

# ACTAS DIGITALES

del

## III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROBLEMÁTICAS EN EDUCACIÓN Y SALUD

de *Fundación Sociedades Complejas*

BUENOS AIRES - 8 AL 10 DE JUNIO DE 2017

*III Congreso Internacional sobre*  
**Problemáticas en Educación y Salud**

**8 al 10**  
**JUNIO 2017**  
**BUENOS AIRES**  
**ARGENTINA**

**NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD:  
DE LA PATOLOGIZACIÓN  
A LA INCLUSIÓN**

**EXPOSITORES:** ZARDEL JACOBO (MÉXICO) SILVIA DUBROVSKY NORMA FILIDORO  
FLAVIA TERIGI CARMEN FUSCA ELENA SANTA CRUZ SILVANA CORSO  
ANA MOYANO JOSÉ KREMENCHUZKY MIRTA GOLDBERG  
JAIME TALLIS CARLOS TKACH

**www.sociedadescomplejas.org**  
fundacion@sociedadescomplejas.org (15) 4171-1338 / (5411) 4552-2964

| Sede   | Organiza  | Auspicia   |
|--|---|--|
| <b>COLEGIO<br/>SAN JOSÉ</b><br>Azcuenaga 158, CABA |  <b>Fundación<br/>SOCIEDADES<br/>COMPLEJAS</b> |  <b>N<br/>noveduc</b> |

Sociedades Complejas. Proyectos en Salud y Educación

Actas del III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud : niños y jóvenes con discapacidad : de la patologización a la inclusión ; compilado por Andrea Kaplan ; Dolores Blasco. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedades Complejas, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-29719-2-2

1. Inclusión. 2. Discapacidad. 3. Salud. I. Kaplan, Andrea, comp. II. Blasco, Dolores, comp.  
CDD 150

### **Colección “Actas de Congresos FSC”**

Directora Ejecutiva: Lic. Andrea Kaplan

Coord. Ejecutiva: Lic. Mariana Sanmartín

Coord. Académica: Lic. Alicia Azriel

Comunicación y RRII: Lic. Dolores Blasco

Diseño gráfico y web: Agustín Muruaga

© Fundación Sociedades Complejas. Proyectos en Salud y Educación. Av. Carlos Forest 1155 Piso 3º Of. C (1427) CABA – República Argentina. E-mail: [fundacion@sociedadescomplejas.org](mailto:fundacion@sociedadescomplejas.org). Web: [www.noveduc.com](http://www.noveduc.com).

ISBN 978-987-29719-2-2

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Producido en Argentina





### Organización



### Autoridades

#### **PRESIDENTE HONORARIO:**

**Dr. Carlos Skliar**

#### **COORDINADORA ACADÉMICA:**

**Lic. Andrea Kaplan**

#### **COMITÉ DE ASUNTOS ACADÉMICOS:**

Lic. Alicia Azriel  
Prof. Sandra Butto  
Lic. Laura Canals  
Lic. Julieta Demarco  
Mg. María Di Scala  
Lic. Ivana Garzaniti  
Lic. Gabriel Hojman  
Prof. Mariana Jacob  
Lic. Flavia Llana  
Prof. Gabriela Maffassanti  
Prof. Valeria Martino O'Brien  
Lic. Cristina Milani  
Lic. Vanina Modugno  
Lic. Adriana Montobbio  
Lic. María Teresa Olivetto  
Lic. Daniela Toledo  
Prof. Mariana Sanmartín  
Lic. Nora Steindl  
Prof. Andrea Villares  
Lic. Mariana Wassner

#### **ÁREA DE COMUNICACIÓN Y RRII:**

Lic. Dolores Blasco

## AUSPICIOS Y AVALES

- Ministerio de Educación GCABA (Res. n°117)
  - Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (Res. n°1271/17)
  - Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe (Res. n°214)
  - Ministerio de Educación de Córdoba (Res. n°340)
  - Consejo General de Educación de Entre Ríos (Res. n°1912/17)
  - Dirección General de Escuelas de Mendoza (Res. n°513 DGE)
  - Consejo Provincial de Educación de Neuquén (Res. n°1864/17)
  - Ministerio de Educación de Tucumán (Res. n°0443/5 SGE)
  - Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (Res.n°104) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Ministerio de Cultura y Educación de Formosa (Res. n°1899/17)
  - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco (Res. n°7628)
  - Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (Res. n°592/17) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Ministerio de Educación de San Juan (Res. n° 3345) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Ministerio de Educación de San Luis (Res. n° 167) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Consejo Provincial de Educación de Río Negro (Res. n° 02199/17) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz (Res. n° 0772/17) ›CON PUNTAJE DOCENTE
  - Ministerio de Educación de Tierra del Fuego (Res. n° 1257)›CON PUNTAJE DOCENTE
- 
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
  - Asociación Psicoanalítica Argentina (APA)
  - Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA)
  - Federación Argentina de Psicopedagogos (FAP)
  - Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA)
  - Sociedad Argentina de Psicoanálisis (SAP)
  - Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)
  - Asociación Argentina de Salud Mental (AASM)
  - Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG)
  - Asociación Gremial de Profesionales en Psicopedagogía del GCBA
  - Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay
  - Programa Central Promoción de Convivencia Saludable, ANEP, Uruguay
  - Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador
  - Instituto Universitario del Gran Rosario (IUGR)

### SPONSORS

#### ORO

Universidad CAECE

Sirillium IT Consulting

#### PLATA

Matic Solutions

*Los morrales y los anotadores para los participantes fueron cortesía de:*

- Universidad de Flores
- Instituto Nacional de Promoción Turística
- Ente de Turismo de la Ciudad de Buenos Aires
- Matic

### Institución convocante



### Auspicia



### SEDE DEL CONGRESO

Colegio San José

## PRESENTACIÓN

---

### PALABRAS DEL DR. CARLOS SKLIAR

#### Diferencias, ¿inclusión?<sup>1</sup>

Conversamos con maestras y maestros para discutir y poner en cuestión aquello de las diferencias en el aula, y el problema rápidamente giró hacia el problema de la inclusión y de la convivencia escolar; como si algo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos.

Las preguntas iniciales que animaron las conversaciones en los primeros encuentros fueron qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación a la educación inclusiva y la convivencia educativa.

(...)

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y comenzaron a surgir, enseguida, otras bien diferentes. Por ejemplo: ¿La necesidad de pensar la inclusión proviene de fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la

---

<sup>1</sup> Extracto del libro [PEDAGOGIAS DE LAS DIFERENCIAS](#) de Carlos Skliar, Noveduc, Buenos Aires, 2017.

singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el entre nosotros, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos desaber y de experiencia educativa? ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículum inclusivo para la diversidad?

(...)

...la transformación de una pregunta formulada como ¿qué pasa con la inclusión –la convivencia, la diferencia, etcétera–?, hacia otra bien distinta: ¿qué nos pasa con la inclusión –con la convivencia, la diferencia, etcétera–?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, con un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de nuestra experiencia y nuestra relación con todo ello, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué nos resuena, qué ecos nos provoca.

En el transcurso de las conversaciones con los educadores, la idea de inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones –por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los diagnósticos de los alumnos y de la constitución de sus familias– hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, con la hospitalidad.

Dr. Carlos Skliar  
*Presidente Honorario*  
*Congreso Problemáticas 2017*

## FUNDAMENTACIÓN

---

El III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (Buenos Aires, 8 al 10 de junio de 2017) pretende aportar al cambio cultural contemporáneo en dos sentidos: por una parte, en las transformaciones que se requieren para que las personas con discapacidad sean ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos y abandonen el rol histórico de ‘pacientes’ de los diversos equipos de profesionales que incursionan en sus determinaciones.

Por otro, perseverando en alcanzar “un mundo sin etiquetas” en donde niñas, niños y adolescentes con problemas de diversa índole no sean estigmatizados, rotulados y, lo que es aún más grave, medicalizados por sufrimientos subjetivos, materiales, sociales, culturales que esperan ser tenidos en cuenta por los adultos responsables de su cuidado. Bebés, niñas, niños, jóvenes que, a través de diversos síntomas piden que los adultos los escuchemos, miremos, alojemos, acompañemos y ayudemos.

Esta edición del Congreso Internacional será un espacio que convoque a especialistas de la salud, la educación y el trabajo social, entre otras disciplinas, que abordarán temas que nos interpelan a todos desde el marco de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad - Ley 26.378/08 (marco regulatorio de mayor relevancia para la toma de decisiones en cuanto a políticas públicas para esta población) y de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).

Desde el ámbito educativo, la complejidad se presenta en la construcción de escuelas inclusivas con aulas

que puedan trabajar en la diversidad atendiendo la calidad y la participación de todo el alumnado. Norma Filidoro -expositora de este Congreso- lo expresa muy claramente: “Una escuela inclusiva es la que puede pensar como alumnos y alumnas a esos niños y esas niñas que no se ajustan a los modos de ser y estar que la escuela, históricamente, prescribe”.

Sobre el primer punto, la vigencia del derecho a la educación de las personas con discapacidad necesita un trabajo coordinado al interior del sistema educativo, que se rija por los principios de inclusión. Esto nos lleva a interrogarnos sobre el rol de la Educación Especial y la tensión entre escuelas especiales y escuelas comunes.

Por otra parte, estamos convencidos que las familias de las personas con discapacidad son quienes, trabajando en conjunto con los profesionales, orientarán la calidad de vida que sueñan para sus hijos, hermanos, etc. En este sentido, el acompañamiento profesional se torna importante, si pensamos en los devenires psíquicos y la constitución subjetiva de cada persona y la ayuda y orientación que psicólogos, pediatras, etc puedan brindar a pacientes y sus familias.

Sobre el segundo punto, tanto las escuelas como los ámbitos de la salud, vienen trabajando hace muchos años en contra de la patologización y la medicalización de las infancias y las adolescencias y en pos de espacios de socialización inclusivos, que atiendan las diferencias sin pretender anularlas y que alojen a los distintos sujetos, apostando por su singularidad, creatividad y habilidades que le sean propias y/o pueda desarrollar y perfeccionar. El acento estará colocado en la imperiosa necesidad, aún hoy, de desenmascarar las etiquetas y relativizar las clasificaciones; tratando de diferenciar las patologizaciones facilistas de las patologías (leves o graves) que afectan a muchos niños, niñas y adolescentes.

Agreguemos que una sociedad inclusiva es aquella que expande sus límites de posibilidad, que se propone albergar la diferencia sin anularla, que exige a todos y a cada uno que seamos solidarios, atentos, abiertos y que abandonemos las miradas sesgadas, discriminatorias, que encapsulan el sufrimiento y lo reemplazan por pastillas y rótulos importados. Para y por las infancias y adolescentes libres de etiquetas y escuelas y mundos libres e inclusivos es que nos y los convocamos en esta nueva edición del III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud.

## DESTINATARIOS

---

Docentes, directivos, maestras/os integradores, maestras/os de apoyo, acompañantes terapéuticos, licenciados en Educación, psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, psicomotricistas, pediatras, otros profesionales interesados en la temática y estudiantes de carreras afines.

## PROGRAMA DE ACTIVIDADES

---

### Jueves 8 de junio de 2017

**16,15 a 18,00** Acreditación

*Hall del Colegio San José (Azcuénaga 158, CABA)*

**16,30 a 17,45** Radio Abierta - **Grupo RADIARTE**

*Auditorio - 1er. piso*

**18.00 a 18.30** Discurso Inaugural >> Lic. Andrea Kaplan » *De la patologización a la inclusión: desafíos complejos para grandes y chicos*

**18.30 a 19.30 Conferencia** >> Mg. Silvia Dubrovsky » *La experiencia de aprender juntos en la escuela.*

*Desafíos y paradojas de la inclusión*

**19.30 a 20.30 Performance** >> Mg. Elena Santa Cruz » *"El arte en las diferencias" Entramando los colores del otro... tejiendo una trama más profunda*

### Viernes 9 de Junio de 2017

**08.15 a 9.00 Acreditación**

*(solo aquellos que no se acreditaron el jueves)*

**9.00 a 11.00 Conferencia** >> Dra. Zardel Jacobo » *Experiencias de inclusión educativa en México y lecciones desde las prácticas culturales*

**11.00 a 11.30 Pausa Café** - *Visita exposición*

**11.30 a 13.00 Conferencia** >> Dra. Flavia Terigi » *Lo que aporta el enfoque sobre trayectorias escolares*

**13.00 a 14.15 Almuerzo (libre)**

**14.15 a 16.00 Conferencia** >> Dr. Carlos Tkach » *El trabajo de orientación psicoterapéutica con la familia de niños y adolescentes con discapacidad*

**16.00 a 16.15 Circo en vivo** » *Sintaxis, un orden colectivo* de Iván Larroque

**16.15 a 17.30 Conferencia** >> Mg. Norma Filidoro » *Niños con problemas graves en el desarrollo: intervenciones clínicas y escolares*

**17.30 a 18.00 Pausa Café** - *Visita exposición*

**Música en vivo** » *Mabel Minuchín, "Charanguito" (Ale Sverdlik) y Leti Balsa.*

**18.00 a 20.00 Panel de Debate** >> *Incluir desde la singularidad: de lo legal a lo real* »

Invitadas: Mg. Silvana Corso, Lic. Ana Moyano, Dra. Pilar Cobeñas y Lic. Cecilia Della Flora

Coordina: Lic. Mirta Goldberg

### Sábado 10 de Junio de 2017

**Desde las 08.00 Entrega de certificados**

**08.45 a 09.45 Conferencia** >> Lic. Esteban Levin » *Diagnósticos y pronósticos en la infancia: la imagen del cuerpo y la plasticidad simbólica en riesgo.*

**10.00 a 11.30 Mesas de Trabajos Libres:** Ponencias y Pósteres

**11.30 a 12.00 Pausa Café** - *Visita exposición*

**12.00 a 13.30 Mesas de Trabajos Libres:** Ponencias y Pósteres

**13.30 a 14.45 Almuerzo (libre)**

**14.45 a 16.45 Panel de cierre:** *"¿Rótulos ó patologías? Discusiones sobre autismo, dislexia, TGD y ADD".*

Invitados: Mg. Carmen Fusca (Cs. Educación), Dr. José Kremenchuzky (Pediatra) y Dr. Jaime

Tallis (Neurólogo).

Modera: Lic. Alicia Azriel.

**16.45 a 17.00 Acto de cierre**

### EJES TEMÁTICOS

---

#### EJE 1 – ESCUELAS INCLUSIVAS: TRAYECTORIAS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES

- 1.1 Inclusión escolar: trayectorias individuales, adaptaciones curriculares y metodológicas, dispositivos para superar las barreras de aprendizaje en aulas comunes.
- 1.2 Configuraciones de apoyo. Rol del Maestro Integrador, maestras/os de apoyo, etc.
- 1.3 Aprendizajes no escolarizados y espacios no convencionales: su articulación con las escuelas. Trabajo interdisciplinario.



**EJE 2 – EDUCACION ESPECIAL: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA DIVERSIDAD**

- 2.1 Educación Especial: modalidad transversal vs. instituciones especializadas.
- 2.2 Escuelas de recuperación: ¿espacios transitorios o un lugar para “alumnos-problema”?
- 2.3 La evaluación y acreditación de aprendizajes de niños y jóvenes con discapacidad.
- 2.4 Los jóvenes con discapacidad o patologías diversas en el Nivel Superior (terciario/universitario)
- 2.5 Proyectos de vida: orientación vocacional y formación para el trabajo. Expectativas de futuro.

**EJE 3 – USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

- 3.1 Proyectos de aula para la inclusión de alumnos con discapacidad o patología grave.
- 3.2 Las nuevas tecnologías: ¿facilitan o perjudican los aprendizajes de las PCD?
- 3.3 El uso de los dispositivos tecnológicos en salud y espacios clínicos. Ventajas y desventajas.

**EJE 4 – ABORDAJES DE LA DISCAPACIDAD EN AMBITOS CLINICOS Y/O DE SALUD INTEGRAL**

- 4.1 Niños, niñas y adolescentes: ¿sujetos o síndromes?
- 4.2 La discapacidad en la clínica psicológica y psicopedagógica.
- 4.3 Familias y discapacidad: abordajes clínicos.
- 4.4 Vulnerabilidad y discapacidad: intervenciones socio-comunitarias.
- 4.5 Sexualidad y discapacidad: implicancias en salud y educación.

**EJE 5 – PATOLOGIZACIÓN EN LAS AULAS: PENSAR LA INTERVENCIÓN CLÍNICA EN LA ESCUELA**

- 5.1 Problemas de aprendizaje: ¿de quién son los problemas?
- 5.2 Los profesionales de la salud mental frente al pedido de ayuda de la escuela.
- 5.3 Etiquetas, medicalización y diagnósticos de TGD, TEA, Dislexia y otros.

5.4 Miradas y abordajes desde las neurociencias y la neuroeducación.

---

*ACTAS DEL CONGRESO*

---

Luego de esta introducción, con el título *Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósteres*, se incluyen los textos completos de las ponencias que se enviaron para su presentación en el Congreso y fueron aceptadas por el Comité de Asuntos Académicos para su presentación. Están ordenadas por mesas y horarios.

*Sábado 10.06.2017 de 10,00 a 11,30 horas*

**>>> Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósteres**

**> Diagnósticos, subjetividades e infancias. Acercamientos entre las escuelas y la clínica**

Coord.: Prof. Mariana Sanmartín

**Mesa Nº 13 - AUDITORIO** - 1er. piso (*sala con mayor capacidad*)

P103 - *Certificación de la discapacidad: su efecto performativo. En el nombre de un nombre*, Cecilia Derrigo. Rosario, Santa Fe.

P61 - *Re-trazos en análisis: repensar el diagnóstico y sus efectos en la subjetividad*, Patricia Weigandt, Analía Luna, Denis Pavelka. UNCOMA, Viedma, Río Negro.

P101 - *La evaluación dinámica como estrategia de intervención para una educación inclusiva*, Cecilia Musci, Fac. Ciencias de la Educación, UNCOMA, Cipolletti, Río Negro.

P59 - *Perfeccionismo infantil disfuncional: su caracterización en la etapa escolar*, Sonia Chemisquy, Laura Oros, Mónica Serppe, Univ. de la Cuenca del Plata y Univ. Adventista del Plata, Misiones – Entre Ríos

...

En el nombre de un nombre.

Efecto performativo de la certificación de la discapacidad en niñas y niños.

Autora: Cecilia V. Derrigo

**1. Resumen**

La presente trabajo es producto de una investigación cuyo objetivo fue analizar y comprender cuáles son las representaciones sociales que circulan en torno a la discapacidad certificada en niñas y niños. El interés por este estudio nace del presupuesto de que una afección clasificatoria en la primera infancia conlleva consecuencias, especialmente en tiempos donde el ser nombrado y recibir un lugar en el entramado simbólico de una sociedad son operaciones fundamentales para la constitución subjetiva.

Para esta ponencia, se propone un recorrido acerca de lo que desarrollo en tanto certificación y acreditación de la discapacidad. Se hace uso de diversas conceptualizaciones, entre las que se destacan la de “performatividad”, “subjetividad” en tanto construcción singular, asociada al concepto de Identidad.

Se trabaja el tema de la identidad y su relación con los modos de nombrar a un niño, para finalmente presentar algunas conclusiones y abrir preguntas que impliquen la práctica profesional.

## 2.

Palabras clave

Discapacidad – Representaciones sociales – Niñas – Niños – Subjetividad – Certificado Único de Discapacidad – Performatividad

### ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                             | <b>11</b> |
| <b>“HACER” LA DISCAPACIDAD.....</b>                   | <b>14</b> |
| EL PESO DE LAS PALABRAS. EL NOMBRE DE LAS COSAS. .... | 16        |
| <b>EN EL NOMBRE DE UN NOMBRE .....</b>                | <b>18</b> |
| UNA <i>GRATUIDAD</i> QUE SALE CARA .....              | 19        |
| IDENTIDADES.....                                      | 20        |
| EL NOMBRE PROPIO COMO DON.....                        | 20        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                              | <b>23</b> |
| <b>LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>      | <b>23</b> |

## 3. Introducción

El presente trabajo nace del interés que despierta el modo en que, en la actualidad, los niños<sup>2</sup> reciben diagnósticos que serán tomados como nombres de una discapacidad, las gestiones que siguen para acreditarla mediante la tramitación de un certificado y las representaciones sociales que se ponen en juego a lo largo de este trayecto.

Teniendo en cuenta que en la infancia se producen acontecimientos fundantes para la constitución subjetiva, sostengo que una afección clasificatoria en los primeros tiempos de la vida tiene consecuencias no sólo en los niños sino en su entorno más cercano. Atender a las percepciones de este entorno es importante ya que es en las relaciones y vínculos con sus familiares y adultos de referencia, entre ellos docentes y profesionales de la salud, donde los niños comienzan a ser nombrados, otorgándoseles un lugar dentro del universo simbólico.

El discurso vigente acerca de la discapacidad está conformado por un complejo entramado de factores, agentes, prácticas sociales y enunciados, que incluyen normativas nacionales e internacionales, producciones literarias y científicas, prácticas profesionales y educativas y políticas de estado dirigidas a abordar esta problemática vasta y diversa.

---

<sup>2</sup> A los fines de facilitar la lectura, en este trabajo se utilizará el término niño/s en masculino, haciendo referencia tanto a las niñas como a los niños. En caso de que se quiera especificar por varón o mujer, se hará la aclaración oportunamente.

Entre otros factores, el requerimiento de organizar la sociedad a través de sujetos categorizados según sus posibilidades de adaptación a las propuestas del mercado y a las necesidades de la producción industrial, lleva a clasificar a los niños-cuerpos como normales o anormales, capacitados o discapacitados. En ese mismo acto de categorizar, la discapacidad y el discapacitado se fundan como entidad. Considero de suma importancia todo este proceso ya que lleva a la adquisición de un nombre que, como tal, tiene efectos.

Un diagnóstico de discapacidad en la infancia no es intrascendente o inocuo sino que impacta tanto en el entorno como en la producción de subjetividad de los niños. De esta afirmación nace el interés de abordar el estudio de la certificación de la discapacidad en niños que viven en la ciudad santafesina de Rosario.

Esta temática me convoca desde mi práctica clínica psicoanalítica con niños que presentan problemas en el desarrollo. Es por ello que decidí llevar a cabo una investigación cuyo objetivo general fue analizar las representaciones sociales acerca de la “discapacidad certificada” en niños, de los adultos que interactúan con ellos en el entorno más inmediato. Para ello, estudié dicho entorno tanto en el ámbito familiar como profesional, a partir de la materialidad discursiva de los entrevistados.

Si bien he realizado un análisis de la normativa vigente sobre discapacidad, los modos de aplicación de la misma a través de las Juntas Evaluadoras, los profesionales intervinientes en la elaboración de informes y diagnósticos, los docentes, familiares y otros adultos de referencia para el niño, en la presente exposición, me centraré en los efectos performativos que se desprenden de la certificación de la discapacidad y los modos de nominar.

Sostengo que portar una certificación de discapacidad tiene como consecuencia no sólo la adquisición de derechos sino también la exclusión del territorio de la “normalidad” del sujeto que porta el certificado.

Silvia Bleichmar (2007) señala que los modos de representación, propios de cada momento histórico, atraviesan la subjetividad de la sociedad, determinando cuáles son los “sujetos aptos” para desarrollarse en ella (p. 80). De este modo, la aptitud o ineptitud, la normalidad o la anormalidad, en síntesis, la capacidad o la discapacidad, antes que categorías inmutables y objetivas, resultan ser construcciones sociales, contingentes e históricas.

En mi trabajo, la *discapacidad* no es tomada como un dato objetivo ni mucho menos natural de la observación clínica sino que es considerada como una construcción social institucionalmente justificada. Siguiendo los ejes elaborados por un equipo de investigación interdisciplinario de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos acerca de la “ideología de la normalidad”, abordo la

*discapacidad* como “una categoría dentro de un sistema de clasificación que produce sujetos, a partir de la idea de «normalidad única» que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad” (Rosato y Angelino, 2009, p. 93).

Bajo esta premisa, al acceder a un certificado de discapacidad, se considera un “beneficio”, una ganancia, un bien que se recibe como algo extraordinario, derechos que debieran estar garantizados para cualquier niño, porte o no un certificado. Pienso que en ese mismo acto de otorgar “beneficios”, se abre la puerta de ingreso al territorio de la *anormalidad*. Territorio plagado de “excepciones a la regla”, de “lo no esperable”, “lo que no tiene que pasar”, entre tantas otras expresiones que indican lo que queda por fuera.

Pierre Bourdieu (1991) afirma que la dominación simbólica se ejerce con la complicidad de quien la sufre. Este planteo invita a pensar en el modo en que familiares, educadores y profesionales de la salud que trabajan con niños, aceptan e implementan herramientas estandarizadas de diagnóstico y abordaje para las problemáticas que pueden presentar sus hijos, alumnos, pacientes o niños allegados. Siguiendo los postulados de la psicoanalista Marta Zappa<sup>3</sup>, sostengo que en la medida en que impere este modelo, nos iremos encontrando con los efectos derivados del modo en que definimos a un niño, dado que desde esa definición, intervenimos en su destino.

En su concepción y dispositivo de la Psicopatología Fundamental, Pierre Fédida plantea que “el psicoanálisis es paradigmático de una posición epistémica que jerarquiza el mantenimiento de las diferencias, a diferencia de una posición epistémica tradicional que busca elementos universalizables y leyes generales.” (Singer, 2000, pp. 114-115). Esta advertencia ayuda a pensar críticamente las implicancias de las prácticas profesionales que los marcos normativos promueven, los usos y costumbres relacionados al tema de la discapacidad, y a su diagnóstico, certificación y acreditación.

Dice Vallejos (2009) que el diagnóstico certifica la discapacidad, mientras que el certificado la acredita. Esta diferenciación terminológica irá de la mano con lo que desarrollo en términos de *performatividad*.

Desde la Real Academia Española *certificar* es “asegurar, afirmar, dar por cierto algo”, y en el ámbito del Derecho remite a que una autoridad competente haga “constar por escrito una realidad de hecho”. Tomo las acepciones de *acreditar* en tanto: “Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece” y “Dar testimonio en documento fehaciente de que alguien lleva facultades para desempeñar comisión o encargo diplomático, comercial, etc.”. Dentro de los etcéteras, incluyo a la discapacidad.

---

<sup>3</sup> Conferencia de la Ps. Marta Zappa en la Facultad de Psicología de La U.N.R. el 7 de Junio de 2012. Apuntes.

En consecuencia, puedo afirmar que en el tiempo del diagnóstico se *certifica* la discapacidad mediante la afirmación de la autoridad competente representada por el médico, quien deja constancia por escrito en el informe correspondiente, y que luego será presentado ante la Junta Evaluadora. Es ésta, como representante del Estado, la que *acredita* o no, mediante un documento fehaciente -el certificado- que una persona *lleva facultades para desempeñar comisión* de discapacidad, siendo *lo que representa o parece*.

#### 4. “hacer” la discapacidad

Tomo el concepto de *performatividad* para pensar la discapacidad puesta en palabras en su doble función: En tanto discapacidad nombrada, dicha, y en tanto nombradora, otorgadora de un nombre.

En el libro *Cómo hacer cosas con palabras*, se puede leer que Austin realiza una distinción entre las expresiones que llama *constatativas* y las *performativas*. Mientras que las primeras describen, enuncian o informan, de modo que pueden ser consideradas verdaderas o falsas, las expresiones performativas se caracterizan por ser, en sí mismas, una acción. Entre los verbos que ilustran con mayor claridad estas últimas, se encuentran “jurar”, “declarar”, “bautizar”, “apostar”, entre otros.

Las expresiones tales como “yo te bautizo” no se caracterizan por la información que brindan, sino por el acto que conllevan. Y una de las condiciones necesarias es que la persona emisora, así como la o las receptoras, sean las adecuadas para cada circunstancia particular, asegurando que el procedimiento se lleve a cabo.

Avanzando en lo que se llamó su teoría de los Actos de Habla, el filósofo ubica el *acto ilocucionario* como aquel que posee una *fuerza* tal que hace que el acto se realice mediante el efecto que surge de la emisión misma. Este acto *tiene efectos*, produce consecuencias en el estado de cosas del mundo y los sucesos.

Propone así los *verbos de judicación o judicativos*, cuyo tipo principal es el de la emisión de un juicio respecto de valores o de hechos. Entre ellos se hallan: *clasifico, diagnostico, valúo, determino*, entre otros en los que incluyo *certifico* y *acredito*. Es de destacar que en estos casos en los que se pone en juego un veredicto, aunque pensamientos, sentimientos e intenciones sean buenos y sinceros, puede haber equivocaciones. El veredicto podría ser *injustificado* o *incorrecto*.

Tomo el siguiente fragmento del relato de Nora y Horacio, en donde cuentan parte del recorrido que hicieron antes de llegar a la médica que realizaría el diagnóstico de Síndrome de Asperger de su hijo Joan:

Un neurólogo nos dijo: “este pibe no tiene nada, está bárbaro. Está mejor que vos y que yo; llévatelo tranquilo”. El chico seguía [mal]. Después, el otro neurólogo que lo vio, le hizo un mapeo cerebral, toda la historietta. Le dio una medicación, lo medicó mal. Lo diagnosticó mal. Hasta que bueno, seguimos, seguimos, seguimos. Empezó a hacer ausencias. Nosotros le fuimos sacando de a poco la medicación que le había dado este hombre, bajo nuestra responsabilidad.

(Nora, madre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

En este derrotero, los papás de Joan se han encontrado con voces autorizadas para emitir un diagnóstico ante la situación por la que estaba atravesando su hijo. Estos veredictos, finalmente injustificados e incorrectos, pudieron ser valorados de ese modo a partir de los efectos que producían, no corroborando así lo certificado en las consultas.

En función de lo hasta aquí expuesto, quiero detenerme en el concepto y la función del *diagnóstico* para realizar algunos deslindes. No existe un único modo de diagnosticar en cuestiones de salud. Sin embargo, el más reconocido socialmente es el *diagnóstico médico*, que se basa en clasificar los signos y síntomas observables que presenta una persona, determinando la naturaleza de los mismos y asignándoles un nombre que dé cuenta de una enfermedad o trastorno.

Incluyo en este tipo de diagnósticos la palabra de la neuróloga a la que finalmente llegan los papás de Joan, quien *apenas lo vio dijo: “este chico es Asperger”*. La confianza se produjo en ese momento, bajo el argumento de que *ella tiene mucha experiencia*, e -intuyo- la certeza transmitida en la emisión. Tras la confianza en la médica, Joan inauguró su vida de asperger.

Otro claro ejemplo puede ser la situación atravesada con Ezequiel antes de nacer: *La ecografía en realidad lo que determinaba era la hidrocefalia. Entonces complementamos, hicimos todos los estudios y dio el mielo y la hidrocefalia*. Aquí, el diagnóstico médico es realizado a partir de mediciones, imágenes, con la intervención de aparatos específicos, e intraútero. Tanto con Joan, como con Ezequiel, no hay lugar a dudas. Lo mismo podría decirse del diagnóstico de síndrome de Down de Mateo.

La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) es utilizada por las Juntas Evaluadoras como instrumento de evaluación, con el objetivo de elaborar un *diagnóstico funcional* que se expresa bajo una codificación alfanumérica que contempla cuatro aspectos de la salud de la persona: funciones corporales, estructuras corporales, actividad / participación y factores ambientales. Esta clasificación entiende la *“Condición de salud”* como *“un término genérico que incluye enfermedad (aguda o crónica), trastorno, traumatismo y lesión. Una ‘condición de salud’ puede incluir también otras circunstancias como embarazo, envejecimiento, estrés, anomalías congénitas o predisposiciones genéticas.”* Estas condiciones se codifican mediante la utilización de la CIE-10, que es la Clasificación Internacional de Enfermedades (OMS, 2001, p. 227).

Por lo tanto, en el certificado de discapacidad, debajo del nombre y D.N.I. de la persona a la que se le otorga, se deja constancia del diagnóstico *“a secas”*. Y éste es el que se corresponde con la clasificación de la CIE-10 o del DSM-4<sup>4</sup>. Considero importante destacar que este diagnóstico, expresado no

---

<sup>4</sup> El DSM-4 es el “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” de uso internacional. El mismo tiene un modo de categorización compatible con la CIE-10, específicamente en su capítulo V, en el

sólo en formato de códigos sino con *nombre y apellido* -Trastorno generalizado del desarrollo. Síndrome de Asperger [F.84.5]-, debe constar en los informes médicos y psicológicos, cuando fuera pertinente, al momento de presentar la documentación ante la Junta Evaluadora, con el objetivo de acceder al CUD o a su renovación.

Antes de profundizar en la relación que encuentro entre la *performatividad* y los *diagnósticos médicos*, quiero abrir un paréntesis para hablar de los diagnósticos en salud mental. Existen modos de diagnosticar que no se someten a codificaciones. Si bien no voy a adentrarme en lo que el psicoanálisis entiende por diagnóstico, apunto que un modo posible de llevar adelante este trabajo es, lejos de desconocer, dar relevancia a la situación por la que atraviesa un sujeto en un momento de la vida y dentro de un determinado contexto social, político y económico, teniendo en cuenta su singularidad. El resultado de esta valoración no halla correspondencia con lo que se encuentra en los manuales, bajo nombres a los que se llega a través del conteo de signos y comportamientos.

Estos *diagnósticos situacionales*, que pueden enmarcarse dentro de una Clínica Ampliada<sup>5</sup>, no bastan para quienes deben evaluar la pertinencia o no de otorgar un certificado de discapacidad. Se solicita que los profesionales psicólogos tratantes se expidan a través de un diagnóstico nomencado en alguno de los dos manuales avalados internacionalmente a los que hice referencia. Así, con manual en mano, se busca cuál es el código (llamado trastorno) que puede acercarse, a través de una descripción de signos, síntomas y rasgos, a los modos de sufrimiento con los que se encuentran trabajando en los casos en que está implicado un padecimiento subjetivo.

### **1. El peso de las palabras. El nombre de las cosas.**

Las palabras no son inocuas, tienen consecuencias y producen efectos. Comparto unos fragmentos del relato de Mabel en relación a situaciones vividas en la escuela y que la hacen reflexionar:

[Una mamá me dice:] “Yo te quería contar que él es diabético”. Es como una marca [...] que te presentan de entrada a veces: el nombre de las cosas... [...] La gente se agarra mucho de las palabras y eso a veces sirve, porque [en ocasiones] es necesario decirle a un papá: “Mirá, a él le está costando hacer esto”. A veces es necesario decírselo de una forma que entienda que es importante que hagamos algo con eso. Pero [...] ponerle una palabra a algo, no sé por qué, lo percibo como un desligarse: “Es diabético”.

Y es fuerte lo que te dicen los profesionales, a todos nos pasa. Si a mí alguien me dice mañana: “vos sos asmático”, no sé por qué te pesa, pero vos te vas a tu casa y siento que empezás a actuar más como asmático que antes.

Porque ¿qué significa que alguien te diga “él es discapacitado” por ejemplo? ¿Qué significa eso? Tiene un diagnóstico de qué.

---

que agrupa las *enfermedades* que se encuentran bajo el título de “Trastornos mentales y del comportamiento”.

<sup>5</sup> Onocko Campos, R; Massuda. & otros (2008): *Salud Colectiva y Psicoanálisis: entrecruzando conceptos en busca de políticas públicas potentes*. En: *Salud colectiva v.4 n.2*[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-82652008000200008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652008000200008)



A lo mejor no es la palabra, es nuestra cultura que tiene como esa fijación de que bueno, si lo dice una persona, ahora esto es así. [...] Yo siento que pesa mucho la palabra.

(Mabel, docente de nivel inicial. Rosario, Mayo de 2015)

En este fragmento queda expuesto el peso que tienen las palabras en nuestra cultura, especialmente aquellas proferidas por personas socialmente autorizadas cuando de diagnósticos se trata. Mabel llama “marcas” a esos nombres que se les da a las cosas, mientras que una fonoaudióloga entrevistada habla de “rótulos”: *A mí no me da miedo el rótulo “discapacitado”, pero yo porque trabajo con esto, ¿entendés?* Mientras asegura en otro momento de la conversación, que algunos padres se resisten a tramitar el certificado por *esa cuestión de ese rótulo, que la verdad es bastante feo.*

Por otra parte, se hace presente la performatividad y la fuerza ilocucionaria que hace del diagnóstico un hecho, creándose en el mismo acto de su emisión la enfermedad, el padecimiento, trastorno, o lo que se nombre en ese instante. Como verbo *judicativo*, el hecho de *diagnosticar* pone en juego un veredicto, y como *acto* tiene efecto de creación.

El papá de Joan, recuerda un encuentro con la profesional que coordinaba un taller al que asistía su hijo:

Y un día nos dice: “Vengan ustedes dos solos”. Bueno, me sienta la chica y me dice: “¿Vos qué creés que tiene tu hijo?”. [Yo le respondí:] “Para mí es capricho. Para mí es caprichoso”. “No, tu hijo es discapacitado”. Imaginate, un puñal... nunca un padre espera que le digan que su hijo es discapacitado. Salvo que sea muy evidente.

(Horacio, padre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

A partir de este relato, tomo a la discapacidad también en su versión de diagnóstico. Sostengo que la discapacidad diagnosticada no siempre requiere de un nombre propio, y a su vez un diagnóstico no siempre opera como *discapacitante*, incluso cuando sería reconocido por la Junta Evaluadora como tal. En ocasiones, la sugerencia de tramitar un CUD hace que se comiencen a pensar en términos de discapacidad a diagnósticos que hasta el momento no se pensaban de ese modo, como puede suceder con el denominado Síndrome de Asperger.

[Joan estuvo] investigando y había buscado qué personalidades tienen síndrome de Asperger. “¡Mirá, Fulano, Mengano, mamá!”. Y vos pensás: [...] ¿Qué es ser Asperger? ¿Es una discapacidad un tipo como Spielberg, por ejemplo que es Asperger, que se sabe que es Asperger? ¿O Messi, o Keanu Reeves? Qué te hace pensar que éste es discapacitado. ¡Nada! Son tipos con una personalidad, en una cabeza distinta. Y entonces dentro de otro parámetro a lo mejor... un poco fuera de lo común. Mientras que no sea socialmente dañino para él, está bien, será personal.

(Nora, madre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

Quiero destacar que la emisión de un diagnóstico tiene consecuencias sobre la mirada que un padre tendrá sobre su hijo, y consecuentemente sobre el niño y su subjetividad. Algo del orden del *ser* se pone en juego cuando Nora se pregunta si *es una discapacidad un tipo como Spielberg*. Se puede “ser” una discapacidad.

Luego de años de tratamiento, los padres han decidido no renovar el certificado a Joan. Horacio, hacia el final de nuestro encuentro dice: *Tiene un carácter fuerte. Hoy digo "carácter fuerte". Cuando era chiquito decíamos que era discapacitado, ¿me entendés?* Coincido con Vallejos cuando afirma que la discapacidad existe como tal a partir de su enunciación en un diagnóstico médico (2009). Horacio, antes de decir que su hijo era discapacitado, decía que era caprichoso. El viraje se produjo como efecto de un acto performativo que tuvo la fuerza y el poder de crear una nueva identidad.

## 5. En el nombre de un nombre

Pienso la *subjetividad*, como concepto sociológico, en tanto una construcción singular en la que se articulan los enunciados sociales en relación al Yo. Es un modo de estar y pensarse en el mundo y en relación a los otros.

La mamá de Joan recuerda una escena sucedida en el primer año de la escuela secundaria:

De acuerdo a qué letra cursiva es, [él] no la puede decodificar. No la entiende. Entonces ya ahí empezó a demostrar que algo le pasaba. Después se cruzó mal con una maestra que le dijo: "Ay Joan, vos no podes tener siempre la razón en todo" y se dio media vuelta y se fue. Y se calentó de que lo dejó hablando solo. Hizo bien en calentarse por un lado (ríe), pero por otro lado no era para que reaccionara así como reaccionó. Entonces bueno, él le explicó a su celadora que tiene síndrome de asperger.

(Nora, madre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

Siguiendo con los postulados de Bleichmar, "la producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar". Producción de "un sujeto histórico, potable socialmente" (2003, s/d). De este modo, se va sancionando qué es lo que se considera como apto y normal, o no apto y anormal. En síntesis, se va decidiendo la capacidad o la incapacidad, categorías construidas socialmente, contingentes e históricas.

A partir del relato de su madre, entiendo que Joan incorpora y hace suyo el diagnóstico, usándolo a modo de escudo ante los requerimientos de la sociedad, representada en este caso por la institución escolar y sus normativas. Joan se ampara en un síndrome que le otorga un lugar, no tan "potable socialmente", pero que lo justifica y exculpa ante lo que sería considerado *anormal* en su modo de estar en el mundo.

Enrique Carpintero (2015) entiende lo singular desde un plural, dado por el encuentro con un Primer otro (al nacer al mundo), como habilitador del encuentro con los otros otros. Hay otros significativos para cada sujeto. Para los niños, son los adultos que cumplen un rol parental y aquellos que se vuelven significativos en la cotidianeidad que da lo familiar, lo escolar, y en ocasiones los profesionales de salud. Por lo tanto, desde las subjetividades de esta época, que se ponen en juego singularmente en cada adulto,

los niños son acunados, sostenidos, mirados, escuchados, pensados y nombrados, siendo éste el escenario de los primeros trazos que irán recibiendo, y desde los cuales irán armando los propios.

En una de las últimas consultas que hicieron con Joan, habiendo tomado nota de la evolución, la neuróloga les dijo: “*Este chico está curado*”. Al vencimiento del certificado decidieron no renovarlo. La médica le preguntó a la mamá:

“¿Vos necesitás el certificado? ¿Querés seguir teniéndolo por las dudas?” “No. No no. ¡Yo no! A mí me parece que es mejor para él que esté sin el certificado.” Porque él ya se había acostumbrado a *chapear*, se subía al colectivo con el certificado de discapacidad, por ejemplo. Ya se estaba agarrando de ésa y a mí no me gustaba.  
(Nora, madre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

Pienso que en los niños, ese modo de *chapear* -al decir de la mamá de Joan- con el certificado, o con la discapacidad en sí misma, pone en juego la *subjetividad*. En ese *ser discapacitado*, se expresa un modo de habitar el mundo y relacionarse con los otros, obteniendo así un lugar en la sociedad.

Considero entonces de fundamental importancia poder ubicar cuáles son los modos dominantes de subjetividad que se presentan coagulados en la actualidad, para poder localizar el consecuente sometimiento al que somos sujetos y sujetados, con los padecimientos que esto conlleva. La subjetividad se relaciona con la manera en que la cultura, los modos de producción históricos, políticos y sociales, a través de sus distintos dispositivos, regulan y ordenan nuestros cuerpos, nuestros deseos y los modos de relacionarnos con los otros y el mundo.

### **1. Una gratuidad que sale cara**

Horacio cuenta que cuando este año le propuso a su hijo sacar el “medio boleto estudiantil”, éste se negó rotundamente. Acerca su interpretación de esta negativa:

Entonces yo, qué análisis hago sin haber leído a Freud. Que él hace eso porque no quiere ser diferente a los otros. Porque él toda su vida usó la credencial de discapacidad para el colectivo. Para no pagar, no pagaba. Él no quiere eso. No quiere ser más diferente. Él quiere ser igual. Y yo estoy tratando de convencerlo, explicarle que todos los pibes tienen el medio boleto estudiantil, no él solo. “¡No, no, no y no!”  
(Horacio, padre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

Queda aquí expresada la *diferencia* en su valoración negativa. Como algo no deseable, del orden del *estigma* en tanto atributo profundamente desacreditador. Joan se presenta resistiendo a ese lugar en el que queda ubicado al ser *diferenciado* con una credencial. “Pase libre” que lo habilita a viajar gratis en el colectivo, al tiempo que lo inhabilita para ser “uno más” en el grupo en el que se identifica como par. Una “gratuidad” que le sale cara.

Según Horacio, su hijo confunde la connotación del “pase libre” con la del “medio boleto estudiantil”, que podría ubicarlo como uno más dentro de la serie de sus compañeros de escuela. Me pregunto, si a esta altura, Joan quiere o puede ser “uno más” entre sus pares.

Este pequeño fragmento pone de relieve uno de los modos en que la subjetividad se expresa frente a los efectos que producen las políticas públicas en torno al tratamiento de la discapacidad. La *exclusión* del grupo de los ciudadanos a los que les basta el DNI para ser considerados y respetados en sus derechos, ubica a Joan en un grupo minoritario, recortado y limitado a partir del momento en que es considerado *discapacitado* y recibe un certificado estatal que lo acredita. Documento necesario para garantizar el cumplimiento de los derechos que debieran asistirlo sólo por el hecho de ser un ciudadano más entre otros.

## **2.     *Identidades***

Dice Bleichmar (2004) que la identidad no puede ser pensada separada del concepto de subjetividad, sea singular o compartida. La identidad va constituyendo a través de los enunciados desde los que somos hablados en la primera infancia y mediante los cuales se nos transmite la historia generacional, que nos otorga un lugar de pertenencia a un determinado grupo social, étnico y cultural. A partir de la negación de lo que no se es, en un primer tiempo, se pasa luego a la afirmación de una identidad que se reconoce en los modos compartidos de habitar el mundo.

Esto puede observarse en la infancia, bajo la necesidad constitutiva de los niños de negarse al deseo materno, en la oposición a sus demandas, para comenzar a recortar el propio deseo. Así, en la adolescencia se encuentra una segunda vuelta de esta operatoria, y el ingreso a nuevos grupos de pertenencia e intereses compartidos con otros jóvenes.

En este segundo tiempo, que ya no necesita de la oposición, se inicia un pasaje hacia la búsqueda de la propia identidad, en tanto reconocimiento de la propia existencia independiente del otro diferente. Esto conlleva una aceptación de la diversidad como parte del mundo que se comparte, sin correr el riesgo de ser arrasado en la propia subjetividad.

Entonces, la identidad es concebida como “la conciencia de la propia existencia y la propia existencia se constituye sobre enunciados que dan cuenta de cómo un sujeto o un pueblo se siente posicionado ante sí mismo” (Bleichmar, 2004, s/d)

Me pregunto cuáles son las frases identitarias que se les dice a los niños considerados *discapacitados*. Qué se transmite acerca de la historia generacional, cuando lo que prima es la filiación a un síndrome más que a un apellido y a una historia familiar.

## **3.     *El nombre propio como don***

¿Cómo hacer “propio” un nombre que es elegido por otros? Esbozo una respuesta posible a esta pregunta.

Considero al “nombre propio” como don, en el mejor de los casos, en tanto donación de los padres en los primeros tiempos que hacen a la constitución de la realidad humana. Tiempo en donde el niño por nacer comienza a ser nombrado por esos otros significativos que lo esperan, lo piensan y - concomitantemente- van creando un lugar en el universo simbólico para él. Momento necesario para la posterior fundación de la identidad personal y el vínculo social.

Cuando el nombre es acompañado por palabras amorosas, el niño se apropia de su nombre sin tantas controversias. El nombre lo filia a una historia familiar y social, en la que puede sentirse reconocido y de la que irá apropiándose con el transcurso del tiempo, para hallar allí una pertenencia.

Por otra parte, es bien sabida la importancia de que los padres tramiten el DNI del recién nacido para darle ingreso formal a la sociedad, asegurándole así su condición de ciudadano del país en el que nace. Asimismo, es habitual gestionar la ciudadanía de origen de sus padres si la misma no coincide con la del lugar en el que se encuentran al momento del nacimiento del niño.

¿Qué sucede con los niños que portan un diagnóstico de discapacidad que justifica una acreditación estatal como *ciudadano diferenciado*? ¿Qué sucede cuando el nombre propio es acallado bajo el nombre de un trastorno o un síndrome?

Así, expresiones como “los downs”, acompañadas por una afirmación en relación a una supuesta característica compartida, “son muy dulces y cariñosos”, despiertan preguntas en torno a las consecuencias que pueda tener producir nuevas filiaciones artificiales y nuevos nombres, con el riesgo de que se vuelvan “propios”. Se generan así *otras* identidades, que son compartidas por los conciudadanos *discapacitados*, bajo un mismo nombre que los aúna (los Down, los TGD, los Parapléjicos, entre tantos otros).

Se inauguran identidades nuevas, por fuera de la línea de la historia familiar, pero absolutamente necesarias para circular en la sociedad bajo una modalidad de *inclusión-excluyente* (Skliar, 2002).

En este sentido, es sumamente ilustrativo lo que cuenta Nora en relación al ingreso de su hijo a la secundaria. El mismo fue con la sugerencia de los profesionales acerca de no decir que Joan “tiene algunos problemas” *para que no lo empezaran a marcar de entrada*. Al cabo de un episodio sucedido con una docente, él le explicó a la celadora que tiene síndrome de asperger.

Me llamó la directora de la escuela, se me armó (ríe): “¿Cómo? Primero que este chico no tiene síndrome de asperger”. “Bueno, está bien, si usted dice que no tiene, no tiene” ¿Qué le voy a decir? ¡¿Me voy a poner a discutir?! La chapa de lo que es el síndrome de asperger, o de lo que fuere, es una chapa que es necesaria para que te lo tomen en cualquier lado. Porque un chico con las características que tiene Joan, que pasamos por tantas escuelas, y que “háganlo ver porque algo tiene, algo tiene”. Sí, tiene esto. Vos vas y decís “tiene esto”. Entonces “Ah, tiene esto, bien. Que se quede, pero tiene esto”. Si no, no lo tomaban. A mí no me interesaba

ponerle un nombre a lo que él tenía. Él es único, no es ni especial, ni no especial. Es Joan, ¡punto! Pero más allá de eso es una necesidad social el hecho de que tenga un nombre lo que le pasa al chico. Eso es una inmadurez terrible por parte de todos, pero es así como funciona nuestra sociedad. ¡Tenés que darle un nombre! En una de las escuelas nos dijeron: “Sabés cuál es la macana con tu hijo, que tiene una discapacidad que no se ve”. Y es real. Si le hubiera faltado una gamba, o anduviera en silla de ruedas, o fuera ciego, se compadecen de él. Como no se ve lo que él tiene y parece tan sanito por fuera, cuando le agarra esto: “¡Eh! ¡A este chico le pasa algo!” Entonces, sí. Hay un gran problema todavía de inserción a ese nivel y de comprensión de que no todos somos iguales a nivel social. Eso es impresionante.

(Nora, madre de Joan. Rosario, Agosto de 2015)

En este relato, queda expuesta con suma claridad la necesidad de que los comportamientos puedan ser clasificados y ubicados dentro de categorías conocidas. Lo que se percibe como “extraño” en un modo de habitar el mundo, se vuelve amenazante. Lo que se desconoce, necesita ser nombrado para apaciguar el desconcierto que produce. Así, se familiariza “ese algo que tiene” y se vuelve visible ese invisible. Este recurso permite que no se pierda el dominio sobre la situación, a través de la generación de “tipos” de sujetos. En ese recorrido, algo del “nombre propio” donado por los padres se pierde, para dar lugar a una nueva nominación asociada a un trastorno.

Si la necesidad de poner un nombre “otro” insiste, sostengo que se debe a que hay allí algo que resiste a ser tramitado, dándose entonces rodeos, nombres varios, incluso eufemismos, para decir lo que no se logra decir. La afirmación de esta madre acerca de la necesidad social, pero al mismo tiempo subjetiva, de *tener que darle un nombre a lo que le pasa al chico*, es muestra de que hay algo que debe ser calmado ante la inminencia de lo desconocido.

Las operaciones de objetivación y anclaje, propias de las representaciones sociales, se ponen en juego en este movimiento de hacer asible lo inasible, orientando tanto las percepciones y los juicios, como las acciones a seguir. Acaso bajo el presupuesto de que un nombre que cumple el rol de clasificación, en este caso el diagnóstico, brinda una información sobre el niño que se presenta de modo amenazante para una institución establecida bajo ciertas normas, sea escolar, familiar o cualquier otra que se presenta cristalizada, con dificultades para dar lugar a la alteridad.

Mientras el nombre propio, el donado por los padres, recorta algo de su singularidad y lo filia a la historia familiar, la clasificación requerida por docentes y profesionales, aunque también por los padres, como se desprende de los entrevistados, pretende familiarizar aquello que se presenta de modo disruptivo, ubicando al niño en un grupo determinado por estándares construidos desde una ideología de normalidad, pero que brinda la ilusión de pertenencia a un cierto grupo en el que puede ser filiado como en una segunda familia.

No se puede desconocer el alivio que produce el diagnóstico, tanto en padres como en docentes o profesionales, ante el desconcierto que producen ciertas manifestaciones de los niños, que no encuadran en el repertorio de lo conocido y esperable. Así, ese nuevo nombre se vuelve necesario para

apaciguar la incertidumbre en la que se encuentran los adultos, aunque ello implique eclipsar la subjetividad del niño.

## 6. Conclusiones

Dado que, como anticipé en la introducción, estoy atravesada por la experiencia de la clínica con niños, así como por las representaciones sociales que estudio, resultado de lo cual fue producto la investigación, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo alojar la demanda de padres, docentes y otros adultos que buscan respuestas concretas acerca de los modos en que los niños -considerados por fuera de la norma- se presentan habitando los distintos espacios, sin que ello tenga como consecuencia el desamparo, ni la condena que podría conllevar un *diagnóstico discapacitante*.

Sostengo que la respuesta se construye en cada caso. Será importante tener en cuenta la singularidad de cada niño y de cada situación familiar, escolar y de salud por la que atraviesa en el contexto de su particular posición social.

Si se piensa a la infancia como el tiempo en el que se producen acontecimientos fundantes, y entendiendo asimismo que el juego es el modo en que un niño va realizando las operaciones necesarias para su constitución subjetiva, no es una tarea menor propiciar el tránsito propio de la niñez, *habilitando* y *rehabilitando* los caminos que puedan haberse visto afectados dentro del complejo entramado de múltiples factores en los que se produce el desarrollo infantil: el soporte biológico, el soporte familiar y vincular, el contexto histórico y social.

En esta línea de pensar las prácticas profesionales como un espacio *posibilitador*, en el que se procura generar la mayor autonomía posible para que los niños puedan desplegar sus juegos, recuerdo la respuesta que una niña con dificultades motrices dio a su terapeuta ocupacional en el primer encuentro de trabajo. Al ser preguntada acerca de lo que ella esperaba de ese espacio y en qué consideraba que la podía ayudar, la niña sin dudar le respondió: “quiero que me ayudes a poder alcanzar los juguetes”.

Me pregunto por qué habría de ser necesaria la tramitación de un Certificado Único de Discapacidad para facilitarle a un niño el acceso a sus juguetes.

## 7. Lista de referencias bibliográficas

- Almeida, M. E. (2009): Exclusión y *discapacidad*: Entre la redistribución y el reconocimiento. En Rosato, A. & Angelino M. A. (Coords), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 215-230) – Buenos Aires: Noveduc
- Baraldi, C. (2005): *Jugar es cosa seria: Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. 3ª ed. 2ª reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Bleichmar, S. (2003): *Acerca de la subjetividad*. Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I, el 30/07/2003 – Recuperado de: <http://seminarios.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,1> [23/03/16]
- Bleichmar, S. (2006): *Estallido del yo, desmantelamiento de la subjetividad*. En Revista Topía: N°46 "Identidades Estalladas". Abril/2006 - Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/estallido-del-yo-desmantelamiento-de-la-subjetividad> [23/03/16]
- Bleichmar, S. (2007): *La subjetividad en riesgo*. 1° ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Topía Editorial
- Botero Gómez, P. (2008): *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Ciudad A. de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bourdieu, P. (1988): *Cosas dichas; Espacio social y poder simbólico*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*, 1ª reimp, 2000. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. [VictorHButron] (2011, Mayo, 13). *Grandes Pensadores del Siglo XX. Pierre Bourdieu. Part1*. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=dWPKLE6u8II>
- Carpintero, E. (2015): Poder y subjetividad: las formas actuales de control. Editorial de Revista *Topía n°75 "Cuerpo, inconsciente y política"*. Noviembre – Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/poder-y-subjetividad-formas-actuales-control> [23/03/16]
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José de Costa Rica (1969). Recuperado de: <http://www.bcnbib.gob.ar/old/tratados/3convencionamericanasobrederechoshumanos.pdf> [24/10/2013]
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989) – Web Site. Recuperado de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf> [24/10/2013]
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) – Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> - Web Site. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> [24/10/2013]
- Foucault, M. (2005): *El poder psiquiátrico (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000) *Los anormales (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996): *La vida de los hombres infames (1977)*. Buenos Aires: Ed. Altamira. Argentina
- Freud, S. (1995): Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico (1912). En *Obras completas* Tomo XII (pp. 107-119). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1995): Psicología de las masas y análisis del yo (1921). En *Obras completas* Tomo XVIII (pp. 63-136) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Goffman, E. (1998): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jodelet, D. (1989): La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-494) Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21 (1), 133-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf> [17/05/2014]
- Naciones Unidas (2006): Sitio Web en Sección de Servicios de Internet. Departamento de Información Pública. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> [30/10/2013]
- Organización Mundial de la Salud (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Recuperado de <http://www.orientared.com/car/CIDDM-2.pdf> [30/10/2013]
- Organización Mundial de la Salud (2011): *Informe Mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf) [24/06/2016]
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005): Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En *Foro de la Vida Independiente*. Recuperado de: <http://www.forovidaIndependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad funcional.pdf> [26/03/2016]
- Rosato, A. & Angelino M. A. - Coords. (2009): *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc



- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B., & Priolo, M. (2009): El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, (39), 87-105. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162009000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162009000200004&lng=es&tlng=es) [15/09/2014]
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Kippen, E., Spadillero, A., Zuttión, B., Vallejos, I. & Priolo, M. (2011): *Informe Final del proyecto de Investigación "Políticas en discapacidad y producción de sujetos. El papel del estado"*. Resol. 132/07 C.D UNER, 2007-2010. (Material Inédito)
- Singer, F. (2000): Psicopatología fundamental: de una cierta transmisión. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental, Volumen III, Número 4*, 112-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/2330/233017663007.pdf> [10/08/2013]
- Skliar, C. (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Skliar, C (1995): Discapacidad - Rehabilitación. Publicado en: *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría. Editorial Panamericana, Tomo II*, 401-406. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/skliar-discapacidad.pdf](http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/skliar-discapacidad.pdf) [26/04/2016]
- Skliar, C (s/d): *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. Recuperado de: [http://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf) [26/04/2016]
- Superintendencia de Servicios de Salud de la Nación (2016): *Portal web*. Recuperado de: [http://www.sssalud.gov.ar/hospitales/archivos/cie\\_10\\_revi.pdf](http://www.sssalud.gov.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf) [10/08/2016]
- Vallejos, I. (2009a): La categoría de normalidad: Una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Rosato, Ana y Angelino M. Alfonsina. (Coords), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 95-115) – Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos, I. (2009b): La *discapacidad* diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En Rosato, Ana y Angelino M. Alfonsina. (Coords), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 187-213) – Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos, I. (2010, octubre). *El certificado nacional de discapacidad, una herramienta de producción de discapacidad y de selección de los beneficiarios de las políticas*. Ponencia presentada a las VI Jornadas Discapacidad y Universidad: "Los sujetos, los procesos y los contextos", organizadas por la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

...

#### Re-trazos en análisis

Autores: Patricia Weigandt, Gabriel Pavelka, Mabel Luna

#### *Resumen:*

Nuestro trabajo intentará poner en tensión e interrogación algunos términos que surgen en el Proyecto de Ley DEA (Ley sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje) presentado por la Senadora María Laura Leguizamón en el Congreso de la Nación Argentina. Nos propondremos interpelar algunos términos con la finalidad de exponer nuestro modo de pensar el lugar del diagnóstico en psicoanálisis y sus efectos en la subjetividad. Desde material extraído de la práctica en el abordaje con niños/as y adolescentes, propondremos un lugar privilegiado a la noción de transferencia, y plantearemos también una lectura de época no sin la singularidad, ubicando así algunas coordenadas de los avatares de(s)ubjetivación en las viñetas elegidas. Nuestro trabajo se enmarca en el PI V094 "Los padecimientos actuales en las infancia/s y adolescencia/s. El lugar de los abordajes institucionales: el trabajo comunitario ante lo que resiste".

Director: Dra. Patricia Weigandt. Co Director: Lic y Prof. Marina La Vecchia.

*“En todo caso la psicopatología específica en Freud será la de la vida cotidiana”  
(Pasqualini, 1990)*

## RE-TRAZOS EN ANÁLISIS

En el presente nos propondremos poner en interrogación algunos de los fundamentos planteados en el proyecto de ley DEA<sup>6</sup> (Ley sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje) presentado por la Senadora María Laura Leguizamón, poniendo en consideración nuestros fundamentos clínicos y el lugar del diagnóstico en psicoanálisis y sus efectos en la subjetividad<sup>7</sup>.

Ante todo queremos exponer, a partir de una cita del psicoanalista Argentino Gerardo Pasqualini, cuáles pueden ser los riesgos para un sujeto cuando se concibe al diagnóstico como un saber preestablecido, el autor dice:

“...siempre que se define se generaliza, y esto siempre anula al sujeto y por supuesto cristaliza e inutiliza a la estructura, que de esta manera se queda sin tiempo, se transforma en un cadáver como sucede con todo diagnóstico; es cómodo pero mortífero”. (Pasqualini, 1998: 68<sup>8</sup>)

Consideramos riesgoso, más aún, peligroso, el posicionamiento reduccionista que presenta el proyecto en mención respecto de las dificultades relativas al aprendizaje, tomando las alteraciones neurobiológicas como únicas causales posibles de dichas dificultades. Desde nuestro posicionamiento, el aprendizaje y en todo caso los aprendizajes, encuentran su punto de producción en tanto adviene algo del orden del sujeto. Sujeto que queda desdibujado o arrasado en el Artículo N° 3 del proyecto DEA<sup>9</sup> al plantear: “Se entiende por Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a las alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar”.

Considerar al sujeto implica atender a su subjetividad. Las vicisitudes son tan singulares y vertiginosas como la actividad investigativa de la cual nos hablaba Freud en “Teorías Sexuales Infantiles” (1908) y se encuentran atravesadas por factores de carácter inconsciente, que van mucho más allá de lo denominado cognitivo.

La conceptualización de las problemáticas de aprendizaje ligadas a factores exclusivamente biológicos, excluye las influencias del medio, en las cuales se constituye el sujeto humano, los avatares, encuentros y desencuentros con el Otro, que van dirimiendo un singular recorrido pulsional. Entendiendo al campo pulsional como el territorio propio del humano, que dada su prematuración y ante el ingreso del lenguaje rompe con el campo instintual.

El proyecto de ley mencionado expresa certezas preestablecidas, dejando por fuera lo propio y más rico del sujeto humano.

Patricia Weigandt plantea “...el saber es algo central respecto del humano, que el psicoanálisis (Freud mediante) cuestiona y subvierte. Tanto respecto de su autonomía, como de su propiedad y gobierno” (Weigandt, S/F).

Consideramos de relevancia poner en consideración las conceptualizaciones de verdad y saber en tanto constitutivas del sujeto. Weigandt y Názara expresan: “La verdad del sujeto se va estructurando a partir de

---

<sup>6</sup> Proyecto que fuera aprobado como ley por el Congreso de la Nación el 19 de octubre de 2016.

<sup>7</sup> Retomando los esbozos producidos desde nuestro Proyecto de Investigación en el Documento público: Pronunciamiento en rechazo al Proyecto de Ley DEA: Más acá y más allá de la norma. No a la patologización de las infancia/s y adolescencia/s (Viedma, octubre de 2016) Elaborado desde el espacio interinstitucional con infancia/s y adolescencia/s “El Hormiguero. [www.curzanet.com](http://www.curzanet.com). o en Revista El hormiguero. Psicoanálisis ◇ Infancia/s y adolescencia/s <http://psicohormiguero.com.ar>

<sup>8</sup> Pasqualini, G. (1998) La clínica como relato. Ediciones publikar. Buenos Aires.

<sup>9</sup> [www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/363304/downloadPdf](http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/363304/downloadPdf)

un saber, saber inconsciente, que se produce conforme se va enlazando la cadena significativa según las propias significaciones, particulares de ese sujeto”. (Weigandt, Názara, 1994)

Creemos que no se trata de la aplicación de un saber de la ciencia sobre un sujeto, sino del advenimiento de un saber (no sabido), saber a producir, ante la emergencia de un sujeto. Ya que, saber sobre un niño implica ubicarlo en lugar de objeto y establecer prácticas que tiendan a la adaptabilidad, en el marco de la norma social.

En el artículo 2 del proyecto de ley DEA, dice: “Declarase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), así como también la formación profesional en su detección temprana, diagnóstico y tratamiento; su difusión y el acceso a las prestaciones”.

Desde nuestro posicionamiento sostenemos a la formación como parte indispensable del trabajo. En tanto que, teoría y práctica se recorren mutuamente y al servicio del intercambio con otros producen *posicionamiento comunitario*. No hay saber específico ni individual; cuando del humano se trata habrá saber singular y a producir.

Tomaremos una viñeta:

Martin<sup>10</sup> tiene 22 años, comenzamos a escucharlo en la Junta Vecinal de su barrio y relata que cuando transitaba los primeros años de la escolaridad primaria, tenía dificultades que los docentes nombraban como “problemas de conducta”, motivo por el cual fue derivado a “escuela especial”. Desde aquel entonces, sus amigos y vecinos del barrio lo apodaron aludiendo a esa “diferencia” que marcaba “lo especial”. Apodo que fueron “tomando” algunas instituciones del barrio para nominar a este joven. Hasta la actualidad él porta ese apodo y en varias ocasiones responde desde ese lugar. Recuerda un momento en el que golpeó y apuñaló a un compañero de su misma edad y rápidamente argumenta, “...eso es porque yo soy así, soy el loco...”

Otra viñeta. Un niño irrumpe en diferentes instituciones y ante la incertidumbre de los adultos trabajadores, respecto de cómo abordarlo, insisten en que el niño sea diagnosticado, para que pueda recibir “alguna medicación que lo tranquilice”, el niño es objeto de varias instancias diagnósticas dentro y fuera de la provincia y los resultados no arrojan patología ninguna. Frente a ello los trabajadores continúan insistiendo, el planteo se dirige a cuestionar el criterio de los profesionales que han evaluado al niño y no han encontrado diagnóstico que lo nomine. Continúan la búsqueda de un diagnóstico con la convicción de que el niño “tenía que ser medicado”...

La insistencia por resolver en la inmediatez y por intentar colmar con objetos la falta no es ajena a los tiempos que vivimos. Lacan nos advertía del mal llamado discurso capitalista.

Frente a esto nos convocamos una y otra vez, quienes estamos convencidos de que la revisión de nuestras prácticas y el intercambio con otros va dando lugar a un recorrido indispensable para abordar y alojar dignamente a niños/as y adolescentes.

Entendemos que el derecho a los abordajes multidisciplinares debe ser un derecho humano elemental, sin necesidad de patologizar el campo de las infancia/s y adolescencia/s.

Tomaremos a continuación fragmentos de un caso abordado por uno de los autores del presente trabajo en un Centro Integral de Rehabilitación de la Discapacidad.

Acerca del abordaje psicoanalítico con una adolescente:

Recibo a Maite de 19 años en el consultorio de un Centro Integral de Rehabilitación de la Discapacidad. Se presenta con su madre, la cual plantea que vienen recibiendo atención hace diez años porque cuando Maite cursaba segundo grado de la escuela primaria fue diagnosticada de “retraso mental leve”. A partir de allí su educación continuó en una “escuela especial” y además inició tratamiento psicopedagógico. Es también a consecuencia de ese diagnóstico que su madre resuelve “estar todo el tiempo encima de ella”

---

<sup>10</sup> Se utilizarán nombres de ficción para resguardar la identidad.

(...) “ya que ella no puede hacer las cosas sola”. La madre manifiesta que frente a este diagnóstico entró en un pozo depresivo pasando durante unos meses mucho tiempo en su habitación llorando.

En cuanto a las expectativas de la madre respecto de este tratamiento dice que siempre se trabajó con Maite para que pueda aprender a manejar los números porque si no, no podría cobrar en sus trabajos. Además le interesa que Maite deje de decir todo lo que se le pase por la cabeza como “tarada”.

Maite participó de varias actividades recreativas, deportivas y de oficio mostrando grandes capacidades de aprendizaje e integración con otros.

Al momento de presentarse a consulta su única actividad era laboral. Trabajaba como empleada doméstica de su abuela materna, lo cual le demandaba mucho tiempo, tanto como para no poder circular por otros espacios sociales. De esta actividad obtenía una remuneración mínima.

El tiempo que está en su casa se la pasa limpiando y lavándole la ropa a su padre. En sus tiempos libres juega con sus perros y está con su novio.

Maite empieza a hablar:

Dice que a ella le gustan mucho los perros, que llegó a tener 16. Habla de las características de ellos, de sus nombres, entre otras cosas. Luego dice que a los gatos les tiene mucho miedo. Más adelante dirá que su padre les tiene mucho miedo a los gatos.

Dice que a su madre le pegaba su abuelastro cuando estaba embarazada de ella y expresa “por eso yo no quiero quedar embarazada”.

Más adelante dirá que a ella, junto con sus hermanos y primos los criaron sus abuelos paternos.

Menciona que al mes de que falleciera su abuelo paterno a causa de un infarto, se suicidó un primo suyo que tenía su misma edad en ese momento, ella se angustió mucho y dice que no podía parar de temblar. Fue internada y medicada. Su entorno entendía que ella se había puesto así por su discapacidad.

Maite dice que ella no quiere hablar porque una vez hizo un comentario a las hermanas de su novio sobre la crianza de sus hijos y éstas le pidieron a su novio que se encargue de decirle a ella que no opine más. También su madre le dice que no puede estar diciendo todo lo que se le ocurre.

Le digo que hay diferentes formas de decir las cosas. Dice que no entiende, le digo que lo piense... le empiezo a demandar algo a lo que no estaba acostumbrada.

En estas primeras entrevistas, cuando la convoco a pensar, asociar, reflexionar, ella se siente “rara”. Una demanda que la sorprende, la convoca a otra cosa. La deja “desorbitada”. ¿Por fuera de la órbita de la madre?

Empieza a instalarse algo en el orden de la transferencia. Lacan afirma:

La interpretación del analista recubre simplemente el hecho de que ya el inconsciente –si es lo que yo digo, a saber, juego del significante –en sus formaciones- sueño, lapsus, chiste o síntoma- procede mediante la interpretación. El Otro, el gran Otro, ya está presente cada vez que el inconsciente se abre, por más fugaz que sea esta apertura. (Lacan, 1964: 136)

En la medida que van transcurriendo una serie de sesiones ella empieza a sentirse “más en confianza” ¿conmigo?, ¿con ella? En fin, la transferencia empieza a producir. ¿Inician las sesiones?

Más adelante empieza a venir directamente desde su trabajo. Deja de pasar por sus padres...

Ella dice: “mi familia debe pensar que no vengo, no me creen”.

En cuanto a su trabajo habla de que cada vez le resulta más agotador y que cuando termina y va a su casa tiene que lavarle la ropa a su padre. Habla del trabajo del padre, trabajo con características de pasividad y dice: “él no sabe lo que es trabajar”.

Relata que en algún momento ella hizo canotaje, actividad de la cual desistió cuando su padre le dijo que “estaba desarrollando una espalda muy grande, como un hombre”. En este momento parece producirse una marca por parte del padre en función de su feminidad.

Habla de que a ella siempre le gusto vestirse como “pibe chorro”. Las únicas veces que usó pollera fue cuando era muy chica y la vestía su abuelo paterno. Dice que ella siempre se viste con pantalones anchos, porque esos son los que más le gustan y que siempre se los compra la madre.

Le digo que existen pantalones anchos para mujer.

Luego de esta sesión Maite falta a las dos siguientes, no obstante, se acerca a avisar que no iba a poder venir, y me dice, “de paso te muestro como estoy vestida”. Busca una mirada “más allá” de los padres, mirada del analista, que transferencia mediante le devuelve forma y sexuación a su cuerpo, consistencia.

Empieza a poder mostrar a Otro algo en torno de las vestiduras de su cuerpo.

“...transferencia es resurrección de aquello que no se tuvo, aquello faltante, al tiempo que le hace borde al trauma”. (O Donnell, 1989: 92) En este sentido, desde el presente recorrido, proponemos pensar a la transferencia como invención. “No existe análisis ni individual ni grupal si no se da la transferencia como motor impulsor del mismo, donde además la repetición se dará a partir de la diferencia...” (O Donnell, 1989: 92-93)

La diferencia será pensada en esta producción como un punto novedoso, en donde el sujeto adviene en su invención.

Laurent Assoun dice:

...no hay goce en Freud de ver que el pasado vuelve en directo como segunda edición (así como lo quieren nuestras “traumatologías” actuales, ebrias de catarsis). El habla incluso del carácter terapéuticamente unerwünscht, indeseado e indeseable, de una reproducción bruta, en acto. Lo cual significa que recordar supone no repetir en bloque, sino hacer caer algo del original. (Laurent Assoun, 2008: 65)

En la próxima sesión dice que salió a comer afuera con su novio. Que la pasó bien y que se robó dos empanadas una para su padre y otra para su madre. Lo cual la dejó profundamente angustiada y con culpa... ¿por pasarla bien con su novio?, ¿o por robarse las empanadas para los padres?

¿Qué le ocurre cuando empieza a desear por fuera de sus padres? Maite en esta sesión se queda sin palabras, pero dice que se va pensando...

En otro momento habla de que su abuela materna cocina muy rico y cuando la invita a comer a ella le sirve 6 platos de comida y que si ella no los quiere comer la abuela se enoja.

Ella dice, “yo soy tarada”.

Le pido que me explique a que se refiere, dice que cuando iba a la escuela se quedaba dormida y un compañero le decía que era tarada por eso. También dice que es tarada porque no se baña a menos que venga acá.

Le digo que acá no es tarada.

Frente a mi afirmación ella se avergüenza. Llegado este momento del análisis mis intervenciones tienen consistencia en ella, en sus dichos, en su cuerpo. Intervenciones en transferencia que cortan, recortan, producen.

Por estos momentos, en entrevista con la madre surge que se la ve a Maite muy segura y que en ocasiones cuestiona a su padre porque no la deja descansar. También dice que Maite no quiere quedarse sólo con el trabajo que tiene, que le gustaría “aspirar a algo más”, y me pregunta si yo creo que ella es capaz de sostener otro trabajo, le respondo que sí de modo contundente. Ese plus que busca Maite, ese “algo más” que ubica en torno de un nuevo trabajo, introduce la dimensión de lo comunitario, en el sentido del lazo con otros y de la producción con otros.

Maite se muestra muy ansiosa por el cumpleaños de uno de sus sobrinitos, dice que ya está pensando en cómo se va a vestir. Que la madre le compró un pantalón pero a ella no le gustó como le quedaba entonces fue y lo cambió, me dice que el que compró ella “está buenísimo” y que ya me lo va a mostrar.

Empieza a tener un particular interés por los niños. Dice que antes los odiaba. Y en cada sesión tiene alguna nueva vestidura para mostrarme.

Dice que la semana pasada estuvo muy nerviosa, temblaba mucho y no podía levantar los platos de la mesa. Su padre le preguntaba que pasaba y ella no sabía. La madre le controló la presión y la tenía alta. Le pregunto por qué cree que estaría así, dice que en esos días tenía que venirle la menstruación. Se queda callada.

Sostengo el silencio.

Dice “cada vez que me tiene que venir mi mamá piensa que podría estar embarazada”. Parece que el cuerpo en ese punto al menos, aún fuera de la madre.

En otra sesión dice que me tiene que contar algo que “le produce mucha vergüenza”, “algo muy asqueroso”, dice que siempre deja pasar mucho tiempo “sin afeitarse las piernas”. La convoco a que asocie sobre eso y dice que su madre siempre le dijo que ella “tiene las piernas de su padre”.

Le digo que ella tiene piernas de mujer.

En la próxima sesión Maite me cuenta que se incluyó en un nuevo trabajo. El trabajo consiste en desarrollar tareas de limpieza en una institución en la cual su actividad laboral es enmarcada formalmente. Esta institución se caracteriza por el juego, el azar y los números. Los números tienen gran importancia en ese lugar y lo tendrán para ella, apareciendo barajados de un modo muy distinto al forzamiento a través del cual los anteriores tratamientos direccionaban sus intervenciones al aprendizaje (aprendizaje que quedaba reducido al conocimiento) en cuanto a los números. Esta vez, ella desde una posición deseante se encuentra pudiendo hacer otra cosa con ello.

En este lugar sus compañeros de trabajo la recibieron con tortas fritas y ella ahora quiere hacer una torta, tal como aprendió en algunos de los oficios que practicó, en agradecimiento y para compartir con sus nuevos otros compañeros.

En este trabajo se está planeando hacer una fiesta de disfraces para despedir el año y ella ya está fantaseando con disfrazarse de princesa.

#### Referencias:

Lacan, J. (1964) El Seminario de Jacques Lacan Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Texto establecido por Jacques-Alain Miller. Buenos Aires – Barcelona-México. Ediciones Paidós.

Laurent Assoun, P. (2008) “Lecciones psicoanalíticas sobre LA TRANSFERENCIA”. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Nueva Visión.

O Donnel, P. (1989) “La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal”. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Nueva Visión.

Pasqualini, G. (1990) Psicoanálisis: Psicopatología y Ética. Buenos Aires. Ediciones nueva visión.

Paqualini, G. (1998) La clínica como relato. Buenos Aires. Ediciones publikar.

Pavelka, G. (2014) “Acerca de un re-trazo en análisis”. INFEIES – RM, 3 (3). Presentación de casos - Mayo 2014: <http://www.infeies.com.ar>. ISSN 2250-7167.

Proyecto de Ley DEA: [www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/363304/downloadPdf](http://www.senado.gov.ar/parlamentario/parlamentaria/363304/downloadPdf)

Weigandt, P. (S/F) ¿Psicoanálisis para psicopedagogos? Aportes del psicoanálisis a la psicopedagogía. Una cuestión de transferencia. CURZA. UNCO

Weigandt, P., Názara, C. (1994) Psicoanálisis y psicopedagogía. Una articulación posible. CURZA. UNCO

Weigandt, P.; Pavelka, G; Luna M (2016) Documento público Cuestionando la ley DEA de "El hormiguero Espacio interinstitucional" en 2016. [www.curzanet.com](http://www.curzanet.com). o en Revista El hormiguero. Psicoanálisis Infancia/s y adolescencia/s <http://psicohormiguero.com.ar>

La evaluación dinámica como estrategia de intervención para una educación inclusiva:  
Presentación de un caso

Autora: María Cecilia Musci.

**Resumen:**

Este trabajo se desprende del Proyecto de Tesis Doctoral: “Posibilidades y límites en el aprendizaje: el WISC-IV desde la evaluación dinámica”. Se presenta un abordaje de las posibilidades cognitivas apoyado en la perspectiva de “evaluación dinámica”: se considera la situación de evaluación como una situación intersubjetiva, en la que se realizan intervenciones para que se produzcan avances. Esto permite reconocer potencialidades de los sujetos y cuáles son las ayudas más apropiadas para potenciar sus aprendizajes.

Para efectivizar el proceso de indagación planteado en la investigación mencionada, se elaboró un Proyecto de Extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, el cual se desarrolló entre los años 2014 y 2016. Se apuntó al diagnóstico de las potencialidades y dificultades de alumnos y alumnas en situación de riesgo escolar, en función de sus dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, y a la orientación y asesoramiento a docentes y padres. Se presenta el encuadre teórico y metodológico del proyecto, la modalidad de indagación y los resultados del mismo. También se plantea el análisis de uno de los procesos de evaluación, a fin de exponer el tipo de trabajo, sus implicancias y repercusiones.

**Presentación del proyecto: los interrogantes que originan la propuesta.**

En este trabajo se presenta el desarrollo de un Proyecto de Extensión sobre Posibilidades y Límites en el Aprendizaje<sup>1</sup>, que se efectivizó durante los años 2014, 2015 y 2016, y que se desprende del Proyecto de Tesis Doctoral “Posibilidades y límites en el aprendizaje: el WISC IV desde la Evaluación Dinámica”<sup>2</sup>.

Los interrogantes que originan esta propuesta se vinculan con las problemáticas que se les presentan a los niños en los aprendizajes escolares, las cuáles han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es actualmente un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. A partir de su surgimiento como “dificultades de aprendizaje” (Kirk & Bateman, 1962/3), a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, que aunque presentan marcadas diferencias, se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, pues cada una de ellas destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos. Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas propuestas que impulsaron un profundo cambio en la conceptualización de las dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. Se hizo evidente que es necesario incluir las múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de dichas problemáticas, desde las de orden orgánico o psicológico hasta las de orden pedagógico, institucional, familiar, cultural, social, político, económico, etc., y sus posibles interacciones.

Otro de los interrogantes se relaciona directamente con los diagnósticos de dichas problemáticas, a fin de determinar las capacidades y posibilidades para el aprendizaje. En la actualidad, en el campo del diagnóstico prevalecen las metodologías y técnicas llamadas “objetivas”, y predomina una evaluación cuantitativa sobre la base de resultados normativos y se omite el análisis de los procesos. En consecuencia, se tiende a reducir el papel del profesional al de un lector de perfiles, que concluye en la valoración negativa de resultados inferiores a los normativos y la pronta selección-exclusión, cuando de acceso a la educación se trata, o de aplicación de tratamientos, si se usa el criterio salud-enfermedad. Incluso se llega a dar la deformación de la metodología llamada clínica, en el sentido de su ritualización, ya que aunque

busca eludir la cuantificación, ha ido perdiendo su riqueza en función de la búsqueda de respuestas rápidas, sin tiempo para los procesos, y bajo la fuerte demanda social 1 Proyecto de Extensión: “Posibilidades y límites en el aprendizaje: la evaluación dinámica como estrategia de intervención”, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

2 Proyecto de Tesis dirigido por la Dra. M. E Brenlla, en el marco del Doctorado en Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA. de identificar diversas patologías. La escuela, desbordada por múltiples problemáticas, también presiona para obtener soluciones expeditivas y definitivas que alivien su tarea, por la dificultad para implicarse y comprometerse responsablemente en la atención de estas dificultades. Tradicionalmente, se ha asumido que el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los sujetos permitiría estimar el desempeño escolar, el cual exige el desarrollo de dichas capacidades. Sin embargo, en la actualidad, uno de los temas de discusión recurrentes es la posibilidad de los tests tradicionales para revelar la capacidad de aprender en niños con dificultades en el aprendizaje. Fundamentalmente, en qué medida dicha evaluación es de utilidad para brindar información relevante a los fines de la intervención pedagógica.

Sabemos que la psicometría implica un conjunto de métodos e instrumentos que conllevan una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta, pero también asumimos que la medición psicológica hace referencia a una población diferenciada por ciertas características y a una muestra de conducta, ya que no es posible medir en forma completa ningún tipo de comportamiento. De hecho, diversas investigaciones han demostrado que las características socioculturales de los padres, el nivel educativo y la historia escolar del niño están relacionados con su potencialidad intelectual. Se asume entonces que las capacidades intelectuales están fuertemente influidas y determinadas por las condiciones de vida en las crecen los niños. En consecuencia, la evaluación psicológica en contextos de bajo nivel socioeconómico muchas veces es cuestionada debido a potenciales sesgos culturales vinculados con la validez de las medidas, el muestreo de contenido, los factores lingüísticos o a la representatividad muestral.

Dado que además se trata de mediciones derivadas, es inevitable reconocer que muchos constructos poseen indicadores operacionales que no han sido definidos ni explicados claramente por las teorías científicas, por lo cual la medición no sólo es indirecta sino empírica y ambigua. Tal es el caso de la noción de inteligencia, la cual ha sido conceptualizada de modo muy diverso desde distintas perspectivas teóricas, algunas de las cuales dan fundamento a las herramientas de evaluación y delimitan sus alcances. En la actualidad, las posiciones teóricas ante la inteligencia son muy variadas. No existe un enfoque completo, sino más bien se requieren investigaciones que expandan cada vez más nuestras nociones de inteligencia

Se ha puesto de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales ellos participan en colaboración con otros. Esto permite ampliar la mirada, desde el sujeto, hacia la situación de interacción en la que se encuentra inserto. Se hace necesario considerar, entre otros aspectos, las condiciones del contexto que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje. Un objetivo básico de la evaluación cognitiva debería ser la estimación de las posibilidades de aprovechamiento de las diversas intervenciones que propician que los sujetos construyan sus aprendizajes. Durante la misma se debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales, sino también la posibilidad de intervenir para su mejora, lo que supone reconsiderar los modos de indagación, fundamentalmente, en relación a la modificabilidad de los procesos cognitivos. En consecuencia, consideramos que es compatible la implementación clásica de los tests de evaluación de la inteligencia junto con otros usos que apunten a diferenciar las diversas condiciones de los sujetos ante los mismos, a partir de proponer ciertas variaciones en la forma de administrar la prueba.

**Encuadre teórico: desarrollos conceptuales y antecedentes del Proyecto.**



Dado que el enfoque psicométrico ha recibido numerosas críticas que han apuntado, fundamentalmente, a que se preocupa de un campo muy estrecho del pensamiento humano y a que los ámbitos en que son utilizados los tests no son “ecológicamente” válidos pues no se parecen a los ámbitos cotidianos en los que la gente piensa, se hace necesario incluir en las modalidades de evaluación de las capacidades intelectuales y cognitivas los aportes de las teorías más actuales, que acentúan su carácter complejo y multidimensional, desafiando la idea de una capacidad unitaria, y reconocen la relación de la inteligencia con la cultura y el medio exterior en función de cómo afecta la experiencia y el contexto en su desarrollo. Es frecuente que en la exploración psicológica y psicopedagógica los profesionales ofrezcan estímulos, o tengan diferentes actitudes, e incluso realicen intervenciones que supongan algún tipo de ayuda para el examinado, aunque de un modo poco preciso o sin un control exhaustivo. Se sabe que existen diferencias entre evaluadores, y es reconocida la incidencia de la relación entre el examinador y examinado, todavía mayor cuando los niños pertenecen a un grupo social más desfavorecido culturalmente. Es conveniente intentar dar un marco de mayor precisión y una fundamentación teórica a estas prácticas, recuperando una línea de investigación que se ha venido desarrollando sistemáticamente en las últimas décadas.

Partimos de una distinción ya clásica, realizada por diversos autores (Luria, 1961, Feuerstein, 1979, Sternberg, 1988, 1990), que han propuesto una diferenciación entre la evaluación estándar, cuando los tests son de tipo convencional y la gente debe resolverlos sin ningún tipo de feedback en relación a sus respuestas, y cuyo puntaje final corresponde al número de ítems resueltos satisfactoriamente, y la evaluación dinámica (ED), en la que los individuos aprenden mientras resuelven la prueba. En este tipo de tareas, si los sujetos no responden correctamente, reciben ayuda hasta que se producen avances. Se estima que los enfoques de exploración psicométrica y dinámica pueden combinarse en procedimientos que integren la exploración y la intervención: la ED no se propone como sustituto de los enfoques existentes, sino como un aporte al repertorio del diagnosa.

La noción de ED se originó a partir de los estudios de Vigotsky (1988). Para este autor resulta crítico ponderar las características de los sistemas de interacción y el tipo de aprendizajes que promoverán desarrollo. Las proyecciones de la obra vigotskiana han sido amplias y variadas y muchas de ellas refieren a la función de estructuración y regulación de la situación de aprendizaje que realiza el adulto, controlando los elementos que exceden a las capacidades del niño y actuando como soporte para que pueda completar la tarea con éxito y desarrollar habilidades para resolver independientemente otras situaciones similares. Sin embargo, podemos identificar las bases teóricas de la ED hace bastante tiempo.

Siguiendo a Lidz (1987) es posible realizar un recorrido histórico que permita recuperar antecedentes importantes. A partir de la década de los 30, algunos investigadores aluden al concepto de inteligencia como la capacidad que tiene el sujeto para aprender, y otros proponen que los tests de inteligencia deberían ser y proveer una medida del progreso actual de un aprendizaje representativo. En las décadas de los 50 y 60, los intentos específicos para evaluar los efectos de la enseñanza directa en los resultados de los tests fueron numerosos.

Varios investigadores demostraron que los niños sometidos a un entrenamiento lograban ganar puntos de coeficiente intelectual, y que algunos ítems evidenciaban más claramente esta mejora. En la década de los 60 surgen una serie de estudios que señalan la tendencia a calificar como portadores de un déficit mental a un número desproporcionado de niños provenientes de grupos culturalmente diversos, ya sea por su pertenencia a una población desfavorecida socioeconómicamente o por diferencias lingüísticas. Se plantea claramente el desacuerdo de muchos profesionales con los modelos tradicionales de evaluación de la inteligencia. La crítica fundamental focalizó en que no revelan la información significativa acerca de la habilidad que tiene el sujeto para aprender. Al mismo tiempo, se producen esfuerzos para crear instrumentos de medidas de aprendizaje que permitan una evaluación más ajustada de esas poblaciones. Pero es en las décadas de los 70 y 80 en las que se desarrollan los primeros enfoques teóricos que

fundamentan las formas de evaluación que intentan estimar la modificabilidad de la inteligencia, a partir de la medición de la capacidad de aprendizaje, desarrollándose las bases de los modelos actuales en este campo.

En función de los aportes de Feuerstein (1986), el concepto de inteligencia que comienza a ser difundido es el de una entidad modificable por medio de la interacción de un sujeto que conduzca y oriente al aprendiz. Esto abrió una rica polémica sobre cómo y por medio de qué evaluar a los niños con problemas de aprendizaje, en función de la necesidad de obtener información sobre los procesos con los cuáles resuelven una determinada tarea, o sobre los procesos afectados que requieren un tratamiento específico, y la probabilidad de que el sujeto se beneficie con un determinado programa de aprendizaje. Para Feuerstein el desarrollo cognitivo es el resultado de dos formas de aprendizaje: el aprendizaje incidental o aprendizaje por exposición directa al estímulo, y la experiencia de aprendizaje mediado, en la cual otro ser humano interpreta el mundo para el niño. Siguiendo esta perspectiva, las habilidades cognitivas son modificables, y existe una diferencia entre las habilidades ya desarrolladas y la capacidad latente. En la exposición mediada, o experiencia de aprendizaje mediado (EAM), entre el sujeto y los estímulos se interpone otro sujeto más experimentado que selecciona los estímulos, los organiza en una secuencia, proporciona significado a aquellos y pone énfasis en los mismos por medio de la repetición. En el caso de los problemas de aprendizaje, la carencia de EAM hace que el niño sea un receptor pasivo de información y que no registre la necesidad de establecer relaciones entre los acontecimientos. En los últimos 50 años, gran cantidad de grupos de investigación han trabajado en esta área y desarrollado diferentes instrumentos, modos de aplicación e interpretación, abarcando diferentes poblaciones objetivo (Feuerstein y colaboradores, Budoff en EEUU, el grupo de California-Berkeley: Brown, Campione, Ferrara, en la Universidad de Leipzig: Guthke y colaboradores y en los Países Bajos, Hamers, Hessels, los alemanes: Carlson y Wiedl, Swanson, y sus colegas, en Rusia, continuando los estudios de Luria y Leontiev, Haywood y Lidz, con líneas más actuales, y en España: Fernández-Ballesteros, Calero, entre otros).

Desde sus inicios, dichas investigaciones han asumido como constructos teóricos fundamentales los conceptos de Zona Desarrollo Próximo de Vygotski y los de Modificabilidad Cognitiva y Mediación desarrollados por Feuerstein y colaboradores. A pesar de las diferencias que podemos constatar entre ellos, todos de algún modo han tratado de optimizar el proceso de evaluación, buscando obtener información acerca del potencial de aprendizaje de un estudiante, así como de sus necesidades de apoyo durante el proceso de mediación (Haywood y Lidz, 2007; Sternberg y Grigorenko, 2002). La ED consiste en una interacción entre un examinador que interviene y un aprendiz que es participante activo. El primero busca estimar el grado de modificabilidad del sujeto y los medios por los cuales los cambios positivos en el funcionamiento cognitivo pueden ser inducidos y mantenidos. Así considerada, la ED es primordialmente una evaluación diagnóstica cuya instrumentación conlleva una intervención.

La evaluación y la intervención pueden aparecer como instancias integradas, ya que se trata de una herramienta de evaluación diagnóstica capaz de proveer pautas de intervención específicas para la instrumentación de una respuesta educativa más adecuada. En términos generales todos los modelos acuerdan en que el entrenamiento debe ser interactivo con la intervención del soporte de un adulto aportando ayudas y pistas para favorecer el descubrimiento de la solución de los problemas, y que se trata del pasaje de la regulación externa hacia la autorregulación. Sin embargo, los procedimientos de ED presentan aspectos divergentes según el tipo de interacción, el tipo de ayuda, y los objetivos de la misma (Tabernal y Peralta, 2009). Escapa al objetivo de este trabajo realizar un recorrido exhaustivo sobre el desarrollo de esta área. Sin embargo, interesa aquí discriminar entre dos formatos que son los comúnmente aplicados: el primero corresponde al modelo de “test-entrenamiento-postest”, en el cuál el entrenamiento se produce entre el pretest y el postest, mientras que en el segundo corresponde al “entrenamiento durante el test” (Dillon, 1997). En el primer modelo, luego de la administración del test, los participantes reciben instrucción específica en las estrategias más útiles para la resolución de los ítems, y

luego de realizar el post-test, con ítems similares, y se determina en qué medida han mejorado su desempeño como resultado del entrenamiento. En el segundo modelo, si los ítems del test son resueltos en forma incorrecta, cierto tipo de intervención (por ej.: feedback, ayudas, pistas, etc.) es realizada inmediatamente. En este último caso, no solo se evalúa el cambio en los sujetos, sino también, la intervención misma, vinculando las respuestas con el tipo y cantidad de ayuda brindada.

Grigorenko (2009) los diferencia llamándolos “formato sándwich” o “formato torta”: en el primer caso se admite solo un tipo de instrucción entre test y post test, y en el segundo variados tipos de instrucción entremezclados en el test. En general, en el modelo sándwich el pretest es un test estático convencional y la instrucción está pre elaborada para ayudar al sujeto a acceder a cierto nivel de rendimiento. En cambio, en el formato de torta la asistencia se ofrece en dosis menores y en forma continua, tan pronto como las dificultades para resolver un ítem o set de ítems son detectadas. Otros autores (Caffrey, Fuchs & Fuchs, 2008), diferencian los modelos según el tipo de intervención: si el feedback es no contingente, el entrevistador responde con una intervención estandarizada, independiente de los errores cometidos; en el segundo formato, la ayuda es contingente, por lo que el examinador responde a los fracasos del examinado con una intervención altamente individualizada. Se considera que este último tipo de abordaje supone lograr un instrumento que permita la comprensión y la intervención simultáneamente, a partir de definir los “tipos de ayuda” y las funciones y procesos psicológicos que implican esas ayudas. Para ello, se hace necesario especificar la función psicológica de partida y el tipo de mediación a brindar, considerando los diversos niveles de participación del examinado en la responsabilidad de la resolución de la tarea. Analizar el tipo de ayuda supone reconocer la cualidad de la misma y los procesos implicados, ya que esta puede suplementar la atención, o la memoria, o la motivación, o apuntar al esclarecimiento de los objetivos o estrategias de la actividad. Dentro de este enfoque, algunos proponen que la variación se vincula con el grado de explicitación de las ayudas (Dietrich y Peralta, 2003), desde directivas explícitas, directas y no abreviadas a ayudas más indirectas e implícitas, que invitan al aprendiz a identificar y realizar los subpasos de la tarea. También se han propuesto arreglos situacionales, como aumentar el tiempo asignado, disminuir la ansiedad o favorecer el interés para revelar el potencial oculto o enmascarado, y minimizar la artificialidad de la situación de prueba, ayudando al niño a familiarizarse con el contenido del test en un contexto pensado para aumentar el sentido de competencia (Malbrán y Villar, 2002).

En nuestro país también se han desarrollado algunas de estas investigaciones. En particular, Malbrán y Villar (2002) elaboraron un set para la exploración dinámica del potencial de aprendizaje (adaptando tareas no-verbales del test de inteligencia de Lorge-Thornidike), y lo aplicaron a niños de 6-7 años en el partido de La Plata, e identificaron progresos en el rendimiento de los examinados tras la ayuda suministrada por el examinador. En Rosario, Dietrich y Peralta (2003) estudiaron el impacto de acción tutorial del adulto en el aprendizaje de niños pequeños, mediante una prueba consistente en juegos interactivos especialmente diseñada para ese trabajo, y encontraron progresos durante el transcurso de la prueba, expresados a través de la progresiva internalización, comprensión y transferencia, rapidez y autonomía con la que operaron los niños. En Tucumán, Levin, Lacunza y Caballero (2008) y Contini, Coronel, Cohen Imach y Lacunza (2009) estudiaron las habilidades cognitivas y los aprendizajes escolares de niños de 4º año de EGB, a partir de la administración de los subtests Analogías y Construcción con Cubos del WISC III. Luego de la fase de entrenamiento (dos años lectivos) el grupo seleccionado mejoró su desempeño cognitivo.

A pesar del optimismo con que esta aproximación se ha desarrollado, la buena acogida dispensada por los psicólogos y educadores y el impacto positivo que supone, su uso en contextos aplicados no ha tenido la difusión que podría esperarse. Algunos autores piensan que el tiempo que conlleva su aplicación, los conocimientos que requiere y el hecho de que sea un área poco familiar para los psicólogos en ejercicio, son los causantes de este fenómeno. Otros han planteado dificultades metodológicas para trabajar con este tipo de evaluación, y otro grupo señala la ausencia de estudios de validez consecuentes con la propia

estructura y objetivo de estas técnicas. Más allá de las críticas, se sigue considerando relevante implementar estas estrategias, ampliando las posibilidades de desarrollarlas en diferentes contextos.

Específicamente, este tipo de metodologías pueden ser útiles para evaluar el desempeño de niños y adolescentes a los que se les presentan obstáculos en el aprendizaje, en función de detectar importantes diferencias en el funcionamiento mental de los sujetos al analizar cómo responden a la ayuda prestada por otras personas más expertas. También pueden brindar indicadores cualitativos, como las estrategias cognitivas empleadas, el nivel de funcionamiento metacognitivo, el tipo y naturaleza de los errores, la calidad de la ayuda educativa proporcionada y las reacciones al éxito y fracaso. En consecuencia, la elección de la ED es la indicada cuando el diagnóstico se propone conocer los efectos de la intervención, explorar el repertorio de los procesos de resolución de problemas existentes, y los modos por los cuales el cambio puede efectivizarse. En nuestro caso, el objetivo de este tipo de abordaje consistió en realizar una indagación más ajustada a las potencialidades para el aprendizaje, y al mismo tiempo, reconocer cuales son las ayudas más apropiadas y sus implicancias en el desempeño de los niños.

Cómo es sabido, el ámbito escolar basa la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en el funcionamiento lingüístico, por lo que los niños con perturbaciones en dicha área, tendrán ciertamente desventajas para acceder a los conocimientos académicos. En consecuencia, en estos casos se plantea como oportuno analizar los cambios que puedan producirse a partir de la ED en este tipo de actividades, en función de que se trata de aquella capacidad más directamente influenciada desde las condiciones del entorno.

Dado que en nuestro contexto, contamos en el momento actual con la adaptación argentina del WISC-IV - Escala de Inteligencia de Weschler para niños (Taborda, Brenlla y Barbenza, 2011), y teniendo en cuenta la tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se consideró pertinente estimar como podría ser utilizada dicha técnica para reconocer las posibilidades de los sujetos para el aprendizaje. Esta propuesta se enmarca en los aportes realizados por diversos autores (Glasser y Zimmerman, 1987; Cayssials, 1998; Brenlla u Taborda, 2013), que postulan un análisis cualitativo de la escala de inteligencia WISC III y WISC IV, incluyendo lo que denominan “examen complementario” o “sondeo adicional”, y que consiste en implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego por el niño.

### **Objetivos y estrategia metodológica.**

A fin de implementar el proceso de indagación correspondiente a la investigación planteada, se elaboró un Proyecto de Extensión que permitió realizar la evaluación de las posibilidades y obstáculos en el aprendizaje de la lecto-escritura de niños que asisten a la escuela común, y ofrecer el servicio a instituciones educativas que a menudo plantean que numerosos alumnos no cuentan con la posibilidad de realizar una consulta que permita reconocer y valorar adecuadamente los mismos y adecuar la metodología de trabajo en el aula en consecuencia. Se integró un equipo de examinadores para implementar la evaluación pautada, a partir de la convocatoria a alumnos avanzados de las Carreras de Psicología de la Universidad Nacional del Comahue y de Psicopedagogía de la Universidad de Flores, lo cual implicó vincular a los futuros profesionales con situaciones concretas relacionadas con la posible práctica profesional y capacitar a los integrantes del proyecto para la realización de diagnósticos en niños desde la perspectiva de la “evaluación dinámica”.

En relación a la tarea de evaluación misma, se propuso como objetivos específicos:

- Reconocer y analizar las posibilidades de modificaciones cognitivas de los sujetos en función de la ayuda brindada por el examinador en la situación de evaluación de los procesos intelectuales y de aprendizaje.
- Identificar las características de la intervención que favorecen los avances en dichos procesos, en función del tipo de ayuda y del contexto en el que se presenten. Se partió de la presunción de que es factible

analizar cuáles son las posibilidades de avances de un sujeto, a partir de la realización de una evaluación multidimensional, de aspectos subjetivos, capacidad cognitiva y procesos de aprendizaje, desde la perspectiva de la evaluación dinámica. Así mismo, se consideró que mediante la categorización de las intervenciones durante la administración de las pruebas psicométricas y pedagógicas, es factible reconocer las ayudas que posibilitan modificaciones cognitivas en niños que presentan obstáculos en la construcción del conocimiento en la lecto-escritura. En relación a la tarea de asesoramiento a los educadores, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Asesorar a los docentes y padres acerca de las posibilidades y obstáculos que se les presentan a los niños en sus aprendizajes.
- Propiciar el desarrollo de propuestas pedagógico didácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas que se encuentran con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

El proyecto fue coordinado por docentes de la carrera de Psicología de la mencionada Universidad y por profesionales (psicólogos, psicopedagogos y orientadores escolares) que se desempeñan en diversas instituciones de la región, mientras que la tarea de evaluación y asesoramiento fue efectivizada por estudiantes avanzados que optaron espontáneamente por integrarse al mismo a partir de una convocatoria amplia.

Los destinatarios del proyecto fueron niños y niñas que asistían de 2° a 5° grado en 6 (seis) escuelas públicas de la ciudad de Neuquén, que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, y que por lo tanto, se encontraban en una situación de riesgo en su trayectoria escolar. Se partió del supuesto de que es un área que define las posibilidades de avanzar en el recorrido escolar, y se considera que los procesos cognitivos propios de este dominio son los que más dependen de las experiencias culturales y educativas con las que cuenta un sujeto.

Se capacitó un equipo de 10 (diez) evaluadores a partir de un enfoque que incluye en el proceso de evaluación aspectos subjetivos, de capacidades cognitivas desde la perspectiva de la evaluación dinámica, y de aprendizaje de contenidos específicos. En este sentido, se planteó la importancia de contextualizar la evaluación, de considerar los aportes de los diversos actores implicados en la situación de aprendizaje, y de analizar los procesos intersubjetivos que se producen durante la misma, a fin de considerar no solo las capacidades actuales de los sujetos, sino fundamentalmente sus posibilidades de cambio en función de diversas intervenciones.

Cada uno de los integrantes del proyecto abordó la atención y seguimiento de 2 niños/as durante el segundo semestre del año 2014 y 2 niños/as durante el primer semestre de 2015. Antes y en forma posterior a esta tarea se realizarán al menos 4 reuniones en cada una de dichas escuelas para análisis de las distintas situaciones institucionales, selección de los niños y niñas que serían atendidos, asesoramiento a directivos, y elaboración de proyectos institucionales para dar continuidad a esta actividad. En concreto, se realizaron 34 procesos de evaluación de una duración de aproximadamente dos meses (consistentes en 6 encuentros de 45/50 minutos con cada uno de los niños/as, 2 encuentros de intercambio, orientación y asesoramiento con cada uno de los docentes implicados, y 2 entrevistas con los padres o adultos responsables de cada uno de los niño/a). Las entrevistas iniciales con docentes tuvieron como objetivo analizar las situaciones de los niños y niñas con dificultades, y las primeras entrevistas con los padres, apuntaron a indagar las condiciones socio-educativas del hogar, identificar las particularidades de los niños y niñas en su contexto cotidiano y los eventos significativos de su desarrollo y recorrido académico. Una vez concluidos los procesos, los evaluadores, acompañados por los profesionales, realizaron las orientaciones y sugerencias acordadas en el equipo a las familias y a los docentes, incluyendo maestros de aula, maestros de apoyo y directivos. También se realizaron entrevistas conclusivas con los niños.

Por lo tanto, el trabajo de evaluación-intervención, se estructuró de la siguiente manera:

- Realización de las entrevistas con los docentes a fin de analizar las situaciones de los niños/as que fueron incluidos en el proyecto.
- Realización de las entrevistas con los padres de los niños/as seleccionados.
- Realización del proceso de evaluación-intervención.
- Realización de las entrevistas con los docentes para devolución y asesoramiento.
- Realización de las entrevistas con los padres de los niños/as seleccionados para devolución y orientación.

En las entrevistas con cada uno de los niños y niñas se utilizaron técnicas proyectivas gráficas (Dibujo Libre, HTP, Familia Kinética), una técnica de evaluación intelectual (WISC IV Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Cuarta Edición, en su adaptación argentina) y una prueba pedagógica de lecto-escritura (Test LEE). Estas dos últimas técnicas han sido seleccionadas considerando que existen versiones actualizadas de las mismas y que han sido adaptadas para administrarlas en nuestro contexto sociocultural, contando con baremos contruídos con niños de nuestro país (Taborda, Brenlla, Barbenza, 2011; Defior Citoler, Fonseca, Gottheil, 2009). La técnica de evaluación intelectual se implementó desde el modelo de la ED, lo que implicó:

- Explorar los procesos puestos en juego en el desempeño de los sujetos en la resolución de tareas en forma independiente
- Establecer las pruebas o ítems en los cuáles los sujetos presentaban puntuaciones descendidas en relación a la población de referencia, en particular del área verbal.

- Implementar intervenciones adecuadas para suministrar ayuda por medio de incitaciones, pistas, ejemplos, comentarios, etc. Para este fin, se utilizó el WISC IV, en una modalidad standard, y luego se administró un instrumento elaborado para reevaluar los subtests del área Comprensión Verbal: WISC-IV Evaluación Dinámica (WISC-IV-ED). El diseño de este instrumento –que constituye uno de los objetivos del proyecto de la Tesis Doctoral ya mencionada- supuso elaborar un conjunto de intervenciones a realizar durante la re evaluación, consistentes en ayudas cada vez más explícitas, partiendo de los procesos metacognitivos, es decir estrategias más bien generales que ayudan a regular el proceso, y avanzando hacia habilidades vinculadas directamente con la tarea específica, y que refieren a la ejecución de la misma. Dichas ayudas podrían englobarse en los siguientes grupos: feedback, guía y corrección o instrucción. Por lo tanto la tarea implicaba:

- Comparar la administración estándar y la administración desde la perspectiva de evaluación dinámica de los subtests verbales del WISC-IV en niños y niñas con perturbaciones en el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Realizar las intervenciones pautadas, y registrar el tipo de adecuaciones requeridas por el niño para resolver los problemas y los cambios respecto a la ejecución inicial.
- Analizar los cambios en el desempeño de los niños a fin de establecer las modificaciones que se produjeron y las intervenciones que las posibilitaron.

Se partió de la presunción de que a partir de la administración del WISC IV ED era factible analizar cuáles son las posibilidades de avance en el aprendizaje de un sujeto. Así mismo, se consideró que mediante la categorización de las posibles intervenciones en la administración del WISC IV, sería factible reconocer aquellas que posibilitan modificaciones cognitivas en los estudiantes con problemáticas en el aprendizaje.

#### **Análisis de resultados y posibles repercusiones.**

El objetivo de este trabajo no se redujo a estimar los posibles avances de un sujeto, sino fundamentalmente se buscó reconocer los procesos y estrategias utilizadas y el grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto. Podemos afirmar que en todos los casos se lograron estimar las

potencialidades de los sujetos y su respuesta a las diversas intervenciones, pudiendo concretar sugerencias y orientaciones para mejorar o potenciar la inclusión escolar de los niños. También se obtuvieron indicadores cualitativos, como las estrategias cognitivas empleadas, el nivel de funcionamiento metacognitivo, el tipo y naturaleza de los errores, la calidad de la ayuda educativa proporcionada y las reacciones al éxito y fracaso.

La mayoría de los niños y niñas incluidos en el proyecto se ubicaron en un nivel de desempeño pobre o en dificultad en relación a la lectoescritura, considerando las demandas del nivel escolar al que asistían. En algunas situaciones se propusieron estrategias áulicas diversas, tipo de instrucción específica o cambios en la modalidad de trabajo. En otras, se recomendó la asistencia psicológica, psicopedagógica, fonoaudiológica o en psicomotricidad, según lo que se considerara prioritario, y se colaboró en la búsqueda de los profesionales para atender esas situaciones a partir de establecer una red con otras instituciones de la comunidad (públicas o privadas). En muchos casos se sugirió el aporte de una docente de apoyo pedagógico, ya sea dentro como fuera de la institución educativa. Dado que la Provincia de Neuquén cuenta con el proyecto de Docentes de Apoyo, que funcionan como par pedagógico en las instituciones con las que se trabajó, se apuntó a fortalecer dicho rol, brindando elementos teóricos y prácticos a los docentes implicados. Solo en algunas situaciones se plantearon consultas neurológicas o evaluaciones complementarias, en vistas del nivel de desarrollo evidenciado y en función de indicadores de compromisos más profundos de los recursos cognitivos evaluados. Hubo también algunas situaciones en las que se requirió la intervención judicial, por las condiciones socio familiares de alguno de los alumnos.

Entramadas en las dificultades reconocidas en los niños y niñas, relacionadas con los aspectos cognitivos, se detectaron problemáticas de índole socio-emocional, como la autopercepción de dichas dificultades, las representaciones de éxito o fracaso, la formación de la identidad, la capacidad de afrontar los obstáculos, los diversos posicionamientos frente a la demanda escolar y las modalidades vinculares, intra y extrafamiliares, que se combinaban en cada situación. Una ventaja de la ED es que permitió la evaluación de factores cualitativos, no intelectivos, concernientes a las interacciones con el material y el examinador, que suelen afectar la ejecución en las pruebas, compensando los efectos de estas variables y enfatizando la importancia de estos aspectos en las posibilidades de construcción de aprendizajes. De hecho, se sabe que este tipo de evaluación ayuda a contrarrestar las “profecías de autorrealización” que limitan las expectativas acerca del desarrollo y de mejoramiento de los procesos cognitivos. Es común observar que las ideas de los sujetos acerca de sus posibilidades cognitivas y de las posibilidades de modificación de las mismas inciden en sus posibilidades de desempeño y tienen fuertes repercusiones en las intervenciones educativas.

Además, la integración del proceso de diagnóstico con el de tratamiento, que compromete de un modo activo tanto al evaluador como al evaluado, supuso revalorizar el rol de los padres y maestros como mediadores, y promovió que los profesionales, educadores y padres tuviesen una visión compartida de la situación de cada uno de los estudiantes, contrarrestando las expectativas incongruentes en relación a los objetivos de la evaluación.

En consecuencia, se considera que la tarea realizada incidió en la forma de conceptualizar las potencialidades de los sujetos, tanto por parte de ellos mismos, como de los profesionales que efectivizan las evaluaciones, y de los educadores. Más allá de los resultados cuantitativos, se logró la transferencia de los supuestos implicados en esta modalidad, acerca de la modificabilidad cognitiva, al contexto escolar, en función de la necesidad de informar no solo sobre las dificultades o limitaciones, sino prioritariamente, sobre el potencial de desarrollo de los sujetos en habilidades generales y conocimientos específicos.

Se favorecieron los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas con los que se trabajó, generando espacios de colaboración, confianza y estima recíproca entre los actores implicados para facilitar la

continuidad de sus trayectorias escolares, apuntando a que puedan tener continuidad en sus aprendizajes. La experiencia permitió a estudiantes y colaboradores dar respuestas a problemáticas sociales reales, y el desarrollo de capacidades y competencias en todos los protagonistas, relacionadas con el desarrollo del respeto por el otro, la empatía, la escucha activa, la colaboración y el diálogo para la construcción de estrategias novedosas.

Se generó un espacio de trabajo conjunto entre los actores universitarios y las instituciones educativas, a partir de crear lazos entre instituciones educativas en el marco del compromiso conjunto de docentes y otros profesionales y de la colaboración recíproca. Se logró establecer un espacio en común entre la Universidad y los colectivos docentes que permitieron dialogar constructivamente, y contribuir a la reflexión sobre la práctica, y a la construcción, también solidariamente, de estrategias, recursos y posibilidades frente a la diversidad del alumnado.

En todo momento se trabajó apuntando a ubicar las potencialidades de las personas, superando la mirada centrada en determinar las limitaciones o determinaciones de cada uno, a partir de discriminar los cambios que se producían en el espacio interpersonal, asumiendo que la experiencia intersubjetiva puede modificar las capacidades de los sujetos.

Por consiguiente, se postula que este tipo de trabajo puede tener repercusiones a futuro en las evaluaciones diagnósticas de los niños, ya que supone repensar las estrategias a implementar a fin de detectar las posibilidades de mejora. De hecho, se considera que podría inducir a un mayor reconocimiento de la necesidad de predecir los avances que pueden presentar en sus aprendizajes, lo que a su vez incide en las estrategias de enseñanza. Por lo tanto, tendría consecuencias no solo para la evaluación cognitiva, sino también para su relación con las estrategias didácticas, a partir del análisis de la incidencia del estilo tutorial sobre el potencial de aprendizaje.

Reconociendo que este tipo de metodología se ha difundido en las últimas décadas, y que numerosos estudios han puesto de manifiesto su validez y, lo que es más importante, su utilidad, creemos que es de suma importancia seguir profundizando y consolidando este paradigma, en particular para abordar las problemáticas en el aprendizaje.

### **A modo de ejemplo: un caso de estudio.**

A continuación, presentamos el análisis de uno de los procesos realizados como parte del proyecto, a fin de concretizar lo desarrollado previamente. Benjamín tiene 7 años y asiste a 2° grado. Su maestra nos dice: *“No me puedo dar cuenta qué sabe y que no sabe, en primer grado no hablaba, con los compañeros se lleva bien pero tiende a quedarse solo... hay días en que está cerrado y no hay forma que haga nada, y otros en los que hace cuándo le digo”... “Antes, cuándo no le salía, tiraba piñas a la pared, o empujaba su banco”*. La mamá afirma que es porque no le ha dedicado suficiente tiempo. Dice que siempre fue así, pero que como tiene que dedicarse a su hermano mayor, que asiste a una Escuela Especial y le demanda mucho, ella no ha podido atenderlo.

Ambos padres han concluido la escolaridad primaria y tienen ocupaciones que les permiten atender las necesidades de sus hijos, pero no han podido reconocer y solicitar ayuda para resolver las dificultades de Benja. En la primera entrevista, el niño se queda mirando a la evaluadora ante las preguntas, se mira las manos, se las frota, y casi no habla. Sin embargo, cuándo se le pide que realice algunos dibujos acepta. Su producción gráfica refleja la misma modalidad encontrada en su expresión verbal: es muy acotada, reducida, con pocos detalles, con poca discriminación de las figuras, con reiteraciones de formas esquemáticas. Sin embargo, cuando se le pregunta sobre lo que hizo, va enriqueciéndola, agregando elementos, detalles, aclaraciones o palabras escritas. Si bien no es objeto del presente trabajo un análisis pormenorizado de los aspectos subjetivos, es significativo destacar que en el dibujo de una casa, en realidad dibujó dos (al igual que en otros gráficos), y una de ellas era destruida por un meteorito por no



contar con un “escudo protector”. En este caso, se observó un despliegue de una escena que fue desarrollando a partir de los interrogantes, lo que evidenció sus buenas posibilidades de simbolización.

En la prueba de Lectoescritura (LEE) logró un nivel competente en lectura y escritura de palabras pero en comprensión de palabras y frases como en comprensión de textos se evidenció un nivel de dificultad, en función de responder que no sabía, fundamentalmente en las respuestas que suponen inferencias a partir de lo literalmente expresado. En esta tarea, cuándo se lo incentivó para que volviera a consultar el material, revisando sus respuestas, se generó mayor rechazo y tendencia a abandonar la actividad.

En la evaluación intelectual con el WISC IV en una modalidad estándar sus resultados fueron de nivel promedio o medio bajo en casi todas las escalas, salvo en la de Comprensión Verbal, en la que su rendimiento fue extremadamente bajo. Es importante señalar que en casi todos los subtests apenas se le presentaba cierta dificultad, tendía a abandonar la tarea, o decía que no recordaba, o bien se detenía demasiado tiempo en un ítem. Sin embargo, en las pruebas que dependían del uso del lenguaje sus respuestas negativas y evitativas comenzaron en los primeros ítems, no pudiendo diferenciarse sus posibilidades en esa área.

Cuándo se administró la misma escala en la modalidad de ED, su desempeño fue absolutamente diferente: a medida que iba pudiendo resolver los primeros ítems, lograba resolver los siguientes, encontrándose respuestas más completas y de mayor nivel de abstracción, incluso en las consignas de mayor complejidad. A medida que fue recibiendo ayuda, se fue afianzando en sus respuestas.

Durante este proceso, no solo se evidenció su capacidad a nivel verbal, tanto en Semejanzas como en Vocabulario, sino que se pudo reconocer su potencial en el reconocimiento e interpretación de situaciones cotidianas que involucran relaciones sociales, con muy buenas respuestas en el subtest de Comprensión Verbal. Si bien en la mayoría de los ítems pudo resolver a partir de las ayudas que brindan un feedback, también se pudo reconocer la necesidad de contar con cierta oferta de respuestas posibles, a partir de consignas que brindan una guía o diferentes opciones. De hecho, cuándo no lograba resolver, solicitaba esas respuestas explícitamente, cómo en el caso del ítem 12 en Comprensión, en el que pidió “las pistas”. Las ayudas que suponen corrección o instrucción explícita, en cambio, no promovieron avances, tendiendo a ser rechazadas. Además, se evidenció en varias oportunidades la irrupción de contenidos subjetivos a partir de asociaciones con las consignas, cómo en el ítem 11 del subtest Vocabulario, en el que se pregunta el significado de “abandonar”, y en el que responde: *“Cuándo los grandes pelean... mi papá abandonó a mi mamá, se separaron, mamá se enojó, no quiso que se fuera”*. En este último caso, a partir de la interacción con la evaluadora, logró expresar lo que estaba viviendo, cosa que no había sido posible con otras estrategias.

Por último, este análisis permitió no solo la discriminación de las potencialidades del niño para el aprendizaje, sino también el reconocimiento de los procesos que se encuentran implicados en sus dificultades, vinculándolos con su desempeño en la lectura y la escritura. A partir de esta tarea, se permitió el acompañamiento a la docente, construyendo en forma conjunta estrategias para favorecer el aprendizaje de Benja, y el asesoramiento a los padres, para propiciar los cambios necesarios en el funcionamiento familiar. La importancia de que la situación de evaluación se transforme en una situación de interacción colaborativa propició que lograra avances significativos, permitió reconocer un buen rendimiento a nivel de la oralidad, así como el tipo de estrategias que más lo favorecen para avanzar en la situación educativa.

Creemos que el mayor logro de este tipo de evaluación no es solo el de superar las limitaciones de evaluaciones que tienden a desestimar las posibilidades de los sujetos o a consolidar los fracasos certificando el déficit, sino la posibilidad de transformar la evaluación en una situación de interacción social común, con un sentido real, con significados compartidos a partir de intencionalidades claras y explícitas para los participantes, brindando significatividad a la experiencia y evocando la sensación de competencia y la posibilidad de transferir la misma a otros contextos y situaciones.

## Bibliografía

- Brenlla, M. E., y Taborda, A. (2013). *Guía para una interpretación integral del WISC'IV*. Buenos Aires: Paidós
- Caffrey, E, Fuchs, D, Fuchs, L S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment. *The Journal of Special Education*, 41, 4, 254-270.
- Cayssials, A. N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infantojuvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, E. N., Coronel, P., Cohen Imach, S. y Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 14 (2), 25-46.
- Dietrich, M. F. y Peralta, O. (2003). Potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado y evaluación de la zona de desarrollo próximo. *Revista IRICE*, 17, 33- 48.
- Dillon, R. F. (1997). Dynamic testing. In R. F. Dillon (Ed.), *Handbook on testing*. Wetsport: Greenwood Press.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencias de Aprendizaje Mediado. *Siglo Cero*, 106, 28-31.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B (1979). The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments and technics. Baltimore : University Park Press.
- Glasser, A. J. y Zimmerman, I. L. (1987). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: Tea.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. New York: Cambridge University Press
- Kirk, S. & Bateman, B. (1962/3). *Diagnosis and remediations of learning disabilities*. Denver, CO: Love.
- Lidz, C. (Ed.) (1987). *Dynamic Assessment: An interaccional Approach to Evaluating Learning Potential*. Nueva York: Guilford.
- Luria, A. (1961). An Objective approach to the study of the abnormal child. *American Journal of orthopsychiatry*, 31, 1-14, citado por Hamers, J. Sijtsma, K. Ruijsenaars, A. (1993). Learning Potential Assessment. Theoretical, Methodological and Practical Issues. Swets & Zeitlinger Inc. Berrwyn, PA.
- Malbrán, M. del C. y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. *Orientación y Sociedad, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata*, 2001/2002, vol. 3.
- Sternberg, R. J. (1988). A triarchic view of intelligence in cross-cultural perspective. En S. H. Irvine y J. W. Berry (Eds.), *Human abilities in cultural context* (pp. 60–85). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Taborda, A. R., Brenlla, M. E. y Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV) En D. Wechsler, *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Tavernal, A. S. y Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Universidad Intercontinental México*. 11 (2), 113-139.

...

Autoras: Sonia Chemisquy, Laura B. Oros y Mónica Serppe

## Resumen

El perfeccionismo insano, entendido como la tendencia a imponerse metas e ideales muy elevados, a preocuparse excesivamente por cometer errores y a evaluar el desempeño de manera muy crítica, puede impactar negativamente en el rendimiento académico y en la salud mental de los niños. El objetivo de este trabajo es describir las manifestaciones del perfeccionismo infantil disfuncional, identificando su prevalencia en función del género, el grado académico, el tipo de gestión escolar (pública-privada), y el lugar de procedencia. Para ello se realizó una investigación empírica, descriptiva, de corte transversal. Participaron 1067 niños de entre 9 y 12 años de edad, que asistían a escuelas primarias, públicas y privadas, de las provincias de Misiones y Entre Ríos. Se utilizaron como instrumentos la *Escala de Perfeccionismo Infantil* (Oros, 2003) y la *Escala de Perfeccionismo Social Infantil* (Oros, Serppe, Chemisquy et al., 2016). Los resultados del estudio indican que el perfeccionismo infantil está presente en la escuela primaria, encontrándose algunos casos de niños en situación de riesgo psicológico por su exacerbación. De las manifestaciones perfeccionistas evaluadas, la que más sobresale es la autorientada, particularmente referida al ámbito escolar. Le siguen en orden de importancia el perfeccionismo prescrito por docentes, y en segundo lugar por padres; y el perfeccionismo orientado a otros. El perfil más vulnerable corresponde a varones de 4to año, de escuelas públicas de la provincia de Misiones. Estos resultados deberían ser tenidos en cuenta por los docentes y otros actores escolares, tanto para tomar conciencia sobre esta problemática y para diseñar estrategias orientadas a abordar esta problemática y a prevenir sus consecuencias negativas.

## Introducción

Existe una serie de problemas para la salud mental e infantil que pueden llegar a pasar desapercibidos en los estudios epidemiológicos porque permanecen por debajo del umbral clínico; el perfeccionismo insano, entendido como la tendencia a imponerse metas e ideales muy elevados, a preocuparse excesivamente por cometer errores y a evaluar el desempeño de manera muy crítica, es uno de ellos. En la escuela, el perfeccionismo puede resultar inadvertido, en especial porque algunos niños perfeccionistas intentan ocultar el malestar que experimentan porque lo perciben como una forma de fracaso (Flett & Hewitt, 2013).

De acuerdo al modelo de Hewitt y Flett (1991) el perfeccionismo es entendido como un fenómeno multidimensional que incluye manifestaciones intra e interpersonales. El perfeccionismo orientado a uno mismo recoge las manifestaciones intrapersonales de este constructo y hace referencia a todas aquellas autoimposiciones que se hace la persona, a la manera de reaccionar ante las situaciones de fracaso, con autoinculpación y rumiaciones excesivas, y a la severa autocrítica con la que se juzga. El perfeccionismo socialmente prescrito y el orientado a los demás son las dimensiones interpersonales; el primero hace referencia a las demandas que la persona perfeccionista percibe que los demás le imponen, y el desempeño que piensa que los demás esperan de él; en cambio la última dimensión supone todas aquellas exigencias que la persona hace a los demás y la manera en que los critica en función de lo que espera de ellos (Hewitt & Flett, 1991).

El perfeccionismo desadaptativo puede cumplir un rol importante en el desarrollo de problemas tales como la depresión, la ansiedad, los trastornos de la conducta alimentaria y el deterioro de la salud física en general (Elizathe, Murawski, Custodio & Rutzstein, 2012; Oros, 2005; Sherry, Mackinnon & Gautreau, 2016). En el estilo cognitivo, priman la catastrofización, la sobregeneralización, la personalización, el pensamiento todo o nada y la atención selectiva centrada en el fracaso (Hewitt & Flett, 1991). Además, los perfeccionistas insanos se vinculan en sus relaciones sociales con cierta hostilidad interpersonal (su estilo

comunicacional puede ser agresivo, son muy exigentes y críticos), al tiempo que tienen una gran sensibilidad interpersonal (basan su autoestima en la aceptación de los demás, necesitan de su aprobación y admiración). Debido a este estilo relacional, los perfeccionistas suelen experimentar diversos problemas en sus relaciones sociales y, a su vez, pueden terminar desconectados de los demás objetiva y subjetivamente (Hewitt, Flett, Sherry & Caelian, 2006). Este estilo cognitivo y relacional junto a la necesidad de autocontrol, la autoevaluación constante y el miedo a fallar son los responsables del mantenimiento del perfeccionismo insano (De Rosa, 2012).

Cabe destacar, de todos modos, que las investigaciones identifican una faceta saludable del perfeccionismo, que integra los afanes por conseguir los logros personales, el establecimiento de estándares altos y algunas características asociadas al orden y a la organización (Stoeber & Otto, 2006). Este tipo de perfeccionismo resulta positivo para el bienestar de la persona y contribuye significativamente a su buen desempeño general y a la consecución de sus logros (Kotman & Ashby, 2000; Stoeber & Otto, 2006). Por ende, se ha demostrado que para optimizar el bienestar psicológico no sólo es importante conocer, prevenir y disminuir el perfeccionismo insano sino también promover aquellos aspectos del mismo que, dentro de ciertos límites, resultan saludables. En este trabajo el interés está puesto principalmente en la caracterización del perfeccionismo disfuncional por la importancia que adquiere a nivel clínico, pero sería interesante en futuros estudios complementar esta investigación con una exploración de las características más sobresalientes del perfeccionismo infantil saludable.

### **El perfeccionismo en la escuela**

Las investigaciones científicas indican que el perfeccionismo insano está presente en la población infantil y deriva en dificultades muy similares a las de la población adulta: depresión, ansiedad, trastornos obsesivos compulsivos, trastornos alimentarios y otros problemas como insomnio y acumulación compulsiva (Affrunti & Woodruff-Borden, 2014; García Fernández et al., 2016; Morris & Lomax, 2014; Oros, 2005).

En la escuela, los niños perfeccionistas insanos pueden ser identificados porque se quedan terminando las tareas en el aula mientras sus compañeros están en el recreo, prefieren realizar las actividades solos y no les gustan los trabajos grupales, pueden ser muy prolijos y ordenados tanto en sus trabajos como en sus mismos pupitres, y suelen demorar en entregar sus pruebas para comprobar una y otra vez que las han hecho “a la perfección”. En general se enojan consigo mismos cuando no llegan a sacarse la nota más alta, y algunos lo manifiestan con llanto y con reticencia a entrar al aula después de una nota que consideran baja. Pueden autoinculparse o culpar a los demás por sus errores, no suelen considerarse satisfechos aunque obtengan la nota más alta, y parecen perder tanto tiempo en organizar un proyecto para que salga perfecto que dilatan iniciar la actividad (Kotman & Ashby, 2000; Nugent, 2000; Rimm, 2007).

Estos mismos comportamientos pueden observarse en las clases de educación física o cuando los niños juegan en el recreo, siendo los perfeccionistas más proclives a enojarse y frustrarse cuando pierden en los juegos o cuando las cosas no les salen tan perfectas como quisieran.

En el ámbito de las relaciones con sus compañeros, los niños perfeccionistas pueden llegar a estar aislados o a sufrir acoso escolar (Roxborough et al., 2012), pueden evitar participar en actividades en las que no se sientan seguros de poder desempeñarse a la perfección (Gilman, Adams & Nounopoulos, 2010), o pueden ser críticos con los demás y exigirles que hagan todo perfecto, prefiriendo rodearse de los que consideran más aptos o inteligentes. Algunos de estos niños pueden tener un estilo relacional que se caracteriza por presentar una fachada de excelencia, con la cual se muestran como perfectos y evitan hablar de sus imperfecciones o involucrarse en actividades donde hay riesgo de fallar, algunos de estos niños pueden evitar mostrar sus sentimientos negativos o su malestar psicológico y sufren en silencio (Flett & Hewitt, 2013). De ahí que esta problemática pueda, en ocasiones, pasar desapercibida para los padres y docentes.

Más allá de los desenlaces psicológicos mencionados más arriba, uno de los problemas que estos niños pueden llegar a presentar es el rechazo hacia la escuela, es decir la negativa de asistir a clases, a concurrir y

a permanecer en la escuela (González Macia et al., 2015). Los niños perfeccionistas desadaptativos, en especial aquellos con altos montos de perfeccionismo socialmente impuesto, pueden dejar de ir a la escuela o presentar excusas para ello por el miedo a las evaluaciones, para evitar estar en situaciones sociales que les pueden resultar aversivas por su propia sensibilidad interpersonal, porque sienten que los demás nunca van a estar satisfechos, o porque experimentan mucha ansiedad al separarse de sus padres (González, Sanmartín, García-Fernández, Inglés & Vincent, 2016).

El perfeccionismo saludable puede estar asociado con buenos promedios académicos y más alto rendimiento porque los altos estándares y el esfuerzo para lograr las metas puede aumentar los niveles de autoeficacia, de confianza en las propias capacidades para resolver los problemas que se presentan en el ámbito académico, y de esperanza en resultados exitosos; pero lo más importante parece ser que estos niños perciben que tienen un buen desempeño y sienten más satisfacción en la escuela. En cambio, cuando el perfeccionismo tiende a ser desadaptativo, el niño percibe una amplia discrepancia entre los logros y las metas autoimpuestas, confía muy poco en sus capacidades para afrontar los problemas sociales y académicos, teme fracasar en sus tareas y evaluaciones, y su rendimiento se empobrece, al igual que la satisfacción obtenida por sus propias notas (Accordino, Accordino & Slaney, 2000; Bong, Hwang, Noh & Kim, 2014; Nounopoulos, Ashby & Gilman, 2006, Stoeber & Rambow, 2007). Por lo tanto, para los niños con perfeccionismo insano es posible esperar que el rendimiento sea más bajo, que experimenten más ansiedad ante tareas nuevas y que evalúen de manera negativa sus resultados, siempre pensando que pudieron haberlo hecho mejor y que deberían ser mejores que los demás (DiBartolo & Varner, 2012; Schruder, Curwen & Sharpe, 2014).

En síntesis, tanto el perfeccionismo saludable como el insano deben ser tenidos en cuenta por los docentes y otros actores escolares, para poder prevenir sus consecuencias, cuando se trata de un estilo insano, y/o para potenciar sus virtudes, cuando se trata de un perfeccionismo saludable. El objetivo de este trabajo es describir las manifestaciones intra e interpersonales del perfeccionismo infantil disfuncional, identificando su prevalencia en función del género, el grado académico, el tipo de gestión escolar (pública-privada), y el lugar de procedencia de un grupo de niños que asisten regularmente a la escuela.

## **Metodología**

### **Tipo de estudio**

Se realizó una investigación empírica, descriptiva, de corte transversal.

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 1067 niños de entre 9 y 12 años de edad (44% de varones), que asistían a escuelas primarias, tanto de gestión pública (37%) como privada (63%), de las provincias de Misiones ( $n = 636$ ) y Entre Ríos ( $n = 431$ ). De ellos, el 30.3% pertenecen al 4° grado ( $n = 321$ ), el 30.8% al 5° grado ( $n = 326$ ), 37.3% de los niños cursaban el 6° grado ( $n = 395$ ) y el 1.5 % restante cursaban el 7° grado ( $n = 16$ ). La edad media de los participantes fue de 10.26, con una desviación típica de 1.01.

La elección de las escuelas se realizó por medio de un muestreo no probabilístico intencional, en relación a las posibilidades de acceso a las mismas. La delimitación por edad y curso se debió a que las pruebas de autorreporte utilizadas en la fase de evaluación fueron diseñadas especialmente para este rango etario.

### **Instrumentos**

*Escala de Perfeccionismo Infantil* (Oros, 2003). Esta escala de autoinforme evalúa el perfeccionismo orientado a uno mismo. Está constituida por 16 ítems tricotómicos que evalúan dos dimensiones del constructo: a) Autodemandas ( $\alpha = .82$ ), que refleja las autoimposiciones y los estándares de los niños (ej. “Tengo que ser el mejor alumno”, “Debo ganar siempre”); y b) Reacciones ante el Fracaso ( $\alpha = .70$ ), que refleja las emociones y actitudes que aparecen ante los fallos y el incumplimiento de las metas. (ej.

“Me cuesta perdonarme cuando me equivoco”, “Me siento culpable cuando cometo algún error”). (*Alpha* general = .83).

*Escala de Perfeccionismo Social Infantil* (Oros, Serppe, Chemisquy et al., 2016). Este instrumento evalúa las dos dimensiones interpersonales del perfeccionismo: a) Perfeccionismo orientado a otros (*alpha* = .73) que incluye 8 ítems sobre las exigencias y expectativas para con otros (ej. “Si le pido a alguien que haga algo, espero que lo haga perfecto”), y b) Perfeccionismo socialmente prescrito (*alpha* = .81) que consta de 11 ítems sobre las demandas percibidas como provenientes del medio externo (ej. “Mis padres quieren que sea perfecto en todo”). (*Alpha* general = .81).

### **Procedimiento de recolección de datos**

Se solicitó permiso a los directivos de cada institución escolar por medio de una nota en la que se explicaban los objetivos del proyecto, una vez logrado el acceso a las aulas se entregaron consentimientos informados por escrito a cada uno de los niños para que los padres y/o tutores aprobaran la participación de sus hijos, con el fin de mantener los resguardos éticos necesarios. La administración de los instrumentos estuvo a cargo de miembros del equipo de investigación capacitados para tal fin, y se realizó de manera grupal durante horas de clase, en el aula, en presencia de las maestras de cada grado.

### **Procedimiento estadístico**

Los datos fueron procesados con el programa SPSS, versión 20. Con el fin de identificar la prevalencia de las principales manifestaciones del perfeccionismo en niños de edad escolar, se calcularon los valores medios y desvíos estándar de las diferentes dimensiones evaluadas y de los ítems que las componían. Para este análisis las medias estuvieron ponderadas por la cantidad de elementos que incluía cada dimensión con el fin de lograr valores comparables entre sí. Los demás análisis de medias se realizaron sobre los valores originales. Por otra parte, para analizar las diferencias en los puntajes de las dimensiones del perfeccionismo según el género, el grado, la gestión escolar y el lugar de procedencia de los menores, se ejecutaron Análisis de variancia o pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis, dependiendo de la homogeneidad de las variancias, la cual fue establecida tomando en cuenta niveles críticos de Levene por encima de .05. Puntualmente para el análisis por grados académicos, los niños de 7mo año, que apenas representaron el 1.5% de la muestra, fueron agrupados con los de 6to año, de modo que finalmente los niños quedaron distribuidos en tres grupos: 4to (30.3%), 5to (30.8%) y 6to-7mo grados (38.8%).

### **Resultados**

Los resultados indicaron que en esta muestra de niños prevalece el perfeccionismo autorientado ( $M = 1.81$ ;  $DE = 0.37$ ) por sobre el perfeccionismo socialmente prescrito ( $M = 1.61$ ;  $DE = 0.44$ ) y el perfeccionismo orientado a otros ( $M = 1.33$ ;  $DE = 0.35$ ); los que a su vez se ubicaron en ese orden de importancia. Un análisis más pormenorizado reveló además que dentro del perfeccionismo autorientado, las demandas más sobresalientes serían “Tengo que ser el mejor alumno” y “No puedo cometer errores”, y las reacciones negativas más frecuentes serían “Pienso mucho en las equivocaciones que tuve” y “Me siento culpable cuando cometo un error”. Por otra parte, las exigencias sociales percibidas con mayor intensidad serían “Mis maestros esperan que haga mi tarea perfecta” y “Siento que no puedo cumplir con todo lo que mis padres esperan de mí”. Por último, las manifestaciones perfeccionistas más habitualmente expresadas hacia otros serían “Me molesta que la gente no se esfuerce por ser mejor” y “Me molestan los chicos que no entienden las cosas rápido” (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Valores promedio y desvíos estándar para cada ítem de perfeccionismo*

| Ítems de cada escala  | Media       | DE           |
|---|-------------|--------------|
| <i>Autodemandas</i>   |             |              |
| Necesito ser el mejor   | 1.88        | 0.756        |
| <b>Tengo que ser el mejor alumno</b>  | <b>2.01</b> | <b>0.793</b> |
| Debo ganar siempre  | 1.55        | 0.701        |
| <b>No puedo cometer errores</b>   | <b>1.95</b> | <b>0.813</b> |
| Mis trabajos tienen que ser mejores que los demás                             | 1.52        | 0.711        |
| No debo perder cuando juego con mis amigos                                    | 1.54        | 0.726        |
| Debo ser el mejor de la clase   | 1.71        | 0.785        |
| Debo ser el primero en terminar las tareas escolares                          | 1.70        | 0.770        |
| <i>Reacciones ante el fracaso</i>   |             |              |
| Cuando pierdo me siento mal   | 1.85        | 0.705        |
| <b>Pienso mucho en las equivocaciones que tuve</b>                            | <b>2.40</b> | <b>0.700</b> |
| Me siento muy mal cuando pierdo en algún juego o deporte                      | 1.61        | 0.721        |
| Me cuesta perdonarme cuando me equivoco                                       | 1.91        | 0.823        |
| Me enojo cuando no logro lo que quiero  | 1.74        | 0.745        |
| Me critico mucho a mi mismo   | 1.64        | 0.774        |
| <b>Me siento culpable cuando cometo algún error</b>                           | <b>2.38</b> | <b>0.727</b> |
| Me insulto cada vez que cometo un error                                       | 1.57        | 0.760        |
| <i>Perfeccionismo socialmente prescrito</i>                                   |             |              |
| Mi familia quiere que yo sea perfecto   | 1.60        | 0.772        |
| Mis padres me piden que haga todo perfecto                                    | 1.65        | 0.771        |
| <b>Mis maestros esperan que haga mi tarea perfecta</b>                        | <b>2.03</b> | <b>0.857</b> |
| Mis padres quieren que sea el mejor en todo                                   | 1.48        | 0.710        |
| Mis padres me exigen tanto que nunca los puedo dejar contentos                | 1.41        | 0.663        |
| <b>Siento que no puedo cumplir con todo lo que mis padres esperan de mi</b>   | <b>1.87</b> | <b>0.768</b> |
| Mis maestros no aceptan que yo cometa errores                                 | 1.67        | 0.804        |
| Mis padres no aceptan mis equivocaciones                                      | 1.71        | 0.816        |
| En mi casa me castigan (me retan) si no hago las cosas perfectas              | 1.43        | 0.678        |
| Mis padres critican todo lo que hago (encuentran errores en todo lo que hago) | 1.40        | 0.658        |
| Tengo que hacer todo perfecto sino mis padres se enojan                       | 1.40        | 0.679        |
| <i>Perfeccionismo orientado a otros</i>                                       |             |              |
| Me enojo con mis amigos cuando no quieren sacar notas altas                   | 1.29        | 0.602        |
| Yo critico a los que se rinden fácilmente                                     | 1.33        | 0.609        |
| Me enojo con las personas que no hacen bien sus trabajos                      | 1.27        | 0.565        |
| <b>Me molestan los chicos que no entienden las cosas rápido</b>               | <b>1.52</b> | <b>0.708</b> |
| Me da rabia que los demás no sean perfectos                                   | 1.16        | 0.474        |
| <b>Me molesta que la gente no se esfuerce por ser mejor</b>                   | <b>1.59</b> | <b>0.761</b> |
| Me molesta que mi mejor amigo o amiga no quiera ser perfecto                  | 1.24        | 0.562        |
| Me caen mal las personas que no son muy inteligentes                          | 1.21        | 0.506        |

Los resultados mostraron además que estas manifestaciones varían en función del género. Se observaron diferencias significativas entre niñas y varones en el perfeccionismo autorientado ( $F(2, 104)$  de Hotelling = 18.60;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .035$ ), el perfeccionismo socialmente prescrito ( $U = 100987.5$ ;  $p < .001$ ) y el orientado a

los otros ( $U = 122421.5$ ;  $p = .015$ ). En el caso del perfeccionismo autorientado, las diferencias se apreciaron tanto en la subdimensión Autodemandas ( $F(1, 1041) = 36.76$ ;  $p < .001$ ) como en la de Reacciones ante el fracaso ( $F(1, 1041) = 9.35$ ;  $p = .002$ ). En todos los casos los varones puntuaron más alto que las niñas (ver Tabla 2).

Dado que existe un baremo nacional que aporta criterios de referencia para interpretar los valores de perfeccionismo autorientado, fue posible identificar la proporción de niños de esta muestra que se encuentra en mayor condición de riesgo psicológico. A partir de los datos recabados se observa que el 53.40% de los varones presenta valores bajos de perfeccionismo autorientado, en tanto que el 25.60% presenta valores moderados y el 21.00% valores de riesgo. Con respecto a las niñas, el 66.80% obtuvo valores bajos, el 18.20% alcanzó valores moderados, y el 15.00% presentó valores de riesgo.

Tabla 2.

*Valores de perfeccionismo en función del género*

|                             | Género    |           |           |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                             | Masculino |           | Femenino  |           |
|                             | <i>M</i>  | <i>DE</i> | <i>M</i>  | <i>DE</i> |
| Perf. Autorientado          | 30.04     | 5.87      | 28.02     | 5.73      |
| Autodemandas                | 14.63     | 3.74      | 13.22     | 3.72      |
| Reacciones                  | 15.41     | 3.26      | 14.80     | 3.13      |
|                             | <i>RM</i> | <i>SR</i> | <i>RM</i> | <i>SR</i> |
| Perf. Socialmente prescrito | 593.98    | 272638.50 | 465.42    | 271807.50 |
| Perf. Orientado a otros     | 547.29    | 251204.50 | 502.13    | 293241.50 |

*Nota.* *M* = Media; *DE* = Desvío Estándar; *RM* = Rango medio; *SR* = Suma de rangos.

El grado al que asisten los niños también mostró ser una variable relevante ( $F(4, 2106)$  de Hotelling = 5.92;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .01$ ), tanto para el perfeccionismo autorientado ( $F(2, 1055) = 8.63$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .02$ ) como para el socialmente prescrito ( $F(2, 1055) = 9.48$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .02$ ). Las comparaciones *post hoc*, con el método de Scheffé, revelaron diferencias en ambas dimensiones del perfeccionismo entre los grupos de 4to y 5to grados con respecto a 6to-7mo grado. Los niños de 6to-7mo grados presentan menor perfeccionismo intrapersonal y socialmente prescrito que los demás niños (ver Tabla 3). No se observaron diferencias entre los distintos grados en relación al perfeccionismo orientado a otros (Kruskal Wallis (3) = 1.85;  $p = .604$ ).

Tabla 3.

*Comparaciones múltiples del perfeccionismo autorientado y el socialmente prescrito según el grado académico*



|                                      | Grado académico |           |           |           |                |           |
|--------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|
|                                      | 4to grado       |           | 5to grado |           | 6to-7to grados |           |
|                                      | <i>M</i>        | <i>DE</i> | <i>M</i>  | <i>DE</i> | <i>M</i>       | <i>DE</i> |
| Perfeccionismo autorientado          | 29.93           | 0.33      | 28.92     | 0.33      | 28.11          | 0.29      |
| Perfeccionismo socialmente prescrito | 18.39           | 0.27      | 17.81     | 0.26      | 16.87          | 0.24      |

*Nota.* Los corchetes indican entre qué grupos se presentan las diferencias significativas al nivel de: —  $p < .05$ ; —  $p < .001$

Para revisar el impacto del tipo de escuela (privada-pública) sobre el perfeccionismo autorientado se realizó un Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA) que arrojó resultados significativos ( $F(2, 1064)$  Hotelling = 4.163;  $p = .016$ ;  $\eta^2 = .008$ ). Los análisis univariados indicaron que este impacto se produce únicamente sobre la subdimensión de autodemandas ( $F(1, 1065) = 7.619$ ;  $p = .006$ ;  $\eta^2 = .007$ ). Las otras dimensiones del perfeccionismo se analizaron mediante la prueba  $U$  de Mann-Whitney encontrando también resultados significativos tanto para el perfeccionismo socialmente prescrito ( $U = 107708.5$ ;  $p < .001$ ) como para el orientado a los otros ( $U = 112224.5$ ;  $p < .001$ ). En todos estos casos las puntuaciones obtenidas por los niños de escuelas estatales son mayores a las que obtienen los niños de escuelas privadas (ver Tabla 4).

Tabla 4.

*Valores de perfeccionismo según el tipo de gestión escolar*

|                                     | Tipo de Escuela |           |           |           |
|-------------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|
|                                     | Pública         |           | Privada   |           |
|                                     | <i>M</i>        | <i>DE</i> | <i>M</i>  | <i>DE</i> |
| Perf. autorientado (escala general) | 30.40           | 6.30      | 28.68     | 5.96      |
| Autodemandas                        | 15.21           | 4.10      | 13.69     | 3.74      |
| Reacciones ante el fracaso          | 15.19           | 3.29      | 14.99     | 3.26      |
|                                     | <i>RM</i>       | <i>SR</i> | <i>RM</i> | <i>SR</i> |
| Perf. Socialmente prescrito         | 592.24          | 220904.50 | 502.70    | 348873.50 |
| Perf. Orientado a otros             | 580.13          | 216388.50 | 509.21    | 353389.50 |

*Nota.* *M* = Media; *DE* = Desvío Estándar; *RM* = Rango medio; *SR* = Suma de rangos.

Finalmente, también se analizaron las diferencias en los valores de perfeccionismo infantil en relación a la provincia de procedencia, por medio de la prueba de *U* de Mann-Whitney, hallando diferencias significativas para las autodemandas ( $U = 122574.5$ ;  $p = .003$ ), el perfeccionismo socialmente prescrito ( $U = 120997.5$ ;  $p = .001$ ) y el perfeccionismo orientado a los otros ( $U = 122318$ ;  $p = .002$ ). Los datos indican valores más elevados en estas escalas de perfeccionismo para los niños de la provincia de Misiones (ver Tabla 5).

Tabla 5.

*Valores de perfeccionismo según la provincia de procedencia*

|                             | Provincia |           |            |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|
|                             | Misiones  |           | Entre Ríos |           |
|                             | <i>RM</i> | <i>SR</i> | <i>RM</i>  | <i>SR</i> |
| Autodemandas                | 556.77    | 354107.50 | 500.40     | 215670.50 |
| Reacciones ante el fracaso  | 533.03    | 339009.00 | 535.43     | 230769.00 |
| Perf. Socialmente prescrito | 559.25    | 355684.50 | 496.74     | 214093.50 |
| Perf. Orientado a otros     | 557.18    | 354364.00 | 499.80     | 215414.00 |

*Nota.* *RM* = Rango medio; *SR* = Suma de rangos.

### Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar la prevalencia de las principales manifestaciones del perfeccionismo infantil en niños escolarizados. Los resultados indicaron que la manifestación más sobresaliente que presentan estos niños es de naturaleza intrapersonal, y tiene que ver con las excesivas aspiraciones de rendimiento que se autoimponen, destacándose entre ellas la exigencia de ser el mejor alumno. Frente al incumplimiento de estas metas, se observó que las reacciones infantiles más habituales suelen ser la autoinculpación y la rumiación. Entre un 15% y un 21% de los niños evaluados mostraron una tendencia extrema hacia este polo del perfeccionismo, lo cual podría considerarse una condición de riesgo para la salud mental.

A la manifestación intrapersonal le siguen en orden de importancia, la creencia de que los maestros y padres esperan de ellos no menos que la perfección (lo cual implica no equivocarse ni cometer errores al momento de cumplir con una consigna o solicitud), y una actitud de impaciencia y rechazo hacia las personas que difieren del estándar que ellos mismos fijan como aceptable.

La prevalencia del perfeccionismo autorientado por encima de las dimensiones interpersonales del perfeccionismo también ha sido observada en otros estudios con niños (Lozano Fernández, García Cueto, Martín Vázquez & Lozano González, 2012) y adultos (Hewitt y Flett, 1991), lo que abona la idea de que las autoexigencias desmedidas constituyen uno de los rasgos prioritarios que caracterizan esta disfunción.

Es importante destacar que la autoexigencia perfeccionista más marcada se observó con relación al desempeño escolar y no a las actividades lúdico-deportivas que también son muy importantes en esta etapa. Si bien es deseable que los menores en edad escolar aspiren a ser buenos alumnos y organicen sus recursos y habilidades para cumplir con esta meta, los niños perfeccionistas confunden el deseo de ser mejores estudiantes con la obligación de serlo. Cambian las demandas preferenciales (*me gustaría, quisiera, preferiría ser el mejor alumno*) por demandas absolutistas, rígidas e irracionales (*debo, tengo, estoy obligado a ser el mejor*) (Ellis, 2002). Esta meta, que es vista por los niños como decisiva para lograr la

aceptación y la aprobación de sí mismos, no es alcanzable en tanto la definición de “mejor alumno” siempre es perfectible. Por ende, los niños perfeccionistas se encuentran sumidos en un estado de perplejidad, angustia e insatisfacción permanente a pesar de los grandes esfuerzos que hacen para progresar. Cuando este estado afectivo se incrementa en frecuencia e intensidad puede derivar en un importante desajuste emocional caracterizado por la depresión y la ansiedad (Hewitt, Caelian, Flett, Sherry, Collins & Flynn, 2002).

Tomando en consideración estos resultados, se vuelve necesario proponer el desarrollo de estrategias clínicas y educacionales para la prevención y la disminución de las creencias irracionales perfeccionistas. Los padres, docentes y terapeutas pueden torcer el curso negativo de ciertos desórdenes si actúan tempranamente en la prevención y modificación de estos patrones rígidos de pensamientos, lo cual implicará adicionalmente un cambio en la forma en que padres y maestros se relacionan con el niño, y el tipo de demandas que les imponen. También hay que tener en cuenta que toda intervención debería tomar en consideración que las manifestaciones perfeccionistas varían según ciertas variables sociodemográficas. Por ejemplo, tal como se observó en este estudio, los varones están en mayor riesgo para todos los tipos de perfeccionismo respecto de las mujeres. Estos resultados son consistentes con los reportados por otras investigaciones (Elizathe et al., 2012; Lozano Fernández et al., 2012; Serppe, Chemisquy & Oros, 2016) en las cuales también se ha observado mayor autoexigencia en los varones en edad escolar. Esta diferencia puede deberse, entre otras razones, a que los varones están marcados por las expectativas de género que determinan actitudes de mayor competencia, en especial en el ámbito de los juegos y los deportes. En estudios previos se han encontrado indicios de que las diferencias de perfeccionismo autorientado entre varones y mujeres radican primariamente en relación a la actividad lúdico-deportiva (Oros & Vargas, 2016). En los varones el éxito derivado de estas actividades indica mayor virilidad y posibilidades de ser aceptados. Por otra parte, los resultados muestran una disminución del perfeccionismo autorientado y socialmente prescrito a medida que transcurre el progreso escolar. Estos resultados también fueron observados por Lozano Fernández et al. (2012). Es probable que a medida que los niños crecen, las demandas familiares se vuelvan menos intrusivas y la autonomía infantil más desarrollada (Lozano Fernández et al., 2012; Schruder et al., 2014), lo que explicaría el descenso en los puntajes de perfeccionismo socialmente prescrito. Al mismo tiempo, y dado que estas dos dimensiones están muy relacionadas entre sí (Lozano Fernández et al., 2012), la percepción de una menor presión social podría explicar la disminución del perfeccionismo intrapersonal. Aún así, un análisis adicional mostró que en los últimos dos años de la escolarización primaria se sigue observando un porcentaje de entre el 17% y el 14% de niños en situación de riesgo por sus elevados niveles de perfeccionismo autorientado.

Con respecto al tipo de gestión escolar y el nivel de procedencia, los resultados mostraron mayores puntuaciones de perfeccionismo para los alumnos de escuelas públicas y para los residentes en la provincia de Misiones. Debido a que no hay estudios previos que hayan analizado el perfeccionismo infantil a la luz de estas variables externas, no es sencillo establecer conclusiones al respecto. Una posible hipótesis podría orientar la explicación de estos resultados hacia el ambiente social del que proviene el niño, son sabidas las diferencias socio-culturales que suelen existir entre aquellos que asisten a escuelas públicas y los que asisten a escuelas de gestión privada; pero las diferencias en el tipo de gestión escolar también se manifiestan en el capital humano de las distintas escuelas existiendo mayor cantidad de docentes, más disponibles, calificados y capacitados en las instituciones privadas (Krüger & Formichella, 2012), y esto también puede ser una posible explicación de las diferencias encontradas en el perfeccionismo. Por otra parte, es también conocido que la provincia de Misiones, junto a otras provincias que forman la región del Norte Argentino, constituyen la zona más pobre del país (Bolsi, Paolasso & Longhi, 2006), y aunque no se han encontrado estudios que relacionen directamente el nivel socio económico con el perfeccionismo, no hay que dejar de lado el impacto que tienen los factores ambientales en el desarrollo de esta disfunción cognitiva (Flett, Hewitt, Oliver & McDonald, 2002).

En vistas a estos resultados, sería importante continuar investigando esta línea para poder encontrar los factores sociales, culturales y familiares, que están en juego en estas diferencias y así conocer mejor los factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de los niños para desarrollar el perfeccionismo insano. Al mismo tiempo, conocer estos factores permitirá diseñar estrategias de prevención e intervención orientadas a los niños en mayor riesgo.

### Conclusión

Los datos de este estudio permiten concluir que en el segundo ciclo de la escolaridad primaria existen casos de perfeccionismo infantil, encontrándose algunos de ellos en situación de riesgo psicológico por su exacerbación. De las manifestaciones perfeccionistas evaluadas, la que más sobresale es la autorientada, particularmente referida al ámbito escolar. Le siguen en orden de importancia el perfeccionismo prescrito por docentes, y en segundo lugar por padres; y el perfeccionismo orientado a otros. El perfil más vulnerable corresponde a varones de 4to año, de escuelas públicas de la provincia de Misiones.

A partir de estos resultados actualmente se está desarrollando una serie de estrategias para trabajar con los docentes a fin de concientizarlos sobre la problemática del perfeccionismo insano y su posible prevención y abordaje desde el ámbito escolar.

### Referencias bibliográficas

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools, 37*(6), 535-545.
- Affrunti, N. W., & Woodruff-Borden, J. (2014). Perfectionism in Pediatric Anxiety and Depressive Disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review, 17*(3), 299-317.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and Motivation of Adolescents in Academic Contexts. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 711-729.
- Bolsi, A., Paolasso, P., & Longhi, F. (2006). El Norte Grande Argentino entre el progreso y la pobreza. *Población y Sociedad, 12-13*, 227-266.
- De Rosa, L. (2012). Factores mantenedores del perfeccionismo desadaptativo o clínico. En *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 39-42.
- DiBartolo, P. M., & Varner, S. P. (2012). How children's cognitive and affective responses to a novel task relate to the dimensions of perfectionism. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 30*(2), 1-15.
- Elizathe, L., Murawski, B., Custodio, J., & Rutzstein, G. (2012). Riesgo de trastorno alimentario en niños escolarizados de Buenos Aires: su asociación con perfeccionismo. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 3*, 106-120.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2013). Disguised distress in children and adolescents "Flying under the radar": Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 12-27.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Gómez-Núñez, M. I., & Poveda-Serra, P. (2016). Perfeccionismo durante la infancia y la adolescencia. Análisis bibliométrico y temático (2004-2014). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7*(2), 79-88.
- Gilman, R., Adams, R., & Nounopoulos, A. (2010). The Interpersonal Relationships and Social Perceptions of Adolescent Perfectionists. *Journal of Research on Adolescence, 21*(2), 505-511.
- González, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., & Vincent, M. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito como predictor del alto rechazo a la escuela. *INFAD Revista de Psicología, 1*(1), 25-32.
- González Macia, C., Vicent Juan, M., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N., García Fernández, J. M., & Martínez, M. C. (2015). Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar. *INFAD Revista de Psicología, 1* (1), 455-462.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety and anger. *Personality and Individual Differences, 32*, 1049-1061.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and the social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology, 60*(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., & Caelian, C. (2006). Trait perfectionism dimensions and suicide behavior. In Ellis, T. E. (Ed.), *Cognition and Suicide. Theory, Research and Therapy* (pp. 215-235). Washington DC: American Psychological Association.
- Kotman, T., & Ashby, J. (2000). Perfectionistic Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling, 3*(3), 182-188.
- Krüger, N., & Formichella, M. M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *PERSPECTIVAS. Revista de Análisis de Economía, Comercio y Negocios Internacionales, 6*(1), 113-144.
- Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., Martín Vázquez, M., & Lozano González, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (IPI). *Psicothema, 24*(1), 149-155.
- Morris, L., & Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 19*(4), 225-234.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools, 43*(5), 613-622.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism Its Manifestations and Classroom-Based Interventions. *The Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 215-221.
- Oros, L. B. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 16*(2), 99-112.
- Oros, L. B. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: Orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de psicología, 21*(2), 294-303.
- Oros, L., Serppe, M., Chemisquy, S., Sauer, G., Ernst, C., Waigel, N., Barasz, V., & Díaz, J. (2016). *Evaluación del perfeccionismo social en niños argentinos. Resultados de una prueba piloto*. Trabajo presentado en el VI Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología: "Promoviendo la diversidad en Psicología". Rosario, Argentina.
- Oros, L. B., & Vargas-Rubilar, J. (2016). Perfeccionismo infantil: Normalización de una escala argentina para su evaluación. *Acción Psicológica, 13*(2), 117-126.
- Rimm, S. (2007). What's wrong with perfect? clinical perspectives on perfectionism and underachievement. *Gifted Education International, 23*(3), 246-253.
- Roxborough, H. M., Hewitt, P. L., Kaldas, J., Flett, G. L., Caelian, C. M., Sherry, S., & Sherry, D.L. (2012). Perfectionistic self-presentation, socially prescribed perfectionism, and suicide in youth: A test of the perfectionism social disconnection model. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 42*(2), 217-233.

Schruder, C. R., Curwen, T., & Sharpe, G. W. B. (2014). Perfectionistic students: Contributing factors, impacts, and teacher strategies. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 139-155.

Serppe, M., Chemisquy, S., & Oros, L. (2016). *Evaluación del perfeccionismo insano en varones y niñas de 9 a 12 años: ¿quiénes están en mayor riesgo de desarrollarlo?* Poster presentado en el X Congreso Argentino de Salud Mental y III Congreso Regional de la World Federation for Mental Health, Buenos Aires, 24 al 26 de agosto de 2016.

Sherry, S. B., Mackinnon, S. P., & Gautreau, C. M. (2016). Perfectionists don't play nicely with others: Expanding the social disconnection model. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 225-243). New York: Springer.

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.

Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students. Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.

...

### **> Configuraciones de apoyo para la inclusión escolar: teorías y prácticas**

Coord. Lic. Daniela Toledo

**MESA Nº 1 - SALA 10** - 2do. piso (*sala con mayor capacidad*)

P16 - *De los gabinetes o compartimentos aislados a los Equipos de Orientación Escolar*, Marcela Parera, Andrea Belligotti, Carina Iezzi, Marcela Risso, Marcela Kowszyk, Rosana Parera, Claudia Gallo, Florencia Battaino. Escuela Particular Incorporada N°1325 Taller de Nazareth, Venado Tuerto, Santa Fe.

P54 - *Prácticas profesionalizantes: miradas y experiencias desde la Terapia Ocupacional*, Denise Díaz, Analía Matus. CREI, Partido de San Martín, Buenos Aires.

P40 - *Educación inclusiva en escuelas secundarias*, Silvia Dubrovksy, Mayra Clas, Gisela Torre, Carla Lanza. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, CABA.

P86 - *¿Qué intervenciones educativas son favorables en las escuelas inclusivas?*, Paola Della Valle. Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 DE 3, CABA

### **De los gabinetes o compartimentos aislados a los equipos de orientación escolar.**

**Rescatando la experiencia propia diversificamos la mirada para diseñar dispositivos de intervención en nuestra escuela.**

Autores: Marcela Natalia Parera, Andrea Belligotti, Carina Iezzi, Marcela Risso, Marcela Kowszyk, Florencia Battaino, Rosana Parera y Claudia Gallo

## **1. PROBLEMAS INSTITUCIONALES:**

- La presencia de una vasta población de alumnos con dificultades de carácter cognitivo, neurológico, psicomotriz y/o emocional. Además una variada constitución de grupos áulicos que generan interrelaciones conflictivas.
- El ingreso y permanencia en la institución de alumnos con discapacidades temporales o permanentes.
- Falta de recursos humanos como sistemas de apoyo que acompañen y/o complementen el accionar docente.

## 2. IDENTIFICACIÓN DE LOS COMPROMISOS DE ACCIÓN:

- Educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades para todos.
- Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Atención personalizada.
- Creación de un Equipo de Orientación Escolar.

## 3. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA:

El Equipo de orientación Escolar asienta su accionar en la consideración de un sujeto de aprendizaje activo, constructor de sus saberes, un docente protagonista de la enseñanza y una institución abierta a la comunidad que, por las situaciones que a diario enfrenta, convoca a un espacio contenedor de sus demandas, sus intereses, sus necesidades y propuestas, el seguimiento y evaluación constan de su accionar y la reflexión crítica sobre su tarea.

Si la creación del gabinete en 1992 (Casi con los inicios de la institución a la que pertenecemos), obedeció al objetivo de generar un espacio de prevención y asistencia en “salud institucional”, su existencia se refuerza a la luz de los cánones de la Ley Federal de Educación (1993) que en sus fundamentos estipula como máximo objetivo de la educación atender a la calidad de los aprendizajes que se imparten en la escuela, a la vez que a la puesta en marcha de todos los mecanismos necesarios para la viabilización de esta exigencia.

Prevención y asistencia, formación y asesoramiento, renovación de las propuestas educativas y didácticas, orientación a los docentes y alumnos, atención de alumnos que presentan dificultades emocionales, cognitivas, del lenguaje o necesidades educativas especiales, son los pilares de trabajo que guían el accionar del Gabinete.

Hoy tomamos como punto de referencia la ley Nacional de Educación 26.206 (2006) en su capítulo 2 “Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional” art. 11, incisos a) asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. B) garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. 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. F) asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. H) garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo. J) concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje. 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. Por lo dicho anteriormente modificamos el objeto de trabajo alejándonos de viejas perspectivas que tendían a una mirada individualizadora y patologizadora de los problemas, y la denominación inicial, pasando de ser un gabinete en donde se depositaban las expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños a ser un equipo de orientación interdisciplinario.

Los integrantes del Equipo con sus saberes provenientes de distintos campos disciplinares colaboran de manera interdisciplinaria en el sostenimiento de las trayectorias educativas de todos los niños.

El accionar del Equipo de orientación Escolar tiende a construir intervenciones institucionales que reconozcan los recursos y las potencialidades que la escuela tiene, los caminos que aún no se han transitado y los que ya se probaron, pero tienen que reformularse. Piensa en dispositivos de intervención que apelen a la multiplicidad de voces, a la mayor articulación de actores dentro de la escuela, así como a las articulaciones interinstitucionales con otras instancias estatales y de la comunidad.

Trabajar en la escuela hoy supone enfrentarse a un nuevo y cambiante repertorio de situaciones que hacen que, más que nunca, se requiera del aporte concertado de los diferentes actores que conforman las instituciones educativas.

#### **4. PRESENTACIÓN DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESOLAR:**

##### **Psicóloga**

El campo de la educación puede definirse como un espacio de confluencia teórica en el que la psicología, junto con otras ciencias aporta su visión a la problemática educativa para comprender mejor el proceso educativo y favorecer su desarrollo.

La psicología en el campo de la educación se ocupa de las condiciones subjetivas que producen y reproducen el aprendizaje, estudia los procesos psicológicos que están en juego en el aprendizaje y dan lugar a la operación educativa.

Se trata pues, del estudio del ser humano en el acto de conocer, a partir de la complejidad de las múltiples determinaciones del sujeto en ese proceso de conocimiento y donde el rendimiento se halla dissociado del goce.

El psicólogo en educación se sitúa como el sujeto/soporte de una práctica en un determinado espacio social/laboral, que reconstruye, opera e interviene en un recorte de la realidad misma como es el campo educativo.

Es así como se vincula con la problemática educativa desde el proceso básico que lo hace posible: el aprendizaje, en todos los ámbitos donde dicho proceso se da (el individual, el grupal, el institucional y el social). El psicólogo debe jugar su papel de agente de cambio frente a la resistencia al cambio de los sistemas personales e institucionales.

La mirada del psicólogo se constituye en un significativo aporte con relación al proceso de aprendizaje, como eje – soporte de la práctica educativa y a la constitución misma del sujeto que aprende, siempre y cuando garantice sostenerla desde un referente teórico y científico; sujeto a permanente reconstrucción.

Propondrá espacios colectivos de análisis/intervención que permitan develar y desmitificar las dimensiones fundamentales de la práctica educativa, instaurando un campo de circulación de la palabra capaz de producir interrogantes cuestionadores.

Además, con el resto del equipo cumple funciones preventivas abordando temas de interés sobre los que se le consulta en forma permanente: el ingreso al Jardín, la angustia, ansiedades, expectativas y miedos en el pasaje del nivel inicial al primario, pautas de crianza y límites, convivencia escolar, cuidado y cambios del cuerpo, educación sexual, inclusión de niños con necesidades educativas especiales, etc.

##### **Fonoaudióloga**

La fonoaudiología aborda en forma integral, tanto a la comunicación humana y sus perturbaciones en el área de la voz, el habla, la audición y el lenguaje; como a las patologías en el aprendizaje escolar originada por fallas en dichas áreas.

La comunicación es de vital importancia para establecer cualquier vínculo sociocultural y el lenguaje es sin duda alguna su principal instrumento y herramienta básica para incorporar otros saberes y sistemas de comunicación, como la *lectura y la escritura*.



La adquisición del lenguaje se pone en marcha desde los primeros meses de vida de un bebé, cuando empieza a emitir sonidos con un fin comunicativo, los cuales, siendo al principio muy simples se irán transformando en los distintos sonidos pertenecientes a la lengua (los fonemas), según sean reforzados o no por el medio que rodea al bebé.

Este es un proceso continuo, y alrededor de los tres o cuatro años el niño puede haber adquirido todos los fonemas, que luego combinará de diferentes formas para lograr las palabras que le permitan sostener un diálogo. Paralelo a esto se desarrolla el significado de las palabras que comienza antes de las primeras emisiones y continúa durante toda la vida, permitiendo la organización del pensamiento o lenguaje interno que acompañará a la resolución de conflictos e intervendrá constantemente en la vida.

El desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo de la inteligencia, permitiendo los procesos de abstracción y generalización del lenguaje, para la adquisición de nuevos conocimientos.

Vygotsky resalta la importancia y la participación de estos procesos, y el del pensamiento, como regulador de la acción.

El autor postula el aprendizaje como un proceso activo en el que el alumno construye su conocimiento a partir de saberes y estrategias anteriores que aplica a nuevos problemas y donde el adulto debe ser capaz de facilitar un aprendizaje cada vez más autónomo, por medio de la construcción conjunta de significados. De esta forma se comprende la primordial función del lenguaje. A medida que evolucionan los aprendizajes, el niño es quien empieza a regular su actividad a través del lenguaje interno, que regirá su accionar. El adulto deberá tomar distancia para que el niño logre un verdadero aprendizaje.

Las alteraciones en el lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, generan también dificultades en los aprendizajes y es parte de nuestro quehacer encargarnos de ellas.

Leer y escribir son actividades complejas y para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito). Estos aprendizajes le permitirán al niño mejorar su sistema lingüístico y comunicativo y acceder a otros nuevos.

Los niveles de procesamiento comunes a la escritura y a la lectura se agrupan en tres: léxico, sintáctico y semántico.

- El proceso léxico: hace referencia al conjunto de conocimientos que posee el sujeto sobre las palabras y donde converge la información lingüística (fundamentalmente fonológica, semántica y ortográfica), materia prima para construir el significado.

Aquí se establece una relación básica: fonema - grafema, el sonido y su representación escrita.

Los déficits en este nivel son un factor clave en las dificultades de reconocimiento de las palabras.

Por ello hay que prestarles gran atención.

- El proceso sintáctico: es la habilidad para comprender como las palabras están relacionadas entre sí (estructura gramatical básica del lenguaje: orden, categoría de palabras, aspectos morfológicos, etcétera)
- El proceso semántico: el fin es la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto. Aquí se integra la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto posee y depende de sus experiencias previas.

Estos procesos son básicos y debe prestarse especial atención al desarrollo lingüístico y metalingüístico desde la etapa infantil. La detección precoz y el tratamiento oportuno de dificultades en estos niveles, favorecerá las adquisiciones pedagógicas del niño.

Desde el momento de mi inclusión en el departamento de orientación escolar, hemos pasado por diferentes instancias, a través de las cuales, mi rol ha ido cambiando y evolucionando hasta el que es hoy. Nos enfocamos en trabajar apuntalando al docente en su función dentro del aula con los niños, especialmente aquellos que más necesitan de nuestro apoyo e intervención.

En nivel inicial, la función es más bien preventiva, intervengo observando a los niños que preocupan a la docente por no parecer cumplir con las pautas del lenguaje adecuadas para su edad. En algunos casos es

necesario retirarlos del aula para estar segura. A partir de ahí y de acuerdo a la necesidad se decide si aún podemos esperar o es necesario intervenir, se procede entonces a una entrevista con los padres, la cual puede ser orientativa y/o de derivación a tratamiento fonoaudiológico. A partir de ahí se procede a un seguimiento del mismo, reuniéndonos con el profesional tratante para establecer acuerdos respecto a sugerencias de común acuerdo, hechas.

En el nivel primario, la intervención tiene más que ver con realizar seguimientos de tratamientos que ya vienen desde el nivel inicial, que es donde más se deriva. Recorro las aulas, observo a la docente y alumnos especialmente a los niños que son de mi incumbencia de acuerdo a la dificultad presentada, y estoy a disposición de lo que requieran las docentes respecto a dudas sobre la problemática del alumno y/o cómo intervenir.

### **Psicopedagoga**

La actividad auto estructurante del alumno, mediatizada por la experiencia, implica una continua construcción de esquemas mentales que se van estructurando de formas cada vez más complejas, posibilitando el acceso a saberes de niveles jerárquicos cada vez más elevados.

Pero, esta explicación sobre simplificada de cómo se construye el conocimiento no puede obviar el hecho de que tal proceso suele verse perturbado por diferentes causas (sociales, afectivas, cognitivas o, en la mayoría de los casos, el interjuego de todas ellas) que llegan, incluso, a imposibilitar un acceso exitoso a los conocimientos.

Para facilitar la interacción de los alumnos con los objetos de conocimiento y como intermediarios entre la cultura y los mismos, aparece el docente con un rol central en toda institución educativa.

En ese sentido, como profesionales de la educación, nuestra preocupación constante es proveer herramientas que movilicen al alumno y a los docentes hacia mayores logros y, en el caso de suscitarse problemas, acompañarlos en la resolución de los mismos a través de observaciones sistemáticas, entrevistas con docentes, padres, alumnos y profesionales que los atienden, así como, también, brindando orientaciones para el trabajo áulico.

La capacidad de estructurar conocimientos de manera cada vez más independizada de los agentes externos es la meta de todo proceso de enseñanza y aprendizaje que se jacte de fundamentarse en la teoría constructivista. En tal tesitura pretende situarse el encuadre psicopedagógico que se desea desarrollar en esta institución, considerando sus peculiaridades y las características propias de los intercambios que se producen en el interior de sus salones de clase, micro espacios que a diario muestran la diversidad presente en el contexto más amplio.

### **Docente Integrador**

Partiendo de considerar algunos ejes fundamentales de la política educativa nacional, como asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, garantizar una educación integral, respetar las diferencias entre las personas, garantizar la inclusión educativa, brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo..., es imperioso dar un giro en la función del docente integrador, antes dirigida a acompañar y orientar en relación a las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados, específicamente a la atención de los alumnos con discapacidades, transitorias o permanentes, en la escuela común. Hoy para poder responder a los ejes nombrados anteriormente es necesario dar respuestas a las necesidades educativas de todos los niños a través de un trabajo conjunto con el maestro de grado formando una verdadera pareja pedagógica, pero con la mirada puesta en la inclusión de todos los niños de la sala y no del niño integrado en forma particular. El considerar al docente integrador como un actor institucional más, como un recurso, como algo habitual-y no como una intervención en la línea de educación segregada- la posibilidad de trabajar con los niños dentro o fuera del aula también da cuenta de cierta flexibilidad en las formas que tradicionalmente se han adoptado en la

escuela. Todos los niños pueden llegar a necesitar en algún momento trabajar dentro o fuera del grado y ello no es objeto de “etiquetamientos”, sino que forma parte de la vida cotidiana de la escuela. Se mencionan como factores fundamentales el trabajo en equipo, su permanencia, lo que conlleva la posibilidad de realizar un seguimiento del proceso de los niños y el establecimiento de una línea de trabajo compartida. En el trabajo colectivo, el alumno ‘es de todos’, la responsabilidad es conjunta, los niños son de la escuela y el equipo docente es referente de todos.

Más que dar un giro, significaría ampliar su accionar para diseñar junto con el equipo de orientación escolar sistemas de apoyo para el conjunto de la escuela y no para un determinado niño con discapacidad. Orientar al docente para que pueda brindar una respuesta más diversificada e individualizada que beneficie a todos los niños y de esta manera brinde una educación de calidad para todos.

Además de acompañar y orientar la propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de las personas con discapacidades. DISCAPACIDAD: resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y el contexto en el que se desenvuelven.

Para adquirir la funcionalidad que requiere su rol es primordial el que forme parte del equipo de la escuela común, como un actor institucional más que junto a la comunidad educativa permite llevar a cabo los fines y objetivos de la política educativa. El paso por la escuela puede ser crucial y determinante en el devenir de la persona en la sociedad. El tránsito por la escolaridad con o sin maestro integrador deja marcas en la persona que aprende. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad porque siempre dejan huellas en la trayectoria de los alumnos.

### **Psicomotricista**

Es una disciplina que se revela como instrumento esencial para el proceso educativo, en cuanto constituye una vía de aprendizaje a través del trabajo corporal.

Es con su cuerpo que el niño se integra socialmente y aprende, la educación entonces en los primeros años, debe otorgar un lugar de privilegio al desarrollo psicomotor.

Todos nosotros nos relacionamos con otras personas, con los objetos, ocupamos un espacio, nos movemos en él, y para poder hacerlo es el cuerpo el que se presenta, se muestra a través de un movimiento, una postura, una actitud. Esto tiene que ver con posibilidades determinadas biológicamente, con la intervención del pensamiento y los afectos, dentro de la historia personal y social de cada persona. Es decir que hay sistemas anatómicos, funcionales, afectivos que interactúan permitiendo esta relación con el mundo que nos rodea y del cual formamos parte.

En todos los ámbitos, educativos, sociales, laborales, es el cuerpo el que dice, hace, siente, percibe, expresa, por ello es necesario escuchar al cuerpo propio y del otro desde el lugar que pueda decir algo.

El Psicomotricista como miembro de un Equipo Escolar interviene en diferentes tareas interactuando con los alumnos, docentes, familias, otros profesionales y demás integrantes de la comunidad educativa.

Participa en la toma de decisiones, resolución de problemas, identificación de fortalezas y debilidades de los alumnos, planteo de estrategias y modo de intervención.

Realiza tareas de acompañamiento y orientación al docente en las propuestas que genera para ofrecer a sus alumnos.

Trabaja en permanente interdisciplina con los demás profesionales del equipo.

Esta mirada y modalidad de abordaje favorece, no solo el aprendizaje de todos los niños, sino la prevención y detección de eventuales dificultades y adecuada orientación o derivación para la atención individual de los niños que lo requieran.

### **Equipo Directivo**

El rol del Equipo Directivo es el motor del clima institucional y de la visión de la escuela como inclusiva o integradora. Es quien determina modalidades inclusivas o puede llegar a obstaculizarlas.

El hacer a la par, el armar equipo, el ponerse la mochila, el poner el cuerpo, el embarrarse, el no tener miedo, el estar en movimiento constante, el animarse, el direccionar una línea de trabajo, son centrales a la hora de posibilitar que el proyecto funcione y que se construyan los vínculos humanos en ese hacer.

Esta modalidad es un espejo para los niños, un modelo, una forma de ser y estar en la escuela que imprime un clima de trabajo y de relación entre las personas. Se vincula también a la relación con las familias y los niños: la comunidad escolar es la que sostiene la “línea”.

### **5. FORMA DE TRABAJO DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR**

En la tarea interdisciplinaria, los diferentes profesionales aportan al sistema educativo los conocimientos que, desde su campo disciplinar permiten un abordaje preventivo e institucional de dichas problemáticas educativas.

En los espacios de trabajo se comparten las intervenciones realizadas, se definen y organizan las nuevas intervenciones; se aborda un mismo problema o situación, donde cada una aporta desde su saber y experiencia para una mejor comprensión de la situación, interactuando, intercambiando y cooperando.

Esta práctica da lugar a una práctica compartida a partir de la comprensión de que su objeto de intervención no es el caso particular, sino las situaciones problemáticas de la vida cotidiana en el ámbito escolar y para ser analizadas deben ponderarse procesos de síntesis y articulación e integración. Supone un tipo de intercambio que va más allá de la especificidad disciplinar; por ello, los espacios de discusión, reflexión y circulación de la palabra tienen un lugar central en el interior de los equipos de trabajo.

A la realidad a abordar se le atribuyen un carácter complejo y diferentes niveles de significación por lo que es necesario que se articulen saberes y experiencias en la búsqueda de un punto en común, un eje, acuerdos o premisas de trabajo. El valorizar el punto de vista del otro, el respeto, el reconocimiento de sus propios límites para intervenir solos y las trayectorias del equipo permiten un trabajo construido y sostenido por todo el equipo.

La apuesta al trabajo con otros surge como una alternativa de respuesta ante la complejidad de la práctica cotidiana, y es desde ese lugar que se establecen los criterios que hacen posible la conexión entre saberes y experiencias.

Se trata de seguir produciendo en este lugar de encuentro, pues la complejidad de las problemáticas educativas actuales que afectan a muchos niños, niñas y adolescentes demandan con urgencia nuevas formas de intervenir y nuevas formas de hacer, que los ubiquen en el escenario escolar, colaborando así con la escuela en su función de transmisora de la cultura.

### **6. OBJETIVOS**

- \* Atender a la diversidad de alumnos con un enfoque interdisciplinario.
- \* Acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- \* Realizar el seguimiento de alumnos atendidos por profesionales externos.
- \* Conocer la realidad de los alumnos ingresantes.
- \* Constituir un verdadero equipo de trabajo.
- \* Favorecer la elaboración y consenso respecto de criterios de evaluación de los alumnos.
- \* Realizar el seguimiento de la historia escolar de cada alumno.
- \* Informar sobre las funciones y acciones del E.O.E.
- \* Implementar el D.I.A.C. (Documento Individual de Adaptaciones Curriculares).
- \* Organizar el seguimiento de los alumnos.
- \* Brindar orientación a padres y docentes sobre diferentes problemáticas.
- \* Acompañar y/o complementar el accionar docente.
- \* Articular con la Escuela Especial Núcleo 1206.
- \* Promover la capacitación permanente del E.O.E.

## 7. ACCIONES

- \* Asesoramiento y apoyo a docentes que tienen alumnos con N.E.E, con acompañamiento a la trayectoria escolar, con matrícula compartida y con dificultades de alguna índole.
- \* Apoyo al docente y a los niños con estas características.
- \* Elaboración de un listado de estos niños.
- \* Trabajo en conjunto con Escuela Especial Núcleo N°1206.
- \* Seguimiento de alumnos con dificultades, en forma individual y/o grupal.
- \* Detección y prevención de dificultades de aprendizaje, psicomotrices, fonoaudiológicas, emocionales y otras, a través del contacto permanente con los docentes, entrevistas con padres y alumnos, y observaciones áulicas.
- \* Entrevistas con padres, docentes, otros profesionales de la salud y de la educación.
- \* Elaboración de un listado de alumnos que se encuentran en tratamientos o lo estuvieron.
- \* Entrevistas de ingreso con los padres.
- \* Observación del niño.
- \* Interconsultas con los profesionales que atienden al niño ingresante.
- \* Reuniones semanales de los integrantes del E.O.E.: Jueves 13.30 a 15 hs.
- \* Intercambios propios del trabajo en equipo y análisis de casos.
- \* Acuerdos entre los integrantes del E.O.E., las docentes titulares y los docentes de áreas especiales, acerca del modo de evaluar y calificar a los alumnos dentro del marco de la diversidad.
- \* Discusión y consenso con el docente titular y los docentes de áreas especiales de los criterios de evaluación y calificación.
- \* Recopilación de datos sobre los alumnos, en especial los que presentan alguna dificultad.
- \* Organización y puesta en marcha de una carpeta con separadores por sala/grado en donde cada profesional del E.O.E. registre su movimiento diario con las observaciones, intervenciones y entrevistas realizadas.
- \* Realización de ajustes al D.I.A.C.(original) e implementación del mismo en nuestra escuela.
- \* Dar a conocer las funciones y acciones que lleva a cabo el E.O.E. en el transcurso del año.
- \* Organización de los profesionales del E.O.E. para evitar superposiciones y/o ausencias en las actividades citadas.
- \* Organización de talleres, reuniones u otros para reflexionar sobre diferentes temáticas buscando soluciones viables.
- \* Encuentros periódicos con docentes.
- \* Acompañamiento áulico.
- \* Orientación en las planificaciones.
- \* Trabajo en equipo con los docentes integradores.
- \* Reuniones periódicas con los equipos directivos y profesionales del gabinete.
- \* Participación en el Consejo de Integración Escolar.
- \* Capacitación continua en acción.
- \* Participación en congresos, charlas, cursos, como oyentes y/o expositores.

## 8. TIEMPO

El tiempo del desarrollo del proyecto comenzó antes de su puesta en texto y continúa en tanto el perfil de la institución se mantenga. Ya es un hecho reconocido social y pedagógicamente que la escuela Particular Incorporada N° 1325 "Taller de Nazareth" sostiene la necesidad de la atención a la diversidad y planifica y desarrolla respuestas adecuadas para ello.

Por lo tanto, fijar un tiempo es impensable pues él depende de la continuidad de las acciones que se vienen desarrollando y de la convicción, por parte de los actores institucionales, de que la atención a la diversidad es permanente.

#### **9. POBLACIÓN DESTINATARIA:**

Está constituida por todos los actores institucionales y la población escolar además los profesionales externos que atienden los alumnos de la escuela, las instituciones con las que se mantienen relaciones en función de las acciones propias de la atención a la diversidad y la comunidad en general, en tanto es la destinataria final de toda educación que prepare para la armónica convivencia y la vida misma en todos sus aspectos.

#### **10. EVALUACIÓN:**

Se realizará con la finalidad de hacer los reajustes que el proyecto requiera incluyendo tareas cada vez más acordes a las metas de este y a las características de los propios alumnos.

Por su parte, el equipo directivo deberá evaluar los alcances y limitaciones de este proyecto para ir adecuándolo a las expectativas de la comunidad educativa, determinando las fortalezas a potenciar y las debilidades que hay que ir superando.

En fin, evaluación cualitativa que será acompañada de informes de seguimiento oportunamente realizados a través de reuniones periódicas analizando la intervención del docente, de los profesionales intervinientes, del EOE y de las familias de los alumnos.

#### **11. BIBLIOGRAFÍA**

Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. María José Borsani.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común. Ministerio de educación de Santa Fe.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Decreto N° 2703/10

Resolución Consejo Federal de Educación N° 311/16.

Equipos de Orientación Escolar. Nuestra Escuela.

“Los del fondo” Conflictos, vínculos e inclusión en el aula. Telma Barreiro. Novedades Educativas.

Reflexión acerca del Gabinete Escolar. Aisenberg, Marcela y Ramos Roberto.

De la integración escolar a la escuela integradora. Luz, María Angélica.

Una escuela en y para la diversidad. Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana.

Los organizadores del desarrollo psicomotor. Mirta Chocler.

El cuerpo en la escritura. Daniel Calmels.

La imagen corporal. Paul Schilder.

...

Prácticas profesionalizantes: miradas y experiencias desde la terapia ocupacional

Autoras: Denise Diaz y Analía Matus Lerner.

#### **Resumen**

En el Centro de Formación integral para jóvenes y adolescentes de la Escuela especial CREI (CFI) se lleva a cabo el Proyecto de Prácticas Profesionalizantes, que estipula la realización de pasantías laborales en puestos de trabajo normalizados; e inclusión en talleres y cursos de los Centros de Formación Profesional (CFP) de gestión pública de la comunidad educativa en que el CFI se encuentra inmerso. Dicho proyecto está respaldado por la normativa educativa vigente a nivel provincial, nacional e internacional.

Concretamente, el propósito de este trabajo es compartir la modalidad de actuación de las terapistas ocupacionales (TO) del CFI dentro del proyecto mencionado; describiendo la variación de los roles desempeñados desde el comienzo de dicho proyecto hasta la actualidad.

En este proyecto nos proponemos como objetivo general, brindar a las y los estudiantes la oportunidad de adquirir saberes acerca del campo ocupacional y social, alcanzando una integración laboral y productiva en su comunidad.

Concebimos a las prácticas profesionalizantes como una estrategia educativa fundamental que aporta a la trayectoria formativa de las y los estudiantes con experiencias in situ (que no son reproducibles en el ámbito escolar); y que permite acceder a nuevos aprendizajes vinculados con diferentes entramados socio-productivos de su comunidad. A la vez, constituyen una oportunidad única dentro del recorrido educativo para poner en práctica la construcción de la propia ciudadanía, entendida como forma de estar en el mundo con los demás, como sujeto de derecho y obligaciones. Consideramos que a lo largo de este tiempo se han alcanzado los objetivos propuestos por el proyecto, viendo que el mismo se potencia, logrando la inclusión socio-educativa real de más alumnos y alumnas en cada nuevo ciclo lectivo.

### **Introducción**

En el presente trabajo compartiremos nuestra experiencia como Terapistas Ocupacionales (TO), trabajando en una misma institución y dentro del mismo proyecto, ambas desempeñándonos en el cargo de Maestras integradoras laborales (MIL). La institución es la Escuela Especial CREI, localizada en partido de San Martín, específicamente en el dispositivo de Centro de Formación Integral (CFI) donde adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual concurren diariamente. Desde el año 2012 se desarrolla en la institución el Proyecto de Prácticas profesionalizantes, en el cual ambas nos incluimos en el año 2013.

### **Acerca del proyecto de prácticas profesionalizantes**

Este proyecto brinda a las y los estudiantes la oportunidad de adquirir saberes acerca del campo comunitario, laboral y social, con el objetivo de alcanzar una integración laboral y productiva en su comunidad. Para ello contempla diferentes opciones de actividades productivas según las posibilidades e intereses de cada estudiante. Por un lado están las pasantías laborales (rentadas y no rentadas). Por el otro, hemos realizado las gestiones necesarias para que los alumnos se incluyan en talleres y cursos oficiales de los Centro de Formación Profesional (CFP) dentro del Municipio.

Es importante destacar que las prácticas profesionalizantes están encuadradas en el marco legal educativo a nivel provincial, nacional e internacional, el cual avala y promueve el máximo desarrollo de las posibilidades, la integración y el pleno ejercicios de los derechos de las y los adolescentes y jóvenes con los que trabajamos a diario. Las más importantes a destacar son: Circular Técnica General Nro. 1/12, Disposición 7/15, y Resolución N° 112/13 (las tres correspondientes a la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección de Educación Especial); la Ley de Educación Nacional N° 26.206; la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Convención internacional de los Derechos Humanos.

### *Pasantías laborales*

Las mismas se desarrollan tanto en establecimientos del sector público, del sector privado, como en Organizaciones no gubernamentales; estableciendo de esta manera, una mayor diversidad en la oferta para las y los jóvenes.

Para participar, se espera que los alumnos cuenten con las siguientes habilidades:

- autonomía en la movilidad comunitaria;
- lecto-escritura (si el puesto lo requiere de manera excluyente);
- manejo de dinero (en caso que la pasantía sea rentada).

*Cursos de titulación oficial y talleres de formación*

La siguiente tabla comparativa de ambos dispositivos, da cuenta de las diferencias principales entre ellos:

| Talleres para Personas con Discapacidad   | Cursos de Formación profesional   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dependen de la Dirección de Personas con discapacidad de la Municipalidad de San Martín.</li> <li>▪ Es exclusivo para personas con discapacidad.</li> <li>▪ Tienen lugar físico en el CFP Nro 401, compartiendo espacios comunes al resto del centro (aulas, kiosco, recreo).</li> <li>▪ Modalidad: Integración (más apoyo y presencia por parte de la MIL).</li> <li>▪ Aprenden contenidos nuevos.</li> <li>▪ Se prioriza la vinculación de el/la joven a un nuevo contexto social, por fuera de la escuela especial.</li> <li>▪ Obtienen un certificado de concurrencia al finalizar la cursada.</li> <li>▪ Se empieza a entrenar la movilidad comunitaria para plantearse como objetivo en el mediano plazo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dependen del Ministerio de Educación Provincial.</li> <li>▪ Son abiertos a toda la comunidad.</li> <li>▪ Se llevan a cabo en los CFP Nro 401 Y 402, con los cuales tenemos convenio.</li> <li>▪ Modalidad: articulación (requieren menos apoyo y presencia de la MIL).</li> <li>▪ Incorporan nuevos aprendizajes.</li> <li>▪ Se incluyen a un contexto educativo “normalizado”.</li> <li>▪ Al finalizar y aprobar el curso, reciben un título oficial.</li> <li>▪ Se requiere que el/la joven sea autónomo en la movilidad comunitaria; o se encuentre próximo a alcanzar la autonomía en este sentido.</li> </ul> |

A esto se complementa la evaluación por parte de los equipos docente e interdisciplinario escolar, en cuanto al desempeño de las y los estudiantes en determinado puesto.

Desde el comienzo del proyecto a la fecha, se ha transitado por los siguientes espacios:

- Talleres del Municipio de San Martín: Repostería, Carpintería, Peluquería, Artesanías, Plástica, Orientación laboral, Informática, Maquillaje.
- Cursos de titulación oficial: Operador de PC; Diseño grafico; Reparación de PC; Maestro panadero, rotisero y pizzero; Peluquería unisex, Coloración.
- Pasantías laborales: Fábrica de revestimientos de paredes, fábrica de plásticos, Centro de atención infantil del municipio, Buffet escolar, Hogar para adultos mayores del municipio, Taller protegido de producción.

Cabe aclarar que para aquellos/as jóvenes que aún no cuentan con las habilidades que evaluamos como necesarias para integrarse a estas propuestas, el CFI cuenta con una propuesta de pasantías internas, como por ejemplo la fotocopiadora y el kiosco escolar, a cargo de la TO del EOE.



### **Objetivos del proyecto**

En cuanto a la inclusión de las y los jóvenes en las prácticas profesionalizantes, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Acompañarlos/as en el proceso de construcción de la propia ciudadanía, a través de la interacción en espacios de formación profesional de la comunidad.
- Alcanzar un desempeño lo más autónomo posible en los diferentes espacios: cursos de titulación oficial de los CFP, talleres para personas con discapacidad del municipio de San Martín; y en las distintas pasantías laborales.
- Establecer la articulación institucional entre el CFI, las empresas privadas, ONGs, el Municipio y los CFP para acordar una modalidad de trabajo en conjunto.
- Promover el desarrollo de la autonomía de cada joven proporcionando los apoyos necesarios en cada etapa del proceso.
- Generar conciencia en la familia sobre la autonomía y autodeterminación de el/la estudiante, a lo largo de todo el proceso.

### **Las terapistas ocupacionales dentro del CFI**

El proyecto comienza en el año 2012, llevado adelante por la terapeuta ocupacional (TO) y por la trabajadora social del Equipo de orientación escolar (EOE), entre otras tareas institucionales. En el año 2013 se incorpora el primer cargo de Maestra integradora laboral (MIL) trabajando en equipo con la TO del EOE. Paulatinamente se fueron incorporando mas estudiantes a las prácticas, así como también nuevas ofertas en cuanto a espacios de pasantías, cursos y talleres. En parte, este crecimiento se debió también a que las y los estudiantes junto con sus familias, comenzaron a demostrar cada vez mayor interés y demanda por participar en estos espacios, evidenciando la necesidad de ampliar la oferta del proyecto. Es así que en el año 2016, el equipo directivo decide sumar un nuevo cargo de MIL, dando como resultado la conformación del equipo de Prácticas profesionalizantes del CFI.

En la actualidad, este proyecto es llevado a cabo por dos Terapistas Ocupacionales, ambas en los mencionados cargos de MIL. Las funciones involucradas en este cargo abarcan:

- la coordinación general del Proyecto de Prácticas Profesionalizantes,
- evaluación (en conjunto con los docentes de taller) de las y los estudiantes para las posibles integraciones;
- comunicación con las familias;
- integraciones de las y los estudiantes en los diferentes ámbitos,
- adaptaciones y/o adecuaciones curriculares,
- asesoramiento a los docentes o tutores de los talleres, cursos o pasantías,
- seguimiento de las y los estudiantes en la asunción de nuevas responsabilidades,
- entrenamiento en la movilidad en la comunidad de los las y los estudiantes,
- gestión y articulación entre las instituciones de práctica y el CFI acorde a las normativas vigentes,
- comunicación cotidiana con los equipos directivo, de orientación escolar y docente.

### **Ejercicio de la ciudadanía desde la visión de la Terapia Ocupacional**

Como terapistas ocupacionales dentro del CFI detectamos las barreras para la participación en la ocupación con las que suelen encontrarse nuestros alumnos y alumnas, tanto por factores personales (relacionados con su salud) como por factores sociales (por ejemplo: nivel socioeconómico, falta de oportunidades). Y desde nuestra visión profesional, entendemos que “una restricción potencial de la participación en las

ocupaciones es también una restricción de la ciudadanía” (11). Es en este sentido que el dominio de la TO es apoyar la salud y la participación en la vida a través del compromiso con la ocupación (12).

Si bien como parte del currículum escolar el CFI incluye “Construcción de la Ciudadanía” en el espacio áulico; aprender acerca de la propia ciudadanía no es la simple transferencia de conocimientos del docente a las y los jóvenes, sino que lo entendemos como un complejo proceso de participación social que se produce a través de oportunidades para la construcción del conocimiento; por lo tanto requiere que todos interactuemos como ciudadanos en la propia comunidad (13).

Esta puesta en práctica del ejercicio de la propia ciudadanía implica generar nuevas conexiones en la comunidad, que si bien no han sido un objetivo del proyecto en un primer momento, vemos que producen nuevas oportunidades, configurándose un proceso abierto y en movimiento constante. En este sentido, se puede valorar la dimensión de lo imprevisible e indeterminado<sup>14</sup> que surge a partir de la participación en estas actividades en la comunidad de pertenencia.

Es por esta razón que concebimos a las prácticas profesionalizantes como una estrategia educativa fundamental que aporta a la trayectoria formativa de las y los estudiantes con experiencias in situ (que no son reproducibles en el ámbito escolar); y a la vez como una oportunidad única que les permite acceder a la construcción de nuevos aprendizajes vinculados con los diferentes entramados socio-productivos de su comunidad (15). A modo de ejemplo, con la adquisición de autonomía en la movilidad comunitaria en lo que hace a los trayectos entre la escuela y los centros de práctica, podemos apreciar en la mayoría de los casos, que las y los estudiantes se proponen generalizar este aprendizaje a diferentes trayectos que realizan en su vida cotidiana, como ir desde su casa a lo de un familiar o lugar de interés.

Por otro lado y de manera complementaria, trabajamos también deliberadamente interesadas en la justicia ocupacional (16), apoyando aquellas políticas sociales, acciones y leyes que permiten a nuestros alumnos comprometerse en las ocupaciones que den propósito y significado a sus vidas, en este caso el poder seleccionar e incluirse activamente en su propia formación profesional dentro del sistema de educación formal.

## **Conclusiones**

Como Terapistas Ocupacionales, la experiencia de llevar adelante este proyecto nos ha resultado por demás motivadora, interesante y satisfactoria. Tenemos día a día la posibilidad de articular los diferentes recursos institucionales; comunitarios y legales; trabajando diariamente para alcanzar nuestro objetivo profesional. Este se relaciona con el desarrollo de la propia ciudadanía de las y los estudiantes, a través del ejercicio de su autonomía y participación social en un ámbito externo al del hogar familiar y de la escuela especial a la que asisten diariamente.

Si bien este ha sido nuestro recorrido hasta el momento, estamos convencidas que hay mucho más por hacer para continuar fomentando la participación activa de las personas con discapacidad en los diversos contextos de la comunidad en la que vivimos.

## **Bibliografía**

Disposición 07/2015, Dirección de Educación especial, Consejo General de Cultura y Educación- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La plata 13/05/2015.

---

<sup>11</sup> Fransén, Kantartzis, Pollard, Moldes (2013)

<sup>12</sup> Marco de trabajo, pág. 3.

<sup>13</sup> Fransén, Kantartzis, Pollard, Moldes. Op. Cit.

<sup>14</sup> Benassi, Fraile, Nabergoi, Yujnosvky (2016)

<sup>15</sup> Circular Técnica General N° 01 (2012)

<sup>16</sup> Marco de trabajo, pág. 8.

Disponible en: <http://educacionespecialpba.blogspot.com.ar/p/dispos.html>

Resolución 112/13, Consejo General de Cultura y Educación- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La plata 11/03/2013. Disponible en: <http://jefaturamonte.blogspot.com.ar/2013/03/resolucion-n-11213-practicas.html>

Ley N° 26.206, Año 2006. *Ley de Educación Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Presidencia de la Nación. Disponible en: [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

Circular Técnica General Nro. 1/12. *“La integración educativa y sociolaboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad: fundamentos, procesos, estrategias, actores”*. Dirección de Educación Especial, Dirección General de Cultura y Educación- Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2012/circular\\_tecnica\\_general\\_nro\\_1\\_de\\_2012.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2012/circular_tecnica_general_nro_1_de_2012.pdf)

Ávila Álvarez A, Martínez Piédrola R, Matilla Mora R, Máximo Bocanegra M, Méndez Méndez B, Talavera Valverde MA et al. *Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso*. 2da Edición [Traducción]. [www.terapia-ocupacional.com](http://www.terapia-ocupacional.com) [portal en Internet]. 2010 [-fecha de la consulta-]; [85p.]. Disponible en: <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>. Traducido de: American Occupational Therapy Association (2008). *Occupational therapy practice framework: Domain and process* (2nd ed.)

Ley N° 26.378. Año 2008. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Protocolo facultativo*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Hetty Fransen, Sarah Kantartzis, Nick Pollard, Ines Viana Moldes. 2013. *Citizenship: exploring the contribution of Occupational Therapy*. ENOTHE. Disponible en: [http://www.enothe.eu/activities/meet/ac13/CITIZENSHIP\\_STATEMENT\\_SPANISH.pdf](http://www.enothe.eu/activities/meet/ac13/CITIZENSHIP_STATEMENT_SPANISH.pdf)

Benassi, J., Fraile, E., Nabergoi, M., Yujnosvky, N. (2016). *Procesos del hacer. Aspectos temporales de la actividad humana*. En Simó Algado, Guajardo Córdoba, Corrêa Oliver, Galheigo, García Ruiz., *Terapias ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación*. (pp. 114-115). Santiago de Chile: Editorial USACH. 2016.

...

### Educación inclusiva en escuelas secundarias.

#### Avances de una investigación.

Autoras: Silvia Dubrovsky; Mayra Clas; Carla Lanza y Gisela Torre

**Resumen.**

El presente proyecto dirigido por la Mg. Silvia Dubrovsky, pretende investigar de qué modo se configuran las prácticas pedagógicas en el marco de lo que se ha denominado el paradigma de la inclusión, interpelando saberes, dispositivos y prácticas que dan forma a la cultura institucional de las escuelas.

La promulgación de documentos nacionales e internacionales constituyó un avance en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Sin embargo, ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizarán una educación digna y de calidad para los niños y jóvenes. Muchos alumnos con discapacidad entraron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente una renovación organizativa, curricular y pedagógica. Este equipo de trabajo, se propone analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas de las escuelas secundarias comunes a las que asisten alumnos con proyectos de integración. La perspectiva de análisis está basada en la teoría socio-histórica de Vigotski y Leontiev (1983) para quienes el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil. Investigaremos el modo en que las prácticas denominadas inclusivas influyen en el desarrollo del alumno “integrado”. Asimismo desde la perspectiva cualitativa adoptada, analizaremos las conceptualizaciones de los docentes acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos denominados “integrados”, posteriormente analizaremos el sistema de actividad del aula.

### **Tema y problema.**

La segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI estuvo marcada por la promulgación de diversos documentos y leyes por parte de los organismos internacionales y los gobiernos nacionales que proclamaron el derecho a la educación para todos y, específicamente para las personas con discapacidad. Entre ellas podemos mencionar la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24, la Constitución Nacional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), la Ley Nacional de Promoción y Protección de los derechos de las Niñas, Niños y adolescentes 26.061(2006) las actuales resoluciones de consejo federal 154 y 155/2011 , la Declaración de Salamanca (1994), el Acuerdo Marco A-19 (1994). La conceptualización de la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema educativo significa un avance respecto de los modos tradicionales de entender a la misma como un sistema paralelo al de la educación común (Ministerio de Educación, 2008 citado por Dubrovsky (2012). En muchos países, como el nuestro, coexisten escuelas de educación especial y experiencias de inclusión o integración de alumnos en la escuela común. La ley de Educación 26.606 introduce el concepto de trayectorias educativas que implica el deber del estado de garantizar para los alumnos el tránsito por espacios educativos lo menos restrictivos posibles.

Esto constituye un importante avance en cuanto al impulso de procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos, así como en otras instancias de participación social. A pesar de estas declaraciones a nivel jurídico, se puede observar que ese reconocimiento formal no se traduce en prácticas efectivas que garanticen una educación digna y de calidad para los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. Los discursos dominantes avalados por las normativas impulsan prácticas de educación inclusiva, sin embargo no se observa ese mismo consenso en cuanto a los modos en que se desarrollan las prácticas concretas en las instituciones. En este sentido, no ha sido la escuela la institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual deberá tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración tanto del subsistema de educación común como del subsistema de educación especial.

En investigaciones anteriores (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2000) hemos analizado las experiencias de integración escolar de niños denominados con “necesidades educativas especiales”. La cotidianeidad de las aulas nos mostró que esos proyectos se desarrollan según un modelo al que Parrilla Latas (1998, citado

por Porrás Vallejo) denomina de “intervención sectorial” es decir, como un proceso que sólo afecta al alumno integrado y no repercute ni en los demás compañeros ni en el sistema educativo, ya que sectoriza la intervención en los déficits del alumno. De este modo, pareciera interpretarse que la escuela inclusiva es la misma escuela de siempre, incluyendo servicios de educación especial que resuelven, en apariencia, los “casos difíciles”. En este sentido, se genera una suerte de doble moral institucional y una exclusión incluyente (Jacobo, 2012) que permite a los docentes no involucrarse ni implicarse en la relación pedagógica con aquellos niños y niñas con discapacidad. De esta forma, se produce una situación paradójica, un aumento de la población considerada anormal por parte de los docentes de la modalidad común y un incremento de la atención individualizada de los profesionales de la educación especial hacia esa población.

### **Objetivos y pregunta de investigación.**

La incorporación de los docentes de apoyo a las escuelas de nivel inicial, primario y secundario produjo un encuentro entre docentes de distintas instituciones educativas que conviven ahora dentro de una “cultura institucional” determinada, instalándose con la incorporación de los mismos, nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar ( el tiempo, el espacio, el colectivo de la clase, los contenidos, las metodologías des-contextualizadas, la relación docente -alumno) sino también las formas de concebir a los sujetos y las causas del fracaso escolar.

Estudios realizados en los últimos años (Donato, Kurlat, Padín, Rusler, 2014 y Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum 2001) sumados a nuestra propia experiencia, nos permiten afirmar que la “integración” sigue constituyendo un proceso que involucra a los niños, niñas y adolescentes y a su docente integradora, mientras los demás continúan con su quehacer cotidiano, sin que se alteren sus prácticas.

Señalan Moro y Rickermann (2004) que los saberes o conocimientos en juego en los contextos formales de enseñanza y de aprendizaje influyen de manera certera en la configuración, en la dinámica y en las acciones de los participantes de toda situación educativa. Los contenidos del conocimiento determinan en cierta medida las maneras de enseñar y de aprender.

Desde nuestra experiencia, el análisis de las prácticas de enseñanza encuentran en la teoría socio- histórica herramientas que permiten articular las características de la práctica docente con los procesos de desarrollo de los alumnos, aspecto habitualmente no tenidos en cuenta en las explicaciones sobre las denominadas prácticas inclusivas. El modelo vigotskiano articula los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y hace de la acción educativa el factor central del desarrollo de los individuos.

Ahora bien, la presencia en el aula de ese otro, diferente, distante del alumno esperado, perturba al docente quien muchas veces apela a un argumento de “desconocimiento” o de no haber estudiado para trabajar con “esos” chicos.

En este sentido, es que tomaremos el concepto de prácticas y profundizaremos su análisis utilizando para el mismo la perspectiva socio-histórica que permite orientar la mirada a partir del concepto de “actividad”, término tomado por la teoría socio-histórica del materialismo dialéctico marxista, para referirse a la necesidad de tomar para la investigación el análisis de sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación intercambio y consumo.

Nos proponemos develar el modo en que las prácticas denominadas inclusivas influyen el desarrollo del alumno que cursa su escolaridad con proyecto de integración.

Objetivo general:

Analizar la relación existente entre las prácticas de enseñanza escolar y desarrollo cognitivo en los alumnos integrados con o sin discapacidad en aulas de escuelas secundarias comunes.

Objetivos específicos:

- Indagar las conceptualizaciones de los docentes de escuela común acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en proyectos de integración en el nivel secundario
- Analizar los diversos elementos implicados en la situación de enseñanza: interacciones, entre alumno y docente, entre pares, los objetivos, la tarea a realizar.
- Analizar los tipos de relaciones que se establecen entre los docentes de grado e integrador en la actividad de enseñanza en el aula.

### **Relevancia de la investigación.**

Las prácticas educativas concretas se vinculan entonces con los modos en que los actores sociales en general y los educativos en particular conceptualicen a la discapacidad. Como bien señala Jacobo (2012) existe un modo de concebir la discapacidad como algo que compete al sujeto, que se centra en él. Se interpreta que la falta, la carencia se encuentra en el sujeto e impide, dificulta o trastorna la entrada del sujeto al mundo y con los otros. Esta forma de concebir la discapacidad desde el sujeto es la que justifica todas las perspectivas: rehabilitatorias, remedial, correctiva, integrativa, inclusiva, etc. Se requiere invertir la problemática y abordar cómo y desde donde se constituyó la discapacidad como figura de la separación, de exclusión, de discriminación, a tal punto que ahora vienen los movimientos de integración e inclusión como intentos de revertir los efectos nocivos de esta condición.

Entendemos que el malestar que produjo la política de inclusión o integración fue por la alteración que produjo en la normatividad y cotidianidad de las prácticas de los maestros. Los maestros de Educación Especial debieron “hacerse un lugar” y los maestros de común, tuvieron que aprender a compartir el espacio del aula con otros adultos.

Muchos alumnos con discapacidad entraron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente la renovación organizativa, curricular y pedagógica. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas suelen cambiar sustantivamente, son relegadas a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Se observa, entonces, una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes. Muchas veces significó la justificación de otras formas de derivación y exclusión aplicada no ya a los venidos de afuera, sino a los que estaban dentro.

El discurso de la integración e inclusión sostiene el acto bondadoso de hacer entrar al otro a ser parte del nosotros, a que goce de los beneficios de la normatividad mayoritaria. Por eso las estrategias de la integración consisten en realizar evaluación Psicopedagógica, como base para la detección de las NEE que le corresponden a cada alumno y elaborar las adecuaciones curriculares correspondientes a la normatividad del curriculum, el de la mayoría. A partir de allí, el avance lo marca lo que el sujeto puede hacer, lo que confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo del déficit, se reitera su movimiento su separación, su diferencia connotada como menos. Se mantiene intacto el discurso y la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del otro. La inclusión debería obedecer mucho más a un proceso y transformación generados y ejercidos por el propio sistema común de enseñanza que al de especial.

Sin embargo, a partir del sistema de prestaciones reglamentadas por el Estado para las personas con discapacidad, se han generado una serie de situaciones que merecen un análisis particular. Las obras sociales y de medicina prepaga deben garantizar los servicios denominados de “apoyo a la integración” para lo cual las familias deben tramitar el certificado de discapacidad para su hijo. Son esas instancias de salud las que pagan los honorarios de los profesionales de apoyo que son seleccionados fundamentalmente por las mismas familias, por los equipos terapéuticos y en una significativa menor medida por la escuela. La situación paradójica que se produce, es que la misma escuela que abre sus puertas a la “inclusión” muchas veces se desentiende del proceso pedagógico de su alumno categorizado como “integrado” delegando en los equipos externos a la escuela el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza. Estos proyectos

pedagógicos individuales se basan en el desarrollo de las denominadas configuraciones de apoyo, entendidas en la mayoría de los casos como una reducción o disminución de contenidos. De este modo, este modelo basado en la adecuación curricular encapsula al alumno integrado con su maestro/a integrador en el espacio del aula.

En la mayoría de los países, la investigación sobre la integración parece bifurcarse en dos interpretaciones opuestas: por un lado, ver las prácticas educativas como resultado de un texto jurídico que las habilita, contiene y define, y, por el otro ver las prácticas educativas como aquello que se está haciendo en el interior de una comunidad particular. Desde esta segunda perspectiva nos proponemos analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar hoy en día en las aulas de las escuelas comunes que tienen alumnos con proyectos de integración. Se trata de recuperar las prácticas educativas, documentarlas, analizarlas, repensarlas desde el entramado de relaciones de los distintos agentes que la conforman. Se trata de rescatar las buenas prácticas: es decir aquellas donde se ha generado una transformación en todos los agentes involucrados. Para esto es necesario reconocer que la unidad epistémica mínima no es el individuo aislado sino la persona en relación con otros. (Salmerón, 2009). La perspectiva de análisis de las prácticas está basada en la teoría socio-histórica con los aportes de Vigotski y Leontiev para quienes, el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil y, por lo tanto, un medio de estudio de los diversos tipos de práctica docente que han materializado estas concepciones. La diferencia central de esta concepción es que define la actividad no centrada en el sujeto (como el modelo de adecuaciones curriculares) sino fundamentalmente como colectiva. Para Vigotski (1998) el desarrollo se considera como un paulatino proceso de individuación en el que los instrumentos socio-culturales son interiorizados y apropiados por el sujeto, gracias a ellos, el sujeto dispone de los medios para construir sus relaciones con el mundo y con él mismo. Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación intercambio y consumo. (Lave, 2001).

### **Tipo de Diseño y Metodología utilizada.**

El diseño del presente proyecto se enmarca dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa. Entendemos a la misma en tanto acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, descifra, traduce, construye, aclara y descubre los fenómenos sociales.

Teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos a estudiar de los cuales se debe considerar las conductas, las representaciones, los contextos y los momentos históricos en los que se inscriben se considera pertinente que el abordaje cualitativo tiene que ser holístico y global. Lo que se busca explorar (representaciones, creencias, actitudes, opiniones, prácticas, comportamientos, etc.) requiere proceder progresivamente en la exploración del tema abordando grupos de personas “significativos” (Moscovici, 1988).

Para indagar las conceptualizaciones de los docentes acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, en especial, lo que llevan el rótulo de “integrados” desarrollamos en el marco del proyecto entrevistas y observaciones de clase en esta ponencia analizaremos una viñeta tomada de un registro de observación de clase de una escuela secundaria pública de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires. Se entiende a la observación no como una mirada superficial, casual y ocasional. Es una observación que requiere un estado de atención, de modo de poder captar de la forma más completa posible el conjunto de fenómenos que aparecen en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Se intenta captar la vida cotidiana del aula. Los hechos se registran tal como se presentan en forma espontánea y se van

consignando por escrito. La calidad de un registro de observación está dada por la transcripción, de la manera más completa y clara posible, de los fenómenos que se observan en la situación. (Woods, 1987). Orientan teóricamente nuestras entrevistas y observaciones un enfoque conceptual fundamentado en la teoría de la actividad de Leontiev (1983) según la cual la actividad se rige fundamentalmente por las motivaciones, las finalidades, las reglas y/o normas de orden colectivo y social. En el plano motivacional se distinguen los determinantes externos, de origen colectivo, materiales o del orden de las representaciones sociales y los motivos que son las razones para actuar al ser interiorizadas por una persona singular. En el plano intencional, se distinguirán las finalidades de origen colectivo y socialmente válido y las intenciones como para actuar en tanto interiorizadas por una persona singular y finalmente los instrumentos (herramientas concretas) y las capacidades.

### **Hacia un modelo de observación y análisis**

Es inevitable comenzar a analizar esta experiencia y que se abran simultáneamente distintas dimensiones que permitan interpretar qué está sucediendo.

Aizencang y Bendersky (2009), proponen poner en tensión el par dual inclusión-exclusión y distinguen los procesos de inclusión educativa -como horizonte político-de los procesos de integración escolar-como estrategia educativa. Desnaturalizar las prácticas lleva a las instituciones a revisar sus proyectos educativos, y también a cuestionar los determinantes duros del sistema educativo: la pretensión de homogeneidad y normalidad, la organización rígida del tiempo, el espacio, el curriculum.

En este sentido valoramos la conceptualización de la inclusión como posibilidad de atender a la dimensión simbólica para torcer destinos que podrían presentarse como inevitables (Aizencang; Bendersky; 2009) y coincidimos con el planteo de Terigi (2009) en torno a que la inclusión educativa resulta una condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

Como se expresó anteriormente muchas han sido las leyes y resoluciones que intentan acompañar los procesos de inclusión educativa, no obstante Aizencang y Bendersky (2009) advierten sobre los riesgos de la normativa que universaliza y nos invitan a reflexionar sobre el hecho de atender seriamente las necesidades singulares de cada niño/a. Al respecto nos parece pertinente destacar la cita que toman “el compromiso es el respeto por la diferencia; el riesgo, la hipocresía” (Dubrovsky, 2005).

Las disposiciones técnicas entienden a los “alumnos integrados” como sujetos de derechos y deberes y convocan en línea con la ley marco (Ley 26206) a diseñar programas y estrategias de enseñanza para posibilitar sus trayectorias escolares informando sobre el proceso a las familias y a la supervisión escolar para dar cuenta de los avances, logros y dificultades que van surgiendo en el devenir del proceso, procurando que cada institución evalúe las condiciones con las que cuenta para acompañar las trayectorias escolares (Aizencang; Bendersky; 2011). Esto supone volver la mirada sobre la institución que aloja, ubicar preguntas, discutir modalidades y prácticas de intervención, pero por sobre todo pensar en términos de posibilidad.

Es nuestro objetivo mostrar un recorte de los avances que estamos realizando en el marco del presente Proyecto de Investigación que se encuentra en su etapa inicial de desarrollo.

La viñeta seleccionada corresponde a un registro de observación de clase de una escuela secundaria pública de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires en donde se relata una situación en la que está presente Martina, una alumna que cursa su escolaridad con proyecto de integración. En ella se evidencian, entre otras cuestiones que analizaremos: las lógicas, representaciones y sentidos que atraviesan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La viñeta da cuenta de una docente que instala una pregunta y da lugar al aprendizaje.

A continuación, el recorte de observación de clase:



6° año Escuela Secundaria provincia de Buenos Aires. Año 2016.

*Realizo el ingreso al aula junto a todos los alumnos de 6to año después de que suena el timbre del recreo. Algunos/as atraviesan la puerta entre codazos y empujones. La docente de Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales se encuentra adentro pidiendo por favor que ingresen, que tienen poco tiempo porque ese día tienen una hora sola.*

*Al cabo de 5 minutos todos se sientan y la docente escribe en el pizarrón: "Segunda entrega del proyecto". Explica a los alumnos/as que para esta segunda entrega deberán leer la bibliografía sobre cómo hacer una entrevista y seleccionar a alguien que sea un referente sobre el tema que eligieron para investigar. Un alumno levanta la mano y cuenta que su tema es contaminación, pregunta si pueden entrevistas a los basureros. Todos se ríen, hay bullicio. La docente interrumpe respondiendo que sí, que consigan autorización de sus padres y les pidan que los acompañen y que durante la clase de hoy elaboren la guía de preguntas para hacer una entrevista semi-estructurada. Continúa el bullicio, parte del grupo carga al compañero que realizó esa consulta.*

*Una alumna pregunta ¿qué es una entrevista semiestructurada? La docente le dice ya lo explicó dos veces, que le indique qué recuerda ella. La alumna responde que está armada. La docente toma esa frase para continuar la explicación para todo el grupo.*

*Luego les pide que se dividan en los grupos de investigación y comiencen a trabajar indicando que ella se va a hacer uno a uno para supervisar la tarea que deberán entregar al terminar la clase.*

*Termina de hablar y se acerca una alumna al escritorio A1(V) le dice que su maestra integradora le dijo que ella no lo tenía que hacer eso porque era muy difícil si la docente podía darle algo para leer y subrayar. La docente le responde que ella ya habló con su MI y le explicó que las entrevistas eran una tarea que constaba de muchas partes y que como era un trabajo en equipo podían dividirse. V insiste en que no le va a salir. La docente se acerca al grupo de V y conversa con V y sus tres compañeras. Se retira y comienzan a conversar.*

*Trato de acercarme al grupo para escuchar el intercambio. A 2 y A 3 conversan entre sí le dicen a A1 que puede llevar el grabador que le regalaron en su cumpleaños de quince. A 2 propone que cada una piense una pregunta sobre el tema que van a investigar y A 3 dice que se repartan para hacer una pregunta cada una ese día.*

*Se acerca la docente, mirándome como para conversar conmigo. Me acerco a ella. Y me cuenta que había hablado varias veces con la MI y la Directora porque la MI decía que A 1 no podía hacer esa tarea. Comenta que le explicó en qué consistía y que ella iba a insistir porque pensaba que hacer una entrevista era más que un contenido de su materia, que tenía que ver con poder conversar con otros y que desde su punto de vista era algo de lo que A1 podía sacar provecho. Me cuenta además que la Directora le indicó que siguiera adelante porque la acreditación de esa alumna estaba a cargo de la escuela secundaria.*

La lectura de esta situación nos lleva a pensar ¿Qué pasa en otros espacios curriculares o con otros contenidos? ¿Qué sucede si no se le da la posibilidad? ¿Por qué tiene que ser el docente el que le dé la posibilidad, el que habilite? si en tanto derecho la educación es algo que le asiste. Situaciones como estas nos invitan a revisar formas y formatos de lo escolar.

Por ello sostenemos que es necesario que comencemos a pensar en la singularidad no como desconocimiento o negación de las diferencias, sino como el reconocimiento de cada uno en su posibilidad. Como sostiene Skliar, C. (2007) la diferencia existe "entre" los sujetos, y no resulta una característica propia de alguno/s. El planteo entonces, no consiste en borrar o subestimar las dificultades que puede presentar Martina sino, por el contrario, en comenzar a hacerse preguntas al respecto.

La posibilidad que otorga la docente de nuestra viñeta, de correrse de la visión de Martina como portadora de un déficit, el hecho de correrse de este paradigma al menos desde este espacio curricular habilita el aprendizaje, o por lo menos da la posibilidad de que ello suceda.

Desde la perspectiva de la teoría socio-histórica el aprendizaje es entendido como una actividad social siendo el lenguaje el instrumento mediacional por excelencia. Si abandonamos la idea de que los procesos psicológicos son producto del desarrollo individual del sujeto y asumimos el origen social de los mismos, la actividad de enseñanza del docente se vuelve nodal para comprender los procesos de aprendizaje y en pos de ellos diseñar estrategias inclusivas que garanticen el derecho a la educación.

La zona de desarrollo próximo constituye también un concepto nodal de la teoría, es para Vigotsky, una construcción y es allí en donde debe tener lugar la enseñanza. Consiste en verla como determinado espacio-socialmente construido- de convergencia de las acciones (Labarrere, 1997). Una zona en que se interconectan las intenciones, los productos, etc. de quienes intervienen en un hecho de enseñanza y aprendizaje, o más ampliamente, de apropiación cultural. Labarrere afirma que esta conceptualización sobre la zona de desarrollo próximo no presenta localización "intrapersonal", sino que más bien se ubica en un espacio compartido (interpersonal, o interpsicológico), de aproximación, acuerdo y conflicto, de quienes lo generan, es decir el aula. La zona se constituye así, en aquel espacio socialmente construido en que se encuentran, contraponen y complementan, las subjetividades y la acción práctica, material, de varios sujetos, interconectados por ciertas finalidades (Labarrere, 1997). Ahora bien, en este movimiento dialéctico tiene lugar también el proceso de internalización, al respecto Vigotsky afirma:

*“Cualquier función psíquica atraviesa, por necesidad; un estadio externo en su desarrollo, ya que ella es, en su inicio, una función social. Ésta es el centro de todo el problema de la conducta externa e interna. Para nosotros, decir algo sobre el proceso externo significa decir algo sobre lo social. Cualquier función psíquica superior fue externa, porque fue social antes de ser interna; antes de ser una función psíquica propiamente dicha, en un principio consistió en una relación social entre dos personas”* (Vigotsky, 1987: 161)

Vigotsky (2000) afirma que las estructuras cognoscitivas se modifican por la forma en que las herramientas y signos que intervienen en la acción mediada, vuelven posible la actividad. De este modo los procesos psicológicos superiores pueden ser entendidos como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como formas más avanzadas de utilización de éstos. Baquero (1996, en Elichiry 2004) afirma que la constitución subjetiva implica la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos. El concepto vigostskiano de mediación es útil a la hora de pensar a través de él los instrumentos que como prácticas sociales tienen desde la enseñanza efectos formativos en el desarrollo.

En este proceso, el lenguaje que permite establecer relaciones complejas entre signos se convierte en el instrumento mediador por excelencia que no sólo cumple una función comunicativa sino que regula el propio comportamiento, es un instrumento para producir efectos sobre el medio social y está implicado en la reorganización de la actividad psicológica (Baquero, 1996). De este modo entendemos que la inclusión de Martina en la tarea de la clase abre a la actividad y con ella a la posibilidad de aprender, de comprender, de participar. Desde la teoría socio-histórica, es preciso afirmar que sólo se forma parte de y se está incluido en un colectivo cuando se forma parte de la actividad que los convoca. Sólo de ese modo un sujeto puede apropiarse de los elementos significativos de la cultura.

Por otro lado, con respecto a nuestro objetivo de analizar la relación que existe entre las prácticas de enseñanza escolar y el desarrollo cognitivo, podemos preguntarnos a través de la viñeta sobre la conceptualización de alumno que tiene la docente integradora, su docente de clase, sus compañeros, la directora.

En nuestro recorte de viñeta y bajo la frase “yo no puedo”, “mi maestra integradora dice que no puedo”, “es muy difícil para mí”, Martina se estaría ubicando en su oficio de “buena alumna” (Perrenoud, 2006) y cumpliendo con aquello que se espera de ella. Si los otros que acompañan su proceso de enseñanza y aprendizaje, sostienen que “no puede”, la alumna no hace más que adoptar dicha postura y posicionarse en el lugar del desconocimiento, dejando de lado sus verdaderas potencialidades y capacidades. Partiendo de ésta postura, el déficit, la carencia, se centraría en Martina, tal como señala Jacobo (2012). Es en el

alumno con discapacidad en el que se posiciona la falta, algo competente exclusivamente de él y que terminan determinando los modos en que los actores de la educación conceptualizan la discapacidad y terminan delimitando el lugar que ocupa frente a los saberes y a los demás el alumno integrado.

Desde el concepto vigotskiano de mediación, nos resulta importante mencionar cómo los instrumentos que desde la enseñanza, como prácticas sociales, tienen efectos formativos en el desarrollo. Es en éste proceso, que podemos analizar cómo, mediante el lenguaje, las relaciones complejas entre signos, se convierten en el instrumento mediador principal, ya que no sólo cumple una función comunicativa, sino, como en nuestra viñeta, regula los comportamientos.

Desde este punto de vista, es la docente de grado quien viene a romper con ésta visión e interpela la postura que la adolescente toma por palabras de un otro (su maestra integradora). Saca a Martina del lugar de alumno deficitario y le muestra que, trabajando conjuntamente con sus compañeros, cada cual podrá aportar algo para que la tarea se resuelva en su totalidad.

Ahora bien, en visión de sus compañeros, resulta sencillo delimitar la tarea de la alumna con proyecto de integración, en primer lugar, ser la encargada de ocuparse de conseguir el grabador para el registro de la entrevista, más luego dan paso a la posibilidad de que todos por igual realicen preguntas que sean de su interés.

Ahora bien, el análisis de esta situación nos lleva a construir preguntas que tal vez asuman más de una respuesta o en su defecto aún no la tengan

Para finalizar queremos dejar planteados algunos interrogantes que guían nuestra investigación y que nos motivan a la observación y análisis al respecto:

¿Cuánto más o menos inclusión generan las concepciones y representaciones que los docentes tienen sobre un “alumno integrado”? ¿Bajo qué normativa, resolución o ley figura el modo en que los docentes deben intervenir ante una situación puntual? ¿Cómo podemos generar espacios de práctica reflexiva para los docentes, de tal forma que puedan analizar aquello que les sucede con un alumno “integrado”, con sus propios esquemas de concepción? ¿Cómo generar “buenas prácticas” desde el abismo existente entre las leyes promulgadas y las diferentes realidades de cada institución, de cada escuela, de cada aula, de cada microclima, si las prácticas se producen al interior de una comunidad particular? ¿Cuáles son las intervenciones “correctas” si no trabajamos con individuos aislados sino con sujetos en relación con otros? Lejos estamos aún de dar respuestas definitivas pero consideramos que al interrogarnos sobre las prácticas estamos dando un paso importante, estamos interpelando certezas y movilizandolas verdades asumidas como absolutas y, de este modo, estamos dando un paso más hacia una educación inclusiva y de calidad para todos/as.

## **Bibliografía.**

Acuerdo Marco A19 para la Educación Especial (1998). República Argentina.

Aizencang, N y Bendersky, B. (2009) La Inclusión, ¿una problemática actual? en Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan.

Bendersky Betina y Aizencang Noemí. (2011) “De formas y formatos... ¿Escuela para todos?” .En: “La Psicología Educacional como instrumento de análisis y de intervención”. Buenos Aires; Noveduc.

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad Año 2007. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=12&pid=497> consultado: 21 de febrero de 2017.

Convención sobre los derechos del niño. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf> . Consultado: 21 de febrero de 2017.

Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

Dubrovsky, S. (2012) Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. Revista Espacios. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires 49. 71-78.

Dubrovsky, S. Navarro, A; Rosenbaum, . (2002) Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Dirección de Investigaciones. Secretaría de Educación. GCBA.

Jacobo, Z. (2012) Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Noveduc. Buenos Aires.

Labarrere Sarduy, A. (1997). Interacción en la Zona de Desarrollo Próximo-ZDP: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?

Leontiev, A. (1983) Actividad, conciencia, personalidad. La Habana. Pueblo y educación.

Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: Seth Chaiklin y Jean Lave.(comps) Estudiar las prácticas. Buenos Aires. Amorrortu.

Ministerio de Educación de la Nación. (2009) Documentos. Educación especial: una modalidad en el sistema educativo Argentino.

Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of Social Representation. European J. of social psychology.,18. 211-250

Perrenoud, Ph. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.

Porrás Vallejo, R. (1998) Una escuela para la integración educativa una alternativa al modelo tradicional. Sevilla. Publicaciones MCEP

Salmerón castro, A.M. (2009) El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y moral. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol 11, num 1 enero-junio.

Skliar, C. (2007) “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”. Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza 3 y4 de Mayo 2007.

Vigotski, L. (1998) El desarrollo cultural del niño. Buenos Aires. Almagesto.

...

### ¿Qué intervenciones educativas son favorables en las escuelas inclusivas?

#### Aportes para una posible configuración del rol del maestro desde los encuentros entre la escritura como marca institucional y como marca subjetivante.

Autora: Paola Della Valle.

En esta comunicación nos proponemos pensar desde el contexto Hospitalario intervenciones educativas inclusivas. Entendemos que la Modalidad Hospitalaria Domiciliaria y su Pedagogía tienen grandes aportes que hacer a otras Modalidades Educativas ya que se asegura llevar a la escuela allí donde el alumno se encuentra desplegando estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas. En ese “llevar a la escuela” define como destinatario, a un “sujeto en situación de enfermedad” lo que le confiere a la enfermedad el carácter de suceso inherente a la vida, de mayor o menor complejidad y duración, pero que no es equivalente a todo su ser. Así, esta modalidad brinda la posibilidad al sujeto en situación de enfermedad de posicionarse como sujeto activo frente a sus circunstancias y no mero objeto de ellas.

Junto con esto partimos desde el supuesto de entender a la escritura como una práctica institucional y como una práctica subjetivante. En tanto práctica institucional se la entiende como el conjunto de experiencias institucionales capaces de dejar marcas en el sujeto y como práctica subjetivante se la piensa como aquella marca capaz de actuar como huella (Prol, 2004, p.81). Retomamos aportes de autores que vienen trabajando desde hace años y que han mencionado la importancia de la escritura en la psicopedagogía clínica ya sea como instrumento técnico del tratamiento de los problemas de aprendizaje o como herramienta conceptual de los procesos de subjetivación de la producción simbólica (Prol, 2009, p.105).

Se postula a partir de estos aportes una dinámica específica de trabajo generada con y desde el pensamiento clínico que entendemos propone caminos para considerar posibles configuraciones del rol del maestro capaces de propiciar intervenciones educativas favorables hacia la inclusión.

### **Introducción:**

En este escrito presentamos caminos para pensar intervenciones educativas. Estas intervenciones educativas se han adjetivado como favorables. Según el Diccionario de la Real Academia Española, en una primera acepción, favorable significa: que favorece y, en una segunda: propicio, apacible, benévolo... por lo que cabe formular la siguiente pregunta: ¿Para quiénes se proponen pensar intervenciones educativas que favorecen, que resultan propicias, apacibles y benévolas? Para una población, niños, niñas y adolescentes que, debido a las circunstancias vitales que les tocan atravesar –situaciones de enfermedad- no pueden concurrir en forma regular a la escuela. Así, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, reconocida como una de las ocho Modalidades del Sistema Educativo Nacional de la República Argentina se propone llevar a la escuela allí donde el alumno se encuentra, desplegando estrategias para el acompañamiento de las trayectorias educativas.

Como se busca desplegar estrategias para el acompañamiento de trayectorias pensando intervenciones educativas en este caso en situaciones de enfermedad entendemos que *“lo que puede ser conocido se halla indisolublemente imbricando en la vinculación con el otro, en ocasión de cada encuentro”*. (Marcelo Luis Cao). Por lo que el amplio tema de investigación, luego de una breve presentación tanto de la Modalidad Hospitalaria Domiciliaria y la Pedagogía, como de la Psicopedagogía Clínica quedará circunscripto a proponer encuentros desde el pensamiento clínico: ya que comprendemos que no hay un saber que se aplica para pensar intervenciones educativas sino que el saber es entendido desde una lógica opuesta a la de la certeza. Y es desde esta lógica opuesta a la certeza que planteamos pensar también algunas de las posibles implicancias para el posicionamiento de quien como docente llevará adelante esas intervenciones. En síntesis en lo que sigue nos proponemos:

Caracterizar brevemente a la Modalidad Hospitalaria domiciliaria en Argentina y junto con ella puentes hacia la Pedagogía atendiendo al recorrido histórico, fundamentos normativos, principios, objetivos y fines que la guían.

Definir la Psicopedagogía clínica precisando conceptos hacia el Pensamiento clínico analizando herramientas conceptuales que devengan potencialmente transferibles al área de las intervenciones educativas favorables en situaciones de enfermedad.

## **Desarrollo:**

### **Parte I:**

#### **Entre la Pedagogía Hospitalaria y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria Argentina:**

El Marco Institucional desde el cual surge la Educación Domiciliaria y Hospitalaria es el de *“Las experiencias en nuestro país [que] son de “escuelas” con todo lo que ello implica”*. (Profesora Tayara Foro 25/5). En este sentido, la sanción de la Ley Nacional Argentina 26.206 instala, instituye e invita a pensar y ubicar la modalidad de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como la de una Escuela que va a la búsqueda de los alumnos. Desde el Paradigma de la Educación Inclusiva se la entiende como la opción organizativa y curricular de la Educación Común dentro de tres niveles educativos inicial, primario y secundario. Se la diferencia de la Educación Especial: definiendo como destinatario de la modalidad, a un “sujeto en situación de enfermedad” lo que le confiere el carácter de suceso inherente a la vida, de mayor o menor complejidad y duración, pero que no es equivalente a todo su ser. Se entiende que, todos los alumnos tienen necesidades educativas particulares y que cada uno de ellos requiere una enseñanza acorde a su singularidad y circunstancias aunque el trabajo desde estrategias pedagógicas adaptadas no implica pertenencia a la modalidad de la Educación Especial. Así la discapacidad se presenta claramente diferenciada de la enfermedad. La especificidad de la educación hospitalaria quedaría sintetizada por los términos: sujeto - situación de enfermedad - impedido de asistir a la escuela. (Anexo Resolución CFE Nº 164/11)

Posibles aportes para el rol de Maestro: Posicionarse como Educador que contribuye a garantizar el Derecho a la Educación de los sujetos que, debido a su situación de enfermedad, no pueden concurrir regularmente a la escuela común o especial. Comenzar a habitar situaciones habilitando espacios ya sea en el hospital o en los domicilios para la enseñanza escolar, el despliegue de actividades lúdico-recreativas y la orientación personal y familiar.

#### **Breve recorrido histórico y algunos fundamentos normativos, principios, objetivos y fines de la Modalidad:**

La sanción de la Ley Nacional Argentina 26.206 se constituye un hito de institucionalización y reconocimiento de una práctica educativa que en la República Argentina lleva más de 50 años. La finalidad y objetivos de la Modalidad es Garantizar la Igualdad de Oportunidades circunscripta a los niveles obligatorios del sistema educativo: sala de 5 de la Educación Inicial, la Educación primaria y la Educación secundaria permitiendo la continuidad en los estudios y la reinserción en el sistema común.

En el art. 61 de la LEN se establece una serie de objetivos específicos:

- 1) Garantizar el inicio o continuidad de la escolarización en los niveles inicial, primario, secundario y modalidades respectivas de los sujetos en situación de enfermedad.
- 2) Mantener la continuidad de los aprendizajes escolares para asegurar las trayectorias escolares.
- 3) Mantener y propiciar el vínculo con la escuela de referencia del alumno, en pos de su reinserción.
- 4) Reducir el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar provocados por la enfermedad.
- 5) Reducir los efectos negativos derivados del aislamiento que produce la enfermedad.
- 6) Favorecer los procesos de relación y socialización de los alumnos necesarios para su desarrollo.
- 7) Proyectar al alumno hacia el futuro y la vida.**

**8) Resignificar la situación adversa habilitando nuevos aprendizajes que favorezcan la promoción de la salud, la prevención de accidentes o enfermedades y el protagonismo en el cuidado de la propia salud.**

Estos objetivos específicos resaltados en negrita son los que serán especialmente ampliados en la Parte II donde las Intervenciones Educativas favorables propuestas apuntan al fortalecimiento de la capacidad reflexiva de los alumnos.

Tomando posición desde el rol de Docente Hospitalario Domiciliario, entendemos que, para llevar adelante las Intervenciones Educativas que se propondrán se torna necesario articular de modo flexible la capacidad de adecuarse al mismo tiempo al perfil que presenta el sujeto en situación de enfermedad con su diagnóstico, pronóstico y tratamiento junto con la metodología y estrategia propia del Nivel en el cual se trabaje. Promover mediante las actividades propuestas, la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Y por último tener presente el aspecto deseante del alumno tomando como punto de partida para el Diagnóstico y la Evaluación las actividades que ya despliega gustoso el sujeto buscando profundizarlas junto a él en formatos capaces de habilitar espacialidades que permitirán ir construyendo al mismo tiempo un vínculo.

**Parte II:**

**Psicopedagogía clínica: precisando conceptos hacia el Pensamiento clínico y las Intervenciones educativas favorables.**

En tanto disciplina, la Psicopedagogía clínica aborda en forma teórico-clínica el sufrimiento psíquico derivado de restricciones de los procesos de simbolización que alteran y fracturan el aprendizaje escolar provocando dificultades para incorporar creativamente conocimientos y novedades colocando el eje en sujeto y las características de su productividad (Schlemenson, 2009). Rego (2009) destaca que la producción simbólica se origina a partir de las relaciones intersubjetivas y se complejiza acorde a las formas y condiciones de acceso del sujeto al campo social:

La especificidad del recorte de objeto de la Psicopedagogía Clínica propone pensar al aprendizaje a partir del concepto de producción simbólica y posibilita teorizar acerca de los modos en que lo pulsional constitutivo es elaborado a partir del lenguaje, con el propósito de inscribir al pensamiento en una teoría general del psiquismo que lo ligue a su origen corporal. (p.200).

Así desde un marco teórico psicoanalítico:

“la producción simbólica es entendida como una actividad psíquica representacional y de creación de sentido [acerca de los objetos, la realidad y sí mismo] que se origina en el entramado de las relaciones intersubjetivas primarias y se transforma de acuerdo con la calidad de inserción y despliegue en el campo social (Rego, 2008, p. 146)

En el presente proyecto, trabajamos a partir de la reflexión en torno a necesidad de acompañar los posibles sucesos que afectan para un sujeto en situación de enfermedad la calidad de su inserción y despliegue en el campo social. Se busca desde los aportes del pensamiento clínico propiciar espacios de reflexión transferibles a modos de intervenciones educativas favorables para *“la generación de condiciones para la producción simbólica a partir de las transformaciones subjetivas”* (Wettergel y Prol, 2009, p.13) condensando –como señalan estos autores- la dirección de la Clínica, nosotros diríamos de la Pedagogía desde Intervenciones educativas favorables, como una experiencia que exige al sujeto dar una respuesta que aún no tiene que lo movilice a realizar un esfuerzo hacia la incorporación de novedades que le permita crear nuevos sentidos en relación a sí mismo, los objetos y la realidad en medio de las circunstancias vitales que le tocan atravesar.

Así buscamos generar mediaciones conceptuales a partir de un modo original de racionalidad entre la Clínica y la Pedagogía Hospitalaria Domiciliaria, pero:

La clínica no es el tema a debatir, a analizar, no se hace objeto. (...) En tanto práctica, cada experiencia clínica se hace singular. (...) No hay un saber que se aplica para explicar el fenómeno clínico, sino que el saber clínico se amasa a partir de los interrogantes que la experiencia clínica ofrece (Wettergel y Prol, 2009, p 13).

En este sentido, Green (2010) propone que en Psicoanálisis junto con una teoría de la clínica existe también un Pensamiento clínico: un modo original y específico de racionalidad surgido de la experiencia práctica donde la elaboración puede llevarse a un nivel de reflexión que ha tomado distancia respecto de la clínica, pero aunque no haga referencia a los pacientes, nosotros decimos a los alumnos, el pensamiento clínico hace pensar siempre en ellos (p.13).

Por todo esto, con lo pensado hasta aquí nos preguntamos:

¿De qué modos podemos inferir si propicia o inhibe la institución Hospital/Domicilio transformaciones en la producción simbólica del sujeto que transita una enfermedad?

¿Cómo pueden ayudar las intervenciones educativas en los procesos de producción simbólica?

### **Aprendizaje y clínica: Hacia una doble metáfora de la Escritura como práctica Institucional y como práctica Subjetivante.**

Para comenzar a responder la primera de estas preguntas proponemos avanzar hacia una concepción del aprendizaje que entiende que: “aprender es más que saber” (Schlemenson, 1996). Así, aprender, siguiendo aportes de esta autora consiste en incorporar novedades con sentido subjetivo y subjetivante. Podemos decir que esto invita a pensar en la importancia de observar y reconocer tanto en el tratamiento clínico como en las diferentes intervenciones pedagógicas las dificultades para concretar aprendizajes que suelen presentarse como modos rígidos o estereotipados de leer, escribir, comprender o memorizar etc. y pueden ser entendidas como modalidades de producción simbólica que se hayan restringidas.

A la metáfora de la escritura entendida como una práctica institucional: se la puede comenzar a comprender como al conjunto de experiencias institucionales capaces de dejar marcas en el sujeto. La escritura como una práctica institucional se podría estudiar indagando (y esto ya constituiría una intervención pedagógica favorable) las percepciones que el sujeto tiene sobre la Institución Hospital/Domicilio en tanto instituciones en las que se encuentra: dado que la situación de enfermedad lo mantiene alejado de la escuela.

Nos interrogamos sobre el papel que ya sea el Hospital o el Domicilio desempeña para el sujeto en situación de enfermedad ya que Castoriadis (1990) sostiene que:

“los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; (...) esa interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y de acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella” (p. 99)

El punto decisivo para este autor es la interiorización de las significaciones imaginarias sociales, siendo la sociedad la que fuerza al ser humano a entrar en el mundo duro de la realidad y que le ofrece sentidos que



son la faz para el individuo de las significaciones imaginarias sociales. Con el término imaginario social nuevamente este autor alude al conjunto de significaciones por las cuales una sociedad se instituye como tal. Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales son creaciones del imaginario radical, del imaginario social que instituye la capacidad de la sociedad, manifestada por ejemplo por la creación del lenguaje. Así, la sociedad puede existir en tanto instituida. Las instituciones son una y otra vez su propia creación pero casi siempre, una vez creadas, aparecen para la sociedad como dadas. Así es como ellas se vuelven fijas y rígidas. Junto con esto diferencia también lo imaginario radical de lo imaginario efectivo. Mientras que con esto último quiere significar la tendencia a la reproducción de lo instituido y convalidado por una sociedad, con el imaginario radical expresa la capacidad de concebir significaciones posibles de inventar nuevos mundos y propone que tiene por tanto una potencialidad instituyente y transformadora.

Así la disposición desde la que se ubica el sujeto en situación de enfermedad lo invitaría a moverse realizando una re-lectura de su realidad ¿estática o dinámica con apertura o no a las novedades? Esto podría inferirse ya sea que le preguntemos sobre su situación actual o que le propongamos un contenido a trabajar... en el uso que de los conceptos realiza el sujeto nos encontramos ante una tensión a partir de la cual sería muy favorable que busquemos intervenir educativamente: ¿hace primar un conjunto de significaciones que le vienen dadas y que acepta sin cuestionar? o ¿se anima a posicionarse como subjetividad reflexiva, capaz de deliberación, de voluntad y de ir deviniendo autónoma? (Castoriadis, 1990).

También Castoriadis (1990) sostiene que lo que hace de nosotros seres humanos no es la racionalidad sino el surgimiento continuo, incontrolado e incontrolable de nuestra imaginación radical creadora en y por el flujo de las representaciones, los afectos y los deseos. Sostiene que nuestro “yo”, por lo general rígida construcción básicamente social, necesita alterarse y recibir y admitir los contenidos del Inconsciente, reflejarlos y devenir capaz de elegir con lucidez mediante un proceso reflexivo los impulsos y las ideas que intentará poner en acto (p. 93)

Estas ideas genialmente propuestas por este autor que apuntan hacia el despliegue de un yo reflexivo elegimos significarlas a través de la metáfora de la escritura como práctica subjetivante: como aquella marca capaz de actuar como huella (Prol, 2004, p.81).

Pero necesitamos responder la segunda de las preguntas que planteáramos ¿Cómo pueden ayudar las intervenciones educativas en los procesos de producción simbólica?

Si como hemos esbozado más arriba, como sujetos se trata de avanzar hacia el despliegue de un yo reflexivo se torna primero necesario hacer un rodeo.

### **La importancia de los trabajos de reflexión y de historización para la subjetividad:**

La producción simbólica resulta una expresión privilegiada del funcionamiento psíquico de un sujeto. A través de las marcas que produce cuando por ejemplo escribe, se pueden inferir aspectos intrapsíquicos que sostienen esos modos de producción. Según Schlemenson, “la calidad del aprendizaje pareciera estar determinado por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por el caudal genéticamente heredado” (como se cita en Prol, 2013). Esta disponibilidad psíquica hace que cada sujeto privilegie ciertos sectores de la realidad y rechace otros, en este sentido:

“El discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son elementos que anteceden y anticipan el modo por el cual el [sujeto] podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio de un campo social

previamente catectizado por sus padres, quienes transfieren al psiquismo infantil el deseo de conquista de nuevos objetos.” (Schlemenson, 2009, p.19).

Metapsicológicamente hablando esta intensidad libidinal de las relaciones primarias actúa como fuerza constitutiva del deseo de conquista del mundo y como precursora de la catectización y descatectización de los diferentes objetos. (Prol, 2013, p.4).

En este sentido, Green considera que:

La función objetalizante se caracteriza por el desplazamiento y la metaforización ilimitada de algunos de los rasgos de los objetos primitivos sobre otros, a los cuales se invierte en la búsqueda de la reedición de placer habido. (...) “el campo de lo objetalizable es infinito y es producto de mecanismos proyectivos en una incesante sed de apoderarse de las oportunidades de la vida”, mientras que: la desobjetalización se produce un retiro libidinal activo de aquellos objetos sociales metaforizados como amenazantes, por su posible relación con aspectos hostiles de los objetos primarios. (como se cita en Schlemenson, 2009, p. 25).

Cuando el sujeto nace, se va desarrollando en total dependencia de otro, la madre o quien cumpla esa función, ahora bien, como sostiene Prol (2013) el destino del infans deberá ser la conquista gradual de su independencia para incorporarse al mundo social. Para que esto se produzca necesita la intervención paterna que deberá ejercer la función de separación de la madre para ofertarle en ingreso a una cultura de la cual es su representante. Finalmente

Será el mismo campo socio cultural el que a partir de la oferta de un acuerdo, denominado contrato narcisista, terminará de constituir las bases del aparato psíquico. Este contrato establece compromisos de intercambio entre el sujeto y el cuerpo social. Mientras que el sujeto debe aceptar los enunciados de fundamento sobre los cuales se edifica la cultura, el cuerpo social oferta un lugar de pertenencia. (p.4)

Aquí se torna interesante, pensar en el papel que cumple para el sujeto su ingreso al espacio de la Escuela Hospitalaria/Domiciliaria que por devenir un espacio diferente del familiar –porque aunque físicamente tenga lugar en la casa del sujeto- la presencia del Maestro de la Modalidad esperamos que lo constituya un zona que se hipotetiza resulte capaz de propiciar complejizaciones de la actividad psíquica del sujeto acompañándolo en su situación de enfermedad.

Estas complejizaciones se toman como resultados parciales de la constitución de un Yo, pero no un yo substancial sino un Yo como proyecto. (Prol, G., Kornblit, C., Lucero A. y Hamy, E. 2013). Para que este “yo” se constituya como proyecto autónomo como ya se ha sostenido en términos de Castoriadis: necesita alterarse más allá de las significaciones que le vienen dadas y recibir los contenidos del Inconsciente y reflejarlos deviniendo capaz de elegir con lucidez mediante un proceso reflexivo los impulsos y las ideas que intentará poner en acto.

Es por eso que se necesitará buscar generar espacialidades intersubjetivas e institucionales humanas y humanizantes tanto en el Hospital como en el Domicilio por medio de intervenciones educativas específicas e institucionales que propongan al sujeto cuestionar lo que aparece como dado ya sea a escala subjetiva o institucional misma partiendo del supuesto de que nos hacemos más humanos en tanto facilitamos y nos facilitamos que nuestra subjetividad devenga reflexiva y empática también ante el dolor. Pues al acallar el dolor también se acalla el sujeto. Se apunta como intervención pedagógica favorable sumarse como Maestro de la Modalidad a las prácticas de otros actores: familia, médicos, enfermeros etc. y que todas estas prácticas se conjuguen hacia este horizonte compartido.

La reflexión del sujeto sobre sí mismo [en medio de su situación de dolor] al tiempo que interactúa y reflexiona con otros se torna un proceso de liberación del yo y de sus condicionamientos en busca de su identidad” (Perez Serrano, 1994, p. 42)

Aulagnier a esta “búsqueda de identidad: presentada como proceso reflexivo hacia la humanización” la denomina proyecto identificador, que consistiría en la realización constante y permanente del yo. El yo proyecta hacia el futuro lo que quiere ser y lo hace a partir justamente de su historia. Aquí estamos ingresando al segundo de los trabajos propuestos en este apartado que consiste en la importancia de la historización como movimiento inacabado para la subjetividad porque partiendo de su historia: En el momento de la realización percibe que no coincide lo proyectado con lo conseguido, empujando al yo a la elaboración de un nuevo proyecto futuro, pero ya con una nueva historia. Esta actividad permanente del yo es la que lleva a plantear a Aulagnier (1993) que el *“yo no es más que el saber del Yo por el Yo”* (como se cita en Prol, 2013, p. 4). Piera Aulagnier (1977) define al proyecto identificador como *“la autoconstrucción continua del yo por el yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal* (p. 167.) *Incluye oportunidades de proyección a futuro a partir de la inclusión de diferencias* (como se cita en Schlemenson, 2009, p. 22).

### **Escritura.**

Para ahondar en la comprensión de la afirmación que cierra el bloque anterior, dos conceptos ya presentados requieren ser profundizados y puestos en relación entre sí por uno tercero el proceso sublimatorio: la escritura y el proyecto identificador. Comencemos con el primero: la escritura, como lenguaje, producto histórico social se presenta como un conjunto organizado de reglas y significaciones compartidas, destinadas a hacer posible la comunicación, cuya apropiación supone la ganancia simbólica dada la posibilidad de compartir significaciones con el conjunto del ambiente extra-familiar, representado en primer término por el espacio escolar. Pero para devenir en tal, este proceso supone que el lenguaje escrito tenga un sentido subjetivo. (Cantú, 2011, p.18). La condición psíquica fundamental para que la escritura, como cualquier otra forma de producción simbólica adquiera sentido subjetivo, está dada porque los procesos de aprendizaje, presuponen la actividad sublimatoria. Esta actividad en relación a la escritura, puede ser caracterizada como la producción de un circuito de sustituciones que permiten que algo del orden del placer se ensamble y se circunscriba a los límites que impone el código escrito. Presupone el conflicto y cooperación entre instancias psíquicas donde los modos de representación propios de cada una de ellas se articulan en lo que Green denomina procesos terciarios o equilibrio inestable entre procesos primarios y secundarios, función a la que el pensamiento agrega la comunicación entre el adentro y el afuera. (Cantú, 2011, p. 18-19) *“La constitución del Yo como instancia toma a su cargo los procesos lógicos que posibilitan el pensamiento”*. (Aulagnier, 1994a ) (como se cita en Cantú, 2011, p.18) Siguiendo a Cantú (2011, p. 18) sublimar es posible en tanto se pueda producir el investimento del espacio de la institución social [representada por distintos objetos culturales: la escuela Hospitalaria/Domiciliaria y la escritura en nuestro caso] al servicio de un proyecto.

Profundizaremos esta afirmación siguiendo aportes de Gerardo Prol (2004) para quien lo que hace que la escritura junto con el trabajo historizante devengan terapéuticos es la particular posición del psicopedagogo que se sostiene por el marco teórico desde el que trabaja que lo habilita a pensar el problema de aprendizaje más allá de su déficit. Ya que desde este enfoque, no hay aprendizajes mejores ni peores sino modalidades que a veces pueden ser más o menos sufrientes de aprender: así el aprender mismo pasa a ser considerado un acto de subjetivación. Este trabajo puede pensarse atendiendo a la noción de Proyecto Identificador destacando que una vez advenido el Yo, requiere y se impone para

elaborar su Proyecto dos renunciaciones: a pretender ser lo que fue y a la idea de que alguna vez fue lo que creyó ser. Así, si el Yo tiene dificultades es por la persistencia de una misma interpretación del pasado. La repetición, que origina el sufrimiento, es la insistencia del pasado en el presente, al no poder (...) (Hornstein, 1990) (...) reinterpretarlo, (...) rehistorizarlo. ¿Cómo se concreta este trabajo de re-historización como proyecto terapéutico? Cuando el espacio terapéutico oferta la posibilidad de redacción de una historia nueva; se ve aquí desarrollado en la clínica lo elaborado en la metapsicología: si el Proyecto Identificatorio asegura al Yo el ofrecimiento de una imagen hacia la cual proyectarse, preservando como recuerdos, transformados en relatos históricos los enunciados pasados en que se ha reconocido, el trabajo terapéutico ofrece al paciente la posibilidad de subjetivación al facilitar la reinención de una nueva historia donde puede la tarea como escritura propiciar este “escribir juntos”(p.78)

### **Escritura como práctica subjetivante:**

Se puede coincidir con la opinión de que “La escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo” (Schlemenson, 1999, p. 21). Pensar la escritura como subjetivante nos remite a considerarla como la entiende Prol (2004) para quien tiene muchas funciones además de las comunicativas: 1) Ya que una propiedad esencial es su carácter de iterabilidad (Derrida) esto es, el poder que tiene un escrito de ser reproducido en cualquier momento. Esta capacidad de reproducción, implica una ruptura del signo escrito con el contexto de su producción. Implica la capacidad de ser citado, puesto entre comillas y de perdurar más allá de la ruptura de sus contextos originales haciendo que la escritura antes que ser una vía de comunicación constituya una marca, una huella. Marcas que al producirse involucran tanto una ruptura del sentido que atrapaba el modo sufriente de aprender como la generación de sentidos nuevos. 2) Ya que escribir también se liga a lo corporal (Barthes) en todas las escrituras, las llamadas manuscritas pero también en las realizadas por los actuales procesadores de texto. Por su ligazón a lo corporal se entiende la relación de la escritura con el inconsciente y con la subjetividad del escribiente. Conexión que nos lleva a analizar a la escritura en relación opuesta a la transcriptiva. 3) Ya que la escritura puede ser pensada como un trabajo deconstructivo (Derrida) entendido a grandes rasgos como producto de una estrategia de lectura que enfatiza otros significados para los textos más allá de las intenciones del autor. Poniendo atención en los márgenes, y nuevas contextualizaciones que abren espacios a nuevas lecturas que son a la vez nuevas escrituras (Saal, Frida). Y que rompen con la noción clásica de representación y con la teoría general del signo en tanto ‘signo de’ por cuanto se rechaza postular una presencia plena originaria.

De esta forma esta nueva concepción de escritura, no es más que la fabricación de marcas, huellas, sin remisión a ningún referente pleno. El término escritura, a partir de los desarrollos de Barthes como de Derrida no puede reducirse a la escritura alfabética. Y esta ampliación de la noción de escritura llega a cubrir toda experiencia en tanto acto de marcación y permite pensar otros fenómenos clínicos y no clínicos como verdaderas escrituras. (p. 82-87) aquí se produce un posible puente entre la clínica y las intervenciones pedagógicas favorables invitándonos como Maestros a proponer a los alumnos experiencias pedagógicas propiciadoras de actos de marcación.

### **Escritura como práctica institucional:**

Esta ampliación de la noción de escritura invita a pensar a la Institución Hospital o Domicilio mediada por el trabajo del Maestro Hospitalario y sus intervenciones como capaz de producir actos de escritura invitando al sujeto en situación de enfermedad a ir siendo capaz de recibir pero también de ir dejando sus rastros y marcas en ella. Consideramos que, desde el Pensamiento clínico, para que la Institución pueda ser vivenciada como un espacio subjetivante por lo menos un supuesto necesita ser cotejado: 1) que el Establecimiento no sea tan afín a las modalidades de tramitación libidinal de origen, lo que permite mayores oportunidades de transformaciones psíquicas pues no aplanan las diferencias entre los términos

del contrato narcisístico heredado y las oportunidades de despliegue de un Proyecto Identificador suficientemente autónomo que permita integrar la extranjería imperante en la escuela (Schlemenson, 2009, p. 23)

Si pensamos a la intervención como derramar tiempo en alguien (Percia), ya el acontecimiento de que el Maestro Hospitalario Domiciliario se vincule con el alumno desde todos los supuestos propuestos en el presente trabajo puede ser considerado como una intervención.

#### **Intervenciones e intervenciones específicas:**

Bo (2006) caracteriza las intervenciones clínicas como operaciones que hace el terapeuta orientadas a producir modificaciones en los aspectos vinculados a la problemática específica de cada sujeto. Las intervenciones, toman diferentes formas: puntualizaciones, señalamientos, pedidos de opiniones, preguntas que buscan siempre conmover sentidos habilitando la aparición de otros nuevos y propios. (p. 40 y 44). Cuando un (...) [sujeto] tiene dificultades para utilizar la palabra como vía de relato de su propia historia, necesitará de articuladores que contribuyan a que pueda adueñarse de su enunciación. Al generar en el (...) espacio de tratamiento [como así también en el espacio pedagógico] un clima de escucha atenta (...) se estará interviniendo en esta dirección. (Bo, 2006, p.43). Junto con esa escucha atenta, la convocatoria a trabajar desde un proyecto de escritura entendido como esbozamos arriba: habilitando espacialidades para que el sujeto deje sus marcas invita a los sujetos a que “La herencia [que] opera como un pre-texto inaugural, tejido anterior y fundante con respecto al texto propio del niño” (Cantú y Di Scala, 2001, p. 94) sea cuestionada provocando un movimiento sobre lo heredado y la posibilidad, entonces de posicionarse subjetivamente, es decir como productor de un texto autónomo creado por palabras propias, que involucra trabajos de resignificación y apertura sobre las significaciones primarias heredadas. (Cantú y Di Scala, 2001).

Junto como esto, como sostiene Prol (2004) el acto de escribir no solo se conforma en el espacio de lo socializable sino que además se constituye en un mundo interno más perdurable que el primero. La situación clínica [y la situación pedagógica también presenta potencialidades] poniendo en acto a la escritura abriendo el espacio de lo íntimo para experimentar nuevas escrituras. (p.17, 19).

#### **Consideraciones finales:**

Para una subjetividad, como la de los sujetos en situación de enfermedad – agregamos ahora también de vulnerabilidad socioambiental, o de discapacidad que muchas veces necesitan oportunidades para aprender a posicionarse como sujetos activos frente a sus circunstancias y no como mero objeto de ellas: humanizarse implica habitar. Y para habitar hay que escribirse un proyecto resignificando cualquiera que sea la situación adversa. Un proceso compartido que lleva tiempo. En este recorrido hemos propuesto pensar intervenciones educativas en torno a la escritura como marca institucional o como marca subjetiva y subjetivante en tanto prácticas que constituyen una interpelación que nos convoca como docentes y que convoca a los alumnos a producir una respuesta allí donde hasta el momento no había ni siquiera una pregunta. Si un [sujeto] es conmovido por una intervención, quizás pueda encontrar nuevos sentidos a aspectos específicos de su historia. (Bo, 2006, p.40).

#### **Bibliografía:**

Bo, T. (2006). Intervenciones. En Prol, G. y Wettengel, L. (comps.). *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. (1ra reimpr. pp.39-52). Buenos Aires – México: Noveduc.

Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Argentina – México, México: Noveduc.

Cantú, G., Di Scala, M. (2001). Sobre heredados forzosos. Síntoma e historia en las pruebas pedagógicas. En S. Schlemenson (comp.). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp. 93-107). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Encrucijadas del Laberinto III. Buenos Aires, Argentina: Ed. Altamira.

Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu.

Kornblit, C. (2009). Escrito sobre Pedro. Relato de un trayecto Clínico. En Prol, G. y Wettengel, L. (coords.). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. (pp.153-164). Buenos Aires, Argentina – México, México: Noveduc.

Consejo Federal de Educación. *La educación domiciliaria y hospitalaria en el sistema educativo nacional*. Anexo Resolución CFE Nº 164/11. Documento aprobado para la discusión.

Material de la Clase Número 2.

Material de la Clase Número 2A.

Perez Serrano, G. (1994). Modelos o Paradigmas de Análisis de la realidad. [Resumen]. Fundación Universitaria a distancia “Hernandarias”.

Prol, G. (2004). La escritura en la clínica psicopedagógica. En Schlemenson, S., et.al. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. (pp.75-96). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Prol, G., Kornblit, C., Lucero A. y Hamy, E. (2013) El modelo metapsicológico de la actividad representativa. *Seminario de Extensión: Clínica psicopedagógica. Cuestiones de práctica. Facultad de Psicología-UBA*.

Rego, M. (2008). Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología-UBA, XV*, 145- 150.

Rego, M. (2009). Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología-UBA, XVI*, 199-207.

Schlemenson S. (1999) *Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*.

Recuperado de:

[https://docs.google.com/document/d/1LQ31EswjyZN8jsa\\_ahLcQfBAn5tK1G7ebgmI\\_TYa4Os/edit?hl=es&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1LQ31EswjyZN8jsa_ahLcQfBAn5tK1G7ebgmI_TYa4Os/edit?hl=es&pli=1)

Wettengel, L. & Prol, G. (2009). Introducción: Clínica psicopedagógica y alteridad. En Prol, G. y Wettengel, L. (coords.). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. (2da ed., pp. 9-14). Buenos Aires, Argentina– México, México: Noveduc.

...

### **> Etiquetas, medicalización y diagnósticos**

Coord.: Lic. Nora Steindl

**MESA Nº 19 – SALA 1** - 1er. piso (*sala con mayor capacidad*)

P1 - *Sobre la clínica hoy*. ADD, TGD, autismo, apraxia, psicosis, ¿cómo saberlo? Una mirada atenta y contenedora sobre las patologías narcisistas de hoy en día. María Pía Isely, Adrogué, Buenos Aires.

P15 - *De un mínimo a un máximo: entramado entre el pensamiento y el lenguaje en un niño con diagnóstico de TEA*, Mariel Adán, CABA.

P107 - *Prácticas violentas contra la infancia: diagnósticos, etiquetas, ¿sentencias?*, Belén Oreja, Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, Bella Vista, Buenos Aires

[Sobre la clínica de niños hoy...ADD...TGD...autismo...apraxia...psicosis...  
¿Cómo saberlo? Una mirada atenta y contenedora sobre las patologías narcisistas de hoy en día.](#)

Autora: María Pía Isely

### Resumen:

Este es un trabajo de integración de un niño de una escuela bilingüe con escuela especial a partir del psicodiagnóstico realizado por la profesional que escribe. Y como a través de integrar a los docentes tanto de escuela normal como especial en el asesoramiento del diagnóstico se llegó a una favorable evolución del niño sin rotularlo en un posible diagnóstico que lo anule como sujeto o lo deje en un lugar de indiferencia o no mirada repitiendo de esa manera lo traumático.

Frente a la Patologización de la infancia y del uso desmedido de medicamentos psicofarmacológicos en niños, que lejos de beneficiarle le provocan en más de una ocasión patologías severas, como anorexia, tics, Gilles de la Tourette o bien psicosis entre otras, Mi objetivo es realizar psicodiagnósticos profundos y no cuestionarios simples, que entre otras cosas tienen las características propias de la infancia, para con profesionalismo responsabilidad y ética encontrar el diagnóstico adecuado y su tratamiento, antes de medicar en exceso.

Cuidemos a nuestros niños, entre tanto Déficit Atencional, brindémosle la Atención que se merecen y necesitan

En el tratamiento con niños por lo general realizo siempre un psicodiagnóstico que consta de una entrevista a padres, cuatro encuentros con el niño y una entrevista de devolución a los padres con un informe por escrito, leído a los padres indicando diagnóstico, pronóstico y tratamiento sugerido en caso de ser necesario.

Si la escuela requiere el informe se lo entrego personalmente a los padres, pero luego me acerco a la escuela para leer el mismo y que no se malinterprete la información así como aportar sugerencias y trabajar de una manera integral terapeutas, padres, escuela.

Considero importante las entrevistas preliminares y en el caso de los niños realizar un profundo psicodiagnóstico con una mirada psicoanalítica profunda, para desde allí establecer los objetivos del tratamiento.

Y considero que en el caso de los niños el psicoanálisis tiene un lugar privilegiado para trabajar a través de la transferencia, contratransferencia, con el juego como herramienta fundamental, pero no desde un lugar pedagógico o psicoeducativo, ni tampoco con intervenciones violentas de las fantasías inconscientes, sino en la construcción del psiquismo sano atendiendo a las fallas del desarrollo.

Este es un trabajo de integración de un niño de una escuela bilingüe con escuela especial a partir del psicodiagnóstico realizado por la profesional que escribe. Y como a través de integrar a los docentes tanto de escuela normal como especial en el asesoramiento del diagnóstico se llegó a una favorable evolución del niño sin rotularlo en un posible diagnóstico que lo anule como sujeto o lo deje en un lugar de indiferencia o no mirada repitiendo de esa manera lo traumático.

En muchos casos la violencia es la no-mirada del Otro: madre, docentes, compañeros, sin mala intención sino muchas veces por falta de asesoramiento o empatía en la posibilidad de abordar estas temáticas actuales que tanto invaden nuestras aulas y a nuestros niños hoy.

Dice McDougall, ¿no es posible que Narciso, niño-flor-frágil, que acecha a su propia imagen, busque en el estanque un objeto perdido que no es el mismo sino el reconocimiento de sí en los ojos del Otro? Ese reconocimiento de sí como ser separado y único lo busca ávidamente en las pupilas maternas, reflejo destinado no solamente a enviarle su imagen especular sino también todo lo que él representa para su madre (Winnicott). Así se reconocerá como sujeto con un sitio y un valor propio, a través de los ojos del Otro que le mira y que le hable.

Entonces nuestro objetivo será que cuando el paciente mire a través del espejo no encuentre solo un espejo... sino que se encuentre a sí mismo.

*Sobre la Clínica de Niños Hoy...ADD...TGD...Autismo...Apraxia...Psicosis  
¿Cómo saberlo? Una mirada atenta y contenedora sobre las patologías narcisistas de hoy en día.*

¿Y si el dejara de mirarte? ¿Y si el dejara de escucharte? ¿Qué está pasando con la mirada materna con esa mirada que construye, que libidiniza, que unifica? Que pone palabras y que provee de significado a tantos significantes. Que pone orden al caos o bien retomando el proyecto de psicología para neurólogos, cualifica cual sistema omega esa cantidad libre del sistema Fi o Psi que hace al afecto. Ese auxilio externo dirá Freud que permitirá el pasaje del Narcisismo Primario al Narcisismo Secundario.

Me interesa especialmente indagar en el vínculo madre-hijo ya que hoy nos encontramos con una clínica más cercana a Hamlet que a Edipo, más cercana a pacientes que se manejan desde el narcisismo primario que el secundario, pacientes "niños" pre edípicos., donde ya el psicoanálisis tradicional, cuyo objetivo era hacer consciente lo inconsciente encontrará sus dificultades, con pacientes con compulsiones...compulsión a la repetición y con la desmentida como mecanismo de defensa ; ya Freud en su Más allá del Principio de Placer ...nos brinda los elementos para trabajar con ellos.

Y desde aquí nos lleva a replantearnos la clínica: si estos pacientes no han podido ser mirados por esta madre, madres que por x motivo no han podido registrar las necesidades de estos niños, o decodificar correctamente... ¿cuál será la función del analista?...



Un analista con una mirada empática que pueda decodificar y codificar el discurso del paciente fronterizo; jugando a través de la transferencia y contratransferencia la presencia- ausencia materna. Logrando así la constancia objetal. Regresando a través del análisis a aquellas etapas del desarrollo que no fueron desarrolladas sanamente.

Al hablar de Mahler, trabajar desde la función maternante primaria donde el niño, dice Mahler, paciente fronterizo, digo yo, deberá progresar a través de las previamente faltantes o insatisfactorias fases del desarrollo (pre simbiótica, simbiótica y de separación-individuación). Lograr una sana dependencia para ir en camino de la independencia que le permita un fortalecimiento de la autoestima, la individuación y la autonomía.

Trabajar como analista desde la función maternante “Good Enough” como diría Winnicott, desde el Holding, Handling y la Presencia de objeto.

Desde aquí es que considero importante las entrevistas preliminares y en el caso de los niños realizar un profundo psicodiagnóstico con una mirada psicoanalítica profunda, para desde allí establecer los objetivos del tratamiento.

Y considero que en el caso de los niños el psicoanálisis tiene un lugar privilegiado para trabajar a través de la transferencia, contratransferencia, con el juego como herramienta fundamental, pero no desde un lugar pedagógico o psicoeducativo, ni tampoco con intervenciones violentas de las fantasías inconscientes, sino en la construcción del psiquismo sano atendiendo a las fallas del desarrollo.

Y con suerte pasar del mito de Narciso al mito de Edipo, de aquella relación especular, diádica de madre hijo, sana, para que esa madre pueda virar su mirada a un tercero, introduciendo la función paterna, la ley del padre, que pueda poner orden a tanto desborde pulsional.

Desde lo individual y lo social. Ya que la falta de Ley también lleva a un discurso social de la desmentida y nos quedamos como sociedad en el circuito de la repetición generando cada vez más patología.

#### Quisiera rescatar en este caso: La importancia del psicodiagnóstico en el tratamiento con niños

Frente la patologización de la infancia y del uso desmedido de medicamentos psicofarmacológicos en niños, que lejos de beneficiarle le provocan en más de una ocasión patologías severas, como anorexia, tics, gilles de la tourette o bien psicosis entre otras, Mi objetivo es realizar psicodiagnósticos profundos y no cuestionarios simples, que entre otras cosas tienen las características propias de la infancia, para con profesionalismo responsabilidad y ética encontrar el diagnóstico adecuado y su tratamiento, antes de medicar en exceso.

Cuidemos a nuestros niños, entre tanto Déficit Atencional, brindémosle la Atención que se merecen y necesitan

En el tratamiento con niños por lo general realizo siempre un psicodiagnóstico que consta de una entrevista a padres, cuatro encuentros con el niño y una entrevista de devolución a los padres con un informe por escrito, leído a los padres indicando diagnóstico, pronóstico y tratamiento sugerido en caso de ser necesario.

Si la escuela requiere el informe se lo entregó personalmente a los padres, pero luego me acerco a la escuela para leer el mismo y que no se malinterprete la información así como aportar sugerencias y trabajar de una manera integral terapeutas, padres, escuela.

#### Motivo de consulta:

A los 3 años y medio el jardín refiere dificultades en el niño en el habla por lo cual recomiendan fonoaudióloga. Luego de cuatro meses de tratamiento lo derivan a psicología, derivado del colegio X. El profesional manifiesta que no es necesaria la terapia y recomienda verlo luego de las vacaciones de verano.

Cambia de colegio en el cual notan no solo dificultades en la comunicación sino también en la interacción con el medio, tanto con sus pares como las docentes.

La madre luego de 4 meses de terapia psicológica realiza una nueva consulta con la profesional que escribe.

### Antecedentes de la Historia

A los 4 meses del niño, el papá consigue trabajo en..., y hasta la fecha sigue viviendo allí.

Los padres se separan luego de un tiempo de esto al darse cuenta que no pueden continuar con el matrimonio con esta distancia. Entre ellos tienen buena relación.

Embarazo con muchos vómitos. Cesárea. A la madre le costó amamantarlo. A las tres semanas de vida del niño la madre comenzó a trabajar. El mismo se queda con la misma niñera que actualmente tiene.

Según manifiesta la madre siempre fue un niño muy tranquilo, casi no existía, al referir que no se lo oía. Lloraba poco, demasiado bueno. Permanecía mucho tiempo en su cuarto. Comía allí y a veces también cenaba en su cuarto. Frente al televisor. Las rutinas las hace a la perfección.

También manifiesta que se golpea, no repara en los peligros ni en el dolor.

Al momento de la consulta tomaba mamadera, Por sugerencia mía deja la mamadera, con la intención de pasar de la leche materna a la lengua materna y de allí a la adquisición del lenguaje, entre otras cosas.

La madre del padre fallece cuando él tenía 12 años.

La madre de la madre presenta una patología psiquiátrica.

Ambos padres armaron una buena estructura psicológica, productiva en lo social, a pesar de haber tenido dificultad en cuanto a los vínculos primarios. Sin embargo observo sobre adaptación en ambos, un como sí.

### Informe de las entrevistas diagnósticas con el niño:

Primera Entrevista: Entra con la mamá. Trae un juguete de la sala de espera. Grita sonidos. Continúa su juego de la sala de espera y viceversa como una prolongación del consultorio. No me mira en ningún momento a los ojos, como si no me registrara. Pareciera estar en su mundo. No se conecta con el otro. Toma la caja de arte. Le llama la atención las masas de colores. Toma la tijera e intenta cortarlas. Toma la tijera con las dos manos. Le cuesta la motricidad fina. Pareciera que se va a cortar los dedos. Le digo "cuidado". Casi no abandona el juego en toda la entrevista. Menciono el corte, como primer esbozo de necesidad de castración. Por sugerencia de la madre nombra los colores. Se quiere comer la masa. Le decimos que no. Llega un momento que se cansa y se empieza a poner molesto. Empuja el camión casi tira la lámpara. Sale corriendo del consultorio. Vuelve. Jugamos a las escondidas. Yo digo ¿Dónde está Nacho? ¿Nacho esta? ¿Vino hoy?, intento de juego del Fort-da. También marco en esta primera entrevista que me puede pedir ayuda, a él y a la madre. Intento de diferenciación y de pedido de ayuda desde su propia voz, desde su propio discurso, desde su necesidad. Cuando se despiden la madre le dice saluda a María Pía, el responde e intenta darme un piquito sin problema. (No discriminación del extraño. La señal de angustia que moviliza su emergencia es la que surge ante la percepción de una diferencia. No solo de la percepción de que el otro es diferente de mí, sino a la vez la propia conciencia de mi diferencia y ajenidad. Todo lo cual como hipótesis, me lleva a pensar en una realización fallida de tales procesos, a partir de su modo de encuentro conmigo. Se lo marco a la madre en una entrevista con ella, ya que a ella también se le dificulta este tema).

### Segunda entrevista:

Entra, se enoja, me pega y grita No, No. Lo abrazo, se calma

Intento que dibuje, dibuja en el pizarrón: Ojos, nariz, boca. (Figura humana parcializada, no hay un yo como unidad, sino objetos parciales, todavía no logra la unidad del yo).

Busca las masas. Al mancharse con tiza se quiere ir a lavar las manos. Sale del consultorio va al baño a lavarse las manos, luego lo toma como rutina. No le gusta estar manchado.

#### Tercera entrevista:

Hora de juego con la caja. Esta vez está más conectado. Abre la caja. Saca todo sin jugar a nada. Hasta que arma un camino con maderitas y lo hace pasear a Barney. Dice “Barney es un dinosaurio”, “Barney y sus amigos”. Esto muestra su lenguaje, por momentos habla bien y por momentos realiza neologismos o no habla. Hace una torre, se le cae. Lo volvemos a intentar. No se frustra tanto. Arma el rompecabezas. Me pide ayuda. “Ayúdame, por favor”.

La madre comenta que ahora todo es no y que está agresivo. “Antes era tan sumiso”. (Sin embargo lo considero un avance El No como primer esbozo de discriminación, diferenciación yo- no yo. Para poder acceder a un discurso propio.

Se conecta un poco más con la mirada y empieza a decir quiero o no quiero.)

#### Diagnóstico, Pronóstico y Tratamiento:

Todos los indicadores nos llevarían a pensar en una primera aproximación diagnóstica de TGD observando un trastorno de la comunicación que no cumple los criterios de ningún trastorno de la comunicación específico. F 84.0 del DSM III (2999.00)

Sin embargo dados los avances en tan pocas entrevistas con el niño me lleva a acercarme a un diagnóstico de: Trastorno Narcisista no Psicótico teniendo en cuenta lo siguiente: a diferencia del niño autista tiene una actitud abierta hacia mí al despedirse en la primera entrevista que al mismo tiempo no puede registrarme en calidad de extraña. Percibir el rostro de la madre en su diferencia respecto de otros rostros vale tanto como presentir la posibilidad de tener uno mismo un rostro diferente del de la madre. La angustia del octavo mes revela la constitución del otro como otro y de uno mismo como otro respecto de ese otro. Por eso y gracias a la introducción de la dimensión de la alteridad el extraño se revela precisamente como el propio sujeto. Podríamos inferir aquí una falla en la construcción de lo extraño.

En el gráfico la figura humana aparece con carácter fragmentario. Si el niño no alcanza la identidad, la integración corporal en el tránsito a la subjetivación resulta incapaz de constituir objetos provistos de estas características. Lo construye la mirada de la madre. Una mirada que unifica. Este va a hacer uno de los objetivos del tratamiento, a partir de la mirada del terapeuta. Por eso el juego del fort-da. El trastorno narcisista no psicótico es la patología del fort-da, juego de presencia-ausencia, del rostro de la madre. Aparece lo especular en los gráficos y en el habla, donde el niño repite duplicando el discurso pero no teniendo uno propio. Otro aspecto es el papel de la mano: el niño no solo toca sino que agarra el objeto y se lo lleva a la boca. El privilegio de la visión de la propia mano anticipa el discernimiento entre familiar y extraño. El hecho de que el niño se toque el rostro lo lleva a interrogarse por sus propios rasgos y a hallar una primera respuesta consistente en mirarse las manos en las que ve reflejadas su imagen. La función de la mano en la constitución de la categoría del extraño también aparece en estos niños alterada, aparece una dificultad en la motricidad fina, donde no pueden “agarrar” como pinza sino que los objetos se diluyen, la motricidad queda inhibida.

Otra de las características es la dificultad para establecer las siguientes discriminaciones familiar/extraño, niño/adulto, propio/ ajeno.

Sin rostro el niño tiene primero el rostro de la madre. El hecho de estar en el otro y no en sí mismo deriva su dificultad para el pensamiento, tiene que contar con la cabeza del otro para tener la propia. Es por eso que para jugar o graficar necesitan del otro especular que esté a su lado para lograrlo.

El juego del carretel, cuando el niño juega a las escondidas frente al espejo, el objeto perdido se vuelve a reencontrar en la imagen reflejada. El espejo lejos de ser un punto de partida, es el complejo resultado de

las identificaciones precoces del niño con su madre. Los juegos en torno a ocultar el rostro para volver a exhibirlo, ante su alegría, tienden a posibilitar la maduración del discernimiento de que la alternancia, presencia y ausencia visual, deriva de la motricidad de un acto. A partir de allí el objeto alcanza la permanencia a la vez fantaseada y perceptiva. Este va a hacer otro de los objetivos del tratamiento:

El atravesamiento por el juego del arrojar, en su triple aspecto sensorial, motor y del nombre propio, permitirá alcanzar la posición del objeto como idéntico a sí mismo desde un doble punto de vista: 1) la madre es aprehendida como un objeto real que encierra la posibilidad de su ausencia 2) y por otra parte, aun si llega a desaparecer, no dejará de poseer la constancia propia de lo imaginario. Rodulfo, 1995.

La identificación con su propia imagen, con sus rasgos visuales, logrará articularse la identificación con el nombre y con la posibilidad de proferirlo, partiendo de la voz de la madre. Articulación entre erogeneidad y nominación; permitirá sustituir la motricidad por la palabra.

Esta será una de las funciones del tratamiento psicológico, donde recomiendo sesiones vinculares niño-madre, donde se trabajará desde la función maternante primaria donde el niño deberá progresar a través de las previamente faltantes o insatisfactorias fases del desarrollo (pre simbiótica, simbiótica y de separación-individuación, al hablar de Mahler).

Así como también entrevistas de orientación a padres al menos una vez mensual.

Sin embargo considero oportuno y necesario una ínter consulta con Neurología y Psiquiatría; con el objetivo de descartar patología orgánica o psiquiátrica donde el niño necesite sumado al tratamiento psicológico otro tipo de tratamiento más específico.

Con respecto a la escuela considero de suma importancia tener una reunión con las personas que correspondan para elaborar un PPI, Proyecto Pedagógico Individualizado. Y ayudar entre todos: escuela, padres, profesionales que lo atiendan, conjuntamente para el mejor desarrollo del niño.

Considero de muy buen pronóstico los cambios que ha tenido Nacho desde que comenzó hasta ahora. Se conecta con la mirada, pide ayuda, habla en primera persona, discriminando lo que quiere de lo que no quiere. Comienza a manifestar temores, muy sano teniendo en cuenta la angustia ante el extraño, como medio de auto conservación, y evolutivamente normal en las fases del desarrollo. Mantiene toda la hora dentro del encuadre del consultorio. Comienza a interrelacionarse con los otros.

#### Breve informe sobre la evolución de Nacho.

La primera consulta fue en Octubre del 2008. A dos años de tratamiento son muchos los avances que ha tenido Nacho. Durante el año 2009 y en lo que va del año 2010 ha realizado: Tratamiento Psicológico con una frecuencia semanal y entrevistas de Orientación a padres, Tratamiento Fonoaudiológico neurolingüística y tratamiento psicopedagógico.

Acompañado todo esto por la cooperación y buena predisposición de los padres.

En la escuela se elaboró un PPI en integración con escuela Especial, asistiendo la maestra integradora cada 15 días.

Nacho ha avanzado notablemente es un niño que puede establecer un juego simbólico. Entra al consultorio, se dirige a mí, me registra en calidad de extraño, y ahora ya de conocida, en un vínculo de afecto, me registra como otro. Superando su dificultad primera en la discriminación Yo-no Yo, y en el registro del Otro como extraño.

Puede aceptar las normas del encuadre, ya la sala de espera no es una prolongación del consultorio como al comienzo. Sostiene el horario de entrada y salida de la sesión, elabora juegos, guarda los juguetes, acepta mis límites y tolera la frustración.

Al conversar ya dialoga, se dirige a mí, realiza preguntas, arma oraciones, se preocupa por mí, por mi panza o bebe; principio de empatía y discriminación con los sentimientos del Otro.

Durante mucho tiempo en las sesiones estuvimos jugando a las escondidas, fue todo un trabajo de presencia-ausencia, el juego del Fort-da, donde como dije al principio desde aquí: a) la madre es aprehendida como un objeto real que encierra la posibilidad de su ausencia; b) y por otra parte aun si llega a desaparecer, no dejara de poseer la constancia propia de lo imaginario.

Solo posteriormente este juego se vuelve eficaz para producir otro desenlace psíquico; la permanencia o constancia objetal. Ahora el cuerpo o alguna de sus partes coinciden con la palabra que lo nombra, y que puede ser proferida por el niño mismo.

Asimismo, el cuerpo propio da al niño la posibilidad de aprehender al objeto materno como alteridad y a la vez, a través de su objeto, se reconoce como estructura corporal inacabada.

Esta primera síntesis objetal que tiene valor de prototipo abre un camino ilimitado para la emergencia de la función de síntesis, en la economía del aparato psíquico.

Se construye como diría Freud un nuevo acto psíquico que le permite construirse como sujeto.

De ahí que pasa de hablar en tercera persona al Yo, y hablar en primera persona, pudiendo proferir su nombre; paralelamente pudiendo dibujar un DFH o sea su imagen como persona total en un dibujo.

#### Actualización de datos (Noviembre de 2011)

Nacho continúa tratamiento psicológico en lo que va del año con una frecuencia semanal y con entrevistas de Orientación a padres.

Sin embargo no tengo demasiado que agregar del último informe, solo avances y muchos ya que teniendo en cuenta el motivo de consulta y el diagnóstico inicial Nacho se ha integrado notablemente a un primer año de escolaridad normal sin ninguna dificultad.

Adquiriendo lectoescritura, matemática con excelentes resultados.

En el tratamiento ha evolucionado, conversa establece diálogos, se conecta afectivamente, está atravesando sanamente el complejo de Edipo con los sentimientos propios de esta etapa, que son amor hacia la madre y rivalidad con el progenitor del mismo sexo, (pareja de la madre). Esto es muy sano teniendo en cuenta el diagnóstico de Trastorno Narcisista no psicótico, ya que evoluciona del Narcisismo al Edipo, evolutivamente normal a una sana resolución del mismo y a un pasaje del narcisismo patológico a la neurosis normal edípica.

#### Para Concluir dice Winnicott:

“La psicoterapia es un devolver al paciente lo que este trae. Es un derivado complejo del rostro que refleja lo que se puede ver en él. Me gusta pensar en mi trabajo de este modo, y creo que si lo hago lo bastante bien el paciente encontrará su persona y podrá existir y sentirse real. Sentirse real es más que existir: es encontrar una forma de existir como uno mismo y de relacionarse con los objetos como uno mismo”

Dice McDougall, ¿no es posible que Narciso, niño-flor-frágil, que acecha a su propia imagen, busque en el estanque un objeto perdido que no es el mismo sino el reconocimiento de sí en los ojos del Otro? Ese reconocimiento de sí como ser separado y único lo busca ávidamente en las pupilas maternas, reflejo destinado no solamente a enviarle su imagen especular sino también todo lo que él representa para su madre (Winnicott). Así se reconocerá como sujeto con un sitio y un valor propio, a través de los ojos del Otro que le mira y que le hable.

Entonces nuestro objetivo será que cuando el paciente mire a través del espejo no encuentre solo un espejo... sino que se encuentre a sí mismo.

#### Bibliografía:

Bekei Marta, *Trastornos Psicossomáticos en la niñez y la Adolescencia*; ED. Nueva Visión; Buenos Aires, 1996.

*DSM III*

Freud Sigmund, *Obras Completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires 1989. "El Yo y el Ello"

"Inhibición, Síntoma y Angustia"

"Introducción al Narcisismo"

"Más Allá del Principio de Placer"

"Proyecto de psicología para neurólogos"

Green André, *De Locuras Privadas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires Enero de 2001.

McDougall Joyce, *Alegato por una cierta anormalidad*, Paidós Psicología Profunda, Buenos Aires 2004.

Rodolfo Ricardo, *Trastorno Narcisista no Psicótico*, Editorial Paidós, Buenos Aires 1995.

Winnicott, D. W. *Realidad y Juego, Papel de Espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño*. Editorial Gedisa. Buenos Aires 1986.

...

#### De un mínimo a un máximo

Autora: Mariel Adán

#### Resumen

Este trabajo está dirigido a dilucidar cuestiones en relación al entramado entre el pensamiento y el lenguaje en un niño con diagnóstico de TEA.

La incertidumbre propia de la práctica clínica, se ve reforzada en esta casuística por la ausencia de lo coloquial, de la oralidad. Pero entender que un niño siempre tiene algo para decir, aunque sea en su silencio da la oportunidad de justamente ponerlo a trabajar. La construcción de estrategias fuera de los rótulos y las etiquetas, libera un campo de pensamiento para el terapeuta, al tiempo que, hace lugar a un paciente que puede ser escuchado en sus rutinas, estereotipias y en su circularidad lógica.

La dirección de la intervención psicopedagógica estuvo dirigida en el caso M., a la construcción objetal como formulación de una estructura organizante que sostenga/andamie los fluidos de subjetividad.

La mirada y la escucha de su estructuración lógica en construcción, fueron llaves importantísimas para abrir preguntas ciertas, sobre el valor estructurante de las acciones en la configuración del lenguaje.

La instalación de acciones por la vía de la construcción objetal, conserva la intención de poner palabras. El encadenamiento de acciones atravesado por la transferencia, promete y empuja palabras en el mismo advenimiento subjetivo.

La transferencia habitada y habitante en la operación significativa de la repetición, promueve deslizamientos que nombran, dicen, ponen la lengua a disposición.

Así el trabajo en transferencia, permitió la construcción de "un autismo de a dos". Allí hay lugar para los forzamientos que promuevo y propuestas que trae el paciente a modo de invenciones. Más aún, a ésto se le agrega la oportunidad de hacer lugar a la contingencia.

Esta intervención psicopedagógica, entiende la contingencia como campo lúdico-simbólico con el que armamos circuitos de significación, en los que el paciente se presenta, se muestra e intenta armar algo, al modo de un espacio de cierta demanda.

El otro, en su presencia simbólica espera, sostiene y ampara. El campo transferencial se gesta en relación a que algo suceda a modo de acontecimiento singular, es decir a la medida de cada niño/a que nos consultan. A que algo pase, al modo que transversalice el lazo y porque no, deje marcas. De allí en el interjuego de laxitud y tensión que requiere ser tolerado, se imprimen palabras, como formas acabadas de la voz.

### “De un mínimo a un máximo” (trabajo en extensión)

Aposté a la palabra, en la clínica psicopedagógica con un paciente al que llamaré M., que para muchos no hablaba. En los inicios de esta consulta varias veces me pregunté el porqué de esto; porqué tomé ese camino tan complejo y por momentos desolador.

Creo que, porque armé mi intervención entendiendo que había un sujeto que podía ser escuchado en sus rutinas, en sus estereotipias, en su circularidad lógica. Y esto era en principio, portar un habla.

Había formas de entrar en relación y me acerque a ellas sin prejuicios, tratando de aprender. Me propuse un hacer de a dos, aunque no fuera fácil. Y eso es lo que intento: no hacerlo fácil con prácticas reduccionistas y colonizantes, sino más bien ir en la línea de “construir un autismo de a dos”(E. Laurent)

No elegí un lugar seguro; elegí el lugar de la apuesta. Es el lugar de jugar y jugarse en el mismo lugar del riesgo. En verdad ningún niño es un lugar seguro...y porqué debía serlo el niño de este relato.

Mis movimientos psicopedagógicos fueron en la línea de ir armando desde afuera ciertos anzuelos para atraerlo-traerlo, con suaves forzamientos, a un mundo más compartido/ el de los sentidos, los signos, las convenciones que nos permiten hacer lazo social y aprender.

Cuando digo forzamientos me refiero a lo que tomo en una tensión, solo a partir de algo que él proponga como marca de sus intereses, algo que aparece como una enseña. Tomo ese índice para montar algo, que se motorice desde su dinámica subjetiva hacia algún sentido y así inscribir una especie de solicitud a medida. En ese caso él pone un material y yo, una cierta fuerza a modo de intención.

Aposté a la construcción objetal como estructura organizante que diera pie a determinados fluidos de subjetividad, cortes, retazos. Entendí que la construcción de los objetos iría tejiendo entre nosotros una trama, un campo, no un puente...eso era demasiado oneroso para los primeros tiempos. Pero sí un campo donde ocurrieran actos, hechos, eventos...donde algo pasara. Lo que llamé después una ficción/ o armar ficciones para que algo pase.

La instalación de acciones era una manera de poner palabras (no poner en palabras). Algo de los objetos y la palabra...casi como suposición de mi parte en el inicio, en tanto yo decía, suponía lo que él quería, lo que buscaba. En realidad probaba recuperando su –posición frente al espacio, el entorno, las cosas, moviendo-rebatiendo -tensando.

Hago esta aclaración porque mi puesta en palabras tenía claro desde la enunciación que yo no sabía; que ésto era un gesto de no violentar con la interpretación pero que sí tenía la pre-tensión de asegurar un lugar para la palabra.

En el principio...no había objetos ni había otro. Éramos alguien desconociendo la caja de juguetes...

Para que estuviera él tenía que estar el objeto y eso estaba por ocurrir, por pasar, por advenir. Por el momento era solo un proyecto, para mí. Qué mejor tarea para una psicopedagoga que asistir al advenimiento de los objetos como única manera de que algo de la subjetividad se recorte, se presente y empiece a producir-produciendo subjetividad.

Dato curioso...

*(Al poco tiempo de atenderlo la mamá le pone una jugadora de Sonrise en la casa. Un personaje desconocido para M. que se le mete en sus rutinas, ordenando además cómo debía ser el emplazamiento espacial de los juguetes en su cuarto. Con lo cual le acomodan todo de manera distinta/ la idea era que ella iría algunas veces a la semana a jugar con él. Parece que lo intentó...pero la señora que lo cuida, advirtió que M. hacía cosas para deshacerse de ella...y lo consiguió en poco tiempo. De estos ejemplos, de ofertas que iban en otra dirección a mi intervención hubo varias. Nunca las desestime, siempre deje que ocurrieran, confiando en armar diferencias y después poner a pensar lo que pasaba. Mientras tanto la producción de M. en el consultorio seguía en pie.)*

Tomar el camino de la construcción objetal me puso frente al advenimiento de la palabra. Aproveché toda la circularidad de sus movimientos lógicos y traté de replicarlos y sistematizarlos para que se quedaran en pequeños tiempos ejecutivos, que se volvieran a repetir a pedido o espontáneamente.

Recupere la circularidad lógica que él traía y busqué que fuera lo más ampulosa posible para después incluir allí variaciones, que dieran lugar en algún momento a ciertos cambios en la estructura y al planteo al menos de una zona de desarrollo proximal.

El trabajo en transferencia permitió construir un espacio lúdico con la inclusión de series de objetos, secuencias y palabras. Y en medio de esto... están sus invenciones, que siempre suman. Desde allí y en favor de la contingencia, o de lo aparentemente azaroso, se arma una nueva topología de secuencias y series. Lo que llamo circuitos en un tiempo y espacio compartidos.

La lógica dio muestras en el tiempo de cómo la imitación se podía diferir, de que los criterios objetivantes estaban formulándose y empezaban a fermentar en la estructura.

Los movimientos internos de dicha estructura no eran rígidos, conseguían equilibrios incipientes entre lo que asimilaba y lo que acomodaba. Esto le permitía pequeñas elecciones en el contacto con los objetos y era observable que, sus respuestas no eran del orden de lo repetitivo, de lo compacto. Es decir, esto que sí aparecía en el lenguaje al modo de las ecolalias, no aparecía en el contacto con los objetos; algo se despegaba.

Me detengo en la palabra observable, porque es una cualidad de las acciones que no parece registrarse en algunas prácticas; lo observable eran modificaciones que no se podían medir, cuantificar en tablas pero que se revelaban en sus formas de contacto, en sus espacios de juego...entonces digamos que, estaban ahí para ser miradas.

De allí, observables\_ mirables; en esto me animo como mi maestra A. Fernández a inventar palabras o a poner nuevas palabras que tal vez sean solo de la práctica psicopedagógica, casi como un ejercicio para dejar de hablar con palabras arrancadas de otra disciplina.

Aparecía allí una diferencia entre las acciones y las palabras; pusimos a trabajar esta diferencia, dejándolas correr por pistas distintas.

El encadenamiento de las acciones, el hacer chiquito pero conjunto empezó a darle vida/ vida de juego por ejemplo a los animalitos de un zoológico que subían y bajaban de un carrito que trasladábamos por el escritorio del consultorio, por ejemplo.

La idea era probar, repetir, y también probar cambiando...las acciones le dieron forma pero la palabra los distinguió: el objeto es tal por su nombre.

Para la labor psicopedagógica el armado y configuración de la estructura lógica es lo que alimenta y retroalimenta la construcción simbólica y por ende era imposible saltar este camino al pensar en la posibilidad de que este niño portara palabra alguna.

En cada escena, en cada circunstancia, en cada micro encuentro, lo que buscaba era problematizar las acciones, los sonidos y los silencios. Esto era parte de la garantía de no encorsetar su modalidad de lazo, ni ponerlo a presión en una sigla. Cuando digo problematizarlo me refiero a que intenté /e intento/ con sus fragmentos armar problemas para mí, que hablaran de él, cuando por ejemplo aparecía en silencio, o gritando...o haciendo ecos con palabras de otros.



Siguen siendo reales problemas para mí las frases o palabras que no entiendo y las pruebas que hice y hago son parte de las tentativas de análisis.

Fui probando acotar, nombrar- repetir, decir igual que él, traer réplicas... hasta que en un momento decidí ofrecerle la repetición como una transacción, como un intento de que algo se quede y algo se desinstale, o se deslice al modo de dejar resto.

*Así en una sesión del año 2015 empezó a repetir una frase mientras caminaba por el consultorio, que yo no terminaba de entender pero comencé a repetirla con él con distintos tonos de voz, es decir yo puse la variación. De pronto se empezó a oír algo parecido a “...y entonces comenzaron las peleas...” lo pusimos a trabajar del mismo modo, seguimos repitiendo; él me miraba absorto pero con cierta confianza. Le digo que eso que acaba de decir era muy importante y que lo voy a escribir en un papel con color. Así lo hago; él se acerca y sigue con su mirada mis acciones.*

*En la repetición ocurrió esto que llamo deslizamiento y se escuchó: “y entonces empezaron los problemas”. Dije “los problemas!!” de distintas maneras...agregué gestos. Él me miraba con una mirada muy dirigida y yendo a buscar la bolsa que el nombra como “los juguetes”, saca una de las revistas de películas, me mira desde lejos y totalmente dirigido a mí dice: LECHE -THOMAS –PELICULAS*

*Celebro el advenimiento de estas tres palabras que eran claramente suyas y no traídas de ningún formato de películas. Las anoto y digo “te vas a tomar la leche y vas a ver la película de Thomas!!?? El señala en la hoja palabra por palabra y dice nuevamente LECHE THOMAS PELICULA.*

En este fragmento, la voz como objeto pulsional pasa por diferentes instancias. A parece él, que habla pero no desde la posición de enunciador. Un pegoteo de palabras da lugar a un soliloquio, acompañado de un inquietante caminar.

Me ofrezco no como una traductora, pero buscando pistas actuando decidida en una parodia de conversación.

Mientras él en esa maniobra busca o encuentra algo que le pertenece. La voz hace como un aparte del sujeto; frena con sus formas metálicas lo angustiante. En el mismo punto propongo una acción lúdica donde incluir las diferencias en el tono, el ritmo y la emoción; allí se da lugar a cierto reconocimiento de lo ajeno, de lo externo y de lo propio.

Así la operatividad de la intervención psicopedagógica consistió tal vez en abstenerse de dar respuestas a modo de certezas y si más bien acompañar la construcción de caminos introduciendo muchas veces significantes casi a modo de prueba, de tentativa, justamente en el intento de que algo pasara. Más allá de esto, la transferencia aquí da sentido a que esto ocurra.

### **Acciones y maniobras con las palabras-**

No era fácil hacer audible su silencio. Ese todo vacío, de golpe se rellenaba por completo en llanto. Eso era audible para mí porque siempre pensé que decía algo; tomé lo que resonaba, no lo que sonaba. Lo esperé de mil maneras hasta que un día lloró parado junto al marco de la puerta, señaló en dirección a la calle, pidiendo por su madre que lo acababa de dejar en el consultorio.

En idénticas situaciones la manera de calmarlo era ponerlo en contacto con el piso, buscando cierto contacto visual, mientras tocaba su mano y le decía alguna palabra. Con el tiempo pude sentarlo, rodearlo con mi cuerpo hasta acunarlo.

Ahí llegaron las canciones: las canciones hicieron una performance con el silencio. Delimitaron un cierto borde en ese silencio, que justamente armo espacios entre nosotros. Al principio las canciones eran solo mías hasta que él trajo balbuceos y fragmentos de las suyas. Las voces espejaban las palabras, y aunque con la apariencia de no ser de nadie, estaban allí en dirección a que en algún momento alguien “tomara la palabra”.

Estas acciones se fueron haciendo más espaciadas y además no quedaron pegadas al berrinche. Armaron una escena entre nosotros, que el nombró en un momento, en forma de pedido: primero dijo “noni” y en

otro momento dijo “nomi”. Allí él tomó la palabra. Allí la psicopedagoga instaló preguntas como: ¿quieres dormir? o ¿tenes sueño? Ambos, ya embarcados en incipientes diálogos.

En el tratamiento psicopedagógico estaba permitido dormir, era toda una tarea de encuentro y de producción simbólica que M. durmiera. Esto distinguía el espacio de otros espacios terapéuticos, que le pedían que hiciera rompecabezas( con un ps dentro de una cámara gesell), que hiciera sonidos(con una fono que le saca un espejo de su consultorio porque decía que él niño se distraía mirándose), que hiciera pruebas psicométricas (con la psp de equipo neurológico de turno que siempre estaba preparada para administrar una técnica nueva), en definitiva que hiciera. Esta diferencia sin duda hizo marca. En la consulta psicopedagógica dormir era todo un trabajo subjetivante y objetivante.

En cuanto a sus acciones...M. podía pasarse toda la sesión mirando el techo. Pero esto no era de cualquier manera. Buscaba acostarse en el diván ( desde allí contó por primera vez algo que le había ocurrido!!) o en un sillón individual donde quedaba como encajado, como metido en ese espacio...ahora que lo pienso parecía una caja o porque no, una cuna. Podía estar en esos estados de soledad, toda la sesión excepto en los momentos en donde rompía en llanto, a veces acompañando esto de tirarse al piso y patear.

En otro momento se hizo notorio que si bien se quedaba sentado mirando el techo, no le pasaban desapercibidos mis movimientos y acciones dentro del consultorio. Allí los empecé a incorporar tomándolos como micro juegos de la escondida, por ejemplo. En ocasiones posteriores cuando la soledad parecía apoltronarse, como una decisión natural de su parte, señalé de diversas maneras que yo estaba ahí, que yo no quería estar sola. Para demostrar esto me pasaban cosas, cuerpo y objetos mediante, donde le pedía ayuda, lo llamaba, lo tomaba de asistente. Todos éstos, puros tironeos de mi parte, que armaron acciones en M.

En el diván, fue el lugar desde donde tal vez M. armó uno de sus primeros relatos; sucedió de la siguiente manera: él llegaba y se tiraba en el diván. Yo desde ahí le proponía juegos con almohadones, telas, pelotas.

*... uno de los días en los que llega y se acuesta boca abajo en el diván, inicio el circuito de juegos. En esta ocasión, él pedía que pusiera los materiales arriba de él, sobre todo su cuerpo. Llegué a taparlo con los bloques grandes de plástico y las pelotas de tela. Lo hicimos una y otra vez y él disfrutaba de eso. Tomé el “dónde está el nene, donde está M, donde estas...!!?? Y a veces sola y otras juntos contestábamos “ acá...o acá está!”. También incluí una pregunta solo para él: “¿querés más? y él con mirada dirigida y sonriendo repetía “¡Más!!” una y otra vez.*

*Ese día, cuando la madre lo viene a buscar cuenta algo de su nuevo jardín y que habían compartido una salida el fin de semana con un compañerito, que consistió en ir a un pelotero. Comenta que M. había disfrutado mucho allí, mientras quedaba tapado por las pelotas de colores.*

*Después de eso me di cuenta todo lo que habíamos conversado durante esa sesión con el pequeño M!*

Este recorte tiene dos ventajas. Por un lado alude claramente a un material con el que en cierta cadena de asociaciones puede actualizar algo que le pasó. Lo traslada en el tiempo, es decir del pasado al presente, y utiliza la escena de juego que ya tenía un borde propio para introducir dicho material. Tal vez hablar de un recuerdo, o recordar a partir de algún índice perceptivo o sensorial en este caso.

Por otro lado se asienta cierta asimetría, que dispersa lo monológico, imponiendo cierto ritmo en los turnos de la palabra, lo denominado como estímulos multimodales (voz, gesto y mirada) elementos de las protoconversaciones que hacen a la formalización de un espacio dialógico. Y algo muy importante: él esperaba que algo pasara, esperaba activamente; hacíamos los dos algo de manera entrelazada para sostener esa secuencia, esa performance de repeticiones variadas.

### **Otras maniobras con la palabra...**

Al principio yo le ordenaba, casi le exigía con la palabra. Y esto era muy funcional en el campo del trabajo. Tal vez tenía cierto valor de igualdad entre nosotros, porque la orden borra la propia enunciación, y de esa

manera yo también mutilaba mi potencia enunciativa. Solo le daba órdenes, era como lanzar algo hacia él, y él reaccionaba.

En un momento él comenzó a pedir...pide lo que quiere.

Un día, el año pasado, lo busco para ir al consultorio y cuando me ve, se sonríe francamente y me dice señalando hacia donde tenemos que trasladarnos: "YO QUIERO ALLA". Con gesto y tono de voz de festejar esta frase con tanta intención digo: "YO TAMBIÉN QUIERO IR ALLÁ" y él responde: "TE QUIERO MUCHO".

La sesión siguiente él me ordena que yo me quede sentada en la sala de espera, mientras él se desplaza por la escalera rumbo al consultorio. Jugamos con que yo me asomo y él me indica nuevamente "¡¡ allá!!" para que de un tiempo a su subida, ya que quiere subir solo/ atravesar solo ese espacio entre la sala de espera y el consultorio. Él se traslada y yo espero; él va solo y me espera sentado en el escritorio del consultorio en mi lugar habitual.

Este circuito, que él intentó mantener a rajatablas, se fue modificando a la luz de determinadas contingencias que el contexto nos fue ofreciendo y para las que teníamos herramientas.; Era una secuencia que tenía historia.

En momentos iniciales de la consulta era parte de la sesión, el trasladarse, el caminar juntos. Nos trasladábamos a jugar en el baño mientras estaba dejando sus pañales, o para ir a buscar los juguetes por el consultorio, o yendo a la cocina cuando pudo pedirme agua.

Algo de estos circuitos estaba instalado, él pudo actualizarlo y además romper el silencio, no hablar como loro y dar una bocanada hecha de frase dirigida a otro. Las ficciones armaron texto, empujaron la palabra.

Las palabras producen entre los dos ciertos tiramientos. Cuando pienso en esta acción la asocio con otra palabra, la palabra "tirantes". Léase tirante o viga: aquello que soporta una carga vertical y distribuye peso hacia los apoyos. Y con esto me pregunto: ¿Cuál es la carga que soporto en el tratamiento de este paciente..., la carga del sin sentido, la carga del vacío que abunda... qué me cargo? O bien... él qué me encarga en la transferencia de su aparente sin sentido.

Tal vez, parte de su soledad, parte de su desorden, algo de lo que está allí para atemperar. En eso me detengo, hago marcas y doy lugar a sus invenciones.

Tomo el detalle como gesto de aceptación, de no querer cambiar a nadie. Pero a la vez, como dice Maleval "me lo tomo en serio". Lo espero donde no lo espera.

**Dice D. Williams: "Fue en un mundo de objetos donde yo emergí, cuando empecé a tomarle gusto a la vida".**

*Un agradecimiento inmenso a M., a su mamá, a su papá y a sus abuelos*

#### Bibliografía

- "El autista y su voz", Jean Claude Maleval/ Ed. Gredos
- "Estudios sobre el autismo I", Silvia Tendlarz/ Colección Diva
- "Estudios sobre el autismo II", Silvia Tendlarz/ Colección Diva
- "Pensar con imágenes", T. Grandin/ Alba Editorial
- "Alguien en algún lugar", D. Williams/ Need Ediciones, colección La Palabra Extrema
- "¡Escuchen a los autistas!", Jean Claude Maleval/ Ediciones Gramma
- "Estudios sobre las psicosis", Colette Soler/ Editorial Manantial

...

Prácticas violentas contra la infancia: diagnósticos, etiquetas, ¿sentencias?

Autora: María Belén Oreja Cerruti

## RESUMEN

El trabajo versa sobre nuevas modalidades epistemológicas, ontológicas, metapsicológicas, que se han constituido en variables determinantes del abordaje de la salud y de la enfermedad psíquica infantil. Modalidades que han caído en severos errores de orden teórico, en absurdos científicos, acerca de lo que es el hombre y en especial el niño y que por ende dificultan y obstaculizan la práctica.

Se toma como eje fundamental la capacidad humana de estar en movimiento, de ser seres en acto y en potencia, más aún si de la infancia se trata, que es puro cambio, duelo, crecimiento. Desde este ángulo es que se analizan los diagnósticos y etiquetas como impedimentos para producir subjetividad, porque cristalizan posibilidades.

Se analiza la patologización como uno de los tantos flagelos que afectan a la infancia y que impiden que al niño lo veamos como persona, desde la empatía y el conocimiento de cómo siente y piensa. Por ende se la aborda como violencia, entendiendo a ésta como la negación del sujeto.

Se advierte la tendencia de considerar al niño como entidad aislada, atemporal, estática, desvinculada de sus padres y de la familia, cargada de diagnósticos y estigmas que no nos dan la posibilidad de conocerlos y comprenderlos como personas completas e interlocutores emocionales y afectivos válidos, capaces de interpretar la realidad y cargarla de sentido, merecedores de nuestro respeto.

De acuerdo a esto es que se profundiza en el concepto de salud psíquica, postergado en definitiva por la tendencia a investigar y desarrollar trastornos y enfermedades. Se abordan varios aspectos a la hora de poder describir un individuo sano, pero en especial partiendo de una característica central, vertebral: la salud no como la facilidad y la ausencia de conflictos, sino como la capacidad de ser protagonistas de la propia vida, de sentir que se vive desde un sí mismo personal, genuino, propio. De allí la relación con el concepto de subjetivación en tanto capacidad de diferenciación.

*“Donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando  
es la conducta...”*

Françoise Dolto

## Introducción

Siglo V antes de Cristo. El hombre se debatía filosóficamente sobre la identidad y el cambio, sobre el ser y el devenir. Los filósofos griegos Heráclito de Efeso y Parménides de Elea fueron los máximos exponentes de dicho debate.

Primero en el tiempo Heráclito tuvo la aguda percepción de la variabilidad y la fugacidad de cuanto existe, de su diversidad. Observó algo que es una profunda visión de la realidad y es que todo cambia. Para él la esencia de la realidad es el cambio. “La existencia – dice- es la corriente de un río, en la cual no podemos bañarnos dos veces en las mismas aguas”.

Ligeramente posterior a Heráclito y, contra el pensamiento de éste, Parménides plantea que para que algo fluya es preciso que haya antes ese algo, es decir, un sustrato permanente, un ser en sí. Él ve la otra parte de la realidad que es la permanencia, el ser, lo que es. Habla por primera vez del ser, determinando como característica principal de éste la imposibilidad de cambio, la inmutabilidad. Se funda así el principio lógico de identidad que nunca antes se había pensado: toda identidad es idéntica a sí misma.

¿Tenemos una identidad que permanece en el tiempo o es posible que cambiemos? ¿O ambas? El dilema filosófico planteado en aquel tiempo, en un intento de dar de la realidad ya no una explicación mítica, sigue latente hoy.

Todos nos preguntamos en algún momento quiénes somos, qué deseamos, qué elegimos ser. Si estamos siguiendo nuestro propio deseo o el deseo de otro, ya sea el de nuestro padre, madre, pareja, hijos... Y quienes no puedan pensarse es probablemente porque estén muy enfermos. La posibilidad de interpelarse a uno mismo es justamente porque hay un *sí mismo*, una subjetividad que clama.

También solemos interrogarnos, cuestionarnos por la probabilidad de cambiar. En el consultorio son frecuentes afirmaciones como: “yo no creo que ella cambie”, “no creo poder cambiar”, “me cuestan los cambios”, etc., etc. Solemos escuchar decir expresiones como “la gente no cambia”, “uno muere intentando cambiar”, “es mentira que la gente cambia”.

Aunque en otro contexto, aproximadamente 2500 años después de Heráclito y Parménides nos estamos haciendo las mismas preguntas...

Quien pudo resolver este dilema filosófico fue Aristóteles cien años después (384-332 a.C.) a través de los conceptos de acto y potencia.

Aristóteles le respondió a Heráclito que para que algo cambie es indispensable que algo permanezca, que sea soporte de los cambios que se suceden. El cambio existe en tanto contrasta con algo que permanece, sino ¿cómo quedaría demostrado el cambio? ¿En relación a qué? Si todo cambia, nada cambia.

En relación a Parménides argumentó que los seres no son sólo en acto, lo que actualmente son - concepción que tal filósofo tenía del ser - sino que son en potencia, son seres en potencia de lo que pueden llegar a ser. No sólo hay acto, sino que hay potencia: posibilidad de ser. Se puede cambiar porque se **está** en potencia de ser otra cosa.

El cambio para Aristóteles es pasar de la potencia al acto, de las posibilidades que tengo de ser a que éstas sean. El ser **es** lo que es **y es lo que está en potencia de ser**.

A la luz de estas ideas me propongo revisar la realidad de la infancia de hoy.

Aulas atiborradas de niños integrados, acompañantes terapéuticos, maestras integradoras, maestras recuperadoras, docentes desbordados.

Numerosos niños portadores de certificados de discapacidad, niños que transitan su día de terapia en terapia. Recorren psicólogos, psicopedagogas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, neurolingüistas, maestras particulares, neurólogos, psiquiatras. Casi ninguno juega porque no tienen tiempo. (No olvidemos que jugar para los niños es pensar, elaborar, fantasear, aprendizaje, construcción del aparato psíquico).

Múltiples patologías con las que son diagnosticados: autismo, TGD, ADD, trastorno de Asperger, trastornos del lenguaje, bipolaridad, comportamiento antisocial, depresión, ansiedad, fobias, trastornos de aprendizaje, dislexia, TOC, psicosis, trastornos no especificados. Y la lista sigue...

Se habla de adecuaciones curriculares y planificaciones especiales. Se les administran cuestionarios, protocolos, técnicas, evaluaciones y se los deriva a tratamientos cognitivo- conductuales porque necesitan construir hábitos.

Como docente y psicóloga que trabaja en gabinetes de escuelas recorro las aulas y escucho habitualmente cómo los docentes y demás profesionales, ya sean de la salud o de la educación, hablan sobre el “caso problema” con el niño delante, como si éste no estuviera.

Si el hambre, la guerra, la explotación de la mano de obra, la prostitución, la trata, el tráfico de órganos, de drogas, alcanzan a los hombres más venerables, la infancia es la que menos se libra de estos “flagelos”. Se hacen encuestas, se invocan los derechos humanos y a la Convención sobre los Derechos del Niño. Se dictan congresos, seminarios y realizan jornadas en pos de la infancia. Se inauguran hospitales y

escuelas con bellos discursos. Todo el mundo dice encontrarse a pensar y debatir estrategias en beneficio de aquellos que son nuestro futuro, *el mañana*. Todos hablan y hasta sueltan su lagrimita.

Pero todos los niños sin excepción cursan bajo un mismo denominador común: ninguno, esté bien alimentado o carezca de vivienda, esté escolarizado, sea un campeón o un esclavo, ninguno es tratado como una *persona*.

Nadie piensa que son personas cuando los ponen bajo el microscopio, listos para dar su veredicto. “Fulanito de tal es un TGD, o un ADD, o un etc., etc.”. Ni siquiera, en ultimísima instancia, la amabilidad profesional y la dignidad humana de decir “tienen”. Directamente “son”. Nadie los mira a los ojos y les pregunta cómo se sienten, qué piensan. Quizás porque en pleno siglo XXI ni los mejores profesionales portadores de infinidad de títulos, premios y reconocimientos intelectuales sepan todavía cómo sienten y piensan los niños (0 a 12 años).

¿Por qué cuando se lleva al médico por ejemplo a un bebé de nueve meses éstos se dirigen saludando al adulto y nunca al niño? Que sea bebé no significa que no sienta miedo de estar allí, en un ambiente extraño, con otros olores, otras personas, que no necesite la delicadeza de ser saludado. Que no nos hable no significa que no sienta. Y más aún, que no entienda.

De la misma manera, estigmas, etiquetas que lastiman y que no permiten observar el sujeto que existe y que podría ser. Heráclito, Parménides, Aristóteles, apostaron al hombre, a su identidad y a las posibilidades de ser algo diferente. ¿Qué nos pasó 2500 años después?

### **Nuevas formas de violencia: la patologización infantil**

“No presta atención”, “es inquieto”, “se auto agrede”, “es hiperactivo”, “no se concentra”, “no mira a los ojos”, “no socializa”, “no se vincula”, “no aprende”, “es deambulador”, “grita”, “se enoja”, “pega”, “ignora a sus compañeros y las consignas de la docente”, “camina todo el tiempo”, “no tiene hábitos”, “no se conecta, está ausente, como en otro mundo”, “es opositor”, “es agresivo”, “es violento”, “no sabe compartir”, “se aísla, para mí que es autista”... Estas y otras muchas más son las expresiones más frecuentes en los espacios educativos y de salud para referirse a nuestros niños de hoy. Automáticamente a posteriori de tales descripciones vienen el diagnóstico, los tratamientos y las más de las veces la medicación.

Treinta años atrás apenas si encontrábamos un niño con algún grado de retraso mental o con síndrome de Down. Hoy parecería casi imposible encontrar un niño sano. Casi todos tienen un diagnóstico. Parecería que la población infantil se enfermó mentalmente casi por entero, que le hubiese sobrevenido una epidemia o algo por el estilo...

En las aulas cada vez son más los niños con diagnósticos, tratamientos, medicación, integraciones. Si décadas atrás apenas había uno cada tanto, hoy alcanzan un porcentaje tan alto que amerita se realicen congresos, jornadas, perfeccionamientos, escritos, investigaciones, asesoramientos.

Ahora bien, ¿es posible que casi todos los niños estén enfermos o lo que llamamos enfermedad es otra cosa?

En general me encuentro con sentencias del estilo “a tal conducta le corresponde tal diagnóstico”. Por ejemplo: “se mueve todo el tiempo, camina y no quiere sentarse a trabajar, es hiperactivo”, “no atiende, se distrae, tiene ADD”, “no se relaciona, no te mira cuando le hablás, es autista”, “le pega a los compañeros, tira objetos, grita y se enoja, tiene trastorno antisocial”, “es deambulador”, como expresión frecuente a modo de diagnóstico para describir la conducta de por ejemplo un niño de un año y medio. Esto último, bastante llamativo por cierto, ya que si hay algo que caracteriza a los niños de esa edad es el hecho mismo de la locomoción, el desarrollo físico, céfalo caudal. Hasta el crecimiento corporal, esperable, humano, cayó bajo un manto de sospecha.

Sería absurdo negar que los niños presentan las conductas descritas ya que son de público conocimiento, como también que dichas conductas ocasionan dificultades, malestares y preocupaciones al momento del aprendizaje, de la enseñanza, del compartir con ellos la vida escolar, la crianza.

Pero el absurdo consiste en realizar diagnósticos en base a meras conductas, sin profundizar en la historia del sujeto, en su dinámica familiar, en los vínculos que lo han construido y lo siguen construyendo. Se hace de la conducta una patología. Y ese es el problema, que sólo de conductas se trata. No de patologías. Creo que **esa** es la gran patología de hoy, la de convertir en diagnósticos a las conductas.

En el transcurso de estos aproximadamente 140 años desde los inicios de la psicología como ciencia se ha demostrado la complejidad del hombre, el interjuego entre variable físicas, psíquicas, sociales, ambientales. El término psiconeuroinmunoendocrinología resuena por los pasillos de todos los ámbitos científicos, haciendo alusión a la multiplicidad de factores que condicionan la vida humana.

Específicamente desde lo *psi* la sistematización de lo inconciente y el desarrollo teórico de las series complementarias (Sigmund Freud), la función del Otro, conceptos como el yo auxiliar de la madre, “la sombra hablada” (Piera Aulagnier), “madre suficientemente buena” (D. Winnicott), “capacidad de *rêviere*” (Bion), función madre y función padre, etc., etc., ponen de manifiesto la necesidad de abordar al hombre desde su historicidad, su subjetividad única, su entramado vincular, su contexto, su complejidad, sus condicionantes inconcientes.

Todo es llevado por la tumultuosa corriente de una historia y de un destino que parecen no saber de teleologías y de perfección. La tercera herida narcisista que se impuso a partir de Sigmund Freud parece estar todavía al rojo vivo, impactando en la comunidad científica como en aquel lejano 1880. La sistematización de lo inconciente dejó a las claras que no actuamos guiados únicamente por la conciencia, como racionalistas y positivistas pretendían. Esto conmocionó porque una vez más dejó al hombre desvalido frente a sí mismo, temeroso, dolorido, en conflicto (la primera fue saber que nos somos el centro del universo; la segunda, que no fuimos creados a imagen y semejanza de la divinidad, sino que descendemos del mono).

Desde aquellos años y después del paso de tantos otros autores y pensadores que consagraron su vida a profundizar en el estudio del funcionamiento del aparato psíquico humano y específicamente del niño, como Jacques Lacan, Melanie Klein, Anna Freud, John Bowlby, E. Erikson, R. Spitz, M. Mahler, Françoise Dolto, J. Piaget, L. Vygotsky, A. Aberastury y tantos más, no parece creíble que el hombre, y el hombre de ciencia, se empecine hoy en huir de su propio destino: ser condicionado por múltiples variables que escapan a su control (sin mencionar las variables políticas, económicas, los sistemas hegemónicos, los aparatos ideológicos de poder, que imperan sobre nosotros y que producen un alto nivel de desubjetivación y alienación).

Se ha caído en un error teórico severo, que desde cualquier ángulo que se lo mire es un disparate científico, un absurdo epistemológico, filosófico, ontológico, metapsicológico: tomar la parte por el todo. Y esto es violencia.

La subjetividad del niño no puede reducirse a conductas aisladas, desligadas de un análisis que involucre a los padres, la familia, su entorno, su contexto, su historia, desconociendo su propio crecimiento.

Me espanta que como profesional reciba de mis colegas, inclusive de las más prestigiosas instituciones del país, informes psicológicos de niños que se limitan a la administración de cuestionarios y técnicas, donde figuran mediciones, siglas y numeritos, con indicaciones universales tales como “necesita límites”, “construir hábitos”, “ser el secretario de la señorita”, “evaluarlo en secuencias”. En ninguna parte de estos informes me encuentro con el niño en sí, con el sujeto, con “Valentina”, con “Agustín”, con “Sofía”. Y menos aún me proporcionan datos de los padres... Ni rastros... A veces no sé siquiera si los tienen... Se desconoce el funcionamiento de la dinámica familiar, la modalidad vincular de cada progenitor con ese hijo, del niño con los hermanos... En estos informes los niños están estandarizados, hasta tal punto

que casi todos podrían ser Valentina, Agustín y Sofía... Son descripciones tan semejantes que prácticamente son iguales.

Esto es violencia pura. Si la violencia es por definición la negación del sujeto, se está ejerciendo sobre los niños una vez más el flagelo de la violencia. Solapada bajo la firma de un profesional que dictamina un diagnóstico y sentencia su futuro, desconociendo su identidad, sus posibilidades, su ser en potencia y en acto. Solapada tras la inacción de los padres y docentes, que frente a la etiqueta, al diagnóstico cerrado, dejan solo al niño con su dolor.

Una vez más la infancia quedó atrapada...

Casi siempre la etiqueta ejerce un poder calmante y tranquilizador sobre padres y docentes porque ubica al niño en el lugar del que se ha enfermado como si le hubiere sobrevenido una gripe, desvinculado del entorno.

El modo en que estamos abordando el crecimiento de nuestros hijos es similar al abordaje de la realidad al estilo positivista y racionalista de la modernidad. Hemos reducido al niño como una entidad aislada cuando en realidad somos seres, sujetos completos, integrales. Al considerar el comportamiento como algo estático, un trastorno que el niño trae y que es atemporal, no se toma en cuenta su sufrimiento. El mismo niño prefiere un rótulo, una etiqueta, a tener que mostrar su indefensión y angustia que sería la causal de los problemas de sus padres.

En las escuelas donde me desempeño y en el consultorio privado suelo interpelar a padres y docentes con formulaciones tales como: “ya sabés que “X” tiene TGD, ¿qué hacemos ahora? Lo dejamos, nos quedamos tranquilos, ¿te sirve para algo saberlo?” La idea es poder pensar juntos que el nombre por el nombre mismo no sirve para nada, menos aún si no se es experto en la materia. Puede traer más confusión, cargar de temor, exacerbar la culpa, el rechazo, la negación.

En el caso de los padres la idea es poder pensar qué “les” puede estar pasando, no tan sólo qué “le” puede estar pasando. Pensarse a sí mismos como papás de este hijo en particular, portador de su singularidad. Los niños movilizan aspectos inconcientes de nuestra propia infancia, de nuestra propia femineidad o masculinidad, de nuestra capacidad de maternaje y paternidad, temores, deseos, etc. Poder trabajar sobre las propias emociones, ansiedades y conflictos que se ponen de manifiesto y se actualizan.

Poder fantasear un futuro con ese hijo. Pensarlo, imaginarlo.

Si se es docente poder posicionarse frente a los niños desde el lugar de la comprensión del sufrimiento psíquico de cada uno de ellos, particular, propio, desde una empatía que permita ejercer el rol con respeto a la subjetividad y desde allí elaborar planificaciones, metodologías didácticas y de evaluación.

Animarse a atravesar lo que cada uno de ellos genera e impacta en nosotros, en el rol. También como a los papás, aunque de un modo diferente, los niños a los profesionales nos movilizan aspectos inconcientes de nuestra infancia, recuerdos, emociones. Nos ponen cara a cara con nuestros aspectos infantiles más arcaicos, con nuestro yo infantil inconciente. Inclusive el llanto de un bebé es muy angustiante porque hace revivir el propio desamparo inicial.

Alumnos y/o pacientes pueden representar fantasmáticamente aspectos propios no elaborados, fantasías, temores. En la práctica clínica y/o docente debe trabajarse fuertemente sobre el propio yo para fortalecerlo, sanarlo si fuese necesario, dado que frecuentemente se puede quedar “pegado”, identificado con los aspectos más vulnerables del niño, aquellos que invocan las dolencias características del pasaje por la infancia.

Los adultos, padres, docentes, profesionales, tenemos que poder tolerar el propio desvalimiento para poder empatizar con los avatares de la infancia, sin quedar identificados con los niños.

### **Pensando el concepto de salud psíquica**



Ahora bien, si de patologización hablamos, de enfermedades y de trastornos, sería conveniente interpelarnos acerca del concepto de salud psíquica. ¿Qué significa ser un individuo sano? ¿La salud tiene que ver con la felicidad, con la normalidad? Varias son las cuestiones que empiezan a aparecer al momento de pensar la salud, y más aún la salud psíquica en la infancia.

Me gustaría partir desde una definición de Winnicott:

*La salud no es la facilidad. La vida de todo individuo sano se caracteriza tanto por temores, sentimientos conflictuales, dudas y frustraciones, como por sus aspectos positivos.*

*Lo esencial es que el hombre o la mujer sientan vivir su propia vida y puedan asumir la responsabilidad de su acción o su inacción. Que se sientan capaces de atribuirse el mérito de un éxito y la responsabilidad de un fracaso.*

Esto parece una idea muy sencilla y hasta obvia. No parece en primera instancia aportar algo profundo sobre la salud mental. Pero la realidad es que existen elementos que constituyen el fundamento de la identidad, que son la base del verdadero ser, que no pueden darse por sentado. No se puede dar por sentado que una persona siente que existe y que está viva (puede sentirse vacía y muerta por dentro). No puede darse por sentado que las cosas que alguien hace sean sentidas por él como propias. Ni siquiera que sus opiniones sean sentidas como su punto de vista personal o que sus logros, por maravillosos que puedan ser, sean sentidos como éxitos propios.

Un individuo sano no es el que es feliz todo el tiempo. La felicidad nunca es un estado permanente. Lo que importa, lo que es determinante de la salud psíquica, es poder sentir que se está viviendo una vida que es de uno, que uno es protagonista de la propia vida. Que lo que se hace y se genera brota del centro propio, que es personal. Esto es lo que a uno le permite sentir el mérito de sus éxitos, y gozar y sentirse realizado por ellos. Así como también permite sentir la responsabilidad de los fracasos, porque han sido resultado de elecciones personales, aún cuando no hayan conducido al resultado deseado.

Hasta no hace mucho la Organización Mundial de la salud (OMS) definía la salud como el equilibrio bio-psico-social. Tal definición se encuentra hoy en desuso ya que no explica la naturaleza humana en su realidad. El hombre no podría nunca estar en equilibrio perfecto entre los factores que lo integran.

La salud psíquica no tiene que ver con la ausencia de dificultades y conflictos, tiene que ver con el saber sobrellevarlos lo mejor posible, levantándose cada vez, aprendiendo a repararse y a reparar. Tiene que ver también con el saber gozar, aunque parezca natural no siempre se sabe vivir con placer, disfrutar. A veces también esto se aprende.

¿Qué es lo que determina que una persona pueda alcanzar esta sensación de una vida auténtica y propia? Nuevamente la clave está en la infancia: la autenticidad depende de la posibilidad de haber llevado a cabo un desarrollo espontáneo. Un desarrollo que haya brotado genuinamente del sí mismo en lugar de ser un sometimiento a las exigencias del ambiente.

Cuando un bebé nace trae consigo todo un programa listo para ser desarrollado. Un color de ojos, una altura, una disposición corporal; una serie de rasgos que se irán desplegando con el crecimiento pero que están presentes en potencia desde el momento del nacimiento. Del mismo modo, un bebé trae consigo un diseño de posibilidades para su vida. Lejos de ser una página en blanco, un niño trae un programa interno y propio para desarrollar, que se combina con las posibilidades del medio. La palabra desarrollo justamente significa que se des-arrolle lo que está arrollado, doblado. Algo que está presente, pero sin desplegar, se va des-envolviendo a lo largo de etapas. Tal como Aristóteles afirmaba.

El bebé trae las posibilidades de construirse desde una subjetividad propia. Pero para que esto ocurra el ambiente que lo rodea debe ser facilitador de esto, manteniéndose empático y receptivo con las necesidades del niño y adaptándose a ellas.

Winnicott describe la conexión del bebé con el medio en las primeras etapas a través de la experiencia de ilusión. Si la madre (función madre) en un primer momento es capaz de adaptarse en un ciento por ciento a las necesidades de su hijo, captando lo que le hace falta y aportándole lo que el bebé

necesita cuando lo necesita, el niño podrá sentir que él es capaz de crear en el mundo el objeto que desea. Dice Winnicott: “el bebé crea el pecho una y otra vez a partir de su necesidad. La madre coloca el pecho en el lugar en el que el bebé está pronto para crear, y en el momento oportuno”. Esta experiencia de ilusión será la base para alcanzar la confianza básica, para la esperanza y la capacidad de sentir un yo propio, auténtico. Aunque a esta ilusión necesariamente deberá seguirle la desilusión como parte de un crecimiento saludable, esta primera experiencia deja como patrimonio la confianza en los propios recursos y en los recursos del ambiente: “si yo lo deseo o lo pienso sé que lo voy a encontrar en el mundo”.

Pero el medio puede funcionar de otro modo: interferir en el desarrollo, y, en lugar de aportar las condiciones a la medida del niño, exigir que sea el niño quien se adapte a las necesidades de sus padres. En este caso el medio se erige como un diseñador del niño: lo modela, marca sus rumbos, determina su desarrollo. El desarrollo deja de ser espontáneo y se convierte en reactivo: una respuesta a lo que se le exige. Podemos educar a un niño para que sea lo que nosotros queremos que sea.

Un niño estará por lo general dispuesto a renunciar a sus propios deseos, conciente o inconcientemente, por temor a no ser amado por sus padres. Será quien sus padres esperan que sea. La consecuencia será la muerte de lo auténtico en sí mismo. Predominará una sensación de falsedad y de vacío. La adaptación a las necesidades de los padres conduce frecuentemente (aunque no siempre) al desarrollo de lo que Winnicott llamó el Falso Self.

Considerando la violencia como la negación del sujeto, podemos afirmar que esta es la mayor de las violencias: impedir que un ser sea quien quiera ser, quien tenga que ser, quedando posicionado en lugar de objeto, objeto del otro, atrapado bajo el deseo del otro.

A la hora de pensar la salud cabe diferenciar salud de normalidad. En la normalidad puede haber personas que no tengan síntomas, pero esto no quiere decir que sean saludables. Están dentro de la norma, sin síntomas visibles, pero pueden fallar en la salud. Un sobreadaptado es normal pero no es sano.

Como demostró el psicoanálisis los síntomas son lenguaje, denuncian conflicto. De algún modo, aunque más molestos para el adulto, los síntomas infantiles evidencian un aparato psíquico que a su modo quiere expresar y no callar.

De la definición de salud trabajada se desprenden otras tantas dimensiones que tienen que ver con un individuo sano psíquicamente, pero todas en función de esta capacidad de funcionar desde un sí mismo propio, genuino.

Algunas de éstas son: ausencia de rigidez, es decir, una amplia constelación defensiva (mecanismos de defensa del yo) en pos de la adaptación a las diversas situaciones de la vida; el poder tolerar ambivalencias, es decir, tener acceso a los más variados sentimientos y poder tolerarlos, ser uno mismo soporte de la propia ambivalencia (sin necesidad de negarlos, desmentirlos, proyectarlos, reprimirlos o actuarlos); capacidad para conectarse afectivamente; flexibilidad que posibilite mayor capacidad de cambio; posibilidad para superar los cambios por medio del crecimiento; capacidad de integración: poder mantener juntos aspectos diversos – buenos y malos, positivos y negativos - , tanto de la imagen de sí mismo como de la imagen del otro; renunciar a la omnipotencia y a la idealización; capacidad de postergar impulsos, tolerancia a la frustración, posibilidad de sublimar; no sufrir ni hacer sufrir.

### **De los presocráticos a la teoría del caos**

Estas son definiciones de la salud mental en general. Pero por supuesto, debe tenerse en cuenta el marco evolutivo, más aún si nos referimos a la salud psíquica en la infancia. Cada etapa tiene su tarea, y cada momento del desarrollo sus logros específicos. Alcanzar esos logros en el momento que corresponde, ni antes ni después, es lo que constituye la salud a lo largo del crecimiento.

De todas maneras al mundo infantil lo define justamente, sea cual sea la edad a la que nos refiramos, su vulnerabilidad, su estado de desamparo y por ende de dependencia del adulto, así como

también su continuo estado de crecimiento y de cambio. El niño es puro proceso. Por eso se vuelve violento e incomprensible que se lo cristalice a través de diagnósticos cerrados, que no invocan su capacidad de transformación ni la permiten.

Independientemente de que hayan situaciones ambientales complejas como familias disfuncionales, violencia y/o maltrato psíquico o físico, escuelas u otras instituciones que sean conflictivas desde su organización y disposición hacia el mismo niño, los niños atraviesan cada uno de sus momentos evolutivos experimentando ansiedades, angustias, dolores, propios de los cambios, de las crisis que implican crecer y que el adulto suele desestimar como importantes.

Todos estos momentos evolutivos están plagados de intensos sentimientos, emociones, deseos, que hacen a que el niño se vaya construyendo como sujeto diferenciado del otro. El niño está constantemente atravesando por distintas etapas evolutivas, resolviendo en cada una de ellas diferentes ansiedades y conflictivas propias de su crecimiento. Cambiar es desestructurarse, abandonar identificaciones, incluir otras; abrir nuevos espacios intrapsíquicos.

Cuando el entorno familiar, más precisamente sus padres, no acompaña los distintos procesos, los síntomas y conductas corporales, marcado oposicionismo, hiperactividad, desatención, sobreatención, fobias, enuresis, encopresis, dificultades en la escuela y tantas otras manifestaciones pueden ser un recurso de expresión, tanto de la conflictiva interna del niño, como de la necesidad de ser cuidado y sostenido por sus mayores.

Al no devolverles una realidad interpretada según sus sensaciones y percepciones los volvemos dudosos de sí mismos, de sus posibilidades y de la capacidad de conocer y percibir la realidad, ya sea conciente o inconcientemente.

Acompañarlos en el crecimiento, en las crisis de cambios y duelos normales, significa ser testigos de esa transformación, poniendo en palabras sus sensaciones, sufrimientos y deseos, pero permitiendo que se desarrollen desde su sí mismo personal, desde lo más propio de cada uno, promoviendo así la construcción de la propia subjetividad, ese ser diferenciado de los otros.

Si hay algo que tiene que ver con el respeto al niño y a su subjetividad es la posibilidad de que se construya como sujeto propio, diferenciado y por ende respetado en su sí mismo más único y personal.

Subjetivarlo no tiene que ver sólo con el tiempo y los recursos materiales disponibles sino con el encuentro empático para ayudar a ese niño a entenderse a sí mismo. Esto es independiente de los niveles económicos y bagaje cultural. Más que padres buenos o malos, los hay humanizantes o deshumanizantes de sus hijos.

Los diagnósticos, clasificaciones y etiquetas son actos violentos porque no sólo desconocen la singularidad, sino lo más propio del niño que es ser un sujeto en continua transformación. El niño es continuo movimiento, en realidad el ser humano lo es. Por eso el diagnóstico en la infancia es algo que va variando. Si fijamos lo que le ocurre atentamos contra la salud: dejamos algo enquistado, inmutable en el tiempo, no le damos lugar a que la "potencia" se vuelva "acto".

Le negamos al sujeto la opción, la posibilidad de vivir desde su sí mismo, desde un Verdadero Self, de ser protagonista de sí. Le colocamos un nombre, lo rotulamos y desde allí le indicamos el camino a seguir. Camino terrorífico por cierto porque lo vuelve un sujeto alienado, le impide ser sujeto. Desde este abordaje profesional no se sana, no se repara, se enferma.

Recientemente tuve la oportunidad de dar charlas sobre integración en una escuela primaria. La directora asombrada, luego de finalizadas, me manifestó: "yo creí que mis tres TGD eran todos iguales".

El niño además **es** familia, no puede pensarse independiente de los vínculos que lo construyen y de las personas adultas con las que comparte la vida y hacen a su crecimiento. Lamentablemente los padres que hoy se nos presentan son padres que en la mayoría son "hijos", son hermanos de sus hijos, por ende "ya no hay hijos, hay hermanos" y por eso nuestros niños se sienten inconcientemente huérfanos, desamparados (familias "Fratria").

Es más fácil colocar al niño por fuera de la trama vincular, como si fuese un ser sin historia, colocarle un diagnóstico, que trabajar sobre las funciones parentales, roles, fantasías, emociones e identificaciones que ese hijo moviliza.

Para poder constituirse como un sujeto íntegro, independiente, un niño necesita ser ubicado en una historia y que se tejan con él sueños y esperanzas.

Es la función subjetivante de los padres la que permite al niño historizarse, situarse como niño y no hermanado con sus padres, quedando atrapado, de ser así, en una inconciente orfandad acompañada.

Construir subjetividad, subjetivar al otro, es darle la posibilidad de ser alguien único, particular. De ahí la relación con el concepto de salud antes mencionado. Es la posibilidad de no quedar “pegado” al deseo de otro, de poder diferenciarse del otro, de hacer pie en uno mismo para lanzarse a la vida.

En los comienzos de la vida hasta el desarrollo de la adolescencia son los padres (o quienes los sustituyan en su función) los que nos estructuran como sujetos. Sin embargo frecuentemente presentan dificultades para facilitar esta diferenciación. Ya sea porque el hijo inconcientemente suele representar una “prolongación” de sí mismos, o una “producción” narcisista, la posibilidad de vivir a través de ellos aspiraciones o deseos que no pudieron llevar a cabo, la sustitución inconciente de una pérdida, etc.

Ya sea por abandono o descuido, real o psicológico, ya sea por sobreprotección y vínculos simbióticos, lo que está en juego es la capacidad de diferenciación. Cuando suele pasar que la función de padre y madre se pierde de vista, el niño queda desamparado, en absoluta soledad, a merced de sus propios impulsos y emociones, erotizados sus vínculos y el propio yo, “pegado” al otro. Queda entonces deficitaria o imposibilitada la capacidad de diferenciación y por ende en riesgo la propia subjetividad, su capacidad de historizarse.

Si media la violencia a través de la patologización infantil, se atenta contra la posibilidad de adquirir una sensación de identidad sólida, por no dar lugar a lograr la formación de una imagen integrada del sí mismo.

Y me vuelvo a preguntar hasta qué punto se conoce cómo sienten y piensan los niños. Considero que pese a tantos años de estudios e investigaciones acerca del psiquismo, de la afectividad y del pensamiento infantil, pocos podrían responderme si un bebé piensa o en qué momento los niños confunden la imaginación con el pensamiento, el deseo inconciente con la acción, el decir con el hacer, a Dios con sus padres y maestros.

Para hacer diagnósticos adecuados no sólo hay que tener en cuenta que el niño es una historia que se está escribiendo, que *la* están escribiendo. No tan sólo que es un ser en movimiento, sino conocerlo profundamente en su desarrollo metapsicológico, en el funcionamiento de su aparato psíquico, teniendo en cuenta los elementos concientes e inconcientes.

Cuando un niño de cuatro años al que habían rotulado de autista y de quien me han dicho que no mira a los ojos y no se vincula, me mira, me acaricia las manos y me pregunta “¿por qué las tenés tan frías?”, me pregunto por qué la derivación, desde que anclaje teórico, si se detuvieron a observarlo y si lo hicieron con respeto.

Cuando me derivan al gabinete escolar a una niña de seis años con un supuesto TGD y a la que al presentarme le pregunto si sabe qué es un psicólogo y me contesta: “es el que explora lo que la gente dice”, me pregunto si se detuvieron a conversar con ella y a “explorar” sus capacidades y sus potencialidades.

Actualmente hay una necesidad de que el sufrimiento sea ocultado, que el dolor no se muestre. Y uno de los escudos para esto son los diagnósticos y las etiquetas.

Así, se considera que los duelos tienen que ser rápidos y que los seres humanos no tenemos derecho a estar tristes. Si lo estamos no nos podemos dar el lujo de hacerlo por mucho tiempo. Duelo

como elaboración de una pérdida, como respuesta a procesos de cambio. Ya sean propios del crecimiento, una mudanza, la pérdida de un empleo, la muerte de un ser querido.

Prontamente debemos funcionar como en una desmentida del dolor, al modo de la maquinaria capitalista, de adaptación rápida.

El niño más que nadie necesita tiempo porque sus tiempos de procesamiento son distintos al tiempo del adulto, porque requiere ser escuchado, procesar lo que le pasa, jugarlo, pensarlo, imaginarlo, fantasearlo, elaborarlo.

En el ámbito profesional, psicólogos, psiquiatras, neurólogos, médicos, psicopedagogos, etc., etc., interponen instrumentos y tests para evitar el contacto personal con los pacientes y la ansiedad consiguiente. Se producen conductas fóbicas u obsesivas frente a los mismos. El clásico apuro del médico, que tanto se emplea en la sátira, es una permanente fuga fóbica de los enfermos. La defensa obsesiva se manifiesta en cambio en entrevistas estereotipadas en que todo está reglado y previsto, en la elaboración de cuestionarios, protocolos y rutinarias historias clínicas. Es decir, el instrumento de trabajo, la entrevista clínica, se transforma en un ritual y no se sostiene como encuentro humano. La urgencia por los diagnósticos y la compulsión a emplear drogas son otros de los elementos de esta fuga y ritual de los profesionales. En todo esto se fomenta la alienación de éstos últimos y la alienación del paciente, y toda la estructura hospitalaria y educativa pasa a tener el efecto de un factor alienante más.

#### *A modo de abordaje: ¿qué hacer?*

Dado todo lo trabajado a lo largo de esta disertación, algunas cuestiones importantes y puntuales a tener en cuenta al momento de encontrarnos en situaciones con niños en conflicto, con sintomatología diversa, ya sea en espacios educativos o de salud, podrían ser:

- Entrevistas a la familia y no sólo al niño.
- Entrevistas a ambos padres, nunca a un sólo progenitor. Deben ser entrevistados juntos (aunque estén separados o divorciados) para poder evaluarse la dinámica vincular y así observar cómo ésta influye en la construcción subjetiva del hijo. Entiéndase por padres a aquellos que cumplen la función madre, función padre.
- Las entrevistas deben ser abiertas, del estilo anamnesis psicoanalítica, que indaguen la historia del niño y su trama vincular de manera profunda, teniendo en cuenta aspectos concientes e inconcientes.
- Trabajar de forma interdisciplinaria, realizando reuniones de equipo donde estén todas las personas que abordan al niño, en especial sus docentes y directivos.
- Evitar poner al niño en situaciones ansiógenas: técnicas y entrevistas excesivas, sin ponerle en palabras para qué lo citamos. Explicarle siempre de acuerdo a su edad y a sus capacidades afectivas e intelectuales para qué se lo convoca.
- Nunca hablar delante del niño respecto de su diagnóstico, situaciones familiares, pedagógicas, etc. Aunque sea un bebé de un año o de días, todos los niños entienden.
- Ni “cuadernos mentirosos”, ni permanentes amenazas. Cuadernos mentirosos son los que tienen “muy bien”, “te felicito”, etc. y los errores son garrafales. Los niños deben saber cuándo se equivocaron y aprender a tolerar el error. No hay que tener miedo de generarles angustia porque si uno los acompaña en el proceso de aprender y del error, los temores desaparecen o se menguan y el aprendizaje se disfruta. En el otro polo se encuentran las conductas adultas intimidantes, del estilo: “si no te portás bien llamamos a tu mamá para que te venga a buscar” o “te ponemos una notita” o “te vas a charlar con la directora”, etc. En general se vuelven una

modalidad vincular y, ya sea que se cumplan o no, se vuelven perversas a la hora de subjetivar al niño y su aprendizaje.

- Ponerle en palabras al niño sus afectos, ellos no saben hacerlo y eso los calma y les da seguridad.
- Trabajar en los propios aspectos personales dado lo movilizador de la tarea con niños y con niños en conflicto.
- Formarse profesionalmente/ Fortalecerse psicológicamente.
- Trabajar las propias violencias internas.
- Tomar conciencia de que estamos atravesando un tiempo de transición y cambios socioeconómicos y culturales.
- Buscar espacios para procesar el dolor, para compartir dificultades, angustias, temores, etc.
- Que los profesionales no ocupen lugares que no ocupan los padres (ojo con el narcisismo y la omnipotencia!).
- No asumir las urgencias y las “no resoluciones” de los padres, de la institución, de los profesionales, etc.
- Trabajar juntos en la toma de decisiones.
- Trabajar la asimetría entre padres e hijos.
- Desarrollar talleres de relajación y respiración.
- Talleres para padres.
- No extrapolar lo psicológico a lo pedagógico.
- Recomendar “Orientación a Padres”.
- No focalizar todo en el niño: éste es un resultante de su familia, la escuela, los profesionales y la comunidad educativa.

Al comienzo mencionaba a los presocráticos, Heráclito y Parménides. Para concluir quisiera que nos posicionemos en los nuevos espacios donde nos ubica el pensamiento científico de hoy y que nos ayude a pensar al hombre, su accionar, su pensar, su sentir.

La modernidad rechazaba las irregularidades. Las leyes inmutables y universales pretendían encerrar lo caótico dentro de los límites de una objetividad intemporal. En los tiempos que corren, la posmodernidad, la ciencia acepta la instantaneidad, la diversificación y la inestabilidad propias de las partículas con trayectorias imprevisibles, la evolución biológica, la expansión del universo, el caos, las catástrofes, la entropía, las estructuras disipativas y los procesos sociales.

La física tradicional, que durante casi dos siglos fue sinónimo de “la ciencia”, trató de cerrar sistemas. Hoy se trata de abrir, más que de cerrar. Tanto en el nivel micro como macroscópico, las ciencias de la naturaleza se van liberando de una concepción estrecha de la realidad que niega la multiplicidad en nombre de leyes universales inmutables.

Nos dimos cuenta de que la producción científica no responde a verdades ahistóricas sino a prácticas y discursos humanos. La ilusión de verdad absoluta se pulveriza...

Si se ha instalado que el caos, la incertidumbre, el azar, pueden dar lugar a estructuras de un nuevo orden, de mayor complejidad, ¿cómo encerrar al ser humano en el estigma de un nombre eterno?

## **Bibliografía**

- Aberastury, A., (1973), Aportaciones al psicoanálisis de niños, Paidós, Buenos Aires: s.d. (4ta. reimpresión, 1991).
- Bleger, José, (1985), Temas de psicología (Entrevista y grupos), Nueva Visión, Buenos Aires: 1995.

- Bleichmar, Silvia, (2008), Violencia social – Violencia Escolar, Noveduc, Argentina: 2014.
- Bordelois, Ivonne, (2009), A la escucha del cuerpo. Puentes entre la salud y las palabras, Libros del Zorzal, Buenos Aires: 2009.
- Copi, Irving M., (1968), Introducción a la lógica, Eudeba, Buenos Aires:1992.
- Díaz, Esther, (2007), Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada, Biblos, Buenos Aires: 2010.
- Díaz, Esther, (1999), Posmodernidad, Biblos, Buenos Aires: 2009.
- Dolto, F. (1985), La causa de los niños, Paidós, Argentina: 2012.
- Dolto, F., (1984), La imagen inconciente del cuerpo, Paidós, España: 1994.
- Dolto, F. (1977), ¿Niños agresivos o niños agredidos?, Paidós, Argentina: 2012.
- DSM IV – Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona, Masson, 1995.
- Eliacheff, C., (1997), Del niño rey al niño víctima. Violencia familiar e institucional, Nueva Visión, Bs. As.: 1997.
- Foucault, Michel, (1974-1975), Los anormales, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires: 2000.
- Freud, A., (1965), Normalidad y patología en la niñez, Paidós, Bs.As.: 1997.
- Freud, A., (1949), Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente, Paidós, Barcelona.: 1980.
- Freud, S., (1916-1917), “Conferencias de Introducción al psicoanálisis”, Obras Completas, Tomo XVI, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1998.
- Freud, Sigmund, (1927), “El porvenir de una ilusión”, Obras completas, Tomo XXI, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1976.
- Freud, S., (1920), “Más allá del principio de placer”, Obras Completas, Tomo XVIII, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1999.
- Freud, S., (1908), “Sobre las teorías sexuales infantiles”, Obras Completas, Tomo IX, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1986.
- Gambra, Rafael, (1961), Historia sencilla de la filosofía, Ediciones Rialp, Madrid:1991.
- Janin, B., (2011), El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva, Noveduc, Buenos Aires: 2011.
- Janin, Beatriz, M.C.Rojas y otros, (2013), La patologización de la infancia (II) Problemas e intervenciones en la clínica, Noveduc, Buenos Aires: 2013.
- Janín, B., (2009), Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes, Noveduc, Bs. As.: 2009.
- Janin, B., (2004), Niños desatentos e hiperactivos, Noveduc, Bs.As. : 2010.
- Janin, B., “Violencia y subjetividad”, Cuestiones de Infancia, Rev. de Psicoanálisis con niños, Año 1997, Vol. 2.
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos del Niño y el Joven.
- Mahler, M., (1968), Simbiosis Humana: Las vicisitudes de la individuación, Joaquín Mortiz, México: 1985.
- Mannoni. Maud, (1964), El niño retardado y su madre, Paidós, Buenos Aires: 2001.
- Miguez Passada, M. N., “Psiquiatrización de la niñez del siglo XXI – Uruguay”, Novedades Educativas, Año 25, N° 268, Abril 2013.
- Miller, A., (1985), Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño, Tusquets, Madrid: 2001.
- Monserrat, Alicia, “¿Clasificar? o pensar la complejidad de las determinaciones de los sufrimientos psíquicos en la infancia”, Novedades Educativas, Año 25, N° 268, Abril 2013.
- Oreja Cerruti, M.Belén, Accidentes en la Infancia: Algunas Consideraciones desde el Punto de Vista Psicológico, 2001, Parte II.

- Organización Mundial de la Salud, (1965), Manual de la Clasificación estadística internacional de enfermedades, traumatismos y causas de defunción, OMS, Ginebra: 1968.
- Saks, Aída Ch. de, Prevención de la violencia Casa Verde, Unicef Argentina.
- Salem, M.S., “Indicadores de alerta en la conducta humana- Función del pediatra”, Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires, Vol. XXXVIII, N°169, Octubre de 1996.
- Winnicott, D.W., (1967), “El concepto de individuo sano”, Donald W. Winnicott, Trieb, Buenos Aires: 1978.

...

### **> Aprendizajes no escolarizados y trabajo interdisciplinario**

Coord.: Lic. Julieta Demarco

**MESA Nº 2 – AULA 2** - 1er. piso

P4 - *Aprender psicopedagogía con juegos y juguetes. Una experiencia en el hospital*, Viviana Valdes, Elena Martín. Universidad Nac. de La Rioja - Hospital de la Madre y el Niño, La Rioja.

P92 - *Construyendo caminos de inclusión. Cuentos donde la diversidad no es cuento*, Silvana Filadoro, Susana Lopatin. Hospital de Rehabilitación Manuel Rocca, CABA.

P113 - *Desarrollo de habilidades sociales en la tarea docente*, Marcelo Veltri, Lorena Vega, Estela Baibuen. Instituto Superior de Formación Docente N°45, Haedo, Buenos Aires.

P2 - *Apoyo pedagógico: sus diferentes ámbitos de intervención*, Adriana Lichtenstein. TEMPLANZA Espacio Educativo de Apoyo Pedagógico, CABA

#### Aprender psicopedagogía con juegos y juguetes: una experiencia psicopedagógica en el Hospital.

Autoras: Viviana Valdés - Elena Martín

#### **Resumen**

Nuestro trabajo se inserta en la realidad áulica de la carrera de Lic. En Psicopedagogía y sus alcances en la práctica del quehacer psicopedagógico. La propuesta busca que nuestros alumnos aprendan a mirar y descubrir al aprendizaje “fuera de los libros”. Lo que pretendemos transmitir es que el concepto de aprendizaje que solemos escribir en nuestros exámenes muchas veces no alcanza para responder la necesidad de un niño según sus diferentes circunstancias Esperamos encontrar modos de reflexión y comprensión sobre la realidad, buscando respuestas tentativas que obren como espacios de auto construcción para el alumno y quienes interactúan con ellos.

Se proponen nuevas experiencias relacionadas con el eje APRENDIZAJE-JUEGOS-JUGUETES, a partir de la incorporación en nuevos espacios institucionales aún no explorados, que permitan desplegar actividades prácticas y situadas propicias para el quehacer psicopedagógico.

Es por ello que se propone trabajar con los alumnos sobre la alternativa de crear un ESPACIO RECREATIVO para: jugar, sanar, aprender en el Hospital de la Madre y el Niño.

¿Por qué incorporar una sala de recreación en un hospital? La respuesta es simple: porque todo niño tiene derecho a divertirse, a sentirse bien, a estar acompañado por amigos reales e imaginarios, porque el mundo del juego es el mundo que nos acoge más allá de nuestra salud, de nuestro estado fisiológico.



Aprender es jugar, y jugar es mirar el mundo; por ello, el juego es un punto clave para los niños, ya que va ligado a su desarrollo, afectivo, motriz, social y sensorial. Esto es, jugar va ligado siempre a las posibilidades, no a las limitaciones.

### **Desarrollo**

La intervención Psicopedagógica contribuye a reducir los efectos negativos de la enfermedad y de la hospitalización infantil (Lizasoain, 2000) por ello partimos del motor teórico de la disciplina

**Sujeto en situación de aprendizaje** (enfermedad) Los **aprendizajes del sujeto** (enfermo) la **situación** La **situación** del **sujeto** durante (su enfermedad y) el **aprendizaje**.

Para cada sujeto hay una determinada situación (salud–enfermedad) que marcará un determinado aprendizaje. Si en ellas encontramos el punto de partida para la búsqueda del aprendizaje, que es único y diferente -y que dependerá del desarrollo/crecimiento, de la situación y de los sujetos- cada aprendizaje será único y diferente, en cada sujeto, según la situación según sus intereses y motivaciones.

**Jugar** es una actividad divertida y agradable, eleva nuestro espíritu e ilumina nuestra visión de la vida. Expande habilidades para luego comunicarnos, aprender, madurar y ser productivos. El jugar alivia el estrés, el aburrimiento, nos conecta con los demás en forma positiva, estimula el pensamiento productiva y la búsqueda, regula nuestras emociones y alimenta nuestro ego (Landreth, 2002). Además, el jugar nos permite practicar habilidades y roles necesario para sobrevivir. El aprendizaje y el desarrollo son fomentados mejor a través del juego (Russ, 2004).

El Juego se construye sobre los procesos comunicativos y de aprendizaje.

En esta comunicación educativa el aprendizaje implica la apropiación de los distintos saberes, como tarea llevada a cabo por el propio alumno a partir de las estrategias y herramientas facilitadas por el docente, su cotidianidad, los saberes previos y la significatividad o representatividad que cada uno de estos elementos tengan para él. El verdadero aprendizaje siempre es significativo.

"Lo aprendido", al igual que lo "comunicado" es re significado por los sujetos.

Por esto no se puede pretender que todos los alumnos se comuniquen y aprendan de "la misma manera" y con los "mismos logros"; pero sí se debe pretender que "todos aprendan".

Es necesario **aprender a aprender**: aprendiendo a aprender, aprendiendo a comprender, aprendiendo a relacionarse, aprendiendo a elegir, aprendiendo a ver.

Aprendiendo a aprender la persona puede preguntarse una y otra vez, desarrollando su libertad de iniciativa, y a buscar nuevas soluciones; "puede", como dice Alonso López Quintas, "pensar con rigor y vivir creativamente".

Aprendiendo a comprender, se propone "lograr un conocimiento generador, es decir, un conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándoles a comprender el mundo y desenvolverse en él" (David Perkins).

Aprendiendo a elegir, aprender a autorregularse, autogobernarse, desarrollando la capacidad de conocer los valores y acciones sobre ellos. Como dice Hoshleitner "es necesario preparar personas honradas, sinceras, responsables para desarrollar conocimientos verdaderos que lleven a la sabiduría".

Aprender a ser; para estos, según Maslow, se ha de lograr la humanidad: "el camino de la propia identidad consiste en saber lo que se es". Hay un sí mismo que se actualiza, que busca respuestas, que asume responsabilidades.

La intervención psicopedagógica a través del juego contribuye a reducir los efectos negativos de la enfermedad y de la hospitalización infantil (Lizasoain, 2000).

El juego es una actividad altamente expresiva e inherente a los niños. González, Benavides y Montoya (2000) refieren que éste tiene básicamente tres funciones: recreativo/lúdica, terapéutica y educativa. El juego le permite al niño explorar y comprender el mundo. En él desarrolla su imaginación, crea reglas, se comunica y expresa sus preocupaciones y emociones libremente.

Para Andrusiewicz (2008), el juego es una especie de refugio frente a las dificultades que el niño encuentra en la vida, porque le ayuda a reelaborar la propia experiencia. A través del juego, refiere Scheines (citada en Andrusiewicz, 2008), el niño se relaciona con su propia realidad, pudiendo cuestionarla, comprenderla, aceptarla. De esta manera, el juego cumple un rol terapéutico dentro del contexto de una hospitalización.

En el juego se permite ser quien se desea ser, puede abandonar la identidad de “niño enfermo” y transformarse en lo que él quiera sin que esto signifique un desconocimiento de su realidad. Mientras el niño juega, crea reglas, desarrolla su imaginación y su inteligencia, afirma su personalidad, se comunica y libera sus sentimientos de ansiedad y miedo, pero también de dominio y control. El juego le permite expresarse libremente, dirigir positivamente sus energías y descargar tensiones. Es a través del juego que maneja las dificultades que encuentra en la vida, reelabora sus experiencias de acuerdo con sus necesidades. El juego es, sin lugar a dudas, un espacio terapéutico en el contexto de una hospitalización.

La cátedra Taller de Psicopedagogía II es una asignatura cuatrimestral y se dicta desde hace 17 años, perteneciente al tercer año de la Lic. de Psicopedagogía de la U.N.LaR.

Durante estos años el desafío pedagógico fue configurar un tipo de propuesta educativa que posibilite revisar críticamente, sintetizar y sistematizar los aportes teóricos de asignaturas cursadas en años anteriores y ponerlos en diálogo con prácticas concretas que permitan profundizar sobre la potencialidad del juego y los juguetes. Entendemos que el proceso por excelencia que utiliza el niño para conocer y ser en el mundo es principalmente el juego. Jugando se despliega como sujeto y como aprendiente. Hace experiencia, construye experiencia, tal como proponemos que sea la concepción de este seminario-taller.

Los juegos y juguetes son los caminos privilegiados por los cuales se tramita la constitución subjetiva en la infancia y los diversos modos de conocer e interactuar con el mundo social. Por ello, proponemos desde la cátedra el desafío de atravesar con los alumnos una experiencia pedagógica donde se comprenda que aprender es jugar y jugar es mirar el mundo, descubrir y comprender las infinitas posibilidades de conocimiento y de significación, por los cuales el universo simbólico se construye, amplía, enriquece en cada sujeto y lo configura como único e irreplicable.

A partir de esto surgen un millar de interrogantes sobre la realidad del aprendizaje, buscamos abordar herramientas que estén estrechamente relacionados con el jugar, el aprender, y la salud del sujeto, alguno de estos son:

1. la necesidad de transitar experiencias asociadas al juego en directa vinculación con el desarrollo del sujeto y su aprendizaje, como una herramienta que utilizará según sus propias necesidades, y con la cual podrá decir, anunciar, promulgar aquellas significaciones que vivencia en su vida cotidiana, que le dificulta ponerlas en palabra pero puede tramitar a través de la actividad lúdica.
2. El sujeto que ingresa a un hospital ingresa a un lugar desconocido y en general, temido. Acude por su carácter de enfermo y en esa condición, las referencias sobre sus posibilidades de despliegue cotidiano se ven conmovidas. Qué hacer, cuándo y cómo afrontar alguna actividad lúdica y/o ligada a su aprendizaje debiera ser un recaudo importante para el resguardo de su salud mental y la promoción de su salud física.
3. La incorporación al hospital implica para el sujeto un nuevo mundo, con nuevas reglas, nuevos personajes, nuevos modos de hacer, dejando de lado todo lo conocido, rompiendo con sus hábitos e incorporando otros; debe acostumbrarse, adaptarse a este nuevo escenario que al no

lograrlo incrementara el riesgo de cronicidad de su padecimiento. Por ello mostrar o proponer un espacio amigable, conocido, familiar, peculiar permitirá amoldarse mejor y más rápido al contexto.

4. Ante la permanencia en el hospital, el paciente pediátrico presenta una serie de respuestas ansiosas y angustiantes que impactan de forma negativa en su comportamiento y su evolución durante la estadía en el hospital. Los padres no siempre saben cómo ayudar a afrontar esta situación y en ocasiones incrementan el circuito de ansiedad, con la propia. El sujeto hospitalizado debiera encontrar en este espacio un lugar que le sea propio y conocido, ameno, que le permita llevar adelante su enfermedad en un entorno de salud. La intervención de otros, en este caso alumnos de psicopedagogía, puede colaborar en gran medida a reposicionar a padres y niños y a encontrar recursos personales para afrontar esta situación de hospitalización.

También se apuesta pedagógicamente a formar alumnos comprometidos con el entorno social y el seminario taller es una oportunidad para diseñar, construir y donar juegos y juguetes a distintas instituciones del medio. En este caso, relatamos la experiencia de la apertura de una Sala de Juego en el servicio de internación pediátrica del Hospital de la Madre y el Niño, en la ciudad capital de La Rioja.

La cátedra propone aprender sobre la práctica profesional psicopedagógica a partir de tres grandes ejes:

1) *La revisión crítica de diversos aportes teóricos a partir de la experiencia de observación de sujetos de entre 45 días a 15 años* en sus ambientes cotidianos, identificando características vitales y aprendizajes en diferentes dimensiones (lenguaje, motricidad, educabilidad, relación con la tecnología, motricidad, juego, entre otros). Además, se complementa con entrevistas a padres o referentes adultos significativos, lo que supone poner en acto dos operaciones centrales al momento de posicionarse como psicopedagogos: el mirar y el escuchar.

2) A partir de los insumos del eje anterior, encaramos *el diseño y elaboración grupal de juegos y juguetes adecuados para un rango de edad específico*, monitoreados por el equipo de cátedra para que cumplan con todos los requisitos exigibles de calidad. Esta tarea enfrenta a los alumnos al desafío de acordar qué juego y juguete se construirá y efectivamente poner manos a la obra, costado que la formación profesional no siempre jerarquiza convenientemente.

3) El tercer y último eje de trabajo tiene que ver con *la responsabilidad profesional y el compromiso sociocomunitario demostrado en la donación de lo producido*. Se vota en clase para elegir la institución donde se donarán los juegos y juguetes elaborados, luego de una Expo Juguetes que se organiza en la universidad para mostrar a la comunidad estos productos. Esta exposición no sólo asume el sentido de muestra sino de ocasión para promover momentos de juego con niños y adultos, visibilizando la importancia de esta actividad para disfrutar, aprender y conocer.

Juegos y juguetes se convierten en “pretextos” para acceder al “texto”: jugar es significativo y para ello es necesario asignar energías, tiempo y deseos de compartir con otros en esa experiencia transformadora. La Expo permite a nuestros alumnos ver qué ocurre con aquello que cada uno de ellos puso, pensó, jugó, conformó según sus propias expectativas, según sus propios razonamiento teóricos, su propia lógica y sin embargo cada elemento emerge a un mundo diferente único e irrepetible según el sujeto que lo toma en sus manos.

Durante años anteriores se priorizaron escuelas rurales y espacios lúdicos en diversas instituciones, todas con características especiales, donde los alumnos acompañaron el proceso de incorporar juegos y juguetes al mundo institucional. En el 2015 nos concentramos en la organización e implementación de la Sala de Juegos del Hospital de la Madre y el Niño.

Esta Sala significó inicialmente acordar con las autoridades del hospital (cuyo modelo de funcionamiento es el Hospital Garrahan) y con el equipo de Educación Domiciliaria y Hospitalaria del Ministerio de Educación de La Rioja, sobre la viabilidad de esta iniciativa. Contábamos, a partir de allí, con un lugar, una sala en condiciones al frente de la sala de clases del Equipo de Domiciliaria y Hospitalaria, que nos apoyó permanentemente. Primer paso logrado.

Luego fue necesario reexaminar nuevamente los juegos y juguetes. Sabemos que los niños crecen aprenden e innovan a través de sus juegos, de su mundo imaginario; pero este mundo entra en suspenso, se detiene cuando sus cuerpos se enferman o se deterioran, apagándose. Buscamos que ese cuerpo encuentre fuerzas y se active en el juego, que ese mundo imaginario venga a su encuentro y construya muelles, puentes, superhéroes que lo ayuden a superar este tránsito. Ese niño debe encontrar en el Hospital no solamente alguien que lo pincha y le da medicamentos; debe encontrar la solución a su problema y parte de esa solución está en una sonrisa, en un muñeco o un barquito. Considerar a los sujetos en situación de aprendizaje y a los aprendizajes de los sujetos según la situación sobre la que hacen experiencia, son los puntos de partida para comprender su singularidad, sus modos de construcción y sus dificultades, cuánto más si están enfermos; y todos ellos son aspectos ineludibles en la formación del psicopedagogo.

No buscamos crear “LA JUGUETERÍA” para los niños hospitalizados. Se trata de crear un espacio de tiempo libre, de alegría, de experimentación e imaginación. Todos ellos, aspectos del aprendizaje, no sólo escolar sino considerado en sentido amplio.

Nos paramos desde el lugar de saber que el juego ayuda a aprehender y también ayuda a sanar: es “juguemos para curarnos pronto”, curar nuestro cuerpo, nuestra alma y sostener el deseo de aprender. Estableciendo con él un conocimiento particular y una relación humanizada se puede atravesar un acontecimiento estresante como es la hospitalización. Desde un lugar diferente, buscamos desarrollar desde la universidad algunas herramientas que permitan a niños y padres de niños hospitalizados no encapsularse y que ese sujeto infantil -en todo lo posible- restituya sus quehaceres como niño: su tarea, sus juegos, sus actividades diarias. Desde el lugar de la imaginación, puede reponer unas condiciones que le permiten curar y curarse, puede sanar heridas más rápido cuando le es posible exteriorizar aquellos afectos y pensamientos que muchas veces lo enferman o amenazan su salud.-

Nuestros alumnos vivieron, experimentaron la alegría de la donación y las diferentes situaciones asociadas a ofrecer juegos y juguetes a niños hospitalizados. Se organizaron en pequeños grupos para -durante casi un mes- ir a jugar con los niños en la sala o a pie de cama, en aquellos casos donde ellos no podían movilizarse hasta la sala. Esta situación fue muy formativa: se encontraron con niños que pasaron del aburrimiento y el dolor a la expectativa por esperarlos para jugar, se encontraron con mamás que podían descansar un poco de la atención constante, fueron interlocutores de mamás que querían también tramitar su propia angustia incluyéndose en los juegos con su hijo.

Los resultados de esta iniciativa se pueden analizar desde múltiples dimensiones: la sinergia entre diversas instituciones (salud, educación hospitalaria y domiciliaria y educación superior), una propuesta educativa que pone en valor las necesidades comunitarias, la formación del futuro psicopedagogo. Pero la dimensión más importante es la que nos permite a todos -niños y adultos- entender y experimentar el valor del juego-aprendizaje como camino hacia la salud integral.

Otra instancia de esta experiencia que surgió de la práctica misma, está relacionada con el concepto de reinserción del sujeto a sus espacios cotidianos (su casa, su escuela, el entorno de sus amistades) Cuando nos reinsertamos a nuestro mundo, no volvemos al lugar tal cual lo dejamos; al regresar encontraremos cambios, propios y de los otros más aún cuando hablando de un niño que fue hospitalizado.

El propio bagaje experiencial ya es diferente y quizás lo más diferente, en este caso, es la propia ausencia. El volver a la casa, a la escuela, pone en evidencia la ausencia y pone a quien lo vive en el lugar, de relatar, de revivir y significar de cierto modo aquello por lo cual fue necesario dejar ese lugar. Por otro lado, volver -esta alternancia presencia-ausencia- nos demuestra que esta última tuvo sus efectos. Teniendo en cuenta estas claves es que nuestra propuesta pedagógica universitaria está centrada en un Espacio de Recreación en el hospital público, concebido como una oportunidad de encuentro donde “se juega, se sana y se aprende”.

## Bibliografía

- BARALDI Clemencia. “Que es un niño”
- CHERCASKY Narda. Problemas de aprendizajes. Artículo de revista.
- COREA Cristina – Lewkowicz, Ignacio “¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez”, Editorial Lumen/humanitas, Año de publicación 1999
- FERNÁNDEZ. Alicia El saber del juego. Editorial aprendizaje hoy.
- FERNÁNDEZ. Alicia La inteligencia atrapada. Editorial Aprendizaje hoy.
- GONZALES. Liliana Del moisés a la escuela. Artículo de la revista La fuente. Año 1999
- GONZÁLES. Liliana Reflexiones acerca de la clínica. Seminario de psicopedagogía 1999
- LOJOUQUIERE. Leandro De la estricta dimensión psicológica de los problemáticas vinculadas al aprendizaje. Congreso 1999
- PAIN Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Editorial nueva visión. Año de publicacion1983.
- QUIROGA Ana. Matrices de Aprendizaje. Editorial cinco. Año de publicacion1999 Sexta edición.
- VOLNOVICH Juan Carlos, El niño del Siglo del niño. Editorial Lumen. Año de publicacion1999. .
- Colecciones Ensayos y Experiencias Nº 43. Artículos: “Fracaso escolar educabilidad y diversidad” R. Baquero. M. Fontagnol, M. Greco y C. Marano “Aproximación a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar” María Paula Montesinos. “Fracaso de la escuela en su para todos. Carina Rattero.
- Colecciones Ensayos y Experiencias Nº 47. Artículos “En mi escuela pasan cosas raras”. Carina Rattero. “Profesores y Psicopedagogos. Una alianza con el azar o la posibilidad de un encuentro.” Martha Ardiles.

A continuación se presenta la propuesta práctica que se elevó al Hospital de la Madre y el Niño la que se aprobó por los Concejos Directivos del Hospital de la Madre y el Niño - Dirección de Pediatría y del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Nacional de La Rioja.-

Salto de página

## PROPUESTA DE PRÁCTICA >> SEMINARIO TALLER – PSICOPEDAGOGIA II

Esta propuesta busca construir aminorar la brecha entre la práctica y la teoría.- y acompañar a los alumnos a construir sus propios supuestos mirando al “sujeto en situación de aprendizaje” desde diferentes espacios.-

### 1. Fundamentación de la Propuesta

Jugar es una actividad divertida y agradable, eleva nuestro espíritu e ilumina nuestra visión de la vida. Expande habilidades para luego comunicarnos, aprender, madurar y ser productivos. El jugar alivia el estrés, el aburrimiento, nos conecta con los demás en forma positiva, estimula el pensamiento productiva y la búsqueda, regula nuestras emociones y alimenta nuestro ego (Landreth, 2002). Además, el jugar nos permite practicar habilidades y roles necesario para sobrevivir. El aprendizaje y el desarrollo son fomentados mejor a través del juego (Russ, 2004).

El Juego se construye sobre los procesos **comunicativos y de aprendizaje**.

En esta comunicación educativa el aprendizaje implica la apropiación de los distintos saberes, como tarea llevada a cabo por el propio alumno a partir de las estrategias y herramientas facilitadas por el docente, su cotidianidad, los saberes previos y la significatividad o representatividad que cada uno de estos elementos tengan para él. El verdadero aprendizaje siempre es significativo.

"Lo aprendido", al igual que lo "comunicado" es re significado por los sujetos. Por esto no se puede pretender que todos los alumnos se comuniquen y aprendan de "la misma manera" y con los "mismos logros"; pero sí se debe pretender que "todos aprendan".

Es necesario aprender a aprender: aprendiendo a aprender, aprendiendo a comprender, aprendiendo a relacionarse, aprendiendo a elegir, aprendiendo a ver.

**Aprendiendo a aprender** la persona puede preguntarse una y otra vez, desarrollando su libertad de iniciativa, y a buscar nuevas soluciones; "puede", como dice Alonso López Quintas, "pensar con rigor y vivir creativamente".

**Aprendiendo a comprender**, se propone "lograr un conocimiento generador, es decir, un conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándoles a comprender el mundo y desenvolverse en él" (David Perkins).

**Aprendiendo a elegir**, aprender a autorregularse, autogobernarse, desarrollando la capacidad de conocer los valores y acciones sobre ellos. Como dice Hoshleitner " es necesario preparar personas honradas, sinceras, responsables para desarrollar conocimientos verdaderos que lleven a la sabiduría".

**Aprender a ser**; para estos, según Maslow, se ha de lograr la humanidad: "el camino de la propia identidad consiste en saber lo que se es".

Hay un sí mismo que se actualiza, que busca respuestas, que asume responsabilidades.

Tanto Piaget como Chateau muestran cómo la actividad lúdica contribuye a la educación proporcionando fuerzas y actitudes que permiten hacerse a sí mismos en la sociedad.

## 2. Objetivo/s

- Estimular en los alumnos la creatividad a través de la construcción de juguetes que favorezcan el aprendizaje
- Fortalecer en los niños la estimulación a través de la imaginación y el desarrollo de habilidades y destrezas
- Implementar en el Hospital de la Madre y el Niño un Espacio de Recreación para jugar, sanar y aprender, con el fin de favorecer las condiciones de salud de los pacientes pediátricos a partir de una intervención preventiva y posibilitadora.

## 3. Metodología a utilizar y Actividades desarrolladas/ a desarrollar

La práctica consistirá en tres grandes etapas:

1. Etapa de Observación y Escucha.-
2. Etapa de elaboración y construcción.-
3. Etapa de ejecución.-

En la **Primera Etapa**: el alumno en Psicopedagogía podrá observar, analizar, escuchar, a niños de diferentes edades en su contexto social, cultural, y familiar.- observaran y escucharan para lograr de construir, construir, y reconstruir las diferentes modos de aprender y cotejarlo con los diferentes marcos teóricos que ellos tienen a lo largo de su vida académica

Es importante tanto reconocer el aprendizaje del otro, pero más importante es aprender a reconocer nuestros propios aprendizajes en diferentes situaciones.

Mirar al sujeto en situación de aprendizaje, desde mis aprendizajes, mis errores, aciertos, para acompañar el aprendizaje del otro desde un mismo espacio donde ambos somos sujetos en vías de desarrollo.

**Segunda Etapa**: en esta etapa los alumnos van a seleccionar un periodo de los observados y seleccionarlo para la elaboración del juego y juguete, dándoles las características que deseen fortalecer según la etapa.-

También deberán tener en cuenta las características del lugar donde serán llevados esos juegos y juguetes ya que en este caso será el Hospital de la Madre y el Niño

**Tercera Etapa:** consiste en poner en funcionamiento el Espacio recreativo en el área de salud: Para “Jugar, sanar, aprender” donde los alumnos deberán acompañar a los sujetos que compartan el espacio de recreación con los diferentes juegos y juguetes, buscando potenciar las habilidades, destrezas, capacidades, la socialización, y generando un espacio de bienestar biopsicosocial.-

Los alumnos se dividirán en grupos para la puesta en marcha de esta etapa, deberán presentarse al hospital respetando la reglamentación del mismo.-

Cada grupo participara en el espacio de recreación como así también del aula de educación domiciliaria.-

Cumpliendo dos horas cada grupo cubriendo desde las 08hs hasta las 12 hs y desde las 16hs hasta las 20hs

**4. Duración del Proyecto**

La propuesta se implementa durante todo el dictado de la materia.-

Pero la misma tiene la finalidad de mantenerse como actividad de practica obligatoria a lo largo de los años con una innovación anual que la darían los estudiantes según los grupos a cursar. A su vez también permitiría al Servicio del Hospital que dicho Espacio de Recreación se mantenga a lo largo del tiempo con nuevas actividades y funciones.-

**5. Características de la implementación**

| Actividades del proyecto   | Aportes                                  |  |
|--|--|--|
|  | Cátedra Psicopedagogía UNLaR             | Seminario Taller II Hospital de la Madre y el Niño |
| Presentación y organización del Espacio.                         | Juegos y juguetes                        | Espacio físico                                     |
| Desarrollo de las prácticas lúdicas en el Espacio de Recreación. | Alumnos que acompañan en las actividades | Encargado del Espacio de Recreación                |
| Supervisión  | Docentes UNLaR                           | Integrantes de Educación Domiciliaria              |

**Observación:**

Esta propuesta tiene la particular de tener metas a largo plazo. Porque busca insertar dicha actividad como una práctica permanente en la cátedra que la genera. Desde donde los alumnos todos los años podrán renovar y generar nuevas expectativas para los sujetos como para la institución misma.

Como así también ser un espacio de práctica profesional para las asignaturas interesadas desde la carrera

**ANEXO CRONOGRAMA**

**1. ETAPA**

|  | DIMENSIONES | GRU I | GRU II | GRU III | GRUP IV | GRU V | GRU VI | GRU VII | GRU VIII | GRU IX | GRU X |  |
|--|-------------|-------|--------|---------|---------|-------|--------|---------|----------|--------|-------|--|
|  | Lenguaje    | 1/8   |        |         |         |       |        | 1/8     |          |        |       |  |
|  | Motricidad  |       | 1/8    |         |         |       |        |         | 1/8      |        |       |  |

|                                 |                             |                      |      |      |      |       |       |      |       |       |       |
|---------------------------------|-----------------------------|----------------------|------|------|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
| ET I<br>45<br>1                 | Asp. Social                 |                      |      | 2/8  |      |       |       |      | 2/8   |       |       |
|                                 | Rel Familia                 |                      |      |      | 2/8  |       |       |      |       | 2/8   |       |
|                                 | Rel Tecnol                  |                      |      |      |      | 15/8  |       |      |       |       |       |
|                                 | Educabilidad                |                      |      |      |      |       | 15/8  |      |       |       |       |
| <b>INTEGRADOR</b>               |                             | <b>ETAPA I 16/8</b>  |      |      |      |       |       |      |       |       |       |
| ET II<br>3<br>años<br>5<br>años | Lenguaje                    |                      |      | 23/9 |      |       |       |      | 23/9  |       |       |
|                                 | Motricidad                  |                      |      |      | 23/9 |       |       |      |       | 23/9  |       |
|                                 | Asp. Social                 | 22/9                 |      |      |      |       |       | 22/9 |       |       |       |
|                                 | Rel Familia                 |                      | 22/9 |      |      |       |       |      | 22/9  |       |       |
|                                 | Rel Tecnol                  |                      |      |      |      | 29/9  |       |      |       |       |       |
|                                 | Educabilidad                |                      |      |      |      |       | 29/9  |      |       |       |       |
| <b>INTEGRADOR</b>               |                             | <b>ETAPA II 30/8</b> |      |      |      |       |       |      |       |       |       |
| ET<br>III<br>6<br>9             | Lenguaje                    |                      |      |      |      | 13/10 |       |      |       |       |       |
|                                 | Motricidad                  |                      |      |      |      |       | 13/10 |      |       |       |       |
|                                 | Asp. Social                 |                      |      |      | 6/10 |       |       |      |       |       |       |
|                                 | Rel Familia                 |                      |      | 6/10 |      |       |       |      |       |       |       |
|                                 | Rel Tecnol                  |                      | 7/10 |      |      |       |       |      |       |       |       |
|                                 | Escolaridad                 | 7/10                 |      |      |      |       |       |      |       |       |       |
| ET<br>IV<br>9<br>14             | Identidad familia           |                      |      |      |      |       |       |      | 13/10 |       |       |
|                                 | escolaridad                 |                      |      |      |      |       |       |      |       | 13/10 |       |
|                                 | Tecnología                  |                      |      |      |      |       |       |      |       |       | 14/10 |
|                                 | Aspecto social - sexualidad |                      |      |      |      |       |       |      |       |       | 14/10 |
|                                 |                             |                      |      |      |      |       |       |      |       |       |       |

## 2. ETAPA

|             | Octubre        |                  |                | Noviembre        |       |                  |
|-------------|----------------|------------------|----------------|------------------|-------|------------------|
|             | 21             | 27               | 28             | 3                | 4     | 9                |
| Supervisión |                | I -III - V - VII |                | I -III - V - VII |       | E<br>X<br>P<br>O |
| Supervisión |                | VIII - IX -X     |                | VIII - IX -X     | Todos |                  |
| Supervisión | II - IV - VI - |                  | II - IV - VI - |                  |       |                  |

## 3. ETAPA

En esta etapa los alumnos se van a dividir en grupos de 3 integrantes lo que conformarían 19 grupos de 3 y un grupo de 2. Lo que permitirá la incorporación de los Alumnos al establecimiento respetando todas las características de este.

Esta etapa comenzaría el día 10 de Noviembre y finalizaría el 10 de Diciembre



| HORARIOS | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |  |
|----------|-------|--------|-----------|--------|---------|--|
| 8 a 10   | 1     | 5      | 9         | 13     | 17      |  |
| 10 a 12  | 2     | 6      | 10        | 14     | 18      |  |
| 16 a 18  | 3     | 7      | 11        | 15     | 19      |  |
| 18 a 20  | 4     | 8      | 12        | 16     | 20      |  |

...

### Construyendo caminos de inclusión

#### Todos a jugar. Cuentos donde la diversidad no es cuento

Autoras: Silvana Filadoro y Susana Lopatin

#### Proyecto y fundamentación

El presente trabajo tiene la aspiración de compartir con ustedes las experiencias que realizamos en el marco del proyecto “Todos a jugar, cuentos donde la diversidad no es cuento”, en el que se articulan los recursos literario y lúdico, en tanto dispositivos de intervención social para la construcción de una sociedad más inclusiva.

Construir una sociedad más inclusiva, entre muchas otras cuestiones nos exhorta a preguntarnos acerca de cómo formamos a las nuevas generaciones al respecto, y nos conduce a interrogarnos sobre el proceso de “subjetivación”. Sabemos que sus condiciones van cambiando conforme a la época y la cultura. ¿Qué significa esto? Que el modo en que el ser humano se constituye como tal, sus condiciones de humanización, no sólo están determinadas por variables intersubjetivas del contexto próximo familiar, sino por otras que lo trascienden, es decir, por las coordenadas espacio temporales en las que se encuentra.

Es indiscutible que en la sociedad globalizada actual los medios de comunicación en sus diversas manifestaciones, ocupan un lugar no menor en la definición de dichas condiciones de humanización; y, estemos de acuerdo o no, definen no sólo un prototipo de hombre y de mujer socialmente aceptado, sino que también definen un prototipo de “niñez”. Por tanto, dentro de las ofertas de modelos de identificación que un niño recibe en nuestra sociedad, y que incide en la constitución de su psiquismo, los medios de comunicación masiva ocupan un lugar que no podemos soslayar.

Ahora bien: ¿qué ocurre en el caso de las minorías que no se ven reflejadas en dichas ofertas, y que no están representadas por tales modelos?

En particular a los niños con discapacidad, ¿qué oferta de identificación les brinda esta sociedad? ¿Cómo constituyen su imagen con estas características diferentes si no logran verse reflejados en los medios, que tan fuertemente definen la niñez de hoy? En una sociedad en la que la “imagen” tiene un valor indiscutible, ¿cuánto influye la ausencia de superficies ficcionales en donde verse reflejados en la constitución de su imagen corporal? ¿En qué medios se narran sus historias? ¿En qué espacios se las hace visibles?

En la era de la supuesta “integración de las minorías”, ¿cómo se incluyen en una realidad que tan escasamente los presenta y representa?

Todo parece indicar que los medios de comunicación, les devuelven como imagen la ausencia de un espacio de pertenencia que los represente.

Si pretendemos construir una sociedad realmente inclusiva, constituye un compromiso ético plantearnos estos interrogantes, entre muchos otros posibles; planteo ineludible para los profesionales de salud y educación. Dicho compromiso va más allá de la problemática de la discapacidad, dado que, en última

instancia, generar alternativas ficcionales que planteen la integración de todos los niños más allá de sus capacidades diferentes, es un modo de colaborar en la construcción de una actitud social más tolerante frente a todo tipo de diversidad.

A partir de la prácticamente inexistente oferta literaria infantil, que aborde la situación del niño con discapacidad y su familia, asumimos el desafío de elaborar una propuesta narrativa titulada “Todos a jugar”. Basadas en nuestra experiencia profesional, escribimos doce historias de ficción que buscan visibilizar al niño con discapacidad y a su familia, describiendo una alternativa de niñez inclusiva más allá de las diferentes capacidades de sus miembros; donde **el niño con discapacidad es presentado con sus limitaciones, pero “sobre todo” desde su potencial creativo**, a partir de un espacio de encuentro lúdico, que se despliega en un escenario público: “la plaza”.

**Doce historias ilustradas.** En cada relato uno de los personajes es un niño con características singulares vinculadas a una determinada discapacidad, que permite el acercamiento del lector a diversos tipos de problemáticas a saber:

- Trastornos motores.
- Trastornos sensoriales (ceguera y sordera)
- Trastornos cognitivos
- Trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista)
- Trastornos del lenguaje.

No obstante, en las historias no se describen los trastornos, (de competencia del profesional de la salud), sino que se plantea una situación posible de un niño con discapacidad dentro de un contexto lúdico como espacio de encuentro, **donde su particular modalidad, deviene en la posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje para todos, a medida que se asume el desafío de la inclusión.**

Dar visibilidad a las posibilidades y limitaciones de los niños con discapacidad no solo es importante porque les ofrece, tanto a ellos como a sus familias, un espacio ficcional en el que verse reflejados, sino porque también permite a la sociedad tomar conciencia de una realidad escasamente conocida por la mayoría.

El eje de esta colección narrativa plantea al juego como una capacidad, una necesidad y un espacio universal de encuentro, no sólo de la niñez, sino de la humanidad en todas sus franjas etarias más allá de toda diferencia.

**Nuestro proyecto justamente quiere “mostrar” una forma posible de transitar la niñez del sujeto con discapacidad.**

#### **¿Por qué el juego y la literatura?**

Podríamos empezar diciendo que para dominar lo que está fuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear. Pensar y desear las cosas es necesario, pero no es suficiente. Jugar es hacer, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es un acto simbólico y la literatura también.

Es patrimonio del juego y del género literario, sin dudas, la posibilidad de transitar otros planos, transformar y transportarnos a un mundo donde todo es permisible. Un juego nuevo, un cuento, nos puede ofrecer placenteramente, la posibilidad de conjurar cualquier situación, aún la más difícil y dolorosa.

Jugar además es una manera de explorar y dar espacio a la propia creatividad y sin dudas, los relatos, los cuentos y las historias que nos han contado, son un aporte inigualable que alimenta nuestra creatividad. En los juegos se entretajan las historias prestadas y elegidas por nosotros, con nuestra marca personal, con nuestra particular forma de hacerlas propias. Y son justamente los actos creadores los que tienen el privilegio de hacernos diferentes, de marcar nuestra subjetividad. Desde aquí partimos cuando decimos que el juego y la literatura son herramientas de peso y valor constitutivos del ser sujeto.

**Los libros convocan a los chicos porque encuentran palabras, historias en las que se pueden reconocer.** Tienen la particularidad de ofrecerles una vasta fuente de versiones del mundo, así es que pueden enfrentar esas versiones y contrastarlas con su realidad, con su entorno diario. **Desde este lugar los relatos**

**pueden empujar hacia es desciframiento de nuevas verdades, nuevas versiones del mundo**, siendo esto un elemento que motoriza la libertad de pensamiento.

**Por eso en esta colección de historias, planteamos que hay diferentes maneras de ser niño, diferentes modos de jugar y hacer, que van más allá de los modelos convencionales.**

**La literatura es capaz de crear y recrear perfiles que se alejan de los modelos socialmente establecidos para ponerlos en discusión.** Los relatos fueron ganando terreno, venciendo temas que han sido tabú. Por ejemplo, hace algunos años atrás, la mirada hacia la discapacidad era compasiva, en tanto que, en la actualidad, los paradigmas plantean un corrimiento de la compasión hacia la inclusión, a partir de la aceptación y el respeto por las diferencias. Sorteando algunos obstáculos que a priori parecen más grandes de los que en realidad son, los niños de estos cuentos aprenden a compartir un espacio de juego que los enriquece mutuamente.

**En esta colección la mayoría de los personajes protagonistas son niños con discapacidades diversas.** Pretendimos no tipificar, no hablar de un tipo de niño ciego, o autista, o sordo, por ejemplo. Sencillamente porque no hay ningún niño típico. La exploración individual y el desarrollo pleno de las capacidades atraviesan a todos por igual, en la medida que se dé espacio para ello siendo esto justamente lo que marca las diferencias. Un paso hacia adelante en la delimitación de imaginarios posibles.

El cuerpo se construye desde la infancia siempre en relación con los otros como una materialidad social y cultural. **La realidad física se carga de sentido culturalmente.** Se establecen convenciones, valores, criterios de belleza y son estos los que delimitan los contornos y alcances de nuestros cuerpos. Mostrar otros cuerpos, otras habilidades, marcar diferencias reales o a veces supuestas, **comprobar que la capacidad de jugar, nutrirse e intercambiar está presente en todos, atravesando las diferencias individuales, se convirtió en el desafío de estos relatos.**

Cuando el niño se involucra con el personaje de una historia, **puede experimentar como propia una realidad que le era ajena.** Así la construcción literaria le podrá ofrecer sensaciones a las que nunca se vería expuesto de otra manera, **expandiendo el universo. Necesitamos relatos para comprender nuestro mundo**, lo que tenemos al alcance de a la mano y lo que no llegamos a ver. **La literatura nos permite salir de la indiferencia y la comodidad ya que nos llama a colocarnos en los zapatos del otro, descubrir semejanzas y diferencias, tal vez comprenderlo, humanizarlo.** Lo mágico está en aprehender la diferencia a través de las historias ya que de esta manera el niño evita sentirse amenazado por ella. **Lo que se mira de frente no se teme.**

La literatura es como un vestidor en el que cada lector puede probarse todos los trajes que desee y vivir otras vidas, otros modos, gustos diferentes, necesidades opuestas, realidades impensadas, y además encender la mecha de la curiosidad.

Si pensamos que los niños no eligen el mundo en el que vivir, y que somos los adultos quienes se lo presentamos a través de relatos y de historias... estos cuentos aspiran a crear nuevos espacios, nuevas realidades porque siempre contar una historia, es correr un velo.

Es el adulto quien acerca el libro al niño, por eso mismo es importante comprometerse en esa elección. Somos responsables de los niños porque somos hegemónicos, tenemos el poder de su formación. Ellos se entregan confiados a nosotros. Somos entonces responsables también de lo que llega a sus manos, tanto de las versiones y construcciones que se entronizan y como contra las cuales se lucha.

Creamos para los pequeños un espacio posible, que a veces puede ser restringido, a veces amplio, profundo y fecundo. En las historias de Todos a jugar, suceden encuentros posibles. La plaza, es como una muestra de la sociedad, por esa razón elegimos ese escenario para las historias.

Allí suceden cosas, algunas reflejan el malestar y la conducta social compleja de la época. Pero también la posibilidad de un espacio donde el juego puede permitir la elaboración de ese malestar, o de otros que dan cuenta de lo que nos provee la impronta de "lo diferente". Tal vez, esto sea la consecuencia de que no

estamos preparados para enfrentarla. Por eso, la razón de estos cuentos se vincula con el intento de facilitar esa preparación.

Todos somos afortunadamente diferentes. Sólo que el desarrollo de nuestras capacidades, de nosotros como sujetos en el mundo, será posible en función de las posibilidades de que dispongamos.

Sin pretender hacer una lectura ingenua sobre la realidad que nos atraviesa, la apuesta va de la mano del convencimiento de que esa **realidad inclusiva, de derechos y respeto por la diferencia es absolutamente posible.**

En el espacio de la escuela, en el de la familia misma; desde los planes de salud integral, de la cultura en todas sus versiones y manifestaciones, entre ellas la literaria, podemos como en el espacio de la plaza, crear condiciones donde **la mirada inclusiva sea una mirada no ideal sino posible, no hipotética sino real.**

**Aceptar las diferencias, impone un ejercicio.** La función simbólica nos ofrece la posibilidad de sublimar, transformando nuestros contenidos más oscuros en producciones socialmente aceptables. Dependerá de cómo nos posicionemos. Pensar, conocer, aprender, mirar, escuchar, respetar, entre muchas otras acciones, nos ayuda a cambiar de lugar, nos abre el horizonte.

Confiamos en el valor insustituible de la palabra, porque representa una forma de transmisión simbólica inigualable, que permite la creación de infinitas historias, tantas como lectores se animen a transitar estos relatos. Siempre que entramos a un texto lo hacemos con **una pregunta implícita de qué sucederá allí.** Queremos ver qué nos va dando el autor en ese camino. En el mejor de los casos, **si sale bien la experiencia, entramos con una pregunta y salimos con algunos interrogantes más. Los textos nos invitan a ampliar la mirada.**

La lectura nos aferra al contacto con el otro, esos primeros relatos en la voz de alguien amado, son atesorados como caricias. Las diferentes historias nos empujan a enfrentar la adversidad para hacernos crecer. El tiempo, los cuentos, las fantasías y caricias del relato nutren como ningún otro alimento a los más pequeños y les cabe a los adultos acercárselas. Si pensamos en los libros que atesoramos, seguramente encontraremos aquel que por razones que no siempre comprendemos nos interroga acerca de nosotros mismos.

Los relatos ordenan el caos en el que se presenta el mundo de la infancia permitiéndoles habitarlo y definir un lugar en él.

**Los libros son como amigos que nos desafían a mirarnos a través de otros ojos, nos hacen compañía y nos ayudan a crecer. Y es aquí donde cobra sentido, para nosotras, esta colección.**

### **Experiencias de campo realizadas**

Originalmente estas historias nacieron con el objetivo de darles a los niños con discapacidad y sus familias, un espacio ficcional donde se vieran reflejados. Sin embargo, descubrimos que era una herramienta valiosa para la comunidad en su totalidad, a la hora de visibilizar realidades escasamente conocidas por la mayoría.

**No se puede incluir aquello que no se ve, aquello que no se conoce.**

Motivadas por esto, llevamos a cabo diversas experiencias.

Vamos a compartir con ustedes brevemente dos modalidades de trabajo en las que utilizamos estas historias, implementando como estrategia talleres vivenciales:

#### **1.- Talleres lúdico-literarios:**

Video de la experiencia: YouTube Primer taller "Todos a Jugar" Fundación Fundalc

*-Destinatarios:*

- a.-Encuentro interinstitucional con alumnos de Escuelas especiales y comunes
- b.-Alumnos del primer ciclo de la escuela primaria

*-Objetivos:*

- Visibilizar otros modos de ser niño.

- Jugar a ponerse en el lugar del otro.
- Vencer las primeras barreras que suponen el encuentro con lo nuevo y diferente
- Abrir un espacio de reflexión en torno a las diferentes capacidades humanas

*-Estructura del encuentro:*

Relato de una o dos historias (con traducción simultánea de LSA cuando se trabajó con niños sordos)

Juego alusivo posterior a cada cuento, que invita a comprender el lugar del otro

Merienda compartida

Reflexión final a cargo de los chicos y cierre del taller

**En todas las experiencias realizadas el común denominador fue la capacidad de los chicos de sortear las diferencias y enfrentar el desafío inclusivo. A través del juego y los relatos pudieron vivenciar y acercarse a otras formas de transitar la infancia, tan valaderas y respetables como la propia.**

## **2.- Experiencias con docentes**

*-Destinatarios:* Docentes de la CABA (Espacio de capacitación: Escuela de maestros) y docentes de Escuelas privadas

*-Objetivos:*

- Proveer a la comunidad educativa un material narrativo que abra espacios de reflexión en torno a las diferentes capacidades humanas.
- Ofrecer una alternativa narrativa que describa una niñez inclusiva de todos sus miembros más allá de sus diferentes capacidades.
- Brindar herramientas concretas a los educadores para abordar el tema de la discapacidad dentro del ámbito escolar o espacio áulico.
- Contribuir en la construcción de una actitud social más receptiva frente a lo diverso.
- Visibilizar al niño con discapacidad, y a su familia.
- Ofrecer a la comunidad la posibilidad de acercarse a una realidad escasamente conocida por la mayoría.
- Mostrar el contexto lúdico como un espacio de inclusión.
- Enfatizar la necesidad humana de un tiempo de juego en todas las franjas etarias, más allá de toda diferencia.

*-Estructura del encuentro:*

Juego inicial a modo de caldeamiento e integración grupal.

Utilización de dispositivos audiovisuales como disparadores de la problemática a trabajar.

Reflexión en pequeños grupos a partir de la lectura de estos cuentos inclusivos, con consignas de trabajo.

Desarrollo teórico: Los fundamentos de esta propuesta narrativa. El marco teórico desde el que se trabajó.

La articulación de los dispositivos lúdicos y literarios como herramientas para la concientización respecto de la diversidad humana y la construcción de una actitud social de aceptación y valoración de la diferencia

Conclusiones y cierre del encuentro con material audiovisual.

**En este espacio se pudieron compartir experiencias, dudas, temores, incertidumbre y necesidades comunes de los docentes a la hora de hacer un buen ejercicio inclusivo con sus alumnos.**

## **Conclusiones**

Todos a jugar... ¿Una obra de valor literario? Esa no fue la pretensión. La osadía fue mostrar y nombrar lo que, por múltiples causas, tiende a invisibilizarse: una niñez tan diversa como real, donde la discapacidad se cuela y otorga un matiz diferente, pero no por ello menos lúdica y tierna.

La resolución, en todos los casos inclusiva, de las escenas narradas es el aspecto ficcional de estas historias; sin embargo, que el obstáculo devenga en oportunidad de aprendizaje (común denominador de estos cuentos) es una realidad de la que estamos convencidas. Años de experiencia en el abordaje de personas con discapacidad sustentan esta convicción, ya que no hay modo de incluir lo diverso sin una reestructuración que amplíe la mirada al integrar otra perspectiva.

Fue una sorpresa para nosotras y para muchos, superando toda expectativa, cuando este proyecto comenzó a circular. Como por arte de magia la calabaza se transformó en carroza. Y la carroza comenzó a andar, y un sinfín de caminos la invitó a transitarlos y a dejar sus huellas.

La repercusión en las familias de los niños con discapacidad y en el ámbito educativo fue de gran aceptación. En cambio, la población en general necesitó entender que era parte de un proyecto de inclusión para interesarse por este material. La discapacidad tiende (por muchas razones) a invisibilizarse, y la primera reacción fue mirar y pasar de largo, como se hace generalmente frente a las personas con discapacidad. Se necesitaron propuestas que los involucraran.

Actualmente el desafío es llegar a la mayor cantidad posible de escuelas para abrir espacios de reflexión de grandes y chicos, a fin de contribuir en la construcción de una actitud social de aceptación y valoración de la diversidad.

Muchas veces no tenemos idea del alcance de los efectos de nuestras intervenciones, siendo frecuente creer que las mismas no trascenderán nuestro metro cuadrado. Solemos creer que la macro realidad depende de otros, de los dotados de “supuestos” talentos especiales, de los poderosos. Por eso, en lugar de quedar atrapados en la queja paralizante, creemos necesario asumir el riesgo de todo acto creativo transformándonos en coautores del contexto que habitamos. Salir del lugar de espectadores de la obra de la vida, para ocupar el lugar de protagonistas. Los profesionales de la salud y educadores formamos parte de la realidad actual, y tenemos mucho que decir en relación al campo de la habilitación y desarrollo de las capacidades humanas. **Necesitamos trascender el espacio de nuestro metro cuadrado, poner en juego nuestro saber y contribuir en la construcción de conciencia en torno a nuestras incumbencias, asumiendo el lugar de protagonistas de la sociedad en la que vivimos.**

La realidad nos atraviesa, nos interpela, nos interroga, nos hace dudar de que un cambio sea posible, nosotras nos ubicamos en la otra vereda. Que es la que se sustenta y sostiene en la convicción de que **implicarnos, involucrarnos y comprometernos es el camino que elegimos para que las diferencias sean aceptadas, pero por fuera del campo restrictivo de la discapacidad.**

Todos somos necesariamente diferentes. Si nos instalamos o posicionamos en la visión de que es muy difícil modificar algunas realidades y contextos, caeríamos en la resignación y esto es un punto de llegada, en tanto que la aceptación consideramos que es un punto de partida.

**Los chicos vienen a este mundo con lo inherente del ser, al mundo como decíamos, se lo presentamos los adultos.** Ellos confían en nosotros. Desde este lugar podemos hacer el mejor intento de **ofrecerles herramientas amplias, variadas, plásticas y con recursos creativos que compitan con las miradas rígidas, prejuiciosas, desvalorizantes y discriminatorias**, que también suelen formar parte de nuestro patrimonio. **Los chicos suelen atravesar las diferencias más libres de prejuicios que los adultos.** Son más despojados, menos “cuidadosos”, menos piadosos, si se quiere...

**El desafío de los adultos** es ofrecerles un marco para que estos atributos propios de la infancia les permitan establecer **vínculos genuinos, sinceros y de crecimiento compartido.** Estamos convencidas de que siempre que ampliamos la mirada del mundo, salimos ganando.

## **Bibliografía**

-Lopatin, Susana y otros (2009) **Mitos en torno a la Sordera. Una mirada deconstructiva.** Lugar Editorial

- Montes, Graciela (1999) **La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético** Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura
- Picabea, María Luján (2016) **Todo lo que necesitás saber sobre la literatura para la infancia** Paidós
- Winnicott, D.W. (1972) **Realidad y Juego** Gedisa

...

### Desarrollo de habilidades sociales en la tarea docente

Autores: Marcelo Veltri, Lorena Vega y Estela Baibuen.

## RESUMEN

La presente propuesta trata de una experiencia que comenzamos en 2016 en el Instituto Superior de Formación Docente N°45 de la ciudad de Haedo, Pcia. de Bs. As. La inquietud surgió a partir del diagnóstico evidenciado en las y los estudiantes que cursan diversas carreras docentes, respecto de las habilidades sociales facilitadoras de la inclusión. Esto nos llevó a reflexionar acerca de la formación docente que titula a profesionales para llevar adelante actos pedagógicos que por definición implican una relación social. En este contexto, la normativa que organiza a la formación docente incluye el desarrollo de las habilidades sociales, en las que proponemos profundizar su abordaje. En esta experiencia, propiciamos espacios donde se entrenen las habilidades conversacionales, la asertividad, la escucha empática, la gestión de emociones, la resiliencia, la apertura a lo nuevo, la cooperación, la autorreflexión, entre otras. Considerando que estas habilidades resultan indispensables para un modelo pedagógico que pretenda la inclusión, llevamos adelante un espacio tendiente a propiciar ámbitos de desarrollo de competencias vinculadas con el dominio relacional que impacten prospectivamente en el desempeño docente. La modalidad de abordaje es vivencial aplicando herramientas del coaching ontológico que nos permiten implementar dinámicas y espacios de reflexión personal y grupal, acerca de las experiencias en este ámbito, teniendo como finalidad distinguir formas particulares de ser y hacer respecto de las habilidades sociales que se manifiestan, entrenándolas en busca de niveles de competencia que permitan potenciar la acción pedagógica. Nos interesa compartir nuestra experiencia en la utilización de las prácticas del coaching ontológico aplicado a la tarea docente, como así también convertir la posibilidad que nos da este congreso en insumo para la continuidad de nuestro propósito: El desarrollo de las habilidades sociales en la formación docente.

## TRABAJO COMPLETO

El trabajo que presentamos se está realizando desde Septiembre de 2016 y con continuidad en este ciclo lectivo, en el Instituto de Formación Docente N°45 “Julio Cortázar” de la ciudad de Haedo de la Provincia de Buenos Aires donde se cursan carreras de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorados de Secundaria como Ciencias Naturales en sus modalidades de Física y Química, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales con la modalidad Geografía e Historia, Matemática y Economía, cuyo Director es el Licenciado Profesor Claudio Calí. Además, se realizaron algunas experiencias en el Instituto Superior de Formación Docente María Auxiliadora de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con estudiantes de la formación docente en el mes de noviembre de 2016. Y otra intervención con docentes de la Escuela N°1213 de la Ciudad de Sunchales en la Provincia de Santa Fe en agosto de 2016.

Nos parece prioritario exponer la motivación de la presentación de nuestro trabajo en este Congreso que aborda el tema **“Niños y jóvenes con discapacidad: de la patologización a la inclusión”** dado que el mismo precisamente propone implementar en la formación docente espacios de desarrollo de

capacidades tendientes a profundizar los posicionamientos sustentados en el paradigma de la inclusión, vehiculizando el reconocimiento, la reflexión y abordaje de juicios que obturen la concreción de la misma.

Para nosotros es importante fijar postura frente a las diferentes definiciones de discapacidad. La Real academia española define a la discapacidad como *“condición de discapacitado”*<sup>1</sup> y a discapacitado como *“Dicho de la persona que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras actividades ordinarias de la vida”*<sup>2</sup>. Entendemos que esta definición pone el foco en el sujeto y no en el contexto. Nuestra visión está más desde otras que, tomando la palabra madre en inglés *“disabled”* convertirse en *“dis”* falta de *“,”* *“able”* poder hacer, la cual traducida literalmente se ha convertido en lo siguiente *“ discapacidad”* es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva en la que aparece el contexto como actor en el escenario de la discapacidad es donde, entendemos, se abren espacios para trabajar ese recorrido que va de la patologización, en la que nos deja aquella primera definición de discapacidad y la posibilidad de inclusión que nosotros vemos en la segunda.

En segundo lugar resulta oportuno aportar la normativa vigente que propugna que se trabaje en este sentido. La Ley Nacional de Educación que nos indica:

*“ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: b) **Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.”***<sup>4</sup>

Y las bajadas a terreno a partir del *PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN SITUADA. PNFS. “Las capacidades son los saberes resultantes de la articulación entre el aprendizaje de contenidos curriculares y **el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y prácticas”***<sup>5</sup>

Y el *PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. 2016-2021.- “Docentes que acompañen a los estudiantes en el logro de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social”*<sup>6</sup>

Las motivaciones empíricas de nuestro trabajo tienen que ver con nuestra experiencia en la formación docente que nos muestra que el desarrollo de capacidades sociales en favor de la inclusión son un aspecto a trabajar. Esto surge de lo visto en los estudiantes del profesorado tanto en el desempeño de las cursadas como en las relaciones interpersonales que establecen en la práctica cotidiana concreta, donde notamos que la integración no está siendo un paradigma prioritario en la relación entre compañeros ni tampoco en las experiencias de práctica docente.

Basados en estas últimas dos motivaciones iniciamos la concreción de un proyecto que tiene como finalidad propiciar un ámbito de desarrollo de competencias blandas vinculadas con el dominio relacional que impacten prospectivamente en el desempeño docente. Definimos las habilidades sociales como ***el conjunto de conductas humanas que se ponen de manifiesto en la relación con los otros, con el medio y con uno mismo, determinando la calidad de vida individual y vincular, y con ello la efectividad en el logro de metas.*** Y abordamos temáticas que faciliten el desarrollo de las habilidades que definimos a continuación:

**Escucha empática.** Capacidad para respetar y validar genuinamente el punto de visto del otro.

**Gestión de emociones.** Capacidad sentir, identificar y modificar emociones propias en función de contextos y metas.

**Asertividad.** Capacidad para expresar ideas y emociones, respetando las de los otros.

**Innovación.** Capacidad para introducir cambios y novedades.

**Resiliencia.** Capacidad para recuperarse frente a las adversidades y seguir proyectando futuro.

**Apertura a lo nuevo.** Capacidad para bucear en espacios desconocidos.

**Autorreflexión.** Capacidad para practicar la introspección facilitando el aprendizaje personal.

**Cooperación.** Capacidad trabajo colectivo que permite Integrar, coordinar, debatir, acordar y respetar en función de una meta en común.



Juzgamos evidente la importancia del desarrollo de estas habilidades, que al estar explícitas en la normativa, sustentan los diseños curriculares vigentes de la formación docente y ameritan por tal motivo espacios de abordaje específico, con profundidad conceptual y reflexiva. Entendemos, por lo tanto, que para *“garantizar una educación integral que habilite el desempeño social”*<sup>7</sup>, se requieren docentes que, además de incorporar contenidos bibliográficos sobre las temáticas citadas, experimenten prácticas vivenciales que les permitan ampliar su rango de percepción, con la finalidad de lograr en ellas los estándares necesarios de competencias, con una propuesta metodológica que adopta el formato de talleres vivenciales, en pequeños grupos y con continuidad en distintos trayectos, encauzando las diferentes temáticas a través de los años de cursada y luego del egreso. El propósito principal de la propuesta es:

- ***Generar contextos que posibiliten a los participantes apropiarse de aprendizajes que representen herramientas potenciadoras para la tarea docente y les permitan posicionarse como agentes transformadores de su propio desempeño interpersonal, favoreciendo en consecuencia las relaciones en los grupos con los que interactúe en el desempeño de su función.***

Y los propósitos asociados son:

- Servir de acompañamiento a la trayectoria estudiantil para favorecer la permanencia con el logro de las metas definidas por cada estudiante hasta la titulación y luego de ella.
- Recolectar datos y experiencias de la práctica en terreno por parte de estudiantes y egresados que puedan servir de insumo para la producción de conocimiento respecto de cómo influye el desarrollo de habilidades sociales en la práctica docente concreta y actual.

Sostenemos que ***las habilidades sociales son inherentes al ser humano por lo que se aprenden, se entrenan y se desarrollan a lo largo de toda la vida.*** Es a partir de esta perspectiva que entendemos que las herramientas del coach ontológico colaboran con la inclusión en el ámbito escolar. Dado que el coaching o entrenamiento ontológico *“es un proceso de aprendizaje que invita a responsabilizarnos por nuestras acciones, las reflexiones acerca del ser que estamos siendo y el hacer que este nos permite para lograr los resultados que nos proponemos como individuos o como colectivo en una convivencia basada en la aceptación de la legitimación del otro”*.<sup>8</sup> Desde la filosofía resultaron fundantes los aportes de Austin, Searle, Heidegger, Wittgenstein y Nietzsche respecto del papel transformador y generativo del lenguaje.

*“... la filosofía del lenguaje nos muestra que el lenguaje es generativo, es decir que los seres humanos actuamos a través del lenguaje, transformando el mundo en que vivimos y construyendo futuros diferentes.”*<sup>9</sup>

De allí que la ontología del lenguaje resulta uno de los fundamentos epistemológicos del aprendizaje ontológico, adhiriendo además al constructivismo como estrategia de abordaje en tanto que es el sujeto, en vínculo con los otros quien construye los recorridos que lo llevan a desarrollar las habilidades sociales, enriqueciendo así el propio aprendizaje y el del colectivo al que pertenece. En este contexto, un docente cuyo paradigma pedagógico es el *constructivismo* que postula la necesidad de entregar al sujeto herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. La actividad mental constructiva se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social. y sobre el cual desarrolla las habilidades sociales incluyendo **la heterogeneidad y la diferencia** como constitutivos de todo vínculo, favoreciendo consecuentemente la inclusión. Así mismo la *pedagogía crítica* es, desde nuestro posicionamiento, la modalidad de leer las prácticas educativas en tanto que tendientes a problematizar y *dar la palabra* a quienes no la poseen o no se las escucha, concibiendo el aprendizaje como ligado a la existencia del hombre como un ser social y sujeto de derecho que puede transformar su realidad a partir de la concientización de su estado de situación y con herramientas que se le brinden desde el sistema educativo.

La ontología del lenguaje se apoya además en las investigaciones de Humberto Maturana biólogo y epistemólogo chileno, que sentaron las bases de la biología del conocer. Esta disciplina que se hace cargo de explicar el operar de los seres vivos en tanto sistemas cerrados y determinados en su estructura. Sus conclusiones nos muestran que los seres humanos poseemos mecanismos biológicos que al interpretar lo que el entorno nos propone seleccionamos reacciones predeterminadas de nuestra estructura interna que, a su vez, dependen de nuestra experiencia individual nuestra historia personal, nuestras vivencias y la cultura en la que nos desarrollamos accionando en transparencia, es decir en forma de juicios automáticos. Estos juicios maestros son los que en definitiva hay que desafiar para posibilitar nuevas maneras de ser, pensar y hacer en consecuencia.

La metodología del coaching ontológico lo que hace es, **generar contextos** que favorezcan la visibilidad de las tendencias personales y grupales, que a su vez surgen de las estructuras internas antes mencionadas, **facilitar la reflexión** sobre lo posibilitante o limitante de estas formas particulares de ser y hacer y **propiciar el entrenamiento** o práctica adecuada para desarrollar las habilidades sociales pertinentes respecto de tarea docente en general y la inclusión en particular. De esta manera, resulta posible que un docente se plantee cuál es la mejor forma de establecer el vínculo pedagógico teniendo en cuenta los condicionantes que se puedan presentar en cada caso.

Con estos fundamentos efectivizamos una de las experiencias en el ISFD N°45 de Haedo entre septiembre y octubre de 2016 dos talleres de tres encuentros cada uno con un total de nueve horas al que asistieron 35 participantes entre estudiantes de la formación docente y profesores de ese mismo instituto. Los talleres abordaron la temática de escucha empática. La actividad comenzó definiendo entre los participantes cuál es la importancia de la escucha en la tarea docente, concluyendo que la escucha efectiva da lugar a la transformación personal tanto de los estudiantes como de los docentes. A partir de allí se implementaron prácticas para que cada participante visualice su modo particular de escuchar. Reflexionar en cuanto a los resultados que está logando en su hacer pedagógico. Habiendo cada uno sacado conclusiones al respecto, se propusieron prácticas de entrenamiento de “escucha” con la finalidad de desarrollar esa habilidad. Cabe aquí aclarar que las habilidades sociales se internalizan como hábitos aprendidos, y como tales pueden modificarse a través del entrenamiento, visto este, como práctica recurrente de nuevas maneras de hacer. Desde el coaching ontológico se postula, y nosotros lo probamos en nuestra experiencia, que el hacer diseñado facilita la transformación hacia un ser docente más flexible y capaz de atender a las demandas actuales desde lo normativo y empírico.

Manifestaciones como: *“¿porque no hacemos esto en las materias?”* *“a mis docentes no les avisaron de estas temáticas”* *“a mi hijo lo están tratando por déficit de atención y creo que es que yo no lo estaba escuchando, o por lo menos eso no ayudaba, el panorama cambió bastante desde que cambió mi modo de escuchar”* *“cuándo es el próximo?”* Como estas, las devoluciones que recibimos luego de la vivencia fueron todas entusiastas y relevadoras de un descubrimiento: La escucha es fundamental para modificar la calidad de la formación docente y de las formas de relación en general. Los participantes ponderaron como muy positiva la propuesta y manifestaron el deseo de profundizar y continuar sosteniendo el espacio. Incluso pusieron en valor la necesidad que este proceso atravesase a las materias que conforman las diferentes carreras ya que no lo evidencian en los diversos ámbitos formativos por donde transitan a diario.

Para finalizar concluimos, a la vista de los resultados de las experiencias realizadas, que esta propuesta es una alternativa valiosa para abordar en busca de los resultados a los que la normativa vigente nos desafía. Es nuestra intención aprender y aportar lo aprendido para quienes quieran hacer intervenciones en este sentido y con estas temáticas, a nuestro juicio, transformadoras de la práctica cotidiana. Estamos convencidos que es posible este paradigma de inclusión para minimizar la

patologización de las discapacidades como así también para lograr relaciones pedagógicas más saludables y enriquecedoras. Experimentamos que estas prácticas son un aporte en ese sentido.

#### **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

1. Diccionario de la Real Academia Española.
2. Diccionario de la Real Academia Española.
3. Wikipedia.
4. Ley nacional de Educación. Nº26.206. Año 2006.
5. Plan Nacional de Formación Situada. Ministerio de educación y deportes de la Nación. 2016.
6. Plan nacional de formación docente 2016-2021. Ministerio de educación y deportes de la Nación.
7. Ley nacional de Educación. Nº26.206. Año 2006.
8. Significación del Coaching Ontológico, Constructivista y sistémico. Modelo 7 CCOP. Editorial Leven Anclas 2016.
9. Significación del Coaching Ontológico, Constructivista y sistémico. Modelo 7 CCOP. Editorial Leven Anclas 2016.

#### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

Echeverría R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile. Granica.

Echeverría R. (2013), *Reflexiones sobre el Coaching Ontológico*. [en línea] Disponible en zaje”

Echeverría R. (2014), *Hacia una mirada ontológica de la educación y el aprendizaje*. [en línea] Disponible en : <http://www.newfieldconsulting.com/rafael-echeverria>, [5 de setiembre de 2014]

García M. y Manga M. (2009). *Inteligencia Relacional, una mejor manera de vivir*. Santiago de Chile. Vergara

Goleman D. (2006). *La Inteligencia Emocional, por qué es más importante que el cociente emocional*. Argentina. Vergara.

Korynski, M. (2005). *Ver para crear*. Buenos Aires. Graphos XXI.

Maturana H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

Maturana H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones

Dialogar y Transformar, Pedagogía Crítica del siglo XXI. Adriana Aubert. Montserrat Fisas. Elena Duque. Rosa Valls. Nopveduc / Graó.

Alfabetización, Teoría y Práctica. Emilia Ferreiro. Siglo XXI Editores. 2004

...

#### Apoyo pedagógico: sus diferentes modos de intervención

Autora: Adriana Rut Lichtenstein

TEMPLANZA Espacio Educativo de Apoyo Pedagógico

## RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en describir desde la función de profesional de la educación especial, el efecto que produce en el niño el profesional en el rol de apoyo que hace revertir la situación escolar.

Desde mi experiencia, he observado una gran cantidad de niños que manifiestan trastornos en su proceso de aprendizaje. La escuela debe reconocer las marginaciones que existen y a partir de allí implementar los medios necesarios para subsanarlos. Éstos en su mayoría se deben a bloqueos emocionales que pueden ser causados por la falta de estímulo familiar como en otros casos se puede dar el maltrato, el abuso, etc., situaciones que en muchos casos alejan al niño del ámbito escolar y lo llevan a períodos de internación en centros de salud, sus domicilios o institutos de minoridad. Cabe aclarar que en este trabajo no se tocará el trastorno de aprendizaje ocasionado por factores orgánicos. En él, se mostrarán diferentes casos en donde la participación del profesional especializado en apoyo pedagógico dentro de ámbitos institucionales, conjuga la transmisión de los contenidos escolares a través de la realización de las correspondientes adecuaciones curriculares, la importancia de contener y dirigir al niño en cuestión, a los docentes y adultos a cargo del mismo.

Hay preguntas que conducen a la reflexión:

¿Qué “marcas” desde lo emocional le permitan lograr los contenidos necesarios para pasar al nivel siguiente?, ¿Qué hace que las “huellas” registradas en el cuaderno de clase como algo conflictivo se transformen en el “cuaderno de la vida” como una manifestación de su propio crecimiento?

Cuando, producto de estos interrogantes los objetivos son cumplidos es el momento que indica la reversibilidad del conflicto en el niño y que, su proceso de aprendizaje es significativo.

## ABSTRACT

*The aim of this work consists of describing, from the professional of special education perspective, what “effect” on the child produces the professional coaching, in the role of educational support that reverses the school situation.*

From my experience, I have seeing a lot of children who have disorders in their learning process. The school must recognize the marginalization that exist and from there implement the necessary means to address. These mostly due to emotional blocks that may be caused by the lack of family encouragement and in other cases it may be the mistreatment, abuse, etc., situations that in many cases the child away from the school environment and lead to periods of inpatient health centers, their homes or institutes minority. It clear that in this work the learning disorder caused by organic factors not touch. In it, different cases where the involvement of specialized professional educational support within institutional settings, combines the transmission of educational content through the implementation of appropriate curricular adjustments will show the importance of contain and direct the child in question, teachers and adults in charge of it.

There are questions that lead to reflection:

What "marks" from the emotional allow you to achieve the necessary content to the next level? What makes the "footprints" recorded in the notebook class conflict as something be transformed into the "book of life" as a manifestation of their own growth?

When as result of these questions the objectives are met is the time indicating the reversibility of the conflict on children and que.su learning process is significant.

## INTRODUCCIÓN

Está comprobado que existen grandes diferencias entre los niños dentro de un mismo grupo escolar. Sin embargo, no siempre se tiene en consideración cuando se les da a todos los mismos trabajos ya que al docente le es “más importante” cumplir con el programa y no que sus alumnos logren absorber e incorporar los temas dados. La escuela, entonces, debe reconocer las marginaciones que existen y a partir de allí implementar los medios necesarios para subsanarlos. Ella es agente de búsqueda y consolidación de la identidad cultural del sujeto como ser social.

Desde la función de profesional de la educación especial sigo observando una gran cantidad de niños que manifiestan trastornos en su proceso de aprendizaje (sin mencionar los originados por causas orgánicas de las que no entran en este escrito). Éstos en su mayoría se deben a bloqueos emocionales causados por la falta de estímulo familiar, maltrato, abuso, etc. los que producen desatención, dificultad para la comprensión de consignas, la lectoescritura y el cálculo.

Es importante decir, ante todo, que el aprendizaje implica la capacidad de acción por parte del sujeto que lo realiza y desde el educador, se debe ser facilitador y no obstaculizador. La capacidad de acción como la de aprender no es lineal. Se trata de un proceso dinámico en donde el docente debe ser un muy buen observador para ver los obstáculos, enfrentarlos y superarlos. Se mostrarán diferentes casos que requieren la participación del profesional especializado en la modalidad de apoyo pedagógico en ámbitos institucionales donde se conjuga la transmisión de los contenidos escolares con las correspondientes adecuaciones curriculares, como así también la guía y contención del niño en cuestión, maestros y adultos a cargo del mismo.

Es importante señalar lo que sostienen diferentes autores respecto del aprendizaje. Piaget y la teoría psicogenética (Piaget, 2009) sostienen que, nuestra forma de conocer el mundo es a través de una permanente construcción de conocimientos producidos en la constante interacción sujeto y medio circundante. Así se establece un proceso de asimilación acomodación recíproca provocando la modificación de la realidad. En tanto que para Vygotsky (Vygotsky, 2011) se produce por el salto hacia niveles superiores de ejecución con ayuda del experto mediador. que le permite una comprensión rápida y lúcida de los contenidos por medio de las herramientas e instrumentos didácticos. Para Ausubel (Ausubel, 1996), la coincidencia de la materia, los conocimientos previos sumado al interés del sujeto despierta su curiosidad por lo nuevo y desconocido.

Titulo este trabajo “Apoyo Pedagógico: sus diferentes modos de intervención”. Pues TEMPLANZA Espacio Educativo de Apoyo Pedagógico atiende, a niños que están internados en centros de salud o en hogares de minoridad que no pueden concurrir a sus instituciones de base para cumplir con su proceso de aprendizaje escolar.

El primer caso es el de un niño de 6 años internado en un Hospital de la CABA. Cursa su 4º grado en una escuela del Gran Buenos Aires. El motivo de su internación es que recibió fuego en gran parte de su cuerpo. Luego de varias intervenciones quirúrgicas recuperó el 75% de lo dañado. Eso le permitió continuar su escolaridad, pero obviamente en su domicilio. Su familia me solicita aún internado que comience a trabajar con él en forma oral y transcribiendo yo sus actividades al cuaderno. Durante su internación y luego es su domicilio la escuela de base se acerca a visitarlo y juntas establecemos los contenidos a trabajar ya que dicha institución escolar es quien califica al niño. Una de las actividades que realizamos en el área de prácticas del lenguaje es sobre diferentes clases de textos literarios: poesía, prosa, etc. En esta oportunidad, primero se leyó el texto sobre leyendas en voz alta. Secuencialmente se trabajó: la definición de leyenda, luego la ubicación geográfica de donde transcurría la misma y el significado del

término “mapuche”. Para concluir la actividad la consigna era que debía relatar el texto con sus palabras: y luego ilustrarlo. Este es el resultado de dicha tarea:

“Mapuches: que significa `gente de tierra cuyo origen permanece aún en el misterio. Actualmente ocupan gran parte de Río Negro, Chubut y Santa Cruz. Llamados por los españoles araucanos fueron en un primer momento pastores y agricultores sedentarios, vivían de la caza y llevaban a esta región sus extraordinarias artes como son la platería y el tejido”

El segundo caso es un niño que constantemente se preguntó, se pregunta y se continuará preguntando: “¿por qué a mí?”. Pregunta permanente, constante de un niño sin poder encontrar respuesta a su abandono, a su dolor, a su ser...que se encuentra judicializado y que no logra terminar de comprender lo que le sucede.

Una mano especial...y es muy especial ya que es la reconstrucción incompleta de la misma. Digo incompleta pues más allá de las numerosas intervenciones quirúrgicas por las que pasó no pudo recuperar los cinco dedos que conforman la anatomía de una mano. Y esto es consecuencia de que se la amputó cuando la puso en una bicicleta fija por venganza a su historia de vida... Un niño especial..., porque fue separado de su familia a causa de haber sufrido reiteradamente abusos por parte de ambos progenitores... Un nombre especial..., pues su nombre es bíblico aunque para preservar su identidad, no lo nombro, una comunicación especial... porque le costó mucho establecer un buen vínculo con adultos y pares del lugar en el que reside y de su escuela de base. Se infiere que tiene, y es lógico, un resentimiento a la vida.... un permanente preguntarse sin encontrar respuesta...."por qué a mí"... “Por qué a mí me pasaron estas cosas cuando recién tengo 8 años". Una comunicación especial....., de personalidad muy introvertida, con rasgos faciales hermosos, dulces, angelicales...realmente bonitos...una educación especial...., ya que además de ir a su escuela debe recibir apoyo pedagógico dos veces por semana en contraturno. Él, no siente que tenga escolaridad. Permanentemente dice: **"esta no es mi escuela....."** Para el niño su escuela es donde junto con otros pares comparte las actividades como todo niño, pero en la que sólo se estudia hebreo y reza. Aunque no tiene buena relación con ellos. Ese es su mundo, su idioma.....si bien aún no puede concurrir a la misma y **no logra entender que, el no asistir a ella, es para preservar su salud.**

Continuando con el uso de la informática, como recurso didáctico se consiguió una vez más, sus buenos resultados. Al comienzo fue a través de juegos de pasatiempos como el juego del ahorcado, rompecabezas con diferente complejidad, el juego de las diferencias. Esta ejercitación le permitió adquirir, e ir aumentando paulatinamente, confianza en el manejo de la mano y en el uso de la computadora que permitió realizar una **verdadera adaptación curricular**. Su mano representa su mundo lastimado por la historia de vida que va pisando. Además de ir adaptándose a que la escuela va a su domicilio y no él al domicilio de la escuela.

La problemática de este niño es por demás compleja, pues sumado a lo que le sucedió físicamente y obvio a la marca emocional que la misma le dejó, se agrega la serie de intervenciones a las que fue sometido para reconstruirle los dedos de la mano que se amputó en una colonia de vacaciones. Frente al descuido del adulto con quien se encontraba en ese instante, El niño, no tuvo mejor idea que poner los dedos dentro de una bicicleta fija. Cuando él relata lo sucedido comenta: "Nunca me dolió.....pero me impresionó"..... A él, le gusta mucho y lo entretiene juntar stickers que los pega en álbumes y eso nos da pie para trabajar en el área de razonamiento lógico-matemático en donde realmente no presenta dificultades. Pero le cuesta mucho por lógica, el área de prácticas del lenguaje. Como recurso didáctico llevo una netbook a la que le

puse archivos educativos que tienen juegos y actividades para trabajar con ellos. Frente a la negativa de realizar tareas de dicha área se me ocurrió la idea de confeccionar un libro (que fuera como su diario y que él decidiera quien lo leería) donde podía relatar una anécdota, hablar sobre su colección de stickers o experiencia propia. Él decidió contar que sentía de lo que le había sucedido con su mano. Esto fue lo que escribí:

“Había una vez, un chico que se cortó los dedos con una bici fija. Se llamaba Salomón. Él dice que no se meta la mano en la bicicleta para frenarla, haciéndose el canchero, porque si no se va a cortar los dedos.” A continuación, dibujó su mano como le quedó luego de todas las operaciones. Mejor no va a poder estar.

Y a partir de este momento comenzó a sentir este espacio que creamos como “su otra escuela” en donde aprendería otras cosas.

Para concluir, digamos que, el "nombrar al niño" implica responder a las llamadas singulares de cada uno de los infantes asumiendo la obligación de respetar su individualidad. Así fue, como empezamos a poder interactuar y cuando está cansado, o muy angustiado finalizo la actividad del día, aunque hayan pasado pocos minutos de su inicio.

### **Bibliografía**

Ausubel, D. P. (1996). *Ego Development and Psychopathology*. Londres: Transaction Publishers.

Piaget, J. (2009). *LA PSYCHOLOGIE DE L'INTELLIGENCE*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vygotsky, L. (2011). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

[OBJ]

### **Bibliografía consultada:**

Goodson, Ivor: “Curriculum, narrativa y futuro social”.

Redondo, Patricia: “Nombrar a los niños”.

Tenti Fanfani, Emilio: “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”.

Link, Daniel: “La vuelta a la palabra”

...

### **> Inclusión: andamiajes en la diversidad**

Coord.: Lic. María Teresa Olivetto

**MESA Nº 4 – AULA 11** - 2do. piso

P50 - *Atención a la diversidad: estrategias docentes para un aula inclusiva*, Marianela Marcilli, María José Caricato. Instituto Educativo Aequitas, General Rodríguez, Buenos Aires.

P53 - *Intervenciones tempranas para la inclusión educativa. Abordaje y modalidad de trabajo en primera infancia*, Marcia Ludueña, Ivana Lorenz, Verónica Facio, Mariana Nadal, Jimena Torres, María Fernanda Ibarra, Gisela Sánchez Cruz, Claudio Ruiz, Sabrina Picón, Verónica Garnier, Paula Bebacua, Graciela Campanella. Escuela Especial N°2, Río Grande, Tierra del Fuego

P99, *Arte Terapia como herramienta de la escuela inclusiva en las trayectorias escolares*, Mirna Altomare Nesca, Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires.

### Atención a la diversidad: estrategias docentes para un aula inclusiva

Autoras: Marianela Marcilli y María José Caricato

#### **INTRODUCCION /RESUMEN:**

Este trabajo se pensó y elaboró teniendo en cuenta la problemática que se plantea en los diferentes niveles educativos; al momento de poner en práctica la inclusión educativa y atención a la diversidad.

En virtud de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual nuestro país firmó y ratificó en el año 2008.

En dicha convención se expone, entre otros temas, el derecho de las personas con discapacidad a la inclusión educativa.

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de [educación inclusivo](#) a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...]”.

En nuestro país si bien nuestras normativas educativas apoyan la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad al sistema educativo, en la práctica se encuentran barreras.

Una de las principales es la falta de recursos humanos, para la contención de los alumnos. Muchas veces las demandas a las escuelas especiales para integraciones es mucha, no llegan a cubrir todas las solicitudes y aun cubriendo el tiempo de la docente real en la institución del alumno integrado es menor al requerido.

Es por esto, que creemos necesario crear estrategias, derribar mitos que solo la maestra integradora puede configurar la actividad, sino que cualquier docente a cargo de grupo puede realizar adecuaciones, diseñando estrategias áulicas, que no demande mucho tiempo y en la cual se beneficiarían no solo el alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, sino que todos, respondiendo a uno de los pilares principales de la inclusión.

Entendemos que existen necesidades educativas derivadas de la discapacidad que si requieran configuraciones de apoyo específicas, en las cuales es necesario enmarcarlas dentro de un proyecto pedagógico inclusivo (PPI). Pero en otras situaciones cotidianas que surgen dentro del aula, es simplemente el docente quien puede diversificar las estrategias para facilitar la adquisición de aprendizajes más significativos mas allá de sus posibilidades.

En este trabajo se seleccionaron diferentes estrategias áulicas que nos permita brindar una atención adecuada a la diversidad áulica, ya que en las aulas encontramos heterogeneidad, cada alumno con sus singularidades que tienen derecho a una calidad educativa.

El problema no reside en la diversidad de los alumnos, sino en la dificultad institucional para dar respuesta a esta diversidad.

Las estrategias planteadas buscan brindarles herramientas al docente para poder mejorar la calidad de la propuesta escolar y de esta manera brindar calidad educativa para todos.

#### **ATENCION A LA DIVERSIDAD. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN AULA INCLUSIVA**

Se debe tener en cuenta que cada alumno es diferente; y por consiguientes presentan la singularidad propia de cada persona, cada uno tiene su forma de adquirir sus aprendizajes y asimilarlos.



Es tarea de quien organiza una clase presentar el contenido a aprender de forma que todos los alumnos se lleven algo de ese contenido teniendo en cuenta las posibilidades y potencial de cada uno. Parece una utopía pero a medida que podamos desterrar que todos aprenden igual podremos organizar un aula inclusiva.

Nuestro País en el año 2008 firmo y ratifico la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Entre otros temas importantes que toca trata dicha convención, uno de los que más nos incumbe es el derecho de las personas con discapacidad a la inclusión educativa.

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de [educación inclusivo](#) a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...]”.

**Artículo 24º, nº 1** de la [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#)

“En el artículo 16 de la ley de Educación Nacional asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños...”

Estamos hablando de configuraciones didácticas aquellas estrategias que utiliza el docente para favorecer y enriquecer los procesos de construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta los diferentes modelos didácticos, perspectivas sobre el aprendizaje y provisiones didácticas.

Muchas veces las causas de la repitencia, el abandono y la sobre edad están ligadas al modo en cómo se presentan los saberes. Como se organizan, secuencian y acreditan los aprendizajes escolares.

Poner atención a las trayectorias escolares de nuestros alumnos es asumir el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación de cada uno de ellos. Reflexionar sobre el acontecer áulico, ¿Para qué presento dicho contenido?, ¿Es significativo para el alumno de la manera que se le presenta?

No todos los alumnos parten del mismo lugar, no todos recorren el mismo camino, ni lo hacen al mismo tiempo. Como así tampoco llegan al mismo lugar. Por esta razón es necesario renunciar a la histórica uniformidad y sustituirla por múltiples caminos posibles por donde puede circular el saber dentro del aula. Atender esa diversidad supone desarrollar un saber pedagógico didáctico que incremente la capacidad para buscar las estrategias y resulten como facilitadores de aprendizajes significativos. Que a su vez se adapten a los diferentes niveles, tiempos y estilos de aprendizajes. De esta manera exige una diversificación de propuestas de enseñanza en función de las diferentes formas en que los niños pueden acercarse al saber.

En este trabajo se seleccionaron diferentes estrategias áulicas que nos permita brindar una atención adecuada a la diversidad. Con el propósito de brindarles herramientas al docente para poder mejorar la calidad de la propuesta escolar.

El gran desafío es reconocer y aceptar que todos los alumnos son diferentes y que el docente de nivel debe diseñar una propuesta pedagógica diversificada.

Las estrategias planteadas buscan Estas estrategias están seleccionadas teniendo en cuenta tres ejes primordiales: Habilidades Sociales, Comunicación, Cognitivas.

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad suelen presentar dificultades en las habilidades sociales y en la comunicación, lo cual los suele dejar expuestos en el ámbito escolar. Esto dificulta el correcto desempeño de los alumnos. Es importante contar con herramientas para atenuar estas dificultades y favorecer la experiencia escolar de los alumnos.

Por eso, las estrategias seleccionadas, se proponen para ser utilizadas en el marco escolar, son estrategias que ayudan la labor diaria de una docente, buscando dar orientaciones para el trabajo pero que pueda servir para los demás. Apuntando a una educación inclusiva en donde todos se favorezcan y se enriquezcan con el intercambio.

Las estrategias propuestas estarán agrupadas para trabajar las siguientes capacidades:

- COMUNICACIÓN:

Estrategias para abordarlo en el aula:

- Dirigirse al alumno de manera positiva y de respeto. Fomentar un proceso de comunicación gradual (siendo breves y explicando las cosas con sencillez) y acorde a las posibilidades.
- Ante una clase, tener en cuenta al alumno para llamarle la atención de manera discreta (tocando el hombro, el banco, etc.) para evitar que el alumno se disperse.
- Obtener la atención del o los alumno antes de dar una consigna.
- Brindar el tiempo necesario para que los alumnos procesen la información brindada de manera verbal.
- Verificar la comprensión, no dar por sentado que comprendió solo por el hecho que repita lo dicho.
- Ante una palabra con doble sentido, informar sobre los diferentes usos de la palabra, al igual que explicar y brindar información sobre metáforas y chistes.
- Trabajar el lenguaje no verbal, expresiones faciales, lenguaje corporal y el espacio corporal.
- Felicitar ante un logro y/o avances, esto ayuda al reconocimiento dentro del grupo de pares.
- Estimular a que pueda iniciar y terminar conversaciones.
- Incorporar los temas de interés del alumno, para generar conversaciones a nivel grupal.

- HABILIDADES SOCIALES:

Se considera habilidades sociales a aquellas conductas que permiten a la persona relacionarse adecuadamente con otras personas.

Estrategias propuestas:

- Ayudar al alumno a involucrarse con grupos de pares, en donde pueda interactuar siendo parte de un grupo.
- Evitar al alumno situaciones de acoso o de burlas, trabajando con el grupo y la institución el respeto por la diversidad.
- Usar recordatorios visuales para impulsar las habilidades sociales, de manera informal o a través de secuencias.
- Enseñar o recordar de manera explícita las reglas y convencionalismos que la mayoría de la gente aprende de manera intuitiva. Por ejemplo: como presentarse o saludar a los demás, la manera de ceder el turno o finalizar una conversación, cómo hablar si la otra persona está interesada, etc.
- Si un alumno habla continuamente sobre un tema específico, definir los límites que permitan establecer cuando puede o no, ser introducido en la conversación. Se podría usar una señal clara para que recordara, algo como un gesto o una palabra "clave".
- Promover la tolerancia y la comprensión del resto de la clase.
- Programar juegos organizados durante el recreo, es una manera de incrementar los niveles de contacto social mientras proporcionamos cierto grado de estructura.
- Asignar un grupo de compañeros como apoyo, ellos podrán servir de modelos y de tutores.
- Propiciar la participación en actividades sociales, excursiones o grupos tanto como sea posible.
- Establecer rutinas, que puedan anticipar la organización de la jornada escolar.
- Avisar con anterioridad si habrá algún cambio en la rutina, evitando las sorpresas.
- Brindarle un espacio para que acuda cuando necesita recuperar el control.
- Ante una conducta inapropiada, darle opciones de otras maneras de comportarse ante la misma situación.

COGNITIVAS:

- En primera instancia acercarse al alumno que presenta la dificultad y explicarle que está en conocimiento sobre sus necesidades. Expresarle el apoyo que va a recibir de su parte y que se espera de él durante las clases.
- De las expectativas de logro seleccionadas en el proyecto anual; elegir cuales serían las fundamentales que el alumno puede llegar a lograr y a medida que se adquieren ir las complejizando.
- Repetir varias veces las indicaciones de las consignas para que pueda internalizar bien lo que tiene que realizar. A su vez que sean simples y concretas.
- Darle más tiempo para la resolución de una actividad.
- Corroborar al final de la hora que tenga copiada las notas más importantes en su carpeta.
- Evitar el dictado. Fomentar el dialogo en las clases y favorecer el intercambio oral.
- Reducir la cantidad en cuanto a ejercicios ó cuestionarios para evitar la fatiga.
- Utilizar diferentes recursos audiovisuales. Materiales concretos y reales que permitan al alumno poder explorar y manipular. Que sean disparadores y motivadores para lograr mayor atención y aprendizajes significativos. Por ejemplo: videos, revistas, libros, láminas, globo terráqueo, mapas. Para abordar el área de matemáticas tener elementos tapitas de gaseosas o cualquier elemento para realizar conteo, billetes y monedas, dados, ábacos. Para trabajar con la alfabetización tener fichas con letras y silabas con diferentes complejidades.
- Abordar la clase graficando los contenidos dentro de cuadros sinópticos, red conceptual, cuadros comparativos; de manera que tenga la información más estructurada y organizada y pueda visualizarla de manera global.
- Motivar el trabajo en equipos colaborativos para que pueda vincularse con su grupo de pares y su vez sea un apoyo.
- Utilizar diferentes espacios dentro y fuera del salón, sentarse en el piso, armar rincones de trabajo, espacios verdes, S.U.M. Habilitar momentos de desplazamiento. En donde no tengan que estar mucho tiempo sentados en el mismo lugar. De esta manera favorecer la autonomía para moverse con libertad.
- Ubicar al alumno de una manera conveniente en donde el profesor tenga acceso fácilmente para que pueda darle alguna indicación, lo pueda ayudar y realizar un seguimiento.
- Al final la jornada escolar realizar una evaluación oral sobre lo que se trabajo, el porqué y para qué. Lo mismo traerlo y recordarlo a la clase siguiente haciendo memoria sobre lo anteriormente abordado. Para que de esta manera tenga un sentido integral y no quede fragmentada cada clase como temas aislados entre sí.
- Tener a la vista una grilla con los horarios en que se va a trabajar en cada área. Incluir horarios de los recreos y materias especiales. De esta manera le permite al alumno poder anticiparse a las actividades que van a tener. Baja el nivel de ansiedad y le permite poder organizar un tiempo estimado con el que cuenta.
- Dentro de la planificación diaria, tener un amplio repertorio de actividades. De esta manera se podrá improvisar si alguna no resulta pertinente, tener otra opción para diversificar la propuesta.
- Poder reconocer en cada alumno cuáles son sus fortalezas y debilidades. Y de esta manera trabajar para que el mismo pueda identificar sus potencialidades y limitaciones al momento de aprender. Para que pueda esforzarse más o utilizar otras herramientas extras en áreas que le resulta más difícil poder comprender los contenidos.
- Que el ambiente áulico no esté sobrecargado de estímulos visuales (láminas, dibujos). Sino los elementos necesarios como por ejemplo abecedario ubicado estratégicamente al alcance de los

chicos, banda numérica, calendario. Mantener una cartelera actualizada con algo significativo que se renueva semanalmente.

- Evaluaciones estructuradas dentro de trabajos prácticos, pruebas con libro abierto, múltiple choice, verdadero o falso, unir con flecha (si el alumno esta alfabetizado). Evitar el responder preguntas y desarrollar. En caso de que el alumno no sepa leer y escribir se tomaran pruebas orales de manera que el alumno pueda expresar sus conocimientos con el soporte de alguna lámina, libro o imágenes que pueda describir. También puede formar pareja con algún compañero y juntos realizar la exposición.

### CONCLUSION:

Durante el desarrollo de este trabajo final, y basándonos en nuestra experiencia en la realización del mismo, se puede observar que planteado clases organizadas, planificadas, teniendo en cuenta cual es el objetivo y finalidad de la misma, y que es el contenido básico que quiero enseñar, cualquier niño puede tener un aprendizaje significativo en la clase.

Por lo pronto se ha intentado a través de la lectura de varios artículos, tesis y teniendo en cuenta lo trabajado en la clase, seleccionar las propuestas que pueden ser utilizadas e incorporadas en el ámbito escolar por los docentes de nivel para trabajar la diversidad áulica, para que también dichas estrategias pueden ser facilitadoras del aprendizaje de todos alumnos y colaborar en una organización áulica inclusiva. Ya que tanto las habilidades sociales como la comunicación es fundamental trabajarlo diariamente en el ámbito escolar.

Es importante aclarar que cada alumno es diferente con sus fortalezas y debilidades. Los niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, al igual que los demás tienen diferentes formas de manifestar sus aprendizajes. Por tal motivo debemos ser conscientes que no existen recetas, ni métodos mágicos, solo trabajar conscientemente. Tener en cuenta al alumno como una persona que se ve afectada por una dificultad y ver la mejor forma de ayudarlo de manera profesional, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades.

Las estrategias seleccionadas y propuestas en este trabajo son solo herramientas para favorecer la experiencia escolar de los alumnos, no se buscó encontrar ninguna receta.

### REFERENCIAS:

- Barnhill, G. (2016). Síndrome de Asperger: Guía para padres y educadores. *Revista de Toxicomanías*, 77, 3-15.
- Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2008). Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades. *Siglo Cero*, Vol. 39 (4), 228, 75-76.
- Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N°174/12.
- [Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#), Asamblea General de Naciones Unidas, 2006.
- Inglés, C., Moreno, J., Vincent, M., Goncalvez, C., Herrero, A., y Fernández. ( 2015). Revisión bibliométrica en Síndrome de Asperger: Impacto en el ámbito de la Psicología y educación. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3, 1, 5-18.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Latorre, C., Puyuelo, M. (2016) Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6, 2, 142-168.
- Mora, P., Cano, S. y García, A. (2013). Retos y estrategias para la convivencia: El Síndrome de Asperger y el contexto escolar y familiar. *Revista de Orientación Educativa*, 27, 52,51-61.

- Ridao, S., Muñoz, F. (2011). Enseñanza/Aprendizaje de habilidades socio – comunitarias en el síndrome de Asperger. *Innovación Educativa*, 21, 305-316.

...

Intervenciones tempranas para la inclusión educativa  
Abordaje y modalidad de trabajo en la primera infancia.

Autoras: Marcia Ludueña Marcia e Ivana Lorenz

Equipo interdisciplinar: Laura Usqueda, Mariana Nadal, Jimena Torres, María Fernanda Ibarra Portolán, Gisela Sánchez Cruz, Verónica Facio, Verónica Garnier, Claudio Ruiz, Mari Lis Montero, Adriana Díaz, Jonathan Bustos, Graciela Campanella, Sabrina Picón, Paula Bebacua.

Resumen:

El Servicio de Educación Temprana se construye mediante la unión de Docentes de Educación Especial de la Escuela Especial N°2 “Casita de Luz” y el Gabinete Psicopedagógico y de asistencia escolar. En un primer momento se trabajó con niño/as desde los 45 días hasta los 3 años y luego se amplió la edad hasta la culminación del Nivel Inicial 5/6 años. Se elaboran diversas estrategias de intervención individual clínica-pedagógica, grupal y escolar con el objetivo de incluir a los niño/as a partir de sala de 3 años con los apoyos necesarios y el acompañamiento en la trayectoria escolar en el nivel inicial mediante ajustes o no necesarios. El formato es a partir de un proyecto específico de la institución educativa “Proyecto de Inclusión Educativa” con una modalidad de trabajo de “Pareja pedagógica”. Se realiza trabajo en red con salud en el HRRG, Centro de Rehabilitación Mamá Margarita, Pediatras privados, Desarrollo Social. Se abarca en primera instancia aquella población en riesgo, con o sin diagnóstico ofreciéndoles tanto a los niños/as como a sus familias los dispositivos necesarios para superar las diferentes barreras que se presentan, ofrecerles la instancia educativa de Jardín Maternal y luego incluirlos en el Jardín común mediante Proyecto específico.

INTERVENCIONES TEMPRANAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La intervención con bebés y niños/as pequeños/as, desde el momento mismo del diagnóstico o desde que se instala la sospecha, es favorecer que los padres puedan ofrecer a este infante el lugar de hijo/a, con todo lo que esto significa, pudiendo visualizar las posibilidades de su hijo/a. Esto permitirá que la constitución subjetiva del niño, la maduración biológica y su desarrollo cognitivo sean los aspectos estructurales de un desarrollo que desde los momentos iniciales están en cuestión. El abordaje de un niño en estas instancias no es producto del hacer personal de uno solo, es el resultado de la intervención de un equipo. Esta manera de intervenir tempranamente propone acompañar el proceso de desarrollo sin predeterminaciones, ni prejuicios, favoreciendo que cada familia construya para su niño/a caminos que se desplieguen en abanicos de posibilidades, sin pre-conceptos ni limitaciones planteadas a priori. Las primeras instancias grupales en el marco de la Educación Temprana invitan a una nueva experiencia tanto para el niño como para su familia y es allí donde las diferentes disciplinas intervienen formando parte del tratamiento, de las primeras experiencias escolares en Jardín Maternal y en su proceso de inclusión en el Nivel Inicial común.

Es nuestra función como trabajadores de la Educación Pública y junto a Salud, organizar servicios en los cuales el objetivo principal es la Inclusión Educativa y Social, favoreciendo al bienestar de la población, entendiendo por bienestar la mejor calidad de vida para todos y cada uno desde el nacimiento.

Es por ello que fuimos conformándonos como equipo desde el año 2008 y complejizando los alcances de las intervenciones en pos de mejorar el Servicio para los niños/as y sus familias.

En el año 2008 docentes del espacio de Estimulación Temprana de la Escuela Especial n°2 de Rio Grande, iniciaron los pedidos por vía jerárquica, para la construcción de un servicio de Atención Temprana junto a profesionales del área de gabinete. En ese momento fue difícil concretar la iniciativa, debido a que en la ciudad de Rio Grande el Gabinete tenía una discusión interna en torno a sus prácticas profesionales en Educación. Desde la Escuela Especial se solicitó profesionales no sólo dispuestos a realizar intervenciones clínicas, asesoramiento y trabajo con familias, sino también profesionales con trayectoria y/o formación en discapacidad y principalmente dispuestos a conformar un equipo de trabajo junto a docentes de Educación especial con formación en Estimulación temprana.

A partir de ésta convocatoria sumamente fundamentada en la necesidad de la comunidad, ingresan profesionales con horas cátedras del Área de Kinesiología, Psicomotricidad y Fonoaudiología; es a partir de allí que se comienzan a pensar diversas formas de trabajo en pro de las necesidades de los niños/as y sus familias.

La modalidad de intervención consistió en organizar las entrevistas de admisión, las evaluaciones para determinar los diferentes apoyos y/o tratamientos que cada niño/a requería y la elaboración de los planes de trabajo. La población destinataria fueron niños/as con discapacidad o en riesgo de padecerla, dentro de una franja etaria que abarcaba de 45 días a 3 años de edad cronológica.

Luego se realizó el Proyecto para la conformación del Servicio de Estimulación Temprana y se solicitaron que los profesionales concentren toda su carga horaria de gabinete para el Servicio de E.T, así como también que dichos profesionales sean evaluados mediante proyecto para que se respete la línea y modalidad de trabajo propuesta. Esto fue sumamente importante ya que todos debíamos estar dispuestos, no sólo a realizar un trabajo clínico-educativo sino también a conformar un equipo interdisciplinario.

Mientras esperábamos la aprobación del Proyecto, se continuo trabajando de acuerdo a esa modalidad, que sabíamos por experiencia y formación, que era la adecuada para la población a la que iba dirigida. Si bien contábamos con algunas reglamentaciones y acuerdos nacionales e internacionales aún faltaba en lo referido a educación, darle un giro a las intervenciones.

Al aprobarse el Proyecto de creación del Servicio de Estimulación Temprana en el año 2014, ingresan profesionales del área de psicopedagogía, musicoterapia, psicología, kinesiología y psicomotricidad, trabajadora social y se incrementa el número de docentes de educación especial. A partir de allí y con todos los profesionales se comenzaron a armar dispositivos educativos y clínicos acordes a las necesidades de cada uno de los niños/as.

A partir de las evaluaciones realizadas con la mencionada metodología de trabajo, su implementación, los diferentes marcos teóricos, los dispositivos, las necesidades de la comunidad, es que se realizan cambios fundamentales en el Servicio de ET y hoy son centrales en la propuesta de trabajo:

1. **-Admisión:** los niños/as llegan al Servicio de ET por prescripción médica, por solicitudes de intervención de los Jardines de infantes de la ciudad y/o por los padres (refieren no haber encontrado en el pediatra algún indicativo de lo que ocurre con sus hijos/as). La entrevista de admisión es realizada por la Psicóloga del Servicio de ET, en ocasiones se genera más de un encuentro.

-Tratamiento: en las reuniones de equipo, la Psicóloga presenta la situación de cada niño/a y su familia y el equipo en su totalidad discute sobre quién/quienes intervendrán de acuerdo a características, sintomatología, etc. Luego se construye en conjunto el plan de trabajo.

-Egreso: los niños/as egresan por edad 5/6 años ya que es la finalización del Nivel inicial.

2. El Servicio abandona la denominación de Estimulación Temprana para darle paso a la Educación Temprana de acuerdo a las normativas que se encuentran vigentes. De ésta manera comenzamos a plantearnos algunos interrogantes en relación a la edad de los niños/as al egresar del Servicio de ET, al proceso de Inclusión educativa, al acompañamiento clínico-educativo que considerábamos sumamente necesario en el Nivel inicial, cómo también el acompañamiento a las familias y a las instituciones en general ya que nos encontrábamos en un ámbito educativo poco inclusivo, con discusiones en torno a los objetivos planteados para cada niño en esa nueva etapa de escolarización, si era Inclusión Social, si era Inclusión Educativa, con propuestas sólo para aquellos niños que habían adquirido pautas en su mayoría acordes a su edad. ¿Qué iba a pasar con aquellos niños/as que debido a la múltiple sintomatología no eran incluidos en las salas del Nivel Inicial? ¿a qué se refería el término trayectoria flexible? Si a todos los niños/as con o sin discapacidad se les estaba no sólo proponiendo lo mismo sino también esperando a que lleguen a objetivos muy lejanos de acuerdo a sus posibilidades? ¿y aquellos niños/as que transitaban en un aula sin aprender?

Pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Los recorridos posibles de los sujetos son singulares, pero en el seno del Sistema Educativo deben ser articulados, acompañados e historizados. Deben ser desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios con un posicionamiento de cada uno como sujeto.

Es por ello que el equipo interdisciplinario del Servicio de ET decide extender la edad de cobertura hasta los 5/6 años a través de un proyecto específico de "Inclusión educativa en el nivel inicial", pudiendo de ésta manera ofrecer los espacios clínicos, el apoyo pedagógico a contra-turno, el acompañamiento en el aula a los docentes, construir dispositivos de trabajo con cada institución acordes a sus necesidades ya que por momentos encontrábamos cierta resistencia y por otros una amplia apertura al trabajo interinstitucional en pos, no sólo de la Inclusión de niños/as con diversos trastornos en el neurodesarrollo, sino también de cualquier niño que lo requiera en la sala.

¿Cuál es la metodología de trabajo propuesta a los diferentes Jardines de Infantes? En primer lugar se plantea abandonar la figura de Maestro integrador para dar paso a la de Par pedagógico, con la intención de ir sacándole el peso al niño/a y a su familia de que el Maestro de la modalidad especial se encuentra en la sala sólo por y para determinado niño/a.

El trabajo en parejas pedagógicas supone un trabajo articulado, consensuado y profesionalizado de dos docentes que asumen el mismo nivel de responsabilidad y acciones de trabajo sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos desde el momento de la evaluación diagnóstica, la planificación, puesta en acción y ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planeamiento y elaboración de intervenciones compartidas. Son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas.

Trabajar como pareja pedagógica (un docente de Nivel inicial y un docente de Educación Especial) implica un desafío, implica que ambos docentes participan en la creación del proyecto áulico, apropiándose del mismo, logrando de esta manera la definición de los próximos aprendizajes

De esta manera, se *realiza una única planificación* con los aportes necesarios para abordar la diversidad del aula, explicitando las configuraciones de apoyo. Permite a su vez, adoptar un planteamiento diversificado a saber:

- Adecuar a las características, posibilidades y necesidades de todos los niños y niñas.
- Resignificar la propia tarea docente en función del contexto ofrecido por el trabajo compartido y el compromiso que implica.
- Contar con más elementos para la detección de dificultades y potencialidades específicas del grupo en general.
- Establecer relaciones personales estrechas entre los docentes que conforman los equipos de enseñanza y con los estudiantes.

Es así que se elabora un plan de intervención interinstitucional con el objetivo de ofrecerles a los niños y niñas una propuesta pedagógica-didáctica acorde:

- Se acuerda con las diferentes instituciones la participación activa del equipo interdisciplinar del Servicio de ET en todo aquello referido a la planificación, las estrategias a implementar, las intervenciones y recursos áulicos ya sean humanos o materiales. Se define realizar bandas de trabajo en cada institución con una frecuencia de 15 días aproximadamente o de acuerdo a la necesidad, así también el acompañamiento áulico desde el área de Psicopedagogía con una frecuencia semanal, la construcción de las configuraciones de apoyo de manera interinstitucional, cómo también el apoyo pedagógico y clínico a contra-turno del Jardín para todo niño/a que lo requiera.

3. A fines del año 2015 el equipo interdisciplinar del Servicio de ET realiza un Proyecto para la apertura de una sala de Jardín Maternal. Ya que si bien se armaban estrategias grupales, consideramos que no eran suficientes y formales. Es por ello que la Dirección de la Escuela Especial y la Supervisión de la Modalidad aceptan dicha propuesta que ya estaba enmarcada desde lo legal por el Consejo Federal de Educación y la LEN.

Con el inicio del ciclo lectivo 2016 se abre 1 sala de Jardín Maternal que inicia con 8 niños/ niñas con trastornos en el neurodesarrollo, así como también niños/as en riesgo socio-ambiental. La sala culmina el 2016 con 15 niños en sala y 2 docentes trabajando en modalidad de pareja pedagógica. Debido al aumento de la matrícula, actualmente se cuenta con 2 salas, conformadas cada una por 10 niños/niñas y siguiendo la propuesta de pareja pedagógica, se suma también la posibilidad de ampliar el horario del mismo, ya no sería de 2hs, sino de 3hs.

Contar con Jardín Maternal y teniendo en cuenta las características de la población de niños/as que asisten al Servicio de ET con discapacidad sensorial, trastornos del desarrollo, prematuros, niños en situación de riesgo por diversas situaciones socio-ambientales, es sumamente válido y positivo para desarrollar tempranamente en los niños/as hábitos de orden-higiene-sueño, etc., estrategias comunicativas (depende de las estrategias pensadas y puestas en marcha, las oportunidades que tendrá el niño/a como por ejemplo Comunicación alternativa y aumentativa), contenidos de prácticas del lenguaje, lenguaje artístico.

Contar con salas de Jardín Maternal en el año 2016 permitió que se incluyan 14 niños en Proyectos de Inclusión en el 2017 en Salas de 3 años de Jardín común. La sala de Maternal permitió un trabajo exhaustivo del equipo interdisciplinar y las familias, pudiendo seguir los lineamientos de la Educación Maternal.

Los principios rectores en los cuales se basan la Ley N° 26.061: “Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005)”, así como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, 2006), se identifican con el reconocimiento de los derechos de los cuales los niños son portadores en su condición de personas, ellos son: derecho a la vida, a su disfrute y protección; el derecho a la identidad, al acceso a la



salud, al juego, a la posibilidad de participar y de ser escuchados; el derecho a una educación que atienda un desarrollo integral hacia el máximo despliegue de las capacidades individuales. La Ley de Educación Nacional expresa: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” y agrega en relación a los objetivos del nivel: “Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco años.

FUNCIÓN Y PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN MATERNAL: citábamos a la LEN como el marco normativo que establece los objetivos generales de la educación inicial en tanto unidad pedagógica. Teniendo en cuenta dichos objetivos y como se viene sosteniendo, la educación desde los primeros años de vida tiende a acompañar un proceso de desarrollo integral, brindando experiencias que entramen el cuidado y la enseñanza; amplíen los repertorios culturales de los más pequeños, posibiliten redes de sostén emocional que permitan a los niños constituirse como sujetos plenos. Cuando hablamos de desarrollo integral nos referimos a ofrecer múltiples oportunidades para el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social. En este sentido, podemos citar como propósitos del Jardín maternal: Acompañar y complementar las prácticas de crianza y los aprendizajes que se desarrollan en el hogar: la familia y el jardín maternal cumplen con tareas de cuidado y prácticas de crianza, sin embargo sus propósitos y responsabilidades están bien diferenciados. Mientras que las familias actúan en forma más espontánea e intuitiva, según características de su contexto social, costumbres y tradiciones transmitiendo a los pequeños con sus acciones formas particulares de ver el mundo; las instituciones educativas, actúan con intencionalidad pedagógica, en forma sistemática en el marco de los lineamientos curriculares que proponen las políticas educativas. A partir de dichos lineamientos y los diseños curriculares jurisdiccionales, los docentes “seleccionan aquello que se enseña, definen formas de enseñar y promueven aprendizajes necesarios y posibles de acuerdo a la edad de los niños”, el Equipo Interdisciplinar de ET acompaña dicho proceso no sólo desde lo educativo sino también desde lo clínico, fuera del aula en espacios individuales y dentro del aula en formato-taller grupal. La intencionalidad pedagógica permite afirmar que en el jardín maternal la enseñanza es una de las formas posibles de asumir la crianza en forma complementaria y cooperativa con la familia, “asumiendo la enseñanza-crianza como acciones que son anticipadas, pensadas, seleccionadas con criterios que optimicen los modos sociales de criar intencionalmente, diferenciándose de este modo de otros ámbitos en los que los mismos modos de actuar se realizan de un modo intuitivo”.(Soto, C., Violante R., 2005) [Símbolo] Promover el desarrollo personal y social implica la creación de vínculos afectivos, de un entorno seguro para el desarrollo subjetivo y el aprendizaje; construir un “espacio de encuentro, que permita las expresiones mutuas de afecto, el diálogo, el respeto, la autonomía. Son los educadores, los docentes los encargados de enseñar a los pequeños a conocerse a sí mismos, a reconocerse entre otros, a poner en palabras sus pensamientos, deseos, emociones, a compartir e interactuar con otros, a incorporar las primeras pautas para la convivencia. Ampliar los repertorios culturales, enseñar a los niños más pequeños implica ofrecer contención para un satisfactorio desarrollo personal y social, a la vez que se le ofrece el mundo de la cultura para iniciarlos en sus procesos de alfabetización cultural. Rosa Violante expresa que “Enseñar en los primeros años de vida es Acunar. Acunar en los brazos, apoyar, sostener, contener, acompañar, mostrar el mundo y sus modos sociales de caminar en él; esto es: enseñar” .Todas las producciones culturales llegan a los niños de la mano de un adulto, que interactúa, participa y hace en forma conjunta. La enseñanza implica la transmisión intencional de la cultura a través de los procesos de andamiaje (Bruner, 1983), de participación guiada (Rogoff, B., 1990). Ambos constituyen diferentes conceptualizaciones que permiten caracterizar el rol del adulto en la tarea conjunta e intencional de colaborar para que sea posible el aprendizaje de los niños.

4. Trabajo en Red Educación-Salud: El equipo interdisciplinar de ET en pos de prevenir y acceder al recorrido médico de cada niño/a es que inicia en el HRRG (Hospital Regional Rio Grande) con

Servicio de Pediatría, Neonatología y Consultorio de Neurodesarrollo encuentros con una frecuencia quincenal en los cuales se realiza desde ambos ámbitos seguimiento de controles, estudios complementarios, recorrido diagnóstico, como así también seguimiento educativo-clínico en sus diversas instancias individuales y grupales.

Aquellos niños/as pacientes del HRRG desde 0 a 6 años y que por diversas razones ya sean preventivas o específicas son derivados al Equipo Interdisciplinar del Servicio de Educación Temprana, pudiendo de esta manera realizar un seguimiento sumamente positivo para el niño/a y su familia. Así también desde el Servicio de ET se solicita seguimiento médico pediátrico, posibles estudios complementarios, evaluación, interconsulta con profesionales del Área de Salud Mental, Neurología, Fisiatría, Otorrinolaringología y demás especialidades de acuerdo a la necesidad.

Conclusión: a lo largo de los años el equipo interdisciplinar fue y continúa generando propuestas de trabajo acordes a cada niño/a y su familia. Es así que se los acompaña en instancias clínico-educativas individuales hasta los 2 años, aproximadamente, luego ingresan al Jardín Maternal para por último incluirlos desde sala de 3 años en el Jardín común realizando el seguimiento acorde según nuestra visión hasta el egreso del nivel. Hoy tenemos el placer de ver a aquellos niños/as que ingresaron con 45 días de edad aproximadamente iniciar la sala de 3 años en el Jardín común con seguridad no sólo de cada niño sino también de su familia.

#### Bibliografía:

- Ley 26206- Ley Nacional de Educación.
- Resolución CFE N° 155/11. Apartado 3.1.1 y Apartado 3.1.2
- Resolución CFE N° 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación. Apartado Nivel Inicial.
- Resolución N° 2303- Lineamiento Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral.
- Orientaciones 1-Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Modalidad Educación Especial.
- Resolución CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente.
- Resolución CFE N° 311/16.
- MAYOL LASALLE, M. "Educar desde la cuna: aportes para la nueva ley de educación".
- DELEUZE, G. "Deseo y Placer". 1995.
- DELEUZE, G. "La escuela del siglo XXI. Entres, lo diverso y lo múltiple"
- DUSCHATZKY, S.; FARRAN, G. "El arte de la fuga". Mayo 2007.
- PAPADOPULOS, A. "Dónde está la escuela...más allá de la escuela". 2008.
- ESCRITOS DE LA INFANCIA. Fepi. Números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8.
- PAEZ, S. Art. "Repensando la Estimulación Temprana hoy". Revista El Cisne N° 127.
- BORSANI, MARIA J. "Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones" Ed. Paidós. 2011.
- SCHOJED-ORTIZ, D. "Psicomotricidad. Caminos y herramientas en la intervención". Ed. Lugar. 2010.
- CENTRO CRIANZA. Módulo 1. "Bases de la estimulación temprana. Aspectos instrumentales y estructurales".

...

## En las trayectorias escolares

Autora: Mirna Altomare Nesca

### Resumen

La presente ponencia da cuenta de la práctica llevada a cabo desde el año 2000 en el Taller de Arte Terapia en el ámbito de la Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires, en la Escuela N° 501 de Lanús “Dr. Enrique Finochietto”, que atiende a niños y adolescentes con necesidades especiales derivadas de la discapacidad intelectual, en convenio marco con la Universidad Nacional de las Artes, desde el Posgrado Especialista en Arte Terapia.

El dispositivo de Arte Terapia configura un espacio no convencional de construcción grupal, donde se trabajan aprendizajes no escolarizados, que brindan el soporte/andamiaje, a través del manejo de diferentes técnicas y materiales pertenecientes a las artes visuales y audiovisuales, dando cuenta de un recorrido posible en tanto propiciador de un pasaje singular del alumno desde su trayectoria escolar, en la apropiación de recursos simbólicos para el acceso a una real inclusión social.

### INTRODUCCION

*“El arte no es un espejo para reflejar la realidad,  
sino un martillo con el que darle forma”*

B. Brecht

La Educación Especial es concebida como una *modalidad* del sistema educativo, que asegura el **derecho a la educación** de la persona con discapacidad (temporal o permanente) brindando atención a problemáticas que no pueden ser abordadas por la educación común. Que sea una modalidad y no ya un nivel, como lo era en el modelo médico, nos garantiza su transversalidad en el sistema educativo y con ello una perspectiva de análisis desde todos los ámbitos, para desarrollar las distintas trayectorias educativas integrales de sus alumnos. Ellos, son nuestro punto de partida, y tomar en consideración sus trayectorias, nos habla de posicionarnos desde singulares recorridos de aprendizaje de manera tal que el foco de atención sea la valoración de sus logros, la identificación de sus capacidades, tomando en cuenta sus dificultades en tanto indicadores para la toma de decisiones transdisciplinarias.

Regida por el **Principio de Inclusión** como definición política, garantiza el derecho a la educación, utilizando como herramienta privilegiada la *integración*, las *trayectorias educativas integrales* y el desarrollo de *configuraciones de apoyo* que hagan posible dichas trayectorias. En el descubrimiento de esas travesías no hay un camino lineal ni prefigurado, por ello cada actor deber ser partícipe, abordando la tarea desde el conocimiento de normas, sujetos y sentidos sobre las intervenciones y los criterios para la toma de decisiones desde una modalidad que trabaja articuladamente dentro del Sistema Educativo.

La experiencia que vengo desarrollando, surge del reposicionamiento escolar a partir del Modelo Social en el ámbito de discapacidad, reconociendo que la misma es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre el sujeto y el entorno o los factores contextuales. La finalidad es el acceso a una educación inclusiva, en igualdad de oportunidades en la comunidad en que los alumnos viven, recibiendo los apoyos personalizados y efectivos, fomentando el máximo desarrollo académico y social, aprendiendo habilidades para propiciar una vida plena.

Las trayectorias educativas plantean la habilitación de la palabra del alumno como sujeto fundante, dando cuenta de un espacio que facilite el progreso hacia un menor grado de dependencia y un mayor grado de autonomía, en un escenario complejo y caracterizado por el constante cambio. La institución comienza un cuestionamiento hacia adentro, interrogándose acerca de cuáles son los ámbitos de mayor

problemática para el alumno con discapacidad, dando cuenta que uno de los ejes a dar respuesta es en la planificación centrada en la persona en tanto constructor de un proyecto de vida propio y que pueda sostener, fundamentalmente para aquellos adolescentes que presentan varios años de escolarización y se encuentran próximos a egresar.

## DESARROLLO

Introduzco el **Arte Terapia en educación especial** como disciplina y *práctica vinculada a la educación no formal*, que brinda al niño y al adolescente con necesidades especiales derivadas de la discapacidad, el **soporte/andamiaje**, para la acceder a la recuperación de una calidad de vida digna, donde los valores y la comunicación son los ejes humanizados de nuestra tarea. En tanto dispositivo de intervención, posibilita la apropiación de recursos simbólicos para el acceso a una inclusión social.

Arte Terapia toma herramientas de las artes (en particular) visuales y audiovisuales y en todas sus formas (dibujo, pintura, fotografía, video, cerámica, etc.) para plantear talleres con objetivos terapéuticos. Cuando me refiero a *objetivos terapéuticos*, los mismos son utilizados según la adscripción terminológica proveniente del griego *therapeia*, en tanto elementos que se encuentran asociados con un doble significado: *acción de cuidar y acción de servir para brindar un bienestar*. Arte Terapia posee una sistematización y un ordenamiento interno que se relaciona con la *dinámica* propia de un taller de producción, cada encuentro comienza y termina en el día, debiéndose realizar una administración del tiempo, materiales y emergentes grupales o individuales, si los hubiera, e incorporarlos a la propuesta de manera creativa.

La dinámica de trabajo en Educación Especial está configurada por tres dimensiones: Consigna – Producción – Cierre.<sup>[1][2][3]</sup>

Desde el primer momento la Consigna, invita al conjunto de personas a escuchar la propuesta y a observar la presentación del material con el cual se trabajará ese día, modalidad propiciatoria para incentivar una resonancia individual que generará imágenes propias.

El segundo momento, conformado por la producción en si misma. Crear es un acto absolutamente íntimo, pero desde nuestra disciplina arte terapéutica dicho acto está dado en un contexto grupal donde el sentido individual se enriquece y se multiplica al crear con otros.

Compartir: Coordinador, tiempo, espacio, materiales, consigna.<sup>[1][2][3]</sup> Ya que es una práctica netamente grupal, en este momento el arteterapeuta, habilita a que el grupo comience diferentes relatos que se van entrelazando, porque una historia permite que surjan otras, y todas ellas, que surgen espontáneamente de cada uno de los participantes, guardan recuerdos, que también pueden generar imágenes. Es así como la plasticidad de los materiales artísticos (soporte hoja u otro soporte más los materiales expresivos), se convierten en una herramienta de comunicación.

El tercer momento es el de cierre, cuando cada uno de los participantes relata que es lo que hizo. El taller cuenta con los autores presentes, con lo cual es en esta instancia que la producción se “completa” con un relato oral y de autoría.<sup>[1][2][3]</sup>

En Arte Terapia no se escogen disparadores, consignas y materiales azarosamente, sino que están pensados, seleccionados y elaborados en función a las necesidades grupales e individuales de los participantes del taller, luego de un minucioso proceso de evaluación diagnóstica en los aspectos evolutivos, pictóricos, comunicacionales y de relación.

La experiencia que presento en esta oportunidad, para dar cuenta del funcionamiento del dispositivo y los beneficios que su práctica brinda, está asociada a un proyecto propuesto desde el Equipo de

Conducción y el Equipo de Orientación Escolar. El mismo plantea como eje rector del desarrollo del taller el trabajo con la Educación Sexual Integral en cuatro líneas transversales:

- Salud: Hospital Narciso López de Lanús, equipo de Adolescencia y Sexualidad.
- Educación: Modalidad de Educación Especial - Nivel Primario y/o Secundario (en establecimientos donde se encuentran adolescentes integrados).
- Familia de los estudiantes participantes del proyecto.
- Comunidad: Fin de proyecto con muestra de lo producido (quienes así lo deseen, ya que al configurar producciones asociadas a cuestiones íntimas y personales, es posible que exista quien no quiera exponer-se, hacia el afuera).

Los participantes del proyecto lo conforman tres grupos de Propuesta Pedagógica para Jóvenes y Adolescentes, conformados por 18 integrantes entre 17 y 19 años de edad.

Nuestra incorporación desde el trabajo en Arte Terapia, surge frente a la necesidad de incluir desde un espacio no formal la habilitación de otros modos de pensar, desde un criterio de flexibilidad, cuestiones asociadas a la planificación centrada en la persona. Incorporar nuevas estrategias desde las artes visuales y audiovisuales como ejes facilitadores para expresar aspectos asociados con las relaciones personales e interpersonales, las emociones, sentimientos, orientación del deseo, roles de género y la importancia del grupo, tendientes a reflexionar la forma en que pueden vivir y disfrutar

su sexualidad en pos de una planificación de vida.

Desde el dispositivo de Arte Terapia, se toma como relevantes los lineamientos curriculares<sup>17</sup> denotados para la *Educación Sexual Integral*<sup>18</sup> focalizándonos en los propósitos formativos de la Educación Artística:

- El hacer, pensar y sentir de los alumnas y alumnos a través del conocimiento y la exploración de los distintos lenguajes artísticos.
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas y la valoración de las propias producciones y las de los/las compañeros/as.
- Indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as.
- El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- Reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- PLANIFICACION CENTRADA EN LA PERSONA en tanto constructor/a de un proyecto de vida.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja.
- La indagación, reflexión y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- Reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad, considerando al propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.

La dinámica de trabajo arte terapéutica, perseguirá como objetivos necesarios, además de los previamente enunciados:

- Recuperación de modos de comunicación y vínculos dignos, respetando al otro en tanto ser humano distinto de uno mismo... *“Constituir sujetos con opciones”*<sup>19</sup>.
- Confianza en la propia producción artística visual y audiovisual.
- Posibilitar el proceso de simbolización.

---

<sup>17</sup> [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf)

<sup>18</sup> Teniendo como fundantes y prioritarios los objetivos establecidos en el artículo 3° de la Ley de Educación Sexual Integral.

<sup>19</sup> Lic. Silvia A. Schkodnik y Lic. Monica Bottini, ¿Dibujar o decir?. Noviembre de 2008,

<http://www.elsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=2001>

- Creación y sostenimiento de un vínculo entre ambos grupos donde se posibilite un despliegue para la construcción de la subjetividad.
- Comuni3n entre la *transferencia de subjetividades del autor de la obra y de los contempladores* de la misma y las resonancias que las producciones denotan en cada participante.

A continuaci3n comentar3 los **dos** encuentros iniciales que corresponden al per3odo de evaluaci3n diagn3stica.

#### PRIMER ENCUENTRO. PRESENTACI3N: YO Y MI MUNDO

**T3cnica:** Dibujo con l3piz negro.

**Objetivo:** Presentaci3n de los miembros del grupo a trav3s del dibujo de forma que nos permita conocer aspectos que tienen que ver con cada participante y sus mundos de relaci3n.

**Materiales:** Hojas blancas, l3piz negro, goma, fibrones, crayones, reglas.

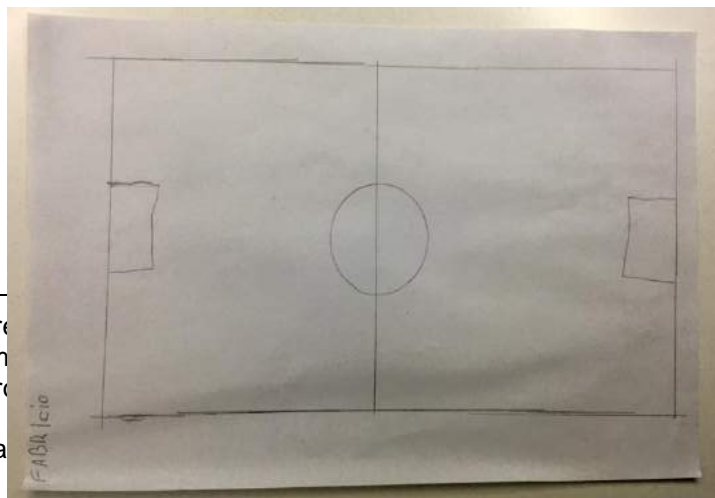
**Tiempo:** 70 minutos mediados por un recreo de 10 minutos.

**Desarrollo:** Se les reparte a los asistentes, una hoja y los materiales necesarios para poder dibujar. No se presentar3n: regla, goma y fibr3n, solo se los entregar3 si los solicitan. El dibujo ser3 libre, aludiendo a la frase: *“Esta soy yo, este soy yo y este es mi mundo”*. Se acompa3a a cada integrante en lo que necesite para poder expresar lo desea.

Se realizan al finalizar las producciones, los intercambios grupales y se pide a los compa3eros que opinen acerca de las obras mostradas por turnos.



Fabricio “Nada”<sup>20</sup>



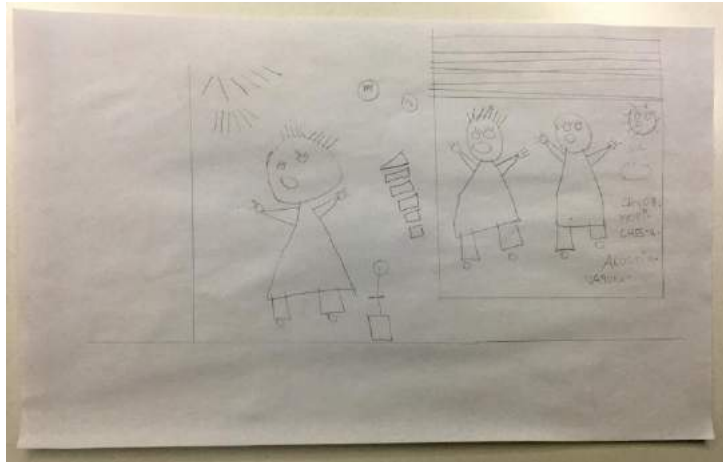
<sup>20</sup> Primera producci3n realizada por el participante y conservarlo en su momento. Luego realiza una segunda producci3n frente a sus compa3eros. Frente a cada integrante del grupo plantea

hacer un bollo con el papel de una hoja r3pidamente y luego que observe de sus alrededores algo. S3lo un

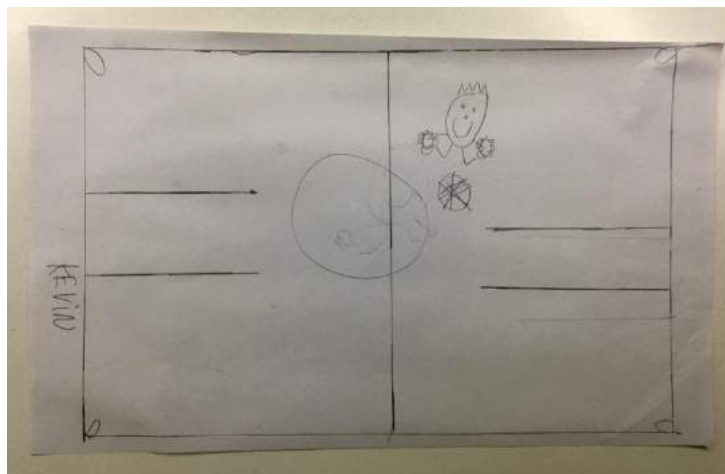
Fabrizio "La cancha"



Abel: "Casa, marciano, sol, nube, corazón, árbol, cohete"



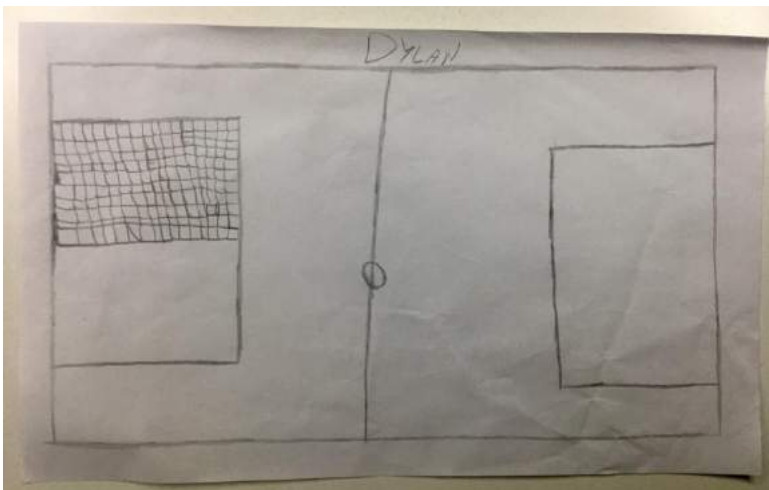
Agustín V.: "Chavo del 8"



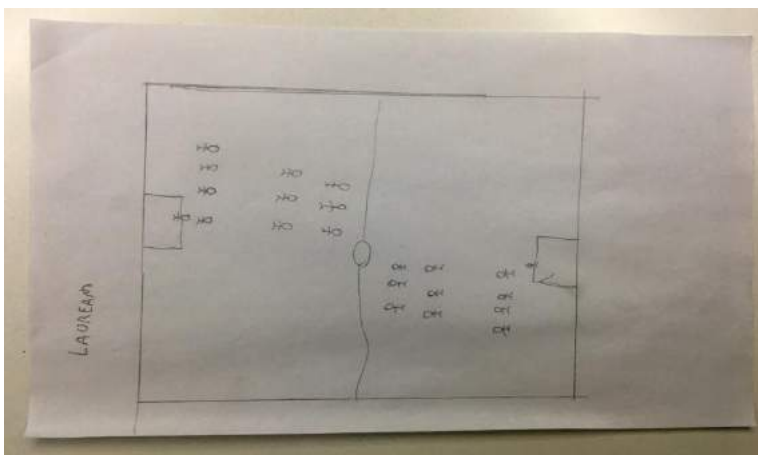
Kevin: "Cancha"



Dylan: "Arma matando a un rati"<sup>21</sup>



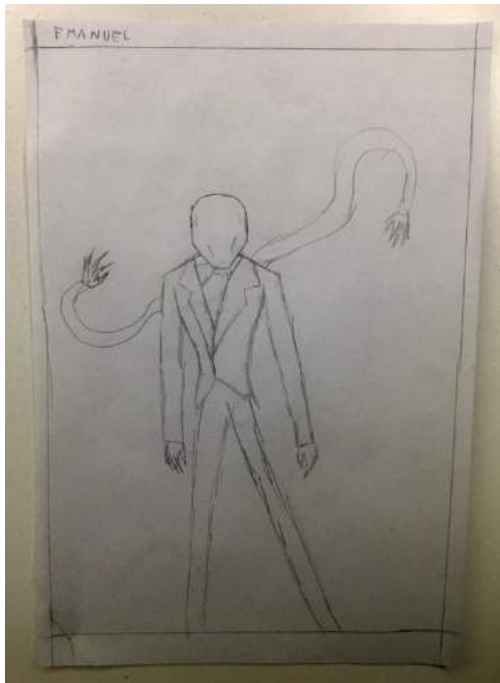
Dylan: "La cancha de la villa"



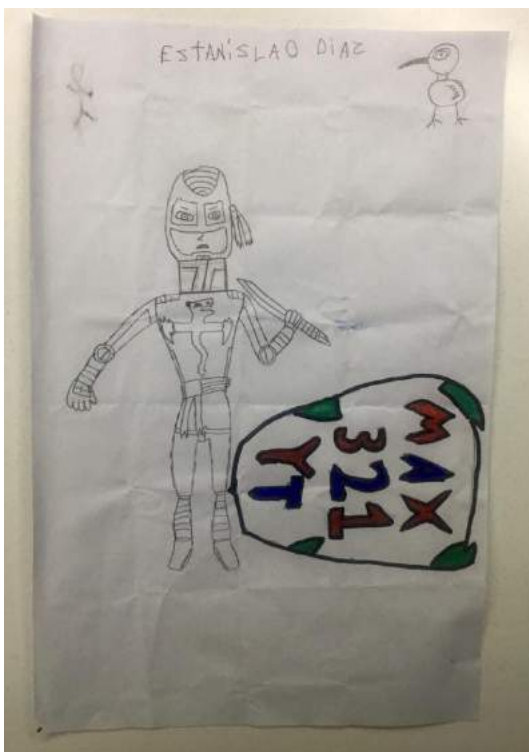
Laureano: "Partido de fútbol"

<sup>21</sup> Rati significa policía. Viene del significado tira, pero invertido, manera en la cual, algunos grupos sociales de clase baja hablan y que generalmente frecuentan durante largas horas, la vida de la calle, como el es caso del productor del dibujo.





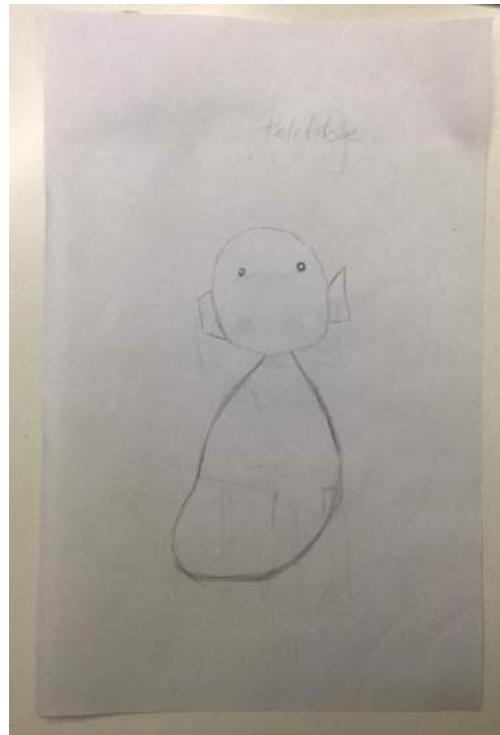
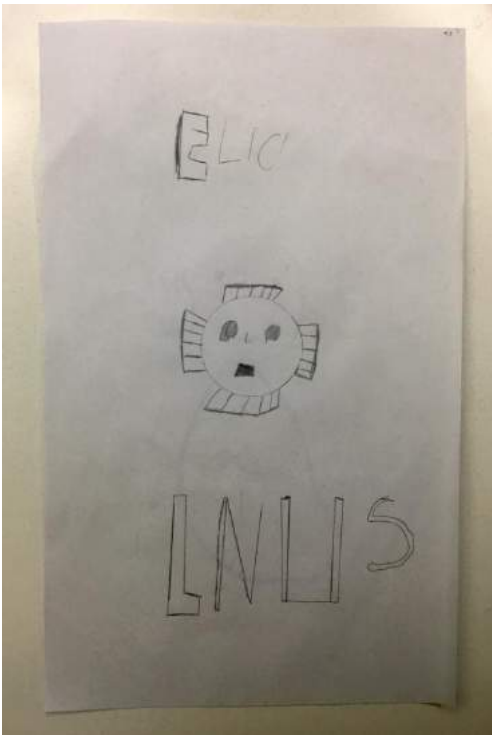
Emanuel: "Slender Man"<sup>22</sup>



Estanislao: "Max 321 YT"<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Hombre delgado. Personaje ficticio Es representado con apariencia de un hombre delgado, anormalmente alto y vestido de traje. No tiene ningún rasgo facial, tan solo un rostro blanco. Las historias y leyendas urbanas generadas en torno al personaje lo definen como un ente fantasmagórico/espectral que acecha, acosa, perturba y traumatiza a sus víctimas, especialmente niños.

<sup>23</sup> Es un Youtuber, que posee un canal en la red social y que trasmite la manera en cómo se juegan determinados juegos.



Elio: Anverso "Coso"<sup>24</sup> Reverso "Teletubbi"



Agustín: "Cristiano Ronaldo 7"

Convocar al SER y al MUNDO de uno, no es cosa sencilla de resolver, sobre todo en un momento evolutivo, donde las crisis de identidad llevan a nuestros adolescentes a desequilibrios en los roles que

<sup>24</sup> Nominación otorgada por consenso grupal, ya que el autor no encontraba una significación. En dichos casos, se consulta al grupo acerca de qué es aquello que ven y el autor de la producción escoge, "toma prestado" un título otorgado por un otro.

deben/quieren cumplirse y los duelos que se atraviesan durante la etapa. Si a estas determinaciones le sumamos la discapacidad y la privación, el resultado es complejo.

Cada uno de los adolescentes que conforman el grupo, tomaron distintos caminos en la puesta en marcha acerca del cumplimiento de la consigna planteada. Se observa en las producciones que el SER determinado desde lo real no es posible, sino mediante un “personaje” al cual se le atribuyen cualidades sobrenaturales o exóticas (Slender Man, Teletubbi, marciano) o son ídolos por algún atributo en particular (Ronaldo, Max 321). Y que la respuesta acerca del MUNDO suele ser menos conflictiva de resolución, al parecer por sentirse “más” desvinculada en apariencia, del SER. Emerge así, el fútbol y la cancha como rasgos distintivos que identifican al adolescente. Consideremos la importancia vital que tiene para este momento de la vida los grupos y las barras, intentando crear un eslabón intermedio entre el mundo familiar del que hay que desprenderse y el mundo adulto, del que todavía no se puede participar.

## SEGUNDO ENCUENTRO. SEXUALIDAD

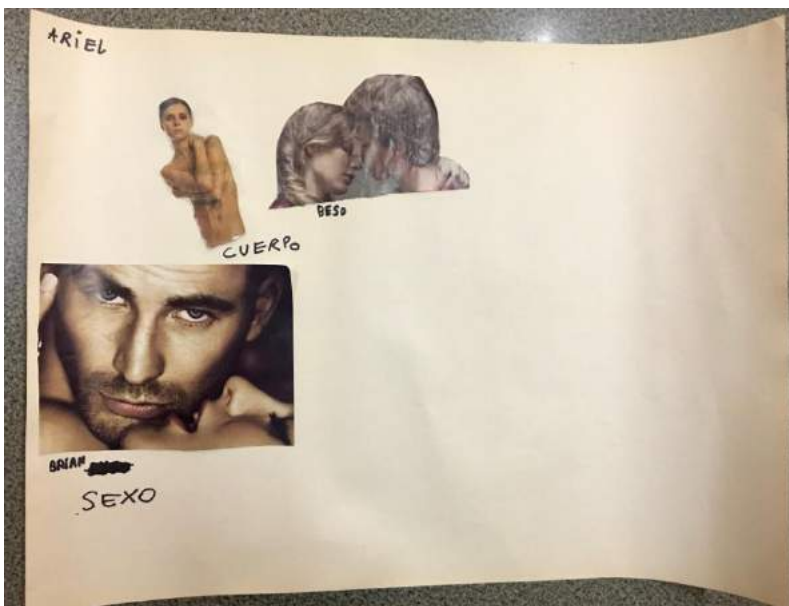
**Técnica:** Collage. Fotopalabra

**Objetivo:** Expresar el concepto de sexualidad del grupo a través de las composiciones en collage, mediante imágenes y palabras que encuentren asociadas.

**Materiales:** Revistas, cartulinas, fibrones, colas, tijeras, otros materiales

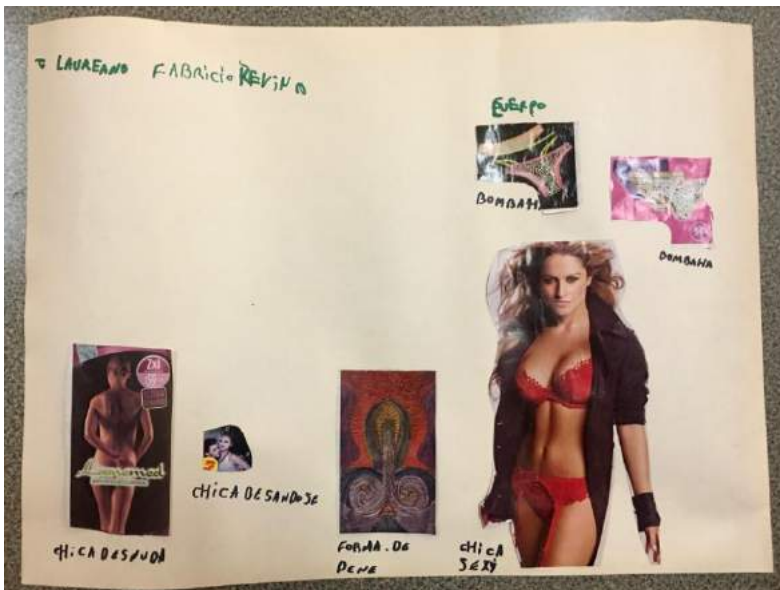
**Tiempo:** 70 minutos mediados por un recreo de 10 minutos.

**Desarrollo:** A través del trabajo en pequeño grupos de a dos o tres participantes, se trata de que expresen el concepto que tienen acerca de la sexualidad y con qué aspectos lo relacionan, a través de recortes de imágenes, textos y otros materiales con los que compongan su obra. Se distribuyen los materiales en el espacio de trabajo, se organizan los grupos y tratan de llegar a acuerdos sobre qué quieren transmitir y cómo pueden hacerlo. Se da un tiempo para que puedan realizar su obra y luego la exponen al grupo.



Grupo: Ariel y Brian

Imágenes y palabras asociadas: Sexo, cuerpo, beso



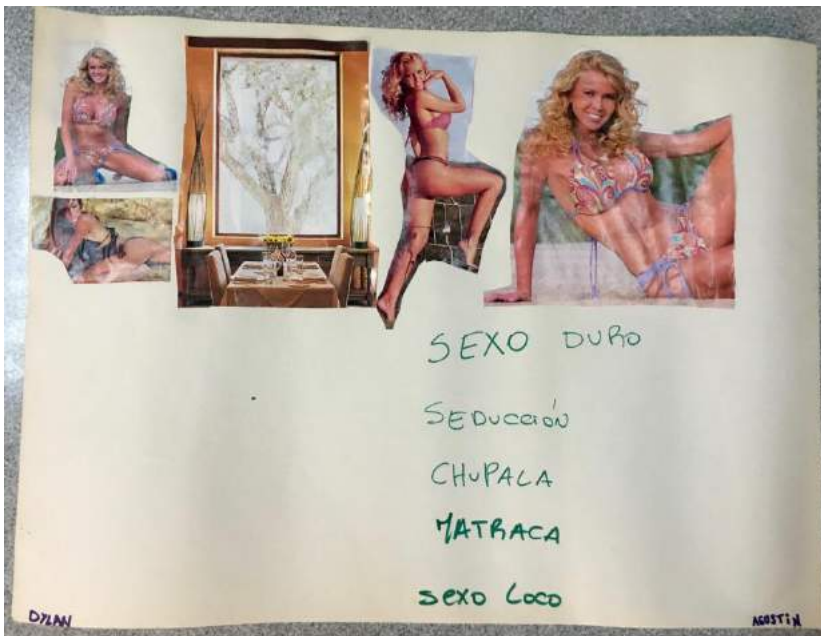
Grupo: Laureano, Fabricio y Kevin

Imágenes y palabras asociadas: chica desnuda, chica besandose, forma de pene, chica sexy, cuerpo, bombacha



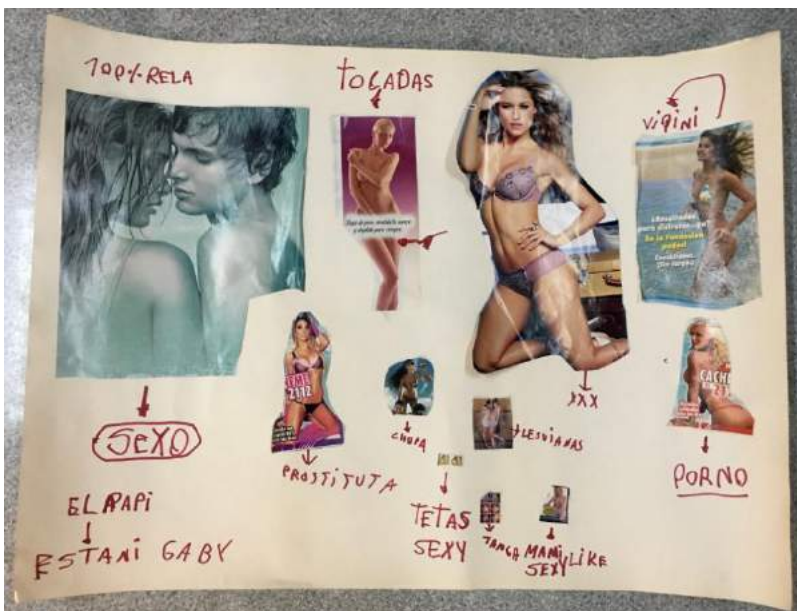
Grupo: Agustín V. y Abel

Imágenes y palabras asociadas: boca, beso, sexo



Grupo: Agustín y Dylan

Imágenes y palabras asociadas: sexo duro, seducción, chupala, matraca, sexo loco



Grupo: Estanislao (el papi) y Gaby

Imágenes y palabras asociadas: sexo, tocadas, prostituta, chupa, tetas sexy, tanga, lesbianas, XXX, mami sexy like, porno, bikini, 100% rela

Durante el cierre, donde cada grupo muestra su producción y la explica frente al resto de los compañeros, es donde se produce nuevamente esa instancia de aprendizaje que refuerza, contradice y pone en cuestionamiento saberes previos. Las risas, los sonrojamientos, los exhabruptos y la necesidad que otro hable en lugar de uno, son algunas de las manifestaciones que suelen darse en torno a la temática de la sexualidad.

Todas y cada una de las palabras escritas y dichas durante el encuentro fueron reconducidas hacia su imaginario, desarticulándolas en el planteo grupal, atribuyendo cada participante sus significaciones frente

a cada contenido surgido. Es desde este intercambio de palabras donde se produce la comunión de experiencias y la apertura para nuevos interrogantes.

Es de observar con detenimiento, que la mayoría de los integrantes explicita literalmente lo que consideran asociado con la sexualidad. Pero emergieron dos imágenes, que fueron destacables por su implicancia: una hermosa mesa servida y una señora trabajando en un hogar muy humilde transportando leños. En el momento de las resonancias, el grupo indaga a los autores de dichas imágenes acerca del significado de las mismas. *“Es muy lindo atender a una chica con una rica comida y la mesa bien puesta”*, comenta Dylan, ingresando la sexualidad a otro “sabor” que la enmarca. *“La señora está tan cansada de trabajar que ya no tiene ganas de tener nada”*, comenta Agustín; escena que va circulando y multiplicándose en cada uno de los integrantes.

### CONCLUSIONES

El objetivo final del trabajo en el Taller de Arte Terapia es lograr una apertura de la escucha, de la mirada, de la capacidad creadora y de la reflexión, haciendo danzar a la Educación Sexual como eje central. No focalizamos nuestra atención en el producto final (la obra) que los adolescentes desarrollan, sino que hacemos fundamental hincapié en el camino o proceso que recorren para conseguir ese producto, centramos nuestra mirada en cómo experimentan el proceso de creación.

El arte es nuestra herramienta privilegiada, que acompaña a nuestros adolescentes con discapacidad a familiarizarse con el mundo cambiante y los ayuda a reubicarse al crear climas seguros, para que la expresión facilite la interacción y potencie las capacidades expresivas.

Arte terapia en educación especial es un medio posibilitador, constituye una forma de representación a través de la cual los que la ejercen expresan lo que van conociendo de su entorno, su interpretación de la realidad y aquello que surge en su mundo interior, actuando como un poderoso sistema de comunicación. La apuesta a la apropiación de significados y valores culturales a través de la producción visual, dota a nuestros adolescentes de una forma de conocimiento posible y de alivio frente a tanta incertidumbre en el afuera social. Estas reflexiones tienen por objetivo continuar estableciendo bases estructurales en el campo epistemológico de Arte Terapia.

### Bibliografía citada y de consulta

- Aznar – Castañón. ¿Son o se hacen?. El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples, Buenos Aires. Noveduc, 2009
- Documento de Apoyo Nro. 4: Las trayectorias educativas integrales para alumnos con discapacidad en los niveles y modalidades del sistema educativo. Dirección de Educación Especial. Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires, La Provincia. La Plata, Setiembre de 2010. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento\\_de\\_apoyo\\_4\\_2010.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento_de_apoyo_4_2010.pdf) [Consulta 16-4-2017]
- Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009. [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones\\_especial09.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf) [Consulta 16-4-2017]

- Farías Adriana, Arte Terapia como dispositivo grupal. Revista Campo Grupal, Año 11, Nº 103, Agosto de 2008
- Fiorini, Héctor J. El psiquismo creador. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1995.
- Hormigo, Tallis y Esterkin. Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. Noveduc, 2012
- Paín, Sara: Una Psicoterapia por el Arte. Editorial Nueva Visión. Año 1994.
- Phillipini, Angela. Cartografías da coragem. Wak editora. Río de Janeiro, Brasil, 2004
- Ley de Educación Nacional Nro. 26206/06. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) [Consulta 16-4-2017]
- Ley de Educación Provincial Nro. 13688/07. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/> [Consulta 16-4-2017]
- Ley de Sexualidad Integral Nro. 26150/06. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm> [Consulta 16-4-2017]
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/lineamientos.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf) [Consulta 16-4-2017]
- Resolución del Consejo Federal de Educación 155/11. Anexo I: Educación Especial. Ministerio de Educación. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf> [Consulta 16-4-2017]

...

### **> Tensiones y debates: entre la inclusión y la integración**

Coord.: Lic. Mariana Wassner

**MESA Nº 7 – AULA 12** - 2do. piso

P91 - *Una escuela inclusiva: de un Ellos a construir un Nosotros*, Sandra Clark, Romina Hurtado, Escuelita del Río, Luis Piedra Buena, Santa Cruz.

P106 - *Construyendo caminos diferentes y comunes*, Mariel Quiroga, Alejandra Tolosa, Gabriela Troiani, Centro Educativo Nº 8, San Luis.

P38 - *Un duro recorrido por la inclusión escolar en Apóstoles*, María Cecilia Burlli, Nathalia Pabes. Escuela Especial Nº 5, Apóstoles, Misiones.

P24 - *Paradojas de la inclusión escolar. Abordajes posibles para las tensiones entre políticas públicas y lógicas privadas*, Mariana Wassner, CABA.

Una escuela inclusiva  
De un ellos a construir un nosotros

Autoras: Sandra Clark y Romina Hurtado

Introducción:

Hoy venimos esta experiencia, que es posible, porque hubo “unos otros”, que se animaron a enfrentar un desafío, para generar una escuela, que estableciera la diferencia, pero sobre todas las cosas, pensaron que se podía y prolongaron ese deseo, para invitar a otros a ser parte.

Somos de Piedra Buena una localidad de la Prov. De Santa Cruz de aproximadamente 10.000 habitantes. Un porcentaje alto de personas trabajan en el ejército argentino y otra parte en la municipalidad y dependencias de la provincia.

En el año 1989 un grupo de personas egresadas del instituto Speroni de la ciudad de City Bell se mudaron a nuestra localidad y decidieron armar una escuela. Es así que en los primeros tiempos se funda la 1era. Escuela Experimental Municipal N°1 “Escuelita del Río”.

La misma se funda con los siguientes objetivos:

- Implementar un sistema de educación alternativa e inclusiva.
- Fomentar el cooperativismo.
- Integrar trabajo, responsabilidad y placer.
- Generar un sentido de pertenencia y confianza.
- Ser una comunidad educativa en permanente búsqueda e investigación para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje
- Generar un sentido de pertenencia y confianza en todos los integrantes de la comunidad educativa

Tiempo después en 1994 se crea el Centro Integrador, ya que nuestra localidad no contaba con escuelas especiales o Secciones anexas. En esos tiempos, el fin era dar un servicio y cubrir una necesidad real de las personas con discapacidad, que no se encontraban escolarizados; a los cuales se les brindo las condiciones necesarias para que logren integrarse socialmente.

Actualmente contamos con una matricula de 425 alumnos distribuidos en Nivel Inicial, Primario y secundario. La modalidad de Educación Especial acompaña el trayecto formativo de 20 alumnos; de los cuales el 85% tiene una integración completa en el nivel que corresponde, el 10% integración parcial con frecuencia de tres veces por semana en el nivel y capacitación laboral; y el 5% tiene una configuración de apoyo parcial en el nivel áreas especiales. Esto solo a modo de contextualizar un poco nuestra experiencia.

En relación a los recursos humanos que contamos tenemos 8 maestras especiales para acompañar 18 integraciones por la mañana en el nivel primario y secundario; y se realizan los apoyos a contraturno de los niños de nivel Inicial y primaria turno tarde. Por la tarde contamos con tres maestras especiales para niños de nivel inicial, primaria y los respectivos apoyos específicos a contraturnos de los niños y jóvenes que cursan por la mañana.

Los niños y jóvenes que reciben apoyo de la modalidad presentan múltiples condiciones, pero la primera condición sin dudas y la primordial es que son personas y decimos esto como para no perder de vista que la discapacidad o cualquier déficit que presente no puede preceder a esta condición esencial.

En un tiempo ya atrás por suerte, decidimos romper con las famosas denominadas salas especiales. Tarea difícil pero no imposible, solo era necesario ponerse al lado del “otro”, entendiendo que ellos tenían los



mismos derechos e intereses que el resto del alumnado, que la sobreedad no es un problema, que en la interacción podíamos construir nuevas posibilidades e indudablemente oportunidades reales, que los contenidos no debían ser un obstáculo ya que estos son un medio “para” y no un “fin” en si mismo. En esos tiempos se nos daban nuestra primera oportunidad, iniciar con nuestro nivel Secundario.

Elegimos como punta de partida, mostrarles nuestros aspectos institucionales, que favorecen a una escuela inclusiva, y no centrarnos, en los niños y jóvenes con discapacidad.

La Convención sobre los derechos del niño menciona, “Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación”; y nosotros trabajamos con NIÑOS, más allá de su condición.

Desarrollo:

Nuestra escuela como mencionamos anteriormente tiene como objetivos el de ser una escuela Inclusiva y para esto identificamos algunas condiciones que propician el mencionado enfoque.

### **LO MATERIAL TAMBIEN SE VINCULA CON LO PEDAGOGICO**

Somos una escuela pública de gestión privada, contamos con un aporte anual de los padres de \$1650, dividido en tres cuotas durante el periodo lectivo.. La misma se utilizada en su totalidad para comprar todos los materiales de uso escolar (carpetas, cuadernos, lápices, fibras, gomas, reglas, pinturas, hojas, tijera, oleos, plasticolas, colores, hojas de tempera, libros y elementos de biblioteca etc.) de esta manera se garantiza que todos los alumnos utilicen lo mismo. Por lo tanto, esto de alguna manera posibilita que no existan diferencias tangibles entre un niño y otro, no se generan competencias y se acota la brecha que se puede establecer entre clases sociales

Fomentamos el uso de libros, atlas, cuentos clásicos, pero no trabajamos con manuales. Entendiendo que estos en ocasiones presentan información o actividades acotadas, y en algunos casos muestran estereotipos, y nosotros preferimos trabajar con fotos.

En relación a la adquisición de diferentes materiales les proponemos a los actores institucionales que todo aquello que se necesite para la escuela sea material o una salida Educativa se dará del fruto del trabajo. Esto permite que piensen en su proyecto, y hasta llegar a la meta se sostenga el deseo.

### **MANOS Y CUERPOS A LA OBRA**

Cada niño es llamado por su nombre, al igual que cada maestro; entendiendo que esto lo posiciona como sujeto de derecho, que lo invita a habitar un lugar diferente, ser mirado en su particularidad y ser reconocido en su singularidad.

Para nosotros hablar de autoridad es también hablar de lazos, de relaciones, y de lo que surge en esos encuentros, es por esto que el docente habilita la palabra y pone énfasis en la escucha, ofreciendo un espacio de protección, ya que él es el mediador, entre el niño y su realidad.

“Todos” somos maestros de “todos”, ya que si hay algún tipo de emergente, o alguna situación, cualquier docente puede intervenir, de igual forma pasa con el docente integrador. Este es concebido como par pedagógico, por lo tanto también participa de las decisiones del aula donde se implementa la apoyatura. Éste no solo acompaña al niño que requiere de la configuración de apoyo sino a todo aquel que la demande. En ocasiones se propone el intercambio de roles, esto hace que el niño que por alguna condición especial requiera la apoyatura, la acepte de una manera más adecuada, creemos que desde algún lugar no se lo estigmatiza.

Los niños y sus maestros trabajan mayormente en forma circular, ya que esto nos permite ver y escuchar a todos, así es que se dan las rondas de lectura al inicio de la jornada escolar, de cálculo o un juego donde se puede garantizar la participación activa de todos, donde la mirada en su sentido más amplio cumple un lugar central.

Desde muy pequeños ellos tienen asignadas tareas que hacen a la rutina cotidiana en relación al orden, cuidado de los materiales y del espacio; como ser barrer después de finalizar la jornada escolar, ordenar y distribuir los materiales. El objetivo de esto es contribuir a la constitución de hábitos, el cual rige como valor fundamental desde el nivel inicial hasta el término del nivel secundario. Entendemos que las rutinas son organizadoras estructurales de las experiencias cotidianas, clarifican el encuadre de trabajo y permiten que se apropien del mismo. Dan seguridad y autonomía.

Intentamos que en nuestras aulas se pinte con cotidianidad sea esto con óleo, lápices o temperas. Para nosotros el arte no es un fin, sino un medio de expresión, los guardapolvos solo tienen un objetivo que es el de cuidado de la ropa. Rosados, azules, cuadros, puntos, manchas etc. habitan nuestras aulas cuando apostamos a flexibilizar los espacios; algunos de panza en el piso, otros sentados en el suelo trabajando sobre las mesas, otros en sillas etc. pero sobretodo eligiendo. Las aulas se transforman en espacios dinámicos, flexibles etc. según la actividad que se proponga.

Entonces como mencionamos anteriormente cocinamos con frecuencia, el aula es taller de cocina o la cocina misma. Posibilitar esto nos permite aprender y poner en juego los aprendizajes desde su funcionalidad. Ellos miden, pesan, cortan, buscan, amasan, calculan, dividen, multiplican etc. Es decir interactúan y resuelven problemas que se le presenten desde el trabajo en equipo y colaborativo.

Ningún material que se utiliza en la escuela debe estar estereotipado, es decir el maestro no dibuja o se muestra como modelo a alcanzar, como así también al momento de presentar un material que necesite apoyo visual intenta mostrarlo en foto o desde lo concreto, donde la observación del niño se pone en juego. Entendemos que los estereotipos limitan la creatividad, y sujetan a la subjetividad; de alguna forma apuntamos al desarrollo de la singularidad del niño.

Las tapas de las carpetas, cuadernos, señaladores etc. son elaboradas por los niños; el cual le permite obtener protagonismo propio, teniendo que elegir desde temprana edad, valorando su propia producción y en consecuencia se incrementa su seguridad y su autonomía. Posicionarse activamente le permite al mismo tiempo encontrarse con su “propia voz”, abriéndose a la naturaleza y al mundo. Es por esto que cada producción no lleva una calificación, el docente orienta y firma con su nombre cada trabajo del alumno.

Los mapas escolares tiene un trazo particular, ya que son pura y exclusiva elaboración personal, los mismos son realizados a mano alzada, donde la observación es la principal habilidad para desarrollar, el acento no está puesto en la perfección si no la producción. En la experiencia de la construcción de los mismos, el niño se involucra en el hacer, observando cada uno de los detalles que diferencian a un espacio geográfico de otro, invitando a la pregunta.

Durante cada etapa se mantienen reuniones con las familias donde hablamos de las potencialidades del niño y cuestiones que pueden ser trabajadas en equipo.

¡Y sí! Damos tarea, pero una tarea que promueva la autonomía, que él pueda resolverla solo y que sea algo conocido. El objetivo de la misma es que el niño a temprana edad comience a organizar los tiempos y esto se constituya en rutina. Estas son pensadas por los maestro y organizadas semanalmente en fichas, de esta manera cada niño tendrá la suya distinta del otro. Por lo general se entrega los lunes y se retiran los cuadernos el viernes. Y quizás se pregunten ¿el fin de semana se hacen tareas? La respuesta es no, el fin de semana es un espacio para disfrutar y jugar.

Sabemos y estamos convencidos que en el jugar se dice, se muestra, reflexiona, crea, experimenta, descubre etc.; es por eso que no tenemos los denominados “recreos” pero si “hora de jugar”; los cuales sucede al aire libre. Se preguntaran ¿con frío igual? y si, en el sur lo más probables es que este frío o haya viento; pero entre bufandas, gorros y camperas de abrigo todo es posible cuando se tiene ganas. Entonces juegan con piedritas, palitos, nieve, charcos o barro etc. y todo aquello que encuentren a su alrededor. Este momento es considerado una experiencia educativa, ya que descubren sus habilidades, sus destrezas, y su grado de integración social.

Por lo tanto, no es un problema que se ensucien, para eso está la ropa de recambio. Nosotros acompañamos el juego desde la mirada. Una mirada que muchas veces dan pistas de lo que necesitan los niños que se les ofrezca.

Los actos patrios se desarrollan en un clima diferente a la escuela tradicional, donde los docentes “cuentan” en una rueda general sobre los hechos más significativos de la fecha o generan interrogantes. Momento de ida y vuelta, un espacio donde se pretende que los niños alimenten su curiosidad y se anime a la pregunta; es un encuentro en el sentido más amplio con la historia.

Las decisiones de la escuela en relación a lo pedagógico y organizativo se toman por medio de asambleas. Por lo tanto la mayoría de las cosas como ser el equipo de gestión o docentes son elegidos mediante el voto de aquellos que tienen dos años de antigüedad en la institución; no obstante esto, todos los miembros tienen voz.

A modo de cierre e invitación a seguir pensando

Hablar de Inclusión, es hablar de un nosotros, de todos. Entonces cuando hablamos de integración e Inclusión no estamos sujetando este término a una condición particular, estamos pensando como “entre todos” nos preparamos para albergar a cada niño o joven.

Como docentes elegimos posicionarnos en un lugar que no nos sea tan cómodo; que intrigue, moleste, desafíe, produzca incertidumbre; en pocas palabras que nos invite a constituirnos en posibilitadores de oportunidades dando lugar a la diversificación de trayectorias escolares.

Trayectorias que den lugar a las diferencias, respeten cada ritmo, estilo de aprendizaje y abran la puerta a la singularidad.

Por todo lo anteriormente mencionado es que consideramos que contribuimos a la construcción de una subjetividad, proactiva, reflexiva, y autónoma; posibilitando que cada niño/joven pueda posicionarse como sujeto, un sujeto de derecho, y de palabra; para definitivamente constituirse como ciudadano con participación activa.

Entonces desde la modalidad de Educación Especial apoyamos, acompañamos en las trayectorias de los alumnos, pero no solo pretendemos que ellos se integren, sino un poco más pero no imposible que la institución toda se acomode a ellos.

Somos una escuela que intenta en el día a día flexibilizarse; que en momentos también se encuentra interpelada por los requerimientos del sistema, pero que desde algún lugar suele ser creativa para sobrellevarlos y no terminándose alienándose al mismo. Seguro que es el camino más fácil, pero elegimos el más incomodo.

#### **Bibliografía:**

Lus, María Angélica “De la Integración escolar a la escuela integradora”. Buenos Aires, Paidós, 1998

Moriña, Anabel. “Teoría y práctica de la educación Inclusiva”. Buenos Aires, Aljibe, 2004

Educación Especial, Una modalidad del sistema educativo Argentino. Orientaciones 1. Ministerio de Educación, 2009

Henry D. Edgren, Joseph J. Gruber. “Juegos para el desarrollo creativo. Buenos Aires. Troquel 2004

Fernandez M. del Carmen y otros. “Olga Cossettini en la escuela serena”. Rosario. Laborde Editor. 2014

...

Construyendo caminos diferentes y comunes

Autoras: Mariel Quiroga, Alejandra Tolosa y Gabriela Troiani

**Resumen:**

Se presenta la experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela común secundaria de la ciudad de San Luis (provincia de San Luis), algunos de los cuales han concluido exitosamente sus estudios logrando el título oficial que lo acredita. Relatamos hechos concretos y planteamos algunos interrogantes que tenemos como institución, así como desafíos y metas a lograr. Resaltamos la importancia del trabajo en redes y equipos interdisciplinarios de salud y educación.

**Introducción**

En este trabajo vamos a presentar la experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel secundario en un centro educativo de gestión estatal pública de la ciudad de San Luis. Nos proponemos narrar las trayectorias escolares de diferentes estudiantes con problemas de diversa índole que han sido y son incluidos en aulas comunes, entre ellas el caso de una alumna integrada que obtuvo el título oficial de finalización del nivel secundario en el año 2015, lo que le permitió iniciar sus estudios en un instituto de formación profesional. Deseamos compartir algunas de nuestras prácticas escolares para favorecer la inclusión, mencionando dispositivos que implementamos para superar las barreras de aprendizaje y describir brevemente el rol del maestro integrador en aquellos casos de alumnos que contaron o cuentan con este tipo de apoyo.

Antes de desarrollar la ponencia es necesario reseñar algunos datos de la institución a la que pertenecemos. Se trata del Centro Educativo N° 8 “Maestras Lucio Lucero”, institución de gestión estatal pública, con todos los niveles educativos (inicial, primario y secundario) y una población total que asciende a 1569 alumnos en los tres niveles. Los diferentes niveles educativos fueron creados en diferentes épocas y contextos históricos, teniendo por ello historias de vida diversas distintas. En el año 1936 se crea el primer Jardín de Infantes de la provincia que se llamó Jardín de infantes Maestras Lucio Lucero. Su nombre fue en honor a las hermanas Lucio Lucero, que eran siete mujeres, dos de las cuales se destacaron en la docencia: Rosario y Enriqueta. Esta última encabezó la primera huelga docente en el país, durante la presidencia de Sarmiento debido a un atraso en el pago de los haberes de los maestros puntanos.

En el año 1987 se crea el nivel primario y en el año 1994 el nivel secundario.

La institución está dividida en dos ubicaciones geográficas: el Nivel Inicial (Jardín de infantes con salas de 3, 4 y 5 años) tiene su sede en el centro de la ciudad de San Luis mientras que los niveles Primario y Secundario comparten otro edificio alejado del centro, con un predio muy grande-aunque un poco aislado (alrededor está la Jefatura de Policía, un colegio de gestión privada que también posee todos los niveles educativos, un club de fútbol y recientemente un nuevo barrio de viviendas sociales). Contamos con una matrícula numerosa, por lo que casi nunca hay vacantes dado que las mismas se cubren con los hermanos de los alumnos que ya concurren a la escuela. A continuación, presentamos un cuadro de la matrícula por nivel del año 2016.

| MATRÍCULA POR NIVEL |              |             |            |
|---------------------|--------------|-------------|------------|
|                     | TURNO MAÑANA | TURNO TARDE | SUBTOTALES |
| Inicial             | 138          | 138         | 276        |
| Primario            | 410          | 255         | 665        |
| Secundario          | 628          | -           | 628        |
| TOTAL DE ALUMNOS    |              |             | 1569       |

niveles, en cuanto a la población escolar, tienen características heterogéneas y diversas. Siendo características del nivel primario y secundario, la composición socio- económica-cultural sumamente heterogénea; hay alumnos cuyos padres son profesionales de situación económica solvente y otros, con padres que se encuentran desocupados o con el beneficio de Planes Sociales. En algunos casos, esto conlleva a diferencias en cuanto al capital social y cultural de nuestros estudiantes. También es oportuno señalar que a la escuela asisten alumnos que viven en distintas zonas, ya sea muy próximas a la institución, o lejanas, a veces, a más de 20 km.

### **Desarrollo**

Nuestra institución se inició en el año 1987 con un proyecto de escuela no graduada (pionero en la provincia) que facilitó la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el año 1994 se realiza la creación del nivel secundario con una modalidad graduada aunque conservando el espíritu innovador de la escuela primaria.

En la modalidad no graduada, el proceso de enseñanza- aprendizaje está definido por una secuencia de objetivos y contenidos, de menor a mayor complejidad, que el alumno debe alcanzar a lo largo de todo el nivel. Cuando ingresan los alumnos en primer agrupamiento el docente inicialmente dedica un período a la integración del mismo, para luego realizar un diagnóstico y conformar subgrupos (pequeños grupos de niños con características parecidas), para organizarse en sus tareas. Luego, los alumnos, irán transitando el nivel, invirtiendo para ello el tiempo que necesiten, según su propio ritmo de aprendizaje. El niño no repite un tramo de objetivos, pero sí puede demorar más que un compañero, por ello, los agrupamientos se van tornando más flexibles, y abiertos a medida que avanza el nivel primario. Es importante destacar que el niño no repite, o sea, no vuelve a trabajar los mismos objetivos ya logrados, sino que continúa con lo que resta para culminar el agrupamiento, respetando de este modo la individualidad de los sujetos y sus propios ritmos de aprendizaje, basado en el diagnóstico que realiza el docente.

El Nivel Secundario recibe la gran matrícula promovida del primario, teniendo una cantidad de inscriptos muy similar a la de este nivel. Estos alumnos van disminuyendo poco a poco –por diversas razones- hasta llegar a 4° año de Ciclo Orientado. Allí, hay un importante ingreso de alumnos de otras escuelas, en su mayoría de escuelas que sólo cuentan con el ex ciclo básico (Ley Federal de Educación N° 24.195). Es importante señalar que, estas escuelas primarizaron el 3° ciclo y el nivel de logros de aprendizajes por parte de los alumnos que provienen de otros colegios, es frecuentemente menor, al requerido por nuestra institución. Esto implica el aumento del porcentaje de materias que no aprueban y en algunos casos derivan en repitencia; además si ingresan luego de 4to. Año, en algunos casos deben rendir equivalencias que si reprobaban se transforman en materias previas.

Al implementarse la Ley Federal de Educación N° 24.195 en nuestro país se estableció la obligatoriedad de la educación (en ese entonces Educación General Básica) hasta noveno año (Art. 10° de la citada ley). Por ello, surge la necesidad de ofrecer continuidad para aquellos estudiantes que venían siendo escolarizados en la escuela primaria no graduada.

El proceso de inclusión se fue dando naturalmente, siguiendo la impronta de la escuela primaria, al principio sin demasiados conocimientos y luego aprendiendo de la experiencia.

Con la Ley de Educación N° 26.206 que extiende la obligatoriedad de escolarización de los adolescentes y jóvenes durante toda la escuela secundaria se dio continuidad a las acciones de inserción de alumnos con discapacidad hasta sexto año.

Actualmente, en el nivel secundario, se encuentran en proceso de integración 15 (quince) alumnos, que están cursando desde primero a sexto año. Seis de los mismo han presentado certificado de discapacidad, y cuatro de estos seis asisten a clase con la compañía de un docente integrador.

Poseen características como retraso madurativo leve a moderado, trastornos del espectro autista como síndrome de Asperger, déficit profundo en la visión producto del albinismo, hasta el caso de un alumno sin

los dos brazos o recientemente una alumna que recibió un trasplante de riñón. En nuestra historia institucional hemos integrado y han egresado cuatro alumnos con características tales como hiperquinesia, albinismo, déficit de atención, discalculia y dislexia. Cabe aclarar, que los casos a los que vamos a referirnos son los detectados, provenientes de la escuela no graduada, pudiendo existir otros alumnos que se incorporen de otras escuelas o que desarrollen problemáticas que hasta el momento no se han manifestado.

En algunos casos los estudiantes han recorrido la educación de nivel inicial y primario en el colegio mientras que otras familias nos han elegido para que sus hijos realicen el secundario en nuestra institución, por saber que cuentan con la posibilidad de transitar la escolaridad de un modo integrado en aulas comunes. Frente a estas situaciones, algunas de las acciones implementadas incluyen la presencia del maestro integrador en aquellos alumnos en los que los padres han gestionado dicha cobertura.

Dado que los alumnos son incluidos de una manera natural, los compañeros aceptan al otro “diferente” valorando su singularidad.

A nivel vincular y socio afectivo no se detectan grandes conflictos por esta modalidad de trabajo, salvo en los casos en que los estudiantes cuestionan la diferencia en cuanto a la calificación numérica que obtienen los alumnos integrados. En estas ocasiones se requiere un trabajo con el grupo, donde se les remarca la importancia del trabajo en valores y se implementan, desde el proyecto de tutorías, algunas estrategias tendientes a lograr la aceptación de las diferencias. Otras veces aparecen conflictos entre estudiantes propios de la etapa evolutiva y de los cambios físicos y psicológicos que atraviesan los adolescentes.

En cuando a los estudiantes que han sido incluidos en otros años deseamos detenernos en el caso de una estudiante (ya egresada de sexto año) cuyo diagnóstico es “leve retraso madurativo, déficit de atención e hiperquinesia”. La alumna realizó el nivel primario en dos instituciones: comenzó en un colegio privado y luego elige nuestra escuela para iniciar el nivel secundario, egresando exitosamente de sexto año.

En el primer año (2010) se lleva una división del turno mañana al turno tarde y la alumna, por tratarse de un grupo reducido tanto a nivel alúico como institucional (no había otras divisiones en el turno tarde), cursa primer año sin maestro integrador. Los docentes realizaron adaptaciones curriculares y las evaluaciones se aplicaron de manera parcializada, contando con el asesoramiento y orientación de la Regente del nivel. Al concluir el primer año debe rendir lengua y matemática, lo que le permite promover al segundo año. En ese momento (2011) comienza a cursar segundo año en el turno mañana, con una población numerosa y múltiples estímulos y distractores por lo que surgen algunos inconvenientes con su grupo de pares. Esta situación vivida por la estudiante, lleva a los padres de la alumna a revisar cómo será el modo de transitar el resto del secundario y a buscar una solución en el corto plazo. Los tutores gestionan el certificado de discapacidad para la estudiante (hasta ese momento no lo tenía) y una vez obtenido este certificado la estudiante comienza a asistir a clases con su acompañante pedagógica quien se encarga, con su alta calidad profesional de acompañar, a la alumna a lo largo de todo el nivel secundario. La estudiante, al igual que sus tutores fueron recorriendo fuera y dentro del establecimiento la revalorización y el reconocimiento de los logros adquiridos, analizando estos logros a partir de cada dificultad que se presentó en los diferentes momentos del proceso evolutivo del proyecto de integración.

Al concluir el sexto año (2015), y con el amparo del marco legal (Ley Nacional de Educación N° 26.206, Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad Ley N° 26.378/08, Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989 y el Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad de Obras sociales, Ley N° 24.901 ) los tutores gestionan ante el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis la expedición del título de

Bachiller con orientación en Ciencias Sociales, presentando las actas acuerdo realizadas con la profesora integradora y con un instituto educativo terapéutico<sup>25</sup> que brindaba apoyo extraescolar y contra turno.

Este caso que narramos resulta emblemático por cuanto es la primera alumna integrada que obtiene un título oficial de finalización de estudios en una escuela común en la provincia de San Luis (Hasta ese entonces, en los casos de alumnos integrados que concluían el nivel secundario en escuelas comunes no obtenían el título oficial).

Por otro lado, es un caso que sirve para ejemplificar las posibilidades que se crean a partir del trabajo conjunto con las familias, los padres, la escuela, los profesionales y las instituciones de apoyo.

Por ello, vamos a detenernos brevemente en el Rol que cumple el docente integrador o de apoyo en nuestro colegio.

En los casos de alumnos que cuentan con un docente integrador, el mismo realiza su tarea acompañando al estudiante dentro de un grupo aúlico diverso y con diferentes profesores a cargo de los distintos espacios curriculares.

Según el encuadre de trabajo que tenemos, entre las principales funciones que desarrolla están las de: evaluar las necesidades educativas especiales y determinar los recursos, apoyos y adecuaciones curriculares; establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres orientando su participación y compromiso con el proceso educativo, colaborar con los docentes en las tareas de programación e implementación de las adecuaciones curriculares, todo ello tendiente a mejorar las intervenciones pedagógicas y el desarrollo de forma independiente del alumno.

Al finalizar cada trimestre el docente integrador presenta informes de avance y al final del año realiza un informe final de promoción y cuáles fueron los contenidos abordados y los logros alcanzados tanto en el área pedagógica didáctica como en el área social.

Uno de los desafíos que se nos presentan en estos casos es la aceptación del rol y revalorización del profesional como “profesor integrador”. Algunas veces, la presencia de otro adulto dentro del aula suele tornarse “persecutoria” para el/la profesor/a responsable del dictado de la materia, aspecto que tenemos que abordar como equipo de gestión. En estos casos dialogamos con el docente, ponemos en su conocimiento algunas características del rol del acompañante dentro y fuera del aula. Destacamos que el mismo no es un ayudante de cátedra sino, por el contrario, un soporte para el alumno que lo necesita. Por otro lado, le recordamos que el docente integrador cumple un rol no participante dentro del aula y que deberá realizar acuerdos pedagógicos diferenciados, de acuerdo a las características del alumno integrado. Lo antes expuesto nos invita, como miembros de instituciones educativas, a transformar nuestras prácticas y a repensar las diferentes formas de abordaje de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas comunes. Si realmente queremos valorar la diversidad y ofrecer equidad -en el sentido de “brindar igualdad de oportunidades de acceso”- tal como lo plantea la Convención de los Derechos del niño, debemos realizar un trabajo interior que implica cuestionamientos y análisis de quiénes somos como docentes en aulas comunes frente a alumnos con alguna discapacidad. Preguntas tales como qué pasa y qué “me pasa” con la inclusión, adquieren una fuerza que no podemos silenciar. Es necesario, por lo tanto, que el equipo de profesores se atreva a interrogarse en sus propias prácticas docentes en relación a la aceptación de las diferencias y de “lo diferente” como es el caso de los alumnos con alguna discapacidad.

## Conclusiones

*“ la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con*

---

<sup>25</sup> Se trata de una ONG que ofrece un espacio alternativo para personas con necesidades especiales y sus familias, y al que actualmente concurren algunos de nuestros alumnos.

*personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente...*

*Nada puede ser más perjudicial para la formación de nuestros hijos que educarlos en guetos, en una escuela que no da cabida, ni tolera la diversidad en su interior. La escuela debe ser el espacio privilegiado en que todos aprendemos a convivir con los otros y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje.*

(UNICEF Desafíos de la Política Educacional "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular 2001: 39-40)

Esperamos que la sistematización de nuestras experiencias de integración de alumnos con discapacidad en una escuela común de la ciudad de San Luis, aporte algunas orientaciones que puedan ser de utilidad para otras instituciones comprometidas en esta línea de trabajo.

Creemos que como institución nos encontramos en un proceso de aprendizaje y mejora continua, para lo cual nos proponemos lograr:

1. Consolidar dentro de nuestro colegio, equipos de trabajo que sean capaces de desarrollar nuevas formas de evaluar en las aulas comunes a los alumnos diferentes.
2. Desarrollar estrategias de formación continua (por ejemplo, grupos de lectura, ateneos, etc.) que permitan que los profesores en ejercicio tengan mejores herramientas para trabajar temáticas tales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, necesidades educativas especiales, etc.
3. Profundizar en la construcción de redes con otras instituciones y equipos que trabajen en la integración, (por ejemplo con la ONG local que mencionamos anteriormente, equipos de Salud) así como con los padres colaborando en la asistencia y orientación al grupo familiar.

Para concluir: la experiencia de contar con estudiantes integrados en aulas comunes y en algunos casos, con la presencia de docentes integradores, nos permitió revalorizar a profesores que logran, a través de sus prácticas, adquirir herramientas evaluativas e inclusivas con estudiantes integrados.

Consideramos que las experiencias concretas que narramos, han sido posibles, en la mayoría de los casos, gracias al compromiso y la disponibilidad de recursos de los padres o tutores, a su capacidad de aceptar a sus hijos en su singularidad y al desafío que asumieron al creer que es posible que sus hijos sean ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos. Esta decisión, unida al trabajo conjunto con la escuela y los profesionales de apoyo ha permitido y permite que muchos alumnos de la ciudad de San Luis, con problemas de diversa índole, sean escuchados, mirados y aceptados como adolescentes plenos de derechos.

### **Bibliografía**

Reimers, F. (2000). "Educación, desigualdad y opciones de políticas en América Latina en el siglo XXI." Revista Iberoamericana de Educación(N°23): 21-50.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001) Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional "INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR".

Ley N° 23.849, 1990 (Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño)

Ley N° 24.195, 1993. (Ley Federal de Educación)

Ley N° 26.206, 2006. (Ley Nacional de Educación)



Ley N° 26.378, 2008 (Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad).

Ley N° 24.901, 1997. (Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad)

...

Un duro recorrido para la inclusión escolar en la ciudad de apóstoles.

Un camino posible para las escuelas misioneras inclusivas.

Autoras: María Cecilia Burlli; María Nathalia Pabes

Resumen:

En la ciudad de Apóstoles, Provincia de Misiones, durante el año 2016, se comenzó un proceso de reconfiguración de los procesos de inclusión, a partir de la clara intencionalidad política de dejar de desconocer las dificultades existentes en el interior de las escuelas comunes y especiales para sostener los procesos de inclusión. Con el objeto de acompañar los procesos hacia prácticas inclusivas de acuerdo a las normativas vigentes.

A partir de una demanda de un docente de escuela común sobre dificultades de abordaje de su población específica. El equipo de Orientación y Apoyo Escolar de la Escuela Especial, “habilitado” por la Dirección de la Educación Especial Provincial resignifica, y reincorpora dicho pedido como una oportunidad para transformar las prácticas de intervención ante el problema de la inclusión de niños con dificultades en el aprendizaje en la Escuela Común.

Esta situación provocó una crisis, un quiebre. Se puso de manifiesto la fractura existente en el interior de las escuelas especiales, entre éstas y la escuela común, y sobre todo un quiebre entre las normativas vigentes en relación a los procesos de inclusión y las posibilidades de materializarlas.

Relatamos la experiencia como potenciadora y posibilitadora de nuevos pensamientos; en el encuentro y el debate entre docentes de una y otra modalidad, se redescubren principios firmes que aseguran la trayectoria de los alumnos con necesidades educativas específicas en la escolaridad común, por un lado; y prácticas no analizadas, sistematizadas y legitimadas por otro lado.

La experiencia de nuestra escuela en la ciudad de Apóstoles, entre tensiones y acuerdos; aporta este encuentro necesario entre diferentes subjetividades, y las correlaciones de fuerzas necesarias para la institucionalización de prácticas inclusivas.

Los cambios en las condiciones de época, impulsan a los docentes a preguntarse por el sentido de sus prácticas. Pero la tensión entre la cultura y la política instituyente, requiere además de la decisión política realista y concreta para que se habiliten esas transformaciones.

Esta experiencia nos compromete a reconocer este momento bisagra en la política educativa misionera, y trabajar con firmeza para lograr la escuela inclusiva. Generar las condiciones es responsabilidad de todos, y no una suma de voluntades aisladas. Solidaria y co-responsablemente hacemos camino en nuestras escuelas misioneras!

Introducción:

En las últimas décadas, la normativa internacional ha hecho planteamientos muy claros sobre el derecho de todos los niños/as a la no discriminación y a acceder a una educación de calidad: la Convención de los Derechos del Niño (1990), apoyada por La Declaración de Salamanca (1994), las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas; nuestro país se sumó a cada uno de esos pronunciamientos.

Sin embargo, en Misiones, nuestra provincia recién en el 2000 con la Resolución del CGEPM (Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones) N° 1535 se comienza a transitar el camino de la “integración educativa”. Desde entonces, y a pesar de que en la Ley de Educación Nacional (2006) la Educación Especial se define como una Modalidad del Sistema Educativo, aún funciona como un circuito diferenciado con escasa interconexión con los niveles inicial, primario, secundario y las restantes modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, entre otras.

Desde el regreso a la democracia han tenido lugar ciertos cambios en las políticas públicas referidas a discapacidad. En estos procesos de cambio coexisten dos lógicas: las de inclusión y las de exclusión. Esto implica que se deriven aun prácticas expulsivas en las instituciones sociales. Es muy frecuente también que la normativa que procura incorporar los lineamientos de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad no siempre logra plasmarse en las situaciones concretas que viven niños, niñas y jóvenes con discapacidad a diario en las instituciones. Es necesario entender las demandas por educación inclusiva en la lucha que sostienen educadores, educandos y familias por la igualdad en todos los ámbitos: educación, trabajo, cultura, salud, etc, en el contexto de un país atravesado por extremas desigualdades.

El crecimiento y consolidación de la educación especial en nuestra provincia, ha tenido efectos positivos en cuanto abrió una oportunidad educativa a niños que de otro modo nunca habrían asistido a la escuela. No obstante, hoy el conocimiento en educación señala que la mejor opción para la gran mayoría de los niños con necesidades educativas específicas, asociadas a una discapacidad, es que aprendan junto a todos los niños en la escuela común. El alto grado de desarrollo de la educación especial ha significado que muchos niños que podrían estar en el sistema común, les es más fácil encontrar una alternativa en la escuela especial, reforzando el carácter selectivo y segregador de escuelas.

Si bien no es una realidad extendida, actualmente hay experiencias de trabajo entre escuelas especiales y escuelas comunes. Al fomentarse la integración educativa, a través de leyes y programas específicos, progresivamente se fue exigiendo a las escuelas especiales que se abran a la integración y que pongan su conocimiento y trabajo al servicio de la educación común en beneficio de todos los alumnos.

La experiencia de la ciudad de Apóstoles, entre tensiones y acuerdos; aporta este encuentro necesario entre diferentes subjetividades, y las correlaciones de fuerzas necesarias para la institucionalización de prácticas inclusivas.

No es nuestra intención en este trabajo indagar sobre las determinaciones políticas y económicas que estructuran nuestro sistema educativo, pero creemos que es preciso que como trabajadores de la educación reflexionemos e identifiquemos las direcciones que las concepciones, las leyes y los mandatos científicos de época nos guían y estructuran. Si las comprendemos como en constante crisis y contrastes con las particularidades culturales de cada región, se podrá visualizar cómo las características de la política educativa que responde a las exigencias políticas y económicas de cada época, se entrama en redes y relaciones en *complejidad* con las características y exigencias culturales de cada provincia o región. Llamaremos a este análisis reconocimiento de las condiciones de época.

## **Desarrollo**

### **Inicios en nuestro país. Un modelo educativo en crisis**

A principios del siglo pasado se masificaron en nuestro país las escuelas “normales” respondiendo a una exigencia de la modernidad y de las necesidades de homogeneización que la inmigración en nuestro país requería. Con gran fuerza política se sanciona la Ley 1420 con el objetivo de la “integración nacional” para contrarrestar las diferencias en todas sus expresiones; formando un estado moderno con ciudadanos orgullosos “de la gran nación argentina”.

La función del sistema educativo en sus orígenes estuvo mas vinculada a la esfera de lo político, que concibió a la educación como herramienta fundamental para la *integración social y la consolidación de la identidad nacional* (búsqueda de una cierta uniformidad cultural).

Como en todas las instituciones de la época, las escuelas comunes se regían por el paradigma positivista, dominante en el mundo occidental. Basado este paradigma en un enfoque médico y disciplinante; apartaba al que rompía la norma, o no se adaptaba a ella. En escuelas normales se segregaba/separaba a aquellas personas con alguna discapacidad.<sup>26</sup> Así surgieron las instituciones educativas específicas para responder las necesidades de estas minorías, con prácticas muy etiquetadoras y disciplinantes.

La coexistencia de ambas modalidades (común y especial) en el sistema educativo argentino ponía de manifiesto las dos caras de una respuesta contradictoria: si bien se ofrecía un servicio educativo gratuito para las personas con discapacidad, facilitando materiales y procedimientos para mejorar su aprendizaje, también produjo la marginación de los alumnos; el costo, la exclusión, la separación. De esta manera la educación especial se convirtió en un sistema paralelo, con un currículum diferente, profesores, alumnos especiales. Práctica que hasta hoy persiste, y que tiene gran número de defensores.

El pasar de los años, las nuevas concepciones y en consecuencia nuevas leyes, resoluciones, obligaron a la modalidad especial y común pensar y atender otras demandas. No obstante estos cambios no llegaron a consolidar el sistema educativo con una respuesta única. Es así que las escuelas especiales debieron modificarse, redefiniendo los roles y las funciones de sus actores para reorganizar las prestaciones y servicios.

### **La política educativa en sus orígenes en Misiones.**

Nuestra provincia, Misiones se halla situada según la división formal, en la región del [Noreste argentino](#). Es la segunda provincia más pequeña después de Tucumán: representa solo un 0.8 % del total del país. Se encuentra rodeada por límites naturales y es frontera internacional en la mayoría de su perímetro, con los países Brasil y Paraguay.

La provincia se encuentra dividida en 75 [municipios](#) agrupados en 17 departamentos. Apóstoles es el municipio cabecera del Departamento que lleva el mismo nombre, integrado por tres localidades más: Azara, Tres Capones y San José. La ciudad de Apóstoles se ubica al sureste de la provincia de Misiones, encabezando la región turística del Mate y la Tierra Colorada, Capital de la Yerba Mate.

Como característica saliente, es una de las provincias más densamente poblada, con un número importante de pobladores en la zona rural o “de colonia”; lo que imprime una de la fuerte necesidad de escuelas bien distribuidas; la provincia se caracteriza además por tener en funcionamiento muchas escuelas especiales en proporción a su población (61 en total...)

---

<sup>26</sup> Por otro lado, si bien la escolarización obtuvo en este período su mayor expansión, y a pesar de las legislaciones tendientes a ampliar las oportunidades educativas (alfabetización para inmigrantes, creación de escuelas rurales, gratuidad) los datos permiten constatar que no logró incorporar a la gran mayoría de los postergados de la época, ni que aquellos que se incorporaban se mantuviesen en el sistema. Grassi, HIntze y Neuffel. Pág. 74

La población aproximada de Apóstoles es de 40000 habitantes, y es notoria su estructura urbana donde los barrios carenciados están ubicados alejados del casco céntrico (con la excepción de un barrio), dejando en claro su *estructura* delimitante.

### **La singularidad que adquiere nuestro proceso:**

Nuestra escuela festejó recientemente sus cincuenta años. En su trayectoria y al igual que el de otras escuelas misioneras; ha consolidado prácticas educativas integradoras, aisladas y sujetas siempre a la voluntad de las familias y algunos actores del sistema educativo local. Esta práctica educativa, no estuvo acompañada por el aporte económico y político que redundara en los recursos humanos y la infraestructura necesaria.

En diciembre del 2000 se reglamenta dando un encuadre a la Integración de personas con necesidades educativas especiales, a la escolaridad común. Pero dicho documento circuló y circula mayoritariamente en las escuelas de la modalidad especial de nivel primario. Dejando al libre albedrío a las escuelas de la modalidad común. Generando tensiones en la relación entre las mismas por falta de acuerdos políticos para la implementación de una política que involucra a todos los niveles y ambas modalidades en el sistema educativo misionero. Ejemplo de esto es que en la gran mayoría solo las escuelas de modalidad especial tienen cargos u horas de profesionales para conformar los “gabinetes psicotécnicos”. Dejando en claro, una vez más, que sólo los marcos regulatorios, no son suficientes.

El criterio utilizado seguía siendo el de normalización, haciendo foco en los alumnos con necesidades educativas especiales (nee). Las escuelas especiales misioneras realizaban las tareas de diagnóstico, apoyo y orientaciones a padres y docentes para la integración de alumnos con discapacidad a la escuela común a través del “equipo psicotécnico”, conformado en su mayoría por psicopedagoga, psicóloga y trabajadora social. En algunas instituciones se sumaba al equipo la docente seleccionada por la directora de la escuela especial para desempeñarse como Maestro Integrador (MI). El director de la escuela especial elegía un docente de su planta funcional y lo afectaba a tiempo completo para dicha tarea. Así quedaba conformado el “Equipo de integración”.

En la mejor de las situaciones, el personal de la escuela especial lograba reunirse en horario escolar para definir, evaluar y consensuar las actividades para la integración de un alumno en particular, matrícula de la Escuela Especial. Muy pocas veces se lograban reuniones con actores de ambas modalidades para debatir, consensuar, pensar las condiciones para la integración.

El proceso se iniciaba generalmente a partir de la evaluación del equipo psicotécnico de la escuela especial. Quien haciendo especial hincapié en las posibilidades pedagógicas de ese alumno, “salía” a realizar acuerdos con unas pocas escuelas comunes de la zona, las que en base a conceptos muy disímiles, tenían la libertad de aceptar o rechazar la propuesta de integración.

En este escenario, el rol del MI (Maestro Integrador) se configura de manera muy particular en nuestra provincia. Primero porque la afectación de este recurso se define todos los años en cada escuela especial de acuerdo a la disponibilidad de docente al frente de las secciones en su escuela, para atender la matrícula especial. En este sentido un ciclo lectivo puede contar con un MI y en otro dos, o ninguno.

La tarea específica del MI consistía en el trabajo en aula de apoyo con el alumno integrado en el horario de clase regular, retirando al alumno durante unos pocos 40 minutos; con una frecuencia semanal no mayor a una vez. En menor frecuencia el MI lograba reunirse con el docente de escuela común para abordar cuestiones de la modalidad de aprendizaje, estrategias, etc. Esto tiene que ver con que un MI tendría a su cargo tres, cuatro o cinco alumnos integrados, limitando el tiempo para cada integración.

En general, la mayoría de las integraciones en nuestra localidad, son integraciones totales sin asistencia a escuela especial. Al igual que en la provincia, hay algunas integraciones totales con asistencia en contra turno a escuela especial. Y menos frecuentes son las integraciones parciales.

### **Sobre escuelas inclusivas:**

Estas últimas dos décadas, se escucha firmemente una nueva concepción que propone un único sistema educativo para todos, basado en el paradigma de la inclusión social y escolar,<sup>27</sup> con claras propuestas superadoras a la de integración escolar, en la que poníamos demasiado énfasis en el carácter diferencial de las necesidades de determinados alumnos y en el carácter individualizado de los apoyos requeridos.

Se propone reflexionar y abordar las dimensiones de culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, buscando modificar pensamientos y prácticas muy arraigadas en la cosmovisión de la cultura escolar de nuestro país y nuestra provincia.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos. No se trata ya de que la escuela y la actividad educativa que se desarrolla dentro de ella se adapten para acoger a determinados alumnos. Se trata de que la escuela se organice en función de los alumnos, de todos sus alumnos.

La escuela inclusiva supone una manera de entender la participación, y por supuesto, el desarrollo de determinadas prácticas educativas que muchas veces rompen con lo que tradicionalmente ha sido y sigue siendo, en demasiadas ocasiones, el funcionamiento de la escuela. Estamos hablando, de transformar la escuela y su contexto con el propósito de dar respuestas a las nuevas demandas educativas.

Pero las prácticas inclusivas han adoptado formas muy diferentes en las escuelas. Y esto se debe a la complejidad de las situaciones educativas que no admiten soluciones estandarizadas. Pero aún así, se pueden reconocer algunas similitudes en las prácticas inclusivas, como la potenciación de la autonomía del alumno, el trabajo cooperativo y en grupos heterogéneos, la persecución de metas formativas elevadas, y la redefinición de los roles de los docentes y especialistas para reducir al mínimo los apoyos individuales o la atención fuera del aula de esos alumnos.

### **Año 2016:**

En Misiones, nuestra provincia, desde una nueva configuración política, se crea la Dirección de Educación Especial en el año 2016. Este organismo se propone como primera instancia “salir” a recorrer las escuelas para contactarse con la realidad de las mismas a través de su equipo técnico y sus Supervisores.

En la ciudad de Apóstoles, con más de 15 escuelas comunes de nivel primario de gestión pública y privada ubicadas en el zona centra, periférica y rural de la localidad y dos centros educativos de modalidad especial; uno público, nuestra Escuela Especial Nº 5, y otro de gestión privada de inicios recientes, el Instituto Huellas. Este gran abanico de oferta educativa que funciona en nuestra localidad en ambos turnos, tienen la particular característica de contar con un gran plantel docente pero sólo la Escuela Especial Nº 5 cuenta con equipo de orientación y apoyo escolar conformado por Psicopedagoga, psicóloga y Trabajadora Social.

### **La demanda**

Es a principios de ese año que surge, desde una escuela común de Apóstoles, inquietudes/demandas frente al trabajo que implica el abordaje de la diversidad de su población escolar específica

Escenario: el patio de una escuela común primaria

Contexto: al finalizar una reunión informativa para padres y comunidad en general sobre del Programa Incluir Salud del Ministerio de Salud de la Provincia.

Actores: el titular de la Dirección de Educación Especial de la provincia, director del hospital del Area, Coordinador local del Programa Médicos Comunitarios, Vice Directora de la Escuela Común,

---

<sup>27</sup> Son las concepciones expresadas por Tony Booth , Ainscow (2001, p. 44), y en la Argentina por José María Tomé, entre otros; nuevas concepciones del hombre y de la vida, que pueden hacer posible otra modalidad de relacionarnos en y desde la escuela.

Relato de la demanda por la Vice Directora: “...tenemos una nena con baja visión que no está viniendo a la escuela y nos preocupa..... Nosotros hicimos todo lo posible para que venga a la escuela. .... pero los padres no la traen..”

Escucha el pedido el Director de la Modalidad Especial. E inmediatamente se pone a disposición para resolverlo. Convoca al Equipo de orientación y apoyo escolar (EOyAE) de la Escuela Especial Nº 5, para responder a la necesidad planteada.

### **Cuando los actores políticos “habilitan”, se crean condiciones institucionales:**

La presentación de la demanda a través del Director de la Modalidad en la provincia al equipo Directivo y por su intermedio a nosotros como profesionales del Equipo de Orientación implicó un reconocimiento desde la legitimación del saber. Este acto de “habilitación” nos otorgó como Equipo la posibilidad de “articularla en una trama que permita construirla en problemas complejos”<sup>28</sup>. Es decir que nos convocó a *abrir la perspectiva*, y generar nuevos procesos de análisis, ya que creímos que este nuevo proyecto nos facilitaría posicionarnos como equipo desde otro marco institucional, con la posibilidad de *construir* una nueva trama.

Como EOyAE visualizamos esta situación/demanda como una oportunidad: la posibilidad real de pensar un dispositivo creativo que no se quede en el análisis de una situación particular, y de reflexionar hacia adentro de la Escuela Especial. No queríamos como equipo intervenir *sólo movidos por la urgencia y el apremio*; como suele suceder.

La *crisis* del equipo se debió en gran parte a que históricamente los equipos requieren de apoyos institucionales y que éstos no siempre llegan, porque tensionan diferentes concepciones, tanto en las escuelas comunes, como en la nuestra.

Dar respuesta a esta demanda fue motivo de intercambio teórico y de análisis de experiencias, porque queríamos evitar que en el análisis de la demanda se fijen identidades, rotulándolas, o que se impida el trabajo en torno a las relaciones entre los sujetos, en las instituciones que las sostienen.

Nuestra expectativa era poder transformar los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, sus tiempos, las formas de realizar las tareas y el trabajo y la asunción de la responsabilidad en las escuelas: en nuestra escuela y en las escuelas de la localidad.

En tal sentido, se propuso el intercambio y el diálogo entre docentes. En un primer momento a través de talleres con ambas escuelas, y luego se decidió hacerlo extensivo a todas las escuelas de la localidad y zonas de influencia.

Conjuntamente con el Equipo Técnico de la Dirección Provincial de Escuelas Especiales, se organizó una agenda de trabajo que estableció cuatro encuentros. Previamente se mantuvieron una serie de reuniones de planificación de esos encuentros donde se analizó, consensuó y establecieron necesidades, ejes temáticos y objetivos. Estas reuniones de trabajo previas a los talleres, dieron el impulso para configurarlos como espacios de *intercambio* entre los actores de la educación, el objetivo de los mismos fue *problematizar* y teorizar las prácticas educativas locales para la atención a la diversidad. Como puede observarse en el siguiente cuadro, la determinación de los temas y la modalidad de desarrollo de los mismos, fue construyéndose a partir de las respuestas y el interés expreso de los docentes de configurar otras estructuraciones, en torno a *sus* conocimientos y experiencias de estrategias utilizadas.

Para nosotros como EOyAE de la Escuela Especial fue un gran escenario para abordar tensiones de la propia práctica en nuestra escuela. Desde hace un tiempo veníamos advirtiendo la necesidad de modificar algunas cuestiones y entendíamos que eran necesarias y apremiantes porque teníamos todo el resguardo del marco legal expresado por ejemplo en la Res. CFE 155/11 .

<sup>28</sup> Ministerio de Educación de la Nación. “Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo” La dimensión institucional de la Intervención. Pag. 28

El armado de la propuesta de capacitación dirigido a todas las escuelas de la localidad y zonas de influencia cobraba fuerza por la habilitación constante de la Dirección Provincial de Educación Especial al Equipo. Esta dirección exigió a la Escuela poner en desarrollo la dimensión institucional a la que refiere la Res CFE 155/11 “incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas primarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones”.

A continuación compartimos el esqueleto de la tarea realizada:

| TALLER CON DOCENTES DE ESCUELAS ESPECIALES Y COMUNES<br>ESCUELAS INCLUSIVAS, UN CAMINO PARA CONSTRUIR ENTRE TODOS   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| I   | II   | III   | IV  |
| 10-06-2016  | 6-07-2016  | 14-09-2016  | 16-11-2016  |
|   |  | <b>La educación inclusiva, un desafío con y para todos</b>  | <b>“las buenas practicas educativas, experiencias compartidas en el camino a la inclusion”</b>  |
| <u>Presentación del proyecto de los Talleres</u> a cargo del equipo técnico de la Dirección de Educación Especial de la provincia con el personal de la Escuela especial y algunos docentes invitados de las escuelas comunes de la localidad.- | 1°- Abren el Taller Ariel el Director Suplente de la Escuela Especial y el Director de la Dirección Provincial de la Modalidad Especial<br>2°- El Equipo Técnico de la Dirección: emociones positivas para trabajar en el Aula: Neurociencias para docentes)<br>3° - Trabajo en Grupos: Casos de alumnos que no acceden a los aprendizajes y estrategias de resolución en el Aula. (Power armado por la Esp 51, en talleres de capacitación docentes para medidas de atención a la Diversidad en el AULA)<br>- | Recorrido por los encuentros anteriores, síntesis a cargo del Equipo Técnico de la Dirección de Enseñanza de Educación Especial:<br>Presentación del video: “Que resulta ser una buena vida. Lecciones del estudio más largo sobre la felicidad”. Robert Waldinger. (Fragmento 5`53” al 7`58”).<br>Panel: “El Docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta”. A cargo Psicóloga del EOyAe<br>Primer Dinámica: “El sujeto que aprende... ¿donde?”<br>Consigna: LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO. A partir de la lectura de la | Presentación de relatorías de escuelas comunes y escuela especial.<br>Los docentes de ambas modalidades prepararon, con el asesoramiento del EOyAe durante las semanas anteriores, exposiciones de experiencias inclusivas sistematizadas.<br>Proyección del video de Alex Rovira. “¿Cooperar o compartir?” |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>Los GRUPOS están conformados por docentes de escuelas comunes y especiales, distribuidos al azar, coordinados por los Profesionales del EOyAe de la Escuela Especial)</p> | <p>casuística propuesta reflexionar y analizar en que modalidad educativa (común – especial) cada uno de estos sujetos debería realizar su trayectoria escolar.</p> <p><b>Segundo momento</b><br/>                 Presentación del video “Las cuatro esquinitas de nada”<br/>                 Dinámica grupal: Transformando nuestra metodología en el aula para la atención a la diversidad.<br/>                 Consigna: Partir de la casuística:<br/>                 - Realizar una propuesta de modificación de conductas que mejore el clima de la clase<br/>                 - Realizar una propuesta didáctica de intervención en las áreas curriculares: lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, según corresponda para cada grupo.</p> <p>Plenario</p> |  |
|--|--|---|--|

La primera jornada se caracterizó por una gran queja por parte de los docentes de escuelas comunes muy difícil de contener, y una marcada distancia entre docentes de escuelas comunes y especiales. Además se observó la falta de conocimiento sobre las legislaciones vigentes, siendo evidente su concepción de que las prácticas inclusivas son voluntarias a cada docente, y a los directivos que las permiten.



En la segunda jornada la convocatoria y asistencia fue mayor. Con el objetivo de revertir la queja y buscando situar a las docentes en el lugar necesario y protagónico que les imprime este escenario. Se desarrolló en grupos más pequeños el análisis de los sujetos de la modalidad común y especial rescatando el saber que las docentes de escuelas comunes construyeron todos estos años en el abordaje de la diversidad en las aulas. Se reflexionó que las diferencias que aparecen en las demandas docentes han existido mucho antes de que se planteara este debate, y que apareciera en escena el término “atención a la diversidad”. La conclusión fue que no siempre se han legitimado de igual forma que el sistema educativo vigente, y en consecuencia por los docentes, directivos y familias en su cotidianidad.

Los docentes han podido reconocer y recuperar su capacidad para advertir la diversidad en sus aulas, manifestada en aspectos comunes: no todos tienen las mismas capacidades, motivación para el aprendizaje, ni siquiera la misma forma de aprender. Pero que han resuelto el abordaje de estas diferencias en sus propias escuelas, de manera autónoma, generando prácticas creativas, que recuperándolas, *dándoles sentido*, y teorizando, están construyendo paulatinamente una nueva identidad escolar.

Puede visualizarse también que la organización de los encuentros por parte del Equipo, la definición de los temas, fue difícil en un primer momento. Se pudo *entender* la complejidad de la situación, por los años de distanciamiento, a partir de cada reunión, paulatinamente.

Resulta paradójico que el mayor malestar percibido se da aún en los docentes de la modalidad especial, quienes desconocen aún más las normativas acerca de la modalidad. En este sentido, nosotros como Equipo pudimos instalar para los docentes de ambas modalidades la existencia y la necesidad de apego a los marcos normativos nacionales y provinciales que orientan la tarea de los docentes.

Creemos que el desarrollo de las jornadas fue exitoso para escuelas comunes fundamentalmente porque pudieron visualizarse como agentes inclusores y rescatar buenas prácticas en sus escuelas. La resistencia de los primeros dos encuentros se fue transformando en tensión entre un viejo modo de hacer escuela y uno nuevo que se está gestando.

Se encara el presente año con una perspectiva muy diferente, con reuniones sugeridas por los docentes la escuela común al iniciar el ciclo escolar, también desde la supervisión de los Niveles Iniciales, interesadas en debatir y buscar estrategias concretas que den respuesta pedagógica y participación a los niños en sus escuelas.

### **Conclusión:**

El interés por exponer y resignificar nuestra experiencia, nos lleva a advertir la potencialidad que contienen los sujetos de la educación para producir transformaciones profundas. En el encuentro de dos subjetividades, son los sujetos los que generan en sus recorridos “nuevos modos” de hacer la escuela.

Los cambios en las condiciones de época, impulsan a los docentes a preguntarse por el sentido de sus prácticas. Pero la tensión entre la cultura y la política instituyente, requiere además de la decisión política realista y concreta para que se habiliten esas transformaciones.

Esta experiencia nos compromete a reconocer este momento visagra, sin retroceso, y trabajar con firmeza para lograr la escuela inclusiva. Generar las condiciones es responsabilidad de todos, y no una suma de voluntades aisladas.

Los marcos normativos por sí solos no son suficientes para asegurar prácticas inclusivas. Nuestra provincia a seis años de estas normativas, debe retomar el espíritu de la Re del CFE N° 155, del año 2011 como política educativa. La modalidad especial debe reorganizarse para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad en los niveles del sistema educativo, promoviendo que la

escuela especial se constituya progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos niños que por la complejidad o especificidad requieran de este espacio educativo específico.

Las normativas actuales guían y ayudan como parámetros que *deben* responderse; pero entendemos que lo más complejo es el cambio en las concepciones y en lo actitudinal; que *empuje* y condicione a la organización y a la flexibilización institucional; para que se instituyan criterios en los que la diversidad sea considerada un valor, y que las barreras al aprendizaje y la participación sean modificadas.

Inclusión significa recibir y educar a todas las personas, en las escuelas y comunidades. Este nuevo término permite que hablemos de incluir a los niños en la sociedad, de que sean las escuelas quienes se adapten a ellos, donde los niños no sean segregados ni etiquetados. Darles la oportunidad a los niños con y *sin* dificultades, a una enseñanza compartida, a conocer las diferencias, y el valor de la solidaridad y de la colaboración ante la adversidad. Entonces, ¿estaremos gestando una nueva la sociedad?

### **Bibliografía**

- \* Ministerio de Educación. “Una Escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de educación inclusiva”. Educación Especial. 2011
- \* Ministerio de Educación. “Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención”
- \* Ley de Educación Nacional N° 26.206
- \* Resolución CFE N° 200/13 “Plan estratégico para el otorgamiento de la validez NACIONAL 2014 – 2016
- \* Res CFE N° 188 /12 “plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”
- \* Res CFE 174/12 “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación
- \* Res CFE 155/11 “educación Especial”
- \* Res CFE N° 102/10 “Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria (Anexos i y II)
- \* Grassi, Hintze y Neuffel. “Políticas sociales, crisis y ajuste estructural”. Editorial Espacio. 2007
- \* Gómez Montes, José Manuel. “Pautas y Estrategias para entender y atender la diversidad en el aula”. Editorial Pulso. 2005
- \* Duk H., Cynthia. “El enfoque de Educación Inclusiva”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Febrero 2008.
- \* Booth, Tonny y Ainscow, Mel. “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” Universidad Autónoma de Madrid. 2000
- \* Tomé, José María : “La Escuela Inclusiva es una construcción permanente”, “El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva”. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. 2009.

...

Las paradojas de la inclusión escolar:  
abordajes posibles para las tensiones entre políticas públicas y lógicas privadas.

Autora: Mariana V. Wassner.

### **Síntesis de trabajo**

El presente trabajo pretende abordar algunos aspectos ligados a los procesos de inclusión escolar en la escuela pública común de niños con patología psíquica grave, considerando el marco epocal que atraviesa a las instituciones y a los sujetos.

Partiendo de la idea de que los conceptos de integración, inclusión y escuela para todos tienen un sentido, se procurará reflexionar sobre las condiciones necesarias para que un proceso de “inclusión escolar” sea productor de subjetividad y no de etiquetamiento. Esto supone, por un lado, un posicionamiento conceptual, ideológico, pedagógico y político de quienes intervienen en la institución escolar; por otro, pone de manifiesto conflictos, tensiones y malestares al interior de este proceso, que confluyen en la idea de pensar una lógica de “lo posible”, para construir “lo común” a partir de la diversidad.

### **LAS PARADOJAS DE LA INCLUSION ESCOLAR: ABORDAJES POSIBLES PARA LAS TENSIONES ENTRE POLITICAS PUBLICAS Y LOGICAS PRIVADAS**

**“Toda visión produce su ceguera...la visión impide ver el otro ausente por el recorte que se realiza...” (Jacobó Cupich, 2012, p. 23)**

La problemática de la inclusión de los niños con dificultades psíquicas graves en la escuela común es un tema insoslayable en nuestros días. Pensando desde el Paradigma de la Complejidad, advertimos que “...será necesario...preguntarse si hay complejidades diferentes y si se puede ligar a esas complejidades en un complejo de complejidades...” (Morin, E, 2005, p. 22). Complejidad no es sinónimo ni de difícil ni complicado, ni es lo que se opone a lo simple, sino que supone una trama de relaciones que operan, en la institución escolar en este caso, no al modo de una sumatoria y de articulaciones sino de un entramado dinámico, una construcción colectiva, con convergencias, divergencias y vacíos. En el medio de estas cuestiones, se encuentran los niños, un niño singular y que nos ocupa.

La escuela consulta al EOE<sup>1</sup> por Máximo, un niño de 9 años, con diagnóstico de TGD, que viene a la escuela con APND<sup>2</sup>. La conducción plantea que los padres del niño son “invasivos, negadores y quieren imponer sus reglas”, y hacen gala de “contar con poder “arriba” para conseguir lo que desean”. A la conducción y docente les preocupa, además, que el equipo que trata al niño, también quiera “imponer su modo de trabajo en la escuela”. Esta lectura respecto de la familia y el equipo tratante genera mucho rechazo en la escuela, no así el niño, quien es bien recibido y alojado por la institución. Hablar de este niño, entonces, no es sólo hablar de él, sino que es pensarlo, y, al mismo tiempo, pensar su escuela, su familia, su equipo, y a nosotros mismos como profesionales del sistema. He aquí su historia, que se hace nuestra:

*“Máximo tiene 9 años y cursa 3er grado en una escuela común. Ha pasado por varias escuelas, y de las privadas lo han echado por “problemas de conducta”. Cuenta con un APND<sup>1</sup>. Su APND, Patricia, es psicóloga. Además de estar con el niño en la escuela, pasa muchas horas con él. Forma parte de un equipo terapéutico en el que Máximo realiza tratamiento psicológico, para desarrollar habilidades sociales; psicopedagógico, para las cognitivas; terapia ocupacional, fonoaudiología y deportes. En la escuela, Máximo está de a ratos en el aula y exige hacer lo que él quiere en ese momento, de lo contrario, se enoja y pega; suele deambular, acompañado por su APND, por los pasillos, buscando cartones, maderas, material descartable y papeles en los tachos de basura para armar cosas, como aviones, barcos, animales. En ocasiones ha pegado a sus maestros, y sus padres han responsabilizado a la escuela por no haberlo dejado hacer lo que quería ni previsto la situación. El Equipo tratante externo, en acuerdo con los padres de Máximo, plantea la necesidad de anticiparse a la frustración del niño para que éste no se desborde, evitando situaciones de conflicto, ya que el niño, por ley, tiene derecho a acceder a la escuela común, proponiendo diagramar ellos, como equipo externo, la organización cotidiana del niño en la escuela. Su maestra pide ayuda, está angustiada, tiene una relación conflictiva con la APND ya que esta la desautoriza frente a Máximo y a los*

*otros niños, a la vez que confiesa no estar preparada para trabajar con estos niños ni con no docentes en el aula. El Equipo de Orientación Escolar, la institución escolar y la supervisión del distrito, sostienen que lo que se impone es la reformulación del encuadre escolar para Máximo, su familia y el equipo tratante, como modo de sostener la escolaridad del niño, con todo lo que esto implica.*

Podemos plantearnos, entonces, diferentes cuestiones: qué entendemos por inclusión escolar, qué significa “acompañar” a un niño, cómo se sostiene a un docente, cómo se juegan las ¿diferentes? legalidades en el ámbito escolar y cómo se plantea una intervención institucional.

La inclusión escolar es el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, superando la idea de “integración” escolar. **Es el sistema el que debe ofrecer al niño respuestas a sus necesidades y no el niño el que debe “adaptarse” a lo prescripto.**(Dubrovsky, 2005, Szyber, 2009).

La inclusión de niños con patología psíquica grave en la escuela común no escapa a estas prerrogativas y necesita de un marco regulatorio que la ordene, pero el movimiento que suele suscitarse es el de la instalación de una situación dilemática que, como tal, parece no tener salida. Albergar a un niño no es incluirlo en la escuela común como si no le pasara nada, como si fuera uno más, porque no lo es. Desde el EOE, se trata de pensar cómo la escuela puede ofrecerle al niño una experiencia única, un lugar de encuentro con los otros chicos, de construcción de lazos sociales y de experiencias de aprendizaje que dejen huellas significativas.

La escuela manifiesta su impotencia frente no sólo a un niño difícil, sino frente a padres y equipos externos que pretenden imponer sus propias lógicas, convirtiendo la inserción del niño en la escuela en un forzado “como si” de la inclusión escolar. Esta impotencia es la cara visible de la caída abrupta de un ideal docente, en tanto que se quiebra la idea de la representación de lo que debió ser y no es (Corea y Duschatzky, 2005), y supone, por lo tanto, la necesidad de elaborar un duelo, del que el sistema debe ocuparse como modo de amparar al niño, al docente, a las familias, a la escuela.

Propongo, entonces, la construcción de políticas públicas que no formulen antinomias tales como escuela vs familia, niños normales vs niños con patologías, lo homogéneo vs lo heterogéneo.

Una escuela para todos debe estar sostenida por un sistema que promueva la construcción de aprendizajes significativos que favorezcan el deseo de conocer y modos singulares de estar en la escuela, de construir lazos sociales propiciando el armado de recursos simbólicos en todos los actores sociales.

Una política pública de inclusión escolar no debe escudarse en leyes por patologías, sino procurar la construcción de relaciones significativas, otorgando sentido al vínculo entre la problemática del niño, el discurso de los padres y lo que la escuela puede ofrecer.

Los organizadores escolares, en términos de tiempo, espacio, objetivos pedagógicos, no son meras formalidades, porque la escuela se convertiría en un galpón, sino que deben encararse como portadores de sentido, que los actores resignifican.

Entonces, la propuesta de trabajo del EOE se orientó hacia diversas cuestiones, no necesariamente compatibles y articulables, cuyo epicentro fue *el abordaje de la organización temporal y espacial de Máximo en la escuela*. Para que esto se pudiera trabajar, había que repensar la inclusión de los equipos tratantes con sus lógicas particulares en las múltiples lógicas de la escuela pública. Por ello, cada circunstancia puede leerse como un recorte singular de una trama en movimiento, con distintos focos, que pueden ir cambiando. Se trabajó con la familia, la docente, el equipo tratante y la conducción.

Con la familia, se trabajó sobre la idea de la importancia de construir un lazo de confianza con la escuela pública a la que Máximo concurre; se hicieron orientaciones a la docente y se convocó a Centes<sup>3</sup> para que abordara la problemática del niño en el aula; con el equipo tratante, dadas las circunstancias, se

trabajó fuera del ámbito escolar, en la sede del EOE, acerca de cómo elaborar estrategias que le permitan a Máximo construir lazos de pertenencia con su grupo, a partir de la organización de sus tiempos y espacios singulares, individuales y compartidos. Con la conducción, se siguió realizando el seguimiento de la situación y de cómo estaban funcionando los ejes propuestos.

Es importante marcar que, en tanto trama, podemos ir viendo algunos efectos, y que estos se deben, básicamente, a la posibilidad de encontrarse con el otro, intentando construir lo común a partir de lo diverso. Poder escucharse desde las distintas perspectivas permitió construir puentes entre modos de pensar y operar diferentes.

Máximo empezó a permanecer más tiempo en el aula, haciendo él tareas escolares, su APND sólo lo ayudaba en caso de necesidad; se abordó la diferencia entre anticipar para dar recursos al niño y la evitación de las situaciones de conflicto para que el niño no se desborde, siempre desde un marco sostenido institucionalmente. Máximo comenzó a interesarse en los contenidos escolares, a traer cosas para sus compañeros y aula (de lo que armaba con desechos y luego destruía pasó a proveer de sentido a dicha actividad), a jugar con los chicos de a ratos, construyendo un vínculo de pertenencia con su grupo y su escuela. Este cambio operado paulatinamente produjo, al mismo tiempo, un alivio importante en su docente y compañeros.

No se trata de pensar en términos de ideales sino de cómo se efectiviza un “posible” a partir de un marco regulatorio que supone un encuadre de trabajo dinámico, con pautas que pueden cambiar de forma pero no en el hecho de ser pautas (tiempo, espacio, roles, proyectos, diseño curricular, legislación).

La complejidad implica abrir un campo de análisis y de intervención posible con múltiples focos para abordar, que, desde el EOE intentamos sostener sin perder nuestra mirada subjetivante, profundamente humana, para que la escuela sea el lugar de encuentro en el que se construyen procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Bibliografía**

- Bleichmar, S. (2008): *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc
- Dubrovsy, S comp. (2005): *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Duschatzky, S y Corea, C: (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós
- Jacobo Cupich, Zardel (2012) *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires, Noveduc
- Morin, Edgar ( 2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa
- Szyber, Graciela (2009): *De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos*. En Wettemgel, L, Untoiglich, G, Szyber, G y otros. Buenos Aires, Noveduc
- Trabajos

...

### **> Los jóvenes con discapacidad o patologías diversas en el Nivel Superior**

Coord.: Prof. Andrea Villares

**MESA Nº 8 - AULA 3 - 1er. piso**

P18 - *Innovación y accesibilidad en la Facultad*, María Lilián González Camaño, Facultad de Psicología, UDELAR, Montevideo, Uruguay.

P47 - *Preparando o psicólogo em formação para a atuar na educação inclusiva em nível superior – um relato de experiência*, Débora Rocha Carvalho, Terezinha Teixeira Joca, Marilene Calderaro Munguba. Universidade de Fortaleza, Ceará, Brasil.

P3 - Obesidad y discapacidad. Obesidad en alumnos con síndrome de down, Graciela Rosenberg, Instituto Infancias, CABA.

### Innovación y accesibilidad en la facultad de psicología- UDELAR

Autora: María Lilián González Camaño

#### **Resumen**

El presente artículo busca presentar el proceso de transformación que está transitando la Facultad de Psicología- UDELAR hacia la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad. Dicho proceso es producto de un contexto nacional, universitario e institucional que posibilita que las personas en situación de discapacidad paulatinamente puedan acceder a la formación terciaria pública de nuestro país. Primeramente se realiza un recorrido por la legislación vigente, los datos oficiales en materia de discapacidad y el marco conceptual que enmarca este recorrido. Luego se focaliza en el contexto institucional de la Facultad de Psicología, las acciones, hipótesis y compromisos asumidos para generar una cultura institucional signada por la innovación y accesibilidad.

**Palabras Clave:** *accesibilidad, barreras, discapacidad, inclusión educativa, vida universitaria.*

#### **Abstract**

This article aims to present the process of transformation that is transiting the Faculty of Psychology - UDELAR towards the educational inclusion of students in situations of disability. This process is the product of a national, university and institutional context that enables people with disabilities to gradually access public university in our country. First, a path of the current legislation, the official data on disability and the conceptual framework that frames this path. After it then focuses on the institutional context of the Faculty of Psychology, the actions, hypotheses and commitments assumed to generate an institutional culture marked by innovation and accessibility.

**Keywords:** *Accessibility, barriers, disability, educational inclusion, university life.*

#### **Uruguay: Educación y Discapacidad**

Datos oficiales revelan que Uruguay cuenta con un 17% de población en situación de discapacidad, según los últimos datos oficiales (Censo, 2011).

Este dato posiciona a nuestro país por encima de la media internacional (10% aproximadamente). Una de las posibles explicaciones al respecto es que, en el Censo 2011 se utiliza la metodología de relevamiento auto-perceptiva;

17% los uruguayos consideran que tienen dificultades en las cuatro categorías relevadas (ver, oír, caminar, entender).

Atendiendo a la variable *Educación* relevada en este Censo, los porcentajes de personas en situación de discapacidad que asisten a centros educativos se reducen en función de la severidad de la discapacidad (8 de cada diez personas en situación de discapacidad severa de entre 14 y 29 años no asisten a ninguno). A nivel de enseñanza superior, el dato oficial existente (Censo de Estudiantes Universitarios,

2012) arroja el dato de que el 91,6% de las personas que asisten declaran no tener dificultades mientras que el 8% restante sí las posee (6,7% leve, 1,5 moderada y 0,5 severa).

En materia de legislación vigente, Uruguay ratificó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en 2008 (Ley 18.418), transformándose en uno de los Estados Parte, teniendo que informar periódicamente a Naciones Unidas el estado de situación en que está el país con respecto al cumplimiento de la Convención. A este movimiento legal, se lo acompaña con el cambio de ley vigente en materia de discapacidad para Uruguay. En 2010 se aprueba la ley 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad, la cual dedica el Capítulo VII a la educación y plasma en su artículo 40: *La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad* (Ley 18.651, 2010).

Específicamente en inclusión educativa el pasado 20 de marzo se aprueba, por Decreto Presidencial, el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos producto del trabajo realizado por la Comisión de Inclusión Educativa de carácter mixto (con representación Estatal y de la Sociedad civil organizada). Dicho protocolo se considera un avance en materia nacional, pautando el camino a seguir para concretar la real inclusión educativa. En el mismo se definen y proyectan acciones en diversos niveles: diseño universal, accesibilidad, ajustes razonables, apoyos y toma de conciencia.

### **Puntos de partida**

El presente artículo entiende por **discapacidad** *un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás* (ONU, 2006). Este concepto actual, cambia la estrategia de intervención posible sobre el sujeto desde lo exclusivamente individual (propia del modelo médico) a la social, las propuestas inclusivas deberán ir más allá de la atención a la persona en situación de discapacidad. La atención caritativa se sustituye por la perspectiva de Derechos Humanos; entendiendo al medio social como determinante de mayor o menor situación de discapacidad.

Tomando el artículo 77 de la Ley 18. 651 (2010)

la **accesibilidad** es entendida como: *condición que cumple un espacio, objeto, instrumento, sistema o medio para que sea utilizable por todas las personas en forma segura y de la manera más autónoma y comfortable posible.*

Se entiende por **accesibilidad física** a que el estudiante en situación de discapacidad pueda llegar e ingresar al Servicio Universitario, transitarlo y hacer uso (todas las actividades fundamentales que se realizan en el edificio) y egresar del mismo con seguridad y con el mayor nivel de autonomía y confort posible. Incluye aspectos arquitectónicos, de gestión edilicia, de mobiliario, de distribución espacial en general.

Se entiende por **accesibilidad en la información** a la garantía de que los estudiantes puedan acceder a textos, imágenes, cartelerías, webs, y toda modalidad de información que se transmita institucionalmente; en distintos formatos y dispositivos. Se entiende por **accesibilidad en la comunicación** a garantizar que la misma sea posible más allá de las características del estudiantado.

Se entiende por **adaptaciones curriculares y de evaluación** a los ajustes, necesarios que serán realizados tanto al currículum como a las pruebas evaluatorias, para garantizar su acceso por parte del estudiante en situación de discapacidad a los distintos contenidos.

Las TICs son consideradas en un doble sentido, por una parte potencian las capacidades del estudiantado en situación de discapacidad y asimismo compensan las limitaciones individuales. A su vez, siguiendo a Domingo y Mesa (1999) se entiende que la incorporación de TICs en las aulas repercute en: la dotación y renovación del equipamiento, formación y actualización del cuerpo docente, cambios en concepciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificaciones didácticas.

Se reconoce en las **redes sociales** la potencia de generación de comunidades virtuales que colaboran con la vinculación de los estudiantes en general, y de los estudiantes en situación de discapacidad, en particular.

Investigar y actuar en la inclusión educativa es posicionarse en atender a las necesidades específicas del alumnado desde la percepción de que la diversidad, más que un problema, es una posibilidad para enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Numerosos autores han definido y abordado la inclusión educativa desde distintos paradigmas (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006); se considera que Ainscow (2001) sintetiza los cuatro elementos que definen y orientan la transformación hacia la real inclusión educativa:

1. **su carácter de proceso** – la dimensión temporal es uno de los factores determinantes del cambio, determinado por la búsqueda constante de atender a las necesidades específicas del alumnado, tendiendo a generar cambios sostenibles
2. **la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes** – sugiere atender las tensiones existentes sobre la definición de los espacios de atención a la discapacidad, conjugado con la apropiación de dichos espacios por el alumnado y con los resultados de sus procesos de aprendizaje
3. **la necesaria identificación y eliminación de barreras:** documentar y sistematizar la información existente para promover planes de mejora tanto a nivel de políticas educativas como de prácticas educativas. Sugiere prestar especial atención a la interacción entre las creencias institucionales y las condiciones personales del alumnado en situación de discapacidad
4. **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso** – atañe al compromiso político y ético de atender a la población más vulnerable. Entendiendo a la educación como un factor protector de la salud.

### **La Universidad de la República**

Considerando el acceso a la educación como un derecho universal, la Universidad de la República se encuentra en un momento de inflexión hacia la construcción de una Política de inclusión educativa. Al momento no existe un diagnóstico actualizado sobre el estado de situación actual de la accesibilidad (física, de información, comunicación, adaptaciones curriculares, etc.) de los Servicios Universitarios<sup>2</sup>. Se entiende que en la medida en que se cuente que esta información sistematizada, se podrán planificar acciones para mejorar el estado de situación particular de cada servicio.



La Red Temática de Discapacidad de la Udelar (RETEDIS) surge el año 2008 con el objetivo de fomentar la inclusión social y educativa de las personas en situación de discapacidad en el ámbito de la Universidad de la República. En este contexto se realizaron diversas acciones entre las que se destacan: en 2008 el primer acercamiento a conocer las realidades de los estudiantes en situación de discapacidad, donde se detecta que los Servicios no contaban con información. En 2009 se construye un primer instrumento de relevamiento de estudiantes en situación de discapacidad que finalmente se aplica en 2010. Esta acción no ha tenido continuidad en el tiempo. En el 2013 se edita por primera vez el curso Accesibilidad, Inclusión y Discapacidad, a cargo de la RETEDIS, curso contó con la participación de estudiantes de distintos Servicios Universitarios. Actualmente se están retomando las acciones e iniciativas de la Red producto de la vinculación con la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos de la República Argentina.

Con respecto a las

TICs han habido avances en otros sentidos, como la participación en dos proyectos internacionales que han favorecido la formación docente en relación a los recursos educativos accesibles y que son considerados como antecedentes. En primer lugar se encuentra el proyecto Educación Superior Virtual Inclusiva América Latina, ESVI-AL promueve la educación superior como medio de desarrollo socio-económico y de lucha contra la inequidad social.

En segundo término, la Udelar participa de la red Mercosur para la accesibilidad y la generación colaborativa de Recursos Educativos Abiertos Accesibles, REMAR la cual está conformada por cuatro universidades socias: Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Universidad Federal de Pelotas (Brasil), Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y la Universidad de la República (Uruguay).

### **La Facultad de Psicología**

En referencia a la Accesibilidad al medio físico, existen diversos caminos por los que se han ido concretando mejoras a nivel edilicio en forma gradual. En 2012 inician reformas arquitectónicas en dos sentidos:

- a. en el interior del edificio (instalación del ascensor totalmente accesible, sistema de rampas interno que conecta todos los niveles, barandas y protecciones metálicas en escaleras y baño accesible ubicado en planta baja)
- a. a nivel del entorno (veredas periféricas con pavimento diferenciado para personas en situación de discapacidad visual y el sistema de rampas y barandas)

La accesibilidad física en general es la primera a atender, debido a que las barreras físicas son las más “visibles”. Sistemáticamente se asocia el concepto de accesibilidad a rampa y esta equivalencia es necesaria de trascender para concretar la real inclusión educativa .

En 2015 asume la Dra. María José Bagnato como Decana (referente a nivel nacional en materia de Discapacidad) posicionando en agenda institucional la equiparación de oportunidades de los estudiantes en situación de discapacidad. Se entienden a la producción de conocimiento en materia de inclusión educativa

a nivel universitario y la generación de nuevas tecnologías, como pilares fundamentales de cara a lograr el acceso democrático a la educación terciaria.

Se consideran las siguientes hipótesis que enmarcan el trabajo institucional hacia la inclusión educativa:

- Los estudiantes en situación de discapacidad presentan mayores barreras en el acceso a la educación terciaria.
- Los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la Universidad han desarrollado conductas compensatorias.
- Aquellos estudiantes que presentan discapacidades sensoriales y psíquicas carecen de soportes institucionales en materia de accesibilidad
- Existe una inequidad en el acceso a materiales de estudio
- Los estudiantes en situación de discapacidad no cuentan con las mismas oportunidades que los estudiantes sin discapacidad en las instancias de evaluación
- El incremento de TICs y espacios de asesoramiento proporcionan un escenario más propicio al egreso

La primer acción generada ha sido la incorporación, en el formulario de caracterización de la generación de ingreso 2016, de un módulo de discapacidad para conocer de primera mano las necesidades de los estudiantes.

Dicho módulo incluye los siguientes items: situación de discapacidad, tipo de limitación, utilización de elementos de apoyo, barreras físicas en las facultad, necesidades respecto a la accesibilidad.

De los 1073 estudiantes que completaron el formulario en 2016, el 1,4% declara tener algún tipo de discapacidad, siendo la más predominante la discapacidad de tipo física. Por otro lado, consultados sobre la existencia de barreras físicas en la institución, el 100% de los estudiantes en situación de discapacidad respondió que no encuentra tale barreras físicas dentro de la Facultad, sin embargo consideran que apoyos como la digitalización de los textos y la adaptación de la cursada mediante la modificación de formas de explicación del docente, modalidades de evaluación, entre otras, mejorarían su quehacer académico.

Luego de tener la información sistematizada se han planteado los siguientes objetivos: **(a)** promover un abordaje sistemático a nivel institucional de todas las situaciones de discapacidad y generar respuestas institucionales que las atiendan y **(b)** mejorar el tránsito curricular de los estudiantes con en situación de discapacidad en Facultad.

En paralelo a la caracterización de la generación de ingreso, se ha impulsado la conformación de la Comisión Cogobernada de Inclusión Educativa (con participación de estudiantes, docentes y Decanato). Esta comisión es creada por el Consejo de la Facultad de Psicología por medio de la resolución N°29 del 04/04/16. El trabajo es diagramado semanalmente, citando a los responsables de las distintas secciones de la Facultad para estudiar el recorrido de los estudiantes, detectando barreras y facilitadores. Desde abril a diciembre de 2016 se planifica la primer etapa de trabajo, obteniéndose como entregables de protocolos de actuación por tipo de discapacidad: dislexia, física, auditiva y visual.

Producto del proceso de trabajo del Decanato y la Comisión de Inclusión Educativa, se han concretado en 2016 los siguientes resultados:

- incorporación en la web institucional una pastilla de “Accesibilidad” que contiene toda la información sobre la normativa vigente, protocolos de actuación, servicios disponibles para estudiantes en situación de discapacidad.
- creación del facebook institucional, en donde se replica la información de la web
- incorporación de aspectos de accesibilidad en el formulario de caracterización de la generación de ingreso (ampliar y reducir el tamaño de la tipografía, cambio cromático para dar alto contraste entre fondo y textos, lector de pantalla incorporado)
- inclusión de Braille, macrotipo y relieve en la nueva cartelería direccionadora del Edificio de Facultad (planos y señalética) así como en todas sus dependencias.
- compra de licencias de software específico para garantizar la accesibilidad en computadoras (de Biblioteca y notebooks que se utilizan para evaluaciones)
- la consolidación del Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) como ámbito de asesoría para estudiantes en situación de discapacidad.

Finalizada la primera etapa de avance en 2016, se proyectan las siguientes acciones para el 2017:

- generar un repositorio virtual de textos académicos, articulado con la colección general de la biblioteca en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). La matriculación de los estudiantes en situación de discapacidad visual a este repositorio se realizará desde el ProREn. El acceso a ese curso de EVA será exclusivo para matriculados y con restricción en Uruguay. Se crearán tutoriales asociados para comprimir archivos y sobre cómo escanear con criterios de OCR.
- consolidar el espacio de asesoría y consulta a estudiantes en situación de discapacidad en Facultad de Psicología. Se promoverá la creación de espacios de referencias entre Pares.
- implementar adaptaciones curriculares para cada estudiante en función de sus necesidades.
- adquirir software, hardware y dispositivos tecnológicos en función de las necesidades estudiantiles.
- implementar los protocolos de actuación docente diferenciados por tipo de discapacidad
- generar talleres de sensibilización sobre la temática de discapacidad para todo el colectivo institucional.

## Reflexiones Finales

Ainscow (2010) basado en la compilación de numerosas investigaciones internacionales sobre sistemas educativos que han promovido la inclusión educativa, propone un marco de referencia para quienes quieran iniciar sus procesos evaluatorios.

Este marco de referencia propone cuatro indicadores: (a) Políticos; (b) Conceptos; (c) Prácticas y (d) Estructuras y sistemas.

Dichos indicadores se conjugan y entrelazan para posibilitar (o no) la dimensión de inclusión educativa (caracterizada por la tríada presencia, aprendizaje y participación)

Siguiendo a este autor, la Facultad de Psicología entiende que el proceso de transformación hacia la real inclusión educativa requiere del compromiso institucional de estudiantes, docentes y funcionarios técnico-administrativos. Implica trascender la sensibilización sobre la temática de las discapacidad para generar acciones concretas que puedan ser sostenibles en el tiempo. Dichas acciones deberán ser generales y específicas en simultáneo de manera de poder atender a las necesidades específicas del alumnado y estarán acompañadas del compromiso político y ético institucional.

En un nivel más pragmático, la institución cuenta con altos niveles de accesibilidad física, por lo que será necesario atender las barreras en materia del acceso a la información y comunicación presentes actualmente (predominantes según el relevamiento realizado). El incremento de rampas tecnológicas es el siguiente movimiento a realizar hacia el acceso universal a la educación universitaria por parte de los estudiantes en situación de discapacidad.

La real inclusión social de las personas en situación de discapacidad sólo será posible cuando este tema empiece a ser visto como un tema social, un tema de todos. Y para que esta transformación sea real, este tema debe tener un espacio en las instituciones educativas, formadoras de ciudadanos.

La discapacidad debe empezar a ser vista en los libros de estudio, en las ilustraciones, el compartir el aula con pares en situación de discapacidad genera otra sensibilidad con respecto al tema.

Los estudiantes en situación de discapacidad se consideran piezas claves en este camino hacia la inclusión, sin su participación activa no podrá concretarse este derecho universal.

### Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas:

Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea Ediciones.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229

Domingo, J. y Mesa, R. (1999) Aplicaciones Didácticas de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Granada, Adhara.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. 145-160

Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea Ediciones.

González, L.

(2004) Formación universitaria por competencias, en [www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez](http://www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez)

Instituto Nacional de Estadísticas INE (2012), Censo Nacional

2011, Recuperado de: <http://www5.ine.gub.uy/censos2011/index.html>

Oficina de Planeamiento y Presupuesto-Ministerio de Desarrollo Social (2015) Reporte Uruguay 2015 ISSN: 2393-6460 Recuperado de : [http://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2015\\_OPP\\_web.pdf](http://www.opp.gub.uy/images/ReporteUruguay2015_OPP_web.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [en línea]. Recuperado de:  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. (2008) Ley Nº 18.418 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Recuperado de:  
<http://www.uncu.org.uy/downloads/documents/201301240256238162.pdf>

Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. (2010). Ley Nº 18.651 - Protección Integral de Personas con Discapacidad [en línea]. Recuperado el 5 de marzo de 2016 de <https://sip21-webext.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3746215.htm>

Universidad de la República (2012) *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado*. [en línea]. Recuperado el 30 de junio de 2016 de:  
[www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1](http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1)

...

Preparando o psicólogo em formação para a atuar na educação inclusiva em nível superior.  
Um relato de experiência

Autoras: Débora Rocha Carvalho, Terezinha Teixeira Joca y Marilene Calderaro Munguba

**Resumo:**

Face ao processo de transformação educacional que vem ocorrendo na área da inclusão e respeito às diferenças, caracterizado por aumento do número de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais galgando espaços no Ensino Superior, a formação do profissional de Psicologia nesta área mostra-se como uma temática relevante. Nesse contexto, o estudo adotou como objetivo descrever a experiência de uma aluna da graduação em Psicologia, bolsista do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza, instituição privada do nordeste brasileiro. O estágio iniciou no sétimo semestre da estagiária e perdurou por 2 anos, no período de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2017, com vínculo de bolsa e supervisão da coordenadora do programa. Durante o estágio, desenvolveu atividades de atendimento individual e em grupo, realizou mobilidade pelo campus e adaptação de material para alunos cegos, como também apoiou nas atividades avaliativas no papel de leitor, participou do grupo de estudo, vinculado ao grupo de pesquisa "Educação nas Profissões da Saúde", além de contribuir com a comissão organizadora de eventos promovidos pelo programa. O relato aborda aspectos do que venha a ser as diferenças humanas em um contexto educacional e na sociedade, do preparo do estudante de psicologia para o respeito e atuação frente a essas diferenças e relata as experiências da estagiária.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Ensino superior. Psicólogo em Formação

## **Introdução**

O Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) propicia ao psicólogo em formação a oportunidade de conhecer e trabalhar com as diferenças humanas, desenvolvendo respeito e fazendo valer a proposta de educação inclusiva. Além de oferece espaço de atuação do Psicólogo em Formação em Instituições de Ensino Superior (IES) dando início à experiência de sua prática futura. A partir de consulta a literatura existente sobre a prática do psicólogo em IES e, principalmente, que alcance a proposta de educação inclusiva, os pesquisadores ressaltam a pouca presença desse profissional nesses espaços, resumida bibliografia que aborde o assunto e lacuna na preparação para essa área, no que diz respeito às propostas curriculares, ou por outro lado, ao que se refere à formação há dicotomia entre teoria-prática e a ausência de domínio de conteúdo para atuação com pessoas com necessidades educacionais especiais e no trato das pessoas com deficiência e suas demandas específicas. Nesse sentido, percebe-se de forma clara quando os estudantes estagiários chegam ao programa e revelam que estão diante de uma atividade complexa que exige do psicólogo em formação muito mais que o domínio do conteúdo específico das disciplinas que lhes foram ministradas.

Atualmente, o número de pessoas com deficiência que avançam em seus estudos e conquistam novos espaços tem acrescido em números consideráveis no Brasil. Afinal, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010” (BRASIL, 2012). O que confirma que “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço” (MIRANDA, 2006, p. 7).

Nesse sentido, o Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) torna-se essencial ao passo que prepara o aluno de psicologia para a atuação em IES, promovendo uma experiência de ensino e aprendizagem teórico-prática, fundamental para sua carreira. Portanto, pretende-se por meio deste artigo descrever um relato de experiência de uma aluna do PAP, que exerceram as atividades de estágio.

### ***Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP)***

O PAP foi criado em 2005, com a finalidade de atender as demandas das pessoas com deficiência que ingressavam na Universidade de Fortaleza e apresentavam necessidades educacionais específicas. Acresce que apresentava um formato pedagógico e foco no desempenho do aluno. Era Coordenado pela Divisão de Assuntos Pedagógicos (DAP) e vinculado à Vice-Reitoria de Ensino de Graduação (VREGRAD), apresentava uma equipe de quatro profissionais: a coordenadora (DAP), duas professoras (uma pedagoga e outra com formação em pedagogia e psicologia), além de uma auxiliar administrativa. Após três anos de existência, houve mudança de gestão superior e o convite para nova coordenação do PAP, que ainda se encontra na gestão e desenvolveu um novo desenho do programa, com um viés da psicologia. Com isso, agregou aos propósitos do PAP a contribuição na formação dos estudantes de psicologia e ampliação nas ações para as quebras de barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicacional e atitudinais.

Atualmente, vem se desenhando em três células: acessibilidade, psicologia e psicopedagogia. É composto por uma equipe de 21 pessoas com atividades diversas: a coordenadora do programa (psicóloga e psicopedagoga), com vasta experiência em educação inclusiva; um psicólogo, uma assessora de acessibilidade (terapeuta educacional e fisioterapeuta, com expertise em educação inclusiva, cultura surda e saúde); seis tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais (com formações diversas), três estagiários bolsistas do curso de Psicologia, e oito estagiários de psicologia (sem bolsa), e um auxiliar administrativo (estudante de administração). A partir de então, o PAP tem ampliado suas ações na comunidade acadêmica, no apoio aos estudantes e professores na perspectiva da educação inclusiva e contribuindo para o aprimoramento da formação dos estudantes de Psicologia, que se propõem a prestar estágio no setor.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o PAP apresenta duas facetas – acolhimento e formação. A primeira corresponde a todas as ações desenvolvidas com estudantes, com professores e atividades inter-setoriais no intuito de promover a acessibilidade. O que engloba o atendimento psicopedagógico; o atendimento psicológico, em grupo ou individual; o atendimento à família, a mediação com os professores com o propósito de desenvolver a educação inclusiva e a busca de tornar o campus acessível, a partir do acompanhamento das ações e estabelecimento de parcerias.

A segunda compreende a preparação teórica e prática do psicólogo em formação, o investimento na pesquisa visando instrumentalizar o estudante para escrita e para participar de eventos acadêmicos, além do desenvolvimento do estágio supervisionado, de rica experiência para formação na carreira do psicólogo. Além da oferta de cursos, oficinas e encontros acadêmicos para os professores. Com isso, pretendeu-se descrever o formato do programa e o forte comprometimento para acolher e formar assertivamente. Desse modo o PAP desenvolve a práxis humanizada e comprometida com a profissão.

O estudo adotou como objetivo descrever a experiência de uma aluna da graduação em Psicologia, bolsista do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza, instituição privada do nordeste brasileiro.

### ***Relato de experiência de uma psicóloga em formação do PAP***

Para a realização desse texto foi utilizado o referencial teórico advindo da Psicologia Educacional e da Educação Inclusiva a fim de fundamentar a prática relatada. Trata-se de um relato de experiência do tipo descritivo com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016; MINAYO, 2010).

Durante a formação profissional, é determinante que o aluno entre em contato com o mundo do trabalho. Assim, Paranhos e Mendes (2010) ressaltam que ao proporcionar uma situação de aproximação com a prática profissional, promove oportunidade para o aluno, além de uma aprendizagem significativa, a autonomia e a responsabilidade na construção de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para a psicóloga em formação, essa experiência agregou valores em seu percurso acadêmico e foi de extrema importância, à medida em que lhe possibilitou obter um diferencial no estágio ao desenvolver ações em Psicologia Educacional em uma Instituição de Ensino Superior, por meio do desenvolvimento de competências a partir de uma visão humanizada da interface saúde e educação, além de conferir a construção de conhecimentos e habilidades necessárias para sua prática em qualquer instituição e desenvolver conhecimentos gerais de saúde, psicologia e inclusão social.

Considerando que, em diversas propostas de estágio em Psicologia Educacional “temos fornecido uma formação técnica que ensina a atuar de determinada maneira em determinada situação, desenvolvendo pouco ou quase nada a capacidade de lidar com o novo, com o desconhecido” (BOCK, 1997, p.41).

A experiência vivida durante grande parte do estágio dizia respeito aos atendimentos aos alunos e esteve pautada nos princípios dos direitos humanos e na ética do profissional de Psicologia. O programa possibilitou a desmistificação da ausência ou do reduzido nível de potencial da pessoa com deficiência e revelou a credibilidade em seu percurso acadêmico e vida pessoal. O que possibilitou a quebra dos preconceitos e o desenvolvimento do respeito às diferenças e a partir de então superaram qualquer *a priori* que traz a percepção da pessoa com deficiência ou daquele que apresenta sofrimento psíquico como o sujeito que deve ser interrompido por ser incapaz ou, como por muitos anos se acreditou, não ser merecedor de estar em uma IES.

E, assim, partiram rumo à construção de uma postura reflexiva sobre o direito de todos a uma educação digna e ao exercício da cidadania. Nesse sentido, acredita-se que “coordenadores e professores podem desenvolver estratégias específicas no aperfeiçoamento do aluno ao curso de graduação, sendo tais características fundamentais para a implantação de trabalhos psicopedagógicos pelas universidades” (BAPTISTA, et al. 2004, p.216).

Nesta perspectiva, o PAP tem possibilitado a construção da práxis dos alunos o curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza, que procuram se aproximar das diferenças por meio da vivência no referido estágio.

Por conseguinte, a psicóloga em formação que participou do PAP, percebe que esse programa ofereceu capacitação para atuar na área da educação inclusiva e para acolher de forma respeitosa e profissional aquele que apresenta sofrimento psíquico.

A primeira autora, como psicóloga em formação do programa, assegura que não mais conseguiria imaginar a sua formação sem o PAP e relata sobre o aprendizado construído nos aspectos profissionais e pessoais, que acrescentaram a grande necessidade do trabalho coletivo para o fomento da cultura e práticas inclusivas por meio de eventos organizados e ações; as experiências no grupo de estudo ligado ao Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões da Saúde, “Papeando (Con)texto”, com valorosas discussões e posição crítica na temática de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior; os atendimentos psicológicos e psicoeducativos; na escuta dos alunos e funcionários em relação a sua dor de existir; nas supervisões com profissionais maravilhosos e sábios da equipe que por meio de estudos teóricos e diálogos que acolhem o fazer Psi; na proximidade com os alunos com deficiência onde se passa a conhecer cada um, em sua singularidade. No aprendizado de que, por mais que se saiba das possíveis dificuldades desses alunos, é na proximidade da escuta e do acolhimento que se identifica as necessidades, de forma autêntica e singular.

Tais oportunidades apresentadas para o estagiário acrescentam e potencializam os conhecimentos teóricos, as habilidades, competências e atitudes. Transportando o psicólogo em formação da posição “não sei o que fazer diante da diversidade” para uma posição de segurança que afirma ao final em “Sou capaz de compreender e trabalhar com as diferenças”. Desse modo percebe-se que o PAP corrobora com Marinho-Araujo e Neves (2006, p.58) quando afirmam que “o perfil desejado para esse profissional requer uma trajetória de formação que privilegie o desenvolvimento de competências adequadas para uma atuação apropriada ao desafiante sistema educacional brasileiro”.

Dessa forma, o estágio contribui também para a formação do estudante ou profissional de Psicologia de forma eficaz, quando proporciona a discussão entre Psicologia educacional e atuação no Ensino superior com a temática de educação inclusiva. Pode-se compreender que para uma formação relevante desse aprendiz é importante a soma de saberes advindo também das outras áreas que possam contribuir para o seu fazer, conforme Del Prette (2002, p.26) preconiza,

as alternativas de atuação do psicólogo na educação supõem uma formação ampla em subáreas da própria Psicologia e nas ciências da educação. No primeiro caso, pode-se destacar o conhecimento sobre os processos psicológicos básicos (motivação, percepção, emoção, aprendizagem, desenvolvimento, grupos) associados à Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, social, organizacional, clínica, comunitária, etc., ou seja, considerando a formação básica como referência da competência técnica e da identidade do psicólogo escolar e educacional. Os conhecimentos em ciências da educação incluem os da Sociologia, da filosofia e história da educação, sociolinguística, psicolinguística e outras, cuja atualização constante, especialmente com relação às políticas educacionais, é indispensável para uma atuação profissional socialmente relevante.

Nesse contexto, todas as atividades realizadas no PAP garantem aprendizados constantes no dia a dia do programa. As atividades incluem adaptar materiais para os estudantes com deficiência visual, no sentido de transformar o formato do texto das apostilas em textos com áudio, além disso, exercer o papel de ledoras quando o aluno necessita em exercícios avaliativos, auxiliar o aluno cadeirante ou com deficiência visual na mobilidade pelo campus, acompanhar os estudantes com transtorno de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção e promover o suporte psicológico em momentos de crise por parte da comunidade acadêmica. Além disso o setor oferece curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), grupo de estudos e pesquisas. Diante disso, o psicólogo em formação tem o contato com a realidade do próximo e o



faz buscar na teoria formas de oferecer o suporte necessário que repense a sua práxis. Além de pensar em si como crescimento harmônico, de modo que essa realidade permite um crescimento social e profissional podendo ser utilizado em sua própria vida e gerar atitudes acolhedoras ao diferente, ao novo e a possibilidade de crescer e ajudar o outro a perceber suas potencialidades, ao dar novos significados as questões emocionais ou educacionais que possam vir a influenciar no fazer acadêmico desse aluno, que procura o programa. (CARVALHO, et al., 2016, n.p)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a experiências da estagiária descritas neste texto, foi possível identificar a relevância da aproximação com o mundo do trabalho, mas de uma forma especial, com foco nas diferenças e no acolhimento dessas pessoas em sofrimento e em situação de “menos valia”, na visão da maioria das pessoas.

O fato de o PAP se constituir num programa de apoio psicopedagógico de uma instituição de ensino superior privada, tem suas contingências específicas, como o tipo de relação que se estende às famílias de seus usuários (alunos) e também aos colaboradores e docentes da instituição. Esta abrangência possibilitou a estagiária a atribuição de significados às suas vivências com sensibilidade e perspectiva humanizada.

Para além das competências subjetivas, o programa possibilitou a inserção da estagiária numa relação de trabalho, com os níveis de exigências com o cumprimento de regras, relacionamento interpessoal com a equipe, tomada de decisão e, assim, promoveu o empoderamento no estabelecimento da práxis voltada ao mundo do trabalho.

### REFERÊNCIAS

- [BAPTISTA, Makilim Nunes](#) et al. Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 8, n. 2, p. 207-217. 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, p.37-42, 1997.
- CARVALHO, Débora Rocha; PIMENTEL, Deldy Moura; JOCA, Terezinha Teixeira. Interface da formação do psicólogo e a educação inclusiva no ensino superior: relato de experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2016. v. 2, n.p.
- MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Psicologia escolar e o compromisso/responsabilidade social: uma experiência de extensão universitária. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, p.57-67, abr. 2006.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2006. Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- PARANHOS, Vania Daniele; MENDES, Maria Manuela Rino. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 109-115, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

Obesidad y discapacidad  
Obesidad en alumnos con síndrome de down

Autora: Graciela A. Rosenberg

**Planteamiento del problema:**

En la Escuela de Educación Especial, en la que me desempeño como Psicopedagoga desde el año 1999; hemos notado que los alumnos en la etapa evolutiva de 15 a 30 años; presentan un incremento de su peso corporal a medida que transcurre el Ciclo Lectivo.

La población de la escuela está integrada por niños y jóvenes que tienen dificultades para aprender ya sea por razones de tipo orgánicas, funcionales y/o emocionales. El requisito básico es que puedan adaptarse al encuadre escolar, al trabajo en los grupos y según fueran los casos que puedan alfabetizarse o sostenerse dentro de las coordenadas simbólicas de trabajo que la escuela les propone.

Los alumnos permanecen en la Institución en una Jornada Completa de lunes a viernes en el horario de 9 a 16,30. En este lapso realizan un desayuno, un almuerzo y una merienda. Los horarios de las comidas e infusiones son consideradas como parte de la Jornada, espacios que además de cumplir las funciones alimentarias; son momentos donde los alumnos comparten con sus pares diferentes vivencias

Las Dietas son elaboradas según las necesidades de cada alumno; y consisten en varios tipos de Menús: Menú General, Hipocalórico; Lacto-ovo vegetariano y Celíaca. Las mismas cumplen con los nutrientes esenciales, en cuanto a calorías y nutrición.

**Hipótesis**

**. El ambiente escolar tiene mucha incidencia en el aumento de peso:** considerando que los alumnos pasan más tiempo en la escuela que en sus hogares. La oferta de comida es constante; ya que además de las habituales se comparten reuniones, cumpleaños, fiestas, etc.

- **El control de las cantidades es escaso:** En el desayuno y en la merienda se ofrece una cantidad ilimitada; dando la posibilidad a la repetición.
- **En un ambiente donde la oferta de comida es abundante, ayuda al incremento del peso** En el almuerzo los platos son muy abundantes y en ocasiones se les ofrece de repetir; acompañados además por pan o galletitas.
- **Las personas con Discapacidad tienen más dificultad para comer en forma saludable, controlar su peso y mantenerla actividad física.**
- **En el Síndrome de Down el aumento de peso es mayor; comparados con otros síndromes o patologías**

**Objetivos**

- Identificar la problemática de la obesidad en una población con discapacidad
- Determinar las causas del incremento en el aumento de peso durante el Ciclo Lectivo
- Identificar la incidencia del ambiente en los adolescentes y adultos con discapacidad
- Visualizar diferentes factores que regulan la ingesta de alimentos
- Utilizar diversas estrategias de intervención

**Objetivos específicos**

- Identificar la incidencia del ambiente en los adolescentes y adultos con discapacidad
- Visualizar diferentes factores que regulan la ingesta de alimentos

- Utilizar diversas estrategias de intervención

### **Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles es la relación entre el incremento del aumento de peso en la época del año lectivo?
- ¿Alcanza la genética para explicar la obesidad en la Discapacidad?
- ¿El aumento de peso tiene vinculación directa con las cantidades que se le ofrecen?
- ¿Cuáles serían las estrategias de intervención más adecuadas?
- ¿Qué incidencia tiene la familia en este incremento del peso?
- ¿Hay patologías con mayor tendencia a la obesidad?

### **Justificación**

La obesidad es un trastorno multifactorial en cuya etiopatogenia están implicados factores genéticos, metabólicos, psicosociales y ambientales. La ingesta de hidratos de carbono, proteínas, y grasas proporciona una energía que puede usarse para llevar a cabo las distintas funciones del organismo o que se almacena para su uso posterior. Cuando la alimentación de una persona es excesiva y su ingesta energética supera de manera persistente su gasto, la mayoría de este exceso de energía se acumula en forma de grasa y el peso corporal aumenta; por el contrario cuando el aporte de energía es insuficiente para cubrir las necesidades metabólicas del organismo se producen una pérdida de masa corporal e inanición.

En pacientes con Síndrome de Down existe una sobrealimentación que está vinculadas a factores múltiples; una elevada prevalencia de sobrepeso y obesidad particularmente en adolescentes y adultos.

El Síndrome de Down (SD) constituye una enfermedad congénita de tipo limitante en la cual ocurre una modificación en el número de cromosomas del núcleo celular. Su ocurrencia es relevante y es la causa más común de retardo del desarrollo en el ámbito mundial. Se considera que 1 de cada 15 concepciones tiene la trisomía 21 y que un alto porcentaje resulta en pérdidas prematuras durante el embarazo. El crecimiento de niños con SD difiere marcadamente al de niños normales, caracterizándose por talla baja y por mayor precocidad en el inicio del estirón del crecimiento. Las tasas de obesidad en los adultos con discapacidad son 58% más altas que la de adultos sin discapacidad y las tasas de obesidad de los niños con discapacidad son 38% más altos que los niños sin discapacidad.

En tanto los Centros nerviosos regulan la ingesta de alimentos, se identifica el hambre como el deseo intrínseco de alimento; asociado a varios efectos fisiológicos, tales como contracciones rítmicas del estómago. El hambre, la saciedad y el balance energético, se regulan por un sistema neuroendocrino redundante, integrado a nivel del hipotálamo. El sistema minimiza el impacto de fluctuaciones de la ingesta y el gasto energético sobre la masa grasa y el peso corporal. Las señales de corta duración, en su mayoría hormonas del tracto gastrointestinal, regulan la cantidad de alimento consumida en cada tiempo de comida. Las señales de larga duración reflejan el tamaño de la reserva grasa.

Por otro lado el apetito: es el deseo de un tipo concreto de alimento, ayudando a las personas a elegir la calidad de los alimentos que van a consumir.

Se considera a la saciedad, como algo opuesto al hambre, una sensación de plenitud tras la ingestión de alimentos.

El hipotálamo recibe señales cuya información indican una sensación de hambre y saciedad; señales nerviosas procedentes del aparato digestivo que le proporcionan información sobre el llenado del estómago y señales químicas procedentes de los nutrientes en la sangre y otras señales de las hormonas digestivas, de las liberadas por el tejido adiposo y provenientes de la corteza cerebral que influyen en la conducta alimentaria. En el síndrome de Down aparece una sobrealimentación y tras la ingestión de alimentos, una sensación de plenitud y saciedad. No obstante ello, ante un entorno obesogénico es muy común que en especial la persona con SD sienta la necesidad de continuar con la alimentación; aunque

aparezca la sensación de saciedad. Se presenta como obstáculo la posibilidad de diferenciar entre el hambre, apetito y saciedad; por lo que se ve en la necesidad de la intervención externa.

### **Recursos, material y métodos**

El estudio fue realizado en una población de 146 alumnos de entre 15 y 30 años; donde se estableció un seguimiento del control de peso, entre los meses de diciembre de 2015(Estado Inicial), marzo de 2016(Estado medio) y agosto de 2016(Estado Final). Datos que fueron volcados en una tabla, obteniendo su IMC y a partir de ahí su estado: Delgadez, Saludable, Exceso de peso, Obesidad grado 1

- Pesaje durante 3 etapas del Ciclo Lectivo y su posterior comparación en tablas
- Análisis de los Menús
- Observaciones cotidianas de diferentes momentos: Desayuno y Almuerzo
- Intervención con personal encargado de proveer los alimentos: chef y camareros
- Experiencias con alumnos en relación al manejo de las cantidades y repetición de platos.

De los 146 alumnos, 60 presentan Síndrome de Down lo que involucra al 36,99% de la población; 86 tienen diversos trastornos, lo que implican el 63.01 % (trastornos generalizados del desarrollo y síndromes diversos)

A partir de los datos obtenidos, se ha observado que el promedio de aumento de peso en otras patologías es del 37,93%. En cambio en adolescentes con Síndrome de Down es de 50%, con Exceso de peso u Obesidad Grado 1

Acorde al seguimiento del índice de masa corporal (IMC), se ha concluido que el promedio en el estado inicial fue del 29,45 en el estado medio el promedio de IMC fue de 29,32 y en el Estado Final el promedio fue de 32,17.

El 50% de los alumnos con Síndrome de Down que presentan un IMC igual o inferior a 25, reciben un acompañamiento familiar con seguimiento nutricional. Familias que intervienen en la alimentación de sus hijos, ya sea partir de viandas, pedido de menús hipocalóricos ante el aumento de peso.

Por otro lado se realizó una observación cotidiana de 66 alumnos en los momentos de desayuno y almuerzo durante los meses de agosto y septiembre. Esta se basaba en: las conductas alimentarias, el vínculo con la comida y el manejo de las cantidades.

A partir que se realizaron encuentros con el personal encargado en forma directa de proveer la comida; donde la intervención consistió en limitar las cantidades. Con la implementación de esta metodología; se observó que el 87% de los alumnos no necesitó repetir por iniciativa propia. En los casos que deseaban más comida, se les ofrecía una cantidad más reducida, como un inicio de poder a comenzar a diferenciar entre hambre, apetito y saciedad.

El problema planteado sobre el incremento de la obesidad en el Ciclo Escolar en especial en Síndrome de Down, sigue siendo un interrogante en cuanto a su intervención; debido a que si bien la predisposición genética confiere riesgo de obesidad, sumado a un medio obesogénico; requiere un trabajo diario en su entorno escolar y familiar. De nada sirve, si sólo se trabaja desde un solo ámbito. Es preciso de un trabajo conjunto y adicionalmente se debe impulsar la incorporación a programas de estimulación temprana, así como la creación de hábitos de vida saludables en lo referente a la alimentación y actividad física; con el fin de prevenir las enfermedades crónicas de la edad adulta y buscar y tratar en forma adecuada y precoz las patologías asociadas. Para diseñar un plan nutricional, en un paciente con síndrome de Down, se debe: evaluar los problemas de salud actuales, incluido el estado nutritivo del paciente, comparando con el estándar antropométrico; establecer el aporte energético y proteico más adecuado; y determinar los tipos de alimentos y la vía de alimentación que se va a utilizar.

En conclusión, se hace necesario de una intervención externa; la que debe persistir y tener continuidad a lo largo de tiempo, a través de diferentes recursos (talleres, grupos, entrevistas familiares; etc.) como prevención no sólo del incremento del peso, sino de enfermedades asociadas.

Resultados obtenidos:

A partir de mi intervención en los diferentes momentos de comida con el personal encargado de proveerla; se comenzó a limitar las cantidades y no se ofreció repetir el plato.

Con la implementación de esta metodología; se observó que el 87% de los alumnos no necesitó repetir por iniciativa propia. En los casos que deseaban más comida, se les ofrecía una cantidad más reducida, como un inicio de poder a comenzar a diferenciar entre hambre, apetito y saciedad.

Se concluye, que en determinadas patologías como el Síndrome de Down, se requiere de una limitación desde el afuera, ya que el centro de saciedad no funciona por sí mismo, necesitando de un control externo.

Desde el momento, en que no haya un control, la persona con discapacidad tiende a comer de manera ilimitada. Por lo tanto, la intervención debe ser constante y sistemática; realizando consultas, talleres, grupos, charlas con la familia; etc

Bibliografía consultada

- Obesidad Infantil/Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina N° 8/Abril 2007
- Revista Chilena de Pediatría: Diagnóstico y manejo nutricional de pacientes con Síndrome de Down
- Regulación neuroendocrina del hambre, la saciedad y mantenimiento del balance energético Mercedes Elvira González Hita, Karen Gabriela Ambrosio/
- PEI/Proyecto Educativo Institucional
- Compendio de Fisiología médica (Guyton & Hall)
- El enigma de la Obesidad; Dra. Ana María Cappelletti
- Comportamiento Alimentario, Dra. Mónica Katz
- Alimentos: la importancia de Educar; Lic Pilar Llanos
- Genética de la obesidad, Dra. Mónica Katz
- Abordaje del paciente con sobrepeso; Dra. Ana María Cappelletti

...

**> Educación Especial: modalidad transversal vs. instituciones especializadas**

Coord.: Prof. Mariana Jacob

**MESA N° 9 - AULA 13** - 2do. piso

P48 - *La grupalidad en niños con trastornos graves de la subjetividad. Relato de una experiencia áulica*, Andrea Urbaneja, Cynthia Lescano. CENTES, CABA

P55 - *Lo "especial" de la Educación Especial*, María T. Sabella, Natalia Torres Roldán. Instituto Génesis, CABA.

P98 - *Discapacidad: dichos y hechos. Una experiencia de arte terapia*, Silvia Schkodnik. UNA, CABA.

...

La grupalidad en niños con trastornos graves de la subjetividad  
Relato de una experiencia áulica

Autores: Andrea Urbaneja-Cynthia Lescano

El presente es un relato de nuestro trabajo como Maestras de Grado, dentro de la modalidad de educación especial, escalafón B (CABA) en un Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares.

Fue elaborado para re-pensar nuestras prácticas diarias, intervenciones y estrategias de abordaje, dentro del dispositivo escolar, en un espacio de supervisión institucional.

### **Motivo de la supervisión:**

Podemos situar dos preguntas principales:

La primera: ¿Cómo repensar el dispositivo grupal, con niños que demandan atención individual, debido a su forma de presentación y su escaso registro del otro, para qué surja mayor interacción?

La segunda: Por motivos de salud por varios días no estuvimos presentes las referentes de la sala, lo que alteró la rutina y dinámica del trabajo áulico. Esto produjo en el grupo nuevos modos de comportamiento, ya que se repitieron conductas que habían cesado, o se exacerbaron otras que usualmente cedían ante la palabra o negociación por parte de las referentes. Entonces la segunda pregunta que surge es ¿Cómo repensar el dispositivo para que lo trabajado se sostenga independientemente de la figura de los referentes? El *grupo* está conformado por: Jonás, Denis, Kevin; Alexis y Gonzalo; y las referentes Andrea y Cynthia.

### **Introducción:**

Los niños que conforman este grupo tienen graves problemas en la constitución subjetiva. Podemos observar en ellos características propias de los niños con autismo y con psicosis.

“Los niños con Autismo no integran muy bien las sensaciones que les llegan por diferentes canales sensoriales, ni éstas con las emociones (Corominas, 1998; Viloca, 2003, 2012), ni con el pensamiento y el lenguaje, porque sufren problemas de diferenciación entre el mundo externo e interno, es decir que parecen no distinguir las sensaciones que vienen de fuera y de dentro, el Yo y el no-Yo”.

“Los autistas tienen dificultades para conocer, gestionar y controlar las propias emociones y por lo tanto para manejar la ansiedad o el malestar. Todas estas características, evidentemente, afectan la posibilidad del trabajo en grupo (Bion, 1961), de tener un comportamiento social cooperativo, es decir de poder trabajar con el otro para obtener un objetivo”.

Por otro la psicosis "desde el punto de vista psicoanalítico se la define como un trastorno primario de la relación libidinal con la realidad, por la retracción de las cargas de objeto o incremento de la lívido narcisista, con tentativas posteriores de reconeccion objetal (...) el anhelo de la psicosis sería el de reproducir un estado similar a la simbiosis primaria, en donde no existe ni la necesidad de reconocer ni de desprenderse del objeto" (anón 2001).

Independientemente del diagnóstico, nosotras buscamos trabajar los niños, con sus características únicas que los hacen sujetos de derecho.

### **Funcionamiento e Intervenciones:**

Dadas las particularidades de los niños estamos trabajando para generar mayor tolerancia a los tiempos de espera, el reconociendo de pares y docentes, mediante el establecimiento de pautas y rutinas, como por ejemplo hábitos de higiene y de desayuno compartido. Pensamos que es importante que el tiempo áulico

no se vivencie como un tiempo indiferenciado. Pudiendo enumerar cinco momentos que forman parte de nuestra rutina álica: Saludo, Tarea, Desayuno, Recreo y Taller.

“En su búsqueda de seguridad y control, los niños con autismo, tienden a la repetición, la inmutabilidad, a los rituales,... por su necesidad imperiosa de mantener estable su entorno habitual. Todo ello conduce a problemas en la formación y la integración del esquema corporal. Si partimos del hecho de que el primer yo es corporal podemos entender que al no poder integrarse, la mente se defiende negando el significado, el vínculo y la diferenciación” (Arias-Pujol, 2012).

Los tiempos señalados no son rígidos, dependen del día a día. Lo único que tiene horario establecido en la sala es el inicio del desayuno que se determinó cuando comenzamos a utilizar el recurso del reloj con uno de los niños. El horario de recreo y taller es por convenio institucional.

Entre estas actividades (propias de cada uno de los momentos señalados) se dan espacios de juegos compartidos: como el armado de la pista de tren o de bloques, decimos que son espacios compartidos y no juegos compartidos, ya que no se ve una interacción directa entre los niños, cada uno arma una parte en su lugar o donde termina la pista del otro. En general estos materiales están al alcance de los niños y ellos son los que optan por su utilización.

También solemos propiciar este tipo de actividades cuando algún niño se muestra muy inquieto o desorganizado, ya que al armar o encastrar, parece organizar su caos interno, permitiéndole luego hacer otra cosa. Si bien la actividad es pensada para alguno de ellos, al presentarla y llamar al resto del grupo, suelen armarse estos "espacios de juego" mencionados. En otras ocasiones le presentamos otro tipo de actividades para compartir, como por ejemplo hacer un collage a partir de recortar revistas, o pintar en la misma hoja. Por lo general este tipo de dinámica se realiza en el piso ya que requiere libertad de movimiento.

### **Conclusiones de la Supervisión:**

En torno a las 2 preguntas guías podemos situar:

- A.** El trabajo con los niños con trastorno grave de la subjetividad supone per se una dificultad el trabajo en grupal. “Los autistas tienen dificultades para conocer, gestionar y controlar las propias emociones y por lo tanto para manejar la ansiedad o el malestar. Todas estas características, evidentemente, afectan la posibilidad del trabajo en grupo (Bion, 1961), de tener un comportamiento social cooperativo, es decir de poder trabajar con el otro para obtener un objetivo”. D. W. Winnicott en *Las influencias grupales y el niño inadaptado: el aspecto escolar*, en referencia a los niños con psicosis "los niños que están enfermos en el sentido de que no han logrado integrarse en unidades por lo cual no pueden aportar nada a un grupo"(Winnicott, 1951:230).
- B.** Al leer el trabajo nos dimos cuenta que la palabra “Indiferenciación” se nos repetía en el relato, como denuncia de nuestro mayor temor. Ya que no queríamos generar la conformación de un Grupo Epileptoide, es decir “pegoteado” en busca de una Seudo Grupalidad, ni en su defecto propiciar un Grupo Esquizoide, fragmentado frente a la demanda de atención individual. Y en ese punto comprendimos que para que surja mayor interacción, no había “que generar nada ortopédico”, porque la misma se generaba en el intercambio cotidiano, al tomar cada aporte singular, como un “Todo Grupal”.
- C.** El dispositivo se sostenía en lo referencial de nuestras figuras y que para nuestros niños era necesario mantener el entorno de lo habitual y que nuestras ausencias, les significaban pérdida de estabilidad.

En este punto, un aporte que nos realizaron desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, es que los referentes encarnamos la función del Otro, que dará a los otros la característica de semejantes. De allí que al no estar presentes los referentes la función cae y con ella lo trabajado en el aula.

Por lo que concluimos en que el escaso registro del otro, "No es tan escaso, en este caso" y que es tiempo de empezar a reconocer que es posible pensar la grupalidad en el autismo, dentro de un aula, como soporte del armado de la subjetividad, simplemente con re-preguntarnos ¿Qué entendemos por Grupalidad?.

Educación Especial: Enseñar y aprender en la diversidad La Grupalidad en niños con trastornos graves en la subjetividad. Relato de una Experiencia Áulica

El presente es un relato sobre nuestro trabajo como Maestras de Grado, dentro de la modalidad de educación especial escalafón B (CABA) en un Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares.

Fue elaborado para re-pensar nuestras intervenciones y estrategias de abordaje, dentro del dispositivo escolar, en un espacio de supervisión institucional.

#### Introducción:

Los niños que conforman este grupo tienen graves problemas en la constitución subjetiva. Podemos observar en ellos características propias de los niños con autismo y con psicosis.

"Los niños con Autismo no integran muy bien las sensaciones que les llegan por diferentes canales sensoriales, ni están con las emociones (Corominas, 1998; Viloca, 2003, 2012), ni con el pensamiento y el lenguaje, porque sufren problemas de diferenciación entre el mundo externo e interno, es decir que parecen no distinguir las sensaciones que vienen de fuera y de dentro, el Yo y el no-Yo".

Por otro psicosis se caracteriza "por una perturbación global de la subjetividad, con una desorganización total de las funciones del yo, a la cual sigue en ocasiones una reorganización narcisista expresada en la construcción de un mundo propio, desde el cual el sujeto se ubica y vive en adelante." (anón 2001)

Podemos situar dos preguntas principales:

**Independientemente del diagnóstico, nosotras buscamos trabajar los niños, con sus características únicas que los hacen sujetos de derecho.**

#### **PARTE I.**

##### **Motivo de la supervisión:**

La primera: ¿Cómo repensar el dispositivo grupal, con niños que demandan atención individual, debido a su forma de presentación y su escaso registro del otro, para qué surja mayor interacción?

La segunda: Por motivos de salud por varios días no estuvimos presentes las referentes de la sala, lo que alteró la rutina y dinámica del trabajo áulico. Esto produjo en el grupo nuevos modos de comportamiento, ya que se repitieron conductas que habían cesado, o se exacerbaron otras que usualmente ceden ante la palabra o negociación por parte del referente. Entonces la pregunta que surge es ¿Cómo repensar el dispositivo para que lo trabajado se sostenga independientemente de la figura de los referentes?

El grupo está conformado por: Jonás, Denis, Kevin; Alexis y Gonzalo; y las referentes Andrea y Cynthia.

Datos de los niños y sus características principales.

-Gonzalo

10 años

Padres y 3 hnos



Sin escolaridad desde los 4 años, ingresa al Centes 2016.

Presentación del padre: "Es un Diablo". No tiene lenguaje propio, repite palabras y acciones de otros. Por momentos utiliza un lenguaje incomprensible, para manifestar malestar o alegría

Puede interactuar con sus compañeros, participando en actividades conjuntas a partir de copiar lo que otro está haciendo, pero no tolera que el ambiente se vuelva ruidoso.

-Jonas

7 años

Padres y 5 hnos

Hasta 2014 concurre a Jardín común, ingresa al Centes 2015

Presentación de la madre: "Cuando le corte el pecho, dejó de hablar, callo no hablo más" Se presenta como un niño alegre, puede comunicar sus necesidades a través de palabras y frases cortas.

No se interesa por conocer las reglas de los juego.

Si no accede rápidamente a lo que necesita, se pone a llorar o comienza a pegar, repitiendo la palabra "Aléjate", alternándose con abrazos y "te amo". Frente a estas actitudes se le explica que sus acciones lastiman, diciéndole " me duele el cuerpo". Frente a esta intervención, en ocasiones busca infligir más dolor, sin embargo la mayoría de las veces deja de gritar e interesándose por el lugar donde golpeó.

Otra intervención posible frente a estas actitudes es que un tercero (docente) le ofrece una propuesta diferente a la que él quería.

-Denís

6 años 11 meses

Convive con sus Padres, los abuelos y 2 hnos.

Hasta 2014 concurre a Jardín Común, Ingresa al Centes 2014

Presentación de la familia: "Lo tuvimos para que juegue con el hermano" "Duerme con el hno porque hace frío"

No habla, se comunica señalando lo que quiere o mediante la acción directa. Manifiesta con/en el cuerpo, por ejemplo salivaba excesivamente cuando inicio el tratamiento odontológico.

Está comenzando a producir diferentes trabajos, a partir de distintos materiales. Disfruta hojeando libros y revistas; estas actividades se le brindan en momentos en los cuales el estar en constante movimiento le imposibilitan tomar propuestas ya que le permiten dejar de deambular y permanecer en los espacios.

Tiende a querer salir del espacio, para dar vueltas por la institución. En ocasiones establece un tipo de juego de búsqueda, con sus docentes, cuando se le alcanza sonrío y se tira al piso.

-Kevin

8 años

Convive con su Madre y Abuelo

Hasta el 2012 concurre a Jardín Común, con horario reducido. Ingresa al Centes 2013 Presentación de la Madre: "Engáñalo para que entre a la sala, con estos caramelos"

Se comunica a través de sonidos y gestos. Suele llevar a sus docentes hacia lo que busca. Cuando se enoja, llora y golpea los objetos. Antes giraba insistentemente los objetos más allá de su forma, cuando esta conducta cesó comenzó a girar él sobre su propio eje.

Puede reconocer la presencia de compañeros e interactuar con ellos, en el armado de producciones conjuntas.

Cuando quiere dejar de realizar la actividad guarda no solo los objetos que él está utilizando sino que también guarda los de los compañeros y docentes. Si algo no le agrada lo corre de su vista o lo arroja.

-Alexis

6 años, usa pañales.

Convive con sus Padres y su Hna

Hasta el 2014 Jardín Común. 2015 sin escolaridad. Ingresa al Centes 2016

Presentación Familiar: dice la madre "estoy muy enferma", dice el padre " ella es una chica que está muy sola" (en referencia a la madre).

Se muestra bastante desorganizado, se comunica golpeando y llevándose los objetos a la boca.

El *aula* no es muy grande, tiene escasa luz natural y artificial. La ventana que posee da a una pared, actualmente tiene como cortinas dos telas de colores con trabajos de los chicos del turno de la tarde. El resto de las paredes tiene trabajos de los niños de nuestra sala. Está decorada con guirnaldas. Tiene dos mesas de trabajo, cada una pegada a los lados de dos paredes opuestas, dejando un espacio en centro.

### **Funcionamiento e intervenciones**

"El niño autista se siente impotente, desvalido, amenazado por el riesgo de experimentar la ansiedad catastrófica" (Viloca, 2003, 2012)

Para Winnicott "la enfermedad psicótica está relacionada con el fracaso ambiental en una fase precoz del desarrollo emocional del individuo ... Y solamente puede dar alivio por una provisión ambiental especializada e interrelacionada con la regresión del paciente... Allí será fundamental la provisión de un marco generador de confianza" (Anón 2012).

Armar un espacio seguro para que algo de la subjetividad y el reconocimiento tanto propio como de los otros, fue nuestro objetivo docentes referentes.

Dadas las particularidades de los niños estamos trabajando para generar mayor tolerancia a los tiempos de espera, el reconociendo de pares y docentes, mediante el establecimiento de pautas y rutinas, como por ejemplo hábitos de higiene y de desayuno compartido.

Pensamos que es importante que el tiempo áulico no se vivencie como un tiempo indiferenciado. Podemos enumerar cinco momentos que forman parte de nuestra rutina áulica.

En un Primer momento: comenzamos el día saludándonos, luego preguntamos cómo están y verbalizamos si hay algún cambio físico o de vestimenta la sala. Es un momento de libre acceso a la sala, a los materiales y un tiempo de encuentro con los pares.

Kevin: ingresa girando sobre sí mismo y tocándose los genitales; (antes giraba objetos). Frente a esto, se le dice que deje de girar y tocarse en público, invitándolo a que se siente o que vaya al baño. No tiene un lenguaje fluido, se comunica a través de gestos y acciones.

Suele tomar los materiales del armario: como actividades pre impresas o algún juego que llame su atención.

Jonás: llega tarde por lo que su momento de exploración es más acotado. Sin embargo utiliza este tiempo para nombrar y saludar a sus compañeros, antes de dejar sus pertenencias.

Denis: también suele llegar tarde, a veces se le dificulta ingresar al aula, sobre todo si la puerta está cerrada o si ve que no hay otros niños en la misma. Últimamente busca ingresar a la sala de gabinete donde se queda viendo por la ventana. Para darle un sentido a este mirar indiferenciado se le propuso que mirara las plantas y posteriormente se lo invitó a trabajar en el cuidado de las mismas, en virtud de que deje de ser una actividad de no ingreso a la sala y se convierta en una actividad de la sala.

Gonzalo: Concorre muy esporádicamente y llega muy tarde por lo que nunca participó de este primer momento de la sala.

Alexis: concorre irregularmente, las veces que participa explora la sala y busca dos objetos para golpearlos cerca de su oído. Puede intercambiar de objeto, pero para realizar la misma acción.

En un *segundo* momento, llamado de "tarea" se propicia la elección de alguna propuesta que remita a la escena escolar: el trabajo se realiza sobre la mesa utilizando elementos como lápices, marcadores y hojas. Trabajando con consignas pre impresas seleccionadas para cada niño. Al terminar la actividad la pegan en la pared, con excepción de Alexis.

Denis: dibuja en el papel, arma rompecabezas o mira un libro. Hace todo muy rápido, buscando la mirada del adulto, si nota que no tiene atención exclusiva busca salir del aula para que vayamos a su encuentro.

Jonás: necesita que se le escriba en el pizarrón la secuencia de actividades del día. Con el trabajamos en el reconocimiento de objetos, colores; formas y los números hasta el 5. Por su modalidad tiende a interrumpir y negarse a hacer la propuesta. Buscando anticipar la siguiente actividad, ya sea el desayuno u otro taller mediante gritos empujones y órdenes. En ocasiones puede salir de esta postura si la docente verbaliza y escribe lo que él está haciendo en el pizarrón. Otro recurso es que la otra docente le proponga una actividad distinta a la anterior o una que esté haciendo otro compañero.

También se le puede indicar que mire el reloj para marcar el inicio y cierre de actividad con el fin de que pueda tolerar los tiempos de espera.

Kevin: está trabajando en la ejercitación de la motricidad fina, mediante el reconocimiento y la ejecución de formas, figuras y objetos. En el caso de que se trabaje con animales, intenta reproducir los sonidos. Puede permanecer sentado mientras realiza la "tarea". Sin embargo cuando no quiere hacerla se enoja, tira la actividad; la silla, pega a sus docentes o escupe. Se verbaliza la situación, se indicándole que duele si pega y señalamos que debe levantar lo que tiro. Más allá de su malestar puede detener su accionar y levantarlo, mientras emite fonemas inteligibles alternados con "Oh no!". En ocasiones necesita retirarse a la otra mesa un momento, (hacer algo como girar un objeto, ponerlo en hilera o apilar libros), para poder continuar con la actividad que dejó. No le gusta trabajar en el cuaderno y busca esconderlo, por eso lo dejamos en el armario. Debido a una necesidad de su madre, le enviamos el cuaderno los días viernes, con un recuento de las actividades de la semana y alguna producción. Esta intervención fue pensada por el equipo de conducción, aunque nosotras no acordamos con la misma.

Gonzalo: las pocas veces que viene, al ingresar se le dificulta dejar la mochila y sacarse la campera. Cuando se le indica que deje sus cosas en la silla se enoja pero igual lo hace. No le agrada que toquen sus pertenencias, ni que lo toquen, tanto pares como docentes. Sólo en una ocasión permitió que Kevin lo agarre y lo lleve para que le abra la llave de paso del agua de la sala de plástica.

En cuanto a sus actividades: mayormente copia lo que está haciendo otro compañero, aunque no de manera idéntica, ya que personaliza sus producciones. Se destaca en sus producciones gráficas.

Escribe su nombre en el pizarrón y letras al azar. Suele emitir un balbuceo mientras trabaja y se tapa los oídos.

Cuando la sala está muy ruidosa se pone mal. Sin embargo trabajando individualmente también ha mostrado que le molesta el sonido del roce de un lápiz sobre una hoja.

Alexis: dada su singularidad y la irregularidad en su asistencia, aún está en una etapa de indiferenciación de los tiempos de la sala. Todo objeto que se le presenta entra en la serie de objetos para golpear cerca del oído.

El *tercer* momento de la sala es el de higiene y desayuno. Es un momento muy esperado por Jonás y Denis. Usualmente Jonás es el que pide ir a lavarse las manos, invitando a sus compañeros, cuando estos no responden, trata de obligarlos. Se refiere a la camarera como "Mi Marcela".

Luego de unos minutos de preparación todo el grupo se dirige al baño, realizan sus necesidades, vuelven a la sala y comparten la mesa. Si bien Kevin no desayuna (salvo los días de Ed. física), Alexis no tiene autonomía para tomar la taza y beber solo y Denis necesita que un adulto esté sentado a su lado, tratamos de que sea una actividad grupal.

El *cuarto* momento es el de recreo, excepto para Denis, que mayormente se queda en otro espacio, porque el estar entre varios compañeros y adultos, lo desordena y le cuesta permanecer. El resto del grupo participa de este espacio cada uno por separado. Alexis recorre el lugar golpeando objetos, Kevin y Gonzalo juegan en el tobogán o en la hamaca (aunque no juntos) y Jonás corre con otros niños o intenta participar de algún juego como el metegol pero desiste ante la aplicación de los turnos o reglas de juego.

El *quinto* momento, es de "taller". A la hora de organizar los talleres consideramos necesario que el recorrido de los niños, fuera según sus necesidades y que no concurrieran todos juntos a los mismos.

Con la idea de que esto nos permitiera trabajar de manera individual o desde un abordaje más personalizado, con los que permanecen en el aula. Sin embargo por cuestiones institucionales esto no se pudo llevar a cabo de manera sostenida por lo que se trabaja bastante tiempo dentro del aula intentando generar espacios grupales.

Jonás y Kevin pueden sostener las pautas del taller de Ed. física y Psicomotricidad. Inclusive la profesora refirió que Jonás "le falta un cachito para ir a recu", por otro lado asistió al programa cuidar cuidando y le suspendieron el espacio en dos oportunidades por no poder respetar el encuadre.

Exceptuando los talleres de Ed. física y el de las Maestras Fonoaudiólogas las referentes acompañamos en los espacios para evitar desbordes y sostener la permanencia en los mismos.

### **Tiempos entre momentos**

"En su búsqueda de seguridad y control, los niños con autismo, tienden a la repetición, la inmutabilidad, a los rituales,... por su necesidad imperiosa de mantener estable su entorno habitual. Todo ello conduce a problemas en la formación y la integración del esquema corporal. Si partimos del hecho de que el primer yo es corporal podemos entender que al no poder integrarse, la mente se defiende negando el significado, el vínculo y la diferenciación" (Arias-Pujol, 2012).

"Según Bion la parte psicótica de la personalidad se centra en torno a la intolerancia a la frustración, al predominio de los discursos destructivos, el odio a la realidad externa e interna".(anón 2001)

Los tiempos señalados no son rígidos, dependen del día a día. Lo único que tiene horario establecido en la sala es el inicio del desayuno que se determinó cuando comenzamos a utilizar el recurso del reloj con Jonás. El horario de recreo y taller es por convenio institucional.

Entre estas actividades (propias de cada uno de los momentos señalados) se dan espacios de juegos compartidos: como el armado de la pista de tren o de bloques, decimos que son espacios compartidos y no juegos compartidos, ya que no se ve una interacción directa entre los niños, cada uno arma una parte en su lugar o donde termina la pista del otro. En general estos materiales están al alcance de los niños y ellos son los que optan por su utilización.

También solemos propiciar este tipo de actividades cuando algún niño se muestra muy inquieto o desorganizado, ya que al armar o encastrar, parece organizar su caos interno, permitiéndole luego hacer otra cosa. Si bien la actividad es pensada para alguno de ellos, al presentarla y llamar al resto del grupo, suelen armarse estos "espacios de juego" mencionados. En otras ocasiones le presentamos otro tipo de actividades para compartir, como por ejemplo hacer un collage a partir de recortar revistas, o pintar en la misma hoja. Por lo general este tipo de dinámica se realiza en el piso ya que requiere libertad de movimiento.

### **Conclusiones de la Supervisión:**

En torno a las 2 preguntas guías podemos situar:

- A. El trabajo con los niños con trastorno grave de la subjetividad supone per se una dificultad el trabajo en grupal. "Los autistas tienen dificultades para conocer, gestionar y controlar las propias emociones y por lo tanto para manejar la ansiedad o el malestar. Todas estas características, evidentemente, afectan la posibilidad del trabajo en grupo (Bion, 1961), de tener un comportamiento social cooperativo, es decir de poder trabajar con el otro para obtener un objetivo". D. W. Winnicott en "Las influencias grupales y el niño inadaptados: el aspecto escolar" en referencia a los niños con psicosis "los niños que están enfermos

en el sentido de que no han logrado integrarse en unidades por lo cual no pueden aportar nada a un grupo"(Winnicott 1951:230).

- B.** Al leer el trabajo nos dimos cuenta que la palabra "Indiferenciación" se nos repetía en el relato, como denuncia de nuestro mayor temor. Ya que no queríamos generar la conformación de un Grupo Epileptoide, es decir "pegoteado" en busca de una Seudo Grupalidad, ni en su defecto propiciar un Grupo Esquizoide, fragmentado frente a la demanda de atención individual.

Y en ese punto comprendimos que para que surja mayor interacción, no había "que generar nada ortopédico", porque la misma se generaba en el intercambio cotidiano, al tomar cada aporte singular, como un "Todo Grupal".

- C.** El dispositivo se sostenía en lo referencial de nuestras figuras y que para nuestros niños era necesario mantener el entorno de lo habitual y que nuestras ausencias, les significaban pérdida de estabilidad.

En este punto, un aporte que nos realizaron desde el psicoanálisis de orientación lacaniana, es que en estos niños la función del Otro simbólico no se ha constituido. En análisis la cura será la constitución del Otro encarnado en la figura del analista, en este caso son los referentes quienes encarnamos dicha función, que dará a los otros la característica de semejantes. De allí que al no estar presentes los referentes la función cae y con ella lo trabajado en el aula. " la función del Otro simbólico es el que da el carácter humanizado al semejante, y si el Otro no existe, el semejante es una cosa más entre otras, no hay nada que lo diferencie como algo más significativo que cualquier otro objeto" (Tendlar y Álvarez Bayón 2013;43)

Por lo que concluimos en que el escaso registro del otro, "No es tan escaso, en este caso" y que es tiempo de empezar a reconocer que es posible pensar la grupalidad en el autismo, dentro de un aula, como soporte del armado de la subjetividad, simplemente con re-preguntarnos ¿Qué entendemos por Grupalidad?.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Anónimo(20029): Recopilación bibliográfica y Elaboración temática pasantías clínicas de los cuadros fronterizos y de psicosis. Dictado en la Fac de Psicología de la UBA y el Hospital Braulio Moyano. 2001 Disponible [www.psi.uba.ar/stios\\_catedras/material](http://www.psi.uba.ar/stios_catedras/material).
- Arias y Pujol(2012). Disponible en:[www.sepyrna.com](http://www.sepyrna.com) > Artículos PDF: arias-pujol-intervencion-grupal-preadolescentes-autismo.pdf | Revista: 54.
- Bion, W. (1961). Experiencias en grupos. Barcelona: Paidós.
- Corominas, J. (1998). Psicopatología arcaica y desarrollo: Ensayo psicoanalítico. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PICHON RIVIÈRE, E. (1985). "Grupos familiares: Un enfoque operativo". "Tratamiento de grupos familiares: psicoterapia colectiva (sobre apuntes tomados por el Dr. Alegro, 1960)". En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viloca, Ll. (2003). El niño autista: detección, evolución y tratamiento. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Viloca, Ll. (2012). Psicoanàlisi de nens amb un trastorn de l'espectre autista (TEA) i amb síndrome.
- Tendlar, Silvia Elena y Bayón, Patricio Álvarez (2013): ¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis. Editorial: COLEC.DIVA. Buenos Aires. Año 2013.
- Winnicott, D.W (19519): "Las influencias grupales y el niño inadaptados: el aspecto escolar". En *Deprivación y Delincuencia*, Paidós Psicología Profunda.

...

Autoras: Teresa Sabella y Natalia Torres

## Resumen

En tiempos donde se avanza en la construcción de acuerdos a cerca de la necesidad de problematizar el escenario educativo en términos de trayectorias escolares, de la mano de un proceso de democratización del conocimiento, acercamos el relato de nuestra experiencia como Escuela de Educación Especial y el marco epistémico que lo sustenta. Nos proponemos a través de este trabajo plantear la temática de “lo especial” en la educación especial, y así ampliar el debate sobre la inclusión / exclusión de niños y jóvenes en escuelas de modalidad común o especial y visibilizar algunas contradicciones tácitas que surgen de este entramado.

Buscamos ofrecer elementos para la construcción de una representación de “especial” que no sea significado como lo patológico, lo raro, lo excluído. El Diccionario de la Real Academia dice: *“Especial: adj. Singular o particular, que se diferencia de lo común o general./ adj. Muy adecuado o propio para algún efecto.”*

Pensar la Escuela de Educación Especial como la modalidad transversal a toda propuesta que garantiza el derecho a la educación, confirma su carácter *“muy adecuado o propio para algún efecto”*. Y como aquella capaz de garantizar las condiciones necesarias para que los aprendizajes sucedan, lo que da cuenta de sus propiedades de *“singular o particular que se diferencia de lo común o general”*. De este modo, la Educación Especial podrá ser pensada como una elección positiva y no como la opción de descarte cuando un alumno se queda afuera de “lo común”.

Las palabras construyen tramas que sostienen en este caso, prácticas e intervenciones pedagógicas con consecuencias en procesos de subjetivación y de inclusión social actual y futura de niños y jóvenes. Problematizar algunos “usos” y volver a construir significación es necesario.

## Lo Especial de Educación Especial

Nos proponemos a través de este trabajo plantear la temática de “lo especial” en la escuela de educación especial, y así ampliar el debate sobre la inclusión / exclusión de niños y jóvenes en escuelas de modalidad común o especial y visibilizar algunas contradicciones tácitas que surge de este entramado.

Docentes, profesionales, filósofos y actores actuales involucrados de manera directa en las cuestiones que hacen a la educabilidad acuerdan en la necesidad de problematizar el escenario educativo en términos de trayectorias escolares. Refieren a un proceso de democratización del conocimiento, exponiendo cómo la ampliación de la obligatoriedad escolar supone la ampliación del derecho a la educación y la importancia de atender a las trayectorias escolares posibles para cada sujeto.

En estos términos pareciera que puede vislumbrarse el marco epistémico que sustenta una práctica. Pensar en las trayectorias escolares deja ver una concepción de sujeto con derecho a aprender. Esto obliga a continuar pensando la escuela, sus actores y sus prácticas en todas sus modalidades (común y especial).

La inclusión parece en algunos casos una acción por decreto, pero pocas veces una decisión y movimiento institucional y social a favor de un sujeto en situación de alumno.

En el marco de las Jornadas Educación y Psicopedagogía (UBA, 6 de Septiembre de 2016), la Lic. Olga Favella también refiere a las trayectorias escolares como la multiplicidad de formas en que se puede atravesar la experiencia educativa y cómo desde ese supuesto se deberían desprender las configuraciones de apoyo y las propuestas que se ajusten a las necesidades de los alumnos. Explica cómo las representaciones sociales sobre los “recorridos normales” son las que definen la existencia de desvíos y déficit, y con ellos la necesidad de un lugar para ellos. Siempre el de la exclusión. El consenso silencioso

sobre “lo común” busca invisibilizar las diferencias, borra las singularidades y limita las intervenciones docentes que se acotan a determinados estándares. La exclusión puede suceder dentro de un “proyecto de inclusión”: te dejo entrar pero te asigno un lugar con un nombre (diagnóstico) con una tarea (ajustes) con un apoyo (maestra integradora). Y esto puede suceder en una escuela de modalidad común o especial.

Planteado este escenario actual, la lic. Favella sostiene que la Educación Especial debería: subvertir y ensanchar los límites de lo común, dejar de pensar las diferencias como la excepción; ser la modalidad que de manera transversal a toda propuesta educativa garantiza el derecho a la educación; garantizar las condiciones necesarias para que los aprendizajes sucedan. De este modo, la Educación Especial podrá ser pensada como una elección positiva y no como la opción de descarte cuando un alumno se queda afuera de “lo común”.

Lo que nos convoca a diario como escuela de educación especial es la tarea de hacer accesible la educación formal a quienes requieren que se contemplen sus modos diversos (la diversidad) de acceder al diseño curricular (lo homogéneo).

Este último punto parece central porque es allí donde se producen algunas de las *tensiones en la práctica diaria docente*.

Si bien sabemos que estamos para alojar y garantizar continuidad escolar, reiteradas veces nos encontramos buscando armar lo homogéneo en el armado de grupos, en los discursos de las maestras, en el señalamiento del alumno que no puede, entre otros ejemplos.

Para visibilizar algunos de los malestares y obstáculos que se presentan a diario en la escuela, compartimos una viñeta, sobre un encuentro de reflexión con docentes de febrero de este año, tomando solamente los dichos de los docentes en una de las actividades propuestas.

#### Viñeta de trabajo con docentes:

Durante esta jornada los invitamos a pensar sobre aquellos aspectos que a su criterio habían obstaculizado su tarea, desde su rol como docentes.

Ellos dijeron:

- Me faltan estrategias
- Siento que “me saca”
- No sé cómo atraerlo.
- Nada de lo que hago alcanza
- No puedo armar la rutina
- Siento que no tengo paciencia cuando no logran disponerse
- No sé cómo generar vínculo
- No entiendo qué le pasa
- Me angustia ver sus angustias o conductas más disruptivas
- Malestar frente a conductas: desafiante y opositor, “falta de comunicación”, “falta de conexión”, “angustia vs. verborragia”, “pegoteo”, provocación, grito, llanto.
- “Deseo que no suceda eso que le está pasando”
- Salir o retirarse de clase
- Violencia
- No pueden parar
- Demanda constante corporal y verbal.
- Rechazo hacia la actividad

Podríamos pensar que parte del malestar es efecto de las representaciones sobre lo que es “un alumno”, lo que es “un docente”, lo que es “aprender”, lo que es “aprobar”, “acreditar”, “promover”.

Además, cuando un docente dice “me saca”, refiere al desdibujamiento de su rol. En el encuentro con ese chico se siente por fuera de su función lo que se duplica también en un “no reconocimiento del lugar del alumno” (N. Filidoro). Esos son los momentos en que ambos actores institucionales quedan fuera de sus roles y funciones y comienza a concretarse la exclusión.

Queremos compartir algunas características particulares que muestran algunos alumnos, aquellos que quedan por fuera de las representaciones antes mencionadas.

- En los documentos de Educación se los presenta como niños con “Trastornos emocionales severos”. Son niños y jóvenes que padecen las consecuencias de un detenimiento de la estructuración subjetiva.
- Se presentan con un lenguaje extranjero, con estereotipias o perseveraciones, con una actividad ideativa que confunde lo real con lo imaginario. Manifestaciones que en ocasiones dan cuenta de la falta de borde, de límite del yo, ausencia de alteridad (el otro diferente a mí). De allí, las fallas en el acceso al campo simbólico y los procesos de representación, el “como sí”, el lenguaje (extranjero), el juego (puro ejercicio y sensación, y perseverante) y el pensamiento (una actividad ideativa que se apoya en la repetición, en lo idéntico, en lo sin fin, sin borde). Entonces, la escritura no es algo que representa la palabra y la idea. Los números no representan cantidades.
- ¿Cuál sería una estrategia posible de abordaje con estos alumnos? Algunos autores sostienen que “el ámbito educativo y clínico se pueden constituir en ambiente facilitador suplementario ante el fracaso del originario”. (Zerba, Diego). Eso suena a una intervención terapéutica. Ser alumno y estar en una escuela los ingresa a un ámbito que les da lugar y los acota en el mismo acto. La escuela en sí misma es escenario de construcción de lazos sociales, por la interacción con los pares y con los contenidos que la sociedad espera que se aprendan. Trabajar cada mañana para que un alumno pueda sumarse a la fila de su grado en el saludo a la bandera es alojar y acotar en el mismo acto. Desde ese momento se inicia la construcción de una escena en la que no podrá tal vez sentirse parte del grupo, pero sí comenzar a constituirse como uno más en la serie de alumnos de esta escuela y de su ciclo. Entonces la primera pregunta deberá ser ¿qué puedo hacer para que Juan se sepa alumno de esta escuela? ¿Qué le tengo que ofrecer para hacerlo mi alumno? Es en la mirada de un maestro en que la un niño se vuelve alumno. Cuando se dice que el deambular de un alumno “es una conducta desajustada para el contexto escolar...”, nuestras acciones irán dirigidas a “que se siente”. En otro caso podría pensarlo como un niño que no encuentra ni cómo ni dónde localizarse, como un niño con pobres referencias de su cuerpo, donde el movimiento le asegura un registro de lo corporal y por lo tanto de sí mismo. Entonces una posible intervención sería, anticipar un lugar, cerca de la docente, resguardado de los compañeros, no al paso o entre otros, por ejemplo.
- En cuanto a sus producciones, se caracterizan por la reproducción de lo idéntico, las operaciones término a término, la dificultad para trasladar un aprendizaje a una situación nueva. No se diferencia el texto del contexto. Se afecta la comprensión y la expresión. Dificultades para comprender una metáfora o una sustitución (pegados a lo literal). Dificultades para entrar en la ficción literaria o para compartir un chiste. Los aprendizajes se producen por yuxtaposición, uno sobre otro. Un nuevo conocimiento no modifica sus hipótesis anteriores. Porque cada conocimiento queda pegado a una imagen, a un contexto, a un momento, a un significado único.
- Los aspectos vinculares e identificatorios que se ponen en juego en el encuentro docente alumno, escapan a toda planificación pero son el único escenario posible para el desarrollo de aquella. Y es en función de eso que algunos autores entienden que el proceso de aprendizaje, cuando se produce bajo ciertas condiciones, cumple un papel estructurante para el sujeto.
- Otro aspecto a tener en cuenta es el marco de significaciones en el que se incluyen estos alumnos en una escuela de educación especial. En su gran mayoría, su pertenencia en el sistema educativo



parece garantizada por el Certificado Unico de Discapacidad y no siempre por el deseo y la opción de la familia. Y nombramos al Certificado de Discapacidad, que no es sólo un papel para muchas familias y, por ende, para muchos de nuestros jóvenes alumnos éste funciona riesgosamente como un DNI, dando identidad a un diagnóstico y no a un nombre.

Así, los alumnos con estos modos de vincularse, estar, ser alumnos y aprender, nos hacen entrar en contradicción con nuestra representación sobre “una escuela”, “un alumno” y “los aprendizajes”. Nos interpelan en nuestro ser escuela, ser docentes, en la práctica y en las consecuencias.

Desde nuestro lugar como escuela que busca generar las condiciones para enseñar y aprender alojando a cada alumno en su singularidad y diversidad, detectamos que el recorrido de un alumno en la modalidad de inclusión tradicional (dentro de una escuela de educación común con o sin maestra integradora) deja de resultar beneficioso cuando:

- Se producen “desacoples profundos entre el ritmo de la propuesta escolar y los procesos que un niño puede hacer en un momento determinado” (Lic. Carmen Fusca)
- El incremento de tratamientos que rigidizan conductas en los niños y en las familias, limita las posibilidades de un desarrollo y desenvolvimiento espontáneo, desconociendo la cotidianidad de una escuela.
- Falta de recursos para ofrecer los apoyos adecuados a ese alumno.
- Dificultades y resistencia para trabajar con lo imprevisto y con todo lo que atente contra el orden y la secuencia de lo común.
- Ausencia de criterios para la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos incluidos.

El fracaso en la inclusión entendido en los términos arriba expuestos, produce efectos (daños) en el niño, en la familia, y en el contexto escolar que acompañó. Sin embargo, muchas Escuelas Comunes tienen temor, incluyen por decreto, pero silencian y ocultan su malestar. La escuela de educación especial en cambio está llamada a garantizar las trayectorias escolares, a generar las condiciones u ofrecer las configuraciones de apoyo que se requieran para que los aprendizajes sucedan. Está mirando a los niños y no a las reglamentaciones solamente. Sabe que no existe una escuela para todos, pero sí que la escuela es de todos, y que cada niño y cada joven tiene su lugar. El Diccionario de la Real Academia dice: *“Especial: adj. Singular o particular, que se diferencia de lo común o general./ adj. Muy adecuado o propio para algún efecto.”*

Un punto de reflexión y actual controversia es el lugar de la integraciones escolares. Nosotras pensamos que el rol del maestro integrador con niños con dificultades graves en el desarrollo, tiene límites, ya que el alumno queda de algún modo, por fuera de lo grupal, con una maestra para él sólo, que adapta sólo su tarea y acompaña, a veces, demasiado de cerca. En contraposición, podemos mencionar la innumerable cantidad de alumnos que llegan a la admisión de nuestra escuela producto de “fracasos en la integración”, ¿fracasos en la inclusión podríamos pensar? En este aspecto es en donde creemos que la escuela de educación especial, lejos de ser un lugar de “resto” o “lo último que queda” funciona como cuerpo, como lugar que incluye, los alumnos son parte de un grupo, y de una institución (no pertenecer a un docente particular para ellos), tienen a su docente y los contenidos están flexibilizados en el diseño mismo del proyecto pedagógico de la escuela. No quedan por fuera de nada, se incluyen en escuela (especial), en grupos y actividades pensadas especialmente para ellos.

Las consecuencias de una propuesta escolar adecuada son siempre positivas y las primeras ganancias que experimentan nuestros alumnos son:

- Pasar del no poder al sí puedo.
- Cambiar el “no lugar asignado” (presencia - estar) al “mi lugar en una escuela existiendo con otros” (existencia - ser). (Referencias a “Estar Juntos”, conferencia de C. Skliar).

- Encontrar interlocutores válidos y significativos. Armar lazo.
- Logros en autonomías (sin MI).

Y los efectos de estos cambios en la posibilidad de construir aprendizajes significativos.

Porque como institución promovemos la inauguración de proyectos que puedan responder a la demanda, cambiando los apoyos pero especialmente la dinámica y cultura institucional de modo que resulten favorables a la inclusión educativa pero fundamentalmente social de cada uno de nuestros alumnos, *“Especial: adj. Muy adecuado o propio para algún efecto.”*

¿Cómo?

- Generando espacios de supervisión de las propias prácticas con especialistas, y de capacitación a docentes, directivos y profesionales de la escuela;
- ofreciendo asesoramiento y articulando proyectos con otras escuelas de modalidad especial y común;
- planificando el trabajo de reflexión y construcción de “camino posibles” con padres, abuelos y hermanos de nuestros alumnos;
- organizando de manera flexible la dinámica escolar y la propuesta educativa;
- evaluando de manera continua los beneficios para el alumno, la familia, y toda la comunidad escolar.

### **Algunas Conclusiones**

Lo expuesto da cuenta de la necesidad de “ensanchar las paredes de la escuela”, flexibilizando para resolver los emergentes de la vida escolar. Eso es lo “especial” de nuestra propuesta pedagógica, y define nuestra posición ética y epistemológica.

La educación especial es una modalidad que toma la educación para dar cumplimiento al derecho de cada niño de estudiar e ir a la escuela. Pero aún dentro de esa modalidad es esperable y necesario contemplar lo singular, y pensar en la propuesta institucional como la responsable de garantizar la continuidad de la trayectoria escolar de cada niño y joven, hacia su inclusión social actual y futura.

### **Bibliografía**

- Diccionario de la Real Academia, Real Academia Española.
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Documentos: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/comision\\_tes.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/caracterizaciones/comision_tes.pdf)
- Filidoro, Norma; Enright, Patricia; Volando, Liliana. Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Editorial Biblos. 2016.
- Jornadas Educación y Psicopedagogía. UBA. 3 de Septiembre 2016. Conferencia de la Lic. María Catalina Nosiglia. Secretaria de Asuntos Académicos. UBA.
- Jornadas Educación y Psicopedagogía. UBA. 3 de Septiembre 2016. Conferencia de la Lic. Olga Favella. Psicóloga. Coordinadora de Gabinetes Centrales en CABA.
- Ley 26.378: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley 26.206: Ley de Educación Nacional. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Skliar, Carlos. Conferencia “Estar juntos”. Dentro de Programa “Nuestra escuela. Programa nacional de formación permanente”. <https://www.youtube.com/watch?v=fO7IjvpO1jI>
- Zerba, Diego: “Fenómenos psicóticos en niños. estrategias de abordaje en el ámbito clínico - educativo”. Letra Viva, 2012.

...

Discapacidad: dichos y hechos. Una experiencia de arte terapia

Autora: Silvia Alejandra Schkodnik

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto del equipo de investigación de la Carrera de Posgrado de Especialista en Arte Terapia del departamento de Artes Audiovisuales de la Universidad Nacional de las Artes – UNA. Actualmente nos abocamos a factores, procesos e instrumentos que dan cuenta de las prácticas especializadas en Arte Terapia y su impacto sobre instituciones y sujetos integrados a sus escenarios socio-histórico- culturales. Esta etapa corresponde a la segunda parte del Proyecto 34/0433, iniciado en (2015-2016) en el contexto de incentivos a la Investigación Científica y/o Artística o de Innovación Tecnológica de la UNA.

Arte Terapia se define como una disciplina práctica y complementaria de otras, que sistematiza el uso de las herramientas de las artes visuales y audiovisuales para proponer talleres con objetivos terapéuticos. La coordinación del grupo orienta intervenciones y acciones destinadas a poner en contacto a sus integrantes con la expresión artística, que, a través de la realización de producciones, la apreciación de obras o visitas a museos, impacta de diversos modos en los participantes de los talleres y en las instituciones implicadas.

La tarea que se desarrolla en un Centro de Educación No Formal de la Ciudad de Buenos Aires con una población de jóvenes y adultos con discapacidad invita a reflexionar sobre la inserción de Arte Terapia y los modos de abordaje de las prácticas de taller con esta población y en ese espacio.

Esto nos lleva a revisar algunos de los conceptos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378), atentos a los posicionamientos y modos de funcionamiento subjetivos e institucionales respecto de la discapacidad.

Palabras clave: ley 26.378- personas con discapacidad- Arte Terapia-visitas a museos- visibilización.

Introducción

En 2008 la Argentina adoptó la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad<sup>1</sup> sancionando y promulgando la Ley 26.378 que, por su carácter de tratado internacional, asume una jerarquía superior a las leyes del país<sup>2</sup>. Para implementar su ejecución y las medidas que la Convención postula, se propuso la creación de un Observatorio Nacional de la Discapacidad.

Es importante subrayar que la Convención reconoce pactos internacionales de derechos humanos, la eliminación de toda forma de discriminación racial y/o contra la mujer, la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes y articula y regula su funcionamiento con otras leyes preexistentes<sup>3</sup> que apuntan a libertades y derechos económicos, sociales y culturales.

La discapacidad es un concepto que evoluciona y se construye en la interacción entre las personas con deficiencias y las limitaciones o barreras que surgen del contexto, que impiden su participación efectiva en la sociedad “en igualdad de condiciones con las demás”. (Punto e- del preámbulo de la Convención).

El primer informe elaborado por la Argentina en 2010<sup>4</sup>, luego de adoptar la Convención, asume la oportunidad de considerar la acción de las políticas públicas para su aplicación eficaz.

Desempeñándonos en la educación pública y en Arte Terapia, interactuamos con múltiples procesos que determinan tanto situaciones favorables para los grupos con los que trabajamos como aspectos que obstaculizan su integración y nuestra acción. Se tomará el concepto de “accesibilidad” en un sentido amplio para desarrollarlo más adelante desde la experiencia concreta con un grupo de adultos con discapacidad, vista desde el taller de Arte Terapia.

#### Arte Terapia y discapacidad

Arte Terapia se define como una disciplina práctica y complementaria de otras, que sistematiza el uso de las herramientas de las artes visuales y audiovisuales para proponer talleres con objetivos terapéuticos. La dinámica del dispositivo, se organiza en tres momentos: consigna, producción y cierre, con un sentido creativo al tiempo que organizador. Sus campos de aplicación son variados e incluyen los de la salud, la educación y lo comunitario entre otros. No se requiere de los participantes experiencia artística previa.

---

En los años 70 se produjo un enorme movimiento en el campo de la educación especial, centrado en los niños con capacidades distintas. Basado en el concepto de normalización, se promovía que todos los discapacitados tuvieran la oportunidad de vivir una vida lo más “normal” posible. En Estados Unidos, los maestros y los padres de niños con discapacidad evaluaron cual sería la mejor educación para sus niños. Se generaron grandes movimientos y en 1975 se firmó un Acta para la Educación de Todos los Niños con Discapacidades, que garantizaba el derecho a una educación pública y libre en un ambiente sin restricciones (Rosal: 1996). Es decir, se les habilitaba el ingreso a las aulas comunes. Tanto los niños como los docentes requirieron de un equipo con formación adecuada para posibilitar la integración. Arte terapia fue entonces una de las disciplinas implementadas por las instituciones porque los arteterapeutas contaban con herramientas adecuadas a la población con discapacidad y a la interacción y consulta sobre las particulares necesidades de los niños con el docente a cargo.

Cuando pensamos nuestro trabajo con personas con discapacidad tomamos como antecedente el enfoque adaptativo del trabajo de una reconocida arte terapeuta: Frances Anderson, que desarrolló teorías sobre programas para niños con necesidades especiales. Participó también de las primeras reuniones que dieron origen a la Asociación Americana de Arte Terapia en 1969. Anderson escribió *Art for all the Children* entre otros textos, abordando el trabajo arteterapéutico con niños con discapacidad y señalando que ellos son, en primer lugar, niños que, como tales, tienen derecho a una formación artística que les brinde las herramientas apropiadas para “que puedan expresarse con la mayor libertad posible” (Farías- Magnasco 2013: p. 32).

En la Argentina, una referente es la Lic. Mirna Altomare Nesca. En la Escuela de Educación Especial 501, ubicada en Lanús, provincia de Buenos Aires, funda y coordina, desde el año 2000, el Taller de Arte Terapia para Niños con Discapacidad, por convenio con el Instituto Universitario Nacional del Arte, actualmente Universidad Nacional de las Artes (UNA): un espacio donde los estudiantes del Posgrado de Especialización en Arte Terapia pueden realizar sus prácticas. Altomare Nesca afirma que:

“Arte terapia en educación especial es un medio posibilitador, constituye una forma de representación a través de la cual los que la ejercen expresan lo que van conociendo de su entorno, su interpretación de la realidad y aquello que surge en su mundo interior, actuando como un poderoso sistema de comunicación”.

La ley 26.378 reconoce, a lo largo de sus 50 artículos, la importancia que, para las personas con discapacidad, revisten su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones. Se hace referencia a la inclusión plena y participación efectiva en la sociedad, a la accesibilidad, a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades, a la evolución de las facultades de niños y niñas con discapacidad y su derecho a preservar su identidad y al respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas. Podemos detenernos en el Art. 24, que se refiere a la educación. Es un artículo amplio, pero interesa destacar que es en el campo de la educación donde, una vez más, se asientan las bases de la igualdad de oportunidades, la diversidad, la creatividad y la convicción de que es un modo efectivo de participación social.

Podremos entonces poner en relación la terminología de la legislación vigente y la realidad cotidiana del trabajo con un grupo de jóvenes y adultos con discapacidad.

#### Jóvenes y adultos en educación no formal: Las propuestas

En el año 1988/89 se abre un Centro de Educación No formal, dependiente de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Comienzan a asistir a los talleres, abiertos a la comunidad, jóvenes con

discapacidad. Al poco tiempo se empieza a diagramar, para convocarlos, un área de Educación Especial con docentes idóneos.

Desde entonces, concurren anualmente entre 25 y 30 jóvenes y adultos con discapacidad motora, mental leve o moderada o síndrome de Down. Participan, juntos, de un espacio de pertenencia en diferentes talleres, cuyas propuestas han variado a lo largo del tiempo: gimnasia, yoga, teatro, juego, pintura, trabajo sobre cuero. Se realizaron experiencias puntuales de inclusión de algunos de ellos en talleres como Maquillaje y Fotografía y de integración grupal con los talleres de yoga, cocina y fotografía.

Hacia fines de 2012 se incorpora el taller de Arte Terapia, compartiendo la franja horaria del de Musicoterapia. Si bien, por ser un grupo abierto, los participantes se renuevan, hay un pequeño sub grupo que ha permanecido estable a lo largo de los años. Ellos y ellas se autodenominan “Héroes de Juncal” (nombre de la calle en que funciona el Centro).

Las iniciativas del taller de Arte Terapia estuvieron dirigidas a generar propuestas que contemplaran un mejor funcionamiento grupal, la resolución de dificultades a través de la exploración de materiales artísticos, la ampliación de la verbalización y la generación de nuevos relatos. Desde el inicio se planificaron proyectos en asociación con los planteos de otros talleres: escenografías para una función de títeres, trabajo con fotos y retratos con el taller de fotografía, etc. En musicoterapia, a partir de la búsqueda de huellas y raíces culturales en canciones populares, se propuso hacer una bandera que representara al grupo. Todo esto sin perder de vista la integración a través de las muestras de fin de año que, abiertas a la comunidad, exhiben las producciones artísticas, para sorpresa de los familiares y acaso de la propia institución.

La incorporación de Arte Terapia al Centro fue y sigue siendo paulatina y con altibajos. En el inicio estuvo ligada al establecimiento de un vínculo de confianza con el profesional con quien comparto el espacio y a sortear el desconocimiento de los posibles alcances de la nueva disciplina. Por otro lado, el funcionamiento del grupo instituido en el tiempo reveló ciertas intransigencias de la institución ante los cambios o propuestas modificadoras del “orden establecido”.

Para llevar adelante las propuestas en el horario vespertino, se solicitó el salón de plástica de la escuela primaria, pero su uso no fue autorizado alegando cuestiones de jurisdicción, orden, mantenimiento y limpieza. Si bien el lugar era apropiado, los asientos (bancos altos sin respaldo) no eran adecuados para algunos integrantes del grupo. Pasaron dos largos años hasta que se instaló el ascensor que permitió llegar con la parte del grupo que no sube ni baja escaleras a las aulas de 6º y 7º grado, que cuentan con sillas apropiadas. Mientras tanto se trabajó en la planta baja con las sillas de primer grado. Esta “incomodidad” fue sobrellevada por el grupo con entereza, por su entusiasmo ante la propuesta de Arte Terapia.

## Salidas

El taller de arte terapia abre un espacio de posibilidades para los sujetos. Para muchos, el acceso y la relación con las producciones culturales y artísticas no resulta, como para algunos pocos, natural y cotidiana. Compartimos con Vigotskii la idea de que el aprendizaje es sociocultural y está en relación con el medio en el que se desarrolla. Consideraremos entonces que existe creación “allí donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios” (Vigotskii :1998, P11). Es fundamental para la actividad imaginativa la relación que se establece con la realidad y las experiencias acumuladas. Dice el autor:

“Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”

Es por esto que nos interesa poder generar situaciones que para algunos participantes resultan inéditas.

En 2016 visitamos dos museos de la Ciudad de Buenos Aires. Las salidas resultaron formidables oportunidades para todos los concurrentes, desde la visión previa de obra a ser recorrida, hasta la posterior continuidad del proyecto, reflejada en las producciones artísticas realizadas como resultado del estímulo directo, de la vivencia.

Las conversaciones previas a la concreción de ambos paseos revelaron los modos en que cada institución organiza “los ajustes necesarios” para dar acceso, en sentido amplio, a las visitas de las personas con discapacidad, más allá de las ya superadas barreras arquitectónicas

### Visita al **MALBA**:

Mediante el intercambio de mensajes y llamadas telefónicas se logró que lo que en un principio debía solicitarse on-line, se transformara en un acuerdo dialogado.

Las visitas guiadas para personas con discapacidad <sup>5</sup> estaban fijadas para los días miércoles a las 13.30 hs. “Como una excepción” se cambió la cita al horario habitual en que los participantes concurren al centro. De otro modo no hubiesen llegado quienes necesitan acompañantes para trasladarse.

El número de participantes prefijado por el Museo era de 12 o 15. Durante todo el intercambio de mensajes sostuvimos que no podíamos confirmar ni ajustarnos a esa cantidad. Explicamos que el grupo tiene una conducta inmejorable y no encontrábamos justificativo para dividirlo en dos visitas separadas, ya que conocíamos su desempeño por la cotidianeidad del trabajo y las visitas previas al Congreso de la Nación y a la Feria del libro y porque el Gobierno de la Ciudad no solventaría dos viajes en micro al mismo lugar. El museo cubrió parte del gasto del transporte.

Nunca se habían presentado tantos como el día de la excursión. Algunos invitaron a compañeros que hacía tiempo no asistían y novios y novias aparecieron para aprovechar el paseo. Éramos 40, incluyendo a los 5 referentes. Los familiares, que habitualmente acompañan, esperaron en el centro, ya que temíamos un posible rebote por haber “excedido” la cantidad sugerida.

Sorprendidos por la multitud, luego de la queja protocolar por el incumplimiento de la “norma” y aduciendo una atendible “mejor organización de la visita”, los guías aceptaron nuestros argumentos sobre la innecesaria división del grupo y nos guiaron con solvencia y pasión por Berni, Portinari y Le Parc. Y en la explanada “La Bailarina sentada” de Jeff Koons. El grupo disfrutó inmensamente de la experiencia. El interés y la alegría fueron constantes y los guías reconocieron que el resultado superó sus expectativas (y, creemos, los prejuicios por parte de la institución).

#### En la **Fundación PROA**:

Nuestra segunda visita a un museo, los arreglos previos fueron absolutamente fluidos y sin ningún tipo de condicionamiento. Solamente hubo un “desliz administrativo” por parte de alguien de nuestra institución que olvidó reservarnos el transporte y la salida fue pospuesta por una semana. En los días previos a la salida se vieron obras de Malevich y el encuentro y reconocimiento de algunas de ellas en el lugar fueron muy festejados. En los días subsiguientes se trabajó en ténpera y con formas geométricas, observándose mayor fluidez en el uso de los materiales y en la representación.

Estamos a la espera de nuevas respuestas del **Museo Nacional de Bellas Artes** que este año presenta muestras de Xul Solar, Noé y Miró y que, si bien tiene su capacidad de visitas guiadas colmada, permite la visita libre con todo el grupo aunque sea numeroso y con discapacidad, con sólo un previo aviso.

#### Conclusiones

El artículo 8º de la Convención se refiere a la toma de conciencia y a cómo cada estado se compromete a fomentar actitudes sensibles por parte de la sociedad en cuanto al respeto a los derechos y dignidad de las personas, a la lucha contra los estereotipos y prejuicios, al reconocimiento de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

Tenemos mucho camino por seguir trazando para diseñar y fomentar el intercambio de experiencias de los adultos con discapacidad y las instituciones sociales públicas y privadas (escuelas, talleres, museos).

En la actualidad, el taller sigue sujeto a los avatares propios de lo institucional. Las intenciones explícitas del área de Educación No Formal reflejan que “este año será un año de renovación de ofertas y actividades. Se impulsará el trabajo articulado con otras áreas del GCBA para potenciar las acciones de formación para el trabajo y de inclusión”.



En este contexto, el taller de musicoterapia y arte terapia pasaría a llamarse de Música y Arte. El modo de nombrar es un concepto sobre lo que se nombra o se decide no nombrar. ¿No implicaría borrar lo terapéutico la negación por parte de la institución de lo que la ley promueve? ¿En qué lugar queda el grupo de pertenencia que se sostiene en el tiempo desde el área especial? ¿En qué medida la pretendida inclusión respeta los intereses y posibilidades de los participantes?

Lo dicho, se refiere a la relación permanente con la institución de pertenencia. En cuanto a la relación transitoria con las instituciones a visitar, podemos decir que si bien la presencia de esta población está contemplada, suele estar más sujeta a sus necesidades organizativas internas que a las del grupo visitante. Como quedó expresado en el relato, el modo de salvar las diferencias surge a partir del diálogo.

Nos interesa resaltar que:

- Todas las personas con discapacidad pueden tener experiencias artísticas (hayan tenido o no experiencia previa) ya que las actividades expresivas y creativas son favorables para la vida de quienes las practican.
- El acceso frecuente a las expresiones artísticas que se ofrecen en la ciudad minimiza las situaciones de exclusión y de aislamiento que pueden padecer las personas con discapacidad. Las salidas a los museos brindan herramientas de trabajo previo y posterior, estimulan la formulación y participación en proyectos, despiertan la curiosidad en los participantes, generan enormes expectativas y enriquecen su caudal de experiencias.
- Socializar las producciones, poder mostrar y compartir con otros lo hecho, fortalece a cada participante como autor, constructor de su propia subjetividad y consolida su pertenencia grupal.
- Entrar y salir del ámbito institucional cotidiano visibiliza las acciones y posibilidades del grupo.

Cerramos con una frase de José Ingenieros: “La imaginación y la experiencia van de la mano. Solas no andan”

### Bibliografía

Altomare Nesca Mirna (2010), *Un atravesamiento posible entre Palabra e Imagen*. Ponencia presentada en la Jornada Interna: Pensamiento para la acción en Arte Terapia. Posgrado de Especialista en Arte Terapia, I.U.N.A, Buenos Aires, Argentina

Anderson, Frances (1992), *Art for all the Children: Approaches to Art Therapy for Children With Disabilities*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas. Sin traducción al español

Farías, Adriana (2011), *Arte terapia en relación a la evaluación de prácticas y evaluación en la práctica*. I.U.N.A Departamento de Audiovisuales. Posgrado de Especialización en Arte Terapia.

Farías, Adriana & Gonzalez Magnasco, Marcelo (2013), *Fundamentos en Arte Terapia*. Editorial Fedún, Buenos Aires, Argentina

López Martínez, M<sup>a</sup> Dolores (2011) *Arteterapia y Museos. Puntos de encuentro*. Arte y políticas de identidad 2011, Vol 4 (junio) 127-136pp. Copyright 2011: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 1889- 979X. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/api>): 1989-8452

Reyes, Pamela (2015) *Arte y salud, explorando las posibilidades del museo en la contribución de bienestar con adultos mayores*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Latinoamericano y 6º del Mercosur de Arte Terapia, "Arte Terapia: Impacto Social", Buenos Aires, Argentina

Rosal, Marcia (1996) *Aproximaciones al Arte Terapia con niños (Approaches to art therapy with children)*, Abbeygate Press Edition, en Inglés – 1ª ed.

Vigotski, L. S. (1998), *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Ediciones Akal, S.A. Madrid. España

#### Material Consultado en internet

<http://www.telam.com.ar/notas/201412/89392-informe-premio-observatorio-nacional-de-derechos-en-discapacidad-medios-periodistas.html> Recuperado el 23/3/2017

Ley 26.378: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=141317>

Recuperado el 23/3/2017

<http://www.malba.org.ar/visitas-para-jovenes-y-adultos-con-discapacidad-intelectual/>

Recuperado el 5/4/2016

#### **Información para compartir MALBA**

HOLA MALBA

Informes:

+541148086515

[educacion@malba.org.ar](mailto:educacion@malba.org.ar) Lunes a

las 13:30 Duración: 75 minutos

Cupo máximo: 12 personas + referentes acompañantes de la institución. Actividad gratuita, dirigida a jóvenes y adultos nucleados en instituciones (centros de día, de formación laboral, educativos terapéuticos, hogares, clubes)

#### **FUNDACION PROA**

Departamento de Educación [5411] 4104-1041/36 o 4104-1000

[visitas@proa.org](mailto:visitas@proa.org) / [www.proa.org](http://www.proa.org) / [facebook.com/proaeducacion](https://facebook.com/proaeducacion)

#### **MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES**

Av. Del Libertador 1473 | C.A.B.A. | Argentina

Horarios: Martes a viernes de 11 a 20/ Sábados y domingos de 10 a 20 Lunes: cerrado. Entrada Libre y

Gratuita Tel 5288-9900 [info@mnba.gob.ar](mailto:info@mnba.gob.ar) / [educacion@mnba.gob.ar](mailto:educacion@mnba.gob.ar)

#### **Referencias**

<sup>1</sup> La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aprueba mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006

<sup>2</sup> De acuerdo al art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional

<sup>3</sup> Ley 25.280 aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad. Ley 25.926 sobre pautas para la difusión de temas vinculados con la salud y Ley 26.061 sobre Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

<sup>4</sup> Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2010, Primer Informe de la República Argentina. Presidencia de la Nación. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (Conadis)

<sup>5</sup> <http://www.malba.org.ar/visitas-para-jovenes-y-adultos-con-discapacidad-intelectual/>

...

#### **> Niños, niñas y adolescentes: ¿sujetos o síndromes?**

Coord.: Mg. María Di Scala

**MESA Nº 12 – AULA 9 - 1er. piso**

P34 - *Ipseidad, otredad y alteridad, por una praxis signada por el reconocimiento del Otro*, Patricia Gómez Trujillo, Bibiana Mejía, Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia.

P43 - *Lecturas de infancia, haciendo habitable el mundo*, Pilar Cardinal, Melisa Pérez, Hospital Dr. Noel H. Sbarra, La Plata, Buenos Aires

P82 - *Las derivaciones múltiples para la atención y rehabilitación de personas con discapacidades: un modelo en cuestión*, Ines Torres, Asociación Civil La Jiribilla, Córdoba.

### Ipseidad, otredad y alteridad en la educación

#### Por una praxis signada por el reconocimiento del otro

Autora: Patricia Gómez Trujillo

#### **Resumen**

Este artículo tiene la intención de relacionar varios constructos epistemológicos que parten de las motivaciones subjetivas en el devenir de configurar las relaciones consigo mismo, el otro, los otros y lo otro; estableciendo el nexo con los conceptos filosóficos de ipseidad, otredad y alteridad y su correlación con las competencias socio-afectivas y ciudadanas, que hacen parte del currículo educativo.

La deliberación académica se hace desde los programas de Educación Superior, que forman las nuevas generaciones de maestros, en la función de trascender el marco político e ir hacia una cultura que genere una praxis de reconocimiento del otro; mediante una reflexión sobre el encadenamiento epistemológico que se da entre los conceptos y las competencias propuestas, frente a la manera como seguimos educando desde y para la homogeneidad, cuando la diversidad es lo que converge en las aulas.

El diálogo epistémico se hace con pensadores como: Carlos Skliar, Paul Ricoeur y Emmanuel Lévinas, quienes han hecho importantes aportes a la relación de la educación con los tres principios que conciernen al Ser y como su ausencia es una de las fuentes de los problemas ontológicos.

La metódica ha sido usar los conceptos como pretexto para abrir el diálogo con los formadores de formadores, mediante talleres, encuestas, relatos y entrevistas, generando una reflexión argumentada, como un compromiso ético político hacia una cultura y praxis docente signada por valores que trasciendan los eufemismos y los antivalores como: los estereotipos, el racismo, la discriminación, la exclusión, para apostarle a las potencialidades humanas, la diversidad de identidades, a la interculturalidad; visibilizando al otro desde las diferentes dimensiones humanas, para contribuir la configuración de seres humanos que sean ciudadanos que cuiden, alberguen, valoren y respeten al otro y lo otro, en la pretensión de aportar para mejorar el aprendizaje, la participación y la convivencia.

**Palabras claves:** Ipseidad, Otredad, Alteridad, competencias socioafectivas y ciudadanas

#### **Abstract**

This article intends to relate several epistemological constructs that start from the subjective motivations in the future of forming the relationship with oneself, the other, the others and the other; Establishing the

link with the philosophical concepts of ipseity, otherness and otherness and its correlation with the socio-affective and citizen competences that are part of the educational curriculum.

The academic deliberation is made from the programs of Higher Education, which form the new generations of teachers, to transcend the political framework and go to a culture that generates a praxis of recognition of the other, through a reflection on the epistemological chaining that occurs between The concepts and competencies proposed, as opposed to the way we continue to educate from and to homogeneity, when the diversity is what converges in the classroom.

The epistemic dialogue is made with thinkers such as Carlos Skliar, Paul Ricoeur, and Emmanuel Lévinas, who have made important contributions to the relationship of education with the three principles that concern the Being and as its absence is the source of ontological problems.

The method has been to use the concepts as a pretext to open the dialogue with the trainers of trainers through workshops, surveys, reports and interviews, to generate a reflection argued as a political ethical commitment, towards a culture and teaching praxis marked by values that transcend the Euphemisms and anti-values such as: stereotypes, racism, discrimination, exclusion, to bet on human potential, diversity of identities, interculturality; Making visible to the other from the different human dimensions, with citizens who care, shelter, value and respect the other and the other, in the pretension of contributing to improve learning, participation and coexistence.

**Keywords:**Ipseity, Otherness, Alterity

### **Apertura**

La naturaleza humana lleva implícita la curiosidad, la creatividad, la capacidad de observar, categorizar, relacionar, analizar, reflexionar, es decir la inteligibilidad para ver/descubrir en esos patrones de la naturaleza que hoy los reconocemos como: códigos, formulas, teorías, teoremas, etc., que fundamentan las ciencias básicas y con ellas la base de la tecnología, pero ante todo la construcción de la civilización/ cultura con sus modos de vivir, de relacionarse y de ser felices; nada hubiese sido posible sin el concurso, el encuentro, el dialogo con el otro, con otros, lamentablemente en la mayoría de los casos estos hechos se ha caracterizado por la falta de alteridad.

La producción económica, científica, cultural, sociopolítica y tecnológica han trabajado para garantizar la sobrevivencia, mejorar la comunicación, la convivencia, la garantía de derechos y se supone el desarrollo para todos; considerado el desarrollo como la posibilidad de expansión de las capacidades, habilidades y potencialidades, individuales y colectivas, para la satisfacción de necesidades de manera integral, justa, armónica, equitativa y sostenible; en lo social, ambiental, político, cultural y económico con el fin de lograr una mejor calidad de vida para todos; pero aún no todos pueden acceder en forma equitativa a los bienes y servicios desarrollados por la humanidad, tal vez esta sea una posible razón para explicar el origen de situaciones negativas como la: violencia/guerras, pobreza, exclusión, inequidad, injusticia, contaminación, entre otros problemas ontológicos que son los que realmente afectan al Ser.

Todo ello implica una conexidad, en una urdimbre de relaciones. Los vínculos se dan en gran variedad de espacios de socialización, donde adquirimos y transformamos nuestra formas de pensar, sentir, proceder y conocer con relación a nosotros mismos, los otros y los grupos, de esta manera es como construimos nuestra subjetividad /nuestro yo con el otro, seamos conscientes de ello o no, percatándonos o no

en cómo influye la esencia del otro en cada uno en doble vía, incluso de los otros presentes o ausentes ( los antepasados y las futuras generaciones) en nuestras vidas, percibiéndonos como seres responsables, excluyentes, incluyentes o indiferentes ante el otro.

La idea de este artículo es buscar la conexión epistémica entre las motivaciones humanas, los constructos filosóficos relacionados con el ser y las competencias socioafectivas y ciudadanas; mirados desde nuestra condición de seres psicosociales, asumiendo la subjetividad como proceso intrínseco para proyectarse con éxito como ser social y pro cultural(Allen, 2012).

En esta correlación propongo que las competencias de tipo intrapersonal, interpersonal y sociogrupales corresponden a los constructos ipseidad, la otredad y la alteridad respectivamente, sobre los cuales reposa la actitud ética política que tengamos sobre sí mismo, el otro y los otros/lo otro; como un camino para el ejercicio de las competencias ciudadanas, siendo sujetos activos socialmente que deberían propender por la convivencia y la paz, como sujetos políticos comprometidos, participativos y democráticos, en su condición de seres eminentemente sociales e históricos, cuya convivencia se enmarca en términos: pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

En ese sentido Skliar (2004), establece que:

Pluralizar puede referirse, a una repetición y una multiplicación de la mismidad, por ejemplo, diversos parecidos pero no idénticos del yo mismo, el trasegar de la espacialidad colonial y el otro multicultural parece crearse un abismo de representaciones: el otro colonial y el otro multicultural serían dos espacialidades del sujeto lejanas, irreconocible e irreconciliables, radicalmente otras, otros espacios, otros sujetos, otras vibraciones culturales. (p. 95)

Todo este entramado configura la actitud y valor frente a las diferentes dimensiones/ámbitos del desarrollo humano, evidenciando nuestra diversidad biológica, psíquica, cultural y territorial. Entonces la presencia y esencia del otro debería movilizar a las comunidades académicas y sociales para afectar las políticas, planes, programas y proyectos educativos y en salud para humanizar el servicio. Ello implicaría que el trasegar de los formadores debería afirmarse en una praxis signada por el reconocimiento del otro y lo otro, que encierra valores como: la solidaridad, fraternidad, equidad, templanza, esperanza, justicia, la acogida, el cuidado, la inclusión, la diversidad desde la escuela para proyectarse a otros espacios de socialización.

## **Contexto**

La investigación se ha desarrollado en el ámbito de la Educación Superior, pues a esta le compete fomentar programas, espacios, discursos de reflexión de carácter humanista, que posibiliten construir identidades, conservar nuestros patrimonios naturales, históricos, culturales, reconocer al otro y al otro saber (a veces subestimado); más allá de los estereotipos, ser capaz de ver en los otros, nuestra ipseidad, la otredad y la alteridad, que al estar inmersos en un contexto educativo de posibilidades oriente los contenidos, eje temáticos, contextos, investigaciones en el sentido de comprender realmente la diversidad humana y por ende cultural; más allá de unos preconceptos, para que sea una actitud reflejada en la valoración de lo otro, del otro, con quienes nos configuramos constantemente.

La nueva concepción de universidad de cara a una sociedad como la nuestra que vive un proceso fuerte de transformación con respecto a temas como: la convivencia en paz, el perdón, la reconciliación, el

reconocimiento de su historia y suproyección hacia el futuro, temas como estos resultan relevantes al acompañar a otros a formarse como maestros; con la responsabilidad que ello significa en sociedades tan cambiantes, en un mundo globalizado.

El Ministerio de Educación de Colombia parte de las competencias ciudadanas, aun no se habla de las competencias socioafectivas y menos en correlación con los tres constructos filosóficos que sustentan esta propuesta. En la búsqueda de antecedentes sobre esta conexión se encontraron algunas aproximaciones de los conceptos con la educación, pero no de todos los tres, siendo en este caso el menos conocido el concepto de ipseidad.

En ese sentido, el Estado colombiano ha generado todo un marco legal conforme a las tendencias internacionales en reconocimiento de las llamadas poblaciones vulnerables, pero la postura en esta investigación es que antes que la norma como lo político, está el compromiso ético de apertura al Otro, en este sentido se toma distancia con el concepto de diversidad e inclusión, es que estas suelen ser aprovechadas para desconocer, etiquetar, subvalorar, estratificar al diferente, no necesariamente para valorarlo y respetarlo, es casi que para aceptar su presencia, que no necesariamente significa reconocimiento (en el sentido amplio del término) en el ámbito educativo, como el de salud, especialmente en los programas de rehabilitación, para transformar los servicios que atiendan de modo integral y humanizado de las necesidades de los sujetos y sus familias que lo requieran.

En la Educación Superior, fácilmente se desconoce u olvida la función misional de ser referente ético para la sociedad, al prevenir la exclusión de sentido, ser generoso con el conocimiento y ofrecer todas las posibilidades, para que la heterogeneidad de seres con interés de profesionalizarse encuentren la acogida, el apoyo, la equiparación de oportunidades para educarse y proyectarse en la vida social y laboral; ello conlleva a estar autoevaluándose como institución y cada formador tome conciencia no sólo desde la norma vigente, sino desde una actitud cultural para que esta se traduzca en praxis.

En las Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores, las Instituciones de Educación Superior Inclusoras y a los profesionales de la rehabilitación, se les dio la palabra a los profesionales en ejercicio educativo y/o rehabilitación, invitándolos hacer una reflexión, a modo de conversación, que les permita advertir que trabajamos con sujetos complejos y diverso, para que en su ejercicio profesional hagan de la escuela e instituciones prestadoras de servicios de salud sea un lugar cálido y de calidad, haciendo de ella un ámbito de actuación pública incluyente donde converge la riqueza humana representada en seres y en el acervo cultural gestado por la humanidad, con la presencia y acogida de la heterogeneidad, la interculturalidad, la interdisciplinaridad y la intergeneracionalidad.

De acuerdo a lo anterior, el reto consiste en cómo ofrecer a todos una educación pertinente, reconociendo sus capacidades, su discapacidad, sus limitaciones, su funcionalidad diferente, su cosmovisión distinta, con historias, culturas y condiciones socioeconómicas que los hacen seres singulares; en consecuencia sus principios movilizados desde su praxis profesional debe ser reconocidos y apoyados para la transformación de las didácticas, flexibilización y/o adecuación del currículo, la revisión de los contenidos y la evaluación, pensando en apoyos que faciliten el aprendizaje, la participación, el desarrollo integral y un clima escolar acogedor para toda la comunidad educativa.

### **Competencias socioafectivas y ciudadanas**

El impacto de la educación se puede medir en términos de movilidad social, calidad de vida, realización económica, social, cultural, política, científica, tecnológica y desarrollo humano; entendido este último como la medida de la percepción y el acceso de individuos y colectividades a las condiciones y oportunidades necesarias para que puedan controlar, mejorar y disfrutar su vida. Pero esto no es suficiente, sino se siente que se es parte de..., que se pertenece, que tiene una identidad, que se comprende el lugar o la lógica desde donde el otro mira, sin desconocer el nexo con el contexto, en una sociedad global, del conocimiento e información mediatizada, casi que se hace parte de un espectáculo, en diversos escenarios.

Este hecho significa, que se debe avanzar en la solución de problemas sociales, que son realmente complejos por ser multicausales; pues han sido parte de la historia de la humanidad y dependen de que seamos sujetos justos y éticos, situación que además requieren un abordaje transdisciplinar y una mirada desde lo humano, que surge desde la conciencia y voluntad de acción, que se debería traducir en compromisos desde diferentes esferas; partiendo del respeto por el otro/los otros, las otras culturas y el otro saber, ello será posible si se cambia la forma de como vemos la diferencias, de lo demos la oportunidad de escoger, como ejercicio de la libertad, o de aparecer con su esencia, de lo contrario se seguirían ahondando los problemas ontológicos como la: injusticia, inequidad, desempleo, exclusión, discriminación, violencia, por mencionar solo algunos problemas sin resolver desde el ámbito local-global.

En este panorama la lectura del contexto y la revisión de las causas/ efectos de los acontecimientos, encarna la responsabilidad de los formadores con la tarea de contribuir a formar sujetos de derechos, políticos, culturales y éticos; que a su vez sean garantes de ellos para con los otros, es decir que estén en capacidad de coadyuvar a construir, a generar el orden social en el que se quiere vivir, proteger y defender para la dignidad de todos.

Los discursos que circulan en este texto orientan la indagación desde el vínculo con los llamados otros, como contexto de movilización y de gestación de conocimiento; desde la posibilidad que los maestros y rehabilitadores visualicen la concepción de diversidad a partir de dimensionar la magnitud del yo, el otro, los otros, de lo otro e incluso el nosotros; entonces se produce desde la configuración de la subjetividad, identificando los límites que el otro me señala, las posibilidades de los otros, lo valioso de lo otro, la singularidad del otro, siendo autocríticos frente a su quehacer profesional, como una autoreflexión, un análisis en medio de fisuras, intersticios, discursos inconclusos que nos dejan y proponen referentes: epistemológicos, políticos, éticos, filosóficos, pedagógicos, sociales, intelectuales y legales, para una transformación genuina de cómo reconocemos al otro.

Porque la realidad o verosimilitud, es que los maestros den razón y comprendan la diversidad humana compuesta de singularidades/subjetividades, en todas sus dimensiones: biológica, funcional, intelectual, cultural, espiritual, ética y estética; lo que implica ver al otro como un legítimo otro, como sujeto histórico, cultural, de derechos, lúdico, lingüístico, que comparte ámbitos como el educativo; donde afirma o expone su identidad, son a quienes acompañamos en su transitar a ir incorporando en su esencia valores como la solidaridad, la fraternidad, la hospitalidad, la afectividad, que implican la presencia del otro, en la pretensión de contribuir al desarrollo de competencias socioafectivas y ciudadanas enfocadas en la participación, el aprendizaje y la convivencia.

Lo valioso de la diversidad es que desafía suposiciones, abre mentes y destraba nuestra potencialidad en la resolución de problemas, de modo individual o colectivamente. En este horizonte de sentido, es evidencia que somos seres con sensibilidad, multidimensionales y que es un imperativo ético



comprender cada vez mejor como la educación y la salud trasciende los muros, pues vivimos inmersos en unas realidades propias y ajenas, con sus avances, errores, incertidumbres, problemas, retrocesos y nuevos desafíos, en donde nuestra providencia con que los enfrentamos debe ir configurándose de modo continuo.

En su conjunto el sentir, hacer, convivir y el pensar es lo que le da coherencia y sobre todo sentido a la vida en comunidad, en especial en comunidades académicas, de sentido, de innovación e investigación, cuyo bienestar debería estar atravesado por la convivencia. El reto es comprender que hay otros instalados en otras lógicas, que comparten el espacio y tiempo de la escuela, dando la posibilidad de narrarse a cada uno en virtud de la lógica del conocimiento, con el pretexto de escuchar otras voces, otros lenguajes, otras historias (evitando juzgar), es decir se ofrecen otras condiciones de posibilidad, diferentes a las que ofrecen otros espacios de socialización, dado que allí el eje que articula el encuentro es el aprendizaje y la enseñanza, entorno a lo que se, lo que quiero conocer y lo que aprendo en pro del desarrollo humano.

En el currículo colombiano, se aproxima al tema desde las competencias ciudadanas, sin pasar por las socioafectivas, que guardan correlación plena con el concepto de ipseidad a través las de tipo intrapersonal, que implica la relación consigo mismo, mirarse a sí mismo. Para tener mayor conciencia capacidad de autodeterminarse, autovalorarse, autoconocerse y autoadministrarse, como aspectos desarrollados para la construcción de la identidad y autonomía.

Como seres sociales, las interrelaciones humanas nos exigen contar con competencias socioafectivas de tipo interpersonales/interhumanas que involucran acciones concretas para valorar, conocer/reconocer e interactuar con el Otro. Esto significa más que una apertura a otros puntos de vista, es abrirse al otro en lo posible sin prejuicio, sin estar basado en experiencias previas, porque este es fundamentalmente otro. Es de este modo como se va formando una ciudadanía comprensiva, solidaria, democrática y equitativa.

Significa estar en formación permanente para tener una perspectiva de lo que representa la dignidad para todos; respeto por la diferencia, participación, aprendizaje a lo largo de la vida, la fuerza de la democracia, entre otras frases que guían la conducta y podrían ser facilitadores o barreras para el ejercicio de la libertad, la convivencia y determinan quienes somos como sujetos sociales, haciendo posible los Derechos Humanos.

En referencia las competencias socioafectivas de tipo sociogrupales, son fundamentales para interactuar de forma adecuada con la familia, los amigos, la pareja, en el trabajo y comprender a otros grupos humanos, para construir sana convivencia social, comunitaria y en la búsqueda de paz. La otredad, la alteridad son términos de la experiencia en un mundo plural, biodiverso, interconectado, producto del encuentro/desencuentro de culturas para ir a la interculturalidad e incluso a la inculturalización que también nos han enseñado el reconocimiento y la adaptación, es decir, conocer más allá de mi comprensión o de la cosmogonía y cosmovisión en la que se ha crecido culturalmente. La realidad es que los productores de conocimiento social no han encontrado aún las respuestas a los problemas sociales como los expresados anteriormente. Lo valioso de ello es que la diversidad desafía suposiciones, abre mentes y destraba nuestra potencialidad para resolver problemas, para que podamos encararlos individual o colectivamente, en busca de respuesta.

La diversidad de personalidades, ideas, objetivos, intereses, necesidades, historias de vida, acontecimientos y por supuesto modo de pensar y pensarse, es lo que nutre nuestra capacidad de afrontamiento ante un

problema, un desafío, en especial cuando asumimos responsabilidades compartidas (trabajo en grupo) como cuando se hace parte de un sector, sindicato, gremio, comunidad académica, iglesia, cooperativa, grupo de investigación, que son cada vez más amplios pues vivimos en un mundo interconectado y mas accesible.

Si todos pensáramos igual, no podríamos darnos cuenta del error, de la otra alternativa, de la comprensión de lo que significa la agencia colectiva, cuya posibilidad está en la comunicación; en este caso, para analizar el discurso acerca del tema de la diversidad humana, sabemos que el lenguaje no es neutro, es el reflejo de la construcción social, de la experiencia y cada uno como su propio referente, dado que el lenguaje refleja nuestra actitud con respecto a nosotros mismos, al otro, los otros, lo otro y el nosotros. Todo ello constituye lo que hoy se denomina capital emocional, intelectual y social; que se hacen evidentes en la educación a través de las competencias socioafectivas y ciudadanas puestas en el escenario social, en las muchas formas de humanidad.

### **Iipseidad, otroedad y alteridad**

La construcción del saber social implica una batalla contra el pensamiento único, en que el proceso de construcción del conocimiento se convierta en un dialogo con otras teorías/ paradigmas/otros saberes, que tiene que ver con los afectos y efectos que las cuestiones de estudio nos provocan; para tener una visión amplia e integra de los asuntos que nos interrogan. Además, significa el conocimiento compartido/el aprendizaje cooperativo/ /colectivo permite mirar lo propio, lo territorial, sin perder la visión global.

Para ello Skliar(2004) indica que:

Sigo pensando que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, una estética no tan pulcra, una ética más desalineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse. (p.20)

En consecuencia aparecen contenidos/temáticas que irrumpen los cambios epistémicos, se establecen vínculos entre elementos epistemológicos y la realidad para jalonar propuestas que hacen un análisis crítico de las situaciones que afectan las poblaciones. Por ejemplo en la lógica del pensamiento dicotómico, en el tema de discapacidad nos han hecho pensar que lo contrario de igualdad es la diferencia; cuando lo contrario es la desigualdad para acceder a la justicia/a los derechos y que debe considerar especialmente la ética del cuidado (alteridad), mientras que la diferencia posibilita la construcción de identidad.

La episteme de este artículo, se sustenta con la apuesta de autores /pensadores que respaldan/ofrecen argumentos para responder a la pregunta: ¿Cuál es la urgencia y pertinencia que los formadores de formadores hagamos una reflexión sobre el compromiso ético-político de contribuir a la configuración de ser maestros o rehabilitador, para cuya praxis este signada por el reconocimiento del Otro?, los autores convocados, proponen alternativas educativas/pedagógicas para hacer posible una praxis desde donde se acompaña a la configuración de identidad e interculturalidad basados en el respeto y la ética.

La ipseidad no es estática como la mismidad, sino que se construye en el devenir en el anhelo de llegar a ser, en los momentos de intrinspección. Una buena alusión a la ipseidad es entenderla como autoconciencia reflexiva, que involucra el sentido de sí mismo, del ser autorreferencial del yo, el ser yo en el pensamiento moderno es tematizado como el “sujeto”, pero este concepto trasciende el “Ser en Sí” al “Ser para Sí” como su fundamento; la pregunta por el Yo, ha sido una constante interrogante de la

metafísica; como un sujeto que se deja acontecer en dicha autorrealización y que va construyendo su consciencia de sí mismo, que se habla así mismo, para afrontar su autorrealización. En otras palabras, desde la perspectiva de la ipseidad se genera tensión que enriquece el problema de la configuración de la identidad y la autonomía. Sin embargo ser totalmente auténtico, es casi una utopía en cuanto siempre nos dejamos acontecer por otros.

De acuerdo a lo anterior Lévinas(2014), señala que se trata del cuestionamiento y el desplazamiento de la ontología del otro, aquello que en nombre del Ser, como lo mismo, acababa por reducir y subordinar toda alteridad, el otro, ya no es dato sino una perturbación de la mismidad, un rostro que nos sacude éticamente, la irrupción del otro es lo que posibilita verse a sí mismo.

El otro vuelve y nos devuelve nuestra alteridad. Mientras que para Skliar(2004), el misterio de lo otro y el poder de su alteridad esta en no ignorar el rostro del otro y en la irrupción del otro quebrantado la continuidad de lo mismo, además de nuestra ipseidad como docentes que siempre cobra poder sobre el otro.

Para fundamentarlo él cita a Derrida (2001) que expresa:

“Somos rehenes del otro, y no podemos tener relación con nosotros mismos más que en la medida en que la irrupción del otro haya precedido a nuestra propia ipseidad. En este sentido la alteridad pertenece, hace parte constitutiva de la ipseidad”.

“La ipseidad por ende hace referencia a las variaciones que se producen en la identidad, que se producen en la identidad a lo largo del tiempo, alude al sí en tanto qué sí mismo que da cuenta de sus actos insertándolos en un relato en el que cada acción cobra sentido a partir de sus conexiones con una totalidad constituida por el resto de acciones conservadas en la memoria”. (p.34)

Las palabras que usamos en nuestros discursos reflejan los paradigmas de como vemos a los otros, si son normales, anormales, normalizados, unidos, excluidos, incluidos, marginados, vulnerables; en su mayoría con una connotación negativa, que empobrece la existencia. Otros rótulos que hablan más de su situación, que de su ser, son: abandonados, protegidos, hay que estimularlos, medicalizarlos, embellecerlos, internarlos muchas veces sin que pase por nuestra mente su ipseidad, otredad y alteridad, (es decir sin que lo dejemos escoger, Ser) y si lo pensamos mejor es deficiente, siempre le falta, está incompleto, no se parece, no responde a la mayoría predominante, al estándar culturalmente establecido.

La otredad se trata del reconocimiento del otro, como un individuo diferente. Se espera que esta se configure a través de diversos mecanismos psicológicos y sociales, que desde las competencias socio-afectivas corresponde a las habilidades interpersonales, para promover la construcción de vínculos con el otro, en busca del bienestar mutuo, pero los resultados aún dejan mucho que desear, siguen los problemas de convivencia, de no saber cómo responder a las necesidades educativas especiales, los arquetipos hacen que unos sean desechados, excluidos de la posibilidad de crecer, aprender, participar y convivir juntos.

Esta pretende ser una de las explicaciones, de cómo el no reconocimiento del otro, es una de las causales de las deformidades sociales como: el racismo, xenofobia, la exclusión, la homofobia, la misoginia, entre otros aspectos problemáticos de las sociedades. En este sentido, son muchos los conceptos, percepciones,

significaciones que hay implicados en la forma que enclaustramos, nombramos, juzgamos al otro, entre ellos están: arquetipos, estigmatización, mismidad, minoría, discriminación, categoría, gueto, censura, entre otros, que son el reflejo del deseo de clasificar e incluso de invisibilizar, desvalorar, discriminar, estratificar, segregar/separar y de dividir, que además pluralizan, solo identidades colectivas: negros, pobres, migrantes, extranjeros, fanáticos, minusválidos, indios, etcétera.

“Desconocer la otredad a través del rotulo, la categoría y la clasificación es la forma más concreta de exclusión, todo acto de clasificación es así mismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia”(Skliar, 2004)

En la experiencia de los vínculos humanos, siendo la relación la posibilidad de intervención en comunidad (desde la familia hasta más amplias como la institución educativa), cuya mediación se da por el lenguaje, lo que debe implicar la disposición permanente para tener apertura al otro, entender la conversación de unos con otros como una oportunidad para la comunión y dejar huellas en el otro. En otras palabras, la comprensión del diálogo sustentado, para que el vigor de los argumentos permita un encuentro dialógico, una interpretación de la opinión del otro, que no son más que nuevas comprensiones, es lo que hace de la conversación una experiencia de construcción y significación, para que la pluralidad tenga convivencia en la conversación permanente, evitando dogmatizar, pues el dogma nos hace perder perspectiva histórica, contextual.

En consecuencia la alteridad pedagógica se corresponde con la idea de reconocimiento del otro como proyecto humano, en este sentido se debería girar alrededor de posibilitar la proximidad; la praxis a través del reconocimiento del otro, significa un profundo respeto por el otro; en tanto que se hace realidad gracias a la mediación, a la interpelación que da la posibilidad del diálogo real y efectivo de escucha asertiva. Entonces el reconocimiento del otro significa el respeto por la diferencia, pero nunca pretender igualarse al otro y menos considerar que tolerarlo es suficiente.

En ese contexto los autores Skliar & Larrosa(2011), presentan en el libro “Experiencia, alteridad, educación”, la relación de tres conceptos que son cuidadosamente pensados, invitando al lector a abrirse a la posibilidad de la experiencia, que no es simplemente vivencial. Ello supone la presencia de un otro, el reconocimiento de ese otro, la sorpresa del otro, que sólo será tal si se produce encuentro, relación y afectación. Suceso que no puede prescindir de la disposición de ir ‘deshaciendo’ nuestras categorías para poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe con la existencia de otros.

En otras palabras, este ejercicio académico junto al trabajo de campo, permitió a los formadores de formadores exteriorizar su comprensión en diferentes dimensiones del ser humano, y por ello la conclusión es en que se hace indiscutible e inaplazable en la formación de educadores generar espacios de reflexión, discusión, análisis de aspectos relacionados con el Ser, como competencia para entender y responder a las expectativas socio-políticas, éticas, legales y académicas frente a unas comunidades, a una sociedad tan compleja como dinámica.

En resumen los sentidos, emociones y capacidades humanas, como nuestras cualidades y circunstancias, son condiciones natural de nuestra condición humana, pero en si se vuelven un pretexto para separarnos, clasificarnos, dividirnos; en contraposición surge en ese sentido la emancipación como fuerzas visibles o invisibles para darle relevancia a los muchos otros, como afrenta a la forma usada para designarlos de otra forma/de otro manera, para continuar categorizándolos, estudiándolos, señalándolos, apartándolos, causando una ruptura con el sí mismos, con su origen incluso, desconociendo lo ancestral

.La diferencia disyuntiva del otro, no supone la presencia de una esencia natural o material de la alteridad, sino su carácter discursivo.(Skliar, 2004)

Ante estas exclusiones que niegan la otredad, la alteridad y una mismidad que no trasciende a la ipseidad, pues no es posible despojarse de la etnia, edad/generación, género/sexualidad, corporalidad y su funcionalidad, religión, procedencia, condición socioeconómica y menos negar su historia, una opción por mucho tiempo fue tomar distancia; las coordenadas tiempo y espaciodejan un plan de posibilidades para el encuentro con el otro, muchas veces conocido mas no reconocido, han existido sin la validación/aprobación de la cultura hegemónica.

Por tal razón el encuentro con el desconocido y lo desconocido, se hace complejo, dificultando la mirada, hablar, escucharnos, tocarnos con respeto y afecto, reconocernos, apoyarnos, solidarizarnos con los grupos excluidos históricamente: indígenas, negros, mujeres, deficientes/discapacitados, mujeres, inmigrantes, mendigos, vagabundos, drogadictos, niños en la calle y en situación de calle, jóvenes al margen o conflicto con la ley, transexuales, lesbianas y gay; se nos hace difícil, a veces quisiéramos tomar distancia, no mirar, no oír, no pensar en ellos, negar lo que sentimos por esos otros; ello es causal de otras evasivas en el engendro e invención en la exclusión de la alteridad que incrementan el sufrimiento individual y colectivo, limitando las posibilidades de desarrollo humano para todos.

La oportunidad esta en incentivar la ipseidad, ahuyentar la mismidad y acogerse en su alteridad, como posibilidad ético-política.A propósito, Skliar(2004) habla de las barreras, negaciones de la múltiples otredades y alteridades, argumentando que:

El mundo políticamente correcto, es un mundo donde sería mejor no nombrar al negro como negro, donde no llamar de deficiente al deficiente, donde no decirle indio al indígena. Es el mundo del eufemismo. No nombrados, no decirlos, no llamarlos, pero mantener intactas las representaciones sobre ellos, las miradas en torno a ellos. (Skliar, p.17)

La esperanza es que cada generación tiene personas que trascienden su espacio y tiempo, sus miradas, ven otras alternativas de relaciones más humanas. La educación ofrece la posibilidad de infiltrarse por esos intersticios, esas grietas que dejan las fronteras, que son barreras más artificiales que reales. Sin embargo, es válido decir que no hay catálogos, ni fórmulas para hacer posible la alteridad. El camino es la configuración en cada sujeto de su ipseidad y otredad como valores; para que no crean que todo se logre desde la norma y que el objetivo sea normalizar, estandarizar, homogenizar, eso sería la expansión de lo mismo.

El otro ya ha sido tematizado, mirado, medido, ahora queremos escuchar su voz, en especial en el ámbito educativo con respecto a su salud y bienestar. Al respecto, Skliar, citando a Derrida, menciona que:

Actualmente las palabras “otro”, “respecto del otro”, “apertura al otro”, el otro incluso se ha banalizado, moralizado, pero el sentido de todo esto es llamar la atención a la política de atención a la diversidad, amparada en una filosofía de la diferencia (Skliar, 2004, pág. 21).

Entre muchas otras evasivas para que haya coherencia entre el discurso político de la inclusión, está el desacierto del afincamiento cultural de la exclusión, que aumenta el sufrimiento individual y colectivo, exacerbando el conflicto entre lo que significa sobrevivir y vivir, entre ser y tener, entre lo que se es y se debería ser para otros, el mito y la religión, la ciencia y la creencia, la cooperación y la

explotación, este destino ha sido compartido por varias culturas y grupos humanos desde nuestros orígenes, la sobrevivencia del más fuerte. En la modernidad la posibilidad es incentivar la ipseidad, ahuyentar la mismidad y acogerse en su alteridad. La esperanza es que en cada generación se cuenta con gente que trasciende su espacio y tiempo, y en su esencia más íntima lucha porque avancemos en lo esencial que es construir proyectos de humanidad, bajo el paraguas de una sola raza, la raza humana.

El Desarrollo Humano hoy pasa por darle sentido a nuestras tradiciones, reinventar la democracia, repensarse el Estado, participar para tener políticas éticas, que guíen el comportamiento desde la razón, el sentir/las emociones y acciones que dignifique al ser humano, como parte de la biodiversidad que habita la tierra. Haciendo de la educación un protagonista, lo que solo es posible si formamos de modo diferente a los formadores de formadores, para contribuir a contar con maestros cuya praxis este signada por el reconocimiento del otro.

### **Formadores de formadores**

Formar a otros es un tema controversial, pues implica cultivar, proteger, cuidar, acompañar, reconocer a sus congéneres, estudiantes, preparar para el saber Ser, el saber Estar, para Conocer/Reconocer/Comprender en aras de la convivencia; pero como se ha dicho antes, siempre imprimimos un sesgo particular entre nuestros estudiantes, siendo esto un asunto delicado; la invitación es que el saber social y el saber pedagógico debería estar subordinado a la ética para el encuentro con el otro.

En los trayectos y trayectorias de la formación docente hay enfoques, resistencias y propuestas de vislumbrar otras perspectivas, otros discursos, ante una realidad como es el creciente número de estudiantes diversos que llegan a las aulas en todos los niveles de educación. Un gran reto es como cada uno debemos expandir nuestra identidad, para dar cabida a otras, la situación es que hemos avanzado en los derechos de las mujeres, en la abolición de la esclavitud, en la conciencia de los derechos de las minorías, incluidas los inmigrantes, han sido importantes saltos, sin embargo aún vivimos con los ecos de esos procesos de exclusión, con la huella evolutiva de ver en el desconocido/diferente una amenaza.

Los formadores tenemos el compromiso ético político de expresar la preocupación de ese discurso plagado de eufemismos, de esas imágenes hibridadas, de representaciones plegadas de colonialismo, asumiendo el riesgo de abrirse a los espacios de multiculturalidad, para que sea una espacialidad de las diferencias, de tal forma que no hablemos sólo en primera persona Yo, ni siquiera en segunda y tercera en segunda persona, el nosotros si todos están incluidos; no olvidemos que cuando decimos los demás nos auto excluimos, pero cuando el otro lo pronuncia quedamos incluidos automáticamente.

Ello implica ver, escuchar, leer/observar, analizar, reflexionar y dialogar acerca de la realidad como un sistema agenciado y gestionado por seres con imaginarios, sueños, expectativas, intereses, dudas, sospechas, creencias, saberes, egos, capacidades, experiencias con significados, valores diversos, que van configurando su identidad, propósitos y relaciones pensadas y estudiadas desde la neurología, educación/pedagogía, psicología, salud, economía, política, sociología y antropología, debemos evolucionar como sociedad.

“El otro ya ha sido suficientemente masacrado, ignorado, silenciado, asimilado, industrializado, globalizado, cibernizado, protegido, envuelto, excluido, expulsado, integrado e incluido; vuelto a asesinar, a violar, a obscurecer, a blanquear, a anormalizar, a normalizar excesivamente, a estar fuera y a

estar dentro, a vivir en una puerta giratoria. El otro ya ha sido lo bastante observado y nombrado como para que podamos ser tan impunes al mencionarlo y observado nuevamente” (Skliar, 2004, pág. 22).

La formación en sentido hermenéutico es la experiencia histórica, pero especialmente la ampliación de ese contexto histórico, en experiencias que se ha vivido con otros, con sus voces, con sus propias historias, con su rostro, son las historias de sus planes futuros, comprendiendo que hemos configurado la experiencia a través de los vínculos, las relaciones con otros que hemos tejido y hasta planeado nuestra historia, que a su vez hacen parte de la historia del mundo humano, a la que todos hemos contribuido a veces positiva o negativamente. Las temáticas de identidad, interculturalidad tienen unas aristas de confluencia con conceptos como multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturación y aculturación. Incluso estos constructos teóricos dependen de los contextos históricos, territoriales y culturales, por ello no es igual para Europa que para Latinoamérica. Un ejemplo de ello es cómo la categoría de multiculturalidad orienta su interés de indagación sobre las culturas existentes y sus características, y cuando se vuelve interculturalidad, cuando se establece comunicación entre estas culturas, se dejan permear unas a otras. Incluso Tzvetan Todorov, nos dice: “cada individuo es multicultural. Las culturas no son islas monolíticas” (Nosotros y los otros, 1989).

Entonces el acto de indagación, se acerca a cómo formar maestros que reconozcan al otro, a ese escolar con funcionalidad diferente, procedencia distinta, con una historia afectada por el conflicto armado o por factores de riesgo social como son la pobreza, el abandono, el abuso, el trabajo infantil, niños y jóvenes con adicciones, con condiciones de salud especial, unidos a grupos que podrían tener acciones al margen de la ley, como hacerlo sin re victimizarlo, bajo que enfoque signar nuestras prácticas escolares que promuevan una cultura de acogida, de hospitalidad. Aunque existe una amplia variedad de estudios sobre el tema de diversidad, inclusión, interculturalidad, incluso la genética como el lenguaje de la vida nos muestra la infinita posibilidad biológica de seres, moldeados por el entorno y los otros, mientras los docentes se siguen formando para homogenizar, para la totalidad, para lo normal. Esto conlleva a enfrentar un desafío más allá del discurso, que se refleje en actitudes, entre otros cambios que siguen generando resistencias /tensiones, con el objeto de ofrecer una educación pertinente, lo que implica a su vez cambios de paradigmas en los formadores de formadores si queremos ver en el futuro una nueva ciudadanía.

En este sentido, se debe ser muy celoso en prevenir la exclusión de sentido, en la formación ética de los profesionales y su compromiso con la democracia, con la gestión del conocimiento, en la equiparación de oportunidades, en la autoevaluación crítica de la praxis. Entonces, la responsabilidad de los docentes está en convertir su método, en su mejor metódica entendida como un camino para moverse por las sinuosidades del conocimiento, establecer relaciones/encuentros entre los conocimientos/saberes, resignificar su rol, su discurso, dudar de las reglas preestablecidas y en lo posible transgredirlas para trascender el acontecer, como oportunidad para cambiar, innovar, crear, crecer con todos y para todos.

Esto sería, en palabras de Skliar (2004), pensar de otro modo la educación, que no es más que pensar en otro en relación con el otro, que no requiere otra cosa sino arriesgarse a pesar de otro modo la mismidad. Por ello, propongo el concepto de ipseidad como la opción para construirnos para el otro también.

La actitud irreverente significa estar atentos a las fronteras porosas, a las grietas problemáticas, a las heridas y cicatrices humanas dejadas por el despojo de la condición de humanidad, a los muros que se levantan y que hay que derribar, facilitando el intercambio social para activar nuestro pensamiento, tener la disposición, como la capacidad de discernir ante y con lo diferente. Esta posición exige

mirar/narrar/reconstruir a los otros desde nosotros. Las acciones para querer transformar situaciones complejas y casi utópicas no son posibles sin profesionales que sean conscientes de sus realidades/contextos y con la capacidad de leer/reflexionar, generar crisis intelectual, de dejarse acontecer para desplegar su potencial para movilizar nuevos sentidos; de tal manera que le permita contribuir a transformar el destino de los denominados otros, o es fácil, incluso los efectos de la globalización se ven como modifican las formas de estructuras locales, entonces ésta posibilidad también está para un docente que comprende/desaprende/emprende/recomprende.

El aporte de este ejercicio ha sido provocar a los maestros y a otros profesionales para que comprendan que sus decisiones, actitudes, discursos, gestos, contenidos que promulga e imparte afectan al otro, a los otros, pues es un tiempo importante el que pasamos en las aulas, en una época de la vida determinante en la configuración de su ser social, las palabras, imágenes y corporalidad tienen el poder de acercar o dividir, y el entorno educativo ofrece muchas oportunidades para la aprender la sustancia de la convivencia en armonía con otros, en un devenir constante en diferentes espacios, momentos y circunstancias. El aporte desde la educación, debe ser la de involucrar vocablos como: reconocimiento, aceptación, respeto, decolonial, co-presencia, intercepcionalidad, apertura, afecto, para poder ser huésped, garante de derechos de los otros; dando nacimiento a la pedagogía de la alteridad, para dar cabida a la diversidad, a la pluralidad, a la heterogeneidad, no solo como presencia, sino como coexistencia; en lo posible trascender la visión del sujeto problemático.

Una pedagogía que debe no solo visibilizar la alteridad del otro, sino la alteridad de lo otro. Ello implica otras historias, otros contenidos, reconstruir la historia, otros sentidos y discursos circulando; una ampliación, adaptación curricular que nos permita crecer, vibrar, aprender con el otro, pues nuestras cosas en común son más que las diferencias.

Las principales dificultades en la formación de docente, se encuentra en obstáculos como definir el pensar pedagógico en relación con la cuestión del otro, la identidad y la diferencia, que se derivan de una triada tan incesante como lo son: la exterioridad (el otro está afuera, está alejado y ajeno a mí), la negatividad (el otro es aquello que yo no soy) y la colegialidad (el otro depende de mí, es mi producto, es mi subalterno)(Skliar, s.f, pág. 113). Se creyó que se resolvía desde la educación especial, desde las cátedras, desde volver al otro tema de estudio, de programa o proyecto, ahora con el discurso de la inclusión, pero sin cambios sustanciales en la cultura y práctica escolar no se avanzara en la humanización.

Los escenarios donde se forman los docentes y rehabilitadores, particularmente las facultades de educación y salud, deberían ser el compartir más allá de la técnica, los contenidos, la didáctica, a través del acompañamiento al estudiante a crecer, a encontrarse consigo mismo, para descubrir sus potencialidades, desarrollar sus habilidades incluidas las sociales, su pensamiento divergente, crítico y propositivo frente al otro y los otros, reevaluar su paradigmas; pero especialmente la constitución de su propia identidad desde el respeto por la diferencia. La institución educativa brinda el mejor escenario para relacionarse, pues antes que un ambiente académico es un encuentro social (así no lo quisiéramos), ofrece la aventura, el descubrimiento, la exploración, la rupturas de espacios, de estereotipos, de sesgos, de los condicionamientos académicos, surgiendo como apertura hacia otros horizontes de sentido, de aprehensión y comprensión del mundo, nuevas vivencias y otros conocimientos/narrativas que se dan en las relaciones humanas.

## **Metódica**



La percepción de la realidad y quienes la conforman, nosotros y los otros, se legitima en la cultura de fin del siglo XX. Dan cuenta de las creencias o interpretaciones que los sustentan y las podemos aprender en el sistema educativo, liderado por maestros y rectores cuyos principios deben estar fundamentados en el respeto a la diferencia, en la claridad de lo que significa la otredad y la alteridad, en la ruptura con la mismidad, en contraposición de la totalidad como sentido cerrado, en especial de la posibilidad de vida digna del otro, este último es el primer designio de la alteridad.

El proceso de transformación debería iniciarse desde las Facultades de Educación, pues estos maestros son los que pueden incidir en las próximas generaciones; para que su trabajo pedagógico este en constante diálogo, se pueda nutrir con otras ciencias como la filosofía, antropología, sociología, psicología y la ética. Se cultive en cada ser la comprensión y aceptación genuina del otro, ello implica resignificar las prácticas, remover algunos significados, desmitificar algunos paradigmas, cambiar la mirada y tener apertura atenta por la escucha, otorgar la voz/ dar la palabra, contar de otra manera la historias, tomarse otros espacios, ampliar el conocimiento a otros saberes, dejarse afectar, acontecer por otros.

Eso implica una comprensión profunda sobre la naturaleza humana, individual y colectiva que se visibilice el encuentro con el otro y los otros como posibilidad de evolución como humanidad. En la vida escolar se evidencia estudiantes con bajo rendimiento (a pesar de sus buenas capacidades), con depresión, aislados, siendo víctimas o victimarios en el mal llamado “matoneo”, extrema timidez, estudiantes que desertan porque no se adaptan, en fin el clima escolar, la convivencia escolar deja aún mucho que desear y casi todo lo atribuimos a lo académico, pero no nos detenemos a revisar/evaluar los vínculos entre los pares, entre estudiantes y maestro y directivos, de los padres con los escolares, para mejorar la convivencia, incluso trascender a las denominadas hoy redes sociales, para conocer los valores y antivalores que promulgan los medios masivos de comunicación, los estereotipos que circulan, para llevarlos al debate en el campo educativo.

De conformidad con la propuesta en la investigación se conversó, se escuchó a los llamados “diferentes”, para oír sus relatos sobre su experiencia en la vida universitaria y responder entrevistas sobre su sentir y como han afrontado él y los compañeros ser “diferentes”, y ello como afecta su rendimiento académico. También se escogieron discapacidades invisibles como la psicosocial y la baja visión, lo más significativo fue como querían demostrar que tener una discapacidad no los hace discapacitados, además lo que mas pedían era los apoyos de todo tipo, así como comprensión sobre su condición, basada en el conocimiento y no en los supuestos. Otro ejercicio pretexto fue responder una encuesta, que se realizó como ejercicio de confrontación para tomar postura frente a situaciones cruciales y temas controversiales como tener docente gay su hijo, que a su entorno lleguen personas desmovilizadas del conflicto, vivir cerca de una persona con discapacidad a la que debe ayudar con frecuencia; la intención era provocar la autoreflexión acerca de temas actuales y de discusión general, que en cierta forma parece que solo son asuntos de los demás, sin importar que nos debamos unos a otros.

Se realizaron talleres usando matrices para permitir abrir el dialogo, el derecho a disentir, la exposición, narrativas y conocimientos sobre el tema, con relación a valores y dimensiones de la vida social. Que es y no es alteridad en economía, salud, política, pedagogía, lúdica, corporalidad, ética y en la cultura; que implica la otredad desde valores. A sí mismo la alteridad como ruptura con la mismidad, como posibilidad, como fraternidad, como nuestro ser otro/identidad, fue muy interesante lo que expresaba cada uno el ejercicio se hizo por grupos.

Esto hizo deliberar sobre conceptos como ipseidad, la otredad y la alteridad a fin de que comprendamos los vínculos en una humanidad corresponsable de nuestras existencias y los saberes que permite la interculturalidad y dan paso a otros saberes y la conexidad con las competencias socioafectivas y ciudadanas que son responsabilidad de todos, esto es riesgoso. Los profesores encargados de la convivencia, ética y filosofía decidieron asumirlo con mayor compromiso, de igual manera se invitó a los profesores de fundamentos pedagógicos, literatura, arte, historia, ciencias a hacer una transformación desde la narrativa y desde su Ser.

La muestra para el ejercicio fue intencional y no probalística, los criterios de inclusión resultaron de la premisa que fueran docentes formadores de otros docentes, profesionales que trabajaron con población con discapacidad, con sus familias y docentes, facilitando los procesos de inclusión. Estudiantes que vivieran alguna situación en la universidad por su condición de minoría étnica, procedencia regional, discapacidad o situación socioeconómica; estos fueron entrevistados por su aporte a la diversidad, pero específicamente narraron su historia de vida en la universidad.

Unos de los aspectos era volver a contar la historia, sustentando su historicidad rota y aminorada, hacerlo desde su propia voz, dignificando sus vidas, sus luchas y de los territorios/culturas que habitan. Visibilizar los efectos del desplazamiento forzado, sintetizado en éxodos humanos, desplazamientos, ahogo de las culturas ancestrales y destrucción de la naturaleza.

Fue un ejercicio muy enriquecedor, ya que los aportes, intervenciones y ejemplos mostraron la capacidad de nuestros profesores y otros profesionales de argumentar, relacionar, interpretar, aportar, conversar y comprometerse con cambios en su praxis.

### **La propuesta**

Se reconoce la importancia de la escuela en la construcción de identidad, como componente fundamental de la ipseidad y como las actividades propuestas por los maestros, se deberían definir por su movilidad hacia aquello que invita a los sujetos a cómo actuar con otros y los otros. Con respecto a los contenidos que presentan los maestros, se deberían encontrar con las narrativas que traen los estudiantes desde sus saberes, acontecimientos y circunstancias, que refleja su identidad en configuración y como parte de su subjetividad.

Transcender a reconocer la pluralidad se hace posible, por una visión de cultura de acogida, no solo de acomodación sino de asimilación de lo otro, a través de la racionalización del prejuicio y de la discriminación, que generan conflicto permanente, pero la alternativa está en que cada uno vea en su cultura, en su identidad su propia valía y sentirse refugiados/acogidos por los otros. La educación ofrece la oportunidad de tener practicas escolares necesarias y deseables, para tener una actitud positiva, una voluntad de ver en el otro y los otros una complementariedad, no como amenaza a la pérdida de identidad cultural, a la aculturalización, sino como una posibilidad de compartir prácticas, descubrir motivaciones y narrativas comunes.

En el ejercicio de reflexión nos damos cuenta que el proceso ha estado enmarcado por la identificación de los grupos minoritarios, con prácticas de diferenciación que alimentan la desconfianza que opera como obstáculo para compartir territorio, espacios, tiempo en la universidad, como espacio que históricamente ha generado relatos, prácticas de resistencia y confrontación. Hoy existen dentro y fuera de

ellas en el mundo museos de la memoria y la tolerancia, para que no se olviden las heridas, las torturas, las diásporas, exterminio de personas y comunidades enteras, como los guetos han dejado expuesto lo peor de la condición humana hechos que no queremos repetir y la escuela puede contribuir a ello.

La escuela como espacio de protección, de todo eso que afuera puede hacer daño como: las adicciones, el abuso, el maltrato, la explotación infantil, de crecer en la ignorancia, sin proyección futura, sin otras historias, sin pares, sin autoridad y sin libertad real; podríamos seguir mencionado muchas otras adversidades como no tener sentido de pertenencia, de hacer valer su dignidad como ser humano; entonces la comunidad educativa viene a ser la contingencia para desarrollar una ipseidad sana, saludable, que le posibilite vivenciar valores con la otredad y la alteridad

La identidad del aprendiz, es una cuestión de alteridad y de otredad, en el sentido que ofrece el espacio para el dialogo, para que a su vez el sujeto sea capaz de referirse así mismo como individuo; que es reflexivo frente a las cosas que le han podido provocar experiencias de fracaso o positivas para su configuración, que se compromete a establecer, mantener y darle sentido a los vínculos como parte de un grupo más amplio de actuación y un horizonte de sentido lleno de sucesos, peripecias, eventos, eventualidades, narrativas, riesgos, gestos, saberes que van dejando una impronta en nuestro ser, que van definiendo nuestra subjetividad, expresada en socioafectividad y ciudadanía.

Se deberán buscar una praxis pedagógica que responda a las expectativas de cada sujeto, ponga en juego sus experiencias como aprendiz para adquirir nuevos aprendizajes; que construyan una percepción positiva de sí, como sujeto único, importante y que se relaciona auténticamente con otros, a su vez aprecia a los otros como significativos para su propio aprendizaje y convivencia, desarrollando una concepción de sí mismo como posibilidad para otros.

### **Discusiones y conclusiones**

La urgencia de abordar este tipo de temática entre los formadores de maestros, radica en la importancia que tiene la dimensión afectiva en todo ser humano, para enfrentar efectivamente los contextos sociales, situacionales y comunicativos, como aprender a lo largo de la vida.

El conocimiento y control de las emociones sólo se puede hacer a través de valorarse a sí mismo (autoestima), gestión de sus propias emociones para autorregularse, ser consciente como percibo los sentimientos de los otros, de los demás, lo que se denomina empatía; el docente en la conversación, en el intercambio de información/saber ejerce algún nivel de persuasión, por ello debe entender cómo afecta su opinión y actitudes a los demás, que influye todo el tiempo en los otros, aun sin decir nada, solo la presencia, su gesto, su corporalidad nos debe hacer reflexionar como se sienten los demás.

Todo ello es base para sentir que se pertenece o no al grupo, se es aceptado o no, se es reconocido, valorado, respetado o no, o simplemente tolerado, las implicaciones educativas se reflejan en que son barreras o facilitadores para el aprendizaje y la participación, situación que favorece o no el clima escolar y el despliegue de potencialidades individuales y colectivas.

Esto es un llamado para los docentes de literatura, historia, artes, música, historia, geografía, para evitar la exclusión de sentido. Es muy de nuestra cultura que pretendamos transformar la realidad desde el marco legal, pretendiendo mostrar que la realidad no solo está captada en las normas, se puede ver la realidad a

través de una visión universal (imbuido de lo social, lo antropológico, lo filosófico, las ciencias humanas), incluso puede estar en lo sublime, lo efímero, lo espiritual.

Reflexionar acerca del juicio del otro debe ser un esfuerzo de la escucha, mediante el lenguaje que nos dice, narra, relata, como también cambiar la óptica/la mirada. Solo es posible el acuerdo en el diálogo. A lo que nos invita la realidad presente en la diversidad en el aula, es repensar el juicio del otro, a ser proactivos, a hacer un esfuerzo de la escucha asertiva, tener un sentido respeto hacia sí mismo, para que lo extraño nos de la opción de descubrir elementos diferentes, pues siempre hay una manera más de interpretar.

El aporte de este ejercicio académico es que como investigador/constructor de conocimiento, se pueda resignificar estos aportes intelectuales y a ser creativos, al hacer que otros reflexionen sobre la correlación entre ipseidad, otredad, alteridad, como valores y principios para reconocer la diversidad individual y colectiva, vista como riqueza y a su vez como reto pedagógico, que haga que se repiensen los espacios de aprendizaje donde se construyan y fortalezcan los vínculos con el otro, con otros grupos humanos y con otros saberes, pero en especial una mirada sobre sí, abrirse a la posibilidad de hablar sobre nuestro acaecer como seres singulares, pero sociales, cuya presencia, esencia, corporalidad, discurso/narrativas, acciones y omisiones, afecta al otro y a nosotros mismos.

Lo más reivindicador es el derecho a crecer, vivir/convivir, compartir, aprender, jugar, resolver juntos es lo que determina cómo construimos nuestras subjetividades e intersubjetividades y cómo reconocemos otros grupos humanos para enriquecernos en la posibilidad de la interculturalidad.

La apuesta entonces es crear nuevas perspectivas en formación de los nuevos docentes; aprovechar otros referentes, para que se piense y se actúe distinto, pues aprender el discurso es sencillo. Pero complejo es el arte de vivir juntos con dignidad para todos.

***Ubuntu: Soy quien soy, porque somos todos nosotros.***

Como uno de nosotros podría ser feliz, si los demás estuvieran tristes.

## **Bibliografía**

Allen, J. (12 de junio de 2012). *Pirámide de Maslow: la jerarquía de las necesidades humanas*. Recuperado el 26 de Octubre de 2015, de psicologiaymente.net: <http://psicologiaymente.net/psicologia/piramide-de-maslow#!>

Carvalho, G. (16-18 de septiembre de 2013). *Michel Maffesoli: Apontando caminhos para se pensar a juventude no ensino medio*. Recuperado el 14 de septiembre de 2016, de Seminário Currículos, Culturas e Cotidianos:

[http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1373910380\\_ARQUIVO\\_SEMINARIO.pdf](http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1373910380_ARQUIVO_SEMINARIO.pdf)

Delors. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

Fernandez, O. (2012). *Sobre la alteridad y la diferencia sexual*. Logos Anales del Seminario de Metafísica. UNED.

Goleman, D. (Septiembre de 1998). *La inteligencia emocional de los líderes*. Recuperado el 20 de Marzo de 2017, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ltl.40619981008/abstract>

Lara, N. P. (2002). *Prólogo del texto ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Barcelona, España.

Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Paris: Arena Libros.

Lopera, A. (2004). *El maestro ante la diversidad*. Fundación diversidad y educación, Medellín.

Peña, F. B. (s.f). Revista alma Mater. *La Alteridad como Alternativa Pedagógica*, 37.

Ricoeur, P. (1999). *El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur*. Buenos Aires.

Rueda, L. S. (1999). La ipseidad fenomenología y teoría de la acción.

Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (s.f). *Educación (que es) del otro. el argumento de la Diferencia y la práctica del diferencialismo*.

Skliar, C., & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*.

Sleeter, C., & Grant, C. (1988). *Un Analisis de educacion multicultural de la educacion en los Estados Unidos*. Boston, Estados Unidos: in Harvard Educational Review.

[OBJ]

UNESCO. (1994). *Declaracion de Salamanca y marco de accion para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Salamanca.

[OBJ]

UNESCO. (2003). *Educación en la diversidad en los países del Mercosur*. América del Sur.

UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.

...

Lecturas de infancias.  
Haciendo habitable el mundo.

Autoras: Pilar Cardinal y Melisa Pérez

“...somos del mundo, pero no lo tenemos...  
no basta con estar en él; además hay que experimentarlo”.  
Fernando Bárcena (2016)

**Resumen:** *En el Hospital Sbarra viven niños albergados bajo una medida de abrigo, por el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes. A causa de sus condiciones de salud, se encuentran sometidos a controles e intervenciones médicas permanentes, sin las cuales no*

*sobrevivirían. Esta particular situación de vida hace que los tiempos, lugares y actividades que constituyen infancia, y suelen transitar el común de los niños en nuestra sociedad, se encuentren restringidas para ellos. ¿Qué sucede cuándo, desde lo institucional, la gravedad de estos niños, complica aún más la posibilidad de acceder al mundo simbólico que nos hace humanos? Cuerpos lesionados, con dificultad para expresarse, que distan mucho lo “esperable”, con un riesgo acechante de muerte, nos mueven a pensar y producir en diferentes direcciones. Resguardarnos al amparo de la “ciencia” o las rutinas diarias, puede ser uno de los caminos; pero a éstos niños, por fuera de la dimensión de lo humano, ¿les basta con sobrevivir? En este punto, es que pensamos desde el Área de Psicopedagogía y sostenidas en un proyecto de lectura de cuentos, habilitar espacios de transmisiones culturales para que estos “cuerpos de la ciencia”, tengan la opción de transformarse aunque sea por un instante en “cuerpos de la literatura”, cuerpos atravesados por la cultura, cuerpos con nombre propio. Proponiendo acercar a las salas y a los niños que viven en ellas, un pedacito del mundo, de la cultura, de la humanidad, mediante un acto (la lectura) mediado principalmente por el lenguaje. En un intento de producir un encuentro con otros, situado en un tiempo y espacio, que inscriba a los pequeños en un lugar de infancia de un modo singular para cada uno de ellos.*

## **Introducción**

Este proyecto se llevó a cabo durante el año 2016, continuando en la actualidad, en las Salas de Cuidados Intermedios (CI) y Especiales (CE) del Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”, una institución de mediana complejidad situado en la ciudad de La Plata, Buenos Aires.

Allí viven niños albergados bajo una medida de abrigo, por el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes, en el marco de la Ley 13298 y a causa de la vulneración de derechos. La mayoría de ellos, no reciben visitas de familiares ni mantienen vinculaciones con personas ajenas a la institución. Otra característica de la misma es, que todos los pequeños internados, presentan patología neurológica crónica, por lo que padecen diferentes afecciones que implican entre otras cosas, la imposibilidad de desplazarse por sus propios medios, el uso de sillas de posturación, alimentación por sonda, dependientes de oxígeno, con traqueotomía, etc. Cuerpos que están sometidos a controles e intervenciones médicas permanentes, sin las cuales no sobrevivirían. Esta particular situación de vida hace que los tiempos, lugares y actividades que constituyen infancia, y suelen transitar el común de los niños en nuestra sociedad, se encuentren restringidas para ellos. No circulan por la institución, ni realizan salidas fuera de la misma, excepto que sea por una cuestión médica, tampoco participan de festejos ni paseos recreativos que introducen una diferencia en las rutinas diarias.

Se encuentran hospitalizados para poder sobrevivir, quedando por fuera de las dos instituciones más importantes al momento de la transmisión cultural y de la constitución subjetiva: la familia y la escuela. Cuestiones de la vida de un niño que parecen tan simples como mirar la tele, jugar con muñecas, autitos, pelotas, construir con bloques, cantar, bailar con la música, pasear en la plaza, disfrutar el movimiento del cuerpo, charlar con otros, ir a la escuela y tantas otras escenas cotidianas más que podríamos enumerar y hacen al “ser niño”, se encuentran cercenadas para ellos.

El complejo modo en que les toca transitar la infancia, hizo que emergieran en nuestro equipo una serie de interrogantes:

- En los primeros acercamientos a las salas: ¿Qué experiencia de infancia tienen estos niños? ¿Qué posibilidades de establecer lazo con otros y recibir valores y saberes propios de la cultura poseen los pequeños? ¿Cómo constituir subjetividad en estas condiciones? ¿“Fuera del mundo” basta solamente con sobrevivir?
- Pensando un abordaje posible: ¿Cómo producir un encuentro con los otros y los objetos de la cultura sostenido por la circulación de la palabra? ¿De qué manera posibilitar que esta transmisión

cultural pueda ser filiada en el tiempo? ¿Es posible, habilitar un lugar donde el excesivo saber médico sobre estos niños, no borre sus singularidades? **¿Cómo inventar un espacio para que estos pequeños puedan transitar un tiempo de infancia?**

A partir de estas preguntas y sin pretender ofrecer respuestas cerradas a las mismas, surge la idea del presente proyecto desde el Área de Psicopedagogía Clínica.

### **Fundamentación**

Al momento de la construcción de esta propuesta, nos sostuvimos en las conceptualizaciones teóricas en torno a tres ejes que se entrelazan entre sí, y que para nosotras se evidencian como fundamentales cuando pensamos en los niños de las salas de CI y CE: la constitución subjetiva, el impacto de la ciencia en los cuerpos de los niños y las transmisiones culturales. A continuación ahondaremos en cada uno de éstos.

#### **Tiempo de infancia y constitución subjetiva.**

Partimos de la idea de que no nacemos humanos, humanos nos constituimos ¿Cómo sucede esto? de la mano de otro, mamá, papá, cuidador, institución. Otro tesoro de los significantes dirá el psicoanálisis, Otro portador de la cultura, podríamos agregar, capaz de transmitirla en nombre propio. Esto es lo que suele suceder en la mayoría de los casos en los que los adultos podemos tomar un lugar de padre o madre y en los que el pequeño queda situado en el lugar de hijo.

Basta con observar al modo de un espectador cualquier escena cotidiana en la que suele ser el adulto quien “orienta” al niño desde su posición de hablante transmitiéndole: quién es, qué se espera de él, los aspectos valorados de la cultura, los que deberá evitar. Por supuesto que si para ese niño, todo va bien, irá trazando su propio camino, tomando y dejando lo que ese Otro brindó.

Dice al respecto Jerusalinky, A. (2010): *“Nacemos sin saber y ello quiere decir que tenemos que generar algún sistema de memoria, de saber, que contenga la instrucción de cómo comportarnos frente a determinadas situaciones del medioambiente. Inventamos una memoria externa a nosotros. Se llama lenguaje. (...) Nuestra memoria principal no es genética. Nuestra fuente y nuestro tesoro de saber, nuestra memoria más rica no está en nosotros, está afuera. Es lo que Lacan llama Gran Otro. Y dependemos de ese Gran Otro para sobrevivir, para saber qué hacer en el mundo, para elegir a nuestra pareja, para reproducirnos y, si se quiere, para esclavizar a todas las otras especies”*

Sabemos que en el caso de los niños institucionalizados ese Otro, muchas veces, es encarnado por las personas que forman parte de la institución: auxiliares, enfermeros, profesionales, voluntarios... que en su quehacer diario prestan su mirada, su escucha, su cuerpo, nombran, llaman, preguntan, invitan a ese niño a tomar un lugar propio, interviniendo en la construcción de su singularidad, en la constitución de subjetividad.

¿Qué sucede cuándo, desde lo institucional, la gravedad clínica de estos niños, complica aún más la posibilidad de acceder al mundo simbólico que nos hace humanos? Cuerpos lesionados, con dificultad para expresarse, que distan mucho al del niño “esperable”, con un riesgo acechante de muerte...nos mueven a producir en diferentes direcciones a fin de poder hacer algo con la impotencia que nos genera. Resguardarnos al amparo de la “ciencia” o las rutinas diarias, puede ser uno de los caminos; pero a éstos niños/as, ¿les basta con sobrevivir?

#### **Niños de la ciencia**

Si pensamos por un momento en los niños y niñas de las salas, en sus relaciones con los otros que los rodean, en los sonidos y el lenguaje que escuchan, los olores que huelen y las experiencias de encuentro que atraviesan, pensamos en un tiempo hospitalario, no en el sentido de “hospitalidad” sino en el

institucional. Un “tiempo blanco” podríamos decir, aséptico, con una voz cargada de tecnicismos médicos, encuentros que, en la mayoría de las ocasiones, son objeto de intervenciones o prácticas asistenciales, terapéuticas y médicas.

Diariamente estos niños, son sometidos a múltiples intervenciones de diversas disciplinas que conservan un acaudalado saber acerca de la infancia. Unas mutilan el cuerpo real, otras el cuerpo simbólico, desvaneciéndose para ellos la posibilidad de ser niños... ¿de ser humanos?

Aquí el excesivo saber sobre los ECNE, los PC, los víctimas de violencia, abandonados, de 14 meses de edad cronológica, obtura el emerger de un sujeto, un niño. En el saber médico-científico, éste otro -enfermo, roto, estropeado, despedazado-, aparece como una alteridad a ser reparada, transformada, modificada. Sus cuerpos necesitan ser gobernados por el saber de la ciencia para poder acercarse a lo que consideramos “normalidad”.

Somos conscientes de que son estas intervenciones, sustentadas en avances científicos, las que los mantienen con vida, pero también, al margen del mundo humanizado. Esta interrupción (Skliar, C.:2016) atroz de estos cuerpos fragmentados, desorganizados, pasivos, que no se amoldan a lo que se espera de ellos, que invaden nuestros constructos de normalidad y que amenazan con su fragilidad, evidencia el borramiento de la infancia. Interrupción del encuentro con otros, con el lenguaje, los cuerpos, la mirada. Los aportes del psicoanálisis nos permiten ubicar que organismo y cuerpo no son la misma cosa. Entendemos que el organismo es un punto de partida, la “carga biológica”, que en el encuentro con otro, representante de la cultura, se constituirá en cuerpo. Esto nos lleva a reflexionar: ¿Qué lecturas producimos, desde las distintas disciplinas, en relación al cuerpo de los niños? Su armado, su sufrimiento, sus síntomas... se interroga al respecto S. Brignoni (2015) *“¿Hablan los cuerpos? Diría que los cuerpos en sí no hablan. Para que hablen tiene que haber alguien que les suponga un decir”*.

Entonces aquí la cuestión comienza a ser: ¿cómo son los encuentros con otros dentro de la institución para estos niños? ¿Qué palabras y silencios se les dirigen? ¿Les hablamos? ¿Los suponemos capaces de decir?

Basándonos en Ansermett y Magistretti (2008), pensamos que más allá de las dificultades que posean estos niños a nivel del organismo, de su realidad neurobiológica, lo que es adquirido por medio de la experiencia, modifica lo anterior. Estas experiencias son entendidas como acciones significantes que se ponen en juego entre los niños y otros, que posibilitan un encuentro. Revelándose, de este modo, cada individuo en sus experiencias singulares, como un ser único. Pensamos que habilitar una dimensión a lo singular, fuerza una grieta en el mundo hospitalario, donde emerge un lugar significativo, un lugar para cada niño.

### **La transmisión cultural, haciendo habitable el mundo**

Para constituirse en “seres humanos” los recién llegados al mundo, tienen que poder inscribirse al “tejido social”, como mencionamos anteriormente esta operación se da en conjunto con el armado subjetivo, y supone la “presentación del mundo” a través de las generaciones. Es en el encuentro con otros, mediado con objetos culturales, donde se construye lo que Bourdieu llama *capital cultural*. Este autor plantea que su incorporación supone tiempo, un tiempo que invierte el sujeto y se encuentra ligado a la singularidad de cada persona. En el inicio de una vida esta tarea estará reservada a la familia, para posteriormente ampliarse a otras instituciones.

Consideramos que la transmisión cultural es una presentación del mundo. Plantea M. Petit (2015) al respecto *“El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropie, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tu miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella.”*



De este modo tan simple y casi de una manera inadvertida para la vida familiar, el adulto a través de sus relatos, gestos, miradas y acciones transforma lo inexplicable del mundo en un ámbito humano, en un lugar seguro. Así el espacio se torna habitable y comienza a tener un “espesor simbólico” (M. Petit 2015).

Esta es la transmisión cultural, no ser un extranjero del mundo. Dice Bárcena F. (2016) al respecto: *“Quizá solo podemos inventar, a través del arte, formas plurales y diferentes que traduzcan la extrañeza del mundo: transformar el azar del mundo (y su idioma y su lengua) en una voz propia. Esto se aprende, pero nadie lo enseña”*. Consideramos que en el encuentro con los otros, con la lectura como mediadora, se posibilita esta construcción.

Siguiendo al mismo autor, este plantea que el orden del mundo se complica con la llegada de cada ser humano y que es en este punto donde surge la transmisión de la cultura, en una especie de “pacto generacional”, donde existe un orden simbólico que liga las generaciones unas con otras a través de las transmisiones. Como mencionamos al comienzo de este apartado, la única manera de llegar a ser humano es entrando en esta lógica, donde “...cada uno de los componentes de la cultura son “voces”, y cada una de ellas encarna una interpretación posible del mundo...”. El conjunto de representaciones y registros que en un primer momento, en un infante, se dan en el cuerpo, puede ser traducido en palabras cobrando un sentido.

En este punto es que se piensa en comenzar a habilitar espacios de transmisiones culturales para que estos “cuerpos de la ciencia”, tengan la opción de transformarse aunque sea por un instante en “cuerpos de la literatura”, cuerpos atravesados por la cultura, cuerpos con nombre propio.

### **Pensando un dispositivo de abordaje**

A partir del trabajo en las reuniones de equipo, surge la idea de realizar un proyecto ligado a la lectura de cuentos en la sala de cuidados intermedios y especiales. Lo que nos propusimos hacer fue intentar acercarnos a las salas y a los niños que viven en ellas, un pedacito del mundo, de la cultura, de la humanidad, mediante un acto (la lectura) mediado principalmente por el lenguaje. En un intento de producir un encuentro con otros, situado en un tiempo y espacio, que inscriba a los pequeños en un lugar de infancia de un modo singular para cada uno de ellos.

Para iniciar este viaje, elegimos como objeto primordial los libros de cuentos. Tomamos estos objetos culturales, pensado en introducir una multiplicidad de voces que inviten a recorrer los infinitos caminos que nos ofrece la literatura. En el momento de lectura, en ese espacio y tiempo de encuentro surge un acontecimiento, una experiencia que vale por sí misma y que deja una *inscripción* (Barcena F. 2016), una inscripción al mundo, a la cultura, a la infancia.

Por esto último, pensamos que el libro de cuentos abre una dimensión donde el lenguaje y lo imaginario dan lugar a lo propiamente humano. Objeto privilegiado al momento de transmitir, a través de la palabra, de las imágenes, habilita oportunidades, no solo de bucear en el mundo, sino también de construir mundos posibles.

Esta tarea es llevada a cabo por dos psicopedagogas del área, en días y horarios fijos. Inicialmente se planteó una frecuencia de dos veces por semana. Se organizó de este modo, teniendo en cuenta, la importancia del trabajo en dupla para sostener situaciones de circulación del diálogo, poder analizar las intervenciones en relación a cada niño/a junto a un colega, transitar junto a otro la angustia que genera el trabajo con pequeños en situación de extrema fragilidad. Dentro del material con que cuenta el hospital se seleccionan libros de cuentos que se consideraron podrían resultarles interesantes a los niños/as de la sala (tapa dura, relatos interesantes, imágenes llamativas, con títeres, entre otros), también se incorporaron instrumentos musicales para acompañar, de ser oportuno, la narración con canciones.

### **Objetivo Específico:**

-Habilitar un espacio de transmisión cultural en las salas a través de la lectura de libros de cuentos, tendiente a sostener un lugar de infancia que instituya subjetividad.

#### **Objetivos Generales:**

- Posibilitar la construcción de un lugar más humanizado y habitable para los niños, generando un tiempo y espacio propio de la infancia.
- Brindar experiencias de juego, lectura y aprendizaje, respetando las singularidades.
- Contribuir al abordaje interdisciplinario de las problemáticas que afronta cada niño.

#### **Algunas reflexiones sobre la puesta en marcha...**

El proyecto comenzó a realizarse en el mes de marzo de 2016. Este tiempo transcurrido de trabajo en las salas nos han permitido conocer a los niños y a los adultos que los sostienen en su rutina diaria, produciendo intervenciones que tienden a recortar, entre todas las acciones médicas necesarias, algo de lo singular.

Es importante destacar que esta tarea no es en solitario, diariamente nos surgen preguntas que dirigimos a otras disciplinas, enmarcándonos en una posición interdisciplinaria donde el encuentro con otros discursos se torna indispensable. A partir de estas necesidades que se nos imponían sumamos un encuentro quincenal con la psicóloga de las salas, para ir pensando los sentidos de las intervenciones en cada caso, analizando en equipo las modificaciones que éstas producen en las condiciones de vida de los pequeños. El dialogo también incluye a enfermeros, médicos pediatras y diversos integrantes del equipo de rehabilitación.

Sostener una mirada con cierta “ajenidad” a las prácticas y rutinas diarias de la sala, posibilitó la emergencia de preguntas que interrogaron saberes “naturalizados” dentro de la institución, permitiendo que comiencen a abrirse nuevas posibilidades de circulación, y acceso a objetos y prácticas de la infancia. Hacer circular la palabra como algo ligado al placer, a lo lúdico, ordena y construye el mundo, lo nombra, le da sentido, abre un espacio para vivir. Otorgar un lugar de sujeto a quien escucha, habilita un lugar en el cual “ser” niño. “*Para Ángel cuentos tradicionales...a Luján le gustan con música, para Rodrigo los cuentos que se pueden tocar y chupar*”, entendemos y constatamos en el trabajo semanal con los niños, que suponerlos interlocutores válidos contribuye a que ellos puedan, con las herramientas que cada uno tiene, empezar a construir una respuesta a ese lugar en el que se los demanda, ya no como objetos de la ciencia, sino como sujetos capaces de empezar a producir en el encuentro con el otro, de una manera propia.

#### **Bibliografía**

- Blanco, L. (2007) *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro...abrir el mundo*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Barcena, F. (2016) Clase 3: *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*, Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias, FLACSO, Argentina.
- Bourdieu, P. (1979) *Los tres estados del capital cultural*, En: Sociológica. Año 2, núm. 5. UAM. Azcapozalco, México.
- Bourdieu, P. (1996) *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Brignoni, S. (2015) Clase 10: *Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época*, Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas, FLACSO, Argentina.
- Contreras Domingo, J. (2016) Clase 2: *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?*, Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias, FLACSO, Argentina.
- Diker, G. (2008) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Jerusalinsky y col. (2010) *Psicoanálisis de los problemas del desarrollo infantil. Una clínica interdisciplinaria*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Olson, D. (1994) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Petit, M. (2015) *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2016) Clase 1: *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias*". Diplomatura: Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.
- Skliar, C. (2016) *La infancia, la niñez, las interrupciones*, en Lecturas complementarias, Clase 13: *El cuerpo en la infancia*, Diplomatura: Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.
- Stapich, E. y Cañón, M. (2013) *Para tejer el nido. Poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, Córdoba, Comunicarte.
- Yankelevich, H (2010) *Ensayos sobre autismo y psicosis*, Buenos Aires, Letra Viva.

...

Las derivaciones múltiples para la atención y rehabilitación de personas con discapacidades:  
un modelo en cuestión

Autora: Inés Torres

**Palabras Claves: Discapacidad, derivaciones múltiples, parámetro de normalidad, Déficit.**

Resumen: En base a la observación del hecho de que, a partir del diagnóstico de una discapacidad, se inicia para el sujeto y su familia un largo camino de tratamientos a cargo de distintos profesionales en instituciones especializadas, es que surge la inquietud de explorar sobre la modalidad de las derivaciones múltiples, muchas veces simultáneas, de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en el ámbito de las instituciones mencionadas. El interrogante que se plantea es si existe relación entre ese tipo de derivación y el enfoque médico- biológico-medicalizado, basado en la teoría del déficit orgánico, en la discapacidad como enfermedad y en la idea de normalización.

La intención que anima este trabajo es visibilizar en las prácticas de los profesionales de los equipos interdisciplinarios, lo que aquí se entiende como la materialización de una visión dominante sobre las discapacidades en el contexto de una sociedad capitalista.

Se estima que existe una especie de contradicción/disociación entre los discursos, e incluso las prácticas que a nivel personal, al interior de un consultorio, intentan llevar adelante muchos de esos profesionales y el escenario más amplio en el cual esas prácticas se insertan. Da la impresión que se pierde de vista el contexto en el que éstas se producen y el modo en que ese contexto incide sobre ellas y las condiciona. Según se entiende aquí, esta situación lleva a que se reproduzcan en el trabajo con la discapacidad, la naturalización del déficit y la tendencia a la normalización, aún cuando muchos especialistas sostengan concepciones diferentes a las mencionadas.

Para finalizar se aclara que el contenido de esta ponencia surge de la propia experiencia en el trabajo con chicos/as con discapacidad y expresa por lo tanto las reflexiones que la práctica profesional ha originado, a las que se sumará una entrevista a la coordinadora de un centro de tratamiento de niños y adolescentes con discapacidad realizada en el marco de una investigación en curso.

## Introducción

Este trabajo tuvo como punto de partida la problematización de la concepción de las discapacidades entendidas en base a un determinado parámetro de “normalidad”.

Hace ya muchos años se planteaba que el núcleo de la discapacidad era más de origen social que biológico: *“Decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con ‘defecto’ tienen como base no el núcleo biológico, sino el social”*. (L.Vigotsky,1989).

Sin embargo, aún hoy en pleno siglo XXI se siguen buscando las causas biológicas de la discapacidad, haciendo hincapié por lo tanto en la “curación”, rehabilitación, corrección y normalización de la persona con discapacidad, quién queda así atrapada en el campo médico, considerada “enferma”, desviada, anormal y en muchos casos, medicada para su normalización.

La discapacidad en el marco de este modelo biomédico, es vista como un problema individual, dado que es el propio sujeto el que se considera presenta una anormalidad producto de un déficit orgánico de tipo motriz, sensorial o mental que es la causa de sus dificultades y que hace necesaria la rehabilitación centrada en él como paciente. Tanto la persona con discapacidad como su familia tienden a asumir aquí un rol pasivo y dependiente de los profesionales que intervienen en su rehabilitación y normalización.

Hablar de normalización lleva a poner en cuestión la idea de normalidad que según se entiende en este trabajo, rige las múltiples intervenciones. En razón de ello es que se intentará una aproximación al concepto de normalidad que sirva para desnaturalizarlo y problematizarlo.

La intención que anima este trabajo es visibilizar en las prácticas que se implementan para el tratamiento de las personas con discapacidad, lo que aquí se entiende como la materialización de una visión dominante sobre las discapacidades.

Esas prácticas profesionales comienzan con el diagnóstico de una discapacidad:

*“Desde el mismo momento en que en un sujeto es diagnosticada una discapacidad, comienza para él y su familia un derrotero por distintos profesionales que les provean la información necesaria para afrontarla.*

*El derrotero continúa a lo largo de todo el crecimiento del hijo/a que tiene una discapacidad, provocando muchas veces la angustia, el agotamiento y hasta la aparición de enfermedades en los miembros de la familia.*

*Los diagnósticos, tratamientos y rehabilitaciones se multiplican en torno a la persona con discapacidad que entra en el circuito de una multiplicidad de instituciones necesarias para su normalización”*. (I.Torres, 2016)

También la escuela se ha convertido hoy en un lugar de circulación de discursos patologizadores de los estudiantes que presentan algún tipo de “problema”. Desde esos discursos se reclama la atención de los especialistas para la atención de estos sujetos que tienen dificultades. Incluso la familia demanda permanentemente la inclusión de su hijo/a en esos circuitos rehabilitadores.

Queda así la discapacidad asociada a la enfermedad y a la necesidad de normalizar. Como consecuencia de estas representaciones, la modalidad de las derivaciones múltiples y simultáneas pareciera haberse convertido en una práctica frecuente que lleva a que la gran mayoría de los chicos/as con discapacidades y sus familias, se vean sometidos a una especie de carrera entre consultorios como rutina semanal.

En base a estas observaciones surgió el propósito de realizar una investigación sobre las derivaciones múltiples en las instituciones médicas o centros dedicados a la atención y rehabilitación de personas con discapacidades a partir de su vinculación con determinadas maneras de pensar las discapacidades y en el contexto de una sociedad capitalista.

En base a ese propósito se planteó como objetivo principal explorar las relaciones entre la modalidad de las derivaciones múltiples, muchas veces simultáneas, de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades en el ámbito de las instituciones rehabilitadoras, y el enfoque médico- biológico-medicalizado, basado en la teoría del déficit orgánico, en la discapacidad como enfermedad y en la idea de normalización.

A tal fin se considera importante comenzar por precisar los conceptos de derivaciones múltiples y simultáneas, déficit orgánico y normalización en cuanto al significado que en el marco de este trabajo se les asignará.

Asimismo, se buscará conocer las experiencias de las familias de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, y de los propios sujetos, respecto a los tratamientos de rehabilitación e indagar sobre sus representaciones de las discapacidades.

Por último, desentrañar qué concepción de las discapacidades, la inclusión y la rehabilitación se pone en juego en las instituciones rehabilitadoras y conocer los criterios que se tienen en cuenta en las mismas para la derivación de “pacientes” y su medicación.

Cabe aclarar que el presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación no concluido aún, razón por la cual para esta ponencia se han seleccionado una entrevista realizada en un centro de rehabilitación de niños y adolescentes con discapacidad de la Ciudad de Córdoba, y un relato relacionado con la temática de este trabajo. El relato pertenece a mi propia experiencia profesional con la discapacidad y forma parte del libro “Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias” que es de mi autoría. Por lo tanto, si bien en la introducción figuran todos los objetivos del proyecto, no forman parte de esta ponencia las entrevistas a las familias de las personas con discapacidad, ni las de los propios sujetos.

#### -Derivaciones múltiples y simultáneas, déficit y normalización.

Dado que a una misma palabra suelen atribuírsele distintos significados, se considera importante comenzar por explicitar el sentido que en el marco de este trabajo se les dará a algunos términos que serán centrales en el mismo. A saber: derivación, derivaciones múltiples, déficit y normalización.

En el campo de la ciencia médica la **derivación o interconsulta** es el acto de remitir a un paciente, a otro profesional, para ofrecerle una atención complementaria tanto para su diagnóstico, su tratamiento, como su rehabilitación.

En esta ponencia se utiliza el término **derivación** en coincidencia con la definición anterior para hacer referencia a la indicación que se le realiza a un sujeto y/o su familia para que realice, en principio, una consulta con otro u otros profesionales que se juzga necesaria para su recuperación o rehabilitación.

Se habla de **derivaciones múltiples** en relación a las consultas para diagnóstico y/o tratamiento con varios especialistas que por lo general forman parte de un equipo interdisciplinario y con el término “**simultáneas**” se quiere significar la coincidencia en el tiempo de dos o más diagnósticos y/o tratamientos aplicados a una misma persona.

Por otra parte, el déficit es entendido aquí como una falta o carencia con respecto de un patrón o medida, que en los casos que nos ocupan ocurre en el plano de lo biológico. Se presenta así como un problema de causas biológicas que provoca determinadas “anormalidades”, se es ciego, sordo, lesionado cerebral, paralítico, etc

El déficit queda asociado a la idea de enfermedad y a una desviación de la norma.

Rosato y Angelino afirman al respecto: *“Para concebir un cuerpo como deficitario se lo debe oponer a la noción de cuerpo normal”* (A. Rosato y María Alfonsina Angelino, 2009).

El cuerpo normal concentra todos los valores positivos y el cuerpo deficitario todos los negativos que será necesario corregir. En este sentido, dice Parsons: *“A partir del supuesto de que la enfermedad y las dolencias obstaculizan tanto las capacidades fisiológicas como las psicológicas, las personas “enfermas” quedan automáticamente privadas de cualquier expectativa y responsabilidad normales. En general se considera que no son responsables de su condición, y no se espera de ellas que se recuperen por voluntad propia. Se les incita a que vean su estado actual como “aborrecible e indeseable” (...) y se espera de ellas que busquen la ayuda de los especialistas médicos profesionales.* (Parsons, 1951 en M, Oliver)

Aparece entonces la “normalidad” como concepto estrechamente ligado al de déficit. Hay déficit porque hay una norma que establece qué es, o cómo debe ser un cuerpo normal. Pero cabría preguntarse ¿de dónde surge esta norma que sirve para clasificar a las personas y rotularlas? Con respecto a esto se cita un párrafo del libro “Las inclusiones nuevas demandas y necesidades”:

*“¿Qué es lo normal? ¿Qué o quién es normal? ¿Quién determina la normalidad o anormalidad? ¿No serán la misma normalidad y su par, la anormalidad, también construcciones sociales invisibilizadas como tales, que han sido naturalizadas como verdades absolutas, sin espacio y sin historia?”*

*Lo cierto es que en el espejo de la normalidad no hay lugar para las diferencias. Lo que difiere de la norma establecida adquiere carácter de anormal, diferente, desviado y hasta monstruoso, por mencionar algunos calificativos”. (I, Torres, 2016)*

Si se acuerda en que una norma es producto de una construcción social en un espacio y un tiempo específicos y en el marco de una determinada sociedad, entonces se puede conjeturar que ese consenso es susceptible de ser cambiado. Pero para que eso ocurra es necesario desnaturalizar la norma y visibilizar su carácter de construcción social.

Por otra parte, hay una diferencia entre hablar de un cuerpo deficitario asociado a la idea de un déficit que sucede en un puro cuerpo- organismo, tal como lo estudia la anatomía y la fisiología y hablar de un cuerpo subjetivado. Esta diferencia es sustancial porque en el ser humano el proceso de subjetivación que siempre se produce a través de un vínculo social, a través de la relación del niño con otro/otros, subvierte el orden biológico. El sujeto ya no quedará limitado a lo puramente biológico y se abrirá al mundo simbólico. Ese cuerpo subjetivado se escapará de esta manera del carácter determinante y fatalista del déficit orgánico que lo condiciona.

Ahora bien, naturalizada la norma, el paso siguiente es la normalización del sujeto que se ha desviado de ella, sujeto “enfermo”, “anormal”, “diferente”, etc. A partir del primer diagnóstico que confirma una “discapacidad” comienza la normalización en instituciones especializadas, un proceso que por lo general dura años, muchas veces la persona ingresa siendo un bebé y deja de asistir siendo ya un joven o adulto. Mientras tanto gran parte de su vida la ha pasado entre consultorio y consultorio, de un especialista a otro, con la sombra permanente de su anormalidad sobre ella.

En relación al tiempo que pasa a lo largo de su vida un sujeto con discapacidad en los centros especializados dice la coordinadora entrevistada:

*“El centro trabaja con niños y adolescentes. En realidad, se trabaja con adolescentes hasta los 16, 17 años. No hay una edad de corte exacta pero en general es más o menos eso. Por qué. Porque nosotros trabajamos con niños. Acá no llegan recién nacidos. Acá los más chiquitos que pueden estar llegando son siete, ocho meses. Después del impacto del nacimiento, el shock de la discapacidad, el recorrer, empezar a buscar algunas respuestas y empezar a buscar ayuda. Entonces llegan en ese período. Los acompañamos de acuerdo a las necesidades y a las posibilidades hasta los 16,17.”*

Y en cuanto a los tratamientos múltiples y simultáneos comenta:

*“Por ahí, las cosas se complican y viene el chico con un pedido de prestación así: psicología, psicopedagogía, kineo, fono, y vos decís en qué momento este chico va a vivir, va ir a la escuela, va a tener amigos, va a jugar, si sale de una terapia y entra a la otra, todos los días de la semana”.*

En el párrafo que se acaba de citar y en el que a continuación se transcribe, la coordinadora del centro intenta expresar cierta crítica en torno a los tratamientos múltiples, pero pareciera que inmediatamente en su comentario deja a salvo el trabajo del equipo interdisciplinario que según su opinión prioriza los tratamientos:

*“(..) Con el equipo se discute, y se trabaja a ver bueno cuáles son las necesidades, cuáles son las problemáticas, qué es lo más urgente, este chico no puede tener cuatro áreas, no se puede estar trabajando de esta forma, no pueden estar todos los días viniendo acá. Entonces vamos priorizando de acuerdo a las necesidades y a las dificultades vamos viendo qué es lo que es más urgente”*

Sin embargo un nuevo comentario de la entrevistada permite inferir que en la práctica, los chicos/as con discapacidades y sus familias pasan mucho tiempo en los consultorios:

*“En general, los chicos vienen siempre por lo menos dos veces a la semana. Por lo menos. Dos veces a la semana con dos áreas, pero si tienen tres o hay chicos que vienen... tratamos de que no vengan todos los días, pero vienen cuatro días a la semana”.*

Sobre la misma temática se transcribe a continuación un párrafo extraído del libro “Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades”, sobre el relato de una madre cuyo hijo tiene un diagnóstico de Trastorno Generalizado de Desarrollo y toma medicación antipsicótica.

*(La madre) “Se mostraba muy preocupada por el bajo rendimiento de su hijo en la escuela (...) y por su mal comportamiento. Inmersa en su impotencia, se preguntaba qué más podía hacer. Lo atendían una psicopedagoga, una psicóloga, un psiquiatra, un pediatra y un neurólogo. Ella afirmaba que seguía al pie de la letra las indicaciones que daba cada uno de los profesionales, con la ilusión que de esa manera su hijo mejoraría.*

*La madre se veía desbordada, confundida, agotada. (...).Contó que sufría de problemas en la columna vertebral, de vértigo y que le habían detectado ganglios inflamados en el cuello.” (I. Torres, 2016)*

Parecen muy pertinentes las afirmaciones de Kipen- Vallejos para reflexionar sobre estos hechos de la realidad:

*“Se trata entonces de una suerte de exclusión incluyente que ubica a los discapacitados en circuitos institucionales específicos. Son instituciones que tienen una función correctora, normalizadora, a la vez que la propia existencia de ese circuito cumple un objetivo económico, pudiendo hablarse de una verdadera industria de la rehabilitación”. (A. Rosato y M, Angelino (coords.), 2009)*

A lo que se venía diciendo sobre los tratamientos múltiples y simultáneos en los circuitos normalizadores, se agrega entonces el interés económico. En el apartado siguiente se intentará profundizar en estos aspectos.

#### -Los tratamientos de rehabilitación: Roles-El factor económico

En este punto interesa dar cuenta del interjuego de roles que se produce a la hora del trabajo interdisciplinario con las discapacidades, asimismo reflexionar sobre el lugar que ocupa la persona discapacitada y su familia en el espacio institucional rehabilitador y apreciar el peso del factor económico en los diagnósticos y/o tratamientos que forman parte del circuito normalizador.

-El profesional médico en el relato de la coordinadora del centro:

*“Nosotros al comienzo, teníamos, la mayoría de la población que eran pacientes con secuelas neurológicas. Por esto de que nosotros tenemos nuestro **coordinador médico** que es neurólogo. Entonces todos los pacientes eran discapacitados motores. A partir de una secuela neurológica, una parálisis cerebral. Con el tiempo, esto no quiere decir que era exclusivamente, pero, generalmente, la población era esa. Con el tiempo esto ha ido mutando, ha ido cambiando. Hoy en día tenés que la mayor población son trastornos generalizados del desarrollo”.*

Un primer aspecto a señalar que se desprende de la cita anterior es que el médico parece ser quien define por su especialidad de neurólogo, el tipo de discapacidad de la que se ocupa el centro, en un primer momento “discapacitados” motores y luego niños o adolescentes con TGD. Estas discapacidades tienen en común el hecho de que ambas son consideradas trastornos de origen neurobiológico. Directamente relacionadas con el funcionamiento del sistema nervioso. Estos trastornos entran dentro del espectro de las “enfermedades” que ya están protocolizadas y clasificadas. Sus síntomas están descriptos y establecidos los criterios para su diagnóstico y tratamiento. De esto se puede inferir que desde el inicio el enfoque será “fundamentalmente” médico, y desde ese lugar la persona con discapacidad, aún cuando desde el discurso se rescate su subjetividad, su singularidad, el entorno familiar y social y aún cuando los integrantes del

equipo interdisciplinario consideren estos aspectos en su trabajo, será tratada principalmente como alguien que padece un déficit orgánico, como alguien que posee un “cuerpo deficitario” a quien hay que corregir, rehabilitar, recuperar, curar y en definitiva normalizar.

Dice Canguilhem en referencia a los médicos: *“Les interesa diagnosticar y curar. Curar significa en principio volver a llevar a la norma una función o un organismo que se han apartado de ella”*. Y más adelante comenta: *“Norma designa la escuadra, aquello que no se inclina ni hacia la derecha ni hacia la izquierda, por lo tanto, lo que se mantiene en un justo medio; (...) es normal aquello que es como debe ser”*. (Canguilhem, G. 1966)

Sin embargo, como ya se ha dicho, es necesario desnaturalizar la norma y entenderla como fruto de un consenso social. Así lo entienden las siguientes autoras:

*“Lo normal entonces aparece ligado a una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad-el todo como un todo homogéneo- cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos, es como debe ser”* (A. Rosato y M. Angelino, 2009).

En la normalización lo que se pierde es la singularidad del sujeto, quien pasa a formar parte de un todo que se pretende homogéneo.

Retomando el rol del médico, este cumple un papel principal no sólo en el tipo de discapacidades que se tratarán en el centro, sino también en la admisión en el mismo, para lo cual será indispensable un certificado de discapacidad:

*“La única condición es que tengan **\*certificado de discapacidad** porque ningún paciente podría, sin el certificado de discapacidad, afrontar de forma particular una terapia que demande dos o tres áreas y, en algunos casos, que demanden apoyo a la integración escolar. Eso genera un costo que ningún padre lo puede pagar de forma particular.*

*Por ley, el certificado de discapacidad le exige a la obra social a la cual este paciente es afiliado que le cubra el 100% de las prestaciones”*.

Ahora bien ¿quién otorga el certificado de discapacidad?

El certificado de discapacidad es un documento que corrobora la existencia de una discapacidad, otorgado por una junta perteneciente en este caso a la Provincia de Córdoba. Está constituida por un médico fisiatra, un psicólogo y un trabajador social.

Con respecto al certificado, la coordinadora del centro agrega:

*“Lo puede pedir la familia, **pero el médico lo prescribe, lo puede pedir el médico** y la familia ni sabe”*.

Se entiende entonces que quien deriva en primer lugar es el médico. El médico indica los tratamientos y solicita el certificado de discapacidad. La obra social interviene a posteriori de la certificación para autorizar los tratamientos prescritos por el médico y en todo caso “sugerir o recomendar” a la familia algún centro especializado de su confianza. De esto se desprende el rol fundamental del médico en el diagnóstico y tratamiento de la discapacidad.

-La familia:

Se busca reflexionar aquí sobre el rol de la familia y la persona con discapacidad en la toma de decisiones sobre la problemática que la afecta. En el comentario anterior de la entrevistada se refleja que muchas veces la familia ignora que el médico solicitará para su hijo/a un certificado de discapacidad y por lo tanto desconoce las consecuencias que a partir de él se derivarán. La familia es puesta en un lugar de desconocimiento y cuando se procede de esa manera se cercena su capacidad de elección en una decisión que la afectará y afectará a su hijo/a de por vida.

Ese mismo lugar asignado se reafirma en el siguiente comentario:

*“El paciente por ahí, un poco, está tan castigado, y está tan shockeado en lo que le está pasando que hace un poco lo que le dicen y si la obra social dice “mire, vaya allá porque lo van a atender bien” y acá cuando llega, se siente medianamente contenido, se queda y empieza a trabajar con nosotros”*.



A partir de estos dichos se observa que el grupo familiar es puesto en un lugar dependiente, pasivo, y tal vez sea lícito decir, hasta de ignorancia de lo que sucede con su hija/o. Da la impresión que la familia queda desposeída de todo saber y conocimiento, los cuales son asignados y asumidos por los profesionales.

También su poder de decisión parece quedar relegado frente a la autoridad de los especialistas:

*“Llega el paciente con el pedido, con todo lo que es papeles administrativos, se le pide a su obra social la autorización, si la obra social autoriza, comienza el tratamiento”*

En este comentario hay un punto de análisis muy importante porque la coordinadora se refiere a la familia como “el paciente” y lo hace varias veces:

*“El tratamiento es, primero llega el paciente con una admisión. Entra con una entrevista de admisión que la lleva a cabo un psicólogo, una trabajadora social y una fonoaudióloga. Ahí se trabaja con los padres solamente, en la primera entrevista que llegan los padres a la institución”.*

En primer lugar el término “paciente” se relaciona con la idea de enfermedad, con la de alguien que padece física y corporalmente, y especialmente quien se halla bajo atención médica, según el diccionario de la Real Academia Española. Por lo tanto se ratificaría la idea de la persona con discapacidad como alguien enfermo que necesita un tratamiento médico. Pero el hecho que se considere también a la familia como paciente merece una reflexión aparte.

¿En qué sentido podría la familia de un niño con discapacidad ser considerada también como un paciente?

La palabra paciente aplicada a la familia permite conjeturar que no sólo el sujeto con discapacidad sino toda su familia se podría considerar en algún sentido, enferma, y como tal ser susceptible de tratamiento, con lo cual se contribuiría indirectamente a sostener el sistema de salud. Anteriormente se hablaba de la industria de la rehabilitación y no es descabellado suponer que todo está concatenado, hasta el eslabón más chico de la cadena es funcional al sistema. Un paciente consume atención de distintos profesionales de la salud, medicamentos que producen los laboratorios, tecnología y aparatología de la salud, equipamientos o mobiliarios para los centros o clínicas, etc.

Otro momento de la entrevista relacionado con el factor económico es el siguiente:

*“La obra social levanta el teléfono y dice tengo dos pacientes para trabajar con ustedes. O viene el paciente y dice yo soy de tal obra social y me dijeron que venga acá”.*

Más adelante la entrevistada cuenta que en un momento cambiaron las direcciones de las obras sociales y las nuevas autoridades renovaron los convenios con los centros o clínicas redistribuyendo los pacientes.

Si la obra social tiene convenios con determinadas clínicas o centros y los tratamientos son muy costosos, eso implica que la libertad de elección del afiliado prácticamente no existe, más que aconsejar, la obra social indica cuál es el lugar al que la familia tiene que dirigirse. Por otra parte si se sacaron pacientes de un centro para llevarlos a otro, según dice la entrevistada, se deduce que algunos centros se vieron beneficiados en desmedro de otros.

Cabe preguntarse ¿qué criterios se tuvieron en cuenta para esa selección?

Da la impresión que aquí también se juega una razón económica, por la simple razón que a mayor cantidad de pacientes, mayores ingresos para la institución que los recibe.

Por otro lado, si el médico es el que prescribe los diagnósticos y/o tratamientos, en el caso que pertenezca al centro de rehabilitación puede suceder que indique como ya se ha visto, una multiplicidad de tratamientos que la obra social está obligada a autorizar. Con lo cual la institución se vería beneficiada económicamente también. Esto no sería censurable de ningún modo en el caso que dichos tratamientos estén justificados desde la necesidad del paciente, pero según nuestro planteo, en muchos casos se produce un exceso de prescripciones que terminan agobiando al sujeto con discapacidad y a su familia.

-El equipo interdisciplinario:

Acerca del equipo interdisciplinario interesa dejar una pregunta abierta para la reflexión:

¿Hasta donde los especialistas que trabajan en un centro de rehabilitación del tipo que aquí se presenta, pueden tomar distancia de la concepción hegemónica de la discapacidad en sus prácticas, aún cuando desde sus posturas teóricas no acuerden con ella?

## Conclusiones

Para terminar, cabe decir que estas apreciaciones de ningún modo pretenden ser ni definitivas, ni generales, en primer término, porque como ya se ha dicho son parte de una investigación en curso, por lo tanto, deben valorarse como las conclusiones a las que se ha arribado a partir del análisis de la entrevista a la coordinadora y de mi propia experiencia de trabajo con personas con discapacidad, reflejada en parte en el libro de mi autoría que ya ha sido citado. En segundo lugar, porque aún cuando formaran parte de un trabajo concluido tampoco podrían ser definitivas, puesto que se estima que todo aporte al conocimiento debe estar abierto a la experiencia y a la realidad, que siempre son dinámicas.

A partir de lo observado, se considera que existe una estrecha relación entre la modalidad de las derivaciones múltiples y simultáneas que se realizan en las instituciones especializadas dedicadas a la atención de niños y adolescentes con discapacidad y el enfoque médico que hace foco en el déficit y su corrección, rehabilitación o normalización, incluso medicalización, para lograr la inclusión del sujeto en la sociedad. Se estima que aún cuando a nivel personal muchos especialistas: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, etc. tengan posturas distintas a la mencionada, en la práctica tal como se realiza en los centros de rehabilitación, su trabajo está atravesado por el paradigma médico. Esto se puede inferir a partir del hecho que todo el sistema funciona desde ese paradigma. Como se ha visto, el enfoque médico se hace presente desde el hecho de que es un médico quien diagnostica el déficit y prescribe los diagnósticos y/o tratamientos necesarios solicitando el certificado de discapacidad. A partir de allí comienza la persona con discapacidad y su familia a formar parte del circuito normalizador. Circuito en el cual pasará muchos años de su vida y muchas horas diarias. Con lo cual, si se entiende al sujeto como alguien que se construye a partir de su relación con los otros, si se piensa en la subjetividad como socialmente construida, también la construirá en estos espacios rehabilitadores en donde transcurre tanto tiempo de su vida. Espacios estos que sin hacer juicios de valor, en términos de buenos o malos, es indiscutible que no son los habituales para los llamados “normales”. Esta situación lleva a pensar que el sujeto reafirmará allí su identidad de discapacitado, avalada además por un certificado que le significará un rótulo que llevará con él a todas partes. Con esta afirmación no se quiere ir en contra de los tratamientos, ni de los profesionales que los llevan adelante, sólo se intenta poner en cuestión un modelo que parece estar centrado en el déficit por comparación con un parámetro de normalidad naturalizado como una verdad incuestionable, cuando es producto de un consenso social y que, por lo tanto, puede ser cambiado. A menudo se escucha decir en ámbitos profesionales que es necesario cambiar las representaciones que la sociedad tiene sobre las discapacidades (representaciones asociadas a la falta y a la carencia) y que es preciso generar las condiciones para una verdadera inclusión. En eso generalmente la gran mayoría coincide, pero ¿qué pasa en las prácticas que parecen sostener el viejo paradigma médico de la discapacidad como enfermedad, como déficit, el cual desde su definición está asociado a la falta o carencia, como algo a corregir? Da la impresión que en el discurso está claro que esas son cuestiones a modificar en la sociedad pero, por otro lado, la multiplicación de tratamientos que se da en torno a la persona con discapacidad sugiere que la voluntad de normalizar impregna las prácticas. Y que en consecuencia, esas mismas representaciones que se quieren cambiar en la sociedad, atraviesan el trabajo con la discapacidad de los especialistas.

Las soluciones a esta encrucijada no son fáciles de encontrar, quizás haya que empezar por “desnaturalizar” lo que se da por sentado en el trabajo con la discapacidad, asumir la autocrítica para encontrar formas nuevas de abordaje que inventen o tal vez recreen espacios más acordes a las necesidades de las personas

con discapacidades y sus familias, espacios en donde lo más importante sea la preparación para la vida, por lo tanto, no aislados de los lugares donde la vida transcurre. Y donde la persona pueda construir una imagen positiva de si misma, pueda construir una identidad como cualquier otra persona, no una identidad de discapacitado o enfermo que debe esforzarse para ser “normal” sometándose a horas y horas de tratamiento con distintos profesionales. Su normalidad debería ser poder ser él/ella mismo/a, sin comparación con nadie.

### **Bibliografía**

- A. Rosato y María Alfonsina Angelino (coords.), “Discapacidad e ideología de la normalidad”. Desnaturalizar el déficit. Noveduc, Bs As, 2009.
- M. Oliver ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Disponible en: [http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia\\_Discapacidad\\_Sociologia\\_Discapacitada\\_Capitulo\\_2-Oliver\\_Mike.pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf)
- I, Torres “Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades” Relatos sobre las diferencias. Noveduc. Bs As. 2016.
- L. S. Vigotski, Obras completas, tomo V, “Fundamentos de Defectología”. Editorial Pueblo y Educación, 1989. La Habana. Cuba.
- G. Canguilhem “Lo normal y lo patológico”, Bs As, Siglo Veintiuno.

...

### **> Teorías, intervenciones y reflexión en inclusión educativa**

Coord.: Lic. Silvia Di Pede

**MESA Nº 17 - AULA 8 - 1er. piso**

P71 - *La inclusión: resistencias y transformaciones ¿Cómo incidir desde la formación docente inicial en prácticas inclusivas?*, Margarita Bruno, Rafael Mazzini. Instituto Superior de Formación Docente N° 119, San Pedro, Buenos Aires.

P75 - *Encuentro con la escuela. Intervenciones posibles desde la clínica psicopedagógica*, Leo M. Molina, La Plata, B.Aires.

P102 - *El pedido de ayuda desde la escuela: ¿qué se espera de los profesionales externos que trabajan con alumnos con dificultades en su desempeño escolar?*, Ma. Emilia Benedek, Univ. Nacional de Tucumán, Yerba Buena, Tucumán.

### **La inclusión: resistencias y transformaciones ¿cómo incidir desde la formación inicial en prácticas inclusivas?**

Autores: Margarita Bruno y Rafael Mazzini

**Resumen:** La ponencia invita a la reflexión sobre cómo estamos educando a los docentes para trabajar en las tan anheladas escuelas inclusivas. Describe un proyecto realizado en forma conjunta por el profesorado de nivel Primario y el de Educación Especial, tratando de generar un mayor intercambio entre el nivel y la modalidad. Se detalla del mismo: fundamentación, implementación y resultados. Posteriormente se

analizan indicadores de cambios en las estrategias de atención a alumnos con discapacidad en base a las estadísticas de la localidad y se propone un proyecto de investigación acción que indague con respecto a los cambios en las representaciones sobre inclusión educativa en los docentes que actualmente atienden alumnos con discapacidad, para proyectar el año próximo nuevas prácticas conjuntas que consideren las representaciones más frecuentes en las escuelas, para ser tenidas en cuenta y abordadas en cada proyecto de prácticas inclusivas.

### **Ponencia oral:**

Conceptualmente, la Escuela Especial aparece en la sociedad a partir de un conflicto: existían escuelas que no sabían cómo educar a determinados niños, niños excepcionales, con discapacidad, con problemas de conducta. Intrínsecamente una escuela que no estaba preparada para educar determinados alumnos, de allí el dicho de muchos docentes “yo no estoy preparada/o para esto”, una afirmación real cuando la concepción de alumno estaba ligada a determinados estereotipos de niños que aprendían con determinados tipos de enseñanzas.

Hasta aquí, sin duda, una conformación social, necesitada de homogeneización para responder a una situación político-económica-social propia del tiempo en que se inscribe. En el texto *Educación sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva*, coordinado por Gerardo Echeita, se señala: “La vía de la segregación ha sido, por otro parte, una estrategia constante para tratar de responder escolarmente a la diversidad de características psicosociales de los alumnos bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar facilitar su aprendizaje, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la mayoría”. Así ha ocurrido y sigue ocurriendo en el caso de muchos alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas bien a condiciones de discapacidad o de carácter social”.

Pero, hoy aquí, nos encontramos con conceptos muy diferentes como inclusión social, sujeto de derecho, planificación centrada en la persona, estrategias diversificadas, etc. Señales, de que una parte importante de la sociedad está cambiando la manera de pensar en referencia a los alumnos, a la educación, a la salud-la enfermedad, a la pedagogía y a los docentes.

Estos cambios en la conceptualización de los sujetos, se vienen tornando evidentes desde hace ya varias décadas, habiendo alcanzado el status de Ley en nuestro país, y en otros tantos, a partir de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, quien entiende que las raíces del problema, en torno a discapacidad son las limitaciones de la sociedad para asegurar las necesidades de todas las personas en la organización social. Desde este modelo, las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades sociales al igual que el resto si se eliminan los obstáculos construidos socialmente. Quienes tienen discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los demás, y la educación debe tender a ser inclusiva resaltando la necesidad de que las personas con discapacidad sean aceptadas como son.

Sin embargo, en la práctica, en el devenir de lo cotidiano de las escuelas, se repiten, en muchos casos, modelos de la primera mitad del siglo pasado, con maestros y alumnos diferentes, en estructuras que se consolidaron en el pasado y a las que les es muy difícil producir cambios.

Ante la inseguridad, la falta de modelos exitosos, el desconocimiento y la comunicación solo entre iguales, hay una tendencia a reproducir modelos usados por otros, sin empatía con la situación en la que se desarrollan.

Como profesores de un Instituto Superior de Formación Docente – Profesorado del Nivel Primario y Educación Especial- y como participes del sistema educativo estatal – como inspectora de Educación Especial y como miembro de un Equipo de Orientación Escolar, permanente observamos las dificultades para atravesar desde el marco teórico a la práctica efectiva.

Considerando la Educación Especial como una modalidad transversal a los diferentes niveles educativos y considerando la responsabilidad de formar docentes que se adecuen a los marcos culturales y legales que se imprimen en nuestra sociedad, nos vimos en el desafío de zanjar estas diferencias desde la misma institución formadora donde los profesorados funcionaban en forma paralela, sin intercambio entre ellos, por lo cual propusimos una asociación entre profesorados fundada en prácticas pedagógicas conjuntas.

Este proyecto tuvo como antecedente una de las líneas de acción del P.M.I. 2012-2013 en torno a la integración e intercambio entre profesorados. Además (y como parte del trabajo del propio Proyecto de Mejora), toma en cuenta la inclusión en el desarrollo curricular real de prácticas que atiendan a la educación en y para la diversidad haciendo foco en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y a sus procesos de integración en las escuelas comunes. A su vez, considera las propias directrices de la Ley de Educación 13.688 (y del Diseño Curricular de Educación Superior) que plantea: *“La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades [...] y en los distintos ámbitos de desarrollo.”* Finalmente, promueve la formación de docentes de educación especial y primaria que se perciban a sí mismos como trabajadores de la cultura, profesionales de la enseñanza y pedagogos capaces de desenvolverse con éxito en la heterogeneidad.

Además, este proyecto se inscribe como parte de una de las líneas de acción del Equipo de Prácticas de la Escuela Normal (E.P.E.N.) y, en alguna medida, habrá de afianzar las posibilidades de intercambio y construcción de una propuesta de prácticas coordinada y coherente entre cada uno de los profesorados (aquí, inicialmente, haciendo eje en los profesorados de Educación Primaria y Educación Especial, los cuales, por cierto, son los primeros en aplicar los nuevos diseños curriculares de superior). Así, en buena medida, se espera seguir sirviendo de puente para la lectura y análisis institucional de los diseños curriculares, la revisión de nuestras prácticas de enseñanza y la consolidación de acuerdos para poder brindar una formación docente de grado ajustadas a las necesidades actuales y a las políticas vigentes.

La integración dentro de las aulas demanda un trabajo en equipo, donde quienes intervienen en un proyecto de integración poseen funciones y responsabilidad específica, complementarias y diferencias, que necesitan ser aprendidas y por lo tanto enseñadas y ejercitadas, desde el profesorado. Fundamentalmente, si tenemos en cuenta que de la participación activa de los actores del sistema Educativo, y de su compromiso, dependen la continuidad y logros del proceso integrador del alumno.

Los autores de este proyecto entendimos que a través del intercambio y trabajo en parejas pedagógicas de las/los estudiantes involucradas/os habrían de nutrirse mutuamente y permitirán superar barreras que hacen a la obturación de procesos de real integración e inclusión de la totalidad de los alumnos del nivel primario sea cuales fuesen sus condiciones de vida o sus aptitudes innatas o adquiridas. En definitiva, el trabajo plantea la realización de clases conjuntas entre los dos profesorados (al menos una vez al mes), el intercambio y co-corrección de los planes de clase, la orientación entre pares respecto a los lineamientos curriculares disciplinares y el diseño de configuraciones de apoyo para los alumnos que lo requieran, y la puesta en práctica de las mismas, en las aulas de la escuela primaria.

En líneas generales, además de instancias de trabajo en pareja pedagógica, implicó la realización de diversas acciones al interior del profesorado, pero también extra-curriculares (salidas didácticas, participación en congresos o jornadas educativas, intercambio entre profesorados...) que permitieron ampliar el horizonte formativo cultural de los/las estudiantes y mejorar su bagaje de saberes a fin de poder dar realmente una educación de calidad que sume inclusión con aprendizajes acordes al nivel / modalidad.

*Básicamente se trabajo con dos premisas:*

- *La integración* implica transformar las instituciones desde un sesgo de "exclusividad" a la inclusión. Para ello la escuela debe dar respuesta adecuada a cada alumno que allí concurra. La diversidad no debe ser vista como un problema; sino como oportunidad.

- La inclusión es *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*. UNESCO

### **Objetivos propuestos en ese momento**

- ✓ Dar lugar a un proceso formativo complejo que integre las visiones y lógicas particulares de los profesorado de Educación Especial y de Educación Primaria permitiendo concretar mejores propuestas de inclusión educativa a niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- ✓ Enriquecer el bagaje formativo de las estudiantes (y de sus propios docentes) a través de una propuesta que obligue al intercambio fluido entre ambos profesorado y dé lugar a un diálogo crítico sobre los supuestos y saberes que tienen las estudiantes de cuarto año del ISFD 119.
- ✓ Formar pedagogos, trabajadores de la cultura y profesionales de la enseñanza conscientes del valor de la inclusión, que no abandone la concreción de aprendizajes acordes al nivel, acompañados con las estrategias que aporta la modalidad.

### **Lineamientos generales de acción**

- ❖ Constitución de parejas pedagógicas entre la totalidad de las estudiantes del profesorado de Educación Especial y parte de las estudiantes del profesorado de Educación Primaria.
- ❖ Realización de clases conjuntas entre ambos campos de práctica docente, eventualmente, con participación de profesionales de la salud y de la educación invitados.
- ❖ Concreción de trabajos de tutoría y acompañamiento pedagógico que contemple la participación de ambos grupos completos de prácticas y la posibilidad de analizar las planificaciones de sus pares.
- ❖ Participación en congresos y/o jornadas educativas de interés para ambos grupos de estudiantes.
- ❖ Creación de espacios de evaluación y ajuste del proyecto y de intercambio con otros años y profesorado del I.S.F.D. 119 de San Pedro.

### **Espacios y modos de articulación**

#### *Al interior del Instituto Superior de Formación Docente*

- Se establecieron horarios de intercambio (mensual) en que las clases en ambos cursos de cuarto año del Campo de la Práctica Docente de los profesorado de Educación Especial y de Educación Primaria, se integraban. Dichas clases estaban coordinadas por ambos docentes responsables de las cátedras, pero, también contaron con otros profesionales invitados. La definición de las temáticas a trabajar y del cronograma de acción quedo en manos de los responsables del proyecto.
- Junto con lo anterior, se dio lugar a un espacio de tutoría y acompañamiento en el cual las/los distintas/os estudiantes (en ocasiones acompañadas por sus docentes y, en otras oportunidades, de manera autónoma entre pares) intercambiaron y opinaron por sus propuestas de enseñanza y los mejores modos de abordar la inclusión con aprendizajes reales de la totalidad de sus alumnos primarios.
- Finalmente, se dio a conocer la experiencia y enriqueció aún más las instancias formativas, de reflexión y autoevaluación del proyecto, en comunicación con los otros profesorado que se dictan en la Institución.

#### *En las escuelas destino donde las estudiantes realizan sus Prácticas Docentes*

- Trabajo en parejas pedagógicas (una estudiante de cuarto año de Especial con una de cuarto de Primaria) en aulas con alumnos primarios integrados. Debido que la cantidad de estudiantes de Especial es inferior a la de Primaria, no todas las del segundo grupo tuvieron la suerte de ser acompañadas por una alumna de especial; pero, en tales casos, se las invitó a participar como observadoras externas (facilitando los procesos de análisis y evaluación del proyecto) y, también, tuvieron un rol central en el análisis de las propuestas de integración y de trabajo que se concreten.
- A su vez, el trabajo en las escuelas destino contempló la participación de las estudiantes en, al menos, una de las reuniones de trabajo entre la docente del curso de primaria y la docente integradora. Eventualmente, en dicha reunión (previo acuerdo con las docentes orientadoras), pudieron participar otras docentes de manera de ampliar los espacios de formación y debate sobre la inclusión educativa.

### **Metodología**

En principio (y en su carácter de experiencia piloto), esta propuesta se centró en la ampliación de los espacios de diálogo y escucha entre los distintos actores adultos involucrados (profesores del campo de la práctica, profesores de cuarto año de ambos profesorados, docentes orientadoras de las escuelas destino, estudiantes de cuarto año del profesorado, autoridades del I.S.F.D. y de las escuelas destino, etc.). En alguna medida, se procuró adoptar un enfoque freireano desde el cual, estudiantes y docentes aprendimos y enseñamos, favoreciendo la concienciación y el pensamiento crítico.

Por otra parte, más allá de la existencia de instancias expositivas, en líneas generales, los espacios de encuentro e intercambio consideraron una metodología de trabajo en taller, la ampliación de los espacios y tiempos de encuentro entre estudiantes de ambos profesorados y entre estudiantes y docentes (contemplando aquí el valor que adquiere la posibilidad de encuentro virtual vía mails, facebook u otros espacios de trabajo vía internet que se generaron institucionalmente y al interior del grupo total).

### **Cronograma de trabajo**

- Febrero – marzo: definición del proyecto y ampliación de la base de trabajo. Realización de un encuentro entre los coordinadores del proyecto y los potenciales estudiantes del cuarto año de ambos profesorados para comunicar el plan de acción y definir parejas pedagógicas. Concreción de acuerdos con las escuelas destino y distribución de docentes orientadoras y parejas pedagógicas.
- Abril – noviembre: realización mensual de clases conjuntas (7 en total) entre ambos profesorados.
- Abril – mayo: realización de las primeras observaciones, planificaciones y prácticas docentes en primaria según las parejas pedagógicas y escuelas destino asignadas.
- Junio – julio: evaluación y reajuste del proyecto. Definición de cómo seguir en el 2° cuatrimestre.
- Agosto: presentación del primer informe de avance del proyecto (a cargo de los coordinadores).
- Agosto – noviembre: Correcciones y orientaciones.
- Noviembre – diciembre: evaluación y presentación del segundo informe del proyecto.

### **Evaluación del proyecto**

Fue una evaluación centrada en los procesos y con la participación articulada de los distintos actores intervinientes. En función de ello, se procuró establecer estrategias hetero, co y autoevaluativas que tenían, como uno de sus insumos básicos, la realización de las clases de integración, los informes de los docentes de prácticas, los comentarios y las propuestas de las docentes orientadoras, y los informes de las estudiantes practicantes.

El Equipo Docente del I.S.F.D. llevó a cabo su propio proceso evaluativo (tal vez necesito una *auditoría externa*)

Las conclusiones más significativas giraron alrededor de los siguientes ejes:

- La tensión existente entre Diseño prescripto y estrategias de acceso personalizadas.
- Valoración de los aportes que los residentes del nivel primario transmitieron a los residentes de Especial: *profundización de áreas curriculares y su implementación.*
- Valoración de los aportes que recibieron los residentes de Primaria, en la práctica conjunta: *diversificación de las estrategias de enseñanza.*

Se analizaron el establecimiento de redes de colaboración, cobrando jerarquía los:

- Equipos interdisciplinarios: los profesionales aportan sus conocimientos para tener una mirada integral del niño. No pudiendo trascender al concepto de transdisciplina.
- El equipo acompaña la trayectoria escolar de los alumnos y la realización de trayectos flexibles desde donde el sujeto con discapacidad comparte una experiencia de aprendizaje en una escuela común.
- La multidisciplinaridad favorecedora de la construcción de respuestas adecuadas a las necesidades de los educando contemplando los Diseños Curriculares. Vigentes

Algunas citas textuales de las co-evaluaciones de los alumnos:

- *La verdadera integración de los niños con N.E.E es todavía más un anhelo que una concreción. No es lo mismo incluir que integrar... Una diferencia que creemos haber marcado es que la integradora no era 'exclusiva de fulanito', sino que todo el curso podía recurrir a ella sin distinción" (A&F).*
- *"A partir de esta experiencia vemos a la integración como algo positivo dentro de las escuelas ya que esto lleva a trabajar sobre todo a la docente de primaria con una rutina más compleja, sabiendo que este niño en integración va a exigir más atención, otras maneras y tiempos para aprender" (M&I).*

Concluida la experiencia nos quedaron muchos interrogantes ¿Cómo lograr mejor sinergia entre residentes y otros actores participantes? ¿Cómo ampliar y mejorar el bagaje formativo y didáctico en lo que hace a educar en y desde la diversidad y a la construcción de configuraciones de apoyo desde ambos profesorados? ¿De qué manera ampliar y mejorar la supervisión de planificaciones y de clases entre los docentes de ambos profesorados? ¿Desde qué lugares, tiempos y dispositivos potenciar las posibilidades de interacción entre ambos profesorados? ¿En qué medida y cómo ampliar esta experiencia a todo el ISFD 119?

Estas preguntas nos obligan a una re-lectura de la realidad.

Si no remitimos a datos estadísticos la progresión en el crecimiento de proyectos de integración en San Pedro observamos un crecimiento del 759%, mientras que los alumnos que actualmente son atendidos en Escuelas de Educación Especial son 162, de los cuales 64 pertenecen al nivel inicial y primario y 98 al CFI, (nivel secundario), en una franca disminución.

|          |     |          |     |
|----------|-----|----------|-----|
| Año 2006 | 37  | Año 2013 | 160 |
| Año 2007 | 79  | Año 2014 |     |
| Año 2008 | 86  | Año 2015 | 217 |
| Año 2009 | 98  | Año 2016 | 221 |
| Año 2010 | 110 | Año 2017 | 281 |
| Año 2011 | 132 |          |     |
| Año 2012 | 127 |          |     |



El aumento de proyectos de integración que se ocurren en San Pedro, y que se repite en por lo menos la Provincia de Buenos Aires, nos desafía pensar si estos proyectos, se producen en un verdadero marco de inclusión. Los alumnos están en las escuelas, pero las escuelas ¿han cambiado su mirada sobre ellos?, ¿qué piensan?, ¿hay una efectiva propuesta pedagógica acorde a las necesidades de los alumnos?

Estos planteos nos interpelan a realizar una investigación que profundice esta temática y nos brinde herramientas para guiar a los futuros docentes en el desafío de la inclusión educativa.

Fundamentos del proyecto: La necesidad de analizar los modelos que se utilizan en la labor educativa en lo tocante a ese aspecto de cómo “atender o manejar la diversidad de intereses, capacidades, culturas o circunstancias personales y sociales” de los alumnos en la escuela.

Además de conocer las trayectorias educativas de los docentes actuales, sus experiencias y formación con respecto a la atención a la diversidad impacto de la formación docente en el profesorado en referencia al tema que se trata.

Teniendo como objetivo: Desentrañar las ideas y presupuestos que subyacen a la forma de entender los procesos de inclusión, en los docentes del nivel primario que hoy se encuentran trabajando con alumnos con discapacidad y la influencia de la formación en el profesorado en las mismas.

Se propone una metodología de indagación preliminar a través de encuestas a docentes en ejercicio y entrevistas en profundidad a docentes de nivel primario que deciden iniciar el profesorado de educación especial, realizadas por alumnos de cuarto del profesorado del nivel superior, atendiendo a dimensiones ya analizadas por autores como Coll y Miras, 2001, en otros contextos. Las líneas de indagación están en relación a cuál es la comprensión que los docentes tienen sobre tres aspectos que hacen a la concepción del alumno y la enseñanza, cuatro en relación a como se organizan las escuelas y otros tres en relación a la propia formación.

En relación al alumno:

- 1- Las diferencias individuales (concepción estática, ambientalista o interaccionista)
- 2- Cómo debería responder el sistema educativo ante ellas (el alumno debe adaptarse al sistema o el sistema debe adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden),
- 3- Naturaleza de las diferencias individuales (cuales son aquellas diferencias o características individuales que “importan” a la hora de enseñar y aprender; las que configuran la “inteligencia” entendida en su dimensión simplemente cognitiva o académica o las que dan cuenta de las “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995) que conforman la identidad de toda persona?)

En relación a la institución:

- 1- Escuelas que solo integran (meros “agregados” de personas) Escuelas que incluyen (“sistemas” adaptables y abiertos a la complejidad)
- 2- Equilibrio entre diversidad y comprensividad, es decir, la valoración de las diferencias humanas que son inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) Necesidad de integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico,...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001)
- 3- Existencia de “redes de colaboración”, estrategias de colaboración y ayuda mutua entre docentes, cooperación entre los alumnos, cooperación entre escuelas.
- 4- Nivel de auto reflexión que tiene las escuelas sobre sí mismas y sus prácticas.

En relación a la propia formación:

- 1- Trayectoria educativa, sistema educativo formal y no formal. Año de egreso del profesorado.
- 2- Experiencias laborales, tipos de instituciones
- 3- Indagación sobre espacios/situaciones que el/la docente considera de aprendizaje de aspectos relacionados con la inclusión.

Como estrategias paralelas: talleres de intercambio entre estudiantes de ambos profesorados, e indagaciones sobre los preconceptos que posee los alumnos ingresantes de ambos profesorados, en el curso de ingreso, con respecto a la inclusión educativa.

#### Bibliografía:

- AARON BENAVIDES - CECILIA BRASLAVSKY “El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa”. Capítulo 2 “El ascenso mundial a la Educación en la esfera de los derechos Humanos” Ramirez, Suarez y Meyer. Granica S.A. 2008. Páginas 75- 98.
- Ley 26.378 Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. (adoptada el 13/12/06 y ratificada por Argentina el 30/3/07) Disponible en <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>
- AGUSTINA PALACIOS “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Editorial Cinca – 2008
- Constitución de la Nación Argentina. Artículos 5, 14, y 75 (inc 17, 18 y 19) 1994
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires. Sección VIII Cap. I y II Art. 198- 204.
- Dirección General de Cultura y Educación, CIRCULAR TÉCNICA GENERAL N° 5/ 12 OBJETO: Dar a conocer el documento: “Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy”
- Ley de Educación Nacional 26.206/06.Título I: Capítulo I, Título II. Capítulo VIII Ley de Educación Provincial N° 13.688/07
- Ministerio de Educación. La Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1. Año 2009
- Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 1269/11 Marco de Educación Especial Provincial
- Ministerio de Educación. Documento de EDUCACIÓN ESPECIAL del Consejo Federal de Educación. Resolución N°155/11
- Dirección General de Cultura y Educación Resolución N° 4635/11: “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad, con proyecto de integración en la Provincia de Buenos Aires”. Anexo 1 y 2.
- Dirección General de Cultura y Educación Circular Técnica General N°1/10 La evaluación desde la perspectiva relacional del sujeto pedagógico”
- FRAGUA, GONZALEZ, HERRERO, “La planificación centrada en la persona” Revista Siglo 0, Vol 35 N° 210, 2004
- SKLIAR –TELLÉZ “Conmover la Educación” Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Capítulo 4 “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa” Página 107- 122 NOVEDUC – 2008
- “Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva” Coordinador Gerardo Echeita. Mel Ainscow; Pilar Alonso; David Duran; Josep Font; Nuria Marin; Esther Miquel; María Angeles Parrilla; Pilar Rodríguez; Marta Sandoval, Marta Soler. Publicado en la revista Cuadernos de Pedagogía, 331.
- Coll, C. y Miras, M. (2001) “Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar”. En C. Coll, J. Palacios A. Marchesi, (Comp) Desarrollo psicológico y educación, Vo.2. Madrid: Alianza

- Fernández Enguita, M. (1999) “La escuela como organización: agregado, estructura y sistema” Revista de Educación, 320, 255-267
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós
- Gimeno, J. (2001) “Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria”
- Lopez Melero, M. (2001) “La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades” EN A. Sipán (Coord.) ob. cit.
- Torres, J. (2002) “La cultura escolar” Cuadernos de Pedagogía, 311, 71-75
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós

...

Encuentro con la escuela:  
Intervenciones posibles desde la clínica Psicopedagógica

Autor: Leo Marcelo Molina

### **Resumen**

En el presente trabajo se intentará articular teóricamente una situación abordada en el espacio de la clínica psicopedagógica. Se trata simplemente de compartir una experiencia en la que se ha realizado un esfuerzo por generar un espacio de trabajo conjunto entre escuela, padres y profesionales, procurando atender a la compleja trama que se teje en toda situación de aprendizaje. Entendemos que la situación de un niño que no aprende, trasciende ampliamente a la cuestión individual, y que es preciso poner atención a la trama que sostiene la situación. La clínica, por lo general, queda por fuera de esta complejidad, poniendo énfasis en lo individual. En este trabajo se pretende esbozar un marco teórico, siempre perfectible, que sostenga una práctica que aborde la complejidad.

### **Introducción**

La práctica en clínica psicopedagógica adquiere tantos matices como variedad de marcos teóricos la orientan. Como sucede en muchas otras profesiones, los marcos teóricos que sostienen el hacer son múltiples, disímiles y en ocasiones contradictorios.

Esto se puede observar claramente si se presta atención al desarrollo mismo de la disciplina que en su comienzo nace como respuesta especializada a las dificultades de aprendizaje escolar. Para ello se formaba a maestras con una orientación fuertemente re-educativa, es decir en el re-establecimiento de funciones dañadas o perdidas. Mas tarde los aportes del psicoanálisis permitieron ampliar el marco y complejizar la mirada sobre los fenómenos del aprendizaje con foco en los sujetos y su devenir histórico subjetivo. Adviene así una versión más clínica de la psicopedagogía. En los últimos tiempos van ganando espacio posicionamientos teóricos del campo de las neurociencias al abrigo de los importantes avances experimentados en el estudio de las funciones cerebrales. Estos aportes han hecho dar giros en las prácticas, que retornan a las tareas más re-educativas orientadas al re-establecimiento de funciones dañadas o disminuidas.

Los avances en el conocimiento del cerebro y sus funciones constituyen, tal como sostiene Benasayag, una “...verdadera revolución antropológica en nuestras culturas...” (Benasayag, 1985), cambia dramáticamente la manera de comprender los procesos humanos, reduciendo en muchas ocasiones los grandes dilemas del hombre a intercambios eléctricos entre neuronas o fallas en neurotransmisores. Sostenemos con E. Roudinesco, “...la idea de que el hombre es libre en lo que respecta a su palabra y de que su destino no está

*limitado a su ser biológico...*” y que es nuestro compromiso “...luchar contra las pretensiones oscurantistas que apuntan a reducir el pensamiento a una neurona o a confundir el deseo con una secreción química...” (Roudinesco, 2013). Entendemos, claro está que se trata de versiones simplificadas de las neurociencias, que no ponemos en cuestión en este trabajo, pero que en sus versiones más reduccionistas (generalmente las más difundidas, precisamente por su accesibilidad) producen efectos indeseables en las prácticas.

Estos giros teóricos no son ingenuos y mucho menos inocuos, tienen un gran impacto, no solo en la manera de mirar a los sujetos y las prácticas que determinan sus trayectorias, sino en el posicionamiento de aquellos responsables, toda vez que se justifica la dificultad desde lo “*individual*”, ocultando la compleja trama que teje a un niño que no aprende. Desde esta posición, se desresponsabiliza a las instituciones y sobre todo al estado que encuentra en los atributos individuales la excusa perfecta para ocultar la ausencia de políticas educativas que aborden las situaciones de exclusión y fracaso escolar.

A nosotros nos interpela también la problemática del contexto y las circunstancias en las cuales nuestra práctica se desarrolla. Entendemos al contexto como constitutivo de los sujetos e intentamos ampliar nuestras unidades de análisis de modo que nos permita romper con la mirada reduccionista sobre los sujetos y dar lugar al análisis de la compleja trama de relaciones que los constituye.

Consideramos necesario, desde nuestra perspectiva, que desde la clínica psicopedagógica se hagan visibles esas tramas, para no caer en el reduccionismo de buscar en el individuo, si es que esta categoría es posible, las causas de sus dificultades. Estos discursos han adquirido preponderancia en los últimos tiempos, configurando prácticas que desmienten, borran, desestiman al sujeto, prácticas des-subjetivantes. Resulta paradójico que en las escuelas, lugar de construcción y subjetivación por excelencia, estas prácticas se tornen cotidianas. Se vuelve la mirada hacia el niño cada vez que aparece una dificultad, dificultad que siempre tiene respuesta por fuera del dispositivo escolar, como sostiene G. Frigerio, “...*Ha sido constatado que el repertorio de ofertas de los grandes se deduce a su más pequeña expresión cuando da lugar a un aparato etiquetador, lo que más fácilmente se tiene a mano cuando alguien no entiende, cuando los adultos consideran a algunos niños como niños que no son como los niños...*” (Frigerio, G. en Baquero, 2013).

Se trata entonces de continuar abriendo interrogantes, problematizando nuestra práctica y desnaturalizando “*haceres*” y “*pensares*” cristalizados.

Es desde esta complejidad que tratamos de mirar las situaciones que abordamos, definiendo en cada situación la singularidad que la atraviesa y el contexto, también singular, en el que se constituye.

Se ha pensado esta exposición con la idea de compartir algunas reflexiones y preguntas que surgen en el trabajo cotidiano de la clínica. La clínica psicopedagógica es una construcción que se da en el “*encuentro*” y es sólo *a posteriori* de la práctica que puede reflexionarse sobre lo que allí acontece. Lo que hay *a priori* es un conocimiento, una posición ética, un conjunto de saberes teóricos que orientan la mirada, unos criterios que guían la práctica, pero lo que allí se inicia es un espacio que se co-construye con lo que el sujeto sabe de sí, con lo que se dice de él, con lo que se espera de nosotros, un espacio en el que “...*haya lugar para el sujeto...*” (Filidoro, 2016), sujeto que se constituye en un entramado complejo, en un contexto singular.

### **¿Por qué la escuela en la clínica?**

Es frecuente que la escuela acuda al profesional porque siente que no está preparada para dar trámite a ciertas problemáticas que debe atender. Niños desatentos, desganados, desbordados, niños que no aprenden, niños inesperados, niños que en general son “*adjetivados con adjetivos calificativos descalificantes*” (Frigerio, 2008).

La demanda en general, desvía la mirada hacia los especialistas, desnudando en muchos casos su impotencia ante la dificultad para abordar lo que le es propio.

Como sabemos, la escuela es un dispositivo moderno, que nace en pleno proceso de constitución de los estados nacionales con el fin de “educar al soberano”, por lo que en principio había que constituir

ciudadanía. Constituir ciudadanía, significó constituir subjetividades. Constituir unidad allí donde reinaba la heterogeneidad de idiomas, culturas, etnias, intereses, “...*la función asignada a la escuela es homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones...*” (E. Rockwell, 1991).

Constituir unidad a partir de la diversidad fue el desafío de la escuela. Así, la igualdad se homologó a la homogeneidad, se incluyó a lo diverso en una pretendida identidad común.

Claro, los que no encajaran en eso “*común*” o no alcanzaran los niveles esperados de civilización y “*normalidad*”, eran percibidos como un peligro para la incipiente identidad ciudadana. Tempranamente la escuela se constituye en una suerte de *aparato detector de la diferencia*. Y a la diferencia hay que disciplinarla, ordenarla, describirla, explicarla.

En este sentido, conservamos aún, la tendencia, a pensar la realidad desde una lógica categorial que produce la ficción de reducción de la incertidumbre. Una vez que se ha encontrado el casillero correcto para ubicar a cierto fenómeno, tenemos la sensación de que se ha capturado la esencia del objeto y hasta nos atrevemos a establecer algún pronóstico sobre su comportamiento futuro.

M. Benasayag sostiene que hay una tendencia en nuestra cultura a “*modelizar*” la realidad, “*lo real debe disciplinarse y ordenarse de acuerdo a grillas, modelos y conceptos...*” (Benasayag – Schmidt, 2010), y una vez que se a definido una etiqueta se cae en la trampa de creer que la etiqueta “*es*” el fenómeno que intenta describir.

La psiquiatría, la psicología, la pedagogía, herederas del positivismo, han establecido categorías más o menos exhaustivas, con la intención de “*ordenar*” la inmensa diversidad de fenómenos que les interesan. El manual de Psiquiatría DSM IV es una muestra de este esfuerzo por encontrar un nombre específico para cada conducta considerada patológica.

Es a partir de los debates sobre el llamado “salvaje de Aveyron” y sobre su potencial para ser “*educado*”, que se inicia una comunión entre medicina y pedagogía (Huertas 1998), que perdurará incluso hasta nuestros días. El discurso médico impregnará las prácticas pedagógicas operando fuertemente en la toma de decisiones.

*“La psicología escolar nació como una extensión del saber psiquiátrico para ordenar, normalizar, encauzar los contornos más convulsivos de la escuela. La psiquiatría transmitió allí los fundamentos de un novedoso y singular dispositivo, inventado y utilizado desde la antigüedad”.* (De la Vega, 2009).

Según este autor, se instaura un mito, que aún hoy impregna las prácticas: *el mito del individuo*. En este sentido la psicología no ha ahorrado tinta en describir al sujeto de la educación, generando la ficción de que no se puede educar si no se sabe “*todo*” del otro. Como si se pudiera describir a ese otro, minuciosamente, volviéndolo transparente y anticipándolo desde una categoría pre-establecida.

Este mito clausura la posibilidad de pensar en las condiciones históricas y contextuales. El sujeto individualizado, deviene objeto de observación, estudio y clasificación. Así, la práctica en la escuela pierde de vista al sujeto en su enigma y su misterio, convirtiéndose en una “*máquina de dividir las vidas*” (Frigerio, 2011).

Y en esta lógica los propios profesionales corremos el peligro de quedar entrampados si permitimos que se nos imponga un nombre que nos fije, nos petrifique en la respuesta a una demanda que presupone una respuesta estandarizada. Como sostiene De la Vega en ocasiones el profesional de la educación “*...cuyas prácticas arqueológicas han sido centrales en la fabricación del individuo moderno, permanece prisionero de dicha creación...*” (De la Vega, 2009).

A pesar de los intentos sucesivos por romper con este discurso hegemónico al interior de las escuelas, éste sigue operando como un fondo, una melodía lejana, pero que marca el ritmo al que se baila.

Esta figura del especialista, figura que concentra un supuesto saber, sobre los sujetos, los procesos de aprendizaje, o las maneras óptimas de llevar a cabo la tarea de enseñar, deja al maestro en el lugar del práctico, que se limita a aplicar el conocimiento construido en otro lado y por otros. El maestro queda entonces subordinado al saber del especialista, “...excluido de los procedimientos de la Ciencia y extranjero en los dominios del saber...”

(De la Vega, 2009).

Con la intención de disimular esta asimetría, el especialista se ubicó en el lugar del Orientador, eufemismo que sigue avalando la prevalencia de un saber sobre otro. Quien orienta, ya conoce la dirección hacia la que hay que dirigirse. Esto continúa sosteniendo una relación problemática entre los docentes y otros profesionales en las escuelas.

En ocasiones la demanda de los docentes hacia los profesionales es la de resolver mágicamente los problemas, re-establecer niños, convencer padres, implementar estrategias infalibles. Estos pedidos de ayuda muchas veces desencadenan prácticas que terminan en la exclusión.

En este sentido son muy interesantes los aportes de Hugh Mehan en su investigación sobre Políticas de Representación en la que analiza un caso en un distrito escolar californiano. En dicho trabajo analiza cómo a partir de un pedido de ayuda de una maestra en relación a un niño, se desencadenan una serie de actividades, en las que se ponen en juego pujas de poder que van construyendo representaciones en relación a las capacidades de un niño para aprender.

Nuestra intervención intenta promover la ruptura de ciertos derroteros de prácticas más o menos estandarizadas y burocráticas que determinan muchas veces el futuro de algunos niños.

Entendemos que la escuela constituye un espacio que ofrece posibilidades de subjetivación, la oferta que la escuela hace a quienes aloja deja marcas que posibilitan la apertura a nuevos universos de significación o por el contrario obtura y reduce posibilidades. En este sentido una escuela que puede hacer lugar a un niño para que devenga alumno, sin rótulos pre-establecidos ni respuestas burocráticas a sus demandas, abre espacios para que se revele lo enigmático, lo propiamente humano, la incertidumbre, lo novedoso.

Nuestra intervención se orienta siempre a construir un problema compartido. En este sentido se trata de generar un dispositivo que nos incluya en un trabajo de pensamiento y de acción conjunta. Se trata de crear disponibilidad, de estar dispuesto a construir algo de lo novedoso, hacer aparecer allí algo que no estaba, que es producto del encuentro. Muchas veces la demanda de la escuela se sostiene en un “*No estamos preparados*”, nosotros entendemos que si no se está disponible, nunca se está preparado. Es en la disponibilidad para la acción y el pensamiento conjunto que aparecen las posibilidades de pensar modos de intervención. Cada situación va generando ideas adecuadas al contexto en el que aparecen, por ello es imposible pensar en recetas o respuestas enlatadas. Intentamos desnaturalizar el dispositivo escolar, leyéndolo como un conjunto de prácticas históricamente situadas, en el que se ponen en juego tensiones de diversa índole.

*“Se podría prescindir de la infraestructura escolar, hasta de una arquitectura escolar concreta, aun sin muros, con otras formas, sería posible educar y “hacer escuela”, si se entiende por escuela no cualquier lugar, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo.”* (Frigerio, 2013)

En esta línea creemos que es importante tomar en cuenta, el carácter idiosincrásico que adquiere el conocimiento en la escuela, lo que se enseña en la escuela adquiere un formato que no se encuentra por fuera de la escuela, es decir que el niño accede a un tipo de conocimiento muy particular, que es el conocimiento escolar, y cuando no accede, hay que pensar en este aspecto ya que es en esa particular manera en que se expresa el conocimiento en la escuela donde el niño fracasa.

Pensamos en las múltiples actividades que sólo se realizan en la escuela como la escritura manuscrita que en la vida cotidiana ha quedado relegada a muy pocas situaciones, la lectura que requiere de tiempos de

concentración y atención que no parecen propiciarse en nuestra cotidianeidad. La actividad de lectura que promueve la escuela va, en cierto sentido, a contrapelo de lo que la cultura y los medios de comunicación proponen como paradigma. Los referentes que proponen los medios no se destacan en general por ser grandes lectores o por dedicar horas de su vida a la lectura y la reflexión. Es decir, la subjetividad que promueve la época, con sus pantallas multiestimulantes, con tecnologías 3D, comunicación inmediata, ritmos vertiginosos, etc., está bastante alejada de la subjetividad del lector, que requiere de tiempo, silencio y concentración. En este sentido la propuesta escolar es contracultural. No decimos que no haya que enseñar estas cosas, sólo que hay que pensar qué marcas deja la escuela en nuestro contexto cultural actual.

Muchas veces las dificultades para aprender ciertos contenidos surgen de un malentendido inicial, de un desencuentro con el particular formato que el conocimiento toma en la escuela. Un problema de aprendizaje entonces, no se puede entender como una dificultad individual, sino como una construcción compleja y multidimensional.

En este esfuerzo por desnaturalizar lo que en la escuela acontece, parece necesario hacer algunas reflexiones acerca de la educabilidad. En este sentido acordamos con Baquero cuando sostiene... *“...definir a priori las capacidades o posibilidades de aprendizaje de los sujetos, haciendo abstracción de la acción educativa siempre posible e infinitamente variable, es en sí una tarea imposible...”* (Baquero, 2008).

La educabilidad se entiende, ya no como un atributo de los sujetos determinado por las condiciones de existencia o por los avatares de su devenir histórico-subjetivo, sino como *“...la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre los sujetos particulares en situaciones definidas...”* (Baquero, 2001). Esto plantea desafíos en términos pedagógicos y didácticos, y es allí donde los profesionales involucrados en las trayectorias educativas de los niños podemos hacer nuestro aporte, siempre pensado como una intervención que hace visibles las tramas que sostienen una situación.

En estas tramas reconocemos que ya no es un niño *“en déficit”* con el que hay que trabajar, ni quedar a la espera de procesos madurativos de índole *“natural”*, sino de intervenir sobre las condiciones institucionales que hacen posible el acceso a los contenidos. Acordamos así con Baquero cuando sostiene que *“...la zona de desarrollo próximo supone revisar las unidades de análisis del desarrollo. Tal unidad se desplaza del individuo al funcionamiento intersubjetivo mediado semióticamente en que se emplaza y en el que se imbrica su desarrollo. El funcionamiento intersubjetivo constituye un precursor genético del funcionamiento subjetivo individual...”* (Baquero, 2003)

## **Desarrollo**

### *Tobías y sus dificultades para devenir alumno*

Tobías tiene 7 años al momento de la consulta y concurre a 2º año en una escuela de doble jornada en la ciudad de La Plata. Los padres acuden a la consulta a pedido de la escuela. En ese momento comentan que *“Está muy atrasado respecto de sus compañeros. En momentos hace las cosas y en momentos se olvida. Desorganizado. Mamero. Cuesta sacarlo de la habitación de los padres. No cuenta lo que pasó en la escuela.”*

En la entrevista de anamnesis la madre comenta que ha perdido un embarazo anterior y que Tobías nació prematuro, por lo que debió recibir algunos cuidados extraordinarios durante los primeros meses. Desde otra perspectiva, este relato podría haber instalado la sospecha de que algo en lo orgánico estaba obstaculizando los aprendizajes de Tobías. No es que se desestimara esta cuestión, pero nuestra responsabilidad profesional no termina en la patología del órgano, ya que así y todo, Tobías merece *“...aprender todo lo que sea capaz de aprender...”* (Filidoro, 2016). Se pensó en cambio, que esta situación de cuidados postnatales intensivos, parece haber influenciado el modo en que Tobías fue considerado y las

modalidades de enseñanza desplegadas en cada una de las situaciones de aprendizaje durante sus primeros años. *“Es un mimado”* comenta la madre.

En la entrevista con la escuela, la docente manifiesta su preocupación por el desempeño de Tobías dado que no estaría alcanzando los contenidos requeridos para esta etapa de su trayectoria. Comenta que muestra dificultades para reconstruir el pasado próximo y suele perseverar con algunos objetos. Ha observado dificultades en la comprensión de operaciones matemáticas básicas, las que parece comprender pero luego olvida. Copia la tarea del compañero.

Trae todos los días un muñeco diferente de la casa, suele tener conductas que podrían esperarse de un niño de menor edad. En ciertas actividades en las que se relata la historia personal con fotografías, él prefiere referirse a las que corresponden a su infancia temprana. *“Es muy inmaduro”*.

Cuando tiene que re-narrar un texto leído por la docente, no se atiene a la legalidad del mismo, y realiza su propia versión.

Asimismo informa que Tobías concurre a clases de apoyo en contra turno durante las cuales se trabaja con contenidos de 1º grado.

Parece que algo en relación a la normativa escolar no se ponía en juego en el universo de Tobías. Procuraba prolongar las condiciones de la vida familiar en el ámbito escolar.

Sabemos que para aprender es necesario primero constituirse en alumno, posición que Tobías aún no estaba dispuesto o no podía asumir. Para ser alumno debe operar la escuela en una relación dialéctica.

La socialización es precisamente la renuncia a cierto monto de satisfacción en pos de ganar un espacio en lo que es “de todos”, lo que resguarda de la exclusión, *“...El sujeto disciplinado no es el sujeto ético. Más aún: no se puede seguir discutiendo acerca de la puesta de límites, sino acerca de las legalidades que constituyen al sujeto...”* – (Bleichmar, 2011). Es en este sentido que entendemos la intervención de las instituciones, generando un tipo particular de vínculo que ayude a los sujetos a construir una legalidad que haga posible habitar lo común.

La escuela no operaba en Tobías, quizá porque las docentes lo albergaban como un niño con dificultades, no le pedían como a los demás, esperaban que madurase, o que alguien pudiera dar indicaciones de cómo tratarlo.

Tobías parecía sentirse más cómodo en una relación *uno a uno*, re-editando en cierto sentido la modalidad de vinculación familiar, e intenta prolongar esta situación en el espacio escolar, buscando ubicarse en el lugar de la excepción con el costo que esto implica.

Ni las clases de apoyo, ni las actividades especiales que la escuela proponía, adquirirían significación para Tobías, que prefería jugar con sus dinosaurios en el aula o se limitaba a copiar las tareas de sus compañeros para cumplir con el requerimiento de la docente, pero no se involucraba en su experiencia escolar. *“No cuenta lo que pasó en la escuela”*, dice la madre en la entrevista inicial, lo que puede ser interpretado como la respuesta de Tobías a una experiencia que no dejaba marcas.

Asimismo entendemos que *“...La identidad nunca es definitiva, siempre es construcción...”* (Frigerio, G. en Baquero, 2013) La constitución psíquica de un niño, no es un fenómeno individual, ni está relacionada con procesos de índole “madurativa”, sino que se pone en juego en el intercambio con otros y tiene un carácter eminentemente intersubjetivo. Atendiendo a este criterio, pensamos de manera conjunta con la escuela, maneras de interacción con Tobías que propiciaran un cambio de posicionamiento respecto de la oferta escolar.

En esta situación el trabajo del psicopedagogo adquiere gran relevancia como sostiene Norma Filidoro (2016) quien define *“...el oficio del psicopedagogo como un hacer, artesanalmente, alumnos...”*, y ese fue precisamente el desafío que nos propusimos desde el espacio individual en el consultorio, desde el trabajo conjunto con la escuela y desde la orientación a los padres. Donde había un niño disperso, había que hacer devenir un alumno que aprende.

*El lugar de la escuela*



En los sucesivos encuentros de trabajo<sup>29</sup> con la docente se acordaron cuestiones en este sentido. Se trató de proponer espacios dinámicos de construcción de conocimiento compartido.

Las docentes fueron ofreciendo en principio actividades que Tobías podía abordar, actividades posibles, breves, que pudieran terminarse en la clase, que la docente monitoreara con frecuencia, explicitándole claramente lo que se esperaba que hiciera, brindando ayudas si era necesario, pero procurando su gradual autonomía. Estos encuentros de trabajo, no sólo tuvieron como finalidad la construcción de estrategias para acompañar a Tobías, sino que ayudaron a que la docente y el equipo directivo, dejaran de mirarlo como un niño con problemas que requería atención especial, y empezaron a pensar qué marcas de la escuela no estaban operando en Tobías, es decir ya no estaban mirando una esencia incompleta, sino unas condiciones, que en la singularidad de este niño era necesario disponer. Esto permitió pensar estrategias que lo ubicaran en su posición de alumno, solicitándole lo que se esperaba de él en tanto tal. Lejos de culpabilizar al equipo docente de su dificultad para atender la singularidad de Tobías, nuestra intervención estuvo centrada en valorar los aportes, que por otro lado son propios de su especialidad y no podrían provenir de nuestro lado. Se trata de ayudar a reconocer la propia potencia para promover cambios, los recursos disponibles, dar lugar al deseo de enseñar. Sólo si la escuela valora su propia posibilidad de producir cambio, es posible que nuestra intervención tenga algún sentido, de lo contrario quedamos del lado de la impotencia del trabajo aislado y fragmentado.

### **El lugar de los padres**

El espacio de la clínica se constituyó también en un espacio de escucha a los padres, que hiciera lugar a sus propias preguntas y angustias en relación a su hijo.

En estas entrevistas (tanto en la escuela con pedidos acordes a ese contexto como en el consultorio con las particularidades del dispositivo) se abordaron cuestiones ligadas al proceso de subjetivación de Tobías en tanto alumno y la necesaria diferenciación de los ámbitos familiar y escolar (para los padres y para el niño), para que pudiera hacer propia su experiencia, entendiendo que si todo es lo mismo e indiferenciado, no se habilitan condiciones para la construcción de algo propio.

Se trabajó también sobre cuestiones relacionadas con la autonomía en el contexto de la familia y la preservación de sus espacios de intimidad. En este sentido acordamos con Bleichmar que (*...la problemática de la ética, no pasa (...), sino por el modo en que el adulto se emplaza frente al niño en su doble función de inscribir la sexualidad y, al mismo tiempo, de pautar los límites de su propia apropiación...no se trata de la acción del niño, sino de un límite a la apropiación del cuerpo del niño por parte del adulto...*) (Bleichmar, 2011).

Así los padres fueron descubriendo progresivamente lo que Tobías podía por sí solo. Con el tiempo llegaron a sorprenderse de que su hijo les pidiera dormir solo en su habitación, que tenía relatos de sucesos escolares experiencias de las que era protagonista, vivencias en las que sus padres no estaban incluidos.

#### *En el consultorio*

Durante el proceso de acompañamiento<sup>30</sup> se propició el juego, juego que el propio Tobías se permitió proponer. En esos juegos algo de lo escolar comenzó a tomar forma, juegos dramáticos en los que ponía en

<sup>29</sup> Encuentros de trabajo conjunto y no reuniones meramente informativas. No se puede pensar la tarea del psicopedagogo en la escuela por fuera del maestro y su saber. Y no se trata de una mera yuxtaposición o de un pseudo-dialogo en el que siempre se impone un saber sobre otro, generalmente el saber de mayor prestigio social, se trata de construir un saber nuevo, un saber que no estaba allí, un saber situado, construido en el seno del intercambio en la tarea cotidiana.

<sup>30</sup> Pensamos que por el momento (siempre es provisional y sujeta a revisión) esta denominación se relaciona más con el trabajo que nos proponemos en la clínica y con la perspectiva teórica que vamos construyendo. Nos parece que el

escena situaciones de su experiencia escolar, en los que lo normativo era central, portarse bien o mal, proponer castigos y sanciones, salir o quedarse en la escuela, aprender o no aprender. En cada sesión se desarrollaban escenas que le permitieron ir tramitando la conflictiva a la que lo escolar, lo normativo en este caso, lo enfrentaba.

Pensamos que estas expresiones del niño en el espacio del consultorio, no estaban desvinculadas de las experiencias que tenía en la escuela y en su casa como respuesta a las intervenciones que se mencionaron, sino que el espacio clínico se constituyó en una oportunidad de dar trámite a sus vivencias en otros ámbitos.

Tobías pudo gradualmente apropiarse de los contenidos escolares, los padres comentaban asombrados como un día pidió quedarse solo en su habitación, y comenzaba a independizarse cada vez más en sus tareas cotidianas.

## Conclusiones

Con este breve ejemplo hemos pretendido poner en juego algunas reflexiones sobre la clínica psicopedagógica, y sobre todo dar cuenta de un posicionamiento en relación a la práctica, un posicionamiento que no desconoce los propios límites, pero que intenta dar lugar a que lo inesperado, a lo inédito. Procuramos en cada situación poner en juego el pensamiento propio, y propiciar espacios de pensamiento compartido que eviten la reducción a *un nombre* para el malestar. Cada vez que se le pone nombre a un modo de estar en el mundo, a una manera mirar, a una forma de ser, se mutila toda posibilidad de reconocer lo enigmático, lo complejo, lo humano en nosotros.

En este sentido entendemos que es responsabilidad de los profesionales tomar una posición respecto de ciertas prácticas des-subjetivantes, que dejan a docentes, alumnos y a nosotros mismos, des-humanizados, fracasados, olvidados.

Se requiere tomar posición también, en relación a ser o no, cómplices en el funcionamiento de la *máquina de división de las vidas*, como dice G. Frigerio, sostenidos en la conciencia de la enorme responsabilidad social que conlleva nuestra tarea.

Entendemos que educar es construir lazo social, ofrecer gestos que permitan ligar algo, armar redes que sostengan, abrir la posibilidad de pensar otros universos, otros modos de estar y de mirar, brindar ocasiones para pensarse en un lugar diferente al punto de partida.

Nuestra tarea debiera traducirse en el esfuerzo por conjurar las profecías de fracaso y exclusión, abrir preguntas, hacer lugar para lo que lo inédito, lo inesperado, para que la novedad pueda advenir sin juicios clausurantes.

Se requieren gestos de alojamiento, abrazos que alivien la soledad y prevengan la caída. No se trata de grandes actos radicalizados, sino de pequeñas experiencias que propicien el encuentro con los otros, que se habilite al otro a poner en juego lo propio, que es siempre único, dejarse sorprender por lo inédito en los otros, y que también se sorprendan.

## Bibliografía

---

término "tratamiento" refuerza la idea de intervención sobre un individuo que debe "curarse", "re-establecerse", "re-encausarse". Preferimos trabajar desde la concepción de un "acompañamiento de la situación" con la complejidad que esto supone y la implicación necesaria de los "participantes" de la misma.

- BAQUERO, R. – La educabilidad bajo sospecha en Cuadernos de Pedagogía de Rosario, Año IV Nº 9, 71-85.
- BAQUERO, R. (2009) – Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique Ed.
- BAQUERO, R./DIKER, G./FRIGERIO, G.(Comps.) (2013) – Las formas de lo escolar. Paraná, Entre Ríos. Del Estante Ed.
- BAQUERO, R./ PEREZ, A./TOSCANO, A. (2008) – Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar. Rosario, Santa Fé. Homo Sapiens.-
- BENASAYAG, M./SCHMIT, G. (2010) – Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- BENASAYAG, M. (2013) – El mito del individuo. Buenos Aires. Ed. Topía.
- BENASAYAG, M. (2015) – El Cerebro aumentado, el hombre disminuido. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- BLEICHMAR, Silvia (2011) – La construcción del sujeto ético. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- CHAIKLIN, S./LAVE, J. (2001) – Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires.
- DE LA VEGA, E. (2009) – La intervención psicoeducativa. Buenos Aires. Noveduc.
- FILIDORO, N./ENRIGHT, P./VOLANDO, L. (2016) – Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- FRIGERIO, Graciela (2008) – La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica. Buenos Aires. Del Estante Ed.
- FRIGERIO, Graciela (2011) – Infancias: lo que está en juego – Conferencia dictada en el marco del ciclo Escuela y Familia, auspiciada por la fundación OSDE en la ciudad de La Plata.-
- HUERTAS GARCIA, A. (1998) – Clasificar y educar. Historia natural y social de la deficiencia mental. Madrid. Ed. CSIC.-
- ROUDINESCO, Elisabeth (2013) - ¿Por qué el psicoanálisis?. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ROCKWELL, Elsie – La dinámica cultural en la escuela, en Cultura y escuela: La reflexión actual en México. Elba Gigante (coord.) (Serie Pensar la Cultura). México: Conacult.

...

El pedido de ayuda desde la escuela ¿qué se espera de los profesionales externos que trabajan con alumnos con dificultades en su desempeño escolar?

Autora: María Emilia Benedek

### Resumen

Esta presentación constituye un avance de la investigación<sup>31</sup> en curso acerca de los modos en que se producen los procesos de articulación entre los profesionales que trabajan en instituciones escolares primarias de gestión privada en Tucumán, los profesionales externos que asisten a alumnos en particular y sus padres, a fin de ayudarlos en la superación de las dificultades que presenten en su desempeño escolar. El estudio se encuentra en la etapa inicial del análisis de datos. Se tomará como punto de partida el debate teórico sobre la noción de educabilidad y las expectativas de los docentes sobre “el alumno ideal” para presentar algunos datos e ideas preliminares respecto de uno de los objetivos específicos planteados sobre las expectativas de las instituciones escolares respecto al apoyo de profesionales externos para alumnos

---

<sup>31</sup> En el marco de la elaboración de la tesis de la Maestría en Psicología Educacional de la U.N.T.

con dificultades en su desempeño escolar. Se presentan brevemente los cuatro casos de alumnos que se relevaron en tres instituciones escolares diferentes, que contaban con algún profesional que cumpliera el rol de Orientación Escolar. Para la selección de los alumnos se mantuvo un criterio más bien empírico: que cursen el nivel primario y que estén trabajando con profesionales externos al momento de la recolección de datos, además de no estar incorporados a proyectos de integración escolar, es decir que, sin ser considerados como sujetos de educación especial, tampoco se enmarcaran en la “generalidad” del alumnado, desde la mirada de los profesionales de las instituciones escolares.

### **Introducción**

Esta presentación constituye un avance de la investigación en curso acerca de los modos en que se producen los procesos de articulación entre los profesionales que trabajan en instituciones escolares primarias de gestión privada en Tucumán, los profesionales externos que asisten a alumnos en particular y sus padres, a fin de ayudarlos en la superación de las dificultades que presenten en su desempeño escolar. La misma se planteó como un estudio de casos, aspirando a comprender las situaciones en profundidad, buscando los significados construidos por los diferentes actores, sin pretensiones de generalización. Se seleccionaron cuatro alumnos en tres instituciones educativas diferentes. En todos los casos, se solicitó en primer lugar la autorización de la institución escolar para la realización de la investigación. Cada institución propuso los alumnos para el trabajo, el que se inició luego de la autorización de los padres. Se trabajó desde una metodología cualitativa, realizando entrevistas a los diferentes actores involucrados: padres, equipos de orientación escolar, docentes y profesionales externos (psicólogas, psicopedagogas, maestras de apoyo extraescolar). Esta investigación se encuentra en la etapa inicial del análisis de datos por lo que se presentarán datos obtenidos acerca de uno de los objetivos planteados sobre las expectativas de las instituciones escolares respecto al apoyo de profesionales externos para alumnos con dificultades en su desempeño escolar.

### **¿Quiénes pueden aprender en la escuela? El debate sobre la educabilidad**

El desarrollo teórico toma como punto de partida el debate contemporáneo acerca de la educabilidad, el cual se dirime entre dos posiciones (sociológica y psicológica) que buscan superar una primera postura clásica. El posicionamiento inicial, clásico, asocia la educabilidad con una serie de capacidades sustantivas y naturales para el desarrollo y el aprendizaje, susceptibles de mensura a través de técnicas psicológicas psicométricas (edad mental, coeficiente intelectual o similar), fundamentada desde posiciones genetistas y organicistas, en una sobregeneralización de la teoría evolutiva de Darwin (Castorina, 2005). En esta línea se interpreta el fracaso escolar desde una hipótesis del déficit, en este caso orgánico, en un modelo patológico individual. Los sujetos no son educables porque carecen de capacidades necesarias para ello. Frente a esta situación se organiza un sistema de detección, diagnóstico e intervención clínicos individuales para el alumno con problemas para el aprendizaje escolar.

En aras de superar este esquema de razonamiento y ante el interrogante acerca de las condiciones que debe reunir un niño para aprender en la escuela, en los albores del siglo XXI desde la sociología<sup>32</sup> se responde que sí es necesario un mínimo de bienestar para ser educable. Atento a que se identifica educación con escolarización, se entiende la educabilidad como una “construcción social que trasciende al

---

<sup>32</sup> Desde fines de los '70, las investigaciones desde la perspectiva sociológica significaron un importante aporte al entender el espacio escolar en tanto funcional a la reproducción de las desigualdades sociales pero también como ámbito de lucha de poder, de imposición de ideología, de resistencia y búsqueda de intersticios para la acción y el pensamiento críticos. También se analizó el currículum con estos criterios planteando cuestiones relativas a la participación de los diferentes sectores sociales en su elaboración y selección atento a la “justicia curricular”. Sin embargo, al intervenir en el debate sobre la educabilidad de los sujetos, las categorías utilizadas en las investigaciones a principios del siglo XXI, implican otros efectos.

sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida – vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud – y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta a la familia” (López & Tedesco, 2002: 9) El contexto familiar operaría como obstáculo a la potencia original de los niños pobres, motivo por el cual no serían educables o exitosos en la incorporación de los saberes en el ámbito escolar ya que las familias no cuentan con los recursos adecuados para preparar a sus niños para el ingreso a la escuela, asegurando en ellos las disposiciones básicas o el capital cultural necesario para el tipo de aprendizaje que se les propone. “La superación del fracaso escolar dejó de ser asunto de mejores diagnósticos y circuitos de derivación y atención especializada, y comenzó a ser asunto de políticas sociales de atención a la primera infancia y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades” (Terigi, 2009:14) La mirada giró desde “lo que falta al interior de la cabeza del niño” hacia las características culturales de las familias, sus prácticas de crianza, sus modelos lingüísticos, entre otros.

La discusión con esta perspectiva sociológica se anticipa en una advertencia enunciada por Lus “El déficit localizado en el sujeto individual, según las posturas genetistas y organicistas, se desplaza en las teorías ambientalistas hacia el ambiente familiar, étnico, migratorio y lingüístico que vuelve a considerarse deficitario.” (1995:46-47) En este caso se reactualiza el déficit señalando las carencias sociales, culturales, familiares, económicas, lingüísticas, etc. como señalaron diversos autores (Neufeld & Thisted, 2004; Baquero, 2001; entre otros) y se mantiene la vigencia del modelo patológico individual.

Desde el ámbito de la psicología educacional se cuestionan las expectativas de la escuela acerca de los puntos de partida de los alumnos. Se propone pensar la educabilidad como efecto de la relación que el niño establece con la escuela, como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas.” (Baquero, 2001, 2002, 2008) Desde esta perspectiva psicológica se señala la imposibilidad de pensar la educabilidad por fuera de las situaciones concretas de enseñanza, por lo que la mirada se desvía de las capacidades de los sujetos hacia la situación pedagógica que se les propone para aprender, hacia las prácticas educativas escolares, desnaturalizando la mirada acerca del dispositivo escolar como “el” modo de organizar la enseñanza sistemática y el aprendizaje.

El debate que suscitó la reaparición de la noción de educabilidad no sólo puso en evidencia posturas diferentes enraizadas en disciplinas científicas distintas sino que permitió también reflexionar acerca de las relaciones que dichas tradiciones científicas establecieron con la pedagogía. Terigi (2009) sugiere diferenciar las relaciones disciplinares de las prácticas instituidas, ya que la psicología fue convocada como una ciencia de fundamentos para la educación y especialmente para la didáctica, descuidando los límites entre las disciplinas y la especificidad de sus respectivos objetos de estudio. Puede entenderse que los debates sobre educabilidad culminaron con una demanda hacia la agenda de investigaciones en el ámbito de la educación para dar cuenta de las problemáticas de la política educativa y de la didáctica general y específica o de dominio en relación con esa temática. Terigi propone pensar que la enseñanza no es un problema de estrategias únicamente sino que es un problema de condiciones de escolarización, por lo tanto se constituye en un problema político; “porque proveer condiciones de escolarización para esta situación requiere por supuesto repensar la escuela, hasta donde la podemos repensar, porque estamos en el límite de lo que podemos pensar, pero en lo inmediato se requiere también introducir saber pedagógico y didáctico que nos permita enfrentar el problema de la enseñanza en condiciones muy diferentes de aquellas que eran las esperables, las llamamos normales, diría simplemente las que esperábamos.” (Terigi en VVAA, 2004: 29)

También desde el ámbito pedagógico se plantea un giro en torno a este concepto. Meirieu propone una respuesta al debate sobre la educabilidad incorporando aportes filosóficos y políticos a la reflexión acerca del acto de educar (como instrumentar e interpelar), enseñar y aprender.

“La educabilidad es sobre todo un instrumento nocional cuyo objeto es explicar la incapacidad que tendrían ciertos profesores de administrar, a través del grupo, el acto de aprender, de hacer girar la palanca, de hacer girar la actividad hacia una intención positiva en función de las capacidades del alumno. Es una convicción profunda del profesor en relación con el futuro del otro. Ella es, de otro lado, una noción-recurso y sirve para reflexionar las condiciones escolares, sociales y políticas de un aprendizaje logrado. Por medio de este concepto, él demuestra las capacidades del alumno y la convicción pedagógica que debe tener todo profesor en esta dirección.” (Zambrano Leal, 2009: 218-219)

La reflexión de Merieu recuerda al planteo comeniano de desconfiar del método cuando los “ineducables” son muchos, ya que la sospecha última sobre la educabilidad obturada de un alumno es correlativa al límite del método. Dicho de otro modo, la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno. (Baquero, 2001:6)

### **Lo normal, lo común, lo diverso ¿Qué alumnos espera la escuela?**

El debate sobre la educabilidad de los alumnos y la discusión acerca de cómo abordar su estudio, concluye retornando la mirada hacia la escuela, las prácticas pedagógicas y los supuestos que las fundamentan. Surge entonces el interrogante acerca de qué es lo esperable en los alumnos, qué es lo normal o lo común que en ellos espera la escuela. Siguiendo a Cimolai y Toscano (2008), es necesario señalar que lo normal se refiere a aquello que se encuentra habitualmente, “lo común” pero que también designa un juicio de valor sobre un objeto, hecho o acontecimiento. Lo normal tiene un aspecto descriptivo y uno normativo. Estas autoras recuperan a Baquero al afirmar que “la definición del alumno común se sostiene en la ilusión de un tipo de homogeneidad presente en la población escolar. Ilusión refrendada fundamentalmente en la expectativa de cierta igualdad inicial y de cierta uniformidad en los rendimientos finales del proceso de aprendizaje escolar.” (Cimolai & Toscano, 2008:50) Afirman que el discurso psicológico<sup>33</sup> colaboró a esta construcción desde aportes conceptuales y categorías acerca del desarrollo y el aprendizaje, lo que permitió ajustar las prácticas de enseñanza a ese perfil ideal (en un dispositivo organizado en forma monocrónica) y se elaboraron instrumentos específicos para la consideración de las diferencias individuales. Lo esperable en los niños que ingresan a la escuela se transforma en lo deseable, lo normal<sup>34</sup>. De allí que la pregunta y el discurso de la diversidad se planteen en la relación de “otro”-“nosotros”, en la que permanece la sospecha “acerca de si el otro puede ser ‘tan humano’ como lo somos, en apariencia, nosotros mismos. [...] ‘Eso’ que hacen los ciegos para leer ¿es lectura? ‘Esa’ forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje ¿es, en verdad, aprendizaje?” se preguntan Skliar y Téllez (2008) En la relación con la alteridad puede significarse al otro como “enemigo”, como “amenaza”, entre otras posibilidades, según estos autores que recuperan a Derrida en la pregunta que “el otro” nos plantea acerca de la justicia de nuestros actos. Otro que adquiere hoy el nombre de “diverso” en la escuela,

<sup>33</sup> Flavia Terigi señala, retomando el concepto de Castorina, que “la psicología a la que se apela está formateada en sus saberes disciplinares y en sus prácticas específicas por la escisión sujeto-situación que fue característica de la psicología educacional de la primera mitad del siglo XX. Bajo estas condiciones, la relación psicología-educación conduce a una lectura de las diferencias en el desempeño escolar como deficiencias medibles sobre la base de una matriz evolutiva lineal.” (2009: 29)

<sup>34</sup> Vallejos (2009) sintetiza el planteo de Foucault afirmando que el par “Normalidad-Anormalidad”, que no existió siempre sino que desde fines del siglo XIX adquiere potencia en el establecimiento de demarcaciones entre lo Mismo y lo Otro, constituye un par conceptual que emerge en la Modernidad, buscando ordenar y tornar previsibles, dóciles y útiles a los sujetos; lo que ha sido posibilitado por tres estrategias complementarias: la constitución discursiva del concepto de anormal (con aportes de la medicina, la sociología positivista, la estadística) que constituye a la normalidad en valor social e individual; la medicalización de la sociedad como búsqueda de cuerpo sanos, individuales y sociales, con autoridad social en el médico, su alianza con las madres y su injerencia en temas de higiene pública, moral, administración del espacio colectivo e individual; y la moralización de la sociedad a través de cuatro tácticas que se superponen: constitución de hábitos de ahorro y consumo, obligatoriedad escolar, aparición del manicomio y la prisión (como resguardo del control social “blando”) y, la construcción de la familia y la infancia normal.

y que engloba a “otros” muy disímiles (diferencias por razas, etnias, religiones, lenguas, clases/sectores sociales, sexualidad, generación, capacidades?, un largo etcétera) por lo que corremos el riesgo de insistir en prácticas en la escuela que “se obstinan en retener al otro pero deshaciéndose de su alteridad” (2008) ya que le impiden manifestarse como tal, sorprender, darse a conocer, transformando al nosotros en ese proceso. Nosotros que sólo cabe entender como “nosotros los normales” que resulta políticamente poco correcto definir.

Cimolai y Toscano recuperan los aportes de Canguilhem acerca de lo anormal como construcción social más que médica o biológica. Este autor sostiene que la vida se encuentra ajustada a normas, que son sociales, históricas y culturales; no como el sentido común nos indica normas biológicas, orgánicas y naturales. La entrada a la vida es anormal, “la normalización es el proceso social de construcción de una norma para su ordenamiento. Y lo normal, las formas sociales, culturales e históricas de la vida ajustada a normas. [...] Lo patológico no indica ausencia de norma. Por el contrario, indica otra norma, diferente, una nueva configuración de lo viviente, que refiere a una adaptación singular del organismo a las perturbaciones internas o externas del medio.” (2008:53)

Desde estas conceptualizaciones se desarticula la asimilación de lo normal con lo frecuente. Se afirma que la frecuencia expresa la norma y no a la inversa. “La norma expresa un juicio de valor, ese juicio de valor da cuenta de la forma y las relaciones que establece lo viviente en un determinado contexto y en determinado momento histórico.” (2008:54) La diversidad, la anomalía, no son patológicas sino que expresan otra posible norma de vida. Lo patológico o la enfermedad implican sufrimiento. La anomalía es reconocida como un obstáculo, molestia o nocividad. El planteo culmina con la afirmación de que no se está enfermo en relación a los otros sino fundamentalmente, en relación a uno mismo.

En la escuela se espera entonces lo frecuente, lo común. Las diferencias de los alumnos se interpretan como déficits y éstos se entienden como orgánicos, sociales o culturales pero sobre todo, individuales. La “ideología de la normalidad”, plantea Angelino (2009) sirve para naturalizar, para asignar un carácter ahistórico, biológico, individual al déficit, dejando estático el concepto mismo de “lo normal” y borrando los procesos (históricos) por los que se produce esta delimitación. Este concepto aporta a entender que en la escuela se intervenga en un plano individual, sobre las dificultades que encuentra el alumno, sin escapar del marco del par binario normal-anormal (deficitario) para nombrar lo diferente, y – desde otros aportes teóricos- sin contemplar el contexto más que como el escenario donde ocurren los hechos. Es necesario señalar con Baquero (2002) el carácter estratégico del saber psicoeducativo en el dispositivo escolar moderno y en la constitución del estatus de alumno ligado a las características otorgadas a la infancia moderna.

¿En qué consiste el dispositivo escolar moderno? Basabe y Cols (2007) retoman la caracterización de Trilla (1999) acerca del contexto escolar en que ocurre la enseñanza, que le otorga elementos particulares: la separación del espacio social más amplio ya que la escuela constituye un espacio social especializado; la descontextualización de lo que allí se enseña en relación con los ámbitos propios de producción y uso del conocimiento; la segmentación del tiempo (en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase); la organización de la tarea pedagógica a partir de una delimitación precisa de los roles de docente y alumno, como asimétricos y no intercambiables; el desarrollo de la enseñanza en una situación colectiva, en un grupo; la estandarización de los contenidos que se transmiten (un “saber escolar”, que respeta ciertas pautas: es graduado, se organiza en asignaturas, unidades y temas), cuyo aprendizaje se evalúa y acredita, otorgando la institución escolar la certificación correspondiente; la uniformidad de las prácticas pedagógicas escolares más allá de los países y contextos (similar disposición de las aulas, del funcionamiento de las clases, la organización de las tareas dentro de la escuela). Por su parte, Terigi (2010) profundiza en lo que denomina la monocronía de los aprendizajes escolares, es decir, esperar que a partir de la propuesta de una secuencia única de aprendizajes para todos los alumnos de un grupo de clase, sostenida a lo largo del tiempo en un proceso de enseñanza más o menos prolongado, los miembros del

grupo escolar hayan aprendido lo mismo. La autora postula que esta monocronía se encuentra en crisis y desafía a los docentes y a su formación didáctica.

Anteriormente, McDermott (2001) sin negar la existencia de niños que aprenden más lento o de otra manera, se pregunta si esto sería un problema en una sociedad que no le de tanta importancia al ritmo de aprendizaje. Propone pensar a la inversa que el sentido común, *“La DA (Discapacidad para el Aprendizaje) existe como categoría en nuestra cultura, y adquirirá una parte de nuestros niños siempre que se le dé vida en la organización de las tareas, destrezas y evaluaciones en nuestras escuelas. En la construcción cotidiana de lo que en la cultura norteamericana se conoce como ‘ambientes educativos’, se destinan ciertos momentos al descubrimiento, la descripción y la recuperación de algunos niños que muestran características especiales.”* (2001:294) La organización de las tareas y de las participaciones de los alumnos en el aula están pensadas según este autor para poner en evidencia y degradar a quien no puede aprender al ritmo y de la forma esperada. No sólo el docente sino los compañeros atienden a estas cuestiones de modo que el alumno con dificultades para el aprendizaje no sólo debe intentar mejorar su desempeño sino mostrarse de un determinado modo ante los demás, lo cual termina por reforzar, las más de las veces, esa mirada descalificadora y el hostigamiento.

#### **Los casos: alumnos con problemas en su desempeño escolar**

En la investigación se relevaron cuatro casos de alumnos en tres instituciones escolares diferentes, que contaban con algún profesional que cumpliera el rol de Orientación Escolar. Las instituciones escolares de gestión privada con las que se trabajó tienen una trayectoria promedio de 25 años por lo que son relativamente nuevas en el medio pero ya cuentan con egresados y reconocimiento como instituciones que abren sus puertas a alumnos con dificultades y con discapacidades. A ellas concurren alumnos de sectores medios y medio-altos de la zona oeste de San Miguel de Tucumán y Yerba Buena.

Para la selección de los alumnos se solicitó tener en cuenta que cursen el nivel primario y que estén trabajando con profesionales externos al momento de la recolección de datos, además de no estar incorporados a proyectos de integración escolar. Se pretendió seleccionar alumnos que sin ser considerados como sujetos de educación especial, tampoco se enmarcaran en la “generalidad” del alumnado, desde la mirada de los profesionales de las instituciones escolares. Se mantuvo este criterio más bien empírico para la selección de los cuatro alumnos, ya que permitía la construcción del objeto de la investigación: la articulación entre los profesionales de la institución escolar, los que trabajan con el alumno en forma externa y los padres. Por la instancia en que se encuentra esta investigación, a continuación presentaré brevemente los casos abordados y extractos de entrevistas realizadas a los profesionales de las escuelas acerca de sus expectativas respecto de la “derivación” de estos alumnos a profesionales externos.

#### **Pedro**

Pedro cursa 2° grado. Transitó el Nivel Inicial en otra institución, estatal que goza de reconocimiento en el medio. En la sala de 3 años manifestó dificultades en su adaptación, lo que fue trabajado por la docente y el gabinete psicopedagógico de la institución, con resultados positivos según consta en su informe. En la sala de 4 años observaron nuevamente dificultades en su adaptación al jardín por lo que la docente solicitó intervención del gabinete psicopedagógico. El niño se negó a responder y trabajar con las profesionales, quienes sugirieron una evaluación externa psicológica y foniátrica. Fue evaluado por psiquiatra y psicóloga e inició tratamiento psicológico y fonoaudiológico en un centro de educación y aprendizaje. Cursó sala de 4 y 5 años mejorando las conductas por las que se había solicitado apoyo externa según los informes tanto del jardín como de los profesionales externos. En 1° grado inicia en esta institución de gestión privada. Su mamá presenta a la psicóloga del colegio los informes de los profesionales que trabajaron con su hijo externamente y de la institución de Nivel Inicial, los cuales se encuentran en el legajo del alumno. La docente de 1° grado observa dificultades en la motricidad fina trabajando con el asesoramiento de la directora y psicóloga de la Institución, y la colaboración de la mamá. En 2° grado desde el colegio solicitan



un apoyo psicopedagógico luego de los resultados del primer trimestre, ya que a Pedro le resulta difícil la escritura, sobre todo en letra de carta, y la lectura. Pedro inicia el trabajo con una psicopedagoga quien concurre a una entrevista en el colegio en una oportunidad, en forma previa a las evaluaciones del tercer trimestre. La mamá mantiene un contacto fluido con la psicopedagoga y con la docente.

En este caso se entrevistó a la mamá, directora del colegio, psicóloga y maestras de 1° y 2° grado y a la psicopedagoga externa.

#### **Facundo**

Facundo concurre a 3° grado. Cursó el Nivel Inicial en otra institución de gestión privada, momento en que la docente sugirió a la mamá la búsqueda de una psicóloga para su hijo. En 1° grado ingresa a la nueva institución, presentando conductas de inquietud, dispersión y resultándole difícil el aprendizaje de la lectoescritura y de los contenidos en general. La docente conversó con la mamá quien comunicó que estaba trabajando con una psicóloga externa, con un enfoque psicoanalítico. Desde el colegio se sugirió el cambio de profesional considerando que no se observaban resultados. El cambio de profesional se realizó al iniciar el 2° grado. Facundo concurre a maestra particular desde fines de 1° grado a partir de la sugerencia de la docente del colegio de que pudiera hacer los deberes con una persona ajena al entorno familiar. Durante 2° grado Facundo fue aprendiendo a leer y escribir, realizando las docentes una tarea de articulación con la maestra de apoyo externa para que pudiera anticiparle los temas que se trabajarían en clase. Con la psicóloga externa mantuvieron una reunión y contaron con la presentación de sus informes. La mamá mantiene un contacto fluido con los diferentes docentes y profesionales. En 3° grado se presentaron situaciones de conflictos con los compañeros. Facundo mantiene los apoyos externos, si bien ya no se le anticipan los contenidos a trabajar en clase. Está logrando buenos resultados escolares.

En este caso se entrevistó a la mamá, la profesional del colegio que coordina las integraciones, las docentes de 1°, 2° y 3° grado, la psicóloga y la docente de apoyo externa.

#### **Javier**

Ingresa a la institución en la sala de 4 años y se encuentra cursando 4° grado. En sala de 5 años la docente plantea al Departamento de Orientación Escolar inquietudes porque considera que “algo tiene” este alumno. El equipo observa al niño en la sala de jardín y aplican algunos subtests para conocer su modo de trabajo individualmente. Coinciden con la docente en el logro de los objetivos con tiempos de ejecución más lentos. Al plantearlo a la mamá, ella coincide con la mirada del Colegio, aportando que consultó con fonoaudiólogas previo a su ingreso al jardín porque observaba que hablaba poco. Ante lo conversado con el equipo del colegio, los padres inician el trabajo con una psicóloga en sala de 5 años y realizan una interconsulta con otra psicóloga. En sala de 5 años Javier concurre a una psicopedagoga, cambiando la profesional en 1° grado e interrumpiendo ese apoyo cuando en 2° grado inicia con el método Kumon en Lengua y Matemática. En 3° grado, trabajó con una psicóloga externa y luego con una maestra especial que realiza el apoyo escolar en casa. Con ellas continúa en 4° grado. En general, la preocupación continúa siendo su ritmo de trabajo y de procesamiento de la información, a lo que se suman errores en la escritura. Para la investigación se entrevistó a la mamá en dos oportunidades, al DOE del colegio y la directora, a la primera psicopedagoga, la psicóloga externa y la maestra especial de apoyo extraescolar; a las docentes de jardín de 5 años, de lengua y matemática de 3° grado y de 4° grado, y al niño. También se consultó el legajo individual del alumno y se observaron clases.

#### **Mario**

Ingresa a la institución en sala de 4 años. Su docente de jardín de 5 años observa en él una conducta desafiante, inquieta, desatención, que no respeta pautas dadas. El Departamento de Orientación Escolar sugiere pautas de trabajo a los padres. La mamá recuerda haber consultado a una psicóloga externa en ese momento, también en búsqueda de pautas. Desde el colegio se solicitó un psicodiagnóstico luego del período de diagnóstico de 2° grado por dificultades en la adquisición de la lectura y escritura y conductuales. A partir del mismo Mario trabajó desde el área de psicología y psicopedagogía, con cambios

de psicopedagogas realizados por el centro interdisciplinario externo al que concurría. A fines de 3° grado los padres realizan un nuevo diagnóstico con otra psicopedagoga quien informa que presenta dislexia, disgrafía a nivel motor con elementos atencionales. Ese año recuperó Lengua y Ciencias Sociales, con adecuaciones de contenido en los instrumentos de evaluación. Desde el colegio hubo un acuerdo específico con los padres en su paso al segundo ciclo de primaria. En 4° grado Mario transita con apoyo externo de otra psicopedagoga, que es su tía, su abuela colabora con el cumplimiento de las tareas escolares y retoma con la psicóloga externa. En 5° grado inicia el apoyo con una docente externa para la realización de las tareas escolares, con la psicopedagoga (quien informa hacia mediados de año que debían buscar un profesional que sea externo al ámbito familiar) y continúa con la psicóloga externa.

Para la investigación se entrevistó a la mamá en dos oportunidades, al DOE del colegio y la directora, a la última psicopedagoga, la psicóloga externa y la maestra de apoyo extraescolar; a las docentes de jardín de 5 años, de 2° grado, de lengua y matemática de 3° grado, de 4° grado y de 5° grado que cursa actualmente y al niño. También se consultó el legajo individual del alumno y se observaron clases.

### **¿Qué lleva a los profesionales de los colegios a pedir ayuda externa para estos alumnos? ¿En qué momento lo hacen? ¿Qué pasos siguen?**

Entre los entrevistados se encontró coincidencia en definir que desde las instituciones escolares la observación de las particularidades de los alumnos y el trabajo de los docentes en clase resulta fundamental para identificar las dificultades que encuentran los estudiantes. *“...las que detectan eso son las maestras, en el aula cuando tienen algún alumno que no responde a los estímulos comunes que se dan en la clase, entonces se empieza a trabajar específicamente con ese alumno. Se cita a los papás, se explica la situación, las chicas preparan un informe”* (Profesional del colegio de Facundo) La Directora del colegio de Pedro señala que cuando *“tenemos un alumno que no llega al nivel del grupo, primero implementamos estrategias áulicas que las tienen que implementar las mismas maestras”*. Estrategias como ubicarlo más cerca del docente, cambiar los compañeros de banco buscando un par que pueda estimular y colaborar con el niño según lo observado, convocar su atención, explicar individualmente las consignas, realizar lecturas en privado con la docente evitando la exposición del alumno ante sus compañeros, ... son algunos de los ejemplos que enumeraron como alternativas en el trabajo propio de los docentes. En el colegio de Javier y Mario se puntualiza:

*“las maestras, (...) son las primeras que detectan,... las características que puedan tener los chicos y ellas son las que remiten [al Equipo de Orientación Escolar que] (...) al observar clases o observar las evaluaciones, yo [psicopedagoga] derivó a la psicóloga para que,... consultamos, vemos, la maestra especial de apoyo también si ha estado en el aula o ha seguido al chico, lo ve. Y ahí vemos qué decisión se toma con el chico, con el seguimiento, ... nos reunimos con los papás, y acordamos estrategias de trabajo para... en un tiempo determinado, y si vemos que las dificultades continúan, o se acrecientan, si hacemos una derivación. De acuerdo a la dificultad que uno esté viendo.”*

Destacando la importancia del trabajo en equipo desde las instituciones escolares: docentes, profesionales de Orientación Escolar y directivo. Se discute lo planteado por el docente, se observa desde diferentes puntos de vista y marcos teóricos, se amplía la mirada puntualizando otros aspectos<sup>35</sup> (conducta, autoestima, modo de relación, estilo de aprendizaje, etc.), se deciden estrategias a implementar dentro de la institución. A la vez se suma a los padres a la tarea: se informan los aspectos que preocupan, las estrategias utilizadas, las maneras que pueden colaborar desde su rol paterno. En todos los casos se planteó la necesidad de la tarea de los papás: preocuparse, realizar las tareas para la casa, ejercitar en

<sup>35</sup> Al decir de la docente de 1° grado de Facundo “viendo en el día a día las tareas, el cumplimiento, cómo escribe, la concentración, la respuesta, la participación”

áreas académicas de mayor dificultad, modificar pautas de crianza. Se puntualizó en este último aspecto las dificultades encontradas y el límite de las instituciones escolares para lograr efectos positivos a largo plazo. *“Pautas de pedirle que se siente bien en la mesa, que prolonguen un poco el tiempo de la comida, los juegos de mesa,... digamos que lleven a que él pueda dominar un poco la inquietud. O de sostener la atención, de ejercitar más la atención. (...) y que hagan hincapié en el orden de Mario, tanto personal, con sus cosas, y su lugar de trabajo. De organizarlo mucho... de no hacerle todo sino que él haga bajo el monitoreo de un adulto, (...) pero ya van a la casa que es un ámbito que nosotros ya no podemos... ya no podés ver, lo que sí podés ver es que en un tiempo, largo o corto, o breve se va modificando, te da la pauta de si en la casa están o no poniendo... da la impresión de que no se sostiene. Que se empieza, con buena intención pero después no se sostiene. (...) y se retoma cuando vos volvés a citar.”*(Profesionales colegio de Mario) Este límite del ámbito escolar frente al familiar señalaría la necesidad de la intervención de un profesional externo.

*“Cuando vemos que, el niño sigue con su dificultad pese a estas estrategias, empezamos a realizar algunas actividades que tienen que ver ya directamente con lo metodológico, con lo que tiene que ver, en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces ahí empezamos a puntualizar un poco en el tipo de ejercitación que le damos, en reforzar, por ahí algunos trabajitos de caligrafía, algunos trabajitos específicos que nos puede servir para beneficiarlo a él en el desarrollo de las actividades en el aula”* (directora de Pedro). Tareas a realizar con los padres, propuestas por los docentes y monitoreadas por ellos.

Por otra parte, en los colegios abordados, los instrumentos de las evaluaciones también pueden ser modificados para facilitar “el acceso” de los alumnos a partir del trabajo realizado entre profesionales de las instituciones y los docentes: utilizar un tamaño más grande de tipografía, mayor espaciado entre renglones y entre consignas, entregarle al alumno por páginas o por consignas a resolver facilitando su organización y concentración, a la vez que regulando sus tiempos de ejecución. Se aclaró que otro tipo de modificaciones requieren de una fundamentación desde profesionales externos. Resulta interesante analizar cómo desde el discurso se produce un deslizamiento hacia el lenguaje y el marco de trabajo que introdujeron los procesos de integración escolar, al referirse a “adecuaciones de acceso o metodológicas” o “adecuaciones curriculares”, e incluso que en este tipo de casos que estamos abordando se plantea al interior de algunas instituciones la posibilidad de la presencia de una docente de apoyo en el aula.

Desde una de las instituciones se reconoce que su experiencia es que *“también podés empezar a trabajar vos, vemos desde acá, hacemos sugerencias con la mejor buena voluntad, pero la buena voluntad tiene patas cortas...”* (Profesional del colegio de Javier y Mario)

La intervención de un profesional externo es solicitada a los padres en las tres instituciones escolares cuando no se observa una modificación significativa en el alumno con las estrategias puestas en práctica. Por una parte resulta interesante que las propuestas escolares empiezan a ser modificadas intentando responder a las necesidades y posibilidades de los alumnos, superando la imagen de un grupo homogéneo de alumnos. En el discurso de todos los entrevistados se explicita la existencia de alumnos con diferentes ritmos y tiempos de apropiación de los contenidos escolares, a la vez que márgenes de acción en la evaluación y promoción entre los grados<sup>36</sup>. Ya no es la maestra que imparte una consigna esperando que todos sus alumnos la realicen al mismo tiempo, aunque sí dentro de unos márgenes que ella considera “prudenciales”. Se destaca la experticia del docente, su formación, experiencia y equilibrio entre la comprensión al alumno y su situación particular, la atención personalizada que sostiene y facilita los aprendizajes y la exigencia, la objetividad necesarias en la evaluación, en “lo que se espera” para cada grado y ciclo. En las instituciones se plantearon durante la investigación los matices y diferencias en las

---

<sup>36</sup> En este sentido se señala la importancia de la normativa que enmarca este tipo de decisiones, como la unidad pedagógica de 1° y 2° grado.

miradas y formas de abordaje de las distintas docentes, así como las posibilidades y límites de las articulaciones entre ellas y el seguimiento/control que realizan los directivos y Equipos de Orientación. Así la docente de sala de 5 años de Javier expresa "... era un nenito como demasiado tranquilo. Y, la madre como que estaba un poco preocupada pero como era un niño tan bueno, que jamás daba problemas para nada, era dócil. Cognitivamente no tenía problemas para adquirir los aprendizajes, o sea, los conocimientos, él podía adquirirlos. Pero el ritmo de trabajo de él era distinto. Y era extraño digamos, porque es como que todo era demasiado pausado." De una manera respetuosa y descriptiva aparece la comparación con el grupo de pares y con la expectativa del docente en relación con "lo esperado". En la mayoría de los docentes entrevistados aparece de alguna manera la preocupación por los límites que observan en la respuesta del alumno ante su propuesta de enseñanza.

De manera que, desde el proceso que se realiza en las instituciones escolares abordadas, un alumno es "derivado" a un profesional externo cuando la escuela encuentra límites para su accionar educativo y no logra que el estudiante llegue a los mínimos estándares esperados por el equipo que trabaja en esa institución. Cabe aclarar que los padres de los alumnos que se presentan en la investigación aceptaron las observaciones y preocupaciones planteadas desde los colegios y buscaron profesionales externos según las orientaciones generales dadas. Algunos padres con mayor rapidez que otros, lo que podría relacionarse con su propia experiencia familiar, expectativas, coincidencia en los aspectos observados en la crianza de sus hijos, entre otros.

### **Saber qué ocurre para actuar**

Los entrevistados manifestaron la importancia de contar con un diagnóstico o evaluación que les permita conocer "el problema y saber sobre qué vas a trabajar". *"No es ponerle un rótulo acá que diga, 'yo no puedo entender' o 'yo me distraigo' no. Es saber que ese niño tiene un déficit de atención entonces tenés que trabajar puntualmente para ese déficit de atención. Con un niño con hiperactividad, por ejemplo, si vos no sabés que el niño tiene hiperactividad, no vas a poder utilizar las estrategias o las armas que vos tenés en el aula para trabajar con un niño hiperactivo."* (Directora de Pedro).

En otra institución la profesional señala la importancia de dejar constancia de las características del alumno y de la modalidad de trabajo con él, para generar las estrategias más apropiadas y también por su circulación en el sistema educativo. *"es un conocimiento del alumno con el que vos estás trabajando. O sea el diagnóstico lo que te tiene que brindar es ese conocimiento, no para que vos le pongás el sello en la frente y digás 'este no puede', no. Para que sepás con quién estás trabajando y qué le podés pedir y cómo se lo podés pedir y cómo vas a alcanzar ese último escalón al que querés llegar, digamos con ese alumno, no lo vas a ir empujando. Tenés que ver cómo vas a llegar ahí."* (Colegio de Facundo)

La docente de primer grado de Facundo señala los pasos que se siguen para llegar a un diagnóstico: *"nosotros podemos detectar que algo ocurre, pero no estamos preparados para trabajar desde la Fonoaudiología, desde la Pedagogía, desde la Psicología. Entonces ahí es cuando decimos 'bueno mamá, estamos frente a esta situación con su niño, observamos esto, esto, esto y esto, ¿qué hacemos? Hagamos un psicodiagnóstico y veamos'. Entonces se hace ese psicodiagnóstico, la mamá trae el resultado, se lee en conjunto, todos lo leemos, aceptamos las sugerencias que hay, y a veces sugieren continuar con tratamiento con la familia, continuar en tratamiento con él, se sugiere maestro de apoyo, se sugiere apoyo en el aula para acompañar... Porque nosotros sí lo detectamos al problema, y sabemos que algo ocurre, pero a veces no tenemos, la solución mágica. Ni podemos determinarnos tampoco a diagnosticar."*

### **¿Qué se espera del profesional externo?<sup>37</sup>**

<sup>37</sup> En este apartado se extraen citas de las entrevistas en las que se puntualizaron aspectos que tienen que ver con la diversidad de profesionales externos que trabajan con los alumnos (neurólogos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, maestras de educación especial, fonoaudiólogos) y las particularidades del campo de estos

En el diagnóstico o la evaluación inicial de un profesional se destaca la importancia de que su mirada mantenga relación con lo que se observa del alumno en el marco escolar: ¿describimos al mismo niño? Evidentemente se espera que lo que el profesional externo informe coincida con las hipótesis elaboradas desde la Institución, incluso hay oportunidades en que se manifiesta que la expectativa es que el profesional se comunique con el colegio al recibir el pedido de consulta. En ninguna de estas instituciones se recomienda abiertamente a un profesional externo, aunque si es posible, por ejemplo, señalar con quiénes se ha trabajado previamente.

En general, las instituciones esperan de los profesionales externos ofrezcan explicaciones acerca de la manera de trabajar o actuar de ese alumno en particular, orientaciones sobre cómo aprende y sugerencias de cómo enseñarle en contextos escolares. La maestra de 2° grado de Pedro explica que la psicopedagoga *“me puede aportar la forma de trabajar con él, qué se yo, alguna estrategia, algo, no sé, que la pedagoga,... que me de alguna manera de trabajo, alguna, no sé, algo, que me diga, ‘mira, trabaja una consigna sola, cuando sea en Lengua dale una, que copie, después, que responda tal cosa. Primero, que lea el primer párrafo, no sé, una manera de trabajar con él. No sé.”*

Las profesionales del colegio de Javier y Mario coinciden en que *“A las maestras les gusta sentarse y escuchar al profesional que trabaja con su alumno y escucharlo”* Comentan como fundamentales las reuniones que empezaron a sistematizar en los últimos años sobre todo con el equipo externo de Mario *“reuniones sistemáticas al iniciar cada trimestre, antes del trimestral y después para ver cómo le había ido.”* Reuniones en las que las docentes manifiestan las necesidades en cada área, se acuerdan las modificaciones en los instrumentos de evaluación y la modalidad de las mismas. En una institución se planteó con mayor énfasis la dificultad para reunirse con los profesionales por los horarios (turno mañana) de trabajo de cada uno. En todos los colegios se señaló la necesidad de que los docentes conozcan a las profesionales externas, puedan transmitir sus observaciones en el aula y reciban pautas de trabajo. *“...las sugerencias se contemplan, lo único que nosotros siempre les marcamos a los equipos es que cuando sugieran, tengan en cuenta el contexto del aula, porque muchas veces te hacen unas sugerencias que vos decís ‘esa es para consultorio, para uno a uno, no para un aula donde vos tenés veinticinco chicos, con treinta variables que vos no controlás’, entonces eso por ahí, ‘que ajusten las sugerencias a modelos reproducibles en el aula’.”* (Profesional del colegio de Facundo)

Aparece en las entrevistas la importancia de que los profesionales externos puedan intervenir de manera acorde a la modalidad de trabajo de cada institución. La profesional del colegio de Facundo manifiesta que *“nosotros entendemos que los equipos acompañan la escolaridad, entonces es el equipo el que tiene que amoldarse a la forma de trabajar del colegio... y bueno, ahí muchas veces chocamos, como que no quieren y quieren imponer su forma de trabajar con el alumno, sin tener en cuenta el contexto del aula, sin tener en cuenta a la docente que está al frente. O por decirte, nos pasa, nosotros no damos modelos de evaluación, nosotros las evaluaciones las arman las maestras nuestras, sí aceptamos sugerencias de los equipos externos de cómo debe ser la metodología para trabajar con los chicos y bueno, muchas veces se enojan, o te mandan igual el instrumento de evaluación...”* Por su parte la psicóloga del colegio de Pedro explica que coincidieron con la psicopedagoga externa *“En cuanto al diagnóstico que ella observa del niño, sí. Ella describe al mismo niño que nosotros vemos en el aula. En cuanto a la metodología de trabajo, ahí es donde hemos empezado a tener un poquito de dificultades. Porque sí creemos que debería haber habido una cuestión más significativa en el idioma Inglés si él todavía no está incorporando bien la lecto-escritura y en la forma de encarar una evaluación con él. Yo, personalmente hubiera privilegiado más la oralidad, otro tipo de cosas, en un chiquito que con la oralidad te puede sacar notas muchísimo más altas. Eso no quita que no escriba ni lea, porque en algún momento lo va a tener que hacer pero, si vos lo estás viendo desde*

---

profesionales en la provincia de Tucumán. Estos aspectos se analizarán con mayor profundidad en próximas etapas de esta investigación.

*hace poco, también es como un justificativo, hay que darle un tiempo al tratamiento antes de esperar resultados.*” En esta institución se envían los instrumentos de evaluación y considera que las “adecuaciones” deben hacerlas los profesionales externos. El equipo del colegio no coincidía con las propuestas de la psicopedagoga por considerar que el alumno requería mayores modificaciones para aprobar las evaluaciones, sobre todo en las áreas de Lengua e Inglés. Se desprende la importancia para los profesionales que trabajan en forma externa con los alumnos, de conocer la propuesta pedagógica en cada área académica y los márgenes de acción que se permiten en cada colegio.

Desde una postura crítica la profesional del colegio de Facundo observa que en el trabajo con los equipos externos se requiere que los profesionales conjuguen un posicionamiento teórico claro, que fundamente sus decisiones y acciones, con intervenciones reflejadas en el desempeño del alumno. Considera que el marco teórico y la modalidad del trabajo externo a veces impacta rápidamente en el contexto escolar y en otras oportunidades no. En este caso puede ocurrir que realmente no haya necesidad de articular porque la intervención de un profesional resulta muy específica y *“te dicen ‘no, yo hago mi tratamiento y yo no voy a ir a la escuela’ o ‘si, te mando un informe’ y por ahí son informes muy técnicos y vos también te das cuenta de que no, que ha sido honesta, que es verdad, porque que me cuente en qué fonema tiene la dificultad orofacial... no sé es como que a mí como escuela no me aporta mucho.”* Pero también, como en el caso de Pedro, que la institución solicite a los padres cambiar la profesional externa porque no observaron avances positivos en un tiempo determinado.

En este sentido, en las tres instituciones escolares se plantearon dificultades cuando los diagnósticos externos no coinciden con la mirada del colegio, o no se observan avances en el desempeño del alumno a pesar del trabajo externo, y es necesario reorientar a los padres. *“Lo que es áspero es la rederivación. Le pedís el psicodiagnóstico, el papá trae el informe y cómo le decís que la evaluación no está acorde a lo que esperabas o ves. Tenés que esperar un tiempo en que se haga muy evidente la dificultad...”* (Profesionales del EOE del colegio de Javier y Mario)

### **Para seguir pensando**

Los casos abordados en este estudio dan cuenta por un lado, de la crisis de la monocronía de los aprendizajes escolares (Terigi, 2010) y de los límites que encuentran los docentes y los equipos de Orientación Escolar para generar nuevas propuestas didácticas que permitan una respuesta más ajustada a los alumnos que aprenden con otros ritmos y con modalidades diferentes a la de la generalidad. Por otra parte, retomando el debate sobre la “educabilidad” encontramos que existe una pregunta acerca de “qué le sucede a este alumno que no aprende o que no se comporta bien en el aula”. Sin llegar al planteo de la “ineducabilidad” que en estos contextos sería políticamente incorrecto, se percibe un deslizamiento hacia los marcos de trabajo con la integración escolar, como la manera escolar de tramitar la diferencia. A pesar de ello, es posible ver en el modo de trabajar de los equipos de las instituciones escolares, la voluntad de modificar la situación escolar para permitir que ese alumno “con dificultad” también pueda avanzar en su desempeño, con mayor o menor flexibilidad, y demuestre sus resultados en el contexto escolar. En esa dirección se dirigen las demandas hacia los profesionales externos, ayudar a que la situación escolar funcione para ese niño, sea orientando a los padres, estimulando capacidades del niño, colaborando con los equipos de las instituciones en lo que respecta a la enseñanza y evaluación escolar. Resuenan las palabras de Meirieu “no encerrar a nadie en un destino basado en predisposiciones es un deber imperioso de la educación. [...] conocer las causas, aunque sea con gran precisión, no basta para identificar el ‘remedio’. [...] En la educación tenemos que inventar. Tenemos que examinar continuamente nuestros recursos culturales y nuestro bagaje metodológico para hallar soluciones nuevas. [...] Por eso, en vez del principio ‘detectar, contener, normalizar’, lo que interesa aplicar es el trío ‘localizar, inventar, emancipar’.” (2016:146-149)

Hasta acá algunos elementos que van surgiendo de los primeros acercamientos al material recolectado, el cual resulta sumamente rico y variado. Se discute también si realmente el trabajo de investigación será un estudio de casos o los datos recolectados rebasan los casos de estudio de tal manera que restaría profundidad al trabajo circunscribirlo únicamente a las situaciones de Pedro, Javier, Facundo y Mario.

Las miradas de los profesionales externos, de los padres y la dinámica de articulación y comunicación que se va estableciendo será objeto de futuras presentaciones.

Un agradecimiento especial a las familias y las instituciones educativas que participaron en esta investigación.

### **Bibliografía**

Angelino, M.A. (2009): "Ideología e ideología de la normalidad". En En Rosato, A. & Angelino, M.A. (Coords.): *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Bs. As.: Novedades Educativas Ed.

Baquero, R. (2001): "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, Año IV, N° 9, pp. 71 – 85. Rosario.

Baquero, R. (2002): "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, volumen XXIV, números 97-98, 57-75.

Baquero, R. (2008): De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Basabe, L. & Cols, E. (2007): "La enseñanza". En Camillioni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S.: *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

Castorina, J.A. (2005): "Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo". En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, Año VII, N° 12, pp. 11-26.

Cimolai, S. & Toscano, A.G. (2008): Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumno en problemas. En Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A.G. *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

López, N. & Tedesco, J.C. (2002): *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para la discusión. Versión preliminar. IPE-UNESCO. Bs. As.

Lus, M.A. (1995): El pesado tema del retardo mental leve. En *De la integración escolar a la escuela integradora*. Bs. As.: Paidós.

Mc Dermott, R.P. (2001): La adquisición del niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meirieu, P. (2016): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.

Neufeld, M.R. & Thisted, J.A. (2004): "Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia". En *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19, pp. 83 – 99. Bs. As. : Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Bs. As.: Novedades Educativas. Cap. 4.

Terigi, F. (2009): "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp.23 – 39. Madrid.

Terigi, F. (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dictada en Santa Rosa, La Pampa en la Jornada de apertura del ciclo lectivo, 23/02/2010.

Vallejos, I. (2009): "La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social". En Rosato, A. & Angelino, M.A. (Coords.): *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Bs. As.: Novedades Educativas Ed.

Zambrano Leal, A. (2009): “La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad”. Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 215-226, Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571026]

...

**> Pensar la discapacidad y la vulnerabilidad desde la psicopedagogía. Propuestas de la Universidad CAECE**

- Coord.: Lic. Vanina Modugno

**MESA Nº 22 – AULA 4** - 1er. piso

P120 - *Dialogar para la paz*, Guadalupe Rodríguez, CAECE, CABA.

P121 - *Estimulación temprana como práctica psicopedagógica en el servicio de neonatología en niños con Síndrome de Down*, Vanina Muiño, CAECE, CABA.

P122 - *Orientación psicopedagógica a padres para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en niños con autismo en nivel inicial*, María Belén Victorero, CAECE, CABA.

P123 - *El juego como estrategia didáctica. Promover la re-vinculación escolar de adolescentes en situación de vulnerabilidad social*, Camila Fischer, CAECE, CABA.

Dialogar para la paz

Autora: Natalia Rodríguez Guadalupe

**Resumen**

A partir de la introducción del constructo de diversidad en la escuela y la pérdida de la función homogeneizadora de la educación, se replantean los modos de abordaje de algunas problemáticas, dentro y fuera del aula. El conflicto en la escuela es una realidad y debe ser abordado por ella de manera eficaz. Los docentes, continuamente, se encuentran implicados o son testigos de situaciones conflictivas. Se hace necesario, abordar la convivencia, mediante proyectos institucionales que promuevan la inclusión y fomenten acciones de carácter participativo y estrategias de resolución pacífica de controversias. Uno de ellos, puede ser el proyecto “Dialogar para la Paz”, que esboza una serie de dispositivos de reflexión docente sobre el modo de afrontar el diálogo en la escuela, dentro y fuera del aula, en particular, sobre el modo en que preguntamos, escuchamos y parafraseamos al otro.

**Introducción**

El dispositivo escolar que llamamos escuela fue creado con fines diferentes a los que en la actualidad se proponen. La escuela en sus orígenes tenía como objetivo primordial homogeneizar al alumnado, integrar a las poblaciones y construir una identidad de nación propia del Estado moderno en consolidación. Poseía una concepción particular del mundo, de progreso y de futuro. Este dispositivo era entendido como uno de los medios para lograr la transformación social esperada y para ello, necesitaba transmitir los mismos saberes a todos (Steindl, 2010).



El alumno de la escuela actual conforma otro perfil, otra construcción socio- histórica, donde las nuevas configuraciones están atravesadas por distintas particularidades que habían sido desoídas y hasta negadas. En muchos casos, este cambio de nuestros alumnos no ha sido acompañado por la realidad de la escuela. Escucha nuevas propuestas pero le resulta difícil trasladar las mismas a nuevos abordajes en el aula (Anijovich, 2016).

Los conflictos son inherentes a la vida en sociedad y, por ende, la escuela no queda exenta de experimentarlos. Las dificultades para la convivencia escolar exigen acciones positivas tanto en los docentes como en las familias desde su rol de adultos. Pero aquí, no se agota la necesidad de intervención para eliminar la violencia en la escuela. Son los propios alumnos los que plantean la necesidad de tener herramientas para afrontar la violencia dentro y fuera del ámbito educativo. Así mismo el conflicto es una oportunidad para el desarrollo y el crecimiento personal e institucional. Si la escuela de hoy, es inoperante frente al conflicto, lo será también para poder desarrollar las habilidades necesarias en los alumnos para que sean los actores capaces de desarticular los conflictos en el futuro.

Las diversas realidades culturales y los distintos grupos sociales deben convivir en la escuela y esto denota cierta impericia de los actores educativos para intervenir. La mirada atenta de los docentes y la intervención temprana, evita la posibilidad de que el conflicto se agrave. A partir de indagar acerca del rol que cumplen los profesores, orientadores y directivos frente a los conflictos de convivencia en las escuelas, es posible pensar que la intervención de los adultos puede ser elevada. Por otro lado, si no hay intervención, tampoco es posible que este tipo de dinámicas cambie. Por lo que, es indispensable crear un ambiente de confianza y diálogo, para que los alumnos se aproximen a los adultos a contar sus problemas o a solicitarles asistencia.

Según datos del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008), más de la mitad de los alumnos considera que los docentes intervienen frecuentemente para resolver problemas de convivencia. Un tercio opina que dicha intervención se produce “a veces” y el 10% que “no ocurre nunca” Cuando hay una frecuente intervención de los adultos, los casos de alumnos que dicen haber vivido situaciones de incivildad por parte de sus pares se reducen casi a la mitad, con excepción de rotura de pertenencias, que lo hace en menor medida. Las situaciones de violencia propiamente dicha entre compañeros también se reducen significativamente cuando hay intervención docente. Situaciones que se registran muy esporádicamente, como amenazas o lesiones por parte de patotas a un compañero o robo por la fuerza o con amenazas, se reducen a una tercera parte cuando hay intervención de un adulto. Mientras que las situaciones en que se producen golpes y amenazas verbales se reducen a la mitad.

### **Desarrollo**

La escuela, ha sido llamada a revisar sus prácticas escolares y metodologías aplicadas para generar nuevos espacios de encuentro y re-encuentro con el otro, con activa participación de los alumnos en lo que atraviese el terreno de la convivencia escolar. No obstante, este trayecto no ha de experimentarlo solos, “son los adultos que acompañan esta situación, tutores y docentes, quienes tiene la posibilidad de ofrecerse como referentes identificatorios, transmisores del compromiso y el trabajo necesarios para encontrar soluciones a las dificultades que surjan” (Steindl, 2010, p. 20).

Teniendo en cuenta las palabras de Phillippe Meirieu, la educación es “hacer para que el otro haga”. De esta manera, se advierte la importancia de la intervención de los adultos no sólo en la construcción de marcos comunes para el aprendizaje sino también en la resolución de los conflictos entre alumnos. (1998, como se cita en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas,2008, p. 47).

El motivo del presente proyecto busca lograr la reflexión docente sobre el modo en que se realiza el diálogo en el aula, tanto en situación de enseñanza- aprendizaje, como un espacio para el respeto por la diversidad y la inclusión.

### **Fundamentación**

En la escuela de antaño, tanto el conflicto como el error, eran castigados y necesitaban refuerzos por considerárseles elementos negativos. Hoy, uno y otro son considerados, parte y oportunidad, del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una educación inclusiva necesita de la introducción de diseños curriculares y políticas educativas que tengan como objetivos construir, dentro y fuera de la escuela, la participación sostenida de los alumnos y su no exclusión. Esto implica una reestructuración de la cultura, las políticas educativas y las prácticas en la escuela para atender a la diversidad como una posibilidad para enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos. La educación para la inclusión necesita de procesos de mejora que permitan vencer las barreras para la participación de los alumnos, generando buenas prácticas educativas. “Siguiendo las propuestas de Ainscow, Booth (2000/20002) es necesario intervenir en varios niveles: Culturas, políticas, valores y prácticas inclusivas” (Valdez, 2016, p.180)

Contribuir en la conformación de culturas inclusivas implica la “creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial” (Valdez, et al. P180). El autor expresa la pretensión de desplegar valores inclusivos en todos los actores que intervienen en la educación, es decir, alumnos, profesorado y familia. Esto podría significar generar nuevas prácticas educativas dentro de la escuela.

Por otro lado, refiere a la necesidad de generar políticas educativas que tengan como objetivo mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Para ello introduce el constructo de apoyo como “todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado” (Valdez, et al. p.181). Además ofrece una mirada más amplia del constructo ya que expresa que se percibe desde la configuración del desarrollo de los alumnos y no desde la de la escuela o la estructura administrativa.

Por último, el autor refiere al desarrollo de prácticas educativas, considerando que deben ser un reflejo de la cultura y las políticas educativas. Las actividades áulicas y las que se desarrollen por fuera, deben promover la participación de todos los alumnos

Desarrollar una “pedagogía de las diferencias” en palabras de Perrenoud (2005), no constituye un método o un dispositivo en particular sino una preocupación de los actores educativos para que todos los métodos, las materias, los dispositivos utilizados y todos los niveles de enseñanza reconozcan a la diversidad como valor y por lo tanto, requiere del compromiso de todos los actores, el ejercicio de la creatividad, el manejo de la didáctica y del trabajo colaborativo de todos los actores( como se cita en Valdez, 2016,pp. 185-186).

Para lograr este cambio en el modo de concebir la diferencia, se necesita de docentes con el apoyo suficiente a nivel institucional y capacitación específica en el área, es decir, estos cambios no serán posibles si la gestión no constituye un elemento clave para crear estos espacios.

Es importante que los directivos y orientadores, desarrollen una tarea profesional para la cual debe estar lo suficientemente capacitados, tanto sea, desde los conocimientos, actitudes y habilidades, sobre organización, comunicación, trabajo en equipo, solución de conflictos, toma de decisiones, evaluación, investigación, entre otros. Son funciones del directivo y del equipo orientador, promover las acciones que se encaminan a la creación de un clima favorable, de una reflexión permanente y de un compromiso con la mejora. La credibilidad del directivo también depende de su modo de ejercer su autoridad, que no se centra tanto en las funciones legales sino en asumir un estilo de conducción democrática y participativa. Una dificultad fundamental que se le presenta a los directivos, es la de ejercer el control y a su vez, conseguir la participación activa y la reflexión sobre la tarea docente. También, la función directiva debe promover y generar las condiciones para generar una red de apoyaturas integrales para los alumnos.

La Nueva Escuela Secundaria, plantea una modalidad de apoyatura a través de prácticas tutoriales que tiene como propósito acompañar a los alumnos que ingresan en la escuela secundaria tanto en lo vincular como en lo académico. Para tal fin, se estipularon una serie de estrategias que, articuladas con otras, buscan conseguir la integración de los estudiantes a la escuela. Considerando a la práctica tutorial como

una responsabilidad compartida por todos los actores escolares. Estas responsabilidades deben considerarse desde una perspectiva institucional y no, como exclusivas de un equipo de tutores.

La tutoría constituye un modo de acompañamiento a los jóvenes que transitan la escolaridad secundaria. Se trata de un referente adulto, “reconocido como un adulto con autoridad y con posibilidades de orientarlos, guiarlos y ayudarlos” (Viel, 2014, p. 35). Así también, Meirieu (2005) se preocupa en preguntarse cómo el criterio del diálogo genuino entre las diversidades puede llevarse a cabo, dentro y fuera de la escuela. Anijovich (2016, p.26) retoma ese axioma para exponer la necesidad de que esas diferencias dialoguen entre sí para generar la construcción de “un mundo mejor en el que se tiendan puentes y se disminuyan las brechas sociales”. Expresa la necesidad de un enfoque para la diversidad que propicie el reconocimiento, aceptación y valoración para dar comienzo a la construcción de un “aula heterogénea” como un espacio que permita el desarrollo del máximo potencial de los alumnos desde un “enfoque socio humanista de la educación” donde “no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad” (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 25, como se cita en Anijovich, 2016, p. 27).

Para llevar a delante este camino en la educación, se necesita de docentes dispuestos a reconocer en los alumnos sus posibilidades, ganas de capacitarse y de ser aprendices de sus propios estudiantes. Se debe ofrecer desde diferentes actividades, la suficiente heterogeneidad en términos de estilos de aprendizajes, intereses, tipos de inteligencia, nivel de pensamiento, experiencias, siempre utilizando como premisa la flexibilidad que constituye un concepto nuclear de este enfoque. A partir de la flexibilidad es que podemos construir sistemas educativos abiertos, adaptables, con diferentes modos de organizar los tiempos y espacios escolares, los canales de comunicación y la utilización de recursos. Anijovich (2016, p.36) asegura “a mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad”. Es necesario rediseñar la forma de trabajar en el aula y la escuela para que este enfoque tenga lugar en la educación actual.

Las intervenciones educativas que tengan lugar deben constituirse desde una nueva concepción en la que los alumnos partan de considerar las capacidades de cada uno, sus intereses y motivaciones, basados en el respeto por esas diferencias. La reflexión constituye una herramienta eficaz para la transformación y el cambio de las prácticas docentes porque, realizada de una manera frecuente y comprometida, se transforma y cambia al sujeto implicado en ese reflexionar y, por consiguiente, se transforman y cambian sus acciones. Para llevar adelante esta manera de trabajar debemos repensar las decisiones tomadas sobre la enseñanza, el modo en que se logra autonomía entre los alumnos y cómo se construyen los aprendizajes significativos.

En las experiencias docentes no sólo se transmiten saberes y se apropian contenidos escolares. También se entrelazan dimensiones sociales, políticas, económicas e institucionales que operan generando tensiones y conflictos, dentro y fuera del aula. Por tal motivo, la manera en que alumnos y docentes se vinculan resulta determinante, es decir, para que podamos construir una real educación para la diversidad esas relaciones deben basarse en un trato basado en la confianza, trabajo conjunto y una apertura que implique tener la capacidad de escuchar activamente a los estudiantes.

Anijovich identifica tres cuestiones fundamentales para la planificación de la enseñanza en aulas heterogéneas. La primera es el entorno educativo. Para ello hace referencia a la organización de los tiempos y los modos de encuentro ya que reconoce que, además de producirse el aprendizaje en el aula, también se aprende en otros espacios escolares como la biblioteca o el patio. Así, crear un espacio educativo propicio implica “interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela” (2016, p. 44). El entorno educativo transmite, además de los contenidos, los elementos que componen su cultura, las concepciones sobre el modo de enseñar y aprender y las creencias sobre nuestros alumnos.

En segundo lugar, ubica la organización del trabajo en el aula. Para esto, identifica el requerimiento de “buenas rutinas” para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. “Meirieu (2005) considera que crear rutinas (constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y participantes) en relación con el trabajo proceso equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia” (Anijovich, 2016, p. 46).

En tercer lugar, establece la necesidad de reflexionar sobre las consignas de trabajo, mediante la generación de propuestas auténticas y significativas. La autora resalta el lugar central de las consignas que estimulan la expresión personal de los estudiantes. Estas, a su vez, deben contemplar la ocasión de escuchar al otro y compartir sus opiniones. A través de las consignas, se crean situaciones- problema y se abordan contenidos que le permiten al alumno poder resolverlos y apropiarse de ellos. Al formular las consignas de trabajo en el aula, quien las formula, debe tener claros los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se pretenden alcanzar. También, cuando los estudiantes encuentran sentido a dichas propuestas, logran apropiarse de los contenidos más y mejor.

Con el objetivo de generar espacios de interacción social, aprendizaje y desarrollo de prácticas educativas basadas en la convivencia para la paz se plantea el presente proyecto, con la utilización de dos dispositivos de reflexión. En este caso son, el grupo de reflexión y las tutorías.

Reflexionar mediante este tipo de dispositivos implica, negociar significados, dejar a un lado nuestros prejuicios, en pos de un verdadero trabajo cooperativo, comunitario, que logre en los participantes lo que encarna, en palabras de Anijovich (2014, pp. 155-156) “un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico sobre el que trata la tarea y el otro centrado en las habilidades interpersonales adquiridas a partir de la participación en este tipo de experiencias”.

El grupo de reflexión funciona como un espacio de encuentro en el que el docente-coordinador trabaja a partir de emergentes que los participantes aportan a la reunión referidos a dudas acerca de la dinámica de clases, los recursos, la bibliografía, etc. y, a partir, de las problemáticas planteadas ante los miembros del grupo, surge una variedad de propuestas de resolución. En él, el clima de confianza es primordial para que los participantes puedan volcar sus inquietudes y dificultades y tratar de resolverlas grupalmente, colaborativamente. Las tutorías, desde esta experiencia, se utilizarán en cambio, como espacios individuales de consulta, retroalimentación y evaluación individual, donde se busca generar un espacio de co-construcción de los procesos y prácticas del formado. Se trata de crear entre el docente y el practicante, un clima de confianza y asociación, necesario para optimizar los resultados de las mismas. Tanto uno como el otro, se utilizarán como dispositivos que provoquen la reflexión sobre el modo en que los docentes y los alumnos plantean las preguntas en el aula y fuera de ella y el modo en que, también, afrontan el conflicto dentro de una educación para el respeto de la diversidad.

Valdez (2016, p. 164) insiste en la necesidad de “crear dispositivos para mejorar las prácticas educativas, generar estrategias a partir de nuevos formatos comunicativos” y en este caso, se intenta contextualizar la inclusión educativa dentro de un marco aún más complejo que implica modificar estructuras atravesadas por la cultura y las políticas educativas. Por otro lado, Anijovich (2010), plantea la necesidad de reflexionar sobre el modo en que llevamos adelante las preguntas y el modo en que respondemos a ellas. Constantemente, nos encontramos en situaciones de diálogo pero no interactuamos con el otro de manera apropiada, tanto sea porque interrumpimos a nuestro interlocutor e incluso, porque ni siquiera lo oímos. Las personas no están dispuestas al diálogo si no escuchan a los otros y si no interactúan con determinada reciprocidad. Se hace necesario aprender a escuchar y, a su vez, interpretar lo que el otro quiere decir, para poder compartir significados y sentidos. (Anijovich, 2010, pp. 40-41). También la autora, expresa la necesidad de abrirse al diálogo y ofrecer una actitud empática, interesada, con la intención de colocarse en el lugar del otro. Así, es imperioso, dejar a un lado los “ruidos internos”, los prejuicios y los estereotipos y aprender a escuchar al otro, para oír lo que efectivamente está diciendo.

Una manera pertinente de evitar la reacción automática ante la pregunta del otro, puede ser la utilización de la técnica del parafraseo. Se trata de repreguntar con otras palabras o con vocablos similares, infiriendo o desentrañando los sentimientos que parecen aflorar en la primera enunciación. Esta, constituye una manera muy acertada de verificar los significados y sentidos subyacentes en el diálogo con el otro, ya que, inherente a la pregunta, tiene un rol fundamental el ejercicio de la escucha.

Carl Roger, atribuye a la escucha verdadera un espacio fundamental. Muchas veces, la escucha que estamos llevando adelante no coincide con los valores personales, estereotipos y prejuicios que poseemos y esto nos puede llevar hasta el rechazo. Se hace necesario, ocupar el rol de oyente, desde el lugar del otro, su postura corporal, en sintonía con él, sin interpretarlo desde mi propio ser pero percibiendo sus sentimientos, se trata de algo más que la técnica del parafraseo porque nos permite además, aprender a escucharnos y aceptarnos a nosotros mismos para después escuchar y aceptar al otro. (1987, como se cita en Ramos Mejía, 2003, pp. 131-136).

Burbules (1999) hace referencia al “espíritu del dialogo” como la capacidad de poder crear un significado común dejando en suspenso otros puntos de vista. (como se cita en Anijovich, 2010, p40). El dialogo constituye un modo realmente eficaz de resolver el conflicto en la sociedad y sobretodo, en la escuela.

La reflexión no debe agotarse solamente en el planteo de buenas preguntas en momentos adecuados sino también, en saber escuchar de manera atenta y activa a los que nos rodean. Además, la pregunta y la escucha son algunas de las técnicas más abordadas en el ámbito escolar. Preguntando adecuadamente, no solo puede desarticularse un conflicto latente sino también prevenir posibles escaladas de conflicto.

Si los docentes, orientadores y equipos directivos, están atentos, son específicos en sus lenguajes y saben preguntar adecuadamente, podrán darse cuenta de cuáles son las representaciones de las personas con las que dialogan. Comunicarse de manera adecuada, implica, tomar conciencia de las diferencias que existen sobre mis representaciones y las del otro con el cual me estoy comunicando, en relación a determinado tema. Posiblemente, muchos de los conflictos en los que estamos inmersos son producto de una comunicación distorsionada, tanto sea, por los presupuestos o prejuicios existentes, por la ausencia de una pregunta adecuada, por falta de precisión en el lenguaje o por desconocimiento.

Como se adelantó, la escuela constituye el lugar propicio para que los jóvenes desarrollen sus primeras habilidades para el ejercicio democrático. Esto no será posible, si los docentes y directivos no logran reflexionar sobre el modo en que intervienen en la vida cotidiana escolar y en el conflicto. Es imperioso educar para la paz, para el diálogo, para la democracia y para el ejercicio pleno de los derechos, reflexionando en primera instancia sobre las propias prácticas de construcción de espacios de convivencia democráticos. “Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Y solamente a partir de preguntas es que se debe salir en busca de respuestas. Y no lo contrario...” Paulo Freire (1985, como se cita en Ramos Mejía, 2003, p.167)

En síntesis se sustenta este proyecto a partir de considerar al conflicto como una oportunidad formativa y trabajar, a través del diálogo y la escucha atenta, la generación de prácticas más inclusivas, la construcción de paz activa, donde puedan reconocer lo propio y lo diferente y, a relacionarse con otras personas con intereses y opiniones distintas. Pensar en construir una educación basada en el respeto por la diversidad, es una tarea compleja que posee como objetivo central el brindar igualdad de oportunidades y acceso a la cultura. Por ello, este enfoque necesita de docentes, directivos y orientadores que se animen a llevar a cabo experiencias donde la convivencia escolar posea como valor supremo el respeto por las diferencias, que se estimulen prácticas que permitan espacios para compartir esas experiencias, espacios de reflexión sobre las prácticas y actividades para potenciar la diversidad entre los docentes.

**Objetivos:**

**Objetivo general:**

Se pretende incentivar la reflexión docente para mejorar el modo de abordar los conflictos mediante la utilización de las preguntas, la escucha atenta y activa y el parafraseo, como herramientas comunicacionales apropiadas, tanto dentro del aula como fuera de ella.

**Objetivos específicos:**

**Etapas 1:** Se busca lograr que la comunidad educativa pueda reconocer los fundamentos y destrezas del dialogo reflexivo, así como el marco conceptual de la formulación de buenas preguntas, la escucha atenta y activa y el parafraseo en el proyecto "Dialogar para la Paz".

**Etapas 2:** Se desea lograr que los alumnos participantes del proyecto, adquieran herramientas comunicacionales básicas y, entre ellas las buenas preguntas, parafraseo y la escucha, para aplicarlas luego en situaciones de conflicto.

**Etapas 3:** Se busca que tanto profesores como alumnos, logren apropiarse o conocer el modo adecuado de realizar las preguntas, repreguntas y escucha, como herramientas necesarias para estimular a toda la comunidad educativa a encontrar nuevos modos de resolución de conflictos dentro del ámbito escolar y, en especial, dentro del aula.

**Etapas y actividades:** Se realizará en tres momentos o etapas:

**Primera etapa de la experiencia**

Capacitar en los fundamentos y destrezas del dialogo reflexivo, así como en el marco conceptual de la formulación de buenas preguntas, escucha y parafraseo, a la comunidad educativa. El subproducto esperado, responde a la implementación de estas estrategias, en los diferentes ámbitos en los que interviene la comunidad educativa en general y, en particular, el desarrollo de estrategias didácticas para cada ciclo y grado/año.

**Actividades a desarrollar:** Capacitación del personal en los fundamentos y técnicas del uso de las preguntas, la escucha y el parafraseo, como recurso comunicacional mediante grupos de reflexión (mediante encuentros o jornadas docente) y elaboración por cada docente o equipo de docentes, de un proyecto de implementación de la estrategia en el aula.

**Segunda etapa de la experiencia**

En esta etapa el objetivo es lograr que los alumnos participantes del proyecto escolar, adquieran herramientas comunicacionales básicas y, entre ellas las buenas preguntas y el parafraseo, que les permitan resolver el conflicto de una manera más colaborativa, evitando escaladas de conflicto que puedan converger en hechos de violencia en la escuela. El subproducto esperado es el ensayo y aplicación de las técnicas en los procesos de mediación educativa.

**Actividades a desarrollar:**

- Trabajo de aula-taller con los alumnos de todos los cursos en torno a las temáticas involucradas en la resolución cooperativa de conflictos y, de modo general, la mediación escolar.
- Selección y modalidades de organización del grupo de alumnos mediadores.
- Capacitación de los alumnos mediadores por parte del Equipo coordinador del proyecto en la institución mediante análisis de casos, simulaciones, resolución de problemas, etc. Acreditación de alumnos mediadores. (4 encuentros)

**Tercera etapa de la experiencia**

Asimismo, que logren apropiarse o conocer el modo adecuado de realizar las preguntas como herramientas necesarias para estimular a toda la comunidad educativa a encontrar nuevos modos de resolución de conflictos dentro del ámbito escolar y, en especial, dentro del aula. El subproducto esperado, responde a la aplicación de las técnicas de comunicación eficaz, en particular del parafraseo, en los simulacros de mediación primero y luego, en los procesos de mediación entre pares.

**Actividades a desarrollar:**

- Organización y ajuste de experiencias, tiempos, recursos y espacios para trabajar en particular simulaciones de mediación para poner en práctica las habilidades comunicacionales y en particular el parafraseo, mediante grupos de reflexión (quincenales)
- Puesta en marcha del proyecto con acompañamiento tutorial de los alumnos mediadores. (prefijadas en base a los casos de mediación)
- Seguimiento y evaluación mediante actas de mediación y encuestas a las partes del conflicto mediado.

Recursos: los recursos humanos necesarios, responden al plantel docente en general y a grupos reducidos de alumnos que hayan sido formados en el proyecto de mediación educativa.

Los recursos materiales necesarios son: proyector, PC, parlantes, material audiovisual “Entre los muros de la escuela” de Laurent Cantet (<https://www.youtube.com/watch?v=g7E6XwEgWFY>), fotocopias de listas de cotejo, planillas de observación, ejercitación de parafraseo, análisis de casos, planillas de mediación, pizarrón, tizas, hojas, marcadores, etc.

Producto final del proyecto:

Se plantean como objetivos de los dispositivos que los mediadores escolares y los docentes- tutores, puedan convertir al conflicto manifiesto o latente en una oportunidad de reflexión o crecimiento para posibilitar un mayor acercamiento, respeto y valoración entre las personas que conforman la comunidad educativa.

Poder reflexionar sobre cómo se lleva adelante la comunicación, si bien no elimina el conflicto en la escuela, permite resolverlo, siempre y cuando, se realice mediante una buena y cuidada comunicación. La comunicación eficaz, implica la capacidad de expresarse de manera verbal y para verbal o analógica, de modo asertivo, respetando el modo de pensar y los derechos del otro.

El modo en que los actores formulan sus preguntas y repreguntan es vital, a la hora de desarticular el conflicto. Es por ello, que como producto final, se espera que todos los sectores implicados, adquieran las herramientas necesarias para utilizar la pregunta como estrategia adecuada para lograr los fines propuestos en cada caso en particular. Esto es, los directivos, orientadores y docentes, para evitar el conflicto y los alumnos mediadores, para desarticularlo en el proceso de mediación.

Beneficiarios: La comunidad educativa en general y los alumnos, en particular.

Impacto del proyecto:

En base al objetivo general, lo que se desea lograr es que, tanto alumnos como docentes, adquieran una serie de habilidades o competencias, tendientes al desarrollo de la paz y la no violencia.

Dentro de las competencias o habilidades esperables para un alumno que ha transitado la escuela, se encuentra la del ejercicio de una ciudadanía responsable. Esta destreza debe consignarse dentro de la escuela desde un lugar privilegiado para la práctica de modos de resolución de conflictos alternativos. “No se trata de delegar en los estudiantes la resolución de todos los conflictos que surgen en el ámbito escolar, sino aquellos que lo atañen directamente” (Steindl, 2010, p. 29), Se reconocen como habilidades para la vida o competencias psicosociales. A través de las mismas se pretende la construcción de una sociedad más justa y equitativa, más igualitaria. Pueden ser definidas como las aptitudes necesarias para afrontar las situaciones de discriminación y los desafíos de la vida diaria, de una manera positiva y eficaz. Este listado pretende determinar algunas pero no es excluyente:

- Pensamiento crítico y creativo
- Comunicación eficaz
- Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales
- Capacidad para tomar decisiones
- Conocimiento de sí mismo.
- Manejo adecuado de las emociones y la tensión

- Capacidad de empatía
- Capacidad para la resolución de conflictos

#### Evaluación:

En los dispositivos utilizados se deberá llevar adelante un monitoreo a fin de evaluar tanto la implementación, con criterios objetivos, como su impacto con criterios subjetivos. De esta manera, se cumple con dos funciones:

- Constituye un elemento fundamental para medir el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Actúa como canal de retroalimentación, permitiendo una mejora continua.

El seguimiento o monitoreo del proyecto debe realizarse, en principio, en relación con los objetivos y etapas propuestas en el diseño y planificación del mismo. Ello implica formularse e intentar responder algunas preguntas que permitan ponderar el grado de adecuación entre lo planificado y la puesta en práctica de las acciones previstas:

- ¿Se cumplió el objetivo general propuesto en los grupos de reflexión docente?, ¿está trabajando articuladamente con el resto de los actores institucionales implicados?
- Las actividades de aula con el conjunto de los estudiantes ¿se pudieron llevar a cabo? ¿es necesario profundizar el tratamiento de la estrategia de enseñanza?
- ¿Surgieron dificultades en el desarrollo de alguna de las tareas propuestas?, en caso afirmativo ¿cuáles y cómo se resolvieron? ¿Es necesario modificar algunas de las decisiones tomadas anteriormente?, ¿en qué sentido?
- ¿Los alumnos que participan del proyecto, implementan la estrategia trabajada? ¿Ha modificado el modo de resolver el conflicto?
- La selección de parejas de mediadores y horarios de mediación ¿funciona adecuadamente o se presentan dificultades?, ¿a qué factores se deben estas últimas?
- La organización de espacios y tiempos ¿es adecuada o debería reformularse?
- Otras.

Las respuestas a estas preguntas pueden obtenerse de muy variadas formas, por ejemplo, la observación o revisión de los registros pertinentes, cumplimiento de cronogramas acordados, encuestas de evaluación y percepción personal sobre el grado de conflicto/ violencia/ manera de resolver conflictos, etc., de alumnos y docentes. (Anexo)

La evaluación del proyecto tiene como finalidad relevar la información obtenida para definir si el proyecto ha alcanzado los logros propuestos y, si es necesario, ajustar o realizar cambios y hacia dónde. Por lo cual, puede asumir diferentes formas, por ejemplo, indagar opiniones de los docentes sobre los conflictos entre estudiantes u otro destinado a los padres y otros miembros de la comunidad educativa. (Anexo).

Respecto de la implementación del proyecto de “Dialogar para la paz” pueden recabarse datos de los siguientes instrumentos:

- Cantidad de actas de mediación.
- Cantidad de sanciones disciplinarias.
- Realizar estadísticas de mediaciones con acuerdo, sin acuerdo, reincidencias, etc.

La información obtenida respecto de la implementación se utilizará para retroalimentar el trabajo del grupo de reflexión, al igual que las encuestas permiten conocer si el proyecto ha tenido impacto en la comunidad educativa.

#### ***Desarrollo de una etapa del proyecto***

##### Primera etapa: Capacitación del personal

Sin el conocimiento y reflexión docente sobre la importancia del uso de las técnicas y herramientas y de su implementación, el proyecto no será viable ni sostenible.



A su vez, la reflexión docente permite que, en el desarrollo de las diferentes actividades de la vida institucional como dar clase, participar en el Consejo de Convivencia, actuar como tutor de un curso, resolver diferencias con un colega, un alumno, un padre o un directivo, puedan comenzar a ponerlas en práctica de un modo más amplio y sistemático, lo cual indudablemente redundará en un mejoramiento del clima institucional.

**Actividades:**

Se planificó una serie de reuniones de personal en las que se utilizarán diferentes acciones para lograr desarrollar el cambio y la reflexión sobre las estrategias de enseñanza mediante el dispositivo de taller de reflexión docente. Cada uno de estos encuentros tiene una duración de 90 minutos y plantean actividades y/o trabajos de reflexión con miras de ser implementados en actividades curriculares. A su vez, pueden ser acompañados con material de lectura de apoyo.

**Primer encuentro:**

**Inicio:** En principio y de modo general, se deberá llevar adelante una jornada docente con el objetivo de que el trabajo personal que pueda servir como disparador para una reflexión sobre el estilo personal de la utilización de la estrategia. Para lo cual, se comenzará como un marco teórico sobre los tipos de pregunta y su objetivo en una presentación, basado en Anijovich (ver testimonio en punto 2.2). Tiempo estimado 20 min.

**Desarrollo:** se les entrega a todos los presentes una lista de cotejo sobre los tipos de pregunta (ver testimonio en punto 2.2) y se analiza un fragmento de la película “Entre los muros de la escuela” de Laurent Cantet (desde el comienzo hasta minuto 15). La consigna a trabajar es apuntar qué tipo y cantidad de cada una de los tipos, utiliza el docente protagonista en dicha exposición dialogada que mantiene con los alumnos. Luego se realiza una puesta en común. Tiempo estimado 30 minutos.

A continuación, se les pregunta a los docentes si recuerdan preguntas o momentos en los que se realizaron las mismas en la escena que les parecieron acertadas o, desacertadas y se discute con el grupo. Se realiza un cierre. Tiempo estimado 10 minutos.

Por último, se les pide que, reunidos en parejas, teniendo como referencia la pertenencia al mismo ciclo, elaboren un plan de clase para su área y grado, que tenga como marco teórico correspondiente a sus respectivas planificaciones. También se les solicita que estimen cuándo podrán llevarlo a cabo para organizar la observación de su pareja de trabajo de reflexión. Tiempo estimado 30 minutos

La observación será guiada por la misma lista de cotejo ofrecida como análisis del material audiovisual y podrá ser acompañada por otras observaciones y/o anotaciones que cada docente crea conveniente. La devolución de cada pareja se realizará en la próxima reunión.

**Cierre del encuentro:** avisos institucionales y fecha de próximo encuentro.

**Segundo encuentro:**

**Inicio:** se comenzará con la dinámica “Suponer o preguntar” que tiene por objetivo el desarrollo del pensamiento causal. Se les pide que se reúnan de 4 o 5 integrantes, lean las consignas, las trabajen y que luego, compartan con el resto en la puesta en común.

**“Suponer o preguntar”**

**Consigna:** analicen la siguiente situación y respondan:

*Celeste es maestra de 7mo. Grado, su grupo es muy lindo y es el segundo año que trabajan juntos. Anahí, hace dos meses que muestra una actitud distante y cuando Susana le pregunta, ella le contesta con evasivas. La evaluación integradora está cerca y Anahí no realiza las actividades, su carpeta no está completa y su actitud empeora.  
Llega el día, Celeste le entrega la evaluación, Anahí la lee y rompe en llanto....*

- a- ¿Qué creen que le dice?
- b- ¿Cuál es el problema de Anahí?

- c- ¿Consideran que Celeste pudo haber hecho un buen diagnóstico del problema?
- d- ¿Puede eso influir en la solución del conflicto?

Se realiza una puesta en común. Como cierre se realiza una breve introducción sobre el camino recorrido en la estrategia de enseñanza. Tiempo estimado 30 min

Desarrollo: se los invitará a reunirse con su pareja de trabajo de reflexión para realizar una coevaluación de las clases observadas, mediante la devolución realizada por el compañero observador. En segundo lugar, se les pide que realicen cambios deseables a los planes de trabajo para adecuarlos a las necesidades de sus respectivos grupos. Se realiza una puesta en común de uno de los dos planes de clase. Tiempo estimado 40 min.

Puesta en común y reajuste del contenido. Tiempo estimado 10 min.

Cierre: para finalizar, se les solicita que, reunidos en las parejas de trabajo, planifiquen la implementación de una serie de dispositivos para trabajar las buenas preguntas, con los alumnos. El mismo, deberá ser entregado con posterioridad a sus coordinadores o jefes de departamento. Se les recomienda viabilidad ya que deberán ser luego, puestos en práctica.

### **Tercer encuentro:**

Inicio: se comienza con otra dinámica que representa la imposibilidad de no comunicar: se les solicita que sin mediar palabra, se ubiquen según su fecha de cumpleaños.

Se cierra con la explicación de esta premisa y los porcentajes de comunicación verbal y no verbal. Tiempo estimado 10 minutos.

Desarrollo: en este encuentro el trabajo a desarrollar tendrá por finalidad desarrollar y ejercitar una forma activa de escuchar.

Dinámica: “El relato”: se otorgarán diferentes historias o fotografías a algunos de los participantes y se les solicitará que las narren a otro participante en el oído y, a su vez, éste deberá contarle la historia a un tercero. Este último, deberá contar a la audiencia la historia que ha escuchado. Después se leerá la historia original o se mostrará la fotografía. Se resaltarán aquellos detalles omitidos o agregados a la historia. Como cierra se deberá reflexionar sobre la importancia de guardar fidelidad sobre los tratamientos de los conflictos planteados por y entre alumnos. Tiempo estimado 15 minutos.

Se realizará una exposición breve sobre su importancia y los pasos a seguir para realizar una escucha activa. También explicará el recurso de liderazgo por Rapport. Se representa cómo acompañar y liderar la situación para llevar al otro hacia un estado favorable a la resolución del conflicto. Tiempo estimado 15 minutos.

A continuación se integrará el recurso de la escucha a las buenas preguntas, en parejas de trabajo se entregará un listado de frases con omisiones, distorsiones y generalizaciones. Cada pareja de trabajo deberá producir en cada caso, preguntas- desafío para desarticular cada metamodelo. Tiempo estimado 15 minutos.

Se realiza la puesta en común, se ajustan las resoluciones grupales y se extiende la exposición de los tres tipos de metamodelo y las palabras clave para identificarlos, por medio de una presentación o en una pizarra. Tiempo estimado 10 minutos.

Como cierre, se lee un diálogo entre una docente y la madre de un alumno y se identifican en él, las distorsiones, generalizaciones y omisiones que se realizan. Se buscará reflexionar sobre la importancia de estar atento para identificar este tipo de indicadores para desarticular conflictos. Tiempo estimado 10 minutos.

Cierre del encuentro: se les solicita que vuelvan a reunirse con su pareja pedagógica y retomen la planificación de la secuencia sobre las buenas preguntas y que agreguen actividades sobre los metamodelos para trabajar con los alumnos, según su ciclo y grado. Tiempo estimado 15 minutos.

Se realizan avisos institucionales y fecha de próximo encuentro.

### **Cuarto encuentro**

**Inicio:** *dinámica: “Escuchame, escuchame”*. Se solicita a los participantes que se coloquen en dos hileras enfrentadas y se les pide a los que se encuentran en una de ellas que hablen sin parar durante 5 minutos, cronometrado por reloj” y a la otra hilera, que solo escuche sin poder interrumpir. A continuación se invierten los roles cumpliendo otros 5 minutos. Como cierre se les pregunta a todos cómo se sintieron, si se sintieron escuchados, si les agradó, si les costó mantener la atención sin interrumpir y sobre la postura corporal del que escuchaba. Se refuerzan contenidos del Rapport y de la escucha atenta.  
Tiempo estimado: 15 minutos

**Desarrollo:** en este encuentro se trabajará sobre el modo de llevar adelante el parafraseo de situaciones conflictivas para desarticularlas. Por sus características, se estructurará mediante un marco teórico sobre el modo de parafrasear y deberá ser eminentemente práctica para consolidar el recurso.

Exposición: tiempo estimado 20 minutos.

Ejercitación en parejas: 20 minutos.

Puesta en común y reajuste: 10 minutos.

A continuación, las parejas pedagógicas iniciales volverán a reunirse y ajustar números de clases, reuniones, materiales etc., para llevar adelante el proyecto de “Dialogar para la Paz” según su ciclo y nivel.  
Tiempo estimado: 30 minutos.

### **Último encuentro: muestra de testimonios a la comunidad educativa**

**Desarrollo:** se ponen en común los proyectos trabajados, los cuales serán presentados con sus producciones finales, es decir, afiches, fotos, elaboraciones de los alumnos, etc. Cada grupo deberá realizar su autoevaluación por escrito que deberá entregar. (Tiempo estimado 50 min.)

Dichos proyectos, en tanto viables y coherentes con la práctica docente, deben encuadrarse dentro del proyecto de “Diálogo para la Paz” y debe tener como objetivo, dotar a los alumnos de herramientas o competencias psicosociales necesarias para la resolución cooperativa de conflictos. Asimismo, deberán realizar una adecuada secuenciación de contenidos y el desarrollo de actividades pertinentes para cada grupo.

**Cierre:** se los invita a reflexionar sobre la importancia de la utilización de estas estrategias para el desarrollo de las habilidades psicosociales que, tanto alumnos como docentes, necesitan para desenvolverse en los diferentes ámbitos en los que se encuentran insertos.

### **3º etapa: puesta en marcha del proyecto**

**Grupos de reflexión de mediadores:** las reuniones deben realizarse quincenalmente y deben consistir en que los mediadores llevarán adelante mediaciones ficticias, sin introducir inicialmente ningún contenido teórico, simuladas con análisis de casos otorgados por la docente.

**Inicio:** se comienza siempre con alguna dinámica que preferentemente aborda algunas de las técnicas comunicacionales, para continuar con la ejercitación continua. Esta puede ser: juegos de rol, juegos que propongan el trabajo en equipo y colaborativo o, como en este caso, los que se refieran a la comunicación eficaz.

**Dinámica: “Imposible no comunicar”**, el objetivo es desarrollar la cooperación e identificar otros canales de comunicación.

Se les pide que, de a dos, deben tomar un lápiz y una hola y, se los guiará en partes para seguir las siguientes consignas:

- 1- Sin hablar deben dibujar una casa, árbol, una casa y un perro.
- 2- Sin hablar, deben firmar la obra con un nombre artístico.
- 3- Sin hablar, colocarse una nota evaluativa al cuadro que han producido.

Se reflexionará como siempre nos estamos comunicamos y cómo, nuestro canal analógico dice más que lo que creemos que dice. Tiempo estimado 15 min

**Desarrollo:** se elige una pareja de mediadores y se le entrega una redacción de un conflicto ficticio, se les pide que lo lean y reflexiones un momento sobre cómo podrían abordarlo. Otra pareja recibe los diálogos y los personifica. Los demás, tomarán la planilla de observación (Anexo 1) y producirán la misma. La información obtenida de la confrontación de las distintas situaciones será, luego, puesta en común por los participantes.

En este momento la docente actúa como una mera observadora, registrando las conductas. Tiempo estimado 30 min.

Puesta en común guiada por la docente con apoyo de la guía de mediación (Anexo). Las preguntas disparadoras desde las cuales se plantea la reflexión grupal podrían ser:

- *¿Se aplicaron las reglas de la mediación? ¿Faltó alguna? ¿Cuál? ¿Cómo habrían intervenido en la situación ustedes?*
- *¿Los mediadores utilizaron las herramientas comunicacionales de manera apropiada? ¿utilizaron las preguntas apropiadas en los momentos apropiados? ¿Cómo lo habrían abordado ustedes?*
- *Los mediadores ¿Pudieron parafrasear correctamente? Si existieron fallas ¿Qué consejos les darían?*
- *¿Consideran que el resultado hubiese sido el mismo si...?*

Mientras se realiza la puesta en común, la docente anota en el pizarrón o presentación, los datos obtenidos. En este momento, se utiliza la información obtenida como elemento reafirmador: se sintetizan los comentarios. Tiempo estimado 15 min

Se coteja la información con las carpetas de capacitación, se realiza un resumen clarificador y se concluye con la aplicación de los elementos nuevos a la mediación simulada. 20 min.

**Cierre:** Dinámica “Detectives de sentimientos”: se los divide en dos grandes grupos, se elige al azar y se les entrega una corta frase sobre un contenido indistinto o recorte periodístico para leer, marcando un sentimiento o emoción en la lectura. El grupo que descubre de cuál se trata suma un punto. Se cierra el juego, reflexionando sobre la importancia de la comunicación analógica o no verbal y cómo quien ejerce el rol mediador necesita ser asertivo frente a las emociones y sentimientos de las partes en conflicto. Tiempo estimado 15 min.

**Acompañamiento tutorial:** este se pone en marcha cuando comienza la implementación del proyecto. Ante una situación de conflicto el mediador cuenta con una guía de apoyo (Anexo) y el relevamiento de datos observables en el conflicto. Este último, realizado in situ, será el que se utilizará posteriormente en el trabajo tutorial con la docente capacitadora.

En el trabajo de la tutoría se cotejarán los datos tomados en la entrevista a las partes del conflicto, se indagará sobre las características del mismo y sobre las posibles propuestas para hacer a las partes. Se eligen herramientas comunicacionales apropiadas y se otorgan ideas para la elaboración del acuerdo de partes. Es conveniente reforzar el modo de producir la búsqueda de soluciones y especificar el lenguaje y los tipos de pregunta a utilizarse puntualmente en cada momento del conflicto a intervenir. (ver negrita en anexo correspondiente)

Testimonio N° 2 lista de Cotejo sobre los tipos de pregunta

En base a la observación realizada, completa el siguiente cuadro:

| <b>Tipos de preguntas observadas en la exposición</b> | <b>Total</b> |
|---|--------------|
| Preguntas cerradas                                    |              |
| Preguntas abiertas, de las cuales su propósito era:   |              |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el desarrollo de competencias.</li> <li>• Establecer relaciones entre conceptos.</li> <li>• Focalizar en alguna habilidad.</li> <li>• Estimular la revisión y corrección de errores.</li> <li>• Estimular el pensamiento crítico.</li> <li>• Permitir diversidad de respuestas</li> </ul> |  |
|---|--|

Cotejo realizado sobre material audiovisual: se producen 14 preguntas cerradas y 7 abiertas, de las cuales, 3 buscan lograr un pensamiento más crítico, 2 buscan la revisión de errores, 1 hace referencia a habilidades y 1 permite la diversidad de respuestas.

**Evaluación del proyecto**

Si bien la implementación de este proyecto se incluye en otro más amplio denominado “Mediación escolar” o “Educación para la Paz”, podrá ser evaluado a nivel macro institucional o bien, en su puesta en práctica a nivel áulico.

La evaluación del proyecto es la resultante del análisis de la implementación por medio de la observación de los coordinadores de cada área. De esta forma se plantean una serie de preguntas base que sirven de guía.

**Evaluación de la implementación de una etapa del Proyecto (Instrumento a utilizar)**

| Evaluación del proyecto “Dialogar para la Paz”  | Si (mucho/ bastante/ poco) | No |
|---|----------------------------|----|
| ¿El proyecto logro cumplir con su objetivo general?   |                            |    |
| ¿Los docentes lograron reflexionar sobre el modo en que utilizan la estrategia?               |                            |    |
| ¿Los docentes aplican la estrategia en forma adecuada?  |                            |    |
| ¿Han logrado mejorar la comunicación y el diálogo entre ellos?                                |                            |    |
| ¿Han logrado mejorar la comunicación y el diálogo con los alumnos?                            |                            |    |
| Esta estrategia ¿se implementa también en el proyecto de mediación escolar en forma adecuada? |                            |    |
| El conflicto ¿ha comenzado a ser desarticulado de manera colaborativa?                        |                            |    |

**Conclusiones**

La participación democrática de los miembros la comunidad educativa no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino, en tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas.

La implementación de este tipo de propuesta basada en la educación para la diversidad y la inclusión necesita de una actitud positiva frente al cambio, sin ella, el trabajo reflexivo pierde su valor. A su vez, la reflexión sobre estrategias de enseñanza requiere ser continua y sistemática y sobretodo, necesita un seguimiento por parte del equipo directivo, con propuestas a largo plazo y planes de evaluación, autoevaluación y coevaluación continuos sobre su puesta en práctica. Si no hay un constante trabajo directivo, del gabinete psicopedagógico y otros profesionales, estudiantes y de las familias que acompañe la reflexión docente y que pueda explicitar cuáles son los objetivos que persigue, resulta muy delimitado su éxito y corre el riesgo de quedar en una mera jornada docente, estipulada por calendario.

Es precisamente la comprensión de lo que sucede en la convivencia y su posterior reflexión, lo que permite que toda la comunidad educativa, pueda desarrollar y proponer acciones de mejora en miras a la real escuela inclusiva. Está claro que solo habrá comprensión si los actores pueden expresarse de manera libre y democrática. Esta tarea exige una revisión de las estructuras, las actitudes y los comportamientos que reflejan individualismo, trabajo rutinario, falta de tiempo, desinterés, impaciencia. Estas dificultades pueden impedir el avance.

La escuela hoy debe estar preparada para generar un espacio de encuentro con el otro, donde se permita ser diferente y esta diferencia constituya un valor. Los adultos que acompañan a estos alumnos deben encontrarse a la altura de las circunstancias y evitar reproducir la exclusión y marginalidad que caracterizaron a la escuela de antaño.

La escuela, que fue creada con el mandato social de transmitir saberes socialmente convalidados, está llamada en la actualidad, a revisar sus modos y metodologías tradicionales y desactualizadas de gestionar y de (no) promover encuentros con los otros, para comenzar a generar espacios efectivos de aprendizaje y ejercicio de ciudadanía, convocando a la participación de los alumnos en la que a la convivencia de refiere (Steindl, 2010, pp. 24-25).

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y AAVV (2014) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires. Paidós
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) “*Las buenas preguntas*”. En Anijovich, R y Mora S (2010). *Estrategias de Enseñanza, Otra mirada del quehacer en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, R., (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, 1era edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- D’Angelo, L Fernández D. Capítulo 2 “*Estado en cuestión y marco teórico*” y Capítulo 10 “*reflexiones finales*”. En “*Clima, conflictos y violencia en la escuela*”, UNICEF-FLACSO, 2011
- Labarca (2010) “*La técnica de observación*”. Modulo N° 3. Cátedra: Modelos y talleres de Investigación. Departamento de formación pedagógica. U.M.C.E. facultad de Filosofía y Educación. Buenos aires. UBA. Recuperado de: [http://www.umce.cl/publicaciones/mie/mie\\_modulo3.pdf](http://www.umce.cl/publicaciones/mie/mie_modulo3.pdf)
- Lewin, L. (2015) Capítulo 2: “*La observación de clases*”. En Lewin (2015) *Gestión educativa en acción* (35-55). Buenos Aires. Noveduc.
- Ramos Mejía C. (2003) *Un mirar, un decir, una sentir en la mediación educativa*. Buenos Aires. Librería Histórica.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2008.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II / coordinado por Marta García Costoya*. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Steindl, N., (2010), *Tutoría y prevención de situaciones de violencia: intervenciones y prácticas de ciudadanía*. 1era edición, Buenos Aires, Noveduc.
- Valdez, D., (2016), *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, 1era edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Viel, P., (2014), *Gestión de la tutoría escolar: proyectos y recursos para la escuela secundaria: ejes de contenidos y tareas del tutor*, 1era edición- 2da reimpresión, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Noveduc

### Anexos

#### **Anexo 1: Planilla de Observación de mediadores**

(Ramos Mejía, 2003, p.324)

|                        |                                    |
|------------------------|------------------------------------|
| Nombre del observador: | Nombre de las personas observadas: |
|------------------------|------------------------------------|

|  | Todo el tiempo | Casi todo el tiempo | Algunas veces | No se produce |
|--|----------------|---------------------|---------------|---------------|
| Se aplican las reglas de la mediación              |                |                     |               |               |
| Se crea un ambiente cordial                        |                |                     |               |               |
| Se llama a las partes por sus nombres              |                |                     |               |               |
| Se parafrasea correctamente                        |                |                     |               |               |
| Se escucha sin interrumpir                         |                |                     |               |               |
| Se mira a la persona que está hablando atentamente |                |                     |               |               |
| Se hace escucha activa                             |                |                     |               |               |
| Se pregunta correctamente                          |                |                     |               |               |
| Se aplica el lenguaje YO                           |                |                     |               |               |
| Se aplican las técnicas en los momentos adecuados  |                |                     |               |               |

Otros comportamientos que hayan sido útiles:

**Anexo 2: Planilla resumen de la mediación** (Ramos Mejía, 2003, p323 , modificado)

|   | Partes de la mediación  | Objetivos del mediador  | Recursos/ herramientas   |
|---|---|---|--|
| 1 | Presentación y reglas   | a- Crear un clima amable y seguro.<br>b- Explicar las reglas de la mediación  | Lenguaje claro y preciso.<br><b>Preguntas cerradas</b>   |
| 2 | Contar la historia (individual)<br><b>Completar planilla de relevamiento de datos para trabajarlos en tutoría</b> | c- Obtener información para:<br>1- Conocer lo esencial de la versión de cada parte<br><br>2- Lograr que las partes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• liberen las emociones.</li> <li>• Cambien los presupuestos y armen una nueva historia.</li> <li>• Pongan nombre a sus emociones.</li> <li>• Expresen necesidades e intereses.</li> </ul> | Escucha atenta.<br><b>Parafraseo.</b><br><b>Preguntas cerradas.</b><br><br><b>Escucha activa</b><br><b>Preguntas abiertas.</b><br>Lenguaje YO.<br>Ponerse en el lugar del otro.<br>Encontrar coincidencias y evidenciarlas |
| 3 | (bilateralmente)  | d- Ayudar a buscar y elegir soluciones  | <b>Planteo de ideas y alternativas que surgieron de la tutoría.</b>  |

|   |                     |  |                                       |
|---|---------------------|--|---------------------------------------|
|   |                     |  | <b>Preguntas abiertas y cerradas.</b> |
| 4 | Formular el acuerdo | e- Especificar el lenguaje y redactar el acta de compromiso.       | <b>Preguntas abiertas y cerradas</b>  |
| 5 | En el futuro        | f- Ampliar los mapas para evitar que vuelva a ocurrir el conflicto | Preguntas abiertas y cerradas         |

**Anexo 3: Encuesta anónima a alumnos que intervinieron como partes del conflicto en el proyecto y público en general**

1- *¿Usted considera que desde la implementación del proyecto disminuyó el grado de violencia?*  
 SI/NO *¿por qué?* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2- *¿Usted cree que la comunicación mejoró con el proyecto?*  
 SI/NO *¿por qué?* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- *La implementación en el aula fue:*  
 MUY BUENA/ BUENA/ REGULAR/ MALA

4- *¿Hubo algún cambio que considere producto o resultado del trabajo de los alumnos?*

5- *¿Cuál?* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

*¡Muchas gracias por su colaboración!*

...

Estimulación temprana como práctica psicopedagógica en el servicio de neonatología en niños con síndrome de down.

Autora: Vanina Muiño

**Resumen**

Se afirma que la Psicopedagogía desde un abordaje interdisciplinario del sujeto es un espacio idóneo para el trabajo de la intervención temprana de neonatos con Síndrome de Down , en aras de poder contribuir a un mejor desarrollo tanto en la dimensión cognitiva- motora, como socio- afectiva.

La temática aquí propuesta, reviste gran trascendencia para una sociedad que aspira a ser más humana y justa, en pos de la inclusión social de personas que presentan dicho Síndrome. Para ello, se describen y analizan los beneficios que trae aparejado la práctica psicopedagógica de la estimulación temprana, los cuales dan cuenta de la importancia en la implementación de un programa en neonatos con niños Síndrome de Down a cargo de profesionales de la salud como pediatras, psicopedagogos, fisioterapeutas, psicomotricistas entre otros, en Servicios de Prevención de la Salud Hospitalaria, en las etapas



comprendidas entre 0 meses a 6 años de edad. Etapa en la cual, las propiedades plásticas del cerebro contribuyen de manera decisiva a promover el desarrollo evolutivo y mantener su función a lo largo de toda la vida. De esta manera, la estimulación temprana permite que la genética sea corregida y rectificadas por la experiencia vital de cada individuo, favoreciendo las funciones cognitivas, motóricas, sensoriales, verbales. En cuanto al trabajo de intervención y orientación a padres, queda demostrada la importancia de la implementación de estrategias para fortalecer el apego en la triada padre-niño-madre, que resulta satisfactorio en la dinámica general, ya que contribuye a valorar la construcción de un apego seguro con el niño, promocionando esto su confianza, autonomía e independencia. Favoreciendo su adaptación y relación con la sociedad.

Además, éste programa extiende sus alcances a la comunidad, ya que invita a reflexionar en un amplio sentido, los beneficios producidos en la triada padre-niño- madre, y las repercusiones en la dinámica familiar general, lo cual contribuye a valorar la construcción de un apego seguro con el niño, promocionando éste su confianza, autonomía e independencia, y favoreciendo su adaptación e inclusión social.

### **Introducción**

La estimulación temprana es una de las técnicas utilizadas para el tratamiento de las áreas del desarrollo social, motora y área perceptiva-cognitiva. Se considera de vital importancia ya que proporciona al niño las experiencias que necesita desde el nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial intelectual o estimular capacidades compensadoras, del orden psicológico, social, sensorial, perceptivo y cognitivo (Riccardi, 2014).

El objetivo primordial de la estimulación temprana o atención temprana infantil, según Sanz y Menéndez (2014), es la presentación pautada y programada de estímulos sensoriales a aquellos neonatos que manifiestan alteraciones -perinatales, cromosómicas, ambientales, entre otras. Su finalidad es proporcionar el mayor número de intercambios con el medio para una mejor adaptación con su entorno y favorecer el desarrollo de sus potencialidades cognitivas al máximo. Es imprescindible la participación fundamental y activa de los padres, pues son ellos los que deben mantenerse en alerta a las necesidades del bebé.

La atención temprana de niños con este síndrome adquiere especial consideración, ya que desde el punto de vista del desarrollo neurobiológico, en edades tempranas los niños con Síndrome de Down se encuentran en un momento clave para poder adquirir mayores habilidades. Teniendo en cuenta los aportes de Battaglia, Quartarone, Rizzo, Ghilardi, Di Rocco, Tortorella (2008), la variabilidad en las capacidades intelectuales entre los sujetos con síndrome de Down se debe al grado de afectación del sistema nervioso y a la capacidad plástica de sus cerebros. El concepto de plasticidad neuronal, sustenta la importancia de las intervenciones tempranas, ya que las mismas pueden tener efectos a largo plazo en las capacidades adaptativas del niño con síndrome de Down en su desarrollo evolutivo.

El modelo sobre el que se basan los programas de Atención Temprana en la actualidad, modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987), resalta la importancia de las interacciones sociocomunicativas entre el niño y sus padres. De esta manera, se plantea el aprendizaje dentro de un contexto natural mediante actividades funcionales con un gran significado para el niño, que formen parte de sus rutinas diarias. Además, tomando consideraciones de Feuerstein, (1980), citado por Flórez (2005), se ha insistido en la importancia de las interacciones niño-medio ambiente con el fin de conseguir buenos niveles de conducta adaptativa y modificabilidad cognitiva.

Las intervenciones según Riccardi (2014), deben contemplar al niño globalmente. Los programas se desarrollan teniendo en cuenta tanto al individuo como a la familia y el entorno, es por esto que se considera importante hacer referencia al vínculo madre-hijo, así como con la familia en general ya que constituyen los cimientos claves para abogar por el desarrollo de habilidades y vínculos sociales saludables que permitirán a niños con Síndrome de Down integrarse de forma más satisfactoria en la sociedad.

La importancia de resaltar el trabajo psicopedagógico en estimulación temprana se justifica en el hecho de que, no solo implica una contribución a estimular y fortalecer el desarrollo psíquico del sujeto, sino también supone una intervención desde la prevención en salud, teniendo en cuenta que se trata de una etapa donde las experiencias de aprendizaje se imprimen en un sujeto en pleno crecimiento y contribuyen al mismo en un amplio sentido. Desde esta perspectiva, el abordaje psicopedagógico se centra en la adaptación y socialización, incorporación de hábitos y pautas necesarias para la convivencia social fuera del hospital, proceso de adquisición del lenguaje como herramienta esencial de la comunicación, desarrollo del juego como eje de las experiencias cotidianas y de las relaciones sociales, proceso de adquisición de los aprendizajes iniciales y preparatorios para un nivel maternal e inicial. Lo que repercute en mayores oportunidades para alcanzar una vida más plena.

## **Desarrollo**

A los fines de este trabajo es atinente puntualizar algunas conceptualizaciones que hacen al marco teórico de dicho aporte.

### **1. 4.1. Síndrome de Down.**

#### **1. 4.1.1. Conceptualización.**

A los fines de este trabajo, es atinente puntualizar la concepción de Discapacidad Intelectual aportada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y de Desarrollo (2012). La misma define a la DI como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, manifestada dichas limitaciones en habilidades adaptativas, sociales y prácticas.

Desde este punto de vista, la AAIDD asume una posición multidimensional y ecológica, en tanto pretende señalar la interacción del individuo y su medio ambiente, concediéndole una importancia extrema a los apoyos que la persona recibe, los cuales van a mediar en el funcionamiento individual. Asimismo, al describir limitaciones permite desarrollar un perfil de apoyos necesarios en pos de favorecer hacia una mejora en el funcionamiento vital de la persona, pilar fundamental en el abordaje terapéutico.

El Síndrome de Down es la discapacidad detectada con mayor frecuencia, oscilando estadísticamente en 1 por cada 1000 nacimientos, representando de esta manera al 25% de todos los casos de discapacidad intelectual.

Al considerar la definición aportada por la Red Nacional de Atención Temprana de Down España (2012), el Síndrome de Down es un tipo discapacidad intelectual de origen genético. Las personas con este síndrome nacen con un cromosoma extra en el par 21, lo cual implica que cuentan con 47 cromosomas en lugar de los 46 que poseen las personas que nacen sin dicha discapacidad. Esta alteración congénita se produce de forma natural y espontánea, sin que exista una forma de poder actuar para impedirla. En el 90-95% de los casos, aunque los padres tengan cromosomas normales en el par 21, podría darse un error casual en la división celular.

En la actualidad no existe ningún tratamiento farmacológico que haya demostrado mejorar las capacidades intelectuales de estas personas, debido a que se trata de un síndrome genético, sino que por el contrario, las terapias de estimulación temprana y el cambio de la concepción estereotipada de dicho síndrome en la sociedad, favorece en un cambio cualitativo en sus expectativas vitales.

#### **2. 4.1.2. Características fenotípicas, síntomas y signos.**

Las manifestaciones clínicas del síndrome de Down se podrían resumir según Basile (2008) en, conjunto de rasgos físicos entre ellos estatura baja, debido a que tienen acortamiento de los huesos largos; cráneo ancho y redondeado, aplanado en su parte occipital; nariz pequeña y chata; lengua ancha y larga, sobresale de la boca por lo que tienden a tener la boca entreabierta; cuello corto; orejas pequeñas; manos pequeñas y palmas de las manos planas; dedos cortos, hipoplasia en la falange media del quinto dedo; iris con manchas de Brushfield, manchas blanquecinas de forma concéntrica ; retraso de crecimiento corporal;

cabellos lisos y finos. También dicho Síndrome presenta hipotonía muscular e hiperlaxitud, es decir disminución del tono muscular o flacidez.

Como discapacidad intelectual, presenta un coeficiente intelectual por debajo de la media, el cual oscila entre 25- 50. Presentan además, un riesgo superior al de la población general, el desarrollo de patologías comórbidas como malformaciones congénitas del tracto gastro-intestinal, como también, malformaciones cardíacas, sistema inmunológico insuficiente para resolver infecciones, leucemia (leucemia mieloide aguda), diabetes, disfunción tiroidea, trastornos oftalmológicos, o luxación atloaxoidea (inestabilidad de la articulación entre las dos primeras vértebras, atlas y axis, secundaria a la hipotonía muscular y a la laxitud ligamentosa), pérdidas auditivas, infecciones del aparato respiratorio y envejecimiento prematuro. Se determina una media de esperanza de vida entre los 50 y los 60 años.

### 3. **4.1.3. Desarrollo evolutivo.**

El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down se caracteriza por la lentitud a la hora de adquirir habilidades, debido al enlentecimiento en el procesamiento de la información, presentando mayores dificultades en habilidades cognitivas y lingüísticas que en el desarrollo social y emocional.

Candel (2014), cita algunas de las características más comunes que pueden presentar los niños con síndrome de Down, entre ellas se puede encontrar; frecuente torpeza motora gruesa y fina, asociado a la lentitud en las realizaciones motrices, deficiente coordinación óculo-manual y dinámica, como también dificultades de equilibrio. Asimismo, la capacidad de respuesta e interés a los estímulos ambientales están, en general, descendidos.

Los niños de 0 a 3 meses tardan más tiempo en fijar su mirada a estímulos visuales, presentando un considerable retraso en el patrón de contacto ocular, lo cual implica deficiencias en algunos procesos cognitivos y en habilidades socio-comunicativas.

En cuanto al desarrollo cognitivo de los niños se ve dificultado por presentan un déficit general de la atención; la memoria viso-espacial está mejor conservada que la memoria auditiva; presentan dificultades de adaptación a nuevas situaciones. También, existe retraso en las adquisiciones comunicativas y del lenguaje, tanto en la recepción como en la producción del mismo.

Las adquisiciones socio-afectivas, según Piñero Pinto (2012), siguen patrones similares a la de los niños que su desarrollo se da en forma natural, pero a un ritmo más lento y con una menor intensidad, lo cual podría afectar al patrón de interacción padre – hijo, pudiendo desencadenar a largo plazo una disminución del nivel de interacción social.

Es importante resaltar que se puede mejorar la calidad de vida de las personas que nacen con este síndrome. Por un lado, atendiendo a las alteraciones asociadas mediante un programa de salud y, por otro, proveyendo un entorno positivo, tanto afectivamente como a nivel estimular, que pueda favorecer el potencial de desarrollo y de autonomía de cada individuo.

## **4.2. Estimulación temprana**

### **4. 4.2.1. Conceptualización**

Se considera relevante iniciar programas de Atención Temprana, sustentada según Bruñol (2007), con la Declaración de los Derechos del Niño en el año 1959, la cual postula que “El niño física y mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiere su caso particular”. Se correlación con la definición citada por Valcarce (2008)

Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de

ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Grupo de Atención Temprana-GAT, 2000, p. 13).

De esta manera, se infiere que la finalidad de la Atención Temprana es facilitar a los niños con discapacidades o con riesgo de padecerlas y a sus familias, un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras que favorezcan la maduración de todas las dimensiones del desarrollo.

La principal misión de la Atención Temprana aplicada en niños con Síndrome de Down, desde una concepción biopsicosocial es potenciar áreas del desarrollo social, motor, como también, el área perceptiva-cognitiva. Posibilitando, de la forma más completa, su integración en el medio familiar, escolar y social, contribuyendo al desarrollo de los procesos evolutivos.

#### **4.2.2. Fundamento de factores endógenos y exógenos en el desarrollo.**

El quehacer científico del hombre ha llegado a mostrar la existencia y la presencia de factores endógenos y exógenos determinantes en el desarrollo, estos se interrelacionan dialécticamente.

En la primera infancia el sistema nervioso se encuentra en una etapa de maduración y de importante plasticidad. Esta situación de maduración implica una mayor vulnerabilidad frente a las condiciones adversas del medio, pero, a su vez, la plasticidad también permite al sistema nervioso una mayor capacidad de recuperación y reorganización orgánica y funcional. Al respecto, Junqué y Barroso (2009), expresan que la plasticidad está presente siempre en el cerebro en desarrollo y durante todo el ciclo vital, no se activa solamente como respuesta a un daño cerebral, y no es el único mecanismo que incide en la recuperación del deterioro del sistema nervioso.

Robles y Sánchez (2013), afirman que durante el proceso de construcción arquitectónica cerebral las sinapsis establecen diferentes conexiones, unas están determinadas a partir de la genética, y otras conexiones sinápticas se realizan mediante la educación y el aprendizaje, de tal manera que mediante la estimulación ambiental se forman nuevas sinapsis que llegan a modificar, a moldear, la arquitectura cerebral, el desarrollo madurativo y su funcionalidad.

Según Terré (2009), numerosos autores han demostrado que la acción de estimular debe estar precedida de un desarrollo cognitivo, físico y de autonomía social que le permita al niño responder a los estímulos recibidos. Uno de estos autores es Piaget, (citado por Terre 2009), quien afirma que para lograr una correcta y adecuada estimulación se necesita la presencia y estrecha relación de cuatro factores fundamentales: la maduración, la experiencia, la transmisión social, factor esencial que incide en la educación de los anteriores factores y, como último aspecto, la equilibración, que permite compensar las perturbaciones del sistema cognitivo. Lo planteado anteriormente permite inferir que el organismo no asimila un estímulo en cualquier momento de desarrollo, para dar una respuesta, el individuo estimulado debe contar con cierto nivel de madurez, lo que implica a su vez determinada sensibilidad a estímulos que habían permanecido ineficaces hasta el momento.

Al referirnos a los factores exógenos se consideran los aportes de Vigotsky (1979), quien sustenta que las más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del niño, en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto. Fruto de sus investigaciones es la llamada ley genética del desarrollo en la cual se señala que toda función psicológica se da en dos planos: primero en el social, plano de las inter acciones o de la comunicación, para aparecer luego en lo psicológico individual. Su tesis acerca del origen social de las funciones psíquicas superiores lo condujo a plantear la estructura mediatizada de dichas funciones. Desde el nacimiento los niños comienzan a relacionarse con los objetos de la cultura, estas relaciones están mediatizadas por las que se establecen con los adultos u otros niños más capaces. También los instrumentos con los que el sujeto opera tanto en el plano externo como en el interno son también mediadores.

De esta manera, se puede afirmar que el desarrollo infantil es producto de la interacción entre factores genéticos y factores ambientales. Los primeros establecen unas capacidades propias de desarrollo, no

siendo posible modificarlas. Mientras que los segundos, van a modular o determinar la posibilidad de expresión de algunas de las características genéticas, siendo de orden biológico y de orden psicosocial.

La evolución de los niños con discapacidad intelectual y alteraciones en su desarrollo dependerán, en gran medida, del momento de su detección e inicio de la atención temprana. Por lo tanto, cuanto menor sea el tiempo de privación de los estímulos necesarios, mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y menor será el retraso de las funciones, debido a su estimulación. En este proceso se torna crucial la implicación familiar, indispensable para favorecer la interacción afectiva y emocional, así como también para que los tratamientos devengan más exitosos. La atención temprana favorecerá, entonces, la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales en respuesta a la estimulación del ambiente.

#### 5. **4.2.3. *Ámbito de intervención.***

Existen distintos ámbitos donde se puede intervenir en Atención Temprana, entre ellos se puede nombrar Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana; Servicios Sociales Servicios Educativos y Servicios Sanitarios.

En los últimos años la comunidad internacional ha encauzado sus esfuerzos por convocar a cada uno de los países a la implementación de programas hospitalarios encaminados a la protección de la niñez, para lograr mejorar la calidad de vida, así como para enriquecer su proceso de crecimiento y desarrollo.

Pérez López (2009), asevera que eventos como la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948), reconoce la necesidad de que los estados emprendan medidas encaminadas a la atención de la infancia.

Los motivos de este cambio, tienen que ver en parte con la concepción que la OMS (2009) se propuso como Salud, considerándola como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente como ausencia de enfermedad o incapacidad.

Se puede observar que los esfuerzos mundiales por la protección de la niñez tanto en prematuros como aquellos que presenten algún tipo de patología han comenzado a dar frutos. Al respecto Vega (2011), asiente que los esfuerzos en el área de la Salud, se materializan en la creación de programas y modalidades para la atención de los niños y las niñas en la primera infancia. Dentro de esta gran masa poblacional infantil, una parte muy vulnerable es la de los niños de 0 a 6 años. Se considera que estos niños son potencialmente más capaces de desarrollarse psíquicamente si cuentan con un medio social y cultural favorable. Se impone entonces la necesidad de iniciar la estimulación de los niños desde el mismo momento de la concepción.

De esta forma, la revisión de la literatura sobre la participación comunitaria permite afirmar que esta idea ha conformado un elemento importante dentro del diseño de políticas públicas de salud. En Argentina, la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 (2010), ofrece un marco legal que impulsa la implementación de prácticas de salud mental con base en la comunidad. Desde este marco se promueve la integración de acciones dentro de los criterios de Atención Primaria de Salud Integral y se acentúa la importancia de implementar prácticas de prevención y promoción de salud mental comunitaria en servicios hospitalarios.

Consecuentemente, Bang, (2014), afirma que en Argentina se desarrolla, desde los últimos años, un número creciente de dispositivos y formas de abordaje que incluyen intervenciones comunitarias desde y hacia las instituciones de salud y salud mental.

En síntesis, se considera relevante indagar programas de Atención Temprana llevados a cabo en el ámbito preventivo de la Salud precisamente en el servicio hospitalario Ramos Mejía, área de neonatología.

#### **4.3. La Psicopedagogía desde una perspectiva hospitalaria.**

#### **6. 4.3.1. Tarea de las psicopedagogas en el área de neonatología del servicio hospitalario.**

El servicio hospitalario de neonatología provee sesiones de estimulación temprana a niños que padezcan algún tipo de necesidad especial, entre ellas síndrome de Down, como también a cualquier niño que nazca de manera prematura.

En dicho ámbito, las profesionales realizan una actividad especializada con el niño y proponen a los padres orientaciones para seguir en su casa, buscando la consolidación y la generalización de las habilidades que se pretenden alcanzar.

En niños con síndrome de Down, el tratamiento es iniciado en la etapa perinatal, realizando un abordaje con la familia de tal manera que, al nacer, el entorno familiar sea lo más favorable posible. Dicho tratamiento luego es continuado desde el Área Programática de la Salud neonatal con una práctica directa sobre el niño, con un seguimiento hasta los tres años de vida del bebé.

Considerando a Sánchez (2013), la Psicopedagogía Perinatal es un área relativamente reciente orientada a la prevención, cuidado, apoyo, diagnóstico e intervención con las familias durante todo el proceso que precede al nacimiento, momento del embarazo, parto, postparto y puerperio, teniendo en cuenta la importancia del vínculo que se crea con la madre y el resto de la familia. De esta manera, tiene como objetivo favorecer y acompañar el embarazo, el nacimiento y el vínculo temprano de la madre-padre con su bebé. Específicamente, podría decirse que apunta a atender las necesidades específicas de la madre y la familia relacionadas con los deseos, inquietudes, temores, ansiedades y dificultades antes, durante y después del nacimiento del niño, tratando de empoderar y activar los recursos psicológicos de la madre. Afrontar saludablemente estas etapas promoverá el desarrollo de un apego seguro de la madre con su bebé, lo que, a su vez, ayudará a la prevención de futuros trastornos.

El equipo de profesionales que trabaja en el Departamento Área Programática de Salud del Hospital Ramos Mejía, el cual brinda estimulación Temprana. Posee un carácter interdisciplinar, con orientación holística, esto significa, que abarca todos los aspectos biopsicosociales del niño, entre ellos, la familia y su entorno. Está conformado por: psicólogos, psicopedagogas, fonoaudiólogos, psicomotricistas y médicos pediatras. Cada profesional actúa, en mayor o menor grado, según las características y necesidades del niño, la familia y/o el entorno. La intervención no es la misma en todos los casos, ni todo el equipo de profesionales participa siempre. Puede haber tantas situaciones como niños, familias y entornos.

El equipo interdisciplinar, coordina un espacio formal para compartir la información, donde las decisiones se toman a partir del mismo y se plantean objetivos comunes. Al respecto Candel (2014), manifiesta por su parte que el equipo interdisciplinar es aquel en el que sus integrantes adquieren conocimiento de otras disciplinas relacionadas y las incorporan a su práctica, donde un sólo profesional del equipo asume la responsabilidad de la atención al niño y/o el contacto directo con la familia.

#### **7. 4.3.2. La teoría del apego como base de la labor psicopedagógica para la intervención temprana.**

El desarrollo emocional es paralelo al cognitivo y ambos se entrelazan de manera inseparable, Lecannelier (2009), hace hincapié a la teoría del apego como fundamento de la intervención temprana en la díada madre – hijo, en aras de contribuir a un mejor desarrollo socio-afectivo del niño con Síndrome de Down.

Para dar cuenta de lo anterior, se recurre, principalmente, a los aportes teóricos de (Bowlby y Ainsworth 1986) citado por Gómez Muzzio, Muñoz y Santelices (2008), basados en la necesidad que todo hombre tiene de establecer lazos emocionales íntimos para el logro de un desarrollo pleno de la personalidad, no siendo exclusivos de la edad infantil, sino que perduran y son necesarios incluso en la edad adulta. Estas relaciones de apego cumplen una función de protección, que es clave para la supervivencia. Su desarrollo se efectúa de manera progresiva mediante la ejecución de conductas instintivas (genéticamente

programadas) por parte del niño, denominada por Bowlby y Ainsworth como conductas de apego (llantos, risas, succión, etc.), así como también por la sensibilidad y actuación materna. Por lo tanto, la configuración del apego viene determinada por ambos comportamientos: el de la madre y el del hijo.

El tipo y calidad de la interacción social que se produce entre la madre y su hijo, desde el nacimiento, depende de la participación de ambos. Aunque el niño nace con un repertorio de conductas que sirven para atraer la atención de la madre, esta predisposición genética no es suficiente, sino que las mismas deben ser estimuladas desde su nacimiento para que surjan otras distintas, siendo la figura materna la principal protagonista en esta tarea. La disposición o sensibilidad intuitiva de la madre es condición necesaria para el establecimiento de adecuados vínculos afectivos.

Se puede inferir desde la teoría del apego que el niño, desde su nacimiento, está predeterminado a relacionarse con otras personas, y que esas relaciones tempranas con otros son primordiales en la configuración de su desarrollo psíquico. En estas relaciones tempranas se resalta el papel de quien asuma la función materna, puesto que, en la mayoría de los casos, es ella la primera persona con la que el niño se relaciona. Desde esta teoría, entonces, el apego a la madre es el punto de partida por el cual el niño mantiene una interacción saludable, facilitando el establecimiento de un apego seguro, lo que conlleva a una confianza en la disponibilidad materna y, por ende, a una relativa confianza también en sí mismo (autoconfianza). Una vez que el niño logra esa confianza, la madre es percibida como una base segura a partir de la cual explorar el mundo, lo cual es fuente de aprendizajes y condición necesaria para el logro de la autonomía. Dado que esta exploración del mundo promueve el desarrollo ulterior cognitivo, social y emocional del niño, por consiguiente, el tipo de relación madre – hijo determina, en gran parte, el futuro desarrollo del niño. En este sentido, las interacciones diádicas, y luego triádicas, que emergen dentro de la relación de apego, son centrales para el desarrollo neuropsicológico del niño pequeño y progresivamente, puede hacerse autónomo. progresivamente, puede hacerse autónomo y punto de partida por el cual el niño, progresivamente, puede hacerse autónomo.

Sin embargo, en muchas ocasiones Lecannelier (2009), sostiene que esta sensibilidad materna puede verse obstaculizada por ciertas características y condiciones desfavorables del hijo, ya que las conductas neonatales que funcionan como primeros sistemas de comunicación pueden estar disminuidas o alteradas en algunos niños. Tal es el caso de los bebés que nacen con discapacidad intelectual. Estos niños, debido a su déficit cognitivo, emiten señales poco claras o imperceptibles, por lo que tienen un mayor riesgo de presentar problemas de comunicación con su madre. Si ésta no percibe o malinterpreta las señales de su hijo, la interacción entre ambos nace ya deteriorada, debilitándose las emisiones comunicativas de ambos. Algunas veces, esta dificultad de la madre para interpretar las señales emitidas por su hijo, no se deben únicamente al propio déficit cognitivo del niño, sino a las actitudes negativas y a las bajas expectativas que surgen en la madre ante el nacimiento de un hijo con discapacidad. La vinculación temprana con la madre es el principal precursor de sus posteriores relaciones sociales y de una saludable vinculación afectiva con las demás personas. La madre que se muestra sensible a las señales de su bebé, facilita el desarrollo de estilos de comunicación claros y variados y, por ende, el desarrollo de su competencia social. Entonces, si el niño se cría dentro de un ambiente social contingente y respondiente, podrá construir un mejor sentido del alcance de su control y eficacia con respecto a las relaciones sociales.

#### **8. 4.3.3. Estimulación temprana de neonatos con Síndrome de Down llevada a cabo por psicopedagogas del servicio hospitalario Ramos Mejía.**

En el campo de la Discapacidad, las Psicopedagogas se encargan de estudiar las particularidades cognitivas y motrices de los niños con Síndrome de Down que asisten al servicio de neonatología del Hospital Ramos Mejía. Se tiene en cuenta la influencia socio- afectiva del entorno, para ello realizan un seguimiento de las necesidades especiales de tal manera que estimule las potencialidades que presentan estos niños.

La intervención resulta fundamental que se realice en cuanto nazca el niño, la cual se lleva a cabo a través del trabajo directo con las personas, aplicando métodos y técnicas en la estimulación temprana psicoterapéuticas y psicoeducativas. Las mismas tienen como objetivo desarrollar y potenciar las funciones cerebrales del bebé mediante juegos sensorio motriz y ejercicios repetitivos, los cuales estimulan tanto el plano intelectual como en el físico, afectivo y social. Se procura contactar de manera recreativa con el niño, siguiendo los ritmos que el mismo marque y animándolo, para generar confianza en sus posibilidades.

Ante lo dicho, Cid (2006) sostiene que, como profesional, se requiere ser creativos e imaginativos, inventando estrategias de acercamiento y llevándolas a la práctica, ya que allí es donde se puede observar los resultados. Dicha labor, permite enseñar una actitud ante las personas, juguetes o situaciones, es decir, fijar su atención y despertar su interés ante los acontecimientos de la vida. La estimulación temprana, de este modo, permite poner los cimientos para facilitar el crecimiento armonioso y saludable, así como para el posterior aprendizaje y personalidad del niño.

Pensar la discapacidad desde un modelo social, como advierte Contino (2010), la categoría de la discapacidad intelectual, en tanto implica un cierto retraso de las facultades cognitivas quedarían ubicadas en una íntima relación con la anormalidad y la patología. Desde esta visión normalizadora, parece que la persona debería modificar su situación, para hacer algo con su problemática. De este modo, la situación de la discapacidad estaría sos su vetenida y reproducida por un saber que favorece la pasividad, la dependencia y una marcada tendencia al asistencialismo como política principal para su abordaje.

En resumen, la estimulación temprana permite que la genética sea corregida y rectificada por la experiencia vital de cada individuo, En cuanto al trabajo de intervención y orientación a padres, se afirma la importancia de la implementación de estrategias para fortalecer el apego en la tríada

### **Conclusión**

Se considera relevante iniciar programas de estimulación temprana en los servicios hospitalarios para favorecer las funciones cognitivas, motóricas, sensoriales, verbales en neonatos con Síndrome de Down. Los mismos permiten a su vez extender los alcances del programa a la comunidad e invita a reflexionar la concepción de discapacidad tendiente a forzar un ideal de normalización. La función del programa hospitalario dedicado al tratamiento de la discapacidad, focaliza particularmente en las psicopedagogas, quienes deben hacer una lectura de la subjetividad puesta en juego en cada situación particular. De esta manera, se afirma la necesidad de un cambio de paradigma de la discapacidad, el cual deja de pensar a la discapacidad mental como una realidad patológica con un fundamento basado únicamente en lo orgánico. Es necesario correr el eje de lo individual a lo social en el que todos: padres, profesionales, comunidad y niños estén implicados.

A su vez, los beneficios producidos en la triada padre-niño- madre, y las repercusiones en la dinámica familiar general, contribuyen a valorar la construcción de un apego seguro con el niño, su confianza, autonomía e independencia, favoreciendo su adaptación e inclusión social. Se destaca también, que dicho desarrollo trae aparejado la importancia de fomentar la capacidad de empoderamiento de las personas. Esta capacidad hace referencia al potencial de cada persona para alcanzar metas y objetivos definidos por ellas mismas, pudiendo generar múltiples habilidades que los ayuden a afrontar la adversidad. El logro de la misma conlleva sentimientos de control de sus vidas, un alto nivel de autoestima y reacciones relativamente indiferentes al estigma.

De esta manera, se intenta favorecer con dicho aporte a la concientización en torno a la necesidad de intervenir en el área preventiva, inscribiéndose dentro del área de la promoción de la salud e inclusión social.

### **Referencias Bibliográficas**



- Argentina, N. (2010). Ley Nacional 26.657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental. *Publicada en el BO*, 3(12), 2010.
- Asociación Americana sobre Retardo Mental (AARM) (2012). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de Verdugo, M. A. y Jenaro, C. Madrid: Alianza Editorial]. Recuperado de: [http://comunidad.udistrital.edu.co/bionanotecnologia/files/2012/06/Retraso\\_mental\\_AAMR-librodetrabajo.pdf](http://comunidad.udistrital.edu.co/bionanotecnologia/files/2012/06/Retraso_mental_AAMR-librodetrabajo.pdf)
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- Basile, H. S. (2008). Retraso mental y genética Síndrome de Down. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 15(1), 9-23.
- Battaglia, F., Quartarone, A., Rizzo, V., Ghilardi, M. F., Di Rocco, A., Tortorella, G., & Girlanda, P. (2008). Early impairment of synaptic plasticity in patients with Down's syndrome. *Neurobiology of aging*, 29(8), 1272-1275.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruñol, M. C. (2007). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño OEA*, 234, 1-13.
- Candel, I. G. (2014). Elaboración de un programa de atención temprana. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(27), 151-192.
- Cid, A. (2006). *La importancia de la estimulación temprana*. España. Editora: Tondoninos.  
Consultado en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/es/index.html>
- Contino, A. M. (2010). La especificidad de la función del psicólogo en el campo de la discapacidad mental. *Revista de Psicología*, 19(2) 157-181.
- Flórez, J. (2005). La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (87), 132-142.
- Gómez Muzzio, E., Muñoz, M. M. y Santelices, M. P. (2008). Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26(2), 241-251.
- Junqué, C. & Barroso, J. (2009). *Manual de Neuropsicología*. Madrid: Síntesis.
- Lecannelier, F. (2009). Estudio de Eficacia Sobre Dos Intervenciones Basadas en el Fomento del Apego Temprano en Díadas Madre-Bebé Provenientes de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18, 143-155.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Desarrollo en la primera infancia. Centro de prensa. Nota descriptiva N° 332.
- Pérez López, J. (2009). Presentación. Atención temprana: nuevos retos en el siglo XXI. *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 23(2), 15-20.
- Piñero Pinto, E. (2012). *Efectos del masaje infantil en el desarrollo madurativo del bebé con síndrome de Down y en la aceptación, compromiso y conciencia de influencia de los padres* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Departamento de Fisioterapia. Sevilla, España.
- Red Nacional de Atención Temprana de DOWN ESPAÑA (2012). *Mis primeros pasos hacia la autonomía*. España: Down España Editorial.
- Robles, M. A. y Sánchez, D. (2013). Atención infantil temprana en España. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 132-143.
- Riccardi, E. (2014). *El rol del psicólogo en la atención temprana de niños con Síndrome de Down*. Uruguay: Facultad de Psicología Universidad de la República.
- Sánchez, B. (2013). Psicología Perinatal: conceptos y actualidad. *Guía del Psicólogo*, (336), 3-4.

- Sanz, T. & Menéndez, M. (2014). Usos del reforzador social en la atención temprana del niño Síndrome de Down. *Apuntes de Psicología*, 32(2), 147-152.
- Terré, O. (2009). Criterios y visión de la estimulación infantil. Cosas de la Infancia® marca registrada por Infancia E.I.R.L del Grupo Kiddy's House. Tomado de: <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-esti-t-06.htm>
- Valcarce, A. (2008). Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años). *Revista de Educación*. 397, 141-153.
- Vega, E. (2011). Un Modelo Integrativo en el Abordaje de Niños y sus Familias. Su aplicación en psico-neonatología y salas generales de pediatría. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20, 175-186.
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Michael Cole. Barcelona: Crítica.

...

Orientación psicopedagógica a padres para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 5 años con autismo en el nivel inicial (CABA).

Autora: María Belén Victorero

## **Resumen**

El presente trabajo plantea en base a los aportes de la Psicopedagogía, las orientaciones a padres para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en niños con autismo de 3 a 5 años. Se considera fundamental describir cuáles son las orientaciones psicopedagógicas para padres que utilizan los psicopedagogos para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en niños con autismo de 3 a 5 años. Así también identificar cuáles son las orientaciones psicopedagógicas más eficaces para los padres que utilizan los psicopedagogos para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales de niños con autismo de 3 a 5 años.

## **Introducción**

Los trastornos del espectro autista constituyen una pequeña pero significativa proporción de trastornos clínicos de inicio de la niñez, de la salud, de la educación, de los derechos y del bienestar. Es innegable que la cantidad de personas que entran dentro del trastorno del espectro autista es elevada, con toda la gran variabilidad del espectro en su conjunto. Una intervención temprana, una adecuada atención, formación a las familias y una conciencia social son básicos para que el futuro de estas personas esté debidamente considerado.

Cuando hablamos de un niño con trastorno del espectro autista uno de los aspectos en los que nos posicionamos es en cómo puede tomar la familia este tipo de dificultad y a su vez de qué manera pueden ayudar con un futuro tratamiento.

Partimos de la idea de que ante todo es fundamental que los profesionales puedan hablar con las familias acerca de las potencialidades que presentan sus hijos, siempre refiriéndose no sólo a aquello que hacen sino todo lo que pueden llegar a alcanzar.

Cuando en una familia hay un niño con alguna discapacidad puede existir la presencia de frustración por parte de la familia en no poder entender por qué o bien sentirse culpables con esa situación que actualmente presenta su hijo, para ello se deberá acompañar a los padres en todo el proceso.

Tobón (2012) plantea que en las intervenciones se debe tener en cuenta la alta variabilidad en la expresión clínica de los síntomas, de un individuo a otro, a lo largo del ciclo vital de una misma persona, y la intensidad y manifestación de las características que definen y acompañan el cuadro. Los principios metodológicos generales que deben guiar cualquier programa y actuación terapéutica y educativa destacan que principalmente la familia ha de considerarse como un agente activo en el proceso de enseñanza.

Es fundamental en el diseño y planificación de los objetivos terapéuticos y en la aplicación de estrategias específicas en entornos naturales que faciliten la generalización de los aprendizajes adquiridos.

Calderón (2012) manifiesta que el programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales. Buscar la utilidad de aquello que se enseña y diseñar actividades que permitan adquirir mayores niveles de autonomía y control sobre el medio.

Reconocer los intereses de la persona con trastorno del espectro autista en el diseño de tareas y actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales propiciando la motivación e implicación de la persona en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado es fundamental captar una detección e intervención temprana, así como el papel activo de la familia, ya que, la detección e intervención temprana en el progreso y pronóstico de los niños con autismo reduce la gravedad de sus síntomas y mejora su calidad de vida y la de su familia. Por ello, cada vez con más frecuencia como estrategia de intervención estos programas contemplan la colaboración de las familias y la enseñanza directa a los padres, madres de estrategias de intervención en entornos naturales, dotándoles de los recursos y estrategias necesarios para generalizar los aprendizajes, manejar situaciones conflictivas o difíciles y potenciar el desarrollo óptimo de sus hijos.

Cobran así un papel activo en la toma de decisiones de los objetivos terapéuticos a plantear, guían a los profesionales en la priorización y jerarquización de esos objetivos en función de las necesidades y características de la propia familia y ayudan a evaluar la eficacia del tratamiento.

## **Desarrollo**

### **2. 4.1. Trastorno del espectro autista (TEA)**

#### **1. 4.1.1. Evolución histórica del concepto TEA**

A partir de los años 80 se comenzó a utilizar el concepto de Trastorno Generalizado del Desarrollo, (TGD) se empieza a conocer este término y se rehace la clasificación de las categorías previas de psicosis infantil y de esquizofrenia.

Alonso (2003, como se cita en Castillo, 2016) define al TGD, basándose en los criterios establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales –IV (APA, 2002) definiéndolo, como un conjunto de trastornos dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) que se definen por la existencia de una alteración cualitativa, en la interacción social, comunicación, lenguaje, conducta y estereotipias. Asimismo consideró y analizo el concepto de alteración, como desviación del desarrollo normal y de diferenciarlo del retraso en el desarrollo. Por tal motivo, en la actualidad, se comienza a utilizar, el concepto de TEA, que denomina a un grupo de alteraciones más amplio que el de TGD.

Martos (1963, como se cita en Castillo, 2016) plantea que el concepto de autismo ha sufrido muchas variaciones a lo largo de los años, desde que se ha definido como una alteración del contacto afectivo de origen biológico, hasta la actualidad en que se usa el término de trastorno del espectro autista (TEA) para describir un cuadro clínico con una gran variabilidad de manifestaciones clínicas y heterogeneidad en la población infantil que lo presenta.

La presencia de una alteración profunda en la comunicación y la interacción social, es la principal manifestación señalada y consensuada por los diferentes investigadores a lo largo de los años.

En primer lugar se caracterizan por ser trastornos del desarrollo neurocognitivo que poseen evidencias de origen genético, también se puede observar que estos trastornos no son motivados por sucesos de vida, uno de los principales rasgos característicos de estos trastornos se evidencia mediante la alteración en la

interacción, el uso del lenguaje verbal y no verbal y alteraciones entre el segundo y tercer año de vida del niño.

Muchos autores sostienen que el autismo es considerado un trastorno del desarrollo que debe ser explicado desde sus procesos dinámicos, el cual permite desarrollar la ontogénesis de ciertas funciones superiores que van a ser desarrolladas en dicho trastorno; siendo la capacidad de comprensión del otro, la acción de compartir estados internos, las funciones de comunicación y del lenguaje, las competencias simbólicas y pautas de acción flexible, una débil organización significativa de la realidad.

Fritz (1992, como se cita en Simón Mateo, 2012) señala que sin una teoría de la mente, el mundo social puede tornarse un lugar imprescindible y las conductas que presentan los niños con autismo podrían ser mejor comprendidas, si es que se tiene en cuenta que ellos pueden establecer una clara comprensión de los estados mentales internos. En consecuencia, la ausencia de una teoría de la mente en el autismo, arroja como resultado un notable déficit emocional en la relación con el otro.

Barón Cohen (2006, como se cita en Howlin, 2008) describe como se ven afectadas las funciones sociales y comunicativas en el contexto social de un niño con TEA, manifestando la falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas; teniendo en cuenta la incapacidad para tener en cuenta lo que otra persona sabe, la incapacidad para hacerse amigos leyendo y respondiendo a intenciones; la incapacidad para leer el nivel de interés del oyente por nuestra conversación; la incapacidad para anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias acciones; incapacidad de poder comprender malentendidos, incapacidad para engañar o comprender el engaño; incapacidad para comprender reglas escritas o convencionales. Asimismo todas estas conductas, incluyen la planificación, el control de impulsos, inhibición de respuestas inadecuadas, flexibilidad de pensamiento y acción.

#### **4.1.2. TEA en el DSM V**

Hidalgo Vicario y Rodríguez Hernández (2013) plantean que según el DSM-V a los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de Trastorno Autista se les aplicará el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). A su vez enumera que hay deficiencias persistentes en la comunicación social y una notable dificultad en la interacción social; en relación se enumera las siguientes características que hacen al TEA, analizadas mediante el DSM-V:

Déficits persistentes en comunicación social e interacción social a lo largo de múltiples contextos, según se manifiestan en los siguientes síntomas: deficiencias en la reciprocidad socioemocional; deficiencias en las conductas comunicativas; deficiencias en la comprensión y el uso de los gestos; deficiencia en el desarrollo, mantenimiento y comprensión.

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes síntomas: movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; insistencia en la igualdad, adherencia flexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado; intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o foco; hiper o hipo- reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

Hidalgo Vicario y Rodríguez Hernández (2013) manifiestan que los síntomas deben estar presentes en el período de desarrollo temprano, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas.

Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coocurren, para hacer un diagnóstico de comorbilidad de trastorno de espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función al nivel general del desarrollo.

Rico y Martínez (2013) plantean que al tener en cuenta los criterios de diagnóstico del DSM-V, el autismo se puede definir como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en comunicación e interacción social y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

El DSM-V amplía la información y matiza que debe ser necesario un apoyo constante en el colegio, trabajo o vida diaria y que este tipo de trastorno (intelectual) debe ir acompañado de unas dificultades significativas en la función adaptativa. El niño debe tener dificultades significativas en uno o más aspectos de las actividades de la vida diaria. Al igual que en la función intelectual, los instrumentos individualizados y estandarizados.

#### **4.1.3. Las características del niño de 3 a 5 años con TEA.**

Cuando hablamos de niños con TEA no se debe olvidar cuáles son las características que presentan los niños con trastorno del espectro autista.

Las conductas inadecuadas se producen por la existencia de un patrón que determina su acción, el cual el niño usará como modelo conductual y está determinado por altos niveles de tensión emocional. Este tipo de acción suele estar ligado a problemas de manejo de comunicación. Estas conductas son habituales en personas que no tuvieron modelos válidos ni herramientas para dar a entender las necesidades que presentan. Si estas conductas permanecen por mucho tiempo, se genera una respuesta somática a un determinado modelo de situaciones que se pueden presentar.

Fejerman (2010, como se cita en Ruggieri, 2010) plantea que las características con niños con TEA se pueden dividir en: trastornos en el lenguaje, trastornos en la socialización y conductas estereotipas e intereses restringidos.

Dentro de los trastornos en el lenguaje se encuentran el mutismo (ausencia total del lenguaje oral), ecolalias, jerga, disprosodia (falta de melodía para darle sentido a lo expresado), estereotipas verbales, hiperverbalismo y confusión de los pronombres, en lo referido a la comunicación verbal.

En los niños con TEA se presentan compromiso de la comunicación no verbal manifestado en ausencia de gestos expresivos, no señalar lo que les interesa, escaso contacto visual, déficit para discriminar expresiones faciales y déficit de atención compartida, fundamental para compartir afectos y emociones.

El principal compromiso de los niños con TEA se centra en los trastornos en la socialización. Muchas veces presentan conductas disruptivas, al no poder expresar sus emociones, necesidades, discomfort, dolores. Otras veces se muestran desinteresados en cumplir tareas u otras actividades.

Otras de las características de los niños con TEA son las conductas estereotipadas. Fernández Álvarez (2005) la define como toda conducta repetitiva que no cumpla con un objetivo claro o carezca de propósito.

Las conductas estereotipadas se pueden dividir en dos grandes grupos: conductas estereotipadas motoras y conductas estereotipadas neurosensoriales. Dentro de las conductas estereotipadas motoras pueden aparecer aleteos (movimientos repetitivos con las manos y balanceo), balanceo, deambular sin un fin determinado, girar en círculos y caminar en puntas de pie.

Dentro de las conductas neurosensoriales más significativas se podrán observar: las relacionadas con estímulos visuales (como mirar luces persistentemente, observar como giran objetos o mirar sus propias manos); relacionadas con estímulos táctiles (como pasar sus manos por diversas superficies, entre otras) y las relacionadas con estímulos auditivos (como escuchar música o los ruidos de diversos artefactos). Desde el punto de vista auditivo la hiperacusia se presenta persistentemente en niños con TEA, no tolerando ruidos fuertes.

A modo de síntesis se considera a TEA como una alteración en el desarrollo que acompaña a la persona a lo largo de su vida y se caracteriza por una serie de alteraciones graves en cuanto al área social y

comunicativa. Los niños con TEA pueden presentar dificultades en lo emocional, como también presentan dificultades para poder relacionarse con las personas y con el entorno en el que se manejan, esto puede incidir negativamente sobre sus capacidades de reconocimiento social.

### **3. 4.2. Habilidades sociales.**

#### **1. 4.2.1. Definición y características.**

Ramasco Jorrín (2014) plantea que las habilidades sociales constituyen un área de particular interés para la psicología aplicada a diversos campos, al mismo tiempo que se trata de un tema muy complejo por la multidimensionalidad del concepto y por las dificultades que ofrece la evaluación. Desborda el campo de la psicología y requiere el aporte interdisciplinario.

Caballo (1993-2000, como se cita en Brea, 2012) plantea que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente estas habilidades posibilitan la resolución de los problemas inmediatos y aumentan la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida en que el individuo respeta las conductas de los otros.

Cáceres (2000, como se cita en Brea, 2012), señala que el déficit en habilidades sociales en la infancia, ya sea en el polo inhibido como el agresivo, se presenta vinculado con escasa aceptación, rechazo o aislamiento social por parte de los pares, un bajo rendimiento escolar, desajuste a las normas de la institución escolar, baja autoestima y trastornos psicopatológicos, tales como la depresión.

Las habilidades sociales son aprendidas en el contexto de una relación con otro. Las características del entorno en el que está inserto el niño van a influir en el aprendizaje de estas habilidades, siendo la familia y luego la escuela, los lugares privilegiados para este aprendizaje. La comunidad donde está inmersa la familia también va a ser de suma importancia, ya que cada cultura promueve distintos valores sociomorales.

Las personas pasan gran parte de su tiempo en interacción social, ya sea diádica y en grupos. Las relaciones sociales asertivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. A su vez, la competencia social de un sujeto contribuye de un modo decisivo a su competencia personal, puesto que hoy el éxito en la vida cotidiana parece estar más relacionado con las habilidades interpersonales que con las habilidades cognitivas.

Ramasco Jorrín (2014) manifiesta que las habilidades sociales constituyen un recurso indispensable para la inclusión del sujeto en su grupo de referencia y puede afirmarse que la salud integral tiene fuertes conexiones en la amplitud y solidez de las redes de apoyo social que se construyen al interior de dicho grupo.

Las habilidades sociales presentan ciertas características. Principalmente partimos de la idea de que son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje. No son rasgos de personalidad, se adquieren a través del aprendizaje, por lo tanto, se pueden cambiar, enseñar o mejorar. A su vez constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, es decir, requieren que se produzca una interacción. No influyen otras habilidades de adaptación social como las habilidades de autocuidado, de vida en el hogar, o de vida en la comunidad. Por lo tanto, son recíprocas e dependientes de la conducta de las otras personas que se encuentren en el contexto. Requieren la puesta en marcha de habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de una reciprocidad e influencia mutua. Contienen componentes manifiestos observables, verbales, y no verbales y otros componentes cognitivos y emocionales y fisiológicos. La habilidad social es lo que la persona dice, piensa y siente.

Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua. Son específicas de la situación, ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas,

de las personas con las que interactúa, de los sentimientos de los otros, etc. Es fundamental la existencia de metas, propósitos, motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

## **2. 4.2.2. Estilos y modelos conceptuales de las habilidades sociales.**

Simón Mateo (2012) plantea que cuando hablamos de Habilidades Sociales debemos saber que existen tres tipos de modelos conceptuales.

Partimos de un modelo de los rasgos el cual asume que la habilidad social está predeterminada e incluida en la estructura de personalidad de los individuos. Luego hablamos de un modelo molecular el cual está centrado en los componentes, las habilidades sociales son unidades observables de comportamientos verbales aprendidos que, combinados, producen interacciones exitosas en situaciones específicas. Como último, hablamos de un modelo del proceso o sistema, en este modelo se asume que las habilidades sociales son los componentes de acciones específicas o secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos. Teniendo en cuenta este último modelo podemos distinguir siete componentes; percepción de otras personas o habilidades para responder de forma eficaz a las necesidades y deseos de los demás; ponerse en el lugar del otro, o habilidad no solo para reconocer los sentimientos del otro, sino también de comprender lo que la otra persona está pensando o sintiendo; acompañamiento no verbal del discurso, consistente en utilizar durante la interacción una combinación de conductas verbales y no verbales para lograr una proximidad y una orientación apropiada; refuerzo que es entendido como la habilidad para reforzar el comportamiento social del otro o para iniciar la interacción; auto presentación, habilidad para enviar a la otra persona pistas sobre la propia identidad, rol, etc.; situaciones y sus reglas, capacidad para comprender el significado completo de un conjunto dado de reglas que estructuran el encuentro concreto; secuencias de interacciones, es decir, habilidad para organizar una serie de conductas verbales y no verbales en un orden concreto para obtener resultados positivos.

Contini (2006) expresa que en las habilidades sociales se pueden plantear tres estilos de las mismas: el estilo asertivo que permite el establecimiento de relaciones sociales significativas y un mejor ajuste social, un estilo inhibido no expresa sus sentimientos ni pensamientos, carece de habilidad para defender sus derechos y se somete a los deseos de los demás y el estilo agresivo implica expresar emociones y pensamientos de manera inapropiada, sin considerar los derechos de los demás.

Escribano y Alonso (2005) plantean que las habilidades sociales están muy relacionadas con los alumnos con necesidades educativas especiales y con la forma que tienen de relacionarse con los demás y, por tanto, de desenvolverse en la sociedad; por lo tanto, el déficit en habilidades sociales va a ser una característica definitoria de la discapacidad intelectual.

Otro grupo de alumnos escolarizados habitualmente en centros de educación especial, son los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo. Se caracterizan por presentar una perturbación grave y generalizada en diferentes áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Los trastornos generalizados del desarrollo se sitúan dentro del espectro autista que incluye el autismo. Las alteraciones que manifiestan estos alumnos varían en función de diversos factores, entre los que se puede destacar su nivel de desarrollo cognitivo así como las manifestaciones de rasgos autistas que presentan. También pueden aparecer comportamientos desadaptados que interfieren en el aprendizaje, como autoagresiones, agresiones a otros, fijaciones por determinados objetos, fobias, etc. Estos alumnos, en general, manifiestan tendencia al aislamiento y escaso interés para establecer interacciones con otras personas. Por lo tanto, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alumnos con alteraciones en el comportamiento, son alumnos que constituyen un grupo de riesgo importante por presentar dificultades en sus relaciones interpersonales.

Se afirma que las personas con trastorno del espectro autista u otras alteraciones muchas veces no pueden exteriorizar lo que sienten, lo que piensan, no saben controlar ni modificar, en ocasiones, los

estados de ánimo ni las emociones, con lo cual su conducta se puede ver limitada en este sentido. El entrenamiento en habilidades sociales va a ser uno de sus principales recursos para mejorar su capacidad adaptativa y, por lo tanto, facilitar la aceptación y convivencia en la sociedad, entendiendo que permanentemente nos encontramos en situación de interacción.

### **3. 4.2.3. Habilidades sociales en el nivel inicial del niño con TEA.**

En el Diseño Curricular (2004) se plantea que el abordaje de la tarea propone trabajar una serie de contenidos vinculados con los comportamientos y actitudes sociales y afectivas. Éstos indican en la paulatina construcción de valores y en la educación moral de los niños. Es importante que los docentes tengan presentes estos contenidos para desarrollar propuestas e intervenir adecuadamente en los aprendizajes de los niños, alentando conductas que orientan el afianzamiento de la autoestima y la promoción de valores que incentiven intercambios de ayuda mutua, cooperación y solidaridad con los otros.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial menciona que adquirir valores éticos y morales es un aspecto fundamental en la vida de los niños y es responsabilidad de los docentes enseñarles a resolver de modo adecuado sus conflictos, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar y desvalorizar a los otros.

A través de los límites que el docente establece frente a las situaciones conflictivas, las sugerencias que realiza, las problemáticas que pone a consideración de los niños, se favorece la construcción progresiva de actitudes basadas en valores tales como la honestidad, la verdad, la amistad, la justicia y la responsabilidad.

El docente tendrá en cuenta que sus actitudes son tomadas como modelo por sus alumnos, y deberá mostrar coherencia entre lo que expresa y actúa.

Los niños internalizan los valores, normas, y actitudes deseables de ser adquiridos, cuando los ven asumidos por los adultos que constituyen su grupo social significativo, del cual el docente formará parte.

Martínez (2015) plantea que teniendo en cuenta las habilidades sociales en niños con TEA los tratamientos en la actualidad son variados, pero suele ocurrir que se producen de manera individual o grupal, en la cual los abordajes son positivos dependiendo de las necesidades del niño, joven o adulto con TEA.

En lo que respecta al trabajo de habilidades específicas o conductuales, es mejor hacerlo en forma personalizada ya que de esa manera podemos tener estrategias para dicha problemática, y luego pasado un tiempo podemos ver si aquello que se aprendió en forma individual lo puede trasladar al ámbito grupal.

Un grupo de Habilidades Sociales no es solo enseñar aspectos del medio social, sino también, es poder crear estrategias para la autorregulación de conductas no deseadas por parte de la persona con Autismo, buscar distintas alternativas de no caer en una actitud anti-social, poder ayudarlo a ver lo que no está explícito y cooperar en la visualización de las claves visuales del contexto, enseñarle a comprender las emociones y lo que genera en el otro mi palabra. Son muchos aspectos a trabajar y se debe tener en cuenta todo a la hora de poder formar un grupo de pares para la enseñanza de las habilidades sociales.

En síntesis, se plantea que el Nivel Inicial se constituye en un importante agente de sociabilización, dado que las relaciones que se ponen en juego son diferentes a las relaciones familiares. Se debe tener en cuenta las emociones que presentan los niños ya que tienen una importancia fundamental en el desarrollo a lo largo de toda la vida. La forma en que se realicen los intercambios y la calidad de vínculos que responden a las necesidades infantiles de afecto, aceptación y aprobación, tendrán influencia en los modos o características de integración en los grupos futuros. No se debe olvidar la importancia de las orientaciones que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar las habilidades sociales en niños con TEA.



#### **4. 4.3. Orientación psicopedagógica.**

##### **1. 4.3.1. Concepto y modelos de intervención.**

Bisquerra (2006) define la Orientación Psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

La orientación es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante el ciclo vital. La orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular ya sean educativos, vocacionales, personales. Tomamos la orientación como una intervención para lograr objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social.

La Orientación Psicopedagógica asume un amplio marco de intervención. Partimos de un modelo clínico el cual está centrado en la atención individualizada; un modelo de programas que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de las personas; y un modelo de consulta o asesoramiento donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial que se propone asesorar a mediadores para que ellos sean los que lleven a término programas de orientación.

Se debe mencionar que existe una orientación psicopedagógica con múltiples aplicaciones y áreas temáticas. La orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.

##### **2. 4.3.2. Orientaciones psicopedagógicas en niños con TEA.**

Faus (2009) plantea que los profesionales que trabajan con las personas con trastorno del espectro autista coinciden en que en la orientación psicopedagógica es fundamental tener en cuenta tres aspectos básicos, por un lado la estructuración, luego la anticipación y finalmente la adaptación, en caso de que haya discapacidad intelectual.

Para poder orientar se debe conocer en qué nivel se encuentra el niño y se debe adaptar la orientación teniendo en cuenta las necesidades.

La orientación debe partir desde el nivel evolutivo en el cuál se encuentra el niño para su desarrollo; se pueden utilizar estrategias de integración que ayudarán a que este proceso tenga mayor efectividad.

Los psicopedagogos deben abordar al niño con TEA desde la infancia, e incluir el abordaje en la escuela. La escuela es un espacio donde el niño realiza su desarrollo durante un largo período, desde este lugar se pueden trabajar las necesidades que se deben abordar en las actividades de la vida diaria, como rutina y hábitos.

Es de vital importancia que se realice un trabajo en equipo, esto permitirá crear un conjunto de hábitos que dan un equilibrio y promueven la salud a través de las experiencias por las que pasa el niño.

##### **3. 4.3.3. Orientaciones psicopedagógicas a padres de niños con TEA.**

Grañana (2014) plantea que es importante saber que una situación tan compleja resuelta primero un grado de estrés en la familia, que ve modificadas sus rutinas, es invadida, recibe consejos de docentes, amigos y familiares, con buena intención, pero que cuestionan cada decisión tomada por los padres. Se produce un cambio de modalidad en la relación con el niño, que antes recibía todo lo que quería y pasa a una situación de exigencia que, si bien lo ordena y le empieza a dar herramientas para comunicarse, también puede acompañarse al principio por una fase de berrinches y caprichos.

No se puede dejar de mencionar que el niño tiene una dificultad que provoca un estrés adicional a la vida familiar, que las estrategias que utilizan con los otros hijos no funcionan con él y que necesita ayuda. Es fundamental generar una red de apoyo familiar, tener relevos; es decir pueden existir momentos de agotamiento en los cuales la familia necesite contar con alguien que los ayude.

Para muchas situaciones los psicopedagogos no tienen todas las respuestas, pero trabajar en equipo con toda la familia garantizará el resultado de esfuerzo y los ayudará a lidiar con el problema.

Calderón (2008) plantea que hay orientaciones que se les pueden brindar a los padres, como por ejemplo que ellos no sean los que resuelvan por sus hijos, ser pacientes ya que ellos necesitan más tiempo, que puedan desarrollar aptitudes de observación, eliminar conductas negativas, malos mensajes, aprender a ajustar mejor su lenguaje siendo este conocido para el niño.

También es muy importante hablarles a los padres de las fortalezas que tienen sus hijos, conocer cuáles son las expectativas y pensamientos que ellos tienen.

En los últimos años se han investigado pautas de crianza y síntomas acerca de los niños con TEA. A continuación se mencionarán seis investigaciones que hacen referencia a niños con trastorno del espectro autista.

Calderón (2008) realiza una investigación en Costa Rica denominada la adaptación de la forma abreviada del “Cuestionario de recursos y estrés para padres de personas con autismo” (QRS-F, 1983). La metodología que utilizaron fue el diseño cuantitativo. Como instrumento utilizaron cuestionarios sobre recursos y estrés pero años después realizaron otro cuestionario denominado “Forma abreviada de recursos y estrés”. El objeto de estudio era medir el estrés en padres de personas con discapacidad. Tuvo como resultado que emergieran cuatro factores, a saber: Problemas de los padres y la familia, Pesimismo, Características del niño e incapacidad física. Como conclusión se realizó la adaptación del QRS-F para padres de personas con autismo en nuestro país.

Pizarro y Retana (2007) realizaron una investigación sobre los mitos que manejan padres y madres acerca del autismo en Costa Rica. La metodología que utilizaron fue el diseño cuantitativo. Como instrumento llevaron a cabo un estudio sobre la leyenda en Costa Rica que permitió conocer cuáles son las creencias y realidades que sobre el autismo tienen los padres. El objeto de estudio pretende identificar los principales mitos y creencias que sostienen los padres y madres acerca del autismo en Costa Rica. El resultado indica que a nivel de etiología persiste la creencia en los padres de que el sufrimiento fetal está relacionado directamente con el autismo, que sus síntomas cambian con el tiempo, y que se puede evaluar exactamente en qué punto de su desarrollo se encuentra cada niño. Como conclusión resaltan la importancia de un diagnóstico temprano, ya que se pueden implementar tratamientos, planificar acciones educativas, y educación a las familiares lo que ayudará a reducir el estrés y la angustia.

Martínez (2010) realizó una investigación en cuanto a las Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. La metodología que utilizó fue el diseño cualitativo. Como instrumento presenta una revisión y hace reflexiones sobre la relación entre las pautas y los estilos de crianza y el desarrollo socio-afectivo durante la infancia. Como conclusión considera la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de las conductas prosociales y la autorregulación emocional y para la prevención de problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad.

Kaufmann (2006) realizó una investigación sobre, Un instrumento de evaluación del tratamiento clínico de niños con autismo. La metodología que utilizó fue de diseño cualitativo. Como instrumento presenta posibles entrecruzamientos teóricos sobre los aspectos alterados en los niños con autismo desde la perspectiva cognitiva y la comprensión metapsicológica que aporta el psicoanálisis, como punto de apoyo para explicar la necesidad de contar con hitos de diagnóstico y reorientación en la clínica, realizado con pacientes propios. Esta investigación tuvo como resultado ampliar estrategias, comprender actitudes, modalidades, cambios y proseguir los tratamientos con pautas más claras y mejoras notables en los niños y los vínculos con sus padres. Como conclusión propone consolidar el análisis que otorgan otras miradas proponiendo la construcción de un instrumento que permite tomar las variables que aporta el IDEA (Rivière y Martos 2000) y repensarlas metapsicológicamente, con el fin de obtener una forma de evaluar periódicamente cada proceso terapéutico.

Quirós Ramírez (2006) realizó una investigación sobre, Repertorios comunicativos en la constelación autista. La metodología que utilizó fue de diseño cualitativo. Como instrumento utilizó la aplicación del “Instrumento de Registro de los Repertorios Comunicativos”, aporta elementos teóricos, metodológicos y empíricos para la investigación de los sistemas comunicativos presentes en los contextos cotidianos en que se desenvuelven dos niños diagnosticados con autismo. Como resultado se obtuvo una tipificación de las tareas compartidas con mayor frecuencia entre los niños y sus diversos interlocutores, así como una caracterización pragmática de las interacciones comunicativas.

Durán, García-Fernández, Fernández y Sanjurjo (2016) realizaron la investigación del Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de personas con TEA. La metodología que utilizaron fue de diseño cuantitativo. El objeto de estudio de esta investigación ha sido analizar la calidad de vida de los cuidadores principales de personas con trastorno del espectro autista. El instrumento que utilizaron fue una muestra de 50 cuidadores de personas con TEA con edades comprometidas entre 2 y 35 años. Esta investigación tuvo como resultado que, el estrés parental, las estrategias de afrontamiento y la calidad de vida no se asocia significativamente con la etapa evolutiva de la persona con TEA; la calidad de vida en los dominios psicológicos, social y ambiental es peor en los cuidadores con niveles de estrés parental clínicamente significativos; y la calidad de vida en el dominio psicológico es mejor entre quienes utilizan estrategias de afrontamiento más adaptativas, como el apoyo social o la reevaluación positiva.

Como conclusión plantean que es importante que los profesionales que trabajan en el campo del autismo, entiendan que un buen ciudadano a los cuidadores redundará en un mejor cuidado de las personas con TEA.

En síntesis, cuatro de los antecedentes mencionados hacen referencia a los recursos, mitos, crianzas y estrés que sufren los padres de los niños con espectro autistas. Los antecedentes restantes mencionan aspectos de la comunicación y los antecedentes de los niños con autismo.

La orientación psicopedagógica a padres ayudará a que los niños con TEA puedan realizar un buen tratamiento no solo con el profesional sino también en el Jardín y con sus familias. Es fundamental que el tratamiento sea sostenido en todo momento. Se espera orientar a los padres y profesionales de la psicopedagogía, para que ellos conozcan de qué manera deben actuar con sus hijos y de qué manera deben acompañarlos en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales para mejorar la calidad de vida.

Se plantearán orientaciones desde los profesionales de la Psicopedagogía para organizar las actividades de la vida diaria, de modo que favorezcan la anticipación y la comunicación.

Desarrollar el contacto social permitiría que se pueda asociar a otras experiencias de disfrute: como un refresco, un dulce, escuchar su música favorita. Comenzar sólo con unos segundos de contacto y después incrementar poco a poco el tiempo.

Las sesiones de juego reviste gran importancia. Comenzar con un juego más activo y después hacerlo gradualmente más tranquilo y suave. Es importante seleccionar objetos que faciliten la interacción social. Se deben utilizar juguetes hacia los cuales el niño se siente atraído con facilidad. A menudo el niño se aburre con los juguetes. Cuando esto ocurre, un nuevo conjunto de juguetes debe ser introducido y un conjunto de antiguos juguetes debe ser retirado.

Cabe destacar la importancia de la comunicación. Estimular el uso comunicativo del habla proporcionando al niño una amplia gama de experiencias sociales, preparar anticipadamente palabras y dibujos y volver a narrar después los acontecimientos con palabras y dibujos, favorecen el establecimiento de relaciones entre acontecimientos y aprender que las palabras tienen significados en el mundo real. También se pueden utilizar fotografías. Para los niños no verbales, es decir, que aún no hayan adquirido el habla o sea muy limitada, se debe alentar el uso de gestos, ya que si un niño no tiene forma de expresar sus necesidades es preferible a que no se comunique. Aprovechar cualquier ocasión para reforzar todas las formas de aproximación a la comunicación.

Las actividades repetitivas posibilitan la organización del niño para que reiterar pautas y un orden a seguir. Si se plantea la necesidad de planificar los cambios en la rutina deberían poder introducirse paulatinamente. Se deberá orientar a los padres teniendo en cuenta las habilidades básicas como el control de esfínteres y el autocuidado.

### Conclusión

Cabe destacar la importancia del trabajo psicopedagógico con padres de niños con TEA en el Nivel Inicial. El trabajo en equipo, tanto del Nivel Inicial, de la familia y de los psicopedagogos y en caso de más terapeutas también. Esto permitirá que se trabaje de manera conjunta y que todos guíen al niño en su desarrollo. Propuesta de actividades que el trabajo no sólo en el Jardín, sino también en cualquier situación de la vida diaria.

En síntesis se considera poder describir formas de orientación psicopedagógica a los niños y a padres de niños con TEA. No se debe dejar de lado la importancia de una detección temprana ya que el autismo es un trastorno del desarrollo con un gran impacto; la misma afecta las características consideradas como las más evolucionadas en los seres humanos, aquellas que nos dan la posibilidad y la capacidad de poder comunicarnos y a su vez ajustarnos a un entorno cambiante. Se ha logrado conocer e incorporar conocimientos acerca del niño con TEA, como así también poder orientar como psicopedagogos para lograr estimular el desarrollo de las habilidades sociales.

### Referencias bibliográficas

- Bisquerra - Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Brea, F. (2012). Las habilidades sociales como factor promotor de resiliencia en contexto vulnerable. En Hermida, J. C. (2014). *Aprendizajes en contextos de vulnerabilidad social*. Buenos Aires: EDUCA.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.
- Calderón, R. S. (2008). Adaptación de la forma abreviada del "cuestionario de recursos y estrés, para padres de personas con autismo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-27.
- Castillo, A. (2016). Conductas inadecuadas en un paciente con TGD. Trabajo final de integración.
- Contini de González, N. (2006) El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar. Fundamento en Humanidades. *Universidad Nacional de San Luis, año VII. Nº I – II (13-14) (pp. 107-125)*.
- Durán, M., García-Fernández, M., Fernández, J. C., y Sanjurjo, B. (2016). Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de personas con TEA. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3 (1).
- Escribano, C. C. y Alonso, M. Á. V. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Faus, A. P. (2009). Intervención de terapia ocupacional con niños diagnosticados de trastorno del espectro autista (TEA) en el ámbito escolar. Trabajo final de grado.
- Grañana, N. (2014). *Manual de intervención para trastorno del desarrollo en el espectro autista. Enfoque neuropsicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Hidalgo Vicario, M.I. y Rodríguez Hernández, P.J. (2013). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Últimas novedades. Recuperado de <http://www.pediatriaintegral.es/numeros-antteriores/publicacion-2013-09/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-ultimas-novedade/>

- Howlin, P. (2008). ¿Se puede ayudar a los niños con trastornos del espectro autista a adquirir una «teoría de la mente»? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (2), 74-89.
- Kaufmann, L. N. (2006). *Un instrumento de evaluación del tratamiento clínico de niños con autismo*. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Martínez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6 (1), 111-121.
- Martínez, D., M. (2015). Habilidades sociales y autismo. Recuperado de <https://autismodiario.org/2015/04/04/habilidades-sociales-y-autismo/>.
- Pizarro, H. C., & Retana, G. F. (2007). Mitos que manejan padres y madres acerca del autismo en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (2), 1-18.
- Quirós Ramírez, A. (2006). Repertorios comunicativos en la constelación autista. *Actualidades en psicología*, 20 (107), 90-104.
- Ramasco Jorrín, M. T. (2014). Bases de un programa de intervención en niños con TEA. Trabajo final de grado.
- Rico, D. y Martínez, B. (2013). DSM-5¿Qué modificaciones nos esperan? Recuperado de <http://psicopedagogiapardillo.es/wp-content/uploads/2014/02/DMS-V-QUE-MODIFICACIONES-NOS-ESPERAN.pdf>
- Ruggieri, V. (2010). Trastorno del espectro autista. En Fejerman, N. (2010). *Trastorno del desarrollo en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo (cap18).
- Simón Mateo, E. M. (2012). Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención. Desarrollo de conductas Tobón, M. E. S. (2012). Detección temprana de autismo: ¿es posible y necesaria? *Revista CES Psicología*, 5 (1), 112-117.
- comunicativas preverbales. Trabajo final de grado.

...

El juego como estrategia didáctica en los docentes del programa "puentes escolares", para promover la revinculación escolar de adolescentes (14-17 años) en situación de vulnerabilidad social.

Autora: Camila Fischer

## 1. Resumen

"Puentes Escolares" es un Programa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que propone ampliar los espacios brindados por la escolaridad pública común, con el fin de generar propuestas y dispositivos educativos para los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle que no acceden o no permanecen en la escuela de manera sistemática. Esta propuesta pedagógica contiene dos líneas de acción: la reinserción escolar de niños en situación de calle en los procesos de escolarización formal, y la vinculación o revinculación escolar en los espacios de talleres en instituciones sociocomunitarias. En la primera, el trabajo se centra en fortalecer y apoyar el sostenimiento de los procesos de reinserción escolar de los niños con las instituciones del sistema educativo estatal de la Ciudad de Buenos Aires y otras instancias formales de enseñanza. En la segunda propuesta, Puentes Escolares impulsa la implementación de talleres escolares en centros de día y en otras instituciones sociales, con la finalidad de permitir a los niños y adolescentes acercarse a espacios educativos institucionalizados para la apropiación de contenidos escolares, culturales y sociales. En los talleres se plantean propuestas para vincularse con lo educativo desde un abordaje lúdico y una propuesta más personalizada.

Montesinos y Pagano (2010) explican que la revinculación escolar supone la elaboración de una propuesta pedagógica que favorezca el posicionamiento de los niños y adolescentes como sujetos de la educación. Las autoras agregan que el principal desafío pedagógico de estos talleres, consiste en concebir propuestas educativas capaces de convocar el deseo y la voluntad de los niños para participar de ellas. Se trata de construir perspectivas pedagógicas que promuevan el "deseo de conocer" y de integrarse a un grupo de aprendizaje.

Esta ponencia, se centra en la segunda propuesta de acción del Programa "Puentes escolares". Aizencang (2005) expone que la inclusión de juegos para las prácticas pedagógicas, supone un medio para promover la apropiación de aprendizajes escolares. Además, contribuye al desarrollo del niño en el plano social, emocional y mental. Asimismo ejerce una fuerza motivadora mayor a los ejercicios escolares. A partir de lo planteado por esta autora, y teniendo en cuenta los objetivos del Programa "Puentes Escolares", en este trabajo se pretende indagar acerca del juego como una herramienta posible para ayudar a promover la revinculación escolar en adolescentes que no se encuentran escolarizados. El uso de juegos podría resultar atractivo para ellos, al mismo tiempo que facilitaría el vínculo con la escuela y con el aprendizaje de los contenidos.

## 2. Introducción

Los autores Aristizábal, Colorado y Gutiérrez (2015) realizan la investigación "El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas". El objetivo de la misma es diseñar y poner en funcionamiento una estrategia didáctica desde el juego, que fortalezca el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas, en estudiantes de quinto grado en una institución educativa en Colombia. Se utiliza un enfoque metodológico cuantitativo, realizando un diseño cuasi- experimental pre-post. Tanto en el pretest como en el postest se utiliza la prueba *t-student* para comparar resultados. El pretest consta de un cuestionario de 16 preguntas, para determinar el razonamiento que utilizan los estudiantes a la hora de resolver una situación problemática y qué conceptos previos tienen acerca de la suma, resta, multiplicación y división. Luego en el grupo experimental, se implementa como estrategia didáctica, diferentes actividades con juegos para desarrollar el pensamiento numérico de las cuatro operaciones básicas. En el grupo control, se explica el mismo tema pero siguiendo un modelo tradicional. Por último, en el postest, se vuelve a aplicar el mismo cuestionario inicial. Como resultado de la investigación, se observa que el juego como estrategia didáctica permite fortalecer el pensamiento numérico en las cuatro operaciones. Como conclusión, los autores expresan la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de las matemáticas en cuanto a los métodos didácticos tradicionales, y pensar en la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los autores Cadavid Ruiz, Quijano Martínez, Tenorio y Rosas (2014) escriben la investigación "El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora". La misma tiene como objetivo evaluar el impacto de un programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito, sobre el desempeño lector en niños con dificultades lectoras, inmediatamente después y seis meses posteriores a la aplicación del programa. Se eligen estudiantes entre los 7 y 9 años de edad que asisten a un colegio privado, de una zona marginal de la ciudad de Cali (Colombia), que reportan un desempeño lector por debajo del rendimiento de su grupo escolar. Se utiliza un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi - experimental, transversal y comparativo. Se realizan evaluaciones pre y post que incluyen la aplicación de pruebas que exploran conciencia fonológica, capacidad lectora y rendimiento cognitivo general. Los instrumentos que se utilizan son la aplicación de las tareas de habilidades Metalingüísticas y lectura de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y el WISC-IV. Los resultados de la investigación demuestran que los niños mejoran significativamente su rendimiento lector inmediatamente después de la aplicación del programa, con un efecto que se mantiene a largo plazo. Los autores concluyen

que las dificultades lectoras que presentan los niños participantes pueden mejorarse con la aplicación de un programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito.

Los autores Bonal y Tarabini (2013) realizan la investigación "De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza". La misma explora las diversas dimensiones de la experiencia de la pobreza y como éstas facilitan o impiden el éxito de las prácticas educativas y el aprendizaje de alumnos pobres. Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo y los instrumentos que se utilizan son entrevistas a los alumnos, a las familias y a los profesores. La muestra consiste en cinco escuelas de Belo Horizonte, Brasil (tres municipales y dos estatales). Todos los alumnos entrevistados son estudiantes del último ciclo de educación primaria. La investigación arroja como resultados que la diversidad de formas de experimentar la pobreza repercute en distintas formas de experiencia escolar. Los autores concluyen que el conocimiento de los escenarios de educabilidad e ineducabilidad son un paso necesario para comprender bajo qué condiciones los individuos pueden o no capitalizar con éxito su experiencia escolar. Explorar las condiciones de educabilidad de los niños pobres permite comprender por qué determinadas políticas sociales y educativas dirigidas a cambiar las condiciones de vida y el aprendizaje de los colectivos pobres pueden dar lugar a resultados dispares.

Los autores Villalta Páucar, Martinic Valencia y Guzmán Droguett (2011) escriben el trabajo de investigación "Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable". Su objetivo es analizar los elementos de la práctica pedagógica docente en la interacción didáctica de la sala de clase, atribuidos al logro del aprendizaje de los estudiantes en contextos vulnerables. Se trata de un estudio cualitativo de descripción interpretativa de los acontecimientos interactivos en la sala de clase. Además, se utilizan técnicas cuantitativas para complementar el proceso interpretativo de los datos. Para la investigación se seleccionan dos comunas de alta vulnerabilidad social, de la región Metropolitana y de la región de Maule (Chile). Se eligen dos liceos (uno por comuna) de dependencia municipalizada que tengan el más alto resultado de aprendizaje. Asimismo, se pide a los equipos directivos de ambos establecimientos que señalen, según sus propios criterios, cuáles profesores encuentran más eficaces en el logro de aprendizajes de sus alumnos. En total, se seleccionan ocho docentes, cuatro por cada liceo. Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación son grupos focales y entrevistas con directivos, apoderados, docentes y alumnos de segundo medio, para indagar los elementos distintivos de la cultura escolar y de las prácticas pedagógicas en el aula. Para eso se diseñaron y aplicaron a todos los profesores y alumnos dos cuestionarios denominados "Cultura escolar" y "Prácticas cotidianas de enseñanza". Además se complementó la caracterización de los grupos con la medición de la resiliencia, a través de la Escala SV-RES. Finalmente, se filmaron cinco clases consecutivas con alumnos de segundo medio de los ocho docentes seleccionados. Como resultado se obtiene que algunos ajustes que realizan los profesores, que se pueden considerar como novedades de la propuesta educativa son: estructurar el orden y seguimiento de la clase, establecer un vínculo afectivo con los alumnos (se intercalan exigencias cognitivas con cuidado y control de las relaciones interpersonales), conocer y respetar a los alumnos, vincular enseñanza y experiencia del docente, definir límites, y poder realizar un trabajo reflexivo. Los autores arriban a la conclusión de que las innovaciones en las prácticas pedagógicas, tienen más posibilidad de desarrollarse a nivel de la cultura escolar y las micro-relaciones, y no condicionadas a lineamientos institucionalizados específicos que homogenizan los modos de abordar las contingencias educativas.

La autora Alonso Bianco (2014) realiza la investigación "Armando el rompecabezas de la equidad: un análisis sobre la importancia de concepciones, espacios y prácticas, en la construcción de equidad educativa para el caso uruguayo". El objetivo de la misma consiste en analizar cómo influyen las concepciones, los espacios y las prácticas en la construcción de equidad educativa en tres centros de Educación Secundaria, de la ciudad de Montevideo (Uruguay), que reciben egresados del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Este último tiene como objetivo re-vincular a quienes han abandonado la educación

formal sin completar el nivel que estaban cursando. Se utiliza un enfoque cualitativo descriptivo y los instrumentos usados consisten en entrevistas, observaciones y la realización de talleres con estudiantes. Los resultados de la investigación muestran las diferencias que existen respecto a lo que los diversos actores entienden por equidad dentro de cada centro y entre ellos. También se visualiza que las dificultades de aprendizaje de los adolescentes y la ausencia de predisposición para el estudio se vinculan con las problemáticas familiares que ellos atraviesan. Se aprecian diferentes posturas en el abordaje de estas situaciones entre actores y centros. Además, mediante los instrumentos utilizados, se obtuvo que los adolescentes valoran aquellas dinámicas de trabajo que se diferencian de una postura tradicional, donde el docente plantea una relación más vertical con sus alumnos. También se expone la necesidad de presentarles a los adolescentes propuestas dinámicas, que sean de su interés. Como conclusión, la autora explica que como punto de partida para la construcción de una equidad educativa, será necesario generar acuerdos respecto a qué se entiende por equidad entre los diferentes actores ya que esto influye, por ejemplo, en las prácticas desarrolladas. No bastará con pensar en una igualdad de acceso, sino en creer en las capacidades y posibilidades que tienen los adolescentes de superarse. Además, propone repensar lo que se espera de las familias, que sin dejar de tener responsabilidad frente al proceso educativo de sus hijos, se encuentran en situaciones de precariedad para responder a las mismas. Por último, explica que es preciso repensar las dinámicas del aula, teniendo en cuenta las demandas de los adolescentes.

Blanco (2007) presenta la investigación "Aula abierta: un acercamiento a las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia curricular". "Aulas abiertas" consiste en una estrategia curricular innovadora del sistema educativo costarricense en 1º y 2º ciclo, que legitima el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo y en riesgo de deserción. En la investigación se realiza un análisis de las guías autoformativas que se utilizan en el proyecto, y de las fortalezas y debilidades que tienen los docentes en relación con las estrategias didácticas que aplican en su labor diaria. La investigación se realiza en dos instituciones educativas de carácter público, ubicadas en la provincia de San José (Costa Rica), donde se trabaja con el proyecto "Aulas Abiertas". Se utiliza un enfoque cualitativo descriptivo y los instrumentos que se utilizan son la observación participante y notas de campo de la realidad educativa del aula, cuestionarios y entrevistas dirigidas a los educadores y a los estudiantes, y una hoja de cotejo para analizar los módulos autoformativos. Los resultados obtenidos consisten en que la metodología empleada en el trabajo de aula es tradicional, que las educadoras no elaboran un planeamiento didáctico para ejecutar sus lecciones, que no se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y por último, se observa la falta de actividades de motivación e investigación. Como conclusión, la autora expresa que es necesario prever un planeamiento metodológico acorde con los requerimientos específicos para este tipo de población, acompañado de diagnósticos previos, con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje se tornen más significativos y además se utilice una metodología más activa, se haga un adecuado tratamiento de los errores y se propicie un aprendizaje cooperativo.

A modo de síntesis de los antecedentes mencionados hasta el momento, se observa que los dos que se refieren al uso del juego como estrategia didáctica, utilizan enfoques metodológicos cuantitativos, con diseños cuasi-experimentales pre-post. Sin embargo, los instrumentos utilizados difieren. Las otras cuatro investigaciones se centran en el estudio de diferentes estrategias didácticas y utilizan enfoques metodológicos cualitativos, siendo el instrumento utilizado en todos los trabajos la entrevista. Además, se observa que las investigaciones seleccionadas abordan el tema desde la Sociología o desde las Ciencias de la Educación.

### **3. Desarrollo**

#### **3.1 El uso del juego como estrategia didáctica.**

##### **3.1.1 Conceptualización de juego.**



Existen condiciones propias de la actividad lúdica que permiten diferenciarla de otras actividades humanas no lúdicas. El juego es una actividad libre ya que es elegida por el sujeto que juega. Además es una situación ficticia que supone un tiempo y un espacio siempre marcado por reglas particulares que lo delimitan. Estas normas facilitan la instalación y el sostén de mundos temporarios que implican la suspensión momentánea de las reglas que ordenan el mundo habitual. Otra condición propia de lo lúdico consiste en que las motivaciones que originan y orientan el juego son de carácter intrínsecas. La actividad se va construyendo en su propio desarrollo, y adquiere el proceso mayor importancia que el producto alcanzado. Al mismo tiempo, un juego puede ser repetido pero no se podrá determinar su desarrollo ni conocer su resultado de antemano. El juego genera cierto orden en el jugador ya que exige el cumplimiento de reglas por parte de los participantes. A la vez puede generar tensión, mayormente en juegos de competencia (Aizencang, 2005).

Si bien por un lado se considera que el objetivo de la actividad lúdica es jugar, por otro lado, son varias y significativas sus contribuciones en tanto promotor y potenciador de múltiples logros que la misma escena de juego facilitan y que exceden los límites de los objetivos meramente lúdicos. A través del juego el niño puede enfrentar obstáculos que le podrían resultar paralizantes en otras situaciones. Al mismo tiempo, le permite aprender a dominar ámbitos del saber y saber-hacer complejos. Es por esto que la actividad lúdica se considera relevante para el aprendizaje y el desarrollo subjetivo (Aizencang, 2005).

Se entiende al juego como una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil. Posibilita el reconocimiento de la estructura intelectual con la que opera un sujeto y promueve la construcción de nuevas estructuras mentales. Las primeras formas lúdicas, son descritas como juego motor o de ejercicio donde al jugar el niño ejercita sus esquemas motores. En un segundo momento, surge el juego simbólico, a partir de la evocación y representación de objetos y situaciones ausentes. El niño transforma la realidad en función de sus necesidades y así logra disminuir las tensiones que encuentra en el contexto de interacciones reales. En un principio suelen armarse juegos paralelos entre los niños y luego surgen los juegos colectivos. Por último, una tercera etapa se caracteriza por el juego reglado, en donde las reglas necesariamente deben ser acordadas o al menos aceptadas por todos los jugadores. Posteriormente, el niño anticipa que las reglas de un juego pueden modificarse, siempre y cuando la mayoría de los jugadores esté de acuerdo (Radrizzani Goñi y González, 1986).

Se reconoce una significación cognitiva del juego, debido a que es un medio para el desarrollo cognitivo. A la vez, el juego presenta un significado en la vida afectiva del niño ya que es un lenguaje adecuado para expresar sus fantasías, conflictos, y sentimientos. A través del juego puede abordar situaciones conflictivas no toleradas por el yo, situaciones que el sujeto transforma para convertirlas en asimilables. Además, puede manifestar su capacidad de transformar el mundo real. Se asombra ante el descubrimiento de lo nuevo y de sus posibilidades de invención. Esta situación es necesaria para la gestación y consolidación de un sentimiento básico de seguridad, requerido para la construcción de la propia identidad. El juego también resulta un factor interviniente en el desarrollo del comportamiento moral autónomo del niño. A partir del juego, puede descentrarse de su propio punto de vista y pasar de una moral heterónoma a la construcción de formas de pensar y de actuar basadas en la cooperación, la reciprocidad, la solidaridad y el respeto mutuo (Radrizzani Goñi y González, 1986).

Se puede observar una amplia definición de juego, pudiendo ser utilizado para múltiples funciones. Una de ellas podría ser como estrategia didáctica en la enseñanza.

### **3.1.2 El juego como estrategia didáctica en la enseñanza.**

Los juegos utilizados como estrategia didáctica resultan atractivos y motivadores para los estudiantes. Ayudan a captar la atención hacia la asignatura, activan rápidamente los mecanismos de aprendizaje y permiten a cada alumno desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. De esta forma, el docente deja de ser el centro de la clase, pasando a ser un facilitador-conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje,

y potencia el trabajo en pequeños grupos o en parejas. Además, se considera que los juegos didácticos generan aprendizajes significativos en los estudiantes. No se hace hincapié en un aprendizaje memorístico, sino en la creación de un entorno que estimule a los estudiantes a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido, donde el docente impulse poco a poco al estudiante a niveles superiores o de mayor complejidad (Godoy y Alberto, 2015).

Dentro del aula pueden utilizarse diversas actividades que no propician un aprendizaje memorístico, sino que buscan que los niños investiguen, formulen hipótesis, prueben estrategias, afirmen o nieguen resultados, es decir, para que puedan aprender con interés y deseo. Dentro de las mismas se encuentran los juegos reglados, junto con las dramatizaciones y la invención colectiva o individual de soluciones posibles ante determinados problemas. A partir de esto es que el juego puede ser pensado como una estrategia didáctica válida para ser utilizada en las aulas. La invención de reglas, las situaciones propuestas por el maestro para ser resueltas de diferentes maneras, los contenidos a los que cada juego alude pueden ser medios más eficaces para el aprendizaje de un determinado contenido escolar, que la repetición de la lección en un manual. Esto permitiría que el niño alcance su propia deducción y construcción (Radrizzani Goñi y González, 1986).

Con la implementación del juego como estrategia didáctica en la enseñanza, se busca acompañar al alumno en el alcance de importantes logros cognoscitivos y sociales. Se pueden utilizar juegos reglados y juegos colectivos, los cuales pueden funcionar como un recurso educativo para aprender contenidos curriculares, para promover esfuerzos cognitivos y para favorecer el desarrollo social del alumno en la construcción de vínculos, en la adaptación a situaciones grupales y en la apropiación de los hábitos que estas situaciones proponen (Aizencang, 2005).

Si bien es usual que se reconozca en los niños la capacidad de aprender a través del juego, en el caso de los adolescentes, se suele decir que no están en momento ni en edad para jugar. Sin embargo, son diversos los beneficios de utilizar el juego como estrategia didáctica en la enseñanza a adolescentes. A través del mismo se puede transmitir y/o crear cultura. Cuando introduce formas alternativas de pensar, sentir y actuar que empiezan a ser replicadas, el juego transmite pautas culturales diferentes y se constituye en dinamizador de la cultura. A partir de esto, es posible considerar que la inclusión del juego y de actividades lúdicas que comprometen corporal, intelectual y emocionalmente, promueven la formación de una cultura participativa. Utilizar al juego como actividad didáctica estimula la inclusión del cuerpo, la risa, el afecto, los sentidos, los sentimientos, todos ellos excluidos de la formación tradicional. El juego puede promover el desarrollo creativo, la competencia entre los participantes o la cooperación y la integración entre los mismos. Algunos incentivan habilidades físicas, mentales o expresivas (UNICEF, 2006).

A partir de lo mencionado, se observa una amplia definición de juego y diferentes formas lúdicas por las que, generalmente, transita el sujeto pasando desde un juego motor, a uno simbólico y por último reglado. Además, el juego cumple múltiples funciones. En este caso se destaca el uso del mismo como estrategia didáctica teniendo en cuenta que es más motivante para los alumnos jugar que leer un manual. Es una estrategia útil para los docentes ya que permite el desarrollo de aprendizajes significativos al mismo tiempo que ayuda a incorporar contenidos curriculares, promueve esfuerzos cognitivos y favorece la integración social del alumno. A la vez mediante el juego se busca la participación del sujeto y se desarrollan habilidades físicas, mentales y expresivas. Es por esto que el juego puede ser utilizado como estrategia didáctica tanto en niños como en adolescentes, en el sistema educativo formal y también en aquellos programas que promuevan la reinserción y la revinculación escolar.

### **3.2. Revinculación escolar de adolescentes (14-17 años) en situación de vulnerabilidad social.**

#### **3.2.1 Adolescentes en situación de vulnerabilidad social.**

Desde mediados de los años setenta pero con mayor intensidad en los noventa, se introdujo en Argentina el neoliberalismo. Este modelo implicó el desarrollo de un conjunto de transformaciones que dieron como resultado una nueva configuración social marcada por el aumento de las desigualdades sociales, lo que trajo como consecuencia el empobrecimiento masivo y la exclusión de diversos sectores sociales. Dentro de este contexto se dificulta una contención adecuada para la niñez, lo cual se pone de manifiesto con la emergencia y mayor visibilidad de niños y adolescentes que pasan a ocupar el espacio público deambulando y/o durmiendo en plazas, estaciones de tren (Montesinos y Pagano, 2010). Ellos reciben el nombre de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. La vulnerabilidad social se refiere a situaciones en donde grupos o individuos están más expuestos a quedar afectados por cambios en sus condiciones de vida, por lo tanto, se hallan en una situación de mayor inseguridad en comparación con otros grupos o individuos (Con, Susini, Catalá y Quinteros, 2011).

Gran parte de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social provienen de familias pobres, marcadas por el desempleo y el trabajo inestable. Muchos portan una historia familiar difícil (en algunos casos agravadas por situaciones de maltrato, violencia familiar y abuso sexual) que los conduce a alejarse de sus núcleos de origen quedando desprotegidos. Se trata en su mayoría de niños y adolescentes que mantienen vínculos fragmentarios con sus familias y, a la vez, quedan tempranamente fuera de aquellos espacios donde también se desarrollan diferentes tipos de estrategias de sostén social, como la escuela. Además existen niños cuya principal causa de la "situación de calle" se debe a la necesidad de colaborar con la obtención de ingresos destinados a la sobrevivencia familiar. Una vez que los niños comienzan a circular por la calle, encuentran un "lugar", un ámbito de pertenencia y construyen una matriz de relaciones sociales junto con sus pares. En la calle, todos comparten la misma lucha por la subsistencia a través de diferentes estrategias que les permiten un ingreso económico. También en la calle se forman grupos caracterizados por la violencia, las adicciones, el deterioro físico y psicológico (Montesinos y Pagano, 2010).

Los adolescentes en situación de vulnerabilidad social pueden caracterizarse por estar institucionalizados y por habitar diversos programas asistenciales dentro del circuito jurídico-burocrático de protección de la Infancia. Existen en Argentina aproximadamente 20.000 niños y adolescentes institucionalizados, según UNICEF (2006). En la Ciudad de Buenos Aires, a través del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y de la Dirección General de Niñez y Adolescencia se dispone el alojamiento de niños en hogares a través de medidas de protección de derechos, especiales y excepcionales. Existen distintas instituciones de alojamiento que se diferencian según el tipo de intervención y población beneficiaria. Por un lado, las instituciones especiales, vinculadas con la atención integral de la salud; las convivenciales, incluyen hogares maternos y todas las instituciones que no sean de tratamiento; y por último los paradores, que constituyen dispositivos de alojamiento transitorio. En relación con los motivos de la institucionalización, los más comunes son las situaciones de pobreza, las múltiples formas de violencia, el consumo de sustancias psicoactivas o las patologías psiquiátricas al interior de los grupos familiares (Di Iorio y Seidmann, 2012).

Gran parte de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social ha transitado por la escuela, pero este recorrido ha sido interrumpido más de una vez. Son sujetos que en general carecen de un lugar estable donde vivir y de personas adultas referentes que los acompañen y se responsabilicen por su crecimiento (Montesinos y Pagano, 2010).

### **3.2.2 Trayectorias escolares.**

Existe una diferencia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Las primeras son definidas por la organización del sistema educativo y expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por éste. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización

de los grados de instrucción. En cambio, las trayectorias escolares reales expresan los modos heterogéneos y variables en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización (Terigi, 2007).

Hoy en día el abandono escolar es una problemática central que atraviesa las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en las escuelas medias de modalidad común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, se advierte un incremento de los procesos de abandono, repitencia, y del mismo modo aumentan los niveles de sobreedad. Además, se observa un fenómeno de “intermitencia” en la asistencia entendida como un circuito de egresos y reingresos a la cursada del ciclo lectivo, lo cual da cuenta de un nuevo comportamiento en las trayectorias reales de los estudiantes (Krichesky, Cabado, Greco, Quintero, Saguier, Zanelli y Zapata, 2011). Otro aspecto que preocupa a las escuelas en la actualidad es el ausentismo de los alumnos. La disminución significativa del tiempo en que los alumnos asisten a la escuela y la discontinuidad de la experiencia de aprendizaje, genera dificultad para garantizar los aprendizajes necesarios en ellos. Las causas del ausentismo son diversas. Algunas son: faltar a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; estar ausentes durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; abandonar temporalmente y luego retomar la escolaridad (Terigi, 2007).

Con respecto a los niños y adolescentes en situación de calle, la ausencia de núcleos familiares que impulsen la escolarización, la pérdida de horas de trabajo que para muchas familias significa la presencia de sus hijos en la escuela, los problemas de salud presentes y el consumo de sustancias tóxicas (que agrava la situación de deterioro físico y psicológico), debilitan las posibilidades de acceso y participación en la escuela (Montesinos y Pagano, 2010).

Se observa que un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas de trayectorias escolares no lineales, consideraba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. En la actualidad, hay una transformación de la mirada sobre esta problemática, no adjudicándole la responsabilidad al individuo. Es por esto que desde las políticas educativas se busca asegurar que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas (Terigi 2009).

En resumen, dentro de las características de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social se encuentran aquellos que están en situación de calle o institucionalizados. Los mismos atraviesan experiencias escolares diversas que no suelen cumplir con las trayectorias escolares teóricas y esperadas por la escuela. Generalmente el pasaje por el colegio de estos jóvenes se caracteriza por el fenómeno de intermitencia en la asistencia, es decir una entrada y salida a la cursada del ciclo lectivo. En ocasiones esto lleva a procesos de repitencia, sobreedad y en ciertas oportunidades, directamente al abandono de la escuela. Como consecuencia de esta problemática surgen diversas políticas de compensación de la educación para lograr revincular a los adolescentes con lo educativo y lograr su reinserción y permanencia en la escuela.

### **3.3. Política de compensación de la educación.**

#### **3.3.1 Idea de compensación en el sistema educativo argentino.**

Las políticas compensatorias se definen como aquellas que promueven el principio de equidad y de oportunidades educativas, a partir de la atención de las necesidades concretas de los grupos en desventaja social, como una alternativa para aminorar las adversidades para alcanzar la equidad educativa ante la diversidad cultural. Se pretende que los grupos excluidos puedan tener las mismas posibilidades de acceder a servicios de educación. Son políticas instrumentadas por parte del Estado que buscan compensar la desigualdad en las trayectorias escolares (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2009).

Existen diversos programas compensatorios que abordan la problemática del fracaso escolar vinculándolo con la desigualdad social o diversidad sociocultural. Buscan garantizar la permanencia y el aprendizaje de los niños en la escuela, desde un encuadre que contempla las diversas dimensiones

socioeducativas con las que el fracaso se puede asociar. Problematicar la diferencia o diversidad socio-cultural a partir de su vinculación con la desigualdad social implica reconocer la complejidad de los procesos sociales y educativos que se articulan en el espacio escolar (Padawer, Pitton, Di Pietro, Migliavacca, Medela, y Tófaló, 2010).

Dentro de estas políticas compensatorias, en la Ciudad de Buenos Aires se encuentra la "Coordinación de Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritarias (ZAP)" que cuenta con tres objetivos principales. El primero, es hacer posible la equidad en el acceso, la permanencia y el sostenimiento de los niños/as y jóvenes en las diferentes instancias del sistema educativo, a lo largo de su trayectoria escolar. El segundo, trabajar en conjunto con todos los actores que rodean la situación educativa de niños y jóvenes (del sistema educativo, de otros organismos gubernamentales, de la sociedad civil) para generar espacios de inclusión educativa y social. El tercero, consiste en ofrecer condiciones institucionales y pedagógicas especiales para niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa y que presenten situaciones tales como no escolarización, sobreedad, repitencia y ausentismo reiterado/prolongado.

Existen diferentes programas de inclusión educativa en zonas de acción prioritaria. Entre ellos se encuentra el "Programa Maestro + Maestro" cuyo propósito es disminuir el fracaso escolar en los alumnos de primer grado fortaleciendo la tarea alfabetizadora de los maestros de los primeros grados. Este programa se caracteriza por la organización de una tarea áulica compartida, incorporando un segundo maestro quien colabora en el trabajo específico de enseñar a leer y escribir. Además, un equipo de capacitadores lleva a cabo talleres mensuales donde se analizan y planifican instancias de enseñanza de la lectura y la escritura y se problematizan y discuten aspectos institucionales y del rol específico del maestro del Proyecto.

Otro de los programas consiste en la conformación de "Grados de Nivelación y Grados de Aceleración". Los primeros tienen como objetivo la inserción y/o reinscripción a la escuela de niños que nunca ingresaron o que abandonaron la escuela primaria y que tienen sobreedad para reingresar al grado que corresponde. Para esto se incluye a los niños en la escuela común creando un grado dependiente de la escuela y el objetivo es que el niño adquiera los aprendizajes necesarios para que pueda ingresar a alguna instancia de la escolaridad común, acorde a su edad. En los Grados de Aceleración se fomenta la reorganización de las trayectorias escolares de alumnos con sobreedad. Se tiene en cuenta los alumnos con dos o más años de repitencia en 3º o 5º grado, para así realizar 4º y 5º grado junto, y 6º y 7º, cursando estos cuatro grados en dos años. Este programa busca garantizar el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurar la adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y la permanencia en la secundaria (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2016).

Dentro de estos programas de inclusión educativa, se encuentra también "Puentes Escolares". El mismo consiste en un proyecto que busca ampliar los espacios brindados por la escolaridad pública común, para lo cual se generan propuestas y dispositivos educativos para los niños y adolescentes en situación de calle que no acceden o no permanecen en la escuela formal (Dughera y Sacchetta, 2009). Se trata de una propuesta que promueve la apropiación de los conocimientos educativos y culturales, y posibilita ámbitos de integración social. Funciona en centros de día o instituciones comunitarias (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008).

### ***3.3.2 Estrategias didácticas compensatorias en adolescentes.***

El programa "Puentes Escolares" trabaja con dos líneas de acción: la tendiente a la revinculación educativa y la relacionada con la reinscripción escolar. La primera se lleva a cabo en talleres los cuales se describen como espacios áulicos, donde los niños trabajan fundamentalmente con los docentes en pareja pedagógica y al mismo tiempo, como un espacio de transición, un lugar fuera del aula donde hay niños y adolescentes que aún no se vincularon o no pueden sostener un trabajo escolar (Dughera y Sacchetta,

2009). El asesoramiento didáctico de los docentes es de suma importancia para proponer, recrear y sistematizar las experiencias pedagógicas de los talleres. En cuanto a la elaboración de los contenidos escolares, provienen del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires y también de los problemas e intereses que portan estos adolescentes. Otro aspecto a tener en cuenta es que en los talleres se busca partir de las fortalezas de los niños y de la recuperación de sus saberes. Esto involucra la reapropiación de sus conocimientos escolares previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente, contrastándolos y enriqueciéndolos con otros campos de conocimiento. Además es una característica relevante del Programa, la flexibilidad, es decir la necesaria plasticidad de las propuestas y la evaluación constante de lo realizado, para lograr la participación y permanencia de los adolescentes. Contar con aulas con equipamiento suficiente es fundamental para el trabajo del taller escolar, así como disponer de todos los materiales didácticos necesarios para desarrollar diversas actividades: desde los útiles escolares básicos hasta la provisión de libros, microscopios, cámaras fotográficas, equipos de audio, etc. (Montesinos y Pagano, 2010). Dentro de este marco, los docentes que participan del Programa plantean propuestas para vincular a los adolescentes con lo educativo desde un abordaje lúdico o una propuesta más personalizada que permita establecer un vínculo deteriorado (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008).

Para la inclusión educativa de adolescentes también se pueden utilizar otras estrategias. En primer lugar, estrategias de organización como ordenar el material por ámbitos construyendo el currículo a partir de las necesidades del alumnado, destacando las conexiones de los distintos contenidos, fomentando el compromiso de los estudiantes con su realidad, motivando su participación e intervención en y sobre la misma. También se pueden implementar diferentes modelos de tutorías (tutorías compartidas o individualizada) que facilitan la personalización de los procesos de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar, para la inclusión educativa resultan eficaces estrategias de enseñanza. Dentro de ellas encontramos la disminución del protagonismo del maestro en el aula en beneficio del protagonismo del alumnado buscando la autonomía de éste. Otra metodología que puede ser usada es la creación de parejas de alumnos entre los que se establece una relación didáctica guiada por el profesor, donde uno de los compañeros realiza el rol de tutor y el otro de tutorado. De esta forma, se promueve el apoyo de estudiantes entre sí, al organizar el aula en grupos heterogéneos interactivos. Además es útil incorporar el mayor número de recursos en la clase y hacer un uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados. Se deben programar actividades diferentes que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase. En determinadas ocasiones, la actividad puede ser la misma que el resto de los compañeros pero contando con algún apoyo, como por ejemplo ayuda de un adulto, más tiempo o utilizando algún soporte material. La evaluación del alumnado se realiza de forma continua, por un lado, para que el profesorado conozca el aprendizaje de sus alumnos, así como los ritmos de cada uno, sus progresos y dificultades. Por otro lado, para que el alumnado conozca también sus resultados y que ello pueda funcionar como un refuerzo positivo para el desarrollo de sus aprendizajes y formación (Fernández Batanero, 2010).

En resumen, con el objetivo de lograr la equidad educativa ante la diversidad cultural, se crean en la Ciudad de Buenos Aires programas de compensación educativa. Los mismos presentan objetivos diversos y utilizan distintas estrategias didácticas, para lograr que personas de diferentes sectores sociales puedan tener las mismas oportunidades para acceder a la educación. En este trabajo se hace hincapié en el Programa Puentes Escolares, y más específicamente en la propuesta de revinculación escolar a través de los espacios de talleres. Algunas de las estrategias utilizadas consisten en un abordaje lúdico y personalizado. Se apunta a que los niños y adolescentes puedan vincularse o revincularse a espacios educativos.

A modo de síntesis, se observa que la definición de juego es amplia. Se lo considera relevante para el aprendizaje y el desarrollo subjetivo. Además, puede ser implementado por las docentes como estrategia

didáctica ya que resulta más motivante para los alumnos que la forma tradicional de lectura de un manual. Esta herramienta puede ser usada con adolescentes en situación de vulnerabilidad social, quienes suelen tener experiencias escolares diversas que generalmente no cumplen con las trayectorias teóricas esperadas por el sistema educativo formal. Sus trayectorias escolares suelen caracterizarse por repitencia, sobreedad, la intermitencia en la asistencia y el abandono. Existen múltiples programas de compensación de la educación que buscan disminuir las adversidades para alcanzar la equidad educativa ante la diversidad cultural. Uno de estos programas es "Puentes Escolares". Dentro de las diferentes estrategias que utilizan para lograr la revinculación de los adolescentes con lo educativo y la reinserción escolar, se encuentra el uso del juego. También la pareja pedagógica, la cual permite la organización del trabajo en equipo, posibilitando la reflexión sobre la tarea, la planificación conjunta y el acompañamiento de un par para la implementación de nuevas metodologías didácticas. Al mismo tiempo, esta estrategia resulta útil en aquellos momentos donde las actividades no son las mismas para todos los alumnos, al estar adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje. Además, este Programa se caracteriza por el trabajo con los problemas e intereses que traen los propios sujetos para poder lograr un aprendizaje significativo, a la vez que se busca la reapropiación de sus conocimientos escolares previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente.

Ante lo expuesto, cabe destacar en último lugar algunas características relevantes del juego que muestran su gran utilidad como estrategia didáctica:

- Es un motor para el desarrollo cognitivo.
- Posibilita el reconocimiento de la estructura intelectual con la que opera un sujeto y promueve nuevas estructuras mentales.
- Es un lenguaje adecuado para expresar fantasías, conflictos y sentimientos.
- A partir del juego, el sujeto puede descentrarse de su propio punto de vista y pasar de una moral heterónoma a la construcción de formas de pensar y de actuar basadas en la cooperación, la reciprocidad, la solidaridad y el respeto mutuo.
- El juego permite observar las estrategias y los procedimientos que utiliza el niño para resolverlo.
- Con respecto a los contenidos matemáticos, el juego da posibilidad de frecuentar los números, extender el recitado, mejorar los procedimientos para contar, comparar y calcular.
- Mediante el juego se vive el goce de la creación propia, inventando nuevas posibilidades y situaciones. Los sujetos se conocen a sí mismos, conquistan un sentimiento de independencia, de autosuperación, de seguridad, de autocontrol que los lleva a crecer en autonomía.
- Los juegos didácticos generan aprendizajes significativos en los estudiantes. Se busca crear un entorno que los estimule a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido.

A partir de todo esto, es que desde la Psicopedagogía se propone el uso del juego como una estrategia didáctica para promover la revinculación escolar. A lo que también se incorpora el trabajo a partir de los intereses de los alumnos y el abordaje en pareja pedagógica

#### **4. Conclusión**

En las investigaciones utilizadas como antecedentes, no se encuentra ninguna que aborde el tema de investigación desde la Psicopedagogía. A su vez, existe ausencia de información respecto al uso del juego como una estrategia didáctica para promover la revinculación escolar. Es aquí donde radica la relevancia de este trabajo que busca explorar la implicancia que tiene el uso del juego en el Programa Puentes Escolares para el trabajo psicopedagógico. En este Programa, trabaja un equipo interdisciplinario pero que no incluye psicopedagogos. Se afirma la importancia de la incorporación de profesionales de Psicopedagogía para el abordaje de la revinculación escolar de adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Será necesario continuar investigando sobre este campo desde la Psicopedagogía.

## Referencias Bibliográficas

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos aires: Editorial Manatíal
- Alonso Bianco, C. (2014) Armando el rompecabezas de la equidad: un análisis sobre la importancia de concepciones, espacios y prácticas, en la construcción de equidad educativa para el caso uruguayo. En *Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales*. Ciudad de México: FLACSO
- Aristizábal, J. H., Colorado, H., & Gutiérrez, H. (2016). El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 117-125.
- Blanco, N. T. (2007). Aula abierta: un acercamiento a las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia curricular. *Revista de ciencias sociales*, (116), 145-155.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis sociológica*, (17), 67-88.
- Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38.
- Con, M., Susini, S., Catala, S., & Quinteros, S. (2011). *Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)* (Informes Temáticos De La Dirección De Investigación y Estadística Del Ministerio De Educación Del GCBA). Buenos Aires.
- Di Iorio, J., & Seidmann, S. (2015). ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (2), 86-102.
- Dughera, F., & Sacchetta, L.M. (2009). Construcción de una escena posible en el contexto escolar. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (22), 1-25.
- Godoy, M., & Alberto, K. (2015). Aplicación de un juego didáctico como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estequiometría. *Revista de Investigación*, 39(84), 181-204.
- Krichesky, Cabado, Greco, Quintero, Saguier, Zanelli & Zapata(2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar* (Informes de Investigación). Recuperado de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011\\_jovenes\\_de\\_contextos\\_vulnerables\\_y\\_su\\_exper\\_iencia\\_escolar\\_visiones\\_en\\_escuelas\\_medias\\_con\\_diferente\\_\\_formato\\_institucional.\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011_jovenes_de_contextos_vulnerables_y_su_exper_iencia_escolar_visiones_en_escuelas_medias_con_diferente__formato_institucional._0.pdf)
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2008). *Programa Puentes Escolares*. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/puentes Escolares/basesdelprograma>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Programa Zonas de Acción Prioritaria*. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/>



Montesinos, M. P., & Pagano, A. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 293-310.

Padawer, A., Pitton, E., Di Pietro, S., Migliavacca, A., Medela, P., & Tófaló, A. (2010). *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural* (Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA). Buenos Aires.

Pedroza Flores, R., & Villalobos Monroy, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la educación superior*, 38(152), 33-48.

Radrizzani Goñi, A.M. & González, A. (1986). *El niño y el juego*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión

Terigi, F. (mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación de la Fundación Santillana, Buenos Aires.

(2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

UNICEF. (2006). Adolescencia y participación. Palabras y juegos. Recuperado de: [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA\\_1.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf)

Villalta Páucar, M. A., Martinic Valencia, S., & Guzmán Droguett, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1137-1158.

...

#### **> Tensiones y reflexiones en las prácticas inclusivas**

Coord.: Prof. Gabriela Maffassanti

**MESA Nº 23 - AULA 5 - 1er. piso**

P116 - *Inclusión educativa: resultados de una investigación en liceos públicos en Uruguay*, María Grisel Prieto Navarro. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

P76 - *Intervenciones psicopedagógicas: de la construcción de un posicionamiento*, Gisela Torre, Susana Mantegazza, Mariana Pereplotczyk. Hospital Carlos G. Durand, CABA.

P118 - *Choques entre saberes profesionales y saberes en situación. Aproximaciones a una teoría de la fragilidad*, Rafael De Piano, La Matanza, Bs. As.

...

Inclusion educativa: resultados de una investigación en liceos públicos en Uruguay

Autora: Maria Grisel Prieto Navarro

**RESUMEN**

En este trabajo se presentan algunos aspectos de la investigación "Los equipos multidisciplinarios en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas" desarrollada para obtener el título de Magister en Psicología Social en la Universidad de la República (UdelaR-Uruguay). El trabajo de investigación se llevó adelante entre 2014 y 2015, teniendo como objetivo general indagar las prácticas de los equipos multidisciplinarios que trabajan dentro de los centros educativos (liceos) de enseñanza media básica en relación a las políticas educativas de inclusión y atención a la diversidad. El enfoque teórico tomado es el de la Psicología Comunitaria con aportes de otras disciplinas tales como trabajo social, psicopedagogía, sociología y antropología.

Se implementó un diseño de investigación flexible y emergente de carácter cualitativo, entendiendo la construcción de conocimiento como un diálogo polivocal (Gergen, 2007), como elaboración reflexiva devenida del interjuego de todos los actores involucrados (Guber, 2005). En este sentido y en acuerdo con nuestra concepción de la investigación el rastreo bibliográfico se constituyó en un actor más en la referida construcción. Para el trabajo de campo se seleccionaron varios liceos de Montevideo y se recogieron, mediante entrevistas, las voces de los actores institucionales. En el procesamiento de datos se utilizó el análisis de contenido, con aportes de la narrativa y la etnografía. En ese recorrido y a la luz de las recientes políticas educativas de inclusión y atención a la diversidad, dialogamos con diferentes autores que se expresan al respecto, y visualizamos algunas tensiones y desafíos que serán desarrollados en esta ponencia en el entrecruzamiento con los datos del trabajo de campo que aparecen como relevantes para esta instancia.

## **INTRODUCCION**

La investigación que nutre el presente trabajo surge a partir de preguntas, tensiones e incomodidades referidas al quehacer laboral/profesional de la autora. En la Facultad de Psicología de la Universidad de la República cumplo tareas docentes desde el año 1999, lo que implica un desafío sostenido respecto a la formación de estudiantes, la producción de conocimiento y la vinculación con el medio social, fines que dan sentido a la existencia de la UdelaR. Paralelamente me desempeño desde el año 2008 como integrante de un equipo multidisciplinario en un centro educativo de ciclo básico de enseñanza secundaria (liceo). En el entramado que se produce a partir de estas dos funciones profesionales es que se comienzan a gestar algunas interrogantes que darán lugar posteriormente a la elaboración del proyecto de tesis y a su implementación. Los resultados de dicha investigación han sido compartidos con otros actores del medio local, docentes universitarios, colegas e integrantes de los centros educativos en los que trabajo. En estos intercambios se han recogido a su vez insumos para continuar pensando el tema y sus derivaciones. Desde la propia praxis se vuelve a reflexionar sobre los hallazgos, que arrojarán nuevas reflexiones y la necesidad de otras instancias de intercambio, con otros dialogantes. Así, la producción académica y la práctica profesional entretejen nuevas posibilidades, preguntas, incertidumbres. Se buscará en esta instancia propender a otros diálogos e intercambios, que quizás sean semillero de otros derroteros.

Para esta tarea se organizará el trabajo de la siguiente manera: desarrollo de algunas normativas vigentes en política educativa en Uruguay, identificación de tensiones y desafíos para la transformación educativa, reflexiones acerca de las voces de los participantes.

## **DESARROLLO**

Los antecedentes internacionales se basan en considerar que la educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez consignado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1984). Propone una educación para todos y con las mismas posibilidades de acceso y permanencia. Una de las consecuencias de esta declaración fue el ingreso

de sectores de población que hace algunas décadas quedaban fuera del sistema educativo. Esto connota mayor complejidad, hace que tanto las políticas educativas como los encargados de la gestión de los centros de estudio, se vean interpelados en las estrategias utilizadas para cumplir sus objetivos.

Uruguay que históricamente ha tenido muy altos índices de escolarización en Educación Primaria (período que comprende la franja etárea de 6 a 11 años) no ha logrado llegar a los objetivos propuestos para el ciclo básico de educación media (12 a 15 años-1er. a 3er.año de liceo).

La Ley 14.101 de enero de 1973 estableció que la "educación será obligatoria, común y general, en el primer nivel para la escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica" (UNICEF, 2010, p. 39). Aunque es sabido como expresan los autores, que obligatoriedad no es sinónimo de universalización. El estudio afirma que de cada 100 niños que ingresaron en los últimos 20 años a la escuela primaria, un promedio de 60 culminará el ciclo básico (UNICEF, 2010, p. 42).

Treinta y cinco años después de aquella reglamentación que establecía la obligatoriedad para lo que denominamos ciclo básico, la Ley General de Educación 18.437 que entró en vigencia el 8 de diciembre del 2008 derogó las anteriores expresando que el Estado deberá brindar los apoyos específicos a todos los que por encontrarse en una situación de vulnerabilidad no tuvieran una igualdad de oportunidades para poder acceder, permanecer y lograr los aprendizajes (Ley No. 18.437. Ley General de Educación, 2008).

El proceso para lograr que todos los adolescentes ingresen, permanezcan y obtengan logros es lento y contradictorio habiendo sido objeto de numerosos debates e investigaciones desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la sociología, y la antropología (Fernández & Pereda, 2010). Se buscaron causas, se formularon y reformularon proyectos; los autores hacen acuerdo en que no se puede abordar la problemática de la educación como fenómeno unicausal, ni con herramientas y estrategias de tres o cuatro décadas atrás. Es necesario el interjuego desde diversas disciplinas para dar respuesta a las necesidades educativas actuales. Tenti, (2000) plantea al respecto que al cambiar el sentido de la educación, se hacen necesarias transformaciones en los dispositivos institucionales, que los exámenes y evaluaciones no pueden ser selectivos y que los problemas de aprendizaje y de conducta no se podrán resolver por medio de la exclusión. El autor prosigue sosteniendo que las instituciones y las mentalidades de quienes las integran son mucho más difíciles de transformar, por lo que se producirán desajustes entre los marcos normativos y las predisposiciones, lo que generara conflictos y malestares de diferente índole e intensidad.

Las políticas educativas puestas en juego en Uruguay en los últimos años, los programas y proyectos que las operativizan, dejan visualizar el conflicto al que hace referencia el autor. No solo se trata de un problema de numerosidad o sea de la cantidad de adolescentes que ingresan a los liceos, el acceso está garantizado, pero estas poblaciones, nuevos ingresantes, no logran sostenerse dentro de los centros de estudio o no logran avanzar. Como refiere el informe de UNICEF (2010) es significativamente menor el número de jóvenes que culminan el ciclo básico de enseñanza media, que los que ingresan a este nivel.

En la Ley General de Educación, sancionada en Uruguay en 2008, se establecen las políticas educativas con componentes de políticas sociales lo que implica, a decir de Serna (2012) "combinar una acción universal y una focalización diversificada, reconociendo los derechos sociales básicos al conjunto de la población y atendiendo diversas situaciones de vulnerabilidad, discriminación y exclusión social" (p. 13).

Algunos autores que han investigado el tema, como Bentancur (2011), hacen referencia a la necesidad de políticas de derecho a la educación que resguarden la calidad de la misma y estén descentradas de tendencias más asistencialistas, apelando a una profunda revisión de los problemas estructurales de la educación media y no desviando recursos a programas focalizados, lo que podría generar tensiones en el marco mismo de estas políticas.

A partir de estos planteos surgen algunas preguntas: ¿qué atender primero, lo particular o lo general?, ¿cómo hacer convivir políticas macro, políticas en clave de derechos, con políticas focalizadas o

focopolíticas (Álvarez, 2008) tendientes a disminuir las insostenibles tensiones del sistema y mantener las inequidades más estructurales?

Teniendo en cuenta lo propuesto en la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) y en el contenido programático del gobierno del Frente Amplio (FA) para el período 2010-2015, encontramos una tendencia al empoderamiento de los centros educativos, dando mayor autonomía a los actores que los integran, para poder gestionar las medidas de manera singular de acuerdo a la particularidad de cada centro, dando mayores posibilidades de intervención a los directores, los colectivos docentes y las familias (Bentancur, 2010). El autor sostiene que los proyectos educativos podrán ser diferenciados según las necesidades de la población que reciban, podrán tener tiempos pedagógicos más flexibles, tornar a la educación más personalizada y dar espacios de participación a las familias. Aunque las normativas vigentes sostienen estas premisas, en la vida cotidiana en los liceos, es resistido el cambio, que interpela al propio paradigma fundacional de la institución educativa, de modo que se continúan reproduciendo prácticas destinadas a la frustración y al fracaso.

A partir de la década del 90 cobran fuerza en Uruguay algunas políticas educativas, las cuales tienden a ampliar la incorporación y luego la permanencia de los adolescentes en los centros educativos. En la última década además se ha puesto el énfasis en el logro de aprendizajes significativos. Para estos objetivos se creó e implementó el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) entre 2008 y 2011 que luego devino en el Proyecto Liceos con tutorías que se mantiene hasta la actualidad.

El PIU (ANEP, & CES, 2008) tiene como objetivos generales brindar mayores recursos a los liceos que más los necesitan, "procurando una distribución equitativa de los aprendizajes y de los resultados educativos". Este programa posee un diseño marco central, con componentes de diseño y ejecución local, para no imponer sino "desarrollar políticas educativas". De esta manera se propone un programa "tan descentralizado como sea posible" y "tan centralizado como sea necesario, para garantizar una implementación que logre los resultados generales esperados" (p. 7).

Este Programa se plantea la

... mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción de grado en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior del país, con énfasis en los Liceos que presentan los mayores porcentajes de fracaso escolar (repetición y deserción) en los últimos diez años. (ANEP, & CES, 2008, p. 13)

Para orientar las tareas y funciones que desarrollarían los equipos multidisciplinares que fueron convocados para integrarse a este Programa, se elaboró un documento en el que se les encarga:

- Elaborar proyectos en el Centro Educativo para la consolidación de una concepción, un estilo y una cultura institucional que favorezca el desarrollo integral de los y las jóvenes. Concebirlos como sujetos de derecho y ciudadanos actuales, con capacidad de construcción y gestión de sus proyectos vitales.
- Facilitar, desde la elaboración e implementación colectiva de proyectos para la consolidación de un estilo y una cultura institucional en los que se favorezca la construcción de nuevos modelos de Centro inclusivo y respetuosos de los diferentes procesos culturales.
- Propiciar una cultura y un estilo institucional que favorezca el fortalecimiento de los vínculos entre los distintos integrantes y lograr así la permanencia de los alumnos y actores y estamentos del Centro Educativo.
- Contemplar las múltiples situaciones de vulnerabilidad y diversidad cultural de los jóvenes, aportando diversos dispositivos para favorecer su integración y permanencia en el sistema educativo contrarrestando, de esta forma, la violencia social que sobre éstos se ejerce.
- Contribuir a la creación de dispositivos interdisciplinares que atiendan la prevención del fracaso escolar incluyendo la dimensión institucional de los problemas desde su máximo nivel de complejidad sin simplificarlos como problemas individuales. (ANEP, & CES, 2008, p. 4-5).

Vemos en este documento la incorporación de la dimensión institucional, en lo que refiere al estilo y la cultura de los centros educativos y también en la construcción colectiva y la implementación de estrategias, tanto al interior de los centros educativos, como en el relacionamiento con otros recursos y con la propia comunidad. Incorpora también el PIU la dimensión social y la vulnerabilidad como factor a tener en cuenta y a trabajar. Se propone la implementación colectiva de proyectos que puedan atender la singularidad/diversidad y propender a la inclusión educativa de todos los adolescentes en los centros educativos.

### **Algunas tensiones respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad**

El término inclusión es de por sí controvertido, ya que sostiene sin enunciar, el de exclusión. Entonces cabe preguntarse ¿por qué o de dónde estaban excluidos estos adolescentes algunos años atrás? Estos discursos y políticas para incorporarlos a un sistema que viven como ajeno a su mundo y a sus intereses ¿no operan como expulsores, obteniendo un resultado poco acorde con los objetivos que se plantean? (Viscardi, 2005). Por su parte Katarina Tomasevski sostiene que "para que la educación efectivamente sea un derecho ejercido por los sujetos, debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable". (Citado por Filardo & Mancebo, 2013, p. 27). ¿Cuáles cambios y reformas son necesarios, para lograr las cuatro condiciones a las que alude la autora? ¿Quiénes son los actores que deben co-producir estos cambios?

Se han visualizado tensiones en el camino de las reformas, que son desarrolladas y analizadas por los investigadores del tema, insisten algunas que queremos señalar:

- *La escuela como producto de la modernidad*, pensada y creada para homogeneizar, igualar, disciplinar, docilizar los cuerpos en los espacios, regular y reproducir la vida social, preparaba a las poblaciones para la vida en las fábricas, basada en categorías de normalidad, históricamente expulsora de todos los que no lograban adecuarse, actualmente es interpelada en sus propias bases. En este sentido "lo que está cuestionado no es la educación, sino el proyecto moderno de educación" (Flous, 2014, p. 24).

En los liceos de nuestro país, continúa funcionando el mismo modelo organizativo incambiado desde principios del siglo pasado: un director, un par de funcionarios administrativos, dos o tres adscriptos, un encargado de laboratorio y tantos docentes como asignaturas se impartan y la toma de decisiones está centrada en la figura del director (Fernández, 2010a). En esta misma línea de pensamiento el autor plantea que los directores de los centros educativos, no están pensados como agentes de coordinación de políticas educativas ni sociales.

Por lo planteado, sería necesaria entonces una revisión y modificación en la organización de los centros y los roles de estos actores hacia modelos educativos más flexibles y menos jerárquicos. No se trata entonces de cambiar planes, contenidos o asignaturas, lo que se requiere son transformaciones profundas en el modelo de educación. El horizonte epistémico sobre el cual se construirán las políticas educativas debe ser diferente al que ha sido sostenido hasta la actualidad ya que las legalidades respecto a la obligatoriedad, la universalización y las sucesivas modificaciones parciales parecen no ser suficientes ni eficaces para lograr los objetivos propuestos.

- *La segunda tensión que insiste tiene que ver con el conflicto entre "las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido"* (Fernández, 1994, p. 35). Esto va a generar diversos movimientos en relación a las reformas que se propongan, provocando un interjuego entre las fuerzas instituidas (que van a sostener la permanencia) y las instituyentes (tendientes a promover los cambios y transformaciones). La autora sostiene además que la escuela es portadora de un mandato social paradójico, debiendo por un lado asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene y por otro lado apostar a la transformación hacia una sociedad más justa y equitativa. Por lo tanto el contexto-texto en el que los centros educativos se encuentran van a actuar como condicionantes y posibilitadores de sus permanencias y transformaciones (Traver, Sales, & Moliner, 2010). Como se planteaba en la tensión anterior y en acuerdo a lo planteado por

Litichever y Nuñez (2005)... "la propia dinámica de la escuela, su cultura escolar con sus grillas horarias y distribuciones de los tiempos y los espacios, sus prácticas disciplinarias anquilosadas juegan en contra de la introducción de innovaciones y modificaciones de las prácticas establecidas" (p. 124).

Encontramos entonces actores en la educación que se resisten a aceptar o poner en práctica las modificaciones propuestas, y se esfuerzan en mantener lo existente, pensando que es una forma de prevenir los conflictos y crisis que todo cambio profundo conlleva.

- *Otra tensión que surge en relación a las dos anteriores es la que refiere a la atención a la diversidad.* Es decir si el objetivo es una educación para todos, los procesos homogeneizantes que se vienen desarrollando no arrojan los resultados que se pretendía. El viraje es aceptar las diferencias y poder recibir a todos, partiendo y respetando sus singularidades; tanto en lo que respecta a lo cultural, étnico, religioso, etc. así como a aceptar los diferentes procesos de aprendizaje de quienes hoy son los sujetos de la educación. Como plantea Skliar (2011), se trata de poder recibir a todos, a cualquiera. A este respecto hay autores que proponen diferenciar lo que sería el mero hecho de abrir las puertas para que los adolescentes puedan ingresar, teniendo que adaptarse al sistema, esto sería integración educativa, mientras que otros hablan de inclusión, que implica "la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses" (Blanco, 2006, p. 4). Nos parece significativa esta diferenciación y relevante ya que será diferente el posicionamiento que adopten los actores educativos, según se sitúen en una u otra de las concepciones: la de integrar o la de incluir. Según Aguerrondo, en Viera y Zeballos (2014) "la conceptualización de inclusión supera la idea de que es una nueva meta, o un nuevo proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción" (p. 241).

- *En referencia a lo anterior, encontramos otra tensión que tiene que ver con este nuevo paradigma en construcción* y la posición resistente de algunos actores de los centros educativos, que plantean su desacuerdo con esta educación para todos y todas. En el trabajo realizado por Flous (2014), se expresa que hay docentes que entienden que la educación secundaria no es para todos, que hay estudiantes que deben estar en otros lugares, y que éste es un tema que hace falta discutir, el de las "fronteras de la inclusión" (p. 127). Algunas personas que desarrollan sus funciones en los centros educativos, perciben estas tensiones en clave de problemas, los nuevos adolescentes que ingresan son un problema porque interpelan los viejos esquemas, esto plantea un contrasentido, ya que las políticas educativas actuales proponen la inclusión en clave de derechos (Flous, 2014).

"Los adolescentes que ingresan a los centros educativos no solo son más, sino que son diferentes" (Tenti, 2000, p. 2) a los que ingresaban en décadas anteriores. Esto genera una tensión entre los adolescentes que los docentes esperan y los que efectivamente llegan.

En esta línea de pensamiento, Duarte

... se espera de ellos y ellas adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad-adultos... las relaciones se configuran desde el ejercicio del poder... Los adultos, y también quienes se comportan como tales, son los que poseen el control sobre las decisiones, sobre lo que vale, sobre lo que se puede. (2002, p. 102)

Los docentes siguen esperando en muchos casos, adolescentes dóciles, dispuestos, según el planteo de Reyes (2009) "a acatar y obedecer indicaciones, con pocas explicaciones de por medio" (p. 155) y en cambio reciben jóvenes que interpelan, por su cultura y su forma de entender el mundo, los recursos con que los docentes cuentan. Esta confrontación es problemática y conflictiva, derivando de ella múltiples frustraciones, desánimo y desazón en ambas partes (Brito, 2010). La diferencia es percibida como un déficit o una falta, y esto no permite percibir las potencialidades existentes en los estudiantes, porque los docentes, según su formación y su idiosincrasia, se ven llamados primeramente a disciplinar y lograr la obediencia, según un deber ser históricamente construido y sostenido por la escuela de la modernidad. Reyes (2009) considera al respecto que "el docente actúa como un representante institucional que

defiende, inconscientemente, el status quo de la educación (p. 161). Respecto a esta tensión Fernández y Alonso (2005) hacen visible la siguiente contradicción del mundo adulto:

Por un lado, se destacan las particularidades de la adolescencia como etapa de la vida y la aversión a afrontar los cambios que se viven en esta etapa. Por otro lado, se pretende que el adolescente se adecue a la estructura que el sistema propone. Debemos problematizar en esta falla de adecuación del sistema al adolescente: es el adolescente el que debe adecuarse a la estructura de la Educación Media, o es la estructura de la Educación Media que debe transformarse para estar acorde a las necesidades de los adolescentes. (p. 109)

- *La contracara de la tensión que enunciarnos, es lo que esperan los adolescentes* que ingresan a las instituciones educativas, algunos autores realizaron investigaciones recogiendo la voz de los estudiantes, donde surgió que la percepción que tienen los adolescentes, de los centros educativos es de espacios de control y encierro, donde se los sanciona sin escuchar sus voces, sienten que son evaluados por repetir y copiar contenidos que distan mucho de sus intereses, lo que los lleva al aburrimiento o a encerrarse en sus propias subjetividades (Bethencourt, & Villegas, 2011; Reyes, 2009).

A decir de Tenti (2000), esta tensión llevará en muchos casos al malestar, al desorden, a la violencia y al vaciamiento de sentido de la experiencia escolar, ya que los jóvenes viven como ajena esta institución que los recibe pero no logra cumplir una función relevante en sus proyectos de vida.

Visualizar estas tensiones, sostenerlas y pensarlas, en diálogo con los actores de la educación podría ser un recorrido posible hacia centros educativos efectivamente inclusores y atentos a la diversidad en su más amplia acepción.

### **Un necesario cambio de paradigma: el déficit, los peligrosos y la convivencia**

Tal como enuncian Viera y Zeballos, (2014) y en acuerdo con ese planteo, las nuevas políticas educativas tendientes al mejoramiento de la educación refieren a un cambio de paradigma que se encontraría en proceso de construcción. Por lo tanto ya no se trata de cambiar al adolescente, ni al salón de clase, ni siquiera a la escuela, la propuesta es mucho más profunda y ambiciosa, hay que cambiar el sistema educativo como tal. Para las autoras esto requiere un proceso permanente donde es necesaria la instalación de la reflexión sobre la teoría y la práctica educativa, con la participación de los distintos actores sociales.

Desde hace casi dos décadas, Uruguay viene ensayando en materia de políticas educativas, algunas modificaciones, que según indicadores cuantitativos, no resultan suficientes y no se ha logrado cumplir totalmente el objetivo respecto a la universalización de la enseñanza media básica.

Viscardi (2005) sostiene al respecto que las políticas focalizadas, tendientes a compensar o aliviar las tensiones que el propio sistema produce, podrán "arrimar a los márgenes" (p. 125), acercar a quienes estaban por fuera. Pero, sostiene la autora "si el sistema no se transforma, difícilmente alcancen, desde la focalización, a revertir los procesos estructurales." (p. 125) Es decir, las políticas educativas focalizadas, si bien han podido paliar algunas dificultades puntuales, los resultados obtenidos dejan entrever que son necesarias transformaciones mucho más estructurales, permanentes, profundas y procesuales para alcanzar resultados significativos en materia de universalización.

Estas políticas requieren a nuestro entender, varios descentramientos, algunos de los cuales han teñido los discursos en educación en los últimos tiempos. Queremos revisar en este apartado, algunas nociones que podrían contribuir a la reflexión sobre el referido cambio de paradigma: la de la educación desde el déficit, la de los alumnos "peligrosos" o "ineducables" y la de la convivencia.

-*La educación del déficit*: La educación tradicional, selectiva, portadora de múltiples procesos de expulsión, ha considerado a la diversidad como carencia, déficit o falta, algo que está por debajo de lo normal, o algo desviado (Devalle & Vega, 2006). Desde las primeras décadas del siglo pasado, la educación ha recurrido a otras disciplinas con el propósito de encontrar respuestas a quienes se resistían de alguna manera a la educación homogeneizadora, portadora de una sola manera de enseñar, de una única forma de aprender.

De disciplinas como medicina, psicología y trabajo social se ha respondido históricamente desde una perspectiva ortopédica y compensatoria; acorde al modelo educativo de la modernidad. Desde esta misma perspectiva se incluyen los adolescentes inadaptados en esta institución adultocéntrica. Los adultos son los portadores del saber y los adolescentes los que deben incorporarlo sin cuestionar. Todos aquellos que se rebelen contra la forma o el contenido de lo impartido, pasarán a ser "alumnos-problema". No se había cuestionado ni se había interpelado hasta ahora a la educación como sistema; siempre el problema era el estudiante. Numerosas investigaciones se han ocupado en las últimas décadas de señalar lo erróneo e ineficaz de esta perspectiva. Parece ser sin embargo que la larga tradición moderna ha permeado y calado tan profundamente en nuestras subjetividades, que será una tarea ardua modificar esta forma de entender la educación. Es así que en la actualidad conviven en permanente tensión, los modelos centrados en el déficit con aquellos que apuestan a la posibilidad. A decir de Martinis (2006), romper con estos modelos implica una opción política en relación a la acción educativa, sin embargo, los cambios profundos siempre encuentran fuerzas de resistencia que tienden a perpetuar el orden establecido. En este sentido y siguiendo a Viñao (2002) podemos decir que la cultura escolar opera resistiéndose a toda transformación que interpele el status quo. El autor entiende por cultura escolar todos aquellos principios, pautas, ideas, hábitos, rituales, formas de hacer y pensar que a lo largo del tiempo se han establecido y que por su fuerte sedimentación no se ponen en cuestión. De esta manera son repetidas por los actores y persisten en el tiempo indicando las estrategias para afrontar las situaciones cotidianas... "es algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo" (p. 116). Desde la perspectiva del autor son necesarios los cambios en la cultura de los centros educativos, pasando de la cultura del déficit a la cultura de la posibilidad.

*-Los pobres: de víctimas a victimarios:* Otro de los obstáculos posibles en este cambio de paradigma en la educación, es el imaginario de una educación para la pobreza. Martinis (2008) realiza un recorrido en el que coloca la política de seguridad nacional en Uruguay fuertemente relacionada con las políticas educativas. Sostiene al respecto que a partir de datos empíricos se ha construido una causalidad cuasi lineal entre pobreza, incapacidad de transmitir capital cultural a los hijos, recorridos escolares tendientes al fracaso y/o abandono, lo que daría por resultado casi inexorable adolescentes infractores de la ley. Esto "obligaría" de alguna manera al Estado, según la propuesta del autor, a proponer planes tutelares, que van más allá de la educación. Deben asegurar el control de estas poblaciones que pasan de ser "en riesgo" a ser "riesgosas" o "peligrosas" para el resto de la sociedad. Se constituye así un sujeto por la vía de la excepcionalidad y surge la categoría de joven "ineducable", el cual no podría ser incorporado en ningún tipo de inclusión. "Al naturalizar estos fenómenos y entenderlos como socialmente determinados, se naturalizaba también el hecho que lo único que queda para ofrecer a estos niños era una dosis reforzada de educación entendida como asistencia y control social". (Martinis, 2008, p. 36). El viraje que el autor propone en este sentido, es pasar del sujeto de la carencia, al sujeto de la posibilidad, sin tomar la condición socio económica como factor determinante del fracaso y de la "peligrosidad".

Tenti (2011) plantea en este sentido que se hace necesario el despliegue de una "pedagogía de la presencia caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes." (párr. 38)

*-La cuestión de la convivencia:* El necesario encuentro y permanencia en los centros educativos de educación media básica, de todos los adolescentes que son convocados a ingresar, implica la convivencia entre ellos y con los adultos que conforman la cotidianeidad de estos espacios. A propósito, plantea Skliar (2011):

La palabra convivencia sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es 'convivencia' porque en todo caso hay -inicial y definitivamente perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia,



afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios... es la modalidad fundamental del afecto” (p. 8).

Esta posición implica tener en cuenta, de los actores que habitan los centros educativos, cómo se pone a dialogar este interjuego de subjetividades, estos diferentes modos de ser y estar, de transcurrir, permitiendo los atravesamientos necesarios y sosteniendo las diferencias. En un modelo educativo tendiente históricamente a la homogeneización, es necesario abrir el juego a la diversidad y poder vivir en ella. La habilitación de las singularidades, es otro de los desafíos que se deben enfrentar para lograr "educar a cualquiera" (Skliar, 2011, p. 17). Este sería otro de los descentramientos necesarios para atender a la inclusión y la diversidad. Colocarse en este lugar implica un desafío y un compromiso ético y político como plantean algunos de los autores referenciados.

### **Las voces de los participantes de la investigación**

Como se planteó anteriormente, entre la normativa vigente y las prácticas cotidianas, se establecen distancias, tensiones y conflictos que obstaculizan el establecimiento de algunos cambios que urgen para no caer en sensaciones de desasosiego e inoperancia, ya que tanto los adolescentes como los demás integrantes de los centros educativos sienten una profunda frustración al no lograr que los jóvenes alcancen los objetivos esperados.

La impronta de la escuela de la modernidad, del “alumno tipo”, de la “normalidad” continúan tiñendo los discursos y las prácticas de quienes habitan los centros educativos, produciendo subjetividades que reproducen muchas veces lo mismo que critican.

Los docentes insisten en que no están capacitados para trabajar con determinados estudiantes, y sin embargo algunos de ellos, apelando a su creatividad logran resultados muy satisfactorios, mientras que otros insisten en que esos adolescentes tendrían que concurrir a “otro tipo de centro educativo”. Estos actores parecen ir contracorriente, situados en el lugar de la exclusión-expulsión de aquellos estudiantes que “no se adaptan a las normas del liceo”. Surgen de aquí algunas preguntas :¿qué es lo que se debe adaptar, el adolescente a la institución o el centro educativo al adolescente?¿de qué diversidad hablamos si continuamos apoyados en una intencionalidad homogeneizadora?Aún insisten muchos actores de la educación en que “hay chicos que no deberían estar acá”...¿dónde entonces? ¿en la esquina, en la plaza...cuál es su lugar?

Existe acuerdo entre los entrevistados que de la manera que se están llevando adelante algunas reformas, no están funcionando según lo esperado. Los índices de fracaso y desvinculación no varían demasiado, pese a la implementación de programas, proyectos y políticas tanto universales como focalizadas. Sin embargo la interpretación que los mismos realizan siempre coloca la responsabilidad afuera: las autoridades solicitan cosas imposibles, los docentes no cuentan con herramientas, los edificios no tienen condiciones, los estudiantes no tienen interés, las familias no acompañan. Aún no se piensa en clave de construcción colectiva o co- responsabilidad.

### **ALGUNAS REFLEXIONES**

Podríamos preguntarnos entonces a quién pertenecen las dificultades de aprendizaje a la luz de las concepciones de inclusión y atención a la diversidad que desarrollamos.

¿Son problemas del estudiante, son problemas del sistema o es un problema de ambos? ¿Podríamos intentar, tanto desde la academia como desde las instituciones educativas, asumir un compromiso de construcción colectiva de trayectorias educativas, donde colocáramos a los otros a nuestro lado, transformando los conflictos en desafíos?

De cualquier forma y lentamente se vislumbran procesos, centros educativos, personas, que con los mismos recursos que los otros, con la misma formación académica de los que no están preparados, colocan a los estudiantes como sujetos de derecho, confían en ellos, logrando que se queden y que logren aprendizajes significativos, a su tiempo y en consonancia con sus posibilidades. Encuentros de singularidades, que van entretrejiendo nuevas formas posibles de ser y estar en la educación. Pensar así, que desde lo micro a lo macro, podremos ser constructores de un nuevo paradigma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Secundaria. (2008a). *Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico*. Montevideo: CES.
- Administración Nacional de Educación Pública, & Consejo de Educación Secundaria. (2008b) Pautas para la intervención profesional de los/las asistentes sociales y los/las psicólogos/as en los liceos con Programa de impulso a la universalización del Ciclo Básico: Coordinadora de equipos multidisciplinarios. Montevideo: CES.
- Álvarez, S. (2008, Julio). Focopolítica y Gubernamentalidad Neoliberal: Las políticas sociales. Trabajo presentado en el 2o Encuentro Argentino y Latinoamericano de Prácticas Sociales y Pensamiento Crítico de la Carrera de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.ets.unc.edu.ar/tercerencuentro/anteriores/2008/img/datos/Universidad/alvarez.pdf>
- Bentancur, N. (2011). Reflexiones acerca de las políticas de inclusión en la educación media nacional. En Espacio Interdisciplinario (Ed.), *Café & tertulia: Un enfoque interdisciplinario. La desafiliación en la educación media y superior* (pp. 47-58). Montevideo: Espacio Interdisciplinario.
- Bethencourt, T., & Villegas, M. (2011). El alumno humano adolescente: Una lectura desde el aula de educación media. *Revista Paradigma*, 32(2), 151-168.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy: Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires, Argentina: Libros Libres.
- Devalle, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo, una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, 16, 95-113.
- Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia: Bases para su implementación*. Montevideo: Consejo Nacional de Políticas Sociales, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Fernández, T. (2010a). El peso del origen institucional: Una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay, 2005 - 2009. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19(1), p.143-163.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2005). Programas de inclusión social y educativa en la zona de Maroñas, Montevideo: Un estudio de casos sobre la implementación. En Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp 101-118). Montevideo: Mides. Recuperado de [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay\\_social\\_vol5.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf)
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la educación media y superior: 2005 - 2009. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Filardo, V., & Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: FCS, CSIC.
- Flous, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay: 2005 - 2012* (Tesis de posgrado). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Frigerio, G. (2000, Agosto). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Guber, R. (2005). *El salvaje Metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>
- Ley No. 18.437. Ley General de Educación. (2008). Montevideo: Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78)
- Litichever, L., & Nuñez, P. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: GEU
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis & P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Martinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “Reforma Educativa”. *Políticas Educativas*, 2(1), 27-40.

- Prieto Navarro, M. (2015). Los equipos multidisciplinares en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas. Tesis de maestría. Montevideo : UR. FP, 2015.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801058.pdf>
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado en el Seminario Escola Jovem: Un novo olhar sobre o ensino médio, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministerio da Educação, Brasilia, Brasil. Recuperado de <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Juventud%20y%20educacion/Tenti.pdf>
- Tenti, E. (2011). *Reforma de la enseñanza media: Problemas y criterios de política*. Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf)
- Traver, J., Sales, A., & Moliner, O. (2010). *Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de Referencia presentado en la 48a Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNICEF. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo
- Viscardi, N. (2005). *Liceo, convivencia y participación: Acerca de la construcción del sentimiento de pertenencia en vulnerabilidad y exclusión*. En Ministerio de Desarrollo Social (Ed.), *Vulnerabilidad y exclusión: Aportes para las políticas sociales* (pp. 119-132). Montevideo: Mides. Recuperado de [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay\\_social\\_vol5.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf)
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/>
- Viñao, F. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.

...

Intervenciones psicopedagógicas: de la construcción de un posicionamiento

Autoras: Susana Mantegazza, Mariana Pereplotczyk y Gisela Torre.

La finalidad de este relato es compartir un recorrido posible de intervenciones en psicopedagogía a partir de recortes clínicos. Presentaremos diferentes intervenciones que en su devenir involucran a la familia, a Lucas, a la escuela, las docentes, otros profesionales que trabajan y trabajaron con el niño, instituciones y contextos diversos, supervisiones y debates en el equipo. Las intervenciones posibles no son de una vez y para siempre, se construyen cada vez, con cada niño/a, con cada familia, con cada consulta. Para cada intervención realizamos una lectura, esas lecturas las hacemos desde nuestro marco conceptual que implica posiciones teóricas, éticas, políticas y sociohistóricas.

Se trata de un recorrido posible con un niño y su familia, que llegan al consultorio de psicopedagogía de un Hospital Público de la C.A.B.A. y comienza en un dispositivo grupal. Una síntesis de diversas intervenciones: en Perú estuvo en psicopedagogía, en estimulación temprana, en neurología; vienen a la Argentina, en marzo, a unas semanas de iniciado el ciclo lectivo se incorpora a un tercer grado en jornada completa donde empieza sus primeras experiencias en la escuela y en el país, en una escuela diferente a la que viene transitando en Perú, con compañeros nuevos, maestros nuevos; luego se acercan al Htal. X, pasan al Htal. Z, en el Z llegan a pediatría, pasan por neurología, por kinesiología y llegan a psicopedagogía. Este recorrido y nuestras lecturas visibilizan la necesidad de desarmar y armar diagnósticos posibles y diferentes, que permitan encontrar allí a Lucas (a Juan, a María, a cada niño/a, joven). Pondremos en tensión cómo opera allí la construcción de la mirada y posición como psicopedagogos, el alojarlos en un nuevo espacio, las intervenciones posibles, deseables, reales... obstáculos y posibilidades, las finalidades de las intervenciones, los momentos lógicos (y no cronológicos) de un proceso diagnóstico, nuestras posibilidades y dificultades para desarmar etiquetas, para modificar las miradas de otros hacia el niño, el contexto, la escuela y la familia.

Recuperamos algunos de los interrogantes que nos formulamos a lo largo del recorrido propuesto, atravesados por una dimensión temporal y los diferentes posicionamientos allí: ¿Qué posición tenía este hijo para esta mamá, para esta familia al iniciar y al finalizar los encuentros? ¿Qué posibilitó y que obstaculizó el espacio grupal? ¿Qué ordenaba a Lucas? ¿Qué pasaba que quedaba capturado por la imagen? ¿Cómo pensar la repetición de las preguntas o expresiones que se formulaba? ¿Cómo era mirado Lucas por la escuela y por las diferentes maestras de cada año escolar? ¿Qué conocimientos requieren los niños en el área de lengua, de matemática, de ciencias y con cuáles contaba Lucas para afrontar el ciclo lectivo en esa escuela? ¿Cómo trabajar con los diagnósticos con que llegan los niños/as de distintas disciplinas en el espacio psicopedagógico?

### **Una situación clínica: Lucas**

Lucas tiene 8 años (F.N. 23/09/2003), nació en Perú y vivió allí hasta marzo del 2012. La llegada de Lucas y sus padres a Argentina refiere a una búsqueda de mejores condiciones laborales y posibilidades económicas. Comienzan a emigrar motivados por la hermana mayor de Lucas que llegó a nuestro país, consiguió trabajo y luego pudo facilitarles el traslado. Lucas es el menor de tres hermanos: tiene un hermano de 24 años que vive en Perú junto a su esposa e hijo de 5 años; una hermana de 23 años que vive en Argentina y trabaja como empleada administrativa. El padre de Lucas es encargado de edificio y tiene 46 años, la madre ama de casa de 42 años.

#### **La admisión en Psicopedagogía**

Se realiza la admisión en junio de 2012. Allí se presenta la madre quien relata que llegaron a Argentina en marzo de ese año y que en Perú Lucas contaba con tratamiento neurológico, psicopedagógico y psicomotricista. Al llegar comienza a asistir a 3er grado de una escuela pública de jornada completa. Por cercanía la familia busca atención en el Htal. Álvarez. Ante inconvenientes en brindar la atención en dicho Hospital, lo derivan al Htal. Durand. A partir de la evaluación en pediatría, lo derivan a psicomotricidad y neuropediatría. Se retoma el diagnóstico efectuado en Perú y Lucas continúa con medicación (Ritalina). Por preocupaciones en el ámbito escolar, derivan a Lucas a la consulta en psicopedagogía.

En estas primeras instancias se destaca un importante recorrido institucional de la familia: distintos Hospitales, distintos servicios de salud, distintos profesionales... diferentes países. De allí percibimos como una de las líneas de intervención desde el espacio psicopedagógico el alojarlos. Ubicamos aquí, la idea de Ulloa sobre la institución de la ternura y sus dos componentes básicos, la empatía y el miramiento: Mirar, recibir, alojar. La labor e intervenciones se dirigirán y construirán conjuntamente con cierta simultaneidad, en estas direcciones: consultorio, familia, escuela, profesionales de salud.

¿Qué nos puede decir la mamá de Lucas en primeras entrevistas?

*“Lucas tiene problemas en el lenguaje, es muy inquieto y distraído. Lo sobreprotejo, lo ayudo a cambiarse...no registra el peligro, es ansioso, come mucho, no obedece, no concuerda su cerebro con su cuerpo, es impulsivo, imita a King Kong, Lucas es zurdo, no escribe bien. En Perú le diagnosticaron ADD con hiperactividad. Cursó 1ero y 2do grado allá. Comenzó 3er grado acá en Argentina y en la escuela se quejan de que es muy hiperactivo, no copia, toca a los chicos”.* (Entrevista de Admisión, junio 2012)

Un momento inicial: diagnóstico grupal

Al interior del equipo de psicopedagogía considerando los recursos y situaciones se evalúa la lista de espera en vistas a conformar un dispositivo de diagnóstico grupal. Para ello se consideran las edades de los niños/as, las situaciones problemáticas que se mencionan en sus admisiones y las posibilidades del equipo. A partir de allí se decide iniciar un diagnóstico grupal con grupo de padres en paralelo. Cada uno de los grupos (niños y padres) está a cargo de 2 psicopedagogas. La elección de un encuadre grupal, implica de alguna manera partir de un supuesto: *“la presencia de otros niños con problemáticas semejantes en un mismo dispositivo terapéutico podría actuar como agilizador en la elaboración de sus perturbaciones”* (Schlemenson, S. 1997, p. 21).

Para algunas de nosotras era la primera experiencia en diagnóstico grupal. No detallaremos este dispositivo y las intervenciones que surgieron allí, pero sí precisamos destacar ese recorrido inicial de Lucas en psicopedagogía del Htal. Durand en el Servicio de Salud Mental.

Las orientaciones desde espacios de supervisión (desde psicoanálisis y psicodrama) nos interrogaban inicialmente ¿Qué se enriquece desde lo grupal? ¿Cómo trabajar la transferencia en los padres y en los niños/as? ante nuestras inquietudes acerca de las lecturas que hacíamos en cuanto a qué tan pertinente estaba siendo la propuesta de diagnóstico grupal para Lucas, nos ayudaba a pensar que *las opciones de agrupamiento pueden ser desde la heterogeneidad.*

En septiembre 2012 se realiza el encuentro inicial conjuntamente entre el grupo de padres y el de niños/as (5 niños/as, de los cuales comienzan 4 y finalmente continúan 3). Lucas asiste con su mamá y será ella quien participe siempre del grupo paralelo de padres.

En el diagnóstico grupal recurrimos a juegos, a entrevistas, técnicas como pareja educativa, Test de Bender, Entrevista Operativa Centrada en el Aprendizaje (denominada por Jorge Visca como EOCA), Familia kinética, dramatizaciones, algunos subtest del WISC IV adaptándose a una dinámica grupal. Lucas en estos espacios empezaba a mostrar su modo de estar en el grupo, en el consultorio, en el mundo.

Lucas hablaba con cierta verbosidad mientras resolvía consignas, conversaba respecto a lo que dibujaba, si se avecinaba un momento de silencio ponía palabras allí. Cuando había mucho bullicio esto lo incomodaba, manifestaba cierto malestar cuando los compañeros se reían o hablaban mucho. Para dibujar el límite de la hoja siempre le resultaba pequeño, terminaba dando vuelta la hoja para continuar dibujando alguna escena que no “entraba en una hoja”. Sus dibujos siempre los realizaba relatando en simultáneo acerca de su propio dibujo o el de sus compañeros:

*“estoy dibujando los 4 fantásticos, qué lindo corazón que estás haciendo”*

Sus dibujos referían en su mayoría a dibujos animados, a superhéroes de los cuales siempre sumaba un relato. En una ocasión otro de los niños menciona insistente que no existe Superman, que es un dibujito

animado: Lucas no quiere escuchar eso. Dos de los niños/as que continuaron a lo largo del grupo se miraban entre ellos cuando Lucas *hablaba mucho*.

El encuentro de las palabras con el cuerpo es del orden del acontecimiento, las palabras marcan el organismo, dejan huellas, recordemos que el primer yo que se construye es corporal. No nacemos con un cuerpo, éste se construye en la relación con el otro, se construye único y original en la relación corporal con los vínculos fundantes (adultos significativos). Aparecen el cuerpo y estructura psicomotriz como una construcción en y para la relación con el otro. En el dibujo, en la hoja, podemos leer una representación o imagen corporal del propio cuerpo que tiene el niño. Nos preguntamos también allí por el ordenamiento simbólico. ¿Qué ordena a Lucas?

En las producciones de Lucas aparecen insistentemente referencias a los trenes, las vías del tren, la muerte. En oportunidad de realizar el Bender, ante la figura 7 Lucas Expresa: “parece un cajón de vampiros o de muertos” y ante la figura 5 dice “parecen barreras chiquitas de un tren”. Ante la propuesta de dibujo libre, realiza nuevamente el dibujo de la estación de Once donde se une el tren con el subte.

Trabajamos en varias oportunidades con dramatizaciones. Lo que circulaba en este grupo en forma recurrente eran las escenas escolares donde prevalecía la sanción, “el reto” ante los errores o las malas conductas.

Queríamos destacar dos escenas:

- Juego de roles: una de las psicopedagogas se pone en el rol de Lucas, actuando inquieta, moviéndose: momento que Lucas se queda quieto mirando.
- Ante la ausencia de una de las dos psicopedagogas en el espacio grupal con niños, Lucas insiste constantemente en que la psicopedagoga que estaba presente la *imite y sea como ella*.

Escenas como estas tienen cierta recurrencia, y algo de lo que leemos allí nos remite al estadio del espejo. A la posibilidad de ser espejo, cómo Lucas queda capturado por la imagen, qué imagen refleja el otro y que pasa ante ese registro ¿hay registro? ¿cómo?

La libido pasa de las partes del cuerpo, a la imagen y después pasa a las relaciones objetales, a los objetos del mundo. Para que podamos aprender tenemos que estar en relación con los objetos. Si tenemos un niño captado por la imagen, nos encontramos con niños que copian, repiten, que miran al otro y solo hacen lo que hace el otro, que se mimetizan con el otro, el desarrollo se detuvo en el 2° punto y no pasó a los objetos del mundo, quedó captado por esa imagen. Cuando estamos en este punto nos encontramos con fragmentación corporal, con enormes dificultades para organizarse con el espacio y el tiempo, son niños que no pueden orientarse en el espacio, fallas importantes para poder moverse. Si bien la libido pasa del cuerpo a la imagen y a las relaciones objetales, siempre algo queda en el cuerpo y algo de la libido queda en la imagen. Ante un sujeto que no sale de la captación de la imagen, hay algo del Yo que no se terminó de construir. Salir del espejo tiene que ver con apropiarse de la palabra. El espejo en el que el niño se mira es la mirada de la madre, los chicos miran en el espejo la mirada del otro.

La lectura que hacemos de los cuadernos de clase de Lucas, nos permiten ubicar un trazo tembloroso, cierta desorganización, poca legibilidad pero con muchas posibilidades de narrar y significar aquello que realizó allí.

Lucas puede oralizar la lengua escrita. Consideramos que leer no es “oralizar la lengua escrita”, leer es un complejo proceso de interpretación realizado a partir de un sistema conceptual. Lucas se enfrenta a ciertos problemas para la construcción de significaciones a partir del texto escrito y precisa recurrir a la imagen, imagen de la cual suele quedar captado para construir a partir de allí toda significación posible. Pensar la lectura como un proceso lingüístico es pensarla como un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo del lenguaje y del mundo. Precisamos pensar qué conocimientos tiene ese sujeto sobre el lenguaje. No entraremos en detalle pero no se requieren las mismas demandas para la lectura de los diferentes tipos textuales (informativo, narrativo, noticia periodística, incluso una imagen es

un tipo de texto que puede ser leído de diferentes maneras: pegandonos a una descripción de objetos, de acciones posibles, etc.). Cuestiones que aparecen allí refieren a la temporalidad, a la historización. Debemos poder discriminar si el niño presenta dificultades en la comprensión del lenguaje o si no dispone de los instrumentos cognitivos para abstraer, generalizar y realizar comparaciones sistemáticas. A partir de allí pensaremos nuestra intervención clínica.

*En los recortes en los que el niño lee, escribe o hace matemáticas se imbrican las dimensiones que hacen a lo subjetivo, a lo biológico, a lo social. En esos recortes confluyen el cuerpo, el lenguaje, el sistema de pensamiento, los conocimientos previos, las representaciones escolares, las significaciones familiares, el discurso social. En esos recortes podemos encontrar indicadores relativos al proceso de aprendizaje escolar a los problemas en el aprendizaje escolar y al proceso de aprendizaje en general. (Norma Filidoro-Supervisiones)*

En referencia al conocimiento lógico-matemático, el campo de lo numérico requiere de saberes relativos al número y a las operaciones matemáticas en tanto objeto de conocimiento y saberes relativos al sistema de numeración en tanto representación. Incluso la resolución de problemas, conjuga relaciones entre ambos. ¿Qué conocimientos requieren los niños/as para afrontar la resolución de los problemas escolares? Cuestiones que involucran el conteo (que implica el principio de adecuación única, y de cardinalidad), la conservación, su apropiación; la serie numérica, la apropiación del número (que sería la síntesis entre relaciones de inclusión jerárquica y de orden), manejar la numeración escrita, resolución de problemas lógico-matemáticos.

Ante la resolución de situaciones problemáticas en matemática, Lucas busca en el otro la respuesta. Él se ha apropiado de algunas estrategias de resolución, pero considerando su edad y lo estipulado en el diseño curricular se trataría de las estrategias más elementales cursando un tercer grado. Por ejemplo para resolver 12-5 él dice: “voy a contar desde 5 hasta 12 con los dedos”. Ante un juego con dinero, se observa que no cuenta con cierto registro del valor social del mismo. Quiere comprar un caballo con 1\$. Algo del orden de la anticipación del sistema de relaciones no aparece, predomina la intuición sin mediación y alejado del proceso hipotético deductivo.

En los espacios grupales de padres/madres aparecían cuestiones relativas a la vergüenza que le daba a la madre la continua verbalización en interrogantes de Lucas en el espacio público, mencionaba escenas en el colectivo donde lo pellizcaba para que se callara, necesidad de “pararlo”, “callarlo”, “que no sea así”. En esos encuentros menciona cierto desborde que les genera en ocasiones a ambos padres el comportamiento de Lucas. Aparece el límite asociado a las penitencias, a los castigos. Además, la madre menciona que asocia la medicación de Lucas a su asistencia a la escuela, por lo cual ante feriados o paros, decide discontinuar la medicación. Orientaciones allí ubican la importancia de tomar esas decisiones con la asesoría del profesional médico que lo atiende.

Nos ubicamos desde la clínica psicopedagógica, y allí pensamos el diagnóstico desde la conceptualización de Norma Filidoro donde el mismo es un *“proceso de investigación clínica, que construye conocimientos novedosos acerca de un niño; un proceso de investigación clínica que da lugar a lo singular, lugar a lo incalculable, a lo imprevisible, a lo inesperado.”* El proceso diagnóstico es entendido como diagnóstico de una situación que incluye la condición del niño/niña/adolescente, la historia escolar, la historia familiar, la escuela y el contexto socio-histórico. El diagnóstico no se limita una descripción explicativa del problema sino que debe incluir elementos prospectivos que orienten acciones futuras destinadas a remover los obstáculos que hacen problema a la construcción y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos y alumnas.

Un problema en el que se imbrican lo individual (biológico y psicológico), lo social, lo familiar, lo escolar, lo histórico, lo político, lo ético. El “resultado” de un proceso diagnóstico no representa una síntesis de conocimientos y/o puntos de vista sino que, al formularse como una hipótesis que orienta las intervenciones, se halla siempre atravesado por la una pregunta que da lugar a otros: otros saberes, otros



profesionales, otras instituciones. Esta posición respecto del diagnóstico psicopedagógico lo ubica, necesariamente, en un marco de relaciones interdisciplinarias y allí el diagnóstico es, en sí mismo, una forma de intervención que produce efectos en los sujetos, en las representaciones y en las tramas sociales mismas (Norma Filidoro).

El proceso de aprendizaje transcurre en las interacciones que se van configurando entre lo biológico, la subjetividad y el contexto escolar sin quedar determinado por las características particulares de ninguna de esas tres dimensiones de manera interdependiente (Filidoro, N. En Kremenchuzky, 2009, p. 201)

En la primera comunicación con la escuela en el marco de dicho proceso diagnóstico, la docente con un tono muy dulce y afectuoso expresa: *“Lucas es un niño muy inteligente, a principio de año le daba actividades adaptadas para él y ahora no, solía estar muy distraído y ahora no, observó que avanzó, con los contenidos va bien, Va a pasar de grado, me trabaja, hacemos lectura compartida”*. ¿Quién es el adulto que mira, cómo es mirado Lucas?

Recordemos el recorrido de Lucas: en Perú estuvo en psicopedagogía, en estimulación temprana, en neurología; vienen a la Argentina, en marzo, a unas semanas de iniciado el ciclo lectivo se incorpora a un tercer grado en jornada completa donde empieza sus primeras experiencias en el país, en una escuela diferente a la que viene transitando en Perú, con compañeros nuevos, maestros nuevos; luego se acercan al Htal. Alvarez, pasan al Htal. Durand, en el Durand llegan a pediatría, pasan por neurología, por kinesiología y llegan a psicopedagogía. Este recorrido y lecturas que veníamos haciendo operó para nosotras como una instancia que requería desarmar y armar diagnósticos posibles y diferentes.

Nuestro interrogante no refería en torno a la medicación, sino al diagnóstico mismo, a comprender la condición biológica de Lucas. Las neurociencias dan cuenta del proceso en que el viviente deviene sujeto a través del concepto de neuroplasticidad. Allí se puede pensar en una intersección: lo biológico, lo cultural: hay una articulación entre el lenguaje y lo biológico. Caracterizaciones diversas en la estructura biológica, ubican condiciones, restricciones. Lo pensamos desde en un modelo de la *complejidad neuroplastica*. La posición de cada niño no tienen que ver con su condición, sino con el entrecruzamiento: que es singular. No podemos desconocer la condición del niño.

En su mayoría, los/as niños/as que llegan a psicopedagogía llegan por alguna referencia a “estar en problemas con los aprendizajes en la escuela”. Allí nos encontramos con diferentes estilos institucionales, diferentes docentes con diferentes posicionamientos. Pensamos en las posibilidades que brinda la escuela, una escuela que aloja. Aquella primera comunicación con la escuela es ya una intervención dado que hay psicopedagogos que consideran algo impensable para nosotras: omitir a la escuela. El problema no es el niño, el niño está en problemas y allí precisamos habilitar la escucha para ubicar, por ejemplo, el lugar que ocupa Lucas en la escuela y para su maestra.

Lucas llegaba a psicopedagogía transitando su tercer grado, iniciamos el trabajo en septiembre y en diciembre finaliza el ciclo lectivo. Allí las intervenciones apuntan a sugerir un espacio individual, en el cual se trabaja previamente en una transición “quincenal” entre los dos niños que continuaban con tratamiento psicopedagógico.

Finalizado el ciclo lectivo 2012, los padres optan por enviar a Lucas a una colonia de vacaciones. Allí una psicóloga sugiere quitar la medicación y la madre procede de esa manera, sin mediar instancia con el profesional médico que lo atiende. Situaciones como estas aparecen en el relato de la mamá ante “feriados” o paros, donde Lucas no va a la escuela. Es importante destacar que la madre de Lucas cumplió siempre con la asistencia al espacio de psicopedagogía, asentándose y anticipando dicha ausencia, sólo en fechas en las que Lucas tenía alguna prueba en la escuela. La escuela y psicopedagogía ocupaban un lugar de prioridad, muchas cuestiones estaban en juego en esta familia.

Un segundo momento en las intervenciones: el proceso individual

Desde abril de 2013 se orientó a continuar tratamiento de manera individual, éste se constituye en un espacio de transición: despedida del espacio grupal, añorado por Lucas, y apertura a un espacio individual, al encuentro transferencial con la que ahora sería su psicopedagoga. Lucas había quedado captado con aquella organización y espacio.

El espacio individual, precisó constituirse en un espacio de ordenamiento. El diagnóstico de ADD y su estar en el consultorio, los registros de la familia, de la escuela, nuestras lecturas nos interrogaban.

Seguimos indagando y construyendo observables clínicos, por ejemplo, cuando se le hacía una pregunta sistemáticamente la repetía: ¿Era el tiempo que precisaba para procesar la respuesta y luego decir algo? ¿O era una repetición dentro de la fijación/captación a esa imagen sonora que precisaba retener para organizarse?

Ante las propuestas en con Juegos (como ser juego de la oca, juego de construcción de historias a partir de tarjetas, Indicios, juego de pistas para adivinar) Lucas mostraba cierta dificultad para ingresar en la lógica de cada uno, entender lo que se pedía allí, realizar una producción. En general se quedaba atrapado a lo que se le ocurría o quería hacer en ese instante, sin poder aceptar la propuesta.

Otras dos escenas interesantes:

- cuenta que había visto la película “El rey león”, narra escenas que conoce con detalle, hace preguntas sobre el contenido del cual el conoce la respuesta justa, perfecta. Pregunta insistentemente sobre lo que sabe.
- ante el armado de un rompecabezas, con una imagen enorme de los Loony Tons, realiza preguntas que son evidentes en la imagen.

Encontrábamos en el relato de Lucas, recurrencias con personajes animados: King Kong, tren los Simpsons, la muerte. Por ejemplo al ingresar al consultorio, en ocasiones lo primero que hace es dirigirse a la ventana y preguntar: *¿allá se ven las vías del tren?*, preguntas que no esperan una respuesta, no se formulan en ese sentido, no importa si hay o no respuesta, sigue enunciando otras.

En Mayo 2013 la madre se muestra preocupada y ansiosa por lo escolar: *“porque no llega a copiar, no se entiende su letra, no llega a cumplir con lo que la docente solicita”*. La escuela cuenta con una maestra de apoyo, que es una figura que algunas escuelas tienen para acompañar y ayudar a las maestras, y suelen ayudarles con los aprendizajes de algunos niños y con el grupo. Allí se suma otra mirada sobre Lucas, ya en 4to grado. Dicha docente dependiente de la Escuela de Recuperación del distrito elabora un informe.

Allí se relata la fecha que Lucas llega al país y la constatación de que cuenta con diagnóstico de síndrome atencional con hiperactividad. En cuanto al ámbito escolar mencionan dispersión, poca o nula interacción entre pares, actitud pasiva frente a los aprendizajes:

*“poca conexión con los trabajos escolares, Su mirada se pierde en el espacio sin ninguna dirección, es como si estuviera en otro mundo, sobre todo en el horario matutino. (...) Pareciera que no logra coordinar su motricidad; cuando abre la carpeta se le caen todas las hojas, los útiles, etc.) (...) Tanto en Prácticas del lenguaje como en Matemática está desfasado en relación a los contenidos. (...) En el plano gráfico, posee desorganización e ilegibilidad en la letra a pesar de los múltiples esfuerzos realizados para mejorarla.*

*Las estrategias llevadas a cabo se están haciendo de manera conjunta, apoyo personalizado en el aula, estímulo para que complete las tareas. Integración al grupo de pares, para fortalecer la autoestima y la oralidad”*

En entrevista con la docente de grado escuchábamos: *“Lucas tiene otros tiempos” “Lee y comprende lo que lee, y multiplica muy bien”*.

Asimismo comenta que a la mañana temprano lo observa como “encapsulado”:

*“Lo veo como perdido con la medicación, no mira a los ojos, está encapsulado” “Recién al mediodía comienza a ser él, se pone reiterativo” “En el uno a uno aprende (...) yo lo tengo súper considerado (...) está desfasado en contenidos (...) pero tiene una actitud de trabajo y responsabilidad, no como otros que ni les*

*importa (...) yo le explico aparte, pero trabajo los mismos contenidos y responde con menor complejidad (...) Él sabe de qué estamos hablando (...) Está sobreexigido por agradar, por cumplir". Finalmente dice: "trabaja con adecuaciones".*

Se acuerda una nueva visita para fines de noviembre. Hacia el final de la entrevista la docente menciona que ella tiene un hijo con dificultades, y *por eso comprende cuando la mamá de Lucas se angustia y desespera*. ¿Qué posibilita y qué obtura ello?

Entre los interrogantes que nos planteamos a lo largo de las sesiones e intervenciones realizadas, aparecía la referencia al diagnóstico médico. En interconsulta con la profesional se conversa acerca de la gran impulsividad que caracteriza a Lucas, sus conductas expansivas, sus perseveraciones y fijaciones varias, las dificultades detectadas en procesar, en comprender el lenguaje del otro, las grafías que afectan la legibilidad de su letra, lo psicomotor en juego, su posición subjetiva (y no como una cuestión relacionada únicamente con la atención). La profesional solicita informe escrito que deje asentado estas valoraciones sumando el CI. Los valores del mismo daban cuenta de un retraso mental leve. ¿Qué y cómo podíamos hacer para aportar desde psicopedagogía?

La cuestión escolar permitía a la mamá poner en palabras preocupaciones que quedaban ligadas a "los aprendizajes de la escuela", menciona su preocupación por la diferencia entre los cuadernos entre Lucas y sus compañeros, y su sentir que *"año tras año no lo hacen repetir"*.

Desde el espacio de psicopedagogía, orientamos a la búsqueda de una maestra integradora, sostén con el que podíamos contar a partir de una nueva posibilidad que se le abre a la familia al comenzar a contar con obra social. En este sentido, se deriva a establecer por ese circuito un espacio psicológico y el apoyo de una maestra integradora en el espacio escolar.

En noviembre 2013 se presentan ambos padres a la entrevista. Se encuentra muy preocupados y angustiados por la indicación de la neuróloga sobre asistir a una escuela de recuperación. Se los recibe con la psicopedagoga que había estado a cargo del grupo de padres. Se contiene a la familia y se explicita que desde el Equipo de Psicopedagogía no se acordaba con esa indicación, invitando a pensar conjuntamente desde psicopedagogía, con ellos, la escuela y psicología.

El papá de Lucas expresa *"Me parece un cambio muy grande para Lucas, nosotros llegamos en marzo del año pasado al país, ni siquiera repitió un grado todavía"*

En simultaneidad con estos acontecimientos, Lucas comienza a realizar otras preguntas: *"¿Cómo se llamaba tu mamá cuando eras chica? ¿Qué decía tu maestra si pegabas? ¿Qué hacía tu papá sino hacías la tarea? ¿Pasaste a quinto grado? ¿Qué te hacía tu papá si rompías la mesa? ¿Se enojaba? ¿Y si se cansaba?"* Luego realiza un dibujo libre donde relata *"es un dinosaurio que está matando a otro para darle de comer a su hijo bebe"*.

En una de las sesiones Lucas aparece con un moretón al lado de su ojo. Al preguntarle, responde que se había golpeado con la pared. A partir de ese momento, se nos abren otras preguntas, que enlazan diferentes momentos de este recorrido.

En entrevista en la escuela con la docente, la secretaria y la directora, se comunica que desde el Equipo de Psp. del Hospital consideramos la necesidad de una docente de apoyo para Lucas, de modo de brindar los sostenes necesarios para andamiar sus aprendizajes.

Se advierte sobre la gran presión que genera la familia sobre el niño ante las cuestiones escolares y que consideramos que pasar de grado no sería una intervención que colabore en este sentido, la escuela no logra escuchar esto en este momento. La escuela manifiesta que sería estigmatizar al alumno si tuviera que rehacer el año, teniendo que cambiar de grupo. Aun cuando no se encontraba con una dinámica favorable en ese grupo de pares.

Siempre se hacen actas en las escuelas de cada reunión, en este caso no quieren hacerlo y solicitan que por escrito se envíe la solicitud de Maestra de apoyo o integración escolar. Y se procede de esta manera. Lidia Fernández expresa que

“(…) cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc.” (p.41)

Para diciembre 2013 los padres expresan que observan a Lucas más tranquilo, más suelto, que al ir a la plaza juega con otros niños. El papá cuenta que lo va a buscar a la salida de la escuela y Lucas le pregunta cómo le fue en el trabajo. Cuentan también que le regalaron una mascota, una gatita; expresan *“ahora dejó tirado al king kong y ya no habla de trenes”*.

Se abre la pregunta sobre una posible repitencia de Lucas, se encuentran preocupados por la orientación de cambio de modalidad escolar, a escuela de recuperación. Se conversa sobre los tiempos de aprendizaje de Lucas, sobre no presionarlo y las cuestiones que van más allá de su voluntad. Se orienta en formas y equipos de integración escolar para que consulten y averigüen. Hacia el final de la entrevista, pueden decir: *“a veces nos ponemos nerviosos, gritamos”*. Dando a entender que alguna vez se han excedido.

Las sesiones con Lucas precisaban de un espacio estructurado, organizado desde la propuesta, trabajar con la anticipación, la planificación, la organización. Allí ubicamos cómo todas las propuestas “abiertas” no permiten su organización, lo que se pone en juego allí acerca de la legalidad del funcionamiento escolar. Reubicamos como necesidad la mirada a lo escolar, un cierre con sentido para Lucas. Son los espacios de supervisiones los que nos ayudan a seguir construyendo intervenciones con sentido, a repensar estrategias y repensarnos en esas intervenciones.

Nos encontramos en momentos donde Lucas no quería mostrar sus carpetas, resultaba difícil el trabajo directamente con contenidos escolares.

*“Vos sos la encargada de armar, tenes que devolverle que él esté en este espacio tiene que ver con los problemas en la escuela. Poner palabra allí, a lo que él no puede. Decirle no puedo ayudarte, no la estás pasando bien en la escuela. No se le puede plantear a Lucas algo tan desestructurante. Hay que trabajar con el contenido, poner en funcionamiento diferentes áreas de pensamiento, como por ejemplo jugar al quién es quién, que tenga que conceptualizar, al bucanero. Necesita un ordenamiento. No dejes que se explaye. Es un niño muy disperso, con funciones bajas y que le falta contenido. El espacio psicopedagógico tiene que ser un espacio de ordenamiento. Si lo dejas explayarse, se desarma. Trabaja las legalidades del aprendizaje. Ordená un poco todo, luego también con la mamá: hay cosas que él no puede. Que él pueda mostrar en este espacio sus miserias cognitivas. (Espacio de Supervisión)*

Principios de Mayo 2014 Lucas comienza tratamiento psicológico 2 veces por semana de manera particular y la obra social autoriza al Acompañante Profesional No Docente (APND) en la escuela, con una asistencia de 3 veces por semana coordinada por un Equipo de Integración Escolar. Un APND es una figura del ámbito privado que ingresa al ámbito de la escuela pública (prestaciones por discapacidad), desde lo “teórico” no cumple funciones docentes pero en la “realidad” del aula se asemeja a las funciones de la maestra integradora.

Se mantiene una reunión con el equipo de integración, reuniones en la escuela, intercambios con la psicóloga.

En palabras de la psicóloga:

*“En el consultorio juega a ser King Kong, que rompe toda la ciudad. Observo una gran presión de la familia sobre lo escolar, con su cuaderno y carpeta, para la mamá tiene que ser en todo sobresaliente, en la tarea en la casa, la hace por él y la docente de grado que le pone todo súper, y no deja ver qué puede y qué no. Estoy atendiendo una vez por mes a los papás y dos veces por semana a Lucas.”*

Lucas comienza a negarse ante propuestas de juego. No acepta, dice que eso ya lo hizo con su psicóloga, no quiere mostrar sus cosas de la escuela. Ante un juego con cartas, las tira todas al piso, da órdenes, una carta se transforma en “la muerte” y quiere armar “el show de la muerte”. No quiere finalizar el encuentro en la hora pautada, estaba menos receptivo a lo que se le ofrece. Lucas se desarmaba, quería reproducir el

espacio psicológico en el psicopedagógico. Al desestructurarse, nuestras intervenciones en el campo cognitivo se veían obstaculizadas. Precisábamos ofrecer algo que le diera estructura, algo contenedor que organizara.

El diagnóstico de ADD no nos permitía dar cuenta del padecer de Lucas. Estamos hablando de un niño con una grave posición subjetiva, estructural. En este punto nuestros interrogantes en supervisiones ponían en palabras que *“cuando hablamos de psicosis no hay en sentido estricto, un problema en el aprendizaje, pues de lo que se trata es de la estructuración psíquica del niño”* (Filidoro, 2002, p.52). La situación de aula lo ordenaba, quedaba captado por la imagen razón por la cual una escuela de recuperación o especial lo perdería. Lucas precisa seguir en la escuela común, para que su imagen de referencia sea otra. No lo ordena el lenguaje ni lo simbólico. ¿Qué lo ordena?: los trenes, los Simpsons, King Kong: eso ordena su mundo. Se pensó entonces en un proyecto que implicaría el armado de historietas con dichos personajes que posibilitaran dar palabra y organizar la escritura.

*“Algo fijo tiene que haber, siempre es el yo lo fijo, acá no aparece, aparece lo fijo. Darle sentido, lo que él puede construir, aportar, no para el delirio, para describir. Importancia de ubicar terceros, necesidad de enlazar”* (Supervisión)

En entrevista con la madre empieza a aparecer el *“está todo bien”*, no hay dificultades de ningún tipo. Se sugiere una interconsulta en psiquiatría.

En una nueva reunión con la escuela, los docentes expresan que desde hace dos meses observan a Lucas más movedido, no pudiendo sostener el espacio áulico. Tanto la directora como la docente manifiestan el acompañamiento brindado a la familia de Lucas, y expresan la presión y sobreexigencia que observan en los padres respecto a contenidos escolares y tiempos de aprendizaje.

La dirección de la escuela plantea su decisión de acompañar a Lucas para que finalice su 7mo grado, y por eso no plantea permanencias en ningún grado.

En uno de los encuentros de fines de septiembre 2014 la madre suspende encuentro de Lucas y solicita ser ella quien asista en ese horario. Se encontraba angustiada. Cuenta que tuvo entrevista con la docente de grado de Lucas y preguntó *“¿tendría que ir a una escuela de recuperación?”*. Y ante la respuesta afirmativa de la docente, se le abren varias preguntas. No era la primera vez que escuchaba orientaciones de este tipo pero en este momento, aparece un interrogante en torno a las posibilidades y qué le pasa a Lucas.

Al preguntarle qué respuesta había obtenido de la consulta con psiquiatra de la obra social, la mamá expresa que había opinado lo mismo que en neurología. Entonces se le propone una interconsulta en psiquiatría a un profesional con referencias de la psicóloga de Lucas para acordar en miradas y derivar.

Se trabaja con la familia acerca de la posibilidad de Lucas para seguir trabajando en la escuela común con adecuaciones curriculares, pero que lo que a él le pasaba iba más allá de su voluntad, y que no se lo podía sobreexigir.

Ahí la mamá puede decir que su hermana (quien tiene un hijo con microcefalia) le dice: *“Vos lo presionas mucho a Lucas!, tenes que saber cómo llevarlo, tenes que aceptarlo”*. Estas palabras le resuenan a la mamá, se instala la pregunta sobre cómo *“encontrarle la vuelta”* a cómo vincularse con su hijo, y no exigirle tanto con las tareas. *“¿Cómo sería saber “cómo llevarlo” a Lucas?”*

Nuestros interrogantes nos llevaban a pensar en la consulta a psiquiatría, pensar en la posibilidad de enmarcar la consulta en un contexto institucional, lo cual le daría continuidad y estaría asociado no a una evaluación sino con el objetivo de ser una intervención terapéutica. El inicio de la pubertad nos anticipa también una etapa de gran complejidad. Esto nos permitía pensar en intervenciones posibles.

Lucas trae al espacio de psicopedagogía sus preocupaciones, miedos y vivencias: *“Tengo pena, murió mi abuelo en Perú”* *“No quiero que mi papá lllore, a ver si le pasa lo mismo que a mi abuelo”*. En el trabajo de escritura a partir de historietas, y en su discurso, se observa confusión entre realidad y fantasía. Y también cuenta *“todos los días me viene a visitar mi abuelo”*.

Para noviembre 2014, la escuela se comunica con la psicóloga que atiende a Lucas debido a que Lucas aparece con golpes: la escuela cita al padre y le marca pautas sobre las leyes en Argentina, los derechos de los niños y cómo se procede en nuestro país mencionando el deber de denunciarlo.

En entrevista con la madre, menciona que su marido lo castigó debido a que a la salida de la escuela el profesor de educación física manifestó que había estado molestando en su clase.

*“El papá lo castigó. Se le fue la mano. Yo al otro día lo mandé con short igual. Le dije que vaya él a la escuela a dar la cara. A él le molestó que el profesor de educación física le llame la atención por la conducta de Lucas. Igual valoraron que fue y dio la cara”. (Entrevista con la madre)*

Luego menciona: *“Desde que falleció su abuelo, pide que le dejemos la ventana abierta, porque dice que lo viene a visitar. Igual Lucas duerme bien”*

Mencionando una comparación entre carpetas de su hijo y de un compañero, se pregunta si no tendría que ir a otra escuela.

La escuela no había dado intervención al EOE, y al querer indagar y reunirnos con él nos dicen sencillamente que ellos no tienen ninguna información ni necesidad de intervención.

Para fines del 2014 se entrega un informe escrito con solicitud de continuidad de APND y la consideración de un Proyecto Pedagógico Individual, que considere adecuaciones curriculares adecuadas para el trayecto escolar de Lucas. Nuestro trabajo también consiste en ofrecer a la escuela estrategias para promover un cambio en la posición del niño, sabemos que la intervención psicopedagógica no es igual a tratamiento psicopedagógico para el niño. Pensamos a la interconsulta como un dispositivo, al acompañamiento y seguimiento a la escuela como un dispositivo. Pensamos en orientaciones que instituyen subjetividad, modos de ser y estar.

Trabajamos con Lucas a través de los personajes de los Simpson en una consigna que ubica que se están por ir de vacaciones como él: los personajes se despiden porque se van a San Bernardo. Empezamos a construir una historieta con esta idea, pero luego introduce a King Kong en la historia, y pierde cualquier hilo para construir un desenlace con los personajes iniciales.

*“Cuando hablamos de trastornos de la constitución psíquica en los niños, hablamos de una estructura que está en los “tiempos de su construcción”, se trata pues del “todo por hacer”, se trata de “jugar” con las posibilidades del niño de armar lo que aún no puede sostener desde el común acuerdo; armar la escena que le permita jugar con los objetos y con los otros al tiempo que ubicarse a sí mismo en relación con los otros y con los objetos. Reubicar, desde nosotros, la escena discursiva a la espera de que allí se instale algo del orden del sentido; oferta que espera una demanda posible” (Filidoro, N, 2002, p.52)*

Es decir no pensar en que lo necesario o propicio en las intervenciones tienen que ir en dirección a la adaptación a la realidad, ante este posible desborde de Lucas donde ni el lenguaje ni lo simbólica ordenan, allí aparece la necesidad de ordenar y brindar un sentido posible desde afuera.

Se empieza a armar otro espacio, otro lazo en las sesiones con Lucas. Toda apertura finaliza en la recurrencia y cierta fijación. En la escena con los personajes de los Simpson, Homero dice: *“Le cuesta a Bart en la escuela”*. En los siguientes encuentros, trabajamos sobre la construcción de historietas sobre los Simpson. Lucas se encuentra entusiasmado. Le cuesta construir una historia, en el sentido de encontrar un desenlace y un final. En algunas oportunidades, acepta escribir, y en las que no, acepta dictar para que se escriba por él.

En este tiempo, al proponerle que muestre sus carpetas, acepta. Se observa que en la escuela están realizando adecuaciones pertinentes.

En el inicio del ciclo lectivo 2015 la obra social plantea obstáculos para continuar habilitando a la docente integradora del año anterior. La coordinadora del Equipo de Integración plantea a los padres que no cuentan con otra opción de apoyo para Lucas. La familia reclama en varias oportunidades y por diferentes medios a la obra social, sin encontrar respuesta positiva. Se encontraban angustiados, preocupados y desorientados, ante la falta de este sostén. Desde el Equipo de Psp se acompaña a la familia en la nueva

búsqueda. La mamá manifiesta que su marido ha expresado *“Quiero que mi hijo pueda sumar, restar, leer, para por ejemplo tener un negocio en un futuro”*.

Para fin de marzo tienen pautado un turno con pediatría por la obra social y una consulta privada con un psiquiatra infantil, que sugirió la psicóloga.

En abril 2015 tenemos el último encuentro con Lucas, la propuesta refirió a la escritura de una historieta de despedida. Allí Krosty expresa: *“Gracias por todo lo que me ayudaste. Este es mi último adiós”*.

Con este relato, con estas situaciones clínicas queríamos compartir un recorrido posible con uno de los niños que llegan a nuestro consultorio, cómo opera allí la construcción de la mirada y posición como psicopedagogas, las intervenciones posibles, deseables, reales... obstáculos y posibilidades, las finalidades de las intervenciones, los momentos lógicos (y no cronológicos allí), nuestras dificultades para desarmar etiquetas, para modificar la miradas de otros hacia el niño, el contexto, la escuela y la familia.

Recuperamos a manera de cierre algunos de los interrogantes que nos formulamos a lo largo del recorrido propuesto, atravesados por una dimensión temporal y los diferentes posicionamientos allí:

- ¿Qué posición tenía este hijo para esta mamá, para esta familia al iniciar y al finalizar?
- ¿Qué posibilidad y que obstaculizó el espacio grupal?
- ¿Qué ordenaba a Lucas?
- ¿Qué pasaba que quedaba capturado por la imagen? ¿Por qué repetía siempre las preguntas o expresiones que se formulaban?
- ¿Cómo era mirado Lucas por la escuela y por las diferentes maestras de cada año escolar?
- ¿Qué conocimientos requieren los niños en el área de lengua, de matemática, de ciencias y con cuáles contaba Lucas?
- ¿Cómo trabajar con los diagnósticos de distintas disciplinas en el espacio psicopedagógico?
- ¿Cómo pensar nuestras intervenciones allí a través del tiempo?

Las intervenciones posibles no son de una vez y para siempre, se construyen cada vez, con cada niño/a, con cada familia, con cada consulta. Para cada intervención realizamos una lectura, esas lecturas las hacemos desde nuestro marco conceptual que implica posiciones teóricas, éticas, políticas y sociales.

### **Referencias Bibliográficas**

- Coriat, E. (2006), *El Psicoanálisis en la clínica de niños pequeños con grandes problemas*, (Capítulo III: Causas y azares) Buenos Aires: Lazos.
- Filidoro, N. (2002) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos
- Filidoro N. (2008) *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Fiflidoro N. *Psicopedagogia para pediatras*. En Kremenchutzky, J.R. (2009) *El desarrollo del cachorro humano*, Buenos Aires: NEVEDUC
- Jerusalinsky, A. (2000) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil* (Cap: Conocer), Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schlemenson, S., Percia, M. (compiladores) (1997) *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

...

Autor: Rafael Alfonso De Piano

**RESUMEN:** Este trabajo surge de la preocupación por la efectividad en la práctica como docente integrador con jóvenes de educación especial en la escuela media.

El título del trabajo, “*Choque entre saberes profesionales y saberes en situación*”, remite a la proliferación y al conflicto entre saberes que pueblan la escena de la integración escolar: profesionales, padres, directores y diferencias de mirada, de estilo, de inserción institucional, de experiencias. No se pretende organizar esta maraña de perspectivas y prejuicios. Más modestamente, se desea plantear un problema en relación con la confrontación entre el saber profesional y la vida de las situaciones en las que se actúa.

La preocupación por la efectividad de la práctica, refiere sobre todo a la capacidad de *efectuar diferencias*, es decir, de potenciar otros devenires, nuevos procesos de subjetivación en relación con los “jóvenes especiales”. Estas singularidades escapan por definición al esquema y al plan, y demandan al profesional una capacidad práctica de recombinar sus saberes con los de la situación.

**PONENCIA:**

El presente trabajo intenta ser un breve esquema de una tesis doctoral, defendida el pasado 15-10-15 en la UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos), en el Doctorado en Educación a cargo de la Dra. Graciela FRIGERIO. Fue elaborada por el autor de este texto y dirigida por la Dra. María Laura MENDEZ y el jurado integrado por Carlos SKLIAR –presidente-, Laurence CORNÚ y Marie BARDET, mereciendo la calificación de 10 Sobresaliente, con la mención Suma cum laude y la recomendación de publicación. El jurado en su deliberación ha concluido que: “la tesis doctoral y su presentación durante la defensa oral fue de alta calidad en lo que se refiere a su calidad para problematizar, pensar desde una práctica, experimentar conceptos filosóficos y escribir de manera sensible sobre cuestiones éticas en el campo de intervención profesional. La tesis merece nuestro reconocimiento en virtud de su coraje por una propuesta filosófica original y exigente puesta al servicio del universo pedagógico”.

Se ha tomado en la investigación como punto de partida la propia práctica como docente integrador de jóvenes llamados de “educación especial” en escuelas comunes de enseñanza media.

Partimos de los puntos problemáticos desde lo sensible, en el sentido, no de aquél que siempre reacciona a una situación ordinaria de una misma manera, sino del que trata de disponer esa sensibilidad como entrenamiento y percepción de las fuerzas que advierte y que dan cuenta de que algo distinto está ocurriendo, y que aún no sabemos qué, en esos planos de intensidades que escapan a lo habitual. Implica un primer nivel de sensibilidad a indagar que tiene que ver con una inteligencia muy particular, muy sensible a esos signos que se presentan, para acceder a lógicas que quiebren nuestras expectativas.

Desde una Metodología de la intervención, nos propusimos singularizar y operativizar conceptos que nos resultaron fundamentales para abordar el análisis de las prácticas. Buscamos interrogar el carácter ético de esta actividad a la luz de lo que llamamos “choques o catástrofes”, esto es, todos aquellos elementos que nos fuerzan a atravesar profundos cuestionamientos sobre el propio oficio.

También desplegamos la metodología a partir de nuestra tarea de escritura y elaboración conceptual en base al estudio de obras teóricas.

**La Hipótesis:** el saber situacional es la clave para la eficacia de las prácticas profesionales en la integración de “jóvenes de educación especial” en escuelas de educación media comunes. Este saber implica una práctica profesional pero sin saberes de profesión a priori.

Concebimos intervención como co-investigación, es decir, investigar con el otro el padecimiento sobre las posibilidades que existen, para su propio despliegue de potencias.



No se puede intervenir, no se está en una situación de potencia, si no se entra en resonancia con la fragilidad del supuesto intervenido. Se asume una fragilidad común y se co-investiga sobre qué posibles se pueden abrir para que el proceso de la potencia se despliegue.

Nos propusimos como método, la “problematización”. Esto implica interpelar la situación, registrar sus signos, para poder reorganizar los elementos, las fuerzas, desplegar un nuevo montaje y finalmente postulamos algunas **Inclusiones** que nos llevan a sostener que trabajar desde el saber en situación posibilita un rehacerse continuo, transformando impotencia en potencia desde singularidades anómalas.

Elegimos entonces, para desplegar en esta ponencia, algunos conceptos –indicios- que fueron iluminando, haciendo incursiones a veces esquivas, para compartir nuestro modo de trabajo, lo que nos aportaron y cómo nuestra práctica les exigió a la vez ciertas transformaciones:

Desterritorializar - Pensamiento diagramático – Mestizaje – Inestabilidad

- **Desterritorializar**

Tomamos la idea de Desterritorialización en relación a que ciertas líneas, elementos de una situación, pierden su forma y función para reorganizarse en otra situación. Eso implica la posibilidad para el pensamiento, de no quedar atrapado en lo que una situación le presente en principio como “lo dado”, “lo posible”.

A menudo pensamos ¿cómo hacer para no quedar pegados a esquemas siempre previstos...?, con estos jóvenes hay que innovar, en los momentos de catástrofe como decimos...

Un joven boliviano nos comentaba que el rap le genera ganas de construir, de crear, de estudiar... con el rap, siente alegría, le dan ganas de hacer, puede producir, se pone a estudiar. Si sostuviéramos una postura standard, diríamos que el rap lo vincula con lo foráneo; pero muy al contrario el rap... le permite una apertura hacia la vida.

Las interpretaciones clichés todo el tiempo nos acechan, nunca nos ofrecen respiro, nos surgen automáticamente...

Nos sirve en la tarea, pensar en desterritorializar.... En realidad territorializar y desterritorializar... cuando un joven nuevo se incorpora a una institución....sí tiene que crear lazos, fijar territorio, armar pertenencia, vincularse con sus pares.... ese joven necesita una “re-territorialización”, un nuevo territorio, justamente porque tiene sus energías desterritorializadas. Este concepto no implica una huida (desterritorialización pura), sino que intentamos desligar elementos que se nos aparecen como “pegoteados”, como naturales de una situación, pero siempre armando otras relaciones, otros posibles para esos elementos.

Justamente un joven con el que trabajamos actualmente...casi todo el tiempo está pensando en su otro grupo. En su otra escuela.... Tal vez como sistema defensivo... Allí trabajamos con la preceptora, con algunos profesores...para intentar acciones de territorialización... Su vocabulario es amplio, el tono de su voz es convocante, tiene muy buen humor, le gusta ser actor, es realmente gracioso... En las oportunidades que surgen se trabaja este aspecto... para que pueda afianzar lazos... porque tiende a la introspección, a alejarse de sus pares... como una protesta continua, tal vez... para reterritorializarse en su espacio más chico, su familia, sus lazos más primarios... En esos casos, territorializar nos sirve para pensar actividades que lo ayuden a pertenecer... Y desterritorializarse.... tendría que ver con su salida... su migración del grupo anterior, donde cumplió una etapa....y nuevas constelaciones a constituirse lo esperan en la nueva tierra. Es un esfuerzo grande ayudar a sacarlo de esa persistencia, que también la manifiesta en su desempeño escolar. A veces se fija tanto a determinados contenidos y a un afán de cumplir que casi se automatiza... Ahí, desterritorializar implica liberarlo de una opresión... de aquella que lo hace pensar que en el otro grupo estaría mejor... Se percibe que es una actitud que lo oprime no sólo en esa situación sino en muchos otros ámbitos de su desempeño... Entonces ahí nos surge claramente que tenemos que pensar en desterritorializarlo de esas persistencias que lo fijan y no le permiten un fluir en su grupo y en sus producciones.... Estamos pensando en actividades extraescolares como teatro, locución..., muestra mucha

destreza en sus expresiones, sus rasgos, sus actitudes... Puede pelearse con algunos compañeros actuales...pero ante intervenciones de adultos logra ceder un poco y aparece su risa, su discurso gracioso, elocuente...que lo ayuda a desterritorializarse de esas fijaciones... El adulto, profesor-preceptor interviene intentando mediar con otras lecturas diferentes a aquellas que él tenía fijadas, intentando propiciar líneas de fuga para que pueda constituirse en un nuevo agenciamiento, al que sus compañeros y la institución lo están convocando. Su risa, su humor y su discurso aparecen como recurso para desterritorializar en él esos rasgos tan obsesivos que lo someten, lo amordazan y lo dejan sujetado a situaciones colonizantes... Es una tarea a realizar.... Intentando cambiar las miradas, enriquecerlas... una profesora dice: “hay que enseñarle a respetar,...él se siente superior a sus compañeros....además desvaloriza a su madre que es sordomuda...su referente es la abuela....”. Aquí tenemos que desterritorializar esas maneras de posicionarse por parte de los adultos, de esta profesora.... Porque lo está mirando en una sola dirección...en la que ella cree es la correcta..., la teológica podríamos decir... pensada como un modo de ver las relaciones como “ya hechas”, como “creadas por algo que no somos nosotros” y desde ese punto de vista, inmutables, puestas en un plano que no podemos “amasar” o hacer plástico. Decimos que una intervención desterritorializa en el joven y en el adulto.... al joven le permite otras salidas a sus amarres y que pueda migrar como las aves cuando se hace necesario y al adulto también le amplía la mirada y los consiguientes posibles..... Estamos interviniendo con esa docente, participamos en sus clases... le abrimos incógnitas a su mirada, intentamos que observe otras propuestas, que advierta otros posibles ...

En todas las situaciones de la tarea ocurre lo mencionado.... siempre nos preguntamos cómo estar atentos para producir efectos desterritorializantes que no fijen más allá de lo necesario y que permitan líneas de fuga hacia otros mares, otros cielos, otros aprendizajes, otros vínculos, otras relaciones. Intentamos abrir a ficciones... salirnos de la idea de falta.... La falta está implicada en la idea de modelo. Desde el momento que hay un modo en que las cosas “deberían ser”, un modo de ser que nos viene dado por un poder que no es el nuestro (llámese Dios, educación, Estado, etc) entonces lo real queda siempre en posición de comparación y falta respecto de esa imagen, frente a la cual hay “algo” que restituir: a este alumno le falta tal forma de escribir, le falta la movilidad adecuada, le falta que sus piernas puedan mantenerlo en pie, le falta sistematizarse en el aprendizaje. Esa es una manera de mirarlo en relación con expectativas previas, con una pretensión totalizante. Intentamos investigar los posibles como producción de variaciones, desde los infinitos virtuales que guardan las situaciones inaugurando otros caminos. Así como el profesional errante que se deja arrastrar a situaciones inverosímiles y se sumerge en otros continentes ....

Sostenemos que al pensamiento siempre hay que violentarlo para que realmente piense, para que no diga mas o menos lo mismo... ¿qué nuevas relaciones podemos establecer entre los términos para que se arme otra cosa...? así como está se estanca... tenemos que posibilitar la creación de un territorio nuevo.

#### - **Pensamiento Diagramático**

Este concepto nos ayuda a encontrar modos de atacar nuestros clichés. Preocupado por las prácticas como producción y creación Deleuze se acerca al atelier del pintor y nos dice que cuando éste se enfrenta a las fuerzas del mundo, cuando está frente a la tela en blanco, ahí aparecen los clichés: los modos ya representados de actuar y pensar. Asimismo, en nuestra tarea, cuando asistimos a una institución y nos presentan un nuevo alumno....nos pueden explicar sus características, y frente a ello si antes no trabajamos, no vamos hacia la experimentación, podemos elaborar un decálogo de cómo debe ser la tarea, desvinculándonos de la situación real. Siempre la creación introduce en el mundo algo que no hay y el enemigo del creador es el cliché.

El pintor, para atacar el cliché, busca la catástrofe, tira un pincelazo sobre la tela en blanco; ya su cuerpo está tomado por una cierta intuición de fuerzas, le aparecen ciertos puntos en la tela, busca relacionarlos para armar un diagrama, un esquema elemental de fuerzas que no estaba previsto sino que es producto de

un enlazado singular que surge en esa precisa situación, en el intento bien inmanente de visibilizar esas fuerzas.

La catástrofe es fundamental ir a provocarla; si se padece no hay creación.

La catástrofe implica la destrucción de las posibilidades actuales ya pensadas; y es condición de posibilidad de una nueva práctica, más emancipadora, simplemente porque se ajusta a las fuerzas presentes que siempre se actualizan y nos señalan los problemas actuales.

La catástrofe es el hecho de que el caos lo tome todo desorganizando las formas. El caos es la manera en que las determinaciones circulan a una velocidad infinita de tal modo que el enlace no es posible. Se busca el contacto con el caos, para intentar quebrar el saber profesional que aparece como hermético, para provocar una apertura, pero intentamos no sucumbir en el caos, que sería como un momento negativo. Hay una suerte de tensión entre ir hacia el caos y no sucumbir, es el espacio donde las cosas pueden conectarse entre sí rizomáticamente adquiriendo consistencias provisionarias, abiertas, dinámicas, es el espacio donde se juega la situación.

Por eso pensamos en el pensamiento diagramático, como una construcción: el modo complejo de enfrentar las situaciones, los signos, las señales que aparecen y que todavía no sabemos cómo pensar. Lo que necesitamos ver son las fuerzas que emergen y que piden ser visibilizadas.

Recordamos a un joven, que como tantos otros, cursa el secundario, participa externamente a la escuela en organizaciones de derechos humanos, colabora también en un bachillerato popular; él puede, hablando con el micrófono, dejar en silencio y conmover a toda la escuela en un acto escolar.... El profesor de Historia, justamente con quien están trabajando la historia reciente, lo aplaza con un dos en el primer trimestre. La participación del joven en la comunidad y su compromiso con ella, exceden a la media de un alumno de su edad y a los contenidos de la materia en cuestión. Hablamos, nos reunimos, ....intentamos en un primer momento armar resúmenes, cuadros....el profesor y la escuela persisten en su actitud..... dice el profesor: -"yo quiero sacarlo del discurso eminentemente político, yo no lo quiero perjudicar.....pero él no responde a los textos que le doy...". Insiste sosteniendo: "afuera es hablado por otros...aquí tiene que responder".... Pero eso es lo que lo sigue imposibilitando al joven. Porque lo que vemos es que lo está infantilizando, casi culpabilizando, y que ambas son formas corrosivas de despotentización de la subjetividad. Tenemos que pensar algo diagramáticamente... no podemos cuidarnos de que la catástrofe no ocurra; se tiene que derrumbar algo, tenemos que provocarlo.....

Provocar el caos quiere decir, por ejemplo, que el profesor siga aplazando al alumno. Mientras el joven en todos los actos escolares se destaca por su rol y manera de explicitar la realidad de manera contundente y aparece sin embargo aplazado en historia reciente, ¡qué paradójico, quién puede creerlo.... Hay que visibilizarlo....!. La escuela no se está erigiendo en un artificio a disposición de sus alumnos, se enquistaba en una postura arcaica. Se está operando con una idea de falta (en relación a un deber ser estipulado). Por eso el provocar el caos va a producir visibilidad y entonces con lo que aparezca intentar operar. Están primando aquí los saberes profesionales, que serían el conjunto de los saberes acumulables, ya pensados, ya teorizados y ya sistematizados que justamente no demandan reflexión, son la gestión de lo que ya se sabe, ese alumno tiene que aprender de esta manera, tiene que dar lección así, ¿y todos los otros posibles? Nosotros proponemos la reflexión de lo que aún no se sabe.

Sostenemos que hay que desterritorializar posturas y volver a territorializar sobre nuevas miradas, nuevos posibles. Esta situación y este problema actual nos lo piden, desde una exigencia ética, para no devaluar vidas...ni intentos de emancipación.

En una situación existen muchos elementos y todos ellos son vectores de intensidad, que cada uno tiene su propia orientación. Cuando se trabaja en el plano de las conexiones, se está siempre afectado por una cantidad de fuerzas que se están encontrando de muchas maneras. Esa noción de multiplicidad sirve para desarmar modelos, para desarmar percepciones muy molares, para desarmar etiquetas, para desarmar las ultra-consistencias. Pero al mismo tiempo en el campo social sirve para ubicar figuras cuya potencias no

están concebidas por los saberes profesionales. Por ej, en una escuela, el papel de la cocinera, del portero, del que pasa, son los poderes de las fuerzas múltiples que habitan una situación, aún si esa situación cuando se describe a sí misma de manera ideal no los contemplara. Una escuela casi nunca habla de sí misma a partir del portero o a partir de la cocinera.

**- Mestizaje:**

Pensamos que no hay un centro que mide lo que lo contradice, sino que las diferencias existen como flotantes, como reales en sí mismas. El pensamiento de lo mestizo suele ser expulsado a los bordes, porque nos muestra un tipo de corrupción de la pureza. Alude a un camino sinuoso, ni homogéneo ni heterogéneo, cuestiona uniones extremas, como así también las rupturas extravagantes. Considera un afuera que no se opone a un adentro.

Nos sostenemos en este pensamiento, para salirnos de las dicotomías adentro- afuera..., convencidos que a flor de piel se experimentan sensaciones intensas. Una mirada, un gesto, una piel erizada, una expresión discontinua, nos da cuenta de lo que está pasando en muchos planos.

Resaltamos de este pensamiento las ideas de:

**“critica a las categorías”– “cuestionamiento al adentro-afuera estructural occidental”.** Nayla concluye la escolaridad primaria, le buscamos un secundario considerado por nosotros más acorde a sus necesidades; ella se niega y dice “a tal escuela o a ninguna” (siendo la más exigente de la zona). Con esa actitud desorganiza y rompe categorías y cuestiona el adentro-afuera: -“yo entro, vamos a ver qué pasa adentro”. La escuela está operando como un clasificador (entran tales alumnos) y ella se convierte en una variable que decide desobedecer ese sistema de organización y clasificación.

La operatividad del concepto de mestizaje consiste en su capacidad de producir pensamiento diagramático, concibiéndolo como esas relaciones que no dependen de un orden previo, sino que se dan en el caos.

Por otra parte, todas las situaciones tienen necesariamente un relieve mestizo, es un rasgo de la situación.

Nos parece importante aquí la idea de chixi (aymara), que remite a una mezcla tensada por las fuerzas de las jerarquías que continuamente se reactualizan.

Un alumno integrado por sus necesidades físicas y las consiguientes adaptaciones significativas que requiere, marca más que otros las diferencias, que no se diluyen sino que quedan como puntos de no mezcla en el diagrama grupal y justamente se trata de darles lugar.

El esfuerzo es ir descubriendo como convive la heterogeneidad en una situación.

**- Inestabilidad:**

Nunca el trabajo es claro y preciso. La inestabilidad siempre marca su presencia y es inherente a las instituciones.

Sí se trata de poder enlazar entre los distintos actores una propuesta singular, producto de la creación de los posibles que pudieron surgir (ese alumno puede aprender las tablas de multiplicar cantando.... ese otro no puede responder a los contenidos de historia reciente que trabaja el profesor, pero si se acercan a escena todas sus actividades por fuera de la escuela, aparecen sus posturas, sus posibles, y así miles de modos singulares....)

Propiciamos concebir la realidad como un conjunto de relaciones horizontales de las cuales pueda surgir un orden inmanente, producto de las conectividades que se puedan establecer, a la manera de un plano de consistencia o campo de inmanencia (a ver qué se le ocurre a tal profesor, a ver qué dice ese padre, la auxiliar comentó tal cosa que es muy útil para armar una consistencia en ese proceso...). Nunca se trataría de unificaciones o totalizaciones, sino de construir imágenes de discontinuidad.

Sabemos que en los procesos van a haber muchos momentos de desenganche, pero recurrimos a esas desarticulaciones como el modo de intentar ver la exigencia actual. Si se desenlaza por un profesor que no cumplió, por la alumna que no llegó, procuramos estar atentos a como reenlazarlo con otras acciones,

otras miradas... Procuramos percibir las fuerzas que se presentifican desde una posición de fragilidad, desde el ¿no sabemos qué es?, como jeroglíficos a descifrar.

Concebimos lo estable como sin virtuales y a la inestabilidad, no como el negativo de la estabilidad, sino como positividad viva a la que no le falta nada respecto de lo estable.

Intentamos que las fuerzas adquieran consistencia, como el modo de crear un territorio, a la manera del ritornello, del leimotiv de la música, estando atentos a los elementos que un joven puede estar poniendo en juego para armarse espacios singulares. Nayla desafía, descategoriza y se va armando lugares ... la acompañamos, estamos atentos a crear modos en este momento de conexión con las materias además de los lazos que ella va produciendo. Ella se va constituyendo como en un canto, en el sentido de que el canto arma un mundo, su mundo, una consistencia, una orientación. Una actividad conectiva, como esa frase musical que retorna durante la canción y que constituye y arrastra el ritmo total, lo posibilita, lo organiza... y va resignificando sus fuerzas en relación.

#### **Algunas inconclusiones:**

El proceso se cierra cada vez que aparece una identificación que intenta unificar... “esto deber ser de tal manera”, “Nicolás tiene que dar tal lección de historia reciente...” y tiene que ser de esa única manera.

El saber en situación está obligado a una exigencia que arruina los planes e impone un pragmatismo, estableciendo conexiones que no estaban previstas, que hacen aparecer devenires insólitos. (Nicolás dejó conmocionados a todos, cuando tomó el micrófono en el recordatorio por el día de la memoria... y el profesor de historia por otro lado desde otra mirada en clase, no lo aprobaba..., ¿qué no pudimos ver...?, ¿qué enlaces no pudimos hacer...? capacidad de percepción limitada.....-pensamos-. La directora casi imperceptiblemente, invitó en ese acto escolar si algún alumno quería hablar... y Nicolás se presentificó y desplegó su potencia en esa situación singular... y mostró que él de historia reciente sí puede dar cuenta... claro no a la manera tradicional, esperable que solicita ese profesor...).

Se invita a una co-investigación, a compartir un proceso, a preguntarse juntos, a compartir una experiencia, se invita a una fragilidad común.

Siempre la premisa es partir de la invitación en el sentido de la semejanza, del espacio a construir desde una posición de fragilidad, no sé del otro en el “entre” queda un espacio que se trata de situación a desplegar.

Consideramos a la potencia no como una fuerza que se mide cuantitativamente -este alumno puede más, aquel menos-, sino como un poder en relación a una dimensión de lo no hecho, de lo que ignoramos. La pensamos como la capacidad de una relación con el mundo en tanto espacio plausible de creación, de trazar relaciones bajo la condición de un encuentro.

Por lo tanto, si potencia es creación de posibles, implica la creación de modos de vida, de existencia que se producen en los encuentros. Sostenemos que es en el punto donde no sabemos lo que podemos, que algo está por crearse, donde se hace la experiencia de poder algo, y que la articulación que importa es con las relaciones por venir.

La tesis no es un intento de consolidar saberes, va contando un proceso vivo por el cual en la medida en que nos desprendemos de saberes ya hechos, vamos investigando. Y así como sostenemos que no se sabe lo que un cuerpo puede, tampoco sabemos lo que la teoría puede, porque todavía no sabemos lo que podemos pensar.

Es una posición contra la solemnidad del conocimiento. Si tengo que actuar, no tengo un manual, la catástrofe no es una suerte de fracaso, no es transitoria, la concebimos como un pasaje ético, que nos deja en una relación con el saber diferente, ya no queremos saber todo lo que se hizo, queremos buscar por todos lados qué nos sirve para trabajar en esa situación.

Sostenemos que es bueno para uno lo que aumenta la potencia y es malo lo que la disminuye. Por eso la política de encuentros, de afectaciones es fundamental y poder comprender qué relaciones son catalizadores de la potencia de un sujeto y cuáles no.

Una afirmación muy importante es que la profesión se impotencia si no se ponen en el centro todos aquellos signos de lo vital que nos obligan a producir nuevos modos de tratar, de estar; porque no hay nada dado, sino realidad a construir. No podemos dormirnos en lo que ya sabemos, implicaría devaluar vidas que están obligándonos a reabrir, a volver a considerar cosas, a producir nuevas instituciones y dispositivos, porque no hay un problema abstracto de conocimiento, no hay un problema abstracto de nuestra calidad técnica: hay un problema claramente ético. En el sentido de que se esté comprometido en convertir lo impotente en potente y estar implicados en ello.

No se sabe cuál es la potencia del otro, pero el trabajo es justamente comprometerse al gesto que en el otro habilite una potencia.

**-Pensar es ante todo constituir problemas.**

-Contra lo que propugnó el pensamiento clásico, no tenemos ningún acceso natural al pensamiento, siempre algo se interpone, surge una violencia que hay que ejercer. Lo propio del sujeto no es buscar verdades ya hechas que tenemos que encontrar sino que se trata de crearlas. No somos buscadores sino creadores que deben proponer otra relación entre las cosas, a la manera del arte, de la interpretación musical. El arte nos muestra que no hay verdad a encontrar, todo es búsqueda, invención, creación...

-No existe la correspondencia con el objeto, es una ilusión. Pensamos cuando ya no controlamos lo que pensamos. Se escribe y se piensa siempre en el límite de lo que no se sabe.

-Pensar es asumir la catástrofe de nuestra lógica, la que veníamos sosteniendo, y poder dar lugar a otro advenir.

-El trabajo en situación es la clave del rehacerse continuo, es un problema que se constituye, que afecta nuestra dimensión sensible produciéndonos una fractura en lo continuo y nos obliga a una mutación. Esto nos hace capaces de ligarnos con lo heterogéneo, con aquello que no habla nuestra lengua, que no fue adecuado a nosotros. Ninguna relación entre los términos puede ser dada como "natural". Hay infinidad de relaciones posibles, son siempre a construir.

-No se trata nunca de cierres, sino de apertura a las posibilidades infinitas de desterritorialización. Esto nos hace plantear la integración de los jóvenes con los que trabajamos como una manera de desterritorializar todo el saber establecido sobre las deficiencias que les asignaban rasgos de valor, que respondían a escalas estandarizadas.

-Intentamos siempre accionar desde obras en proceso (*work in progress*), operaciones en curso, en marcha, trabajo constante, labor continua, obras realizándose.

**BIBLIOGRAFÍA** (sólo del contenido de esta ponencia).

BENASAYAG, Miguel y Diego, SZTULWARK (2000). *Política y Situación, de la Potencia al Contrapoder*. Buenos Aires: Ediciones mano en mano.

DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1972). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_ (1993). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_ (2006). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

DELEUZE, Gilles (1955). *Instinto e instituciones*. Ficha Cátedra: "Teoría y Técnica de Grupos", Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2005). *Francis Bacon: Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.

\_\_\_\_\_ (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

LAPLANTINE, François y Alexis NOUSS (2007). "Prefacio". En *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 23-36.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *CHI"XINAKAK UTXIWA Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizantes*. Buenos Aires: Tinta Limón.

SPINOZA, Benedictus (1996). *Ética*. Madrid: Alianza.

SZTULWARK, Diego (2008). *Seminario sobre Deleuze. Lectura de Spinoza*. (Apuntes)

\_\_\_\_\_ (01-04-2009 a). *Deleuze y la pintura: 1*.

\_\_\_\_\_ (15-04-2009 b). *Cliché e intención, Deleuze y la pintura*.

\_\_\_\_\_ (mayo 2009 c). *Notas sobre el diagrama (5 caracteres). Deleuze*.

...

**> Corporalidad, subjetivación y discapacidad: desafío de la clínica con niños**

Coord.: Lic. Cristina Milani

**MESA Nº 24 - AULA 7 - 1er. piso**

P73 - *Caso M., el niño del sótano*, Sofía Costanza, Ana María Mele, Valeria Trotta, Laura Waisman. Equipo Interdisciplinario ABOCAD, CABA.

P124 - *Se hace camino al andar: intervenciones con niños que no pueden caminar*, Mónica Zlotnik, CABA.

P51 - *Resignificar el cuerpo en discapacidad. Una apuesta de intervención desde el trabajo social comunitario*, Diana Parada, Juanita Merchán Pérez, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Caso M., el niño del sótano

Autoras: Sofía Costanza, Ana María Mele, Valeria Trotta y Laura Waisman

**Resumen**

M. llega a la consulta llevándose paredes, objetos, personas por delante, sin registro de su presencia, ni de los bordes, límite de su propio cuerpo. Sin palabra que lo sostenga, ni lo enlace. Es derivado por su pediatra por diagnóstico presuntivo de Trastorno del Espectro Autista.

Venida de Perú, su mamá llega a la Argentina con un hijo adolescente y aquí conoce a un señor con quien concibe a M. La pareja no logra constituirse, razón por la cual, la mamá cuida sola a su nuevo hijo. Consigue un trabajo en un kiosco, con un sótano. Allí es donde transcurre la mayoría de las escenas de sus vidas. Sin familia ni conocidos con quien hacer red, su mamá lo deja en el sótano mientras trabaja. No cuestiona su hacer, no hay angustia; ella entiende que es eso lo que debe hacer para salir adelante desde sus posibilidades.

La angustia aparece en primer término de nuestro lado. Hay un niño en un sótano, solo... Al escuchar su historia, nos resuena el desamparo como signifiante en el tiempo ¿Y el sostén? ¿Cómo intervenir? ¿Cómo armar pregunta en la mamá respecto de las necesidades de M.; de las necesidades de un niño?

El equipo rápidamente considera necesario el abordaje interdisciplinario con el niño y su familia. M. requiere de una atención mayor en todo sentido. La intervención con su madre se vuelve central. A lo largo del escrito, compartimos el recorrido de M. a través de su juego, desde el armado del cuerpo a la aparición de la palabra, trazos y armado de escena; cuestionando desde el inicio el diagnóstico que lo nombra: TEA.

## **Los inicios**

Al momento de la consulta, M. tiene 3 años y 3 meses. Es derivado por su pediatra a fonoaudiología solicitando una evaluación neurolingüística, por diagnóstico presuntivo de Trastorno del Espectro Autista. A su vez, dicha consulta\_médica fue motivada por el jardín al que M. comenzó a asistir\_unos meses antes. Primera entrada de una institución que ordena y deja marca, introduce pregunta: ¿Por qué M. no puede parar? ¿Qué pasa que no habla bien? Es la escuela quien muestra que lo que hace M. no es esperable, no responde a lo que hace un niño de su edad. S. Bleichmar dice que “La función docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar”.

M. llega a Abocad llevándose paredes, objetos, personas por delante, sin registro de su presencia, ni de los bordes, límite de su propio cuerpo. Sin palabra que lo sostenga, ni lo enlace. Con un lenguaje ininteligible, generando escasos intercambios tanto verbales como corporales con su fonoaudiólogo. Deambula por todos los espacios. No se detiene ni responde a su nombre. Aunque uno lo convoque enérgicamente, M. continúa deambulando. De esta manera, desanudado, desorganizado, llega a la consulta.

Se convoca a la mamá a entrevista desde el área de psicología y cuenta su historia.

Venida de Perú, llega a la Argentina con un hijo adolescente y aquí conoce a un sr. con quien concibe a M. La pareja no logra constituirse, razón por la cual, la mamá cuida sola a su nuevo hijo. Consigue un trabajo en un kiosco, con un sótano. Allí es donde transcurre la mayoría de las escenas de sus vidas para el bebé, la mamá y su hijo mayor.

Sin familia ni conocidos con quien hacer red, ni dinero para pagarle a una persona que cuide de M., su mamá lo deja en el sótano mientras trabaja. No cuestiona su hacer, no hay angustia; ella entiende que es eso lo que debe hacer para salir adelante desde sus posibilidades.

Lacan nos dice que un sujeto se constituye en tanto quede alienado al significante, al deseo materno.

La angustia aparece en primer término de nuestro lado. Hay un niño en un sótano, solo... Al escuchar su historia, nos resuena el desamparo como significante en el tiempo ¿Y el sostén? ¿Cómo intervenir? ¿Cómo armar pregunta en la mamá respecto de las necesidades de M; de las necesidades de un niño? ¿Resultaba acertado un abordaje únicamente desde el área de fonoaudiología?

El equipo rápidamente considera necesario el abordaje interdisciplinario con el niño y su familia. El no saber, el desconocimiento, es “el que produce e invoca a la interdisciplina con el objetivo de construir y habitar un nuevo saber no sabido por nadie, por ningún profesional, ni ninguna disciplina”, postula Levin.

M requiere de una atención mayor en todo sentido.

Así es como, además del área de lenguaje; psicología, psicopedagogía y entrevistas de orientación con la mamá, entran en escena.

## **Tiempo de movimiento**

En el discurso materno, el caos. *Ante la dificultad de poder referir los resultados de los controles médicos, se le pide que traiga todos los informes, “papeles” que tenga de M. Su madre entonces llega con un sobre de papel madera con órdenes médicas, hojas de revistas infantiles, dibujos, radiografías, indiferenciados unos de otros; sin saber qué hacer con ellos.* En su palabra, la explicación; entiende el padecer de M. en relación a vómitos y malestares estomacales del momento, lo que por ejemplo, lo llevaría a comportarse mal en la calle, soltarse de su mano, correr.

La intervención con su madre se vuelve central. Frente a su fragilidad simbólica y la vulnerabilidad psíquica, el sostén y la indicación serán las intervenciones que prevalezcan en las entrevistas de orientación.



Se la acompaña para gestionar el certificado de discapacidad para que la obra social cubra las prestaciones. Se trabaja en equipo con quienes atienden directamente al niño y quienes hacen de apoyo desde afuera de sus espacios terapéuticos.

Mientras tanto, continuamos las sesiones con M.

En ocasiones, se hace pis y caca encima. No detiene su mirada, no parece encontrarse con el otro, no para de moverse. Y toda aproximación a persona u objeto es con la cabeza. Irrumpe con la cabeza contra todo. Paredes, puertas, orificios, mesas, sillas, y la posición de reptar en el suelo es su contrapartida. Su cabeza está llena de chichones y varias marcas alrededor de los ojos. Un día, M. llega con un ojo muy lastimado, incluso se observan puntos; se había tirado de cabeza sobre un perro y este le mordió el ojo, con riesgo de pérdida del mismo. El correr de las sesiones nos mostraba a M como un niño pasivo a la hora de comunicarse, con falta absoluta de iniciativa e intención comunicativa. ¿Cómo no pensar en los tiempos en que el niño pasaba largas horas solo en un sótano, sin un otro?

Con el transcurrir del tratamiento, la mamá deja el kiosco y el sótano, no sabe cómo seguir ni qué hacer con su vida. Se trabaja con ella para la búsqueda de un nuevo empleo; lo consigue en una casa de familia en los quehaceres domésticos. Alquila una pieza de pensión y allí se aloja con sus hijos. Luego, el padre del niño se establece en un trabajo y decide darle la obra social a M con la condición de no pasarle dinero para la manutención; la madre accede, con tal de poder atender al niño en su salud.

La continuidad de la escuela, al momento del pasaje de sala, se pone en jaque. La institución cuestiona la permanencia del niño en la modalidad de escuela común. Como intervención desde el equipo tratante, se apuesta a esta escolaridad con el acompañamiento de una maestra integradora. Así la institución, pasa a exigir la presencia permanente de esta figura y sin ella, M. no puede ingresar. A su vez, extiende sus demandas, no alcanza la figura del médico pediatra y exige informes neurológicos, psiquiátricos y hasta medicación “para que se quede quieto”. Demandas que evidencian excesos, que no responden a las necesidades del niño, ni a su función como institución educativa. Así como en un primer momento introduce una legalidad y ordena; en este segundo momento, expulsa.

### **Tiempo de construcción**

Compartimos el recorrido de M. visto a través del juego.

Primer momento, armado del cuerpo. Pasaje del reptar a la construcción de contornos. *M. se tira al piso y gira como las agujas del reloj tocando con sus pies las paredes del consultorio; armando borde las recorre.* Esta escena se repite en el tiempo. En este recorrido de los bordes, finalmente se encuentra con los objetos; una silla pequeña se hace presente a pesar de haber estado siempre allí. *Intenta meter su cabeza debajo, sin que esto sea posible. No entra. Se le dice que no; que allí no entra y se busca y ofrece la silla grande para hacerlo.* Así, M. transcurre sesiones “jugando” a meter la cabeza y luego su cuerpo debajo de ella. Este *no*, marca una pausa, un intervalo. Una diferencia que opera habilitando el pasaje. Hace una marca en términos de sujeto. A condición de este pasaje, M. comienza a reconocer espacios, construye las relaciones de los mismos y de reptar a deambular, llega a sentarse en el piso para jugar. Su cuerpo comienza a tener bordes, a diferenciarse, a tener límites que reconoce y ya pasa a través de los marcos de las puertas o bordea la mesa sin golpearla con ella. En términos de Marroquín el cuerpo se construye con la Letra del Otro. Debe constituirse en relación a tres dimensiones, registros, denominados por Lacan, real, simbólico e imaginario. Desde lo imaginario empezaría a haber en M la ilusión de cuerpo unificado.

Segundo momento, M comienza a interesarse por algunos juguetes como autos, pelotas, y en juegos de persecución. Juegos de causa-efecto. A través de estos juegos puede dirigir la mirada hacia el otro, por momentos fugaces, progresivamente sostenida, compartida. En consecuencia juegos de ausencia-presencia, desaparecer y encontrarse, una y otra vez acaparan las sesiones de M. A partir de Freud, el clásico fort-da. Juegos constitutivo de su subjetividad.

“El juego es indicador de cómo la estructura se está estructurando”, el niño no jugará cualquier juego, sino aquel que necesita ser jugado en relación a su estructura, y es así como en las diversas manifestaciones clínicas que se nos presentan, es posible ver cómo las mismas van cambiando y dando cuenta de los distintos tiempos del sujeto. (Alba Flesler).

En los momentos de juego, M. sonríe, nombra, comienza a llamar, convocando a sus terapeutas cada una por su nombre.

Tercer momento, armado de escena. *M. juega a cocinar. Prende las hornallas de la cocinita, amasa ñoquis con plastilina, los corta y los coloca en una olla de juguete. ¿Dónde los ponemos? “Aca”.* M. señala cualquier objeto que desea y expresa “ahí”, “ese” “aca”, indicadores de deixis en torno al sujeto tomado como punto de referencia.

Pensamos al juego como constitutivo de la infancia. Coincidimos con Fukelman quien plantea que un niño es un niño en tanto juega, en tanto tiene ese espacio de juego.

Luego, aparecen los muñecos, la casa, la familia, el tren que los busca y lleva. Personajes con voces, que hablan entre ellos y se comunican.

Paralelamente al despliegue lúdico y simbólico, aparecen los primeros aprendizajes de contenidos escolares, manifestados desde la oralidad. Conteo hasta el 10, reconocimiento de colores, recitado del ABC. M. ya está en preescolar, aprendiendo.

Finalmente, M deja marca en el papel. Sus trazos se acotan y aparece la representación de una figura humana a modo de célula bipedestada. A ella, en un par de sesiones, le agrega la escritura de su nombre. M. nos asombra con sus avances en tiempos breves.

Pero hablando de tiempos, los tiempos del sujeto, en este caso de M, nuevamente, no se corresponden con los cronológicos establecidos socialmente para la escolaridad.

A pesar de todos sus logros, consideramos que necesita un tiempo más, un tiempo de espera, un tiempo de permanencia. Permanencia que no es posible. M. pasa a primer grado.

### **¿Tiempo de concluir?... tiempo de continuar**

Partimos del desamparo, más allá del esperable en todo cachorro humano. M estaba paradójicamente *encerrado y suelto*.

La privación ambiental, económica y social, colaboró para la sintomatología “ruidosa” con que se presentó. Nuestra intervención primera fue el corrimiento de la atribución de una etiqueta, nombre de una patología en la cual hacer entrar a M. Y ver allí, un niño sufriente. La intervención estuvo dirigida a la apuesta del advenimiento de sujeto en él y a la constitución de la función materna. Desde todas las áreas, trabajando con el niño y sus otros, madre y escuela. Desde las entrevistas de orientación, escuchar el padecer y alojarlo. El recorrido subjetivo de M., tuvo lugar en la medida en la que hubo un Otro, otros, disponibles para él.

El niño construye escenas de juego, va al colegio, no toma (ni tomó) medicación, se hacen las visitas de interconsultas que desde el equipo se indican, juega sentado en una mesa. Controla esfínteres. Traza sus primeros trazos.

Y en este marco, creídos de un recorrido posible para M., la muerte como Real irrumpe y desborda. Sin palabra, hay devastación. El hermano de M. se suicida. ¿Nuevamente el desamparo? Hasta ahora la Mamá había tomado las intervenciones pero a partir de esta pérdida, se pierde... Deja de venir, de responder a los llamados ¿Hay una madre en condiciones de responder a las necesidades de M.? Winnicott, dice que la madre tiene que ser suficientemente buena ¿es esto posible?

Una vez más lo insuficiente, la falta en un campo disciplinar nos lleva a pensar. Si bien en aquel primer momento apostamos a la intervención clínica como suficiente, hoy consideramos otra mirada y convocamos a la trabajadora social.

En este punto, se hace necesaria una nueva intervención para continuar.

### **Bibliografía**

- Bleichmar, S. *Violencia social -violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Cap. 2 La construcción de legalidades como principio educativo. Ediciones Noveduc. Buenos Aires, 2008.
- Flesler, A. *Los niños en análisis y el lugar de los padres*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2007.
- Freud, S. *Más allá del principio de placer* en Obras Completas. Tomo XVIII. Ed. Amorrourtu, Buenos Aires, 1920.
- Fukelman, J. Exposición Facultad de Psicología UBA. Pasantía Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, Buenos Aires, 1993.
- Giuliani, N. y Baralo F. *Reflexiones sobre la adquisición del lenguaje. Camino hacia los pronombres personales*, en Escritos de la infancia N°1. Ediciones FEPI, Buenos Aires. 1993.
- Lacan, J. Seminario 4. *La relación de objeto*. Ed Paidós, Buenos Aires, 1994
- Seminario 11 *Los cuatro conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2011
- Seminario 23. *El sinthome*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2006
- Lacan, J. *Intervenciones y textos N°2*. Ed. Manantial, Buenos Aires, 2007
- Levin, E. *Interconsulta en infancia, ¿Dónde está el sujeto?* Revista Imago. Recuperado de: <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=468>, 2005
- Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Cap. 5 La institución materna. Ed. Paidós educador. Montevideo, 2003
- Marroquín, A. Clase 2. Curso de posgrado “*Juego y escritura en la clínica con niños*” Hospital General de Agudos “Dr. Teodoro Álvarez”. Servicio de Salud Mental .Equipo de Psicopedagogía. CABA.
- Winnicott, D. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios de una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires. Editorial Paidós 1996.

...

### **Resignificar el cuerpo en discapacidad: una apuesta de intervención desde el trabajo social comunitario**

Autoras: Diana Rocío Borda Parada y Juanita Merchán Pérez.

### **Resumen**

El objetivo de la siguiente ponencia es brindar una reflexión acerca del cuerpo en discapacidad, y además, plantear su resignificación como un medio de intervención desde la comunidad. Para ello, en primer lugar, se plantea un análisis histórico desde el paradigma decolonial, de las concepciones y formas de intervención de la discapacidad; en segundo lugar, se propone un ejercicio reflexivo acerca de la vulnerabilidad y el lugar de la profesión en la discapacidad, en un tercer momento, se ofrece una alternativa metodológica basada en la educación popular, en la que sea evidente la importancia de reconstruir discursos y el sentido de resignificar cuerpos. Frente a esto se plantean dos interrogantes fundamentales, ¿Qué es resignificar el cuerpo? y ¿por qué es una apuesta desde el Trabajo Social?

**Palabras clave:** cuerpo, discapacidad, discursos, intervención, Trabajo Social.

## Introducción

La siguiente ponencia surge del interés investigativo de las autoras por conocer cuál es el papel del Trabajo social en la investigación e intervención con personas en discapacidad, porque si se tiene en cuenta que el Trabajo social interviene e investiga los problemas sociales vale cuestionar si ¿la discapacidad es considerada un problema social? y ¿porque se concibe como tal?. A lo largo de este escrito se pretende sostener que al Trabajo social le compete la población en discapacidad en tanto que esta se encuentre en condiciones de vulnerabilidad, una vulnerabilidad que es construida a partir de múltiples categorías (género, etnia, edad, discapacidad) que ubican al sujeto en un lugar de posibilidades, estas categorías responden a la forma del cuerpo y a su vez le atraviesan constituyendo su persona. Reconociendo esto, se plantea la resignificación de los cuerpos desde la educación popular como una apuesta del trabajo social comunitario.

El cuerpo está atravesado por un discurso hegemónico, excluyente y discriminante -desde una idea de normalidad y anormalidad-, que actúa sobre la construcción de la identidad e incide en el reconocimiento social del sujeto. A su vez, el Trabajo Social es una profesión que tiene un carácter relacional porque se construye e interviene en las relaciones interpersonales (Mosquera, 2006), lo que permite entender lo determinante que pueden en la constitución de la subjetividad e identidad de las personas con discapacidad.

Se considera importante discutir el tema de la discapacidad en relación con el papel de Trabajo Social porque permite entender la responsabilidad ético-política que tiene este último en la concepción del cuerpo, en la construcción de identidad y en el reconocimiento de las personas como sujetos políticos. Además, es pertinente analizar el tema del cuerpo en discapacidad porque permite la problematización de un asunto invisibilizado por la sociedad. La discapacidad es un campo que enriquece el Trabajo Social a nivel disciplinar y profesional ya que aporta criterios para construir conocimiento y metodologías de intervención.

### 1. El cuerpo en discapacidad desde una perspectiva decolonial

Se decide tomar la postura decolonial porque esta permite hacer un análisis del discurso en que se devela la discapacidad en la binariedad (bueno/malo, norte/sur, normal/anormal) señalando la diferencia y la ubicándola en la subalternidad.

Santiago Castro (2000) afirma que:

el "fin de la modernidad" refiere a una nueva configuración de las relaciones mundiales de poder, basada en la producción de las diferencias. Esto debido a que la acumulación de capital tenía como requisito la generación de un perfil de "sujeto" que se adaptara fácilmente a las exigencias de la producción: blanco, varón, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, dueño de sí mismo [...] Esta imagen del "hombre racional", decíamos, se obtuvo contrafácticamente mediante el estudio del "otro de la razón": el loco, el indio, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente. [De ahí que, en] La construcción del perfil de subjetividad que requería el proyecto moderno exigía entonces la supresión de todas estas diferencias (pp. 1-7).

Entonces, la postura decolonial en este escrito, no solo busca repensar las ciencias sociales en general, y el Trabajo Social en particular, sino también cuestionar el discurso hegemónico que se impone en el cuerpo a partir de las diferencias.

### **1.1 Concepción histórica del discurso sobre el cuerpo y la discapacidad.**

Para analizar históricamente y desde una perspectiva decolonial el cuerpo en discapacidad, es preciso señalar que se hará una aproximación a la relación entre discurso, el lenguaje y el cuerpo. De esta manera, se puede empezar citando a Pilar Samaniego (2006) cuando afirma que “el lenguaje no sólo expresa el pensamiento sino que lo crea, no es una mera cuestión de forma, es de fondo en la medida que expresa la interioridad y construye el imaginario social al propiciar la evolución de nuestras estructuras mentales”(p. 24).

Sin el lenguaje no es posible lo simbólico ya que el primero, permite hacer representaciones de las cosas, hacerlas existir por evocación o llamado. Con la explicación del lenguaje se puede decir que un sistema cultural o el universo simbólico se refiere y se construye en la codificación y en la simbolización que hace un determinado grupo para establecer verdades, para dar explicaciones a fenómenos desconocidos y para dar un orden o una reglamentación a sus miembros para la conservación de ese grupo social.

Respecto al cuerpo, Merleau Ponty (1997) plantea que la existencia del propio cuerpo revela un modo de existencia ambiguo y complejo. Expone el cuerpo como un espacio mediador entre el sistema del sujeto y de su mundo. Sin embargo para que medie en el mundo es necesario que el sujeto esté inmerso en él y se reconozca dentro del mismo. Para ello el lenguaje debe nombrar y ubicarle, y a su vez el sujeto debe permitir que el lenguaje atraviese y constituya su cuerpo. Así, “soy pues mi cuerpo, por lo menos en la medida que tengo algo adquirido, recíprocamente, es algo así como un sujeto natural, como un esquema provisional de mi ser total”(1997. P.218).

Entonces, se podría decir que el lenguaje crea y recrea un sistema cultural, en el que se enmarca un universo simbólico que codifica, las formas de estar y concebir el mundo, estableciendo una verdad y un “deber ser”-bueno o malo- en los cuerpos de los sujetos/as.

Ahora bien se considera pertinente hacer un análisis de la forma en la que se han concebido y se conciben las personas en Discapacidad, para ello, primero se tomará Agustina Palacios (2008), quien expone tres modelos de concepción histórica de la discapacidad y de las personas que la viven, desde la marginación, por caridad o castigo, hasta la complejidad epistemológica; segundo, se analizarán los conceptos emitidos por la Organización Mundial de la Salud OMS, la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (1999), y la Convención de la Organización de Naciones Unidas ONU (2006).

Agustina Palacios (2008) expone tres modelos de concepción histórica de la discapacidad y de las personas que la viven. La autora inicia con el modelo de prescindencia (y los submodelos: eugenésico y marginal), continúa con el modelo rehabilitador y culmina con el modelo social.

En el modelo de prescindencia, las causas de discapacidad tienen un motivo religioso, y las personas con discapacidad se consideran innecesarias, “sus vidas no merecen la pena ser vividas” (Palacios, 2008; p.26), es por ello que se aplican políticas eugenésicas, y los ubica en un margen de anormalidad, pobreza, dependencia y sometimiento, siendo como objetos de caridad y sujetos de asistencia.

El submodelo eugenésico: en la antigüedad clásica, en la sociedad griega y romana, se concebían a las personas en discapacidad como inútiles, impedidas y estorbosas, y por ello se aplicaron prácticas de eliminación, provocando grandes infanticidios<sup>1</sup>

El submodelo de marginación: en la época medieval se optaba por la exclusión como la mejor solución para vencer el temor que las personas con discapacidad generaban por su “anormalidad”. Dos características preponderantes en el contexto de aquellas personas eran la dependencia y el sometimiento (Palacios, 2008; pp. 26, 54-56).

El modelo rehabilitador o médico es situado durante el renacimiento (y la modernidad)<sup>2</sup>, debido a que las causas de la discapacidad son respuestas de un orden científico, y aunque no niegan ni suprimen la existencia de la otra persona, la conciben “como un ser dependiente, inferior, que necesita ser rehabilitado” - mejorado para ser funcional a la sociedad (Palacios, 2008; p.31-84).

Ya, el modelo social surgió a finales de la década de los años sesenta del siglo XX, en Europa y Estados Unidos, fruto de la lucha de personas en discapacidad por la igualdad; allí se plantea que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales; ya que son los medios físicos, sociales y ambientales los que constituyen la discapacidad en las personas, concluyendo que las limitaciones no son individuales sino colectivas y estructurales (Palacios, 2008. 31-32, 106-118). “Se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad [... y que] la discapacidad es el resultado de una sociedad que no se encuentra preparada ni diseñada para hacer frente a las necesidades de todos y todas” (Palacios, 2008; pp. 32).

En este modelo se abrió la participación política de las personas con discapacidad gracias a sus continuas luchas sociales y legislativas. en las que se busca rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades de las personas, por medio de una inclusión a través de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, este modelo no es suficiente la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración e inclusión de la diferencia en las dinámicas, sociales, políticas y culturales de las personas en discapacidad, ya que son ellas mismas las que reclaman sus derechos, en forma equitativa, con igualdad de oportunidades.

#### ***Algunas concepciones actuales de discapacidad.***

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto, con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados *normales*<sup>3</sup> para cualquier sujeto de sus características [...] Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano<sup>4</sup>.

Se considera que esta definición que plantea la OMS, efectivamente da cuenta de un modelo rehabilitador, en tanto asumen la responsabilidad de la discapacidad en el sujeto, mas no en la sociedad que le rodea. Además, los planteamientos de este concepto remite a la pregunta sobre ¿qué es lo normal para el ser humano? y se podría afirmar que existen en el mundo diferentes concepciones de lo normal o la normalidad.

Ahora en esta definición se puede observar una tendencia a fijarse en la parte altitudinal de la persona, donde se enfoca en las capacidades. Sin embargo, se piensa en la siguiente situación: una persona que ha sido llamada como “discapacitada” posee las mismas capacidades que los otros, llamados “normales”, sin embargo, este las desarrolla de diferente manera. ¿Sigue siendo válido el término de discapacitado o se podría pensar en diversidad funcional? es claro que existe una contradicción y una polaridad entre lo que propone el concepto y lo que se interpreta del concepto, es decir, a pesar que el concepto de discapacidad sugiere una ausencia de capacidades, la sociedad asume que aunque se desarrollan de diferente manera, la persona no posee las capacidades que catalogan a una persona como “normal”.

Según la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (1999), la Discapacidad refiere a la “deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (Art. 1).

Este concepto nombra al “entorno económico y social” y lo anuncia como una causa y problema que origina y agrava la discapacidad de una persona, lo que permite ver una postura crítica frente a cómo la sociedad ha influido y constituido la Discapacidad. Para el Trabajo Social, este concepto es útil al realizar un

ejercicio de intervención o investigación, en tanto que sugiere analizar el contexto social de la persona; lo que ayudaría al proceso de resignificación del cuerpo en discapacidad. Según la Convención de la Organización de Naciones Unidas ONU (2006) la Discapacidad es un “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”<sup>5</sup>. Allí se conciben a las personas en discapacidad como sujetos, ciudadanos titulares de derechos, participativos y responsables, que asumen la dirección total y completa de su vida personal y social.

Esta aproximación en la definición permite ver el avance en el reconocimiento de la condición de sujeto de derechos, en lugar de, seres de caridad o personas ‘anormales’. Se abre acá, un escenario de intervención para el Trabajo Social en términos de derechos, y se reta a cumplir en la práctica, lo que se estipula en el papel, y poner el concepto en constante debate, precisamente con el ánimo de reconstruir los discursos impuestos negativamente sobre la población en discapacidad, es decir, resignificar el cuerpo desde una mirada de la dignidad y los derechos humanos.

Como se ha evidenciado, el concepto de discapacidad aparece como un producto del discurso imperante de occidente, en el que se plantea un “deber ser” del cuerpo, un orden donde se ubica una idea de normalidad y anormalidad que fragmenta al cuerpo y clasifica a los sujetos/as, es decir se instalan unos preceptos de comportamiento, de percepción, de estética, de belleza, de moral que refuerzan el mantenimiento del status quo de la sociedad capitalista moderna. Frente a esto, Rodríguez (2010) afirma que

Son innumerables los sistemas de significaciones que permiten entender el mundo y dentro de éste las representaciones existentes respecto a las personas con discapacidad. Los términos empleados para designarlas están generalmente cargadas de sentido negativo, intensificadas por la noción que dice que son de índole negativa que perpetúa las condiciones en que se encuentran estas personas. Prevalecen ideas deterministas o fatalistas, suscitando emociones que van desde la compasión hasta el rechazo, casi todas producto de una especie de desesperanza respecto a los posibles cambios sirven como ejemplo las expresiones que han sido usadas para designarlas como personas excepcionales, incapacitadas, y más recientemente, personas con discapacidad, todas indicadores de la búsqueda de una terminología que pueda considerarse correcta y que haga alusión a las fallas que estas personas poseen, términos que finalmente implican perpetuidad (p. 58).

Como se evidencia, la discapacidad es problemática en tanto la exclusión e impedimentos hacen parte de un todo, que limita las posibilidades de las personas en discapacidad. Es decir, la discapacidad es el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico inevitable, es por eso que la intervención del Trabajo social va más allá del sujeto, va en toda la red social que le rodea no solo a la persona en discapacidad si no también al y a la profesional.

Respecto al lugar que tiene el Trabajo social en la discapacidad, se puede afirmar que al Trabajo social le atañe la discapacidad en tanto ésta manifieste en una situación de vulnerabilidad. Según Holzmann y Jorgensen, (2009) las personas “son especialmente vulnerables porque normalmente están más expuestas a los impactos y tienen menos instrumentos para manejar los riesgos”(2009; 9). Respecto a ello, Jesús Muyor (2010) afirma que “las personas con discapacidad son especialmente vulnerables a la exclusión social, por diversos factores, entre otros la carencia de los bienes imprescindibles para ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía” (Muyor, 2010, p.10).

Sin embargo, se considera que el Trabajo social va más allá de concebir la vulnerabilidad como carencia de bienes, el Trabajo social invita a pensar y cuestionar las situaciones que conducen a vulnerabilidad. En este caso, él estar en discapacidad no es una situación de vulnerabilidad si se tienen los recursos (físicos,

emocionales, y/o económicos) para poder desarrollarse como persona. La situación es problemática en tanto para una sola persona se le son negados sus derechos por varios aspectos: como la edad, el género, la etnia y la discapacidad, todas estas atravesadas por el cuerpo<sup>6</sup>. De ahí que se plantee el cuerpo (y su significación) como un elemento importante en él que divergen múltiples discursos que construyen y reconstruyen sujeto a partir del otro, a continuación se exponen algunas reflexiones en torno al Trabajo social y la Discapacidad.

## **2. Reflexiones, propuestas y retos desde la intervención y la investigación del Trabajo Social.**

Edgar Malagón (2012) afirma que el Trabajo Social se define según su encuadre epistemológico, y propone dos dimensiones en las que se desenvuelve y define el Trabajo Social. La dimensión profesional, en la que el Trabajo Social es una práctica social que busca intervenir el sufrimiento humano o los problemas sociales; y la dimensión disciplinar, en la que el Trabajo Social es una práctica de investigación centrada en la producción teórica de esas problemáticas sociales.

En el ámbito profesional, Malagón (2012) afirma que “lo profesional -del Trabajo Social- se constituye como una relación social, esto es, en interacción con otro individuo que sufre, con el propósito de atenuar o superar tal sufrimiento” (p.29). Pero, en relación con la Discapacidad, es necesario cuestionarse sobre si ¿se da realmente un sufrimiento en una persona en discapacidad? Si esto es cierto, ¿En qué consiste su sufrimiento? y ¿cuáles son las razones de su sufrimiento?; es válido recordar que dichos cuestionamientos sólo pueden ser respondidos por las mismas personas que viven la discapacidad.

Además para pensar la intervención del Trabajo Social es fundamental tener en cuenta premisas como: ¿Quién nombra a quién? ¿Por qué lo nombra? ¿Para qué lo nombra? ¿Cómo se nombra? ¿Quiénes fueron los encargados de “definir” a las personas en discapacidad en la edad antigua, el Medioevo, el renacimiento, la ilustración, la modernidad y quienes las definen hoy?, ¿Qué las define?, y respecto al Trabajo Social, ¿Qué tiene que transformar el e la profesional en la intervención? ¿Qué o a quién interviene?

A nivel disciplinar, la discapacidad como problema social da cabida al Trabajo Social, en tanto que, hace referencia a una cuestión social que hay que intervenir, ya que es influida e influyen otros factores económicos, políticos, culturales y sociales. Por ejemplo, la pobreza, y “aunque uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad sea la pobreza, no es suficiente centrarse en los ingresos. Aunque muchas personas con discapacidad se encuentren desempleadas, no es suficiente centrarse en el empleo. En el ámbito de la discapacidad, los aspectos de exclusión deben ser considerados como un todo” (Palacios. 2008, p.120).

En segunda medida, al realizar una primera revisión documental en textos publicados en universidades de Latinoamérica, sobre cómo los profesionales de Trabajo Social han propuesto métodos y técnicas sobre la intervención e investigación relacionada con la población con discapacidad, se encontró que hay una tendencia a producir investigaciones enfocadas en analizar y sistematizar experiencias de intervención con las familias y cuidadores de las personas en condición de discapacidad, invisibilizando unidades de análisis entre categorías como el trabajo social y derechos humanos, construcción del cuerpo, comunidad, conflicto armado con la población en discapacidad. Es importante mencionar que no se realizó una investigación para reflexionar sobre el Trabajo Social en Estados Unidos e en países de Asi y Europa, lo que sólo deja ver una primera hipótesis luego una primera revisión de textos. Cuando se ahonde en la investigación se encontrará un panorama más amplio para debatir y así mismo que abre la posibilidad de producir conocimiento.



Y en tercera medida, siguiendo los planteamientos de Henao (2014) abordar la discapacidad desde el Trabajo Social requiere ir más allá del discurso médico, implica concebir la discapacidad como problema social -no por las *limitaciones* individuales- sino por los efectos excluyentes y discriminatorios que se generan en la interacción misma de la persona en discapacidad con su entorno. Y es que, es en la interacción misma que se evidencia la insatisfacción de las necesidades (como movimiento, desplazamiento e incluso el conocimiento) que impiden el completo desarrollo de la persona, y en las que interviene el/la trabajador/a social (p.4). Entonces al definirla como un problema se abre paso para que se reconozca socialmente, se posibilita el debate y así se propongan acciones concretas para su intervención, señalando eso sí, que estas deben examinar los aciertos y errores del pasado para proyectar en el futuro, un accionar más adecuado y sobre todo, en el que no se resignifique a la persona y al cuerpo en discapacidad desde un plano peyorativo, sino que en cambio, exista un carácter humano y digno en su trato.

Además teniendo en cuenta que si la persona en discapacidad no satisface integralmente sus necesidades (de desplazamiento, movimiento, etc.) se podría hablar de un problema de exclusión debido a las barreras que su entorno ha puesto para que el sujeto no logre vivir bien. En este caso, es un problema que no solamente atañe al Trabajo Social sino a todo/as los ciudadanos que hacen parte del entorno de esta población. Así, el problema no debe ser visto desde una sola perspectiva médica, sino desde lo familiar, lo social, lo cultural, lo educativo, lo laboral, etc.; se debe abrir el espacio de conocimiento y de intervención a otras carreras profesionales, además de las ciencias de la salud.

Siguiendo con lo mencionado anteriormente, se consideró pertinente proponer la discapacidad como un constructo social complejo, en el que convergen múltiples discursos. Unos la justifican, como el discurso religioso, otros la castigan como el marginal, otros buscan eliminarla por medio de la muerte como el modelo eugenésico, y otros, como el discurso médico, buscan rehabilitar. El discurso social que plantea Palacios (2008) afirma que las personas con discapacidad son discapacitadas en tanto la sociedad ha sido incapaz de acomodar las necesidades individuales y colectivas para todos y todas. Esta anterior situación abre el camino para proponer otra forma de llamar la discapacidad luego de realizar una resignificación del cuerpo; y o mediante la escucha de las propuestas epistemológicas y políticas de las mismas personas con discapacidad. Palacios (2008) lo ejemplifica con el movimiento de vida independiente, donde se propone sustituir la palabra discapacidad por diversidad funcional, teniendo en cuenta que los nombres están permeados de ideas, conceptos y cargas valorativas, en este caso peyorativas.

Como se puede observar a lo largo de la historia se ha ido justificando la discapacidad por medio de discursos religiosos y científicos, definiendo y diferenciando a la persona en discapacidad bajo un marco de anormalidad, un cuerpo tachado, incapaz, incompleto, impedido. Pero ¿Cómo se autodenominan las personas en discapacidad? ¿Este auto reconocimiento se da bajo categorías de ausencia, limitación o dependencia? El movimiento de vida independiente-movimiento social de personas con diversidad funcional<sup>7</sup>, lucha por su emancipación y empoderamiento- redefine el concepto de independencia como el control que una persona tiene sobre su propia vida, y plantea que la discapacidad es una forma específica de opresión social (Palacios, 2008, pp.109-136). Analizar los postulados del modelo social permite revisar el contexto y el entorno en el cual se da la construcción del cuerpo y el reconocimiento social del sujeto, por ende, comprender el carácter relacional de la noción de discapacidad y del Trabajo Social.

### **2.1 Trabajo Social como profesión relacional.**

Según Claudia Mosquera (2006), el Trabajo Social es una profesión relacional porque construye “saberes de acción” a partir de la revaloración plural de formas de conocer en donde se incluyen a los saberes y a los sujetos o sujetas situados. Es decir, en la interacción con las personas a intervenir se permite un contexto situado en el que se valora los conocimientos locales y se construyen saberes de acción. Mosquera (2006) también afirma que el Trabajo Social como profesión relacional “puede demostrar que existen formas de

conocimiento local y de aprehensión de las realidades sociales, y que la intervención es un espacio relacional pero también racional” (p.263). De acuerdo a esto, se puede afirmar que al realizar una contextualización de la población, logrando tener conocimiento de sus realidades pero también de sus potencialidades, le permitirá al profesional reconocer la multitud de saberes y posturas críticas que tiene la población en discapacidad frente a su contexto; construir o rediseñar propuestas metodológicas de intervención con, desde y para la comunidad; enfrentarse a dilemas éticos en su intervención, precisamente por los retos que se presentan al relacionarse, a causa de un ejercicio de poder, que generalmente siempre se da, y los prejuicios morales y la interiorización del discurso excluyente que esté dentro del profesional; estas dos características anteriores, pueden ocasionar una significación del cuerpo en discapacidad que continúe con la concepción inferiorizante y discriminatoria del discurso normalizador, pero también que el profesional plantee alternativas que posibiliten la relación horizontal y den una significación diferente y consensuada con la población, para romper con la forma de denominación predominante del cuerpo en discapacidad.

## **2.2 Discapacidad como categoría relacional.**

Cuando se refiere al Trabajo Social como profesión relacional, se puede afirmar que la discapacidad también es una categoría relacional porque se construye desde y con la interacción de los otros, y está permeada por discursos de poder-saber que se refuerzan en la subjetividad de los sujetos.

Es decir, el cuerpo en la interacción humana es atravesado y constituido por discursos de saber-ser-poder hegemónicos, que lo ubican en un campo de normalidad-anormalidad, por medio de la diferenciación. Esta última es vital en la socialización humana, hay identificación en tanto hay una diferenciación, asignando así, un lugar en el mundo, (Por ejemplo soy mujer, en tanto no soy hombre) lo problemático del asunto es que esa diferenciación tiene una intención política al ubicar al otro de forma subalterna, en tanto que tiene una carga simbólica que intervienen de gran manera en los proyectos de vida individuales de los sujetos, por ser categorías que atraviesan el cuerpo. Entonces el cuerpo es concebido como “carta de presentación/representación” del sujeto, porque de acuerdo a sus características, se le asigna un rol y status dentro de la sociedad.

El poder es constitutivo de la sociedad y, ontológicamente, existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos y en el habitus, en las instituciones y en los cerebros. Por lo tanto, el poder existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente (Capdevielle, 2011). El Trabajo Social al interactuar con cualquier persona establece una relación donde se administra “poder”, lo que le da al profesional una responsabilidad ética y política frente a ese sujeto y su problema. La propuesta o el reto está, en impartir ese poder de una manera sensible, crítica y honesta, (re)significando los cuerpos a partir del conocimiento y la reconstrucción de las autoimágenes o autodenominaciones de las personas en discapacidad. Entendiendo por *resignificar el cuerpo* como conocer, comprender y dialogar con los diversos discursos que construyen e identifican las personas en discapacidad, es reconocer la imagen que esta tiene de sí, y a partir de ello empoderar, y potenciar el cuerpo, como un territorio de resistencia en él que se reflejan las capacidades y valores de cada persona. Por eso es esencial desde la profesión, romper con las pretensiones de rehabilitar o mejorar el cuerpo, al contrario, se busca aceptarlo y reconocerlo tal cual es, para así abrir campos de posibilidades en las que las personas puedan ser y estar, aceptando las diferencias de sus cuerpos.

## **3. Educación Popular: Una apuesta por resignificar cuerpos y deconstruir discursos.**

Desde la postura decolonial no se plantea un único diseño y/o protocolo metodológico ya que lo que se quiere es precisamente es reconstruir la forma hegemónica en que se ha producido conocimiento. La metodología decolonial propone una reconstrucción a posteriori de la investigación, en la que los sujetos de investigación sean los y las participantes del mismo, esto permite que la investigación se caracterice

por ser emancipadora y libertaria (Borsani,2014.p.159-164). Respecto a ello, se plantea la educación popular como propuesta metodológica, en la que se plantean propuestas de intervención que van más allá de un problema de prejuicio y se apunta a una educación y concientización, en las que se puedan promover espacios de donde se considere el papel del Trabajo Social como profesión que incide en la producción y reproducción de discursos

Barreto (2009) plantea que, es fundamental partir de una definición clara, en el caso de la discapacidad, como un constructo socio histórico que legitima un discurso y formas de opresión social. Además de comprender las manifestaciones y dinámicas de la colonialidad del saber- poder en contextos cotidianos e institucionales, como en la formulación y ejecución de Políticas Sociales, se plantea promover análisis en los que surjan estrategias de acción colectiva, construyendo y reconstruyendo elementos de la cotidianidad que constituyen la identidad del sujeto, transformando así, de a pocos la forma ser/estar en el mundo. Y por último, señala que, “como trabajadores/as sociales es vital conocer y potenciar las redes de apoyo, en las que se fomenta la participación e incluso la movilización social” (p.10).

De ahí que, se proponga la Educación Popular como un sistema metodológico de referencia caracterizado por su carácter dialógico, plural y dinámico.

La Educación Popular no pretende ser teoría ‘seca’ porque constituye un sistema metodológico, necesariamente dinámico, cuyo objetivo consiste en facilitar la acción transformadora desde sectores populares para el mejoramiento de sus propias condiciones de vida. Por consiguiente, la Educación Popular [y el Trabajo social] tiene un carácter eminentemente político<sup>8</sup>.

Según Sierra<sup>9</sup> se señalan como elementos centrales de la metodología de la educación popular: el carácter participativo, dado por la posibilidad de construir a partir del encuentro y los saberes de los actores; la palabra y el diálogo, que según Freire “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis[...] de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”<sup>10</sup>.

Además, se propone la experiencia -el sentir y vivir- como método/metodología de intervención, sentir la experiencia como “eso que me pasa”; dándole primacía a la idea de la metodología no como un manual de intervención sino como una construcción misma a partir de interacción, participación y las vivencias de la comunidad, porque son las que constituyen la metodología de intervención.

Castro (2000) plantea que “el reto está en aprender a nombrar la totalidad sin caer en el esencialismo, es nombrar el cuerpo como un todo complejo, y no limitarse a la diferencia (a las piernas, la visión, la escucha, etc.). No se trata de desechar todo lo dicho y tomar nuevas nominaciones, el trabajo está en reconocer los elementos de apropiación, naturalización e identificación, que han atravesado las relaciones sociales y que constituyen a los sujetos” (p.9). A modo de ejemplo, la comunidad sorda, expone su condición de *Sorditud*, como postura política, más que condición física.

Respecto al tema, Jorge Larrosa (como se cita en Rivas & Donoso, 2000), propone una alternativa de educación a nivel filosófico interesante, que se adapta al Trabajo Social, y a su intervención con la discapacidad. En esta oportunidad, Larrosa afirma que: “hace falta atención y sensibilidad, capacidad para captar lo que se puede hacer con lo que se acontece y la atención y la sensibilidad a veces la da la conversación con los amigos” (2000; p. 106). Es decir, la intervención y el quehacer profesional, está en la misma comunidad, desde la cotidianidad de una conversación informal. El reto del trabajador/a social es ser sensible a esas necesidades cotidianas, ya que la posibilidad de ser autosuficiente para una persona empieza a partir de la participación real en su propia realidad.

Lo interesante puede ser la categoría de la sensibilidad y una categoría del entendimiento, puede ser una categoría que tiene que ver con la emocionalidad, con la piel y no con la razón, con lo cognoscitivo, que le permita dar sentido a lo que le pasa, a lo que quiere, necesita, le gusta, o no le gusta. (Rivas & Donoso; 2000. p 103)

Es importante darse cuenta que la discapacidad nos toca a todos y todas, directa o indirectamente, nuestros cuerpos - en su gran mayoría- no hacen parte del cuerpo "normal" legitimado (con medidas 90-60-90, blanco, delgado, completo, visión 20/20, oyente, etc.). Todos y todas vivimos en discapacidad, cuando se nos limita por la constitución de nuestro cuerpo.

#### **4. Trabajo Social Comunitario.**

Al hablar de trabajo social comunitario dentro de este texto se considera importante contextualizar de forma sencilla al lector sobre algunos elementos básicos que ayudarán a entender la conexión entre la educación popular, la sensibilidad o la experiencia con el trabajo social comunitario. Para esto es necesario tener un referente conceptual sobre la categoría de comunidad, sus características y principales dimensiones; y sobre el concepto del Trabajo Social Comunitario, su finalidad y algunos elementos importantes.

El concepto de comunidad es "un término polisémico, complejo y confuso" (Montero, 2007). y habrá que analizar varias interpretaciones de este, por lo tanto para nutrir la reflexión anterior presento los conceptos de varios autores que expone Carvajal en su texto (2011) la comunidad supone relaciones, interacciones tanto de hacer y conocer como de sentir, por el hecho de compartir esos aspectos comunes (pp.13) y al pensar en el sentido de la comunidad es preciso verla como "un "sentimiento" y no como "escena o lugar" ya que se existen emociones que promueven la opresión, la transformación o la liberación y esto es dado por la convivencia dentro de un determinado contexto, donde la comunidad desarrolla mecanismo de adaptación o de resistencia a los cambios (Parafraseo Montero, 2007;p.198-199). Todo esto hace pensar en un aspecto dinámico de la comunidad donde construya nuevas ontologías, prácticas y modos de vivir en el mundo a partir de lo que sucede a su alrededor. Esta característica traslada una conexión directa con el Trabajo Social, en tanto se puede leer como una profesión "relacional" o de contexto y que actúa sobre los problemas sociales para lograr una transformación social.

Entonces la comunidad es un conjunto de personas con diferentes intereses, que tienen rasgos en común, tienen la posibilidad de construir una noción de identidad estando juntos, existen valores culturales compartidos, realizan prácticas en común y estás a su vez pueden incentivar el trabajo colectivo en miras de un ejercicio organizativo de reivindicación de derechos o garantía de necesidades satisfechas al Estado y la sociedad en general. Sin embargo, también se reconoce en la comunidad la existencia de conflictos que potencian o debilitan los elementos anteriores, pero que depende de la calidad y la cantidad de redes de comunicación y tolerancia que exista entre los miembros, la probabilidad de tramitar e sobrellevar de forma asertiva estas conflictividades.

El Trabajo Social Comunitario tiene como finalidad principal afrontar los desafíos que para la inclusión social demandan una respuesta colectiva de la ciudadanía. (Carvajal, 2011,p.59). Una definición de Trabajo Social Comunitario puede ser: "una disciplina del trabajo social que parte de los valores de la ciudadanía democrática, se basa en una metodología científica, se aplica a través de un proceso de diagnóstico, planificación, organización, desarrollo y evaluación y conlleva un proceso de enriquecimiento (empowerment) personal y comunitario"(Fernández y López, 2008, p.17).

Ahora dentro de los elementos del Trabajo Social comunitario que aportan a la resignificación del cuerpo y la deconstrucción de discursos están la posibilidad de articular en la acción la educación popular como herramienta de transformación y la sensibilidad como principio en el reforzamiento de sentimientos de

comunidad y en la lectura de relaciones de poder, comunicación y negociación dentro de la misma. El trabajador social no sólo se plantea la consecución de un objetivo externo (formulación e implementación de políticas públicas, participación comunitaria, etc) sino que busca crear lazos y vínculos comunitarios en miras de que existan comunidades donde se piensen las formas en que han sido llamados y el poder que este nombramiento ha tenido en sus vidas, que busquen autodenominarse haciendo una valoración integral de sus cuerpos reconociéndose como sujetos de derechos y como seres humanos con características que tienen un valor especial para la sociedad, que sus voces y sus diferentes formas de vivir en el mundo aporten a construir un mundo donde quepan todas las diferencias en comunión-comunidad.

Por otro lado la intervención profesional en un contexto comunitario debe comprender que la comunidad es compleja, móvil, que se construye a cada paso y se reconfigura permanentemente. La comunidad se construye a través de la participación y de una idea de transformación propia de la postura política que asumen los diferentes actores y además en la consolidación de procesos de investigación y trabajo comunitario es preciso involucrar a los mismos actores porque ellos mismos tienen el conocimiento.

Los procesos de reflexión personal y profesional son importantes para entender que las vivencias y las ideas que tenemos sobre comunidad influyen en la intervención y en la visión de mundo de cada trabajador social. Es una tarea del profesional repensar lo que ha aprendido, construido y consolidado; debe hacer un proceso de autorreflexión para confrontar sus propios saberes y proponer nuevas estrategias de intervención en la comunidad. Aportar profesionalmente a la construcción de un concepto de comunidad, debe partir del saber del mismo grupo social, formar una construcción colectiva donde se fusionen las subjetividades, las mismidades de cada miembro de la comunidad, pero que no homogenice (como sucede en la imagen de comunidad como Estado) las diversidades de los mismos.

## **Conclusiones**

A partir de los ejercicios y la revisión académica, se concluye que: el cuerpo está atravesado por un discurso (moderno) hegemónico, excluyente y discriminante -bajo unos conceptos de normalidad y anormalidad-, que actúan sobre la construcción de la identidad e influyen en el reconocimiento social del cuerpo y del sujeto.

Para que dicho discurso sea apropiado, el sujeto debe pasar un por una naturalización del lenguaje y su código simbólico, que ordena -de forma arbitraria- las formas posibles de ser y estar en el mundo. De esta manera, se puede afirmar que en las relaciones sociales, surge la identificación entre las personas, en tanto se busca diferenciarlas; lo que da pie para que categorías como género, etnia, edad y discapacidad, -todas estas atravesadas en el cuerpo- provoquen la asignación de roles y modos de ser de acuerdo a su condición.

Entonces se puede afirmar así, que las relaciones interpersonales son fundamentales para la construcción del Trabajo Social y del sujeto en discapacidad, ya que su carácter relacional, permite una construcción y deconstrucción de discursos en la interacción con el otro. Es precisamente allí, donde surge la responsabilidad o el “poder” de legitimar o transformar el discurso excluyente y discriminatorio, que ha guiado la intervención y que ha reducido a las personas en orejas, ojos o piernas, es decir en la parte del cuerpo que está “mal” o que no es “ funcional”, o de romper con esta situación denigratoria hacia la población en discapacidad y asumir el desafío al cual ha sido llamado, a nivel profesional y disciplinar, que es, renombrar y resignificar el cuerpo de estos sujetos. Para lograrlo algunas pistas que se buscó exponer en la ponencia fueron: a) reconocer y visibilizar las autodenominaciones y luchas de las propias

comunidades, b) construir metodologías de intervención y de investigación donde se le valore las relaciones interpersonales, la sensibilidad y la experiencia, c) ubicar a la educación popular como una estrategia clara de concientización de la población. Finalmente en la integralidad que se haga, de estas acciones, se pueda empoderar a la personas en discapacidad, -es decir- reconocer el poder y la autonomía que tienen sobre su propio cuerpo.

Por otro lado, se pretende que la ponencia haya cumplido con el objetivo principal, ofrecer algunas reflexiones acerca del papel del trabajador/a social en contextos de intervención con población en discapacidad; sumado a esto, brindar herramientas de análisis para pensar el escenario de formación de profesionales y plantear diferentes retos o desafíos a enfrentar. ¿Se seguirá con la deuda de la profesión con la población en discapacidad? ¿Se continuará haciendo intervención donde se reproduzca discursos marginales, rehabilitadores, excluyentes y estigmatizantes? ¿Se prolongarán acciones para la cura o reintegración, sin cuestionar de forma estructural? ¿Quién es el que nombra a quién?, el ¿Por qué y el para qué se construyen dichos nombres?

Antes de terminar, se espera que la ponencia haya dado respuesta a las cuestiones ¿Hasta dónde nuestra autoestima depende del cuerpo?, ¿Qué es resignificar el cuerpo? y ¿por qué es una apuesta desde el Trabajo Social?; sin embargo, se profundizará en la primera. Ya se ha dicho que un sujeto se construye por y con los otros, es decir, que la consolidación de su personalidad y de su subjetividad se da en la interacción, ahora, la forma en la que los demás conciben el cuerpo de ese sujeto, determinará su autoestima, su imagen de sí misma, y esto lo hará desde aspectos positivos o negativos que vienen de los preceptos sociales con los que ha sido educado o que han estado en sus relaciones interpersonales. Debido a esto y con el objetivo de lograr que el sujeto en discapacidad realice un reconocimiento positivo y una autoestima favorable de sí mismo, que la denominación que hagan los otros de su cuerpo, no provoque una situación y un ambiente que afecte su calidad de vida y su dignidad.

Finalmente se puede afirmar que el cuerpo es un territorio de resistencia, en el que divergen y se reflejan múltiples discursos de poder y que el Trabajo Social tiene el reto de resignificar el cuerpo en discapacidad; y esto se puede lograr mediante el diálogo y la valoración de las autodenominaciones que la comunidad en discapacidad propone de su cuerpo.

### **Bibliografía**

- Barreto, E. (2009) Desafíos de la formación antirracista en Trabajo Social. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-082.pdf> [HYPERLINK "http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-082.pdf"](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-082.pdf)
- Capdevielle, J. (2011). "El concepto de habitus:" con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (10), 31-46
- Carvajal Burbano, Arizaldo. (2011). Apuntes sobre desarrollo comunitario. Eumed.net. Universidad de Málaga, España.
- Castro, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 2005. Libro impreso. [HYPERLINK "http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf"](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf)

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001) Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Boletín del RPD, 50, 15-30. Recuperado de:

<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/clasificacionsomdiscapacidad.pdf> HYPERLINK "http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/clasificacionsomdiscapacidad.pdf"

Goffman, E. (1963). Estigma: La identidad deteriorada. Amorrortu Editores. 1a ed. 10a reimp. -Buenos Aires, Madrid. Recuperado de

<https://www.google.com.co/search?q=Estigma%3A+La+identidad+deteriorada&oq=Estigma%3A+La+identidad+deteriorada&aqs=chrome..69i57j69i58j964j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Archivo Pdf.

Henaó, A. (2014) La inclusión social de la discapacidad como tecnología biopolítica: una reflexión para el Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá. Revista de Trabajo Social N.o 16, Enero-Diciembre 2014, Bogotá D.C. pp.157-173.

Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47067/48373> HYPERLINK "http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47067/48373"

Herrera, F. V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. Educ. Vol. 17, No. 1, 135-148. Universidad de Chile. Chile.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n1/v17n1a07.pdf>.

Holzmann, R., & Jorgensen, S. (2009). Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 21(1).

Malagón, E. (2012). Fundamentos de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

Merleau-Ponty, Maurice. 1997. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península. P.105-219

Mosquera, C. (2006) Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización de los saberes de acción. Una reflexión desde la Intervención Social a la población afrocolombiana desplazada. Revista Palimpsesto. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Número (5). Bogotá. pp. 262-275.

Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/14259/1/3-8080-PB.pdf>

Muyor Rodríguez, J. (2010). Entre bioética, biopolítica y ética profesional: sobre el proceso de discapacidad como constructo y su relación con el Trabajo Social. *Trabajo Social y Salud*, (66), 279-314.

ONU- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención de la organización de las Naciones Unidas- Sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Recuperado de:

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> HYPERLINK "http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf"

Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid. Recuperado de

<http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf> HYPERLINK "http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf"

PPDIS (2013) Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocionsocial/Discapacidad/Paginas/politica-publica.aspx> HYPERLINK

"https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocionsocial/Discapacidad/Paginas/politica-publica.aspx"

Rivas, P., & Donoso, R. (2000). La educación consiste en introducir a los nuevos que o hablan en la lengua de todos. *Educare*, junio, 99-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/356/35630918/>

Rivera, Ginna y Sierra, Claudia P. 2016. Aproximación a la producción bibliográfica sobre educación popular en Colombia, período 1998-2008. En: Sierra P., Claudia Patricia (editora). 2016. Producción escrita y conversaciones sobre educación popular. Grupo de Investigación en Educación Popular y Procesos Comunitarios, EnRaizAndo U.N. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social. Bogotá. Pp. 21-73

Rodríguez, G. (2010) Identidad Sexual, Discapacidad Física, Redescubriendo un mundo oculto. Un estudio de caso. Tesis de maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Bogotá. Recuperado de

[http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/208/Tes\\_RodriguezUribeG\\_IdentidadSexualDiscapacidad\\_2010.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/208/Tes_RodriguezUribeG_IdentidadSexualDiscapacidad_2010.pdf?sequence=1)HYPERLINK

"[http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/208/Tes\\_RodriguezUribeG\\_IdentidadSexualDiscapacidad\\_2010.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/208/Tes_RodriguezUribeG_IdentidadSexualDiscapacidad_2010.pdf?sequence=1)"

Samaniego, P. (2006). Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Madrid, España.: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de [http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion\\_Realidad\\_Discapacidad-Samaniego\(3\).pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego(3).pdf)HYPERLINK

"[http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion\\_Realidad\\_Discapacidad-Samaniego\(3\).pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego(3).pdf)"

Sandoval, M. J. (2010). Construcción, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. Revista Mad. N° 23, Septiembre de 2010. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Recuperado de:

[http://www.revistamad.uchile.cl/23/sandoval\\_04.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl/23/sandoval_04.pdf)HYPERLINK

"[http://www.revistamad.uchile.cl/23/sandoval\\_04.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl/23/sandoval_04.pdf)"

Tratado de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (1999) A:65. Ciudad de Guatemala, Guatemala, Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Van de Velde, H. "Sistematización de experiencias. Esencia de una educación popular." Educación popular, alternativas y resistencias. Oficina Regional en México de la Rosa Luxemburg Stiftung, México, 2013. HYPERLINK "<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>"

Vásquez, A. (2012) Foucault: 'Los anormales', una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas: *Nómadas*. Universidad Complutense de Madrid. Número (34). pp. 1-18. Recuperado de\_

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/34/adolfovrocca.pdf>HYPERLINK

"<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/34/adolfovrocca.pdf>"

...

#### > **SESIÓN DE POSTERES**

Coord.: Prof. Valeria Martino

**MESA Nº 26 – AULA 6** - 1er. piso

POS44 - *Alumnos vulnerados con necesidades educativas especiales en la escuela*, Esteban Castillo, Instituto Madre de la Misericordia, Posadas Misiones.

POS69 - *La inclusión tiene la palabra*, Ana Beatriz Fabré Kenny, Deolinda Verónica Jofré, Natalia Galván, IES 9-024 Lavalle, Mendoza.



POS28 - *Programa de Educación Sexual en niños, niñas y adolescentes con discapacidad de origen cognitivo*, Bielka Carvajal G., Jame Rebolledo S., Álvaro Besoain S., Univ. de Chile, Santiago de Chile >> FALTA IMAGEN

POS29 - *Diagnóstico participativo sobre educación en sexualidad en el contexto escolar, con madres, padres, apoderados y estudiantes de una escuela diferencial en la comuna de Recoleta*, Jame Alejandra Rebolledo Sanhueza, Álvaro Besoain Saldaña, Bielka Carvajal Gutiérrez, Univ. de Chile, Santiago de Chile >> FALTA IMAGEN

POS62- *Factores de riesgo psicosociales de docentes en una escuela especial pública chilena*, Álvaro Besoain S., Jame Rebolledo, Bielka Carvajal Gutiérrez, Univ. de Chile, Santiago de Chile

POS63 - *Diagnóstico de brechas de mejora de un programa de sexualidad desde la visión de profesoras de una Escuela Diferencial pública en Chile*, Alvaro Besoain S., Jame Rebolledo, Bielka Carvajal, UC, Chile.

POS74 - *Familias Diversas, potables, resilientes*, Pina Mariela Fernanda, Xiomara Arcienagas , Mariela pina, Equipo Asiri, Castelar, Pcia. Buenos Aires.

POS9 - *Procesos de Aprendizaje no conscientes en poblaciones escolares con Necesidades Básicas Insatisfechas*, María Sturla, Florencia Igoa, Estefanía García, Cecilia Benitez, Daiana Zapke, Alis Barúa, Universidad de la Cuenca del Plata, Posadas, Misiones. >> FALTA IMAGEN

POS52 - *Salud mental de niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas del Municipio de Fusagasugá*. Gladys Rodriguez Cuervo, Erika Johana Pinto Virguez, Yesica Paola Díaz Cifuentes, Jessica Daniela Pinzón Restrepo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Gusagasuga, Colombia. >> FALTA IMAGEN

PO999 - *Rehabilitación basada en la comunidad de niños y jóvenes con discapacidad intelectual*, Odilkys Cala Hernández, Deysi Licourt Otero, Centro Provincial de Genética Médica, Pinar del Río, Cuba *(las autoras no podrán estar presentes. El póster ha sido impreso por FSC, excepcionalmente)*. >> FALTA IMAGEN

...

Alumnos vulnerados con necesidades educativas especiales.  
Inclusión escolar en la escuela media.

Autor: Esteban Alberto Castillo

**Introducción**

El presente trabajo corresponde al seminario Familias y Educación (Especialización en Abordaje Familiar Integral Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales). El objetivo del trabajo, es dejar un antecedente para abordar la temática con mayor profundidad en el Trabajo Final Integrador. El caso vinculado a la escuela, es una realidad actual diferente a otros casos. Una adolescente ingresa a la escuela media común con un diagnóstico de base: Hipoacusia bilateral severa. La alumna no logra escuchar con claridad y no puede comunicarse verbalmente. Esboza unas palabras con gran esfuerzo, pero no se consigue un intercambio. La frustración de Mia, así llamaremos a la joven, es recurrente ante la

imposibilidad de comunicarse. A esto se suma la realidad de los docentes, quienes sentencian: “no estamos preparados para afrontar este caso”. La familia, que acompaña con ansiedad esta nueva etapa de la vida de su hija, con sueños y anhelos muy grandes, no pudiendo, en primera instancia, superar el duelo por la pérdida de los maestros de primaria, y la niña de primaria, como su rol como padres de una niña de primaria.

Por otro lado, se indaga sobre la realidad de Gustavo, un joven con síndrome de Asperger que ingresa a la escuela. La referencia de casos con necesidades educativas especiales es para indicar: alumnos con trastorno y déficit de atención con hiperactividad, epilepsias con episodios de ausencia (petit mal), asperger, síndrome de tourette tics, tartamudeo, etc.

La meta del trabajo es indagar sobre las realidades familiares, y vincular la escuela con la familia, el contexto sociocultural y económico; trabajo necesario para alcanzar un desarrollo íntegro y armónico de la alumna. La intención es poner en primer plano a la persona, antes que al problema.

El Caso Gustavo, un joven que padece de Síndrome o Trastorno de Asperger, revela la necesidad de pensar en la escuela media, que en los tiempos que corren, debemos formar e informar a los docentes, alumnos y padres que existen problemáticas de índole emocional, afectiva y cognitiva que deben ser abordadas con respeto e integración escolar. Antaño casos como éste eran tratados solamente en Escuelas “Especiales”. Hoy mediante las políticas públicas hay que repensar la educación y considerar el derecho y la igualdad de oportunidades.

Gustavo padece Síndrome de Asperger. Se trata de un trastorno que se evidencia por la dificultad en la interacción social, dificultades o alteraciones del lenguaje y disfunción en la comunicación no verbal.

...

### La inclusión tiene la palabra.

*Experiencias de formación docente de nivel superior en el IES 9-024 Lavalle Mendoza. Utilización de la radio de la institución, como herramienta pedagógica y de vinculación con la comunidad.*

Autores: Deolinda Verónica Jofre, Ana Fabre Kenny y Natalia Galván.

### **Objetivos de la ponencia**

- Compartir la experiencia de formación de docentes con un perfil inclusivo, utilizando la radio como herramienta de mediación comunitaria.
- Reflexionar sobre las posibilidades que los lenguajes radiofónicos ofrecen para interpelar, las barreras psicosociales presentes en la comunidad, en relación a la concepción tradicional de discapacidad.
- Intercambiar puntos de vista con los asistentes al congreso, a fin de enriquecer la propuesta de trabajo y al mismo tiempo acrecentar las redes de comunicación.

### **Recursos:**

- Video documental, en el cual se registran aspectos significativos de la experiencia desde sus protagonistas y en el contexto de la institución y la comunidad de Lavalle.

### **Ejes de trabajo:**

Uno de los Ejes en el cual es posible enmarcar la ponencia es el número 3: Uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de personas con discapacidad.

### **Desarrollo del contenido de la ponencia:**

LA INCLUSIÓN TIENE LA PALABRA.

**Palabras claves:** Educación inclusiva. Concientización-empoderamiento profesional y comunitario. Formación docente. Radio socioeducativa. Democratización de la palabra.

## **1. CONCEPTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN NUESTRO PROYECTO**

En el departamento de Lavalle provincia de Mendoza, desde el año 2009 el Instituto de Educación Superior 9-024, brinda una oferta educativa que contempla carreras de formación docente y técnica.

Se forma a docentes en los profesorados de Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación Especial. En el ciclo lectivo 2016, se incorpora la tecnicatura en comunicación Social.

Como parte de la formación de grado, del profesorado de Educación especial, se han diseñado espacios de taller, que tienen por finalidad el desarrollo de habilidades para la mediación pedagógica, en el contexto de la diversidad y de la discapacidad. Los mismos son parte de la curricula de los últimos años de la carrera.

Es un objetivo institucional y del profesorado de Educación Especial en particular, atender a la diversidad, desde el paradigma de la diferencia. Este, se orienta hacia la consolidación de espacios sociales y de estrategias de comunicación y trabajo fundadas en los principios de la inclusión laboral y social.

En este caso, desarrollamos un proceso de formación profesional que nos remite al ejercicio de la tarea docente, pero abierto a la comunidad y mediante la utilización de la radio socioeducativa. Queremos informar y brindar un espacio para la consolidación de la conciencia inclusiva. Esta se sustenta en la valoración positiva de todas las diferencias y en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos y sociales.

Nuestro trabajo se orienta a acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje de alumnos con características propias y distintivas, como todo grupo de alumnos. La mediación efectiva, mediante el uso propio de la palabra es una herramienta de trabajo profesional sumamente valiosa. “Saber decir, para que el otro escuche, comprenda, se conmueva”...es esencial a la tarea del docente inclusivo.

¿Qué hace “especial” nuestro espacio de formación y nuestra tarea?

Abordamos desde la comprensión y la práctica docente los conceptos de “diferencia” y “diversidad”.

La palabra “diferencia” nos impone reconocer a “otro”, que se me presenta desde su originalidad como alguien “único”. Supone superar la frontera o límite entre lo propio y lo ajeno, entre lo conocido y desconocido, entre lo “normal” y “especial”.

A lo largo de la historia de la humanidad, es posible reconocer actitudes frente a las diferencias de razas, de culturas, de religiones, de saberes, de posiciones sociales, entre otras.

Debemos reconocer que las actitudes dominantes han sido la negación, el odio, la conmiseración, entre otras reacciones violentas y discriminadoras.

Los procesos de cambio social frente a la diferencia y los derechos humanos, se gestaron desde minorías sociales convencidas que era posible educar, sanar, trabajar, crear desde una mirada distinta, desde un paradigma diferente. Esta mirada se sustenta en el concepto de vida como realidad primordial. Se enlaza con valores como la solidaridad humana, que necesariamente nos lleva a generar condiciones de equidad en la práctica cotidiana y en el ejercicio de los derechos, en el marco de una comunidad organizada desde el paradigma de la inclusión y la diferencia.

“...La atención a las necesidades educativas especiales, en el marco de la diversidad implica el reconocimiento de la diferencia y por lo tanto, la necesidad de favorecer acciones que permitan la generación de condiciones de equidad, de solidaridad y de justicia en el marco del respeto por la persona humana...” 38

Uno de los objetivos de la formación profesional del docente de Educación Especial es analizar y reflexionar sobre las notas que definen al hombre y su condición humana, el reconocimiento positivo de la diferencia como expresión de su originalidad.

Por ello, la docencia se constituye en una reflexión, en un ejercicio y en una construcción de condiciones didácticas y sociales de equidad y de inclusión.

“...El respeto, la tolerancia, y la libertad de pensamiento son los principios que nos permiten construir la cultura de la diversidad frente a la cultura del déficit. Ha de nacer el compromiso de cambiar las actitudes y las prácticas educativas y sociales...” 39

Pensar a la diversidad nos enriquece como personas y como sociedad. Este concepto, nos remite a valorar el mundo y la realidad desde la contemplación de la existencia de otros, de modos distintos de hablar, de hacer, de festejar, de rezar, de aprender. Esta mirada supera la atención al “déficit”, a “lo que falta”, a lo que “no tiene”.

Se fundamenta en un pensamiento amplio que incluye el género, la enfermedad, el déficit, la etnia, las contingencias educativas, sociales, económicas, culturales, entre muchas otras diferencias.

Sólo esta mirada positiva orientada a la construcción y al hacer, nos permitirá educar. El ejercicio de la tarea docente no puede ejercerse si no es desde una mirada de lo posible, desde un horizonte a alcanzar. Constituye un desafío, guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje de realidades tan complejas.

Con este proyecto, nos proponemos incentivar la reflexión, la curiosidad y la búsqueda, como habilidades para la lectura e interpretación de la realidad. Además, de contar con el privilegio de enriquecer y multiplicar nuestra palabra, mediante el desarrollo de programas de radio.

Consideramos importante trabajar con los alumnos, en función de fortalecer las habilidades básicas de comprensión, interpretación, análisis y síntesis de distintos documentos de estudio. Así como también la elaboración de esquemas de contenidos y guiones de radio. Estos expresan opiniones y reflexiones personales además de información y contenidos académicos, debidamente mediados.

Sólo de esta manera, es posible concebir a un profesional de la educación, que se desarrolle en el ejercicio de una práctica docente responsable y que se proyecte en procesos de formación continua.

A este desafío nos sumamos.

## **2. LA RADIO COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PUENTE CON LA COMUNIDAD**

---

<sup>38</sup>Dadamia, Oscar. Lo especial de la educación. Respuestas educativas. Bs As. Magisterio del Río de la Plata. Pág. 17

<sup>39</sup>Dadamia. op cit Pág 18.

En el marco de una nueva política nacional de comunicación nace la radio socioeducativa del IES 9-024. Inició su actividad en Febrero de 2014, desde sus inicios se planteó como principales objetivos democratizar la palabra y tener un espacio de vinculación con la comunidad educativa y local, en función de desarrollar una nueva propuesta de comunicación.

Las autoridades de la institución invitan a los docentes a incorporar la radio a los espacios formativos como experiencia de aprendizaje entendiendo la radio como una herramienta pedagógica que aporta múltiples beneficios a los estudiantes (investigación, redacción, expresión, oralidad, etc.). Convencidos en que constituirá una significativa experiencia de aprendizaje para alumnos, docentes y miembros de la comunidad.

En la carrera de Educación Especial se llevaron a cabo experiencias de programa de radio con alumnos de cuarto año en los talleres de Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial y Problemática de la Discapacidad Vida Adulta e Inserción Laboral, a cargo de la Profesora Ana Fabre.

“Voces para el cambio” fue el título del programa que se realizó en el ciclo lectivo 2014 y que se retomó con los alumnos del ciclo lectivo 2015. En el transcurso de este, se reformuló el proyecto y se sumó al grupo de trabajo, la Licenciada en Comunicación Social Verónica Jofré. Su tarea consiste desde entonces, en brindar asesoramiento específico del diseño radial y en el desarrollo de los programas.

Acompaña en la tarea de producción, y posproducción Natalia Galván, Coordinadora de la Radio Aires Lavallinos.

El incorporar la radio en el proceso formativo implicó un trabajo de coordinación y capacitación de las alumnas y docentes. En primer lugar la referente de la radio Natalia Galvan y la profesora Verónica Jofré visitaron el curso, presentaron las características de la radio y dieron una breve explicación de cómo realizar un programa radial. Posteriormente en otros encuentros con acompañamientos de la docente Ana Fabre y la docente Verónica Jofré se elaboró el guión radial del programa. Esta tarea implicó realizar una lectura previa de los textos, ver los conceptos claves y analizar de que manera transmitir en lenguaje radial lo incorporado en la materia. Una vez armado el guión, dividido los roles dentro del programa y organizadas las tareas previas (pactar entrevistas, realizar encuestas, organizar la música, etc.) se llevó a cabo la grabación del primer programa. Este proceso se repitió en los programas siguientes y se fueron sumando diferentes recursos que contribuyeron al crecimiento del programa.

Dentro del marco de la experiencia las estudiantes y docentes fueron invitadas a la cátedra de Radio de la Universidad Nacional de Cuyo, en esta visita se pudieron compartir las experiencias realizadas y mostrar parte del material obtenido. Dicha salida fue altamente satisfactoria para ambas instituciones. Asimismo, la exposición permitió visualizar el valor social de la tarea realizada e incentivar a la continuación del proyecto.

En el transcurso del ciclo lectivo 2016 nuevas protagonistas se sumaron al cursado de los talleres y a la propuesta de desarrollar programas de radio destinados a la comunidad. En este caso, el programa se dio a conocer, con el nombre de “Incluime”

El grupo de trabajo acordó trabajar para enriquecer el perfil docente, asumiendo el desafío de mediar con la palabra, para que los oyentes interioricen los valores y la mirada propia de la inclusión social, de los derechos de todos a aprender y aprender con calidad y de la necesidad de generar espacios de convivencia con poca incidencia de barreras psicosociales y físicas.

En el ciclo “Incluime” se abordaron temáticas que forman parte del diseño curricular, pero se orientaron a situaciones vividas en la comunidad de Lavalle y en la provincia. En los programas se desarrollaron problemáticas de la sexualidad y la discapacidad, la violencia de género, los derechos, la inclusión laboral efectiva y las barreras psicosociales.

Los programas que comenzaron siendo mensuales fueron adquiriendo más continuidad motivada por la respuesta que obtenían de la comunidad. La participación de oyentes a través de las redes sociales de la

radio fomentaron el entusiasmo en las estudiantes y la intención de profundizar las temáticas abordadas en cada programa.

La energía y entusiasmo del grupo hizo posible la elaboración de un logo y slogan que identificó a los integrantes del programa radial y a su producción. Desde la institución se brindó asesoramiento y colaboración de una diseñadora para poder llevar la propuesta del logo diseñado por las alumnas a una imagen transmisible en diferentes redes. Este se constituyó en su bandera, y los identificó en distintos eventos de la comunidad en los que participaron, como las Jornadas de Educación Especial, el Congreso de Alfabetización, y la Feria Mensual de artesanos del Departamento de Lavalle, con una experiencia de radio abierta.

Durante este ciclo lectivo, las protagonistas del programa “Incluime” asumen la responsabilidad de continuar con la experiencia de hacer radio socio comunitaria, desde el compromiso y la vocación de docentes formadas desde el paradigma de la calidad de vida.

### **3-Nuestra experiencia contada desde las protagonistas**

Este proyecto nos brindó la oportunidad de poder capacitarnos en aspectos técnicos en cuanto a la elaboración del guion de radio y profundizar temáticas pedagógicas y sociales sobre la diversidad, formación docente e inclusión.

Entendimos que para poder transmitir un mensaje claro no es necesario ser locutoras, sino tener algo importante para decir y utilizar la voz adecuadamente, para que el mensaje movilice al oyente.

Este proyecto no se podría haber realizado sin un trabajo colaborativo, donde cada alumna tiene un rol diferente que implica diversas funciones para alcanzar la producción del programa de radio.

Grabar el programa para todas fue un desafío en el que tuvimos que vencer miedos, la vergüenza de exponer la voz, expresar los temas abordados de forma no ofensiva y correcta desde el punto de vista conceptual.

“Que todos nos entendieran y comprendieran el mensaje” fue un proceso de medicación pedagógica. Proceso largamente estudiado y que en este momento debíamos llevar a la práctica.

Aprendimos a “Hacer posible lo que soñamos: trabajar para desarrollar la conciencia inclusiva en la comunidad”.

Conclusiones:

Con respecto a la pregunta que organiza nuestra participación en este congreso:¿las nuevas tecnologías perjudican o facilitan los procesos de inclusión social y educativa?

Podemos responder, en primera instancia, que la radio no es una nueva tecnología, pero a lo largo de su historia ha logrado mantenerse vigente gracias a su característica de proximidad y vinculación con la comunidad que resulta más dificultoso con otros medios de comunicación.. Con el uso de estos recursos, la comunicación adquiere un carácter multidimensional, llega no solo a más personas de la comunidad, sino que adquiere el estilo ritmo y estética propia de las comunicaciones de nuestro siglo.

La consecuencia inmediata de la comunicación con estas características es la cercanía con los oyentes. Facilita el desarrollo de un discurso empático y motivador para quienes escuchan.

El desafío que asumimos al iniciar el proyecto, consistía en construir un espacio de comunicación que sobrepasara los límites de la información, que posibilitara la reflexión empática y ayudara al largo y profundo proceso de desmoronamiento de barreras socioculturales con respecto a la diversidad en todas sus expresiones y a la discapacidad en particular.

Nuestra apuesta era aún más ambiciosa que nuestros alumnos, futuros docentes y por lo tanto agentes de cambio y transformación social, sean capaces de mediar con la voz, la emoción, la palabra , la música y las voces de los protagonistas, un puñado de problemáticas que son de todos.

El primer impacto fue el entusiasmo de los alumnos frente a la propuesta de redactar un guion radial. Se sintieron agentes de cambio, con voz propia para decir y expresar con una voz clara y sencilla lo que los intelectuales y académicos le habían transmitido a lo largo de su formación de grado.

En el desarrollo de los programas los alumnos pudieron vivenciar la comunicación con los oyentes y la participación efectiva a través de las redes sociales. Esto permitió experimentar la responsabilidad social que implica, tomar la palabra mediante un medio de comunicación, llegar a otros.

También es importante resaltar que una de las alumnas cuando concluyó su carrera e inició su práctica docente en una institución posprimaria de formación en oficios, organizó un proyecto a partir del cual, sus alumnos desarrollaron un programa de radio con una frecuencia quincenal. El proyecto sigue vigente en la actualidad.

En el presente ciclo lectivo 2017 iniciamos por cuarta vez la propuesta del taller: “Problemáticas contemporáneas de la discapacidad”.

Tenemos la convicción que la propuesta de formación docente utilizando a la radio como herramienta pedagógica nos permite generar un espacio de especialización en la mediación con la comunidad y por otra parte les permite a los miembros de la comunidad de Lavalle tomar contacto con otras perspectivas y miradas en relación a la diversidad

En nuestra búsqueda de sentido a nuestra tarea pedagógica y comunitaria afirmamos junto al profesor Prieto Castillo:

“...No hay sentido posible sin la palabra (...). Nos comunicamos también por miradas, gestos, por la corporalidad, por espacios, por objetos, por el universo de la imagen. Pero, sin duda, las referencias a la palabra son constantes y fundamentales en todo acto de comunicación.(...) Las palabras brotan permanentemente en todos los rincones de la humanidad, y lo hacen porque el ser humano es un ser de comunicación, en el sentido de su necesidad de vivir y de relacionarse con otros. Recurso fundamental de mediación la palabra. ¿Qué haríamos sin ella para acercar otros mundos, narrar, contarnos la vida, enseñarnos, aprender desde lo conocido hasta lo desconocido? Herramienta mediadora, desde los iniciales balbuceos hasta la articulación de las primeras voces que servirán para llamar y luego entrar en el torrente del diálogo, en esa maravillosa posibilidad de escuchar al otro y de decirle lo nuestro.

Capacitarse para mediar con la palabra no es sencillo. (..) Pero no sólo nos interesa la palabra por el hecho de comunicar algo a alguien, sino también, y fundamentalmente, por lo que puede desarrollar y apropiarse alguien para su comunicación. Un aprendizaje se completa cuando es posible expresar lo aprendido.

La palabra, por otro lado, como recurso de mediación hacia uno mismo y hacia el mundo. Y de allí la necesidad de su apropiación por parte tanto del educador como del estudiante...” Daniel Prieto Castillo La mediación pedagógica en la comunidad municipal.

...

Programa de educación sexual en niños, niñas y adolescentes con discapacidad de origen cognitivo.  
Fortaleciendo los proyectos de vida de los nnas con diversidad intelectual

Autores: Bielka Carvajal G, Jame Rebolledo S., Álvaro Besoain S

Las personas en situación de discapacidad (PeSD) han sido históricamente vulneradas en cuanto a sus derechos sexuales y reproductivos (DSR), tanto es así que la Convención de Derechos de las PeSD releva la importancia de proteger tanto el acceso a la salud sexual y reproductiva como al establecimiento de programas en educación sexual para este grupo prioritario. Como respuesta a este llamado, se ha generado una investigación-acción-participativa que pretende establecer las bases temáticas que debe tener un

programa de sexualidad integral en Chile. Para ello se revisó la literatura existente en la temática, programas de educación sexual ministeriales y de otros países y se realizaron diagnósticos participativos en la comunidad escolar. A partir del trabajo colaborativo se definieron los ejes temáticos principales para el desarrollo de las actividades, constituyendo el primer borrador del programa, este fue revisado y consensuado por profesionales de psicología, currículo, salud comunitaria, salud pública y sexología. Como principales resultados del proceso, se releva la importancia de desarrollar competencias para la realización del proyecto de vida de los estudiantes, urge la necesidad de abordar de manera explícita el concepto de “autonomía progresiva” y la generación de un marco de derechos que involucre tanto los DSR como los de las PeSD; como principal dificultad se encuentra el temor desde la comunidad educativa a situaciones de abuso sexual presentes y futuras, por lo que se insta al fortalecimiento de protocolos institucionales alineados con las políticas existentes para el abordaje de situaciones de abuso sexual. En cuanto a la preparación docente, el cuerpo académico percibe que tiene pocas herramientas para abordar el tema, por lo que es indispensable la realización de capacitación previa a la puesta en marcha del programa, en temas como: autonomía progresiva, marco normativo del país, autoestima y sexualidad.

...

Diagnóstico Participativo sobre Educación en Sexualidad en el contexto escolar, con Madres, Padres, Apoderados y Estudiantes de una Escuela Diferencial en la Comuna de Recoleta.

Autores: Jame Rebolledo S, Álvaro Besoain S, Bielka Carvajal G.

**Diagnósticos Participativos ¿Educación sobre Sexualidad en la Escuela?**

La educación en sexualidad es una necesidad muy poco resuelta en nuestro país, especialmente en contextos de diversidad intelectual, donde la paradoja entre la situación de vulnerabilidad y sobreprotección, resta espacio para el desarrollo integral de los estudiantes en situación de discapacidad.

En el contexto de la Investigación Acción Participativa para la realización de un nuevo programa de Promoción de Derechos Sexuales y Reproductivos de Niños(as) y Adolescentes de una escuela especial, se realizaron 4 jornadas de diagnósticos, 2 con padres, madres y apoderados (PMA) y 2 con estudiantes adolescentes, empleando metodologías participativas desde la perspectiva dialéctica. Adicionalmente se aplicó un cuestionario a los PMA en relación a su opinión sobre educación sexual en la escuela.

Este trabajo busca relevar las creencias y necesidades de familias y estudiantes sobre sexualidad y educación en esta temática.

Los adolescentes de la escuela diferencial Santa Teresa de Ávila, manejan conocimientos sobre la formación y tipos de parejas y familias, identificando ciertas normativas que deben guiar las conductas. Sus proyectos de vida, si bien son diversos están orientados al desarrollo laboral y formación de familias.

Las familias de los estudiantes, mayoritariamente sus madres, apoyan la realización de educación sexual en espacios externos al familiar, y se sienten mayormente cómodas abordando estas temáticas en el hogar. Por otra parte sus relatos revelan constante sobreprotección de sus hijos, e incertidumbre sobre su futuro.

Considerar las necesidades locales de estudiantes y sus familias en la elaboración de un programa de educación sexual permitirá realizar acciones con pertinencia y colaboración. Un desafío para las



instituciones es involucrar en mayor medida a PMA en los procesos educativos sobre sexualidad de los estudiantes en situación de discapacidad.

...

### Factores de riesgo psicosociales de docentes en una escuela especial pública chilena

Autores: Álvaro Besoain S, Jame Rebolledo S y Bielka Carvajal G.

Los factores psicosociales se han identificado como determinantes intermediarios de la salud. Dentro del ámbito de la educación, estos se han identificado como agentes críticos en la salud de docentes. Debido a la complejidad de este trabajo, es necesaria la caracterización de los factores psicosociales percibidos por docentes para proponer estrategias preventivas y de apoyo. El objetivo de este trabajo fue describir los factores psicosociales de docentes de una escuela especial de Santiago (Chile). Se desarrolló un estudio no experimental, descriptivo y transversal, en el marco de una investigación-acción participativa. Realizando una intención de censo de todas las docentes de una escuela especial pública de la comuna de Recoleta, Región Metropolitana (Chile). Se utilizó el instrumento SUSESO ISTAS-21, basado en el CoPSoQ, para evaluar los factores psicosociales en puestos de trabajo de las docentes. Se obtuvo un nivel aceptable de consistencia interna del test ( $\alpha$  de cronbach = 0,805). Se obtienen 17 encuestas validadas, de docentes exclusivamente del género femenino, con  $14,6 \pm 9,4$  años de experiencia, y  $13 \pm 8,9$  años trabajando en la escuela. Los factores mentales/organizacionales más identificados (sobre 90%) fueron “variedad de fuentes de información”, “La tarea reviste responsabilidad sobre las personas”, “exigencia de coordinación y atención”, “influencia de experiencia” y “monotonía del trabajo”. Las dimensiones con mayor porcentaje en nivel de riesgo alto son exigencia mental (56,3%), Doble presencia (43,8%) y Apoyo social (100%). El trabajo activo y el desarrollo de habilidades presenta un 56,3% de docentes en riesgo bajo. Se requiere desarrollar estrategias de apoyo social y espacios de psicoeducación para trabajar la exigencia mental en los puestos de trabajo de docentes de educación diferencial. Si bien la muestra es reducida, la metodología permite dar conclusiones locales que pueden ser guías para investigaciones en otras comunidades.

...

### Diagnóstico de brechas de mejora de un programa de sexualidad desde la visión de profesoras de una Escuela Diferencial pública en Chile

Autores: Álvaro Besoain S, Jame Rebolledo S y Bielka Carvajal G

En Chile, las profesoras de educación diferencial suelen cumplir roles amplios en su trabajo, por ejemplo son un pilar importante en el desarrollo sexual y afectivo de niños, niñas y adolescentes con diversidad intelectual (NNAcDI). Este ámbito suele ser comprendido desde la infantilización, por lo que esfuerzos como manuales o programas de sexualidad son de gran relevancia para apoyar su abordaje. No obstante, su implementación muestra dificultades por diversos motivos, dependiendo del contexto o las comunidades. Las profesoras diferenciales suelen ser las encargadas de implementarlos, por lo que son agentes claves para identificar brechas de mejora de dichos programas. Este trabajo tiene por objetivo identificar los factores críticos percibidos por docentes de una escuela especial pública en la Región Metropolitana (Chile) ante la implementación de un manual de sexualidad para NNAcDI. Se desarrolló una

Investigación-Acción, de método mixto con énfasis cualitativo. Se usaron metodologías participativas de diagnóstico como técnica de producción de datos. Participaron 22 docentes mujeres de los distintos niveles de la escuela. Las docentes identifican que la sexualidad de NNACDI se ve fuertemente afectada por las restricciones que establece el entorno y sus familias: *“Los papás de niños con discapacidad severa tienen demasiado freno con la sexualidad”*. Se identifican como fortalezas del manual la existencia de un apoyo a las docentes desde el trabajo colaborativo en el desarrollo de actividades NNACDI. Se identifican como debilidades el bajo involucramiento de los padres, el bajo conocimiento sobre lo que desean saber los estudiantes y la falta de una adecuación de las actividades a la diversidad presente en sala de clases. La construcción del programa debe ser situada en el contexto y necesidades, involucrar a toda la comunidad en las actividades e incluir la heterogeneidad de NNACDI desde el diseño universal del aprendizaje.

...

### ¡Familias diversas, potables, resilientes!

Autoras: Xiomara Arcienagas y Mariela Pina

Seguramente nuestras historias hacen que hoy estemos aquí construyendo escenas cotidianas con familias diversas, familias que se preguntan cómo seguir transitando el camino ante la presencia de hijos que no responden a los cánones establecidos en la crianza “convencional”.

Escuchamos... “Es que no existe ningún libro en donde nos digan cómo ser padres”, “¿Qué hago?”, “¿cómo lo ayudo?, ¿”Me angustia que lo rechacen?”, “¿Qué va a pasar cuando no estemos?” y así varias preguntas referidas a como seguir transitando la vida.

Empezamos habilitando un espacio individual para familias, entraban al consultorio, pidiendo algunas “fórmulas para llevar a cabo ante las crisis de sus hijos” y después de varios encuentros empezamos a conversar con ellas, se fueron quedando las mujeres, madres que siguieron anclando este espacio con experiencias propias, significando sus infancias, sus roles, sus mandatos, sus preguntas, sus tránsitos personales (divorcios, violencia) que fueron acompañando la discapacidad de sus hijos y creciendo junto a ellos en el devenir cotidiano.

Seguimos construyendo espacios individuales y empezamos a registrar que aquellos relatos se repetían, que estas mujeres estaban atravesadas por mandatos patriarcales que hacían aún más compleja la crianza de sus hijos, ellas cumpliendo diversos roles y funciones, tratando de responder con todo y con la angustia de no poder ser “esa madre perfecta que necesita mi hijo”.

Empezar a pensar la crianza en colectivo fue un gran paso, padre y madre siendo protagonistas de las decisiones y acciones diarias en los diferentes contextos públicos y privados en que se desenvolvían. A todo esto nos dimos cuenta de los mandatos que estas madres fueron construyendo desde niñas no les estaban permitiendo encontrarse “más humanas por que buscaban ser perfectas” con esta frase despedimos nuestro primer encuentro de madres.

La necesidad de encontrarnos en espacios colectivos fue inminente empezar a escucharnos todas, entendiendo que además de madres somos mujeres, escuchando la experiencia de alguna que nos daba respuesta a un tránsito que hasta ese momento no tenía sentido. El encuentro grupal fue adquiriendo identidad propia.

Escucharse, identificarse unas con otras, sostenerse en los relatos, miradas, acciones, reflexiones, les ha permitido acompañarse y contenerse mutuamente. Se va armando una red de mujeres que se preguntan por su vida y sus sentidos propios.

Al finalizar cada taller se compartían celulares y así la sala de espera se fue convirtiendo en un espacio de encuentro mientras sus hijos entraban a cada consultorio.

Ellas fueron generando transformaciones propias, se empezaron a sorprender de sí mismas, a redescubrir sus recursos a encontrar sus seguridades pero ante todo a valorar su “saber”, la pregunta no estaba dirigida a recibir la “fórmula mágica para”, estaba orientada a resignificar sus acciones desde su propios tránsitos reconociendo sus historias encarnadas en ese quehacer vital que construyeron a lo largo de los años.

Fuimos pensando la maternidad como esa función simbólica, esa práctica social de cuidado y protección que está relacionada con los menores y que puede ser realizada tanto por varones como por mujeres (Palomar 2007). Esta maternidad apartada de los géneros y las tareas que históricamente fueron instaladas por la división sexual del trabajo tareas públicas (hombres) y privadas (mujeres), nos propusimos en cada taller alejar aquellos mandatos referidos al binomio mujer/madre y también en la configuración de la crianza como padre/proveedor.

En ese sentido la crianza compartida se disfruta, se comparte, se transforma en lo diverso, se acompaña y no se padece, se construye y no se determina, se significa y no se rotula, y así fue más fácil animarse a salir a la calle con estos hijos, salir del encierro, significar la discapacidad y repreguntarnos juntos como pensar este presente que nos encuentra con una sociedad en donde la “normalidad” es el barómetro que mide la vida.

En la escuela común, la escuela recuperadora, la escuela especial, el Cet, todos estos espacios de socialización en donde como lo plantea Salles (1991) “... la insuficiencia de las explicaciones que reducen las relaciones familiares a un modelo, que por fuerza resulta ser excluyente o más bien dificulta una mirada que privilegie la diversidad” se convierte en un puntapié que nos invita a repensar nuestras intervenciones para que no vayan dirigidas a tratar de encajar en lo “normalmente establecido” si no que por el contrario nos permita entender lo diverso como un recurso característico de las relaciones humanas dentro de un devenir histórico de socialización.

Estos hijos le han permitido a esta generación de madres y padres a pensarse distinto, a reencontrarse con esa parte que desconocían de ellos mismos y que hoy se permiten redescubrir en medio de la incertidumbre y de la exploración de aquello que se desconoce.

En definitiva para poder avanzar necesitamos de esa familia que con sus recursos sigue encontrando estrategias para vivir y no sobrevivir en un mundo en donde lo no esperado es patologizado.

Es gracias a estas familias que como equipo nos hemos permitido repensar la diversidad de familias, identidades y tránsitos particulares de aquella discapacidad que trasciende el diagnóstico, invitándonos a conocer a cada familia como un espacio potable de crecimiento y contradicción.

Bienvenida sea la pregunta y ojala las respuestas siempre dejen la invitación al movimiento dinámico, habilitando la sorpresa como estrategia de intervención diaria.

Gracias a nuestras familias es que... SEGUIMOS HACIENDO... CAMINO AL ANDAR!!

Somos Asiri, una sonrisa diversa, libre y ante todo creativa! GRACIAS!

## BIBLIOGRAFIA

-PALOMAR Vereia Cristina; “La maternidad ejercida por varones”, en Debate Feminista No 18, Vol. 35, México, Abril 2007.

-SALLES, Vania; “Cuando hablamos de familia ¿de qué familia estamos hablando?”, en Nueva Antropología, Vol. XI No 39, México, Junio 1991. Pag. 53-87.

Investigación sobre procesos de aprendizaje no consciente en poblaciones escolares con necesidades básicas insatisfechas (nbi) en la provincia de misiones.

Aprendizaje no consciente de cálculos matemáticos de inversión en niños de segundo y/o tercer grado con NBI.

Autoras: María Martha Sturla, Florencia Igo, Estefanía García, Cecilia Benitez, Daiana Zapke y Alis Barúa

**Presentación de la Investigación**

La Universidad de la Cuenca del Plata, especialmente, la Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas de la Carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Sede Posadas, está realizando una investigación en curso ( 2016/ 2017) en la línea de trabajo; Neurociencias / Psicología Evolutiva/ Aprendizaje No Consciente en poblaciones escolares con Necesidades Básicas Insatisfechas.

En la presente investigación, que se lleva a cabo en la localidad de Jardín América, provincia de Misiones. Estudiamos los procesos neurocognitivos automáticos de aprendizaje aplicado a la resolución de cálculos matemáticos que pueden operar, en parte de forma consciente y también, en parte, a nivel inconsciente; en niños (de 6,8 meses a 8,2 meses) con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). No se encontraron antecedentes que combinen estas dos variables. En esta primera investigación se realiza un estudio exploratorio en una población con NBI. Este es un estudio empírico- cuantitativo complementándolo con una mirada cualitativa.

En particular, la investigación, actualmente está examinando el proceso de aprendizaje implícito en la resolución de problemas aritméticos de *inversión (integrados por operaciones de sumar y restar tres elementos, tipo  $A+B-A=B$ , en los que dos términos se cancelan entre sí por tratarse del mismo dígito con signo opuesto, siendo su resultado final el valor correspondiente al número diferente)*, y la incidencia de su disposición junto a otros problemas convencionales o estándares ( $A+B+B=C$ ) en escolares de segundo y tercer grado de la educación primaria de la provincia de Misiones, con NBI. Hay indicios de que los escolares, en su proceso de resolución, pueden aprender inconscientemente a solucionar las operaciones de inversión mediante una vía directa o “estrategia de atajo o corta”, es decir, llegar al resultado correcto omitiendo el paso del cálculo, sin tomar consciencia de que están empleando tal estrategia. La incidencia de esta estrategia no controlada depende de *factores contextuales*, como puede ser el hecho de que los *problemas de inversión* aparezcan o no mezclados con problemas aparentemente similares, pero estándares, que requieren la aplicación de un cálculo completo ( $A+B+B=C$ ). La aplicación directa y también la posterior toma de conciencia de su aplicación tendrán lugar antes si todos los problemas encontrados a lo largo de las sesiones son sólo de inversión, a que si aparecen mezclados con otros que no lo son.

Se encontró que las Necesidades Básicas Insatisfechas influyen en el desarrollo de las funciones ejecutivas desde muy temprana edad (S. Lipina, Martelli, Vuelta, & Colombo, 2005). Los niños nacidos en familias con esta condición presentaron un menor rendimiento que sus pares con condición de Necesidades Básicas Satisfechas (NBS) en tareas predictoras de funciones ejecutivas. Esto coincidió con otros estudios a nivel internacional sobre la incidencia del Nivel Socio-Económico (NSE) bajo y su interferencia en el desarrollo de funciones ejecutivas y habilidades de lenguaje (Hackman & Farah, 2009; Noble et al., 2012). Se encontró que el NBI predice resultados negativos en pruebas escolares de matemática (An, 2012; Kirkland, Manning, Osaki, & Hicks, 2015), pero no se encontraron hallazgos que estudien procesos específicos del razonamiento matemático no conscientes en estos contextos.

Por lo tanto, estamos investigando el proceso Neurocognitivo automático de aprendizaje en contextos socio- económicos desfavorecidos. La provincia de Misiones presenta uno de los índices más altos de pobreza del país. Esta situación interfiere en el desarrollo cognitivo de los niños, en especial del lenguaje y de las funciones ejecutivas (Hackman & Farah, 2009; Hermida, Segretin, Lipina, Benarós, & Colombo, 2010; S. J. Lipina & Colombo, 2009; Noble, Norman, Farah, & Cornell, 2005).

Nuestros resultados preliminares que arroja la investigación demuestran que el nivel de razonamiento matemático implícito no estaría conservado. Hasta el momento, no se encontraron antecedentes publicados de estudios en nuestra región sobre los efectos de las NBI en la inteligencia.

Decididamente, el **tema de investigación** central del actual trabajo es estudiar los procesos neurocognitivos de aprendizaje automático o no controlado, al afrontar problemas de inversión en diferentes circunstancias (presentando únicamente problemas de inversión o estos últimos junto con cálculos estándares) en escolares (entre 6,8 meses hasta 8,2 meses) con NBI de la provincia de Misiones.

Por lo tanto, nuestra **hipótesis**, que no se está cumpliendo, era que el pasaje a una estrategia atajo implícita a consciente puede diferir al operar sólo con cálculos de inversión (grupo de estudio “problemas en bloque”) o conjuntamente, en una misma sesión, con cómputos estándar y de inversión (grupo de estudio “problemas mixtos”) en grupos de niños con NBI.

Mediante este trabajo, pretendemos, que a partir de la *discusión de resultados y las reflexiones finales* se puedan abrir futuras líneas de formación sobre la didáctica de las matemáticas contextualizadas a nuestro medio. Así como también brindar un aporte novedoso a la comprensión del complejo proceso de aprendizaje, tanto explícito como implícito. La novedad radica en la característica de la población con la que se trabaja que, por un lado podremos elaborar estrategias específicas para entornos socioeconómicos desfavorecidos y por otro contribuir al debate científico sobre la temática.

Como consecuencia de lo planteado, el poster para el **III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud**, presentará dos cuerpos, **el primero** se abocará al marco conceptual, estado del arte, de los conceptos principales que se abordan; mientras que **el segundo** cuerpo tendrá un enfoque eminentemente empírico: allí se desarrollará *el trabajo de campo* concretado con niños escolares NBI, junto con su respectivo análisis cuantitativo y cualitativo, preliminares. Como cierre, se presentará *la discusión de resultados y las reflexiones en proceso* a las que habremos arribado hasta el ahora.

Como ya lo hemos anunciado, deseamos generar aportes para la comprensión del complejo proceso de aprendizaje tanto explícito como implícito, en poblaciones con NBI.

...

Salud mental en niños, niñas y adolescentes de grado sexto de la institución educativa municipal Jose Celestino Mutis del Municipio de Fusagasuga

Autoras: Gladys Rodriguez Cuervo, Erika Johana Pinto Virgüez

En la actualidad existe cada vez más la preocupación acerca del hecho de un desarrollo sano durante la infancia, la adolescencia, y la prevención de los diferentes problemas de la salud mental, es por esto que la presente propuesta se realizó con base a este tema fundamental, para el desarrollo individual de los

niños, niñas y adolescentes de la institución municipal educativa José Celestino Mutis del municipio de Fusagasugá con el fin tener un diagnóstico claro y preciso en cuanto al tema de salud mental y de esta manera sensibilizarlos para que puedan comprender la importancia de dicha temática, ponerla en práctica en su contexto familiar, social y educativo, para desde allí mejorar sus habilidades sociales, autoconfianza, mejorar los niveles de autoestima, promoviendo los valores éticos y morales, la utilización adecuada del tiempo libre y evitar los comportamientos de riesgo como los comportamientos violentos, el bullying o acoso escolar, el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol, prevenir algunos problemas mentales como la depresión, ansiedad y problemas de conducta los cuales si no se manejan a tiempo pueden complicar su desarrollo individual. Como primera medida se optó por una corriente pedagógica constructivista en la cual se acompaña, se anima y se motiva en las sensibilizaciones, de esta forma se construye el conocimiento a través de la acción, construye una conciencia crítica en la cual se discute y se participa. Según lo anterior se realizó una sensibilización a una población de 200 estudiantes procedentes de los seis grados de la institución educativa municipal José Celestino Mutis sobre el tema de salud mental, teniendo como primera medida como instrumento de diagnóstico la presentación de unas encuestas entregadas a una muestra de un grupo de 10 estudiantes de cada grado, con el fin obtener un diagnóstico inicial el cual se utilizó para conocer la noción que tienen los niños, niñas y adolescentes sobre el tema de salud mental, así como las temáticas de su interés para trabajar desde salud mental, posteriormente se presentó una serie de videos y cortometrajes referentes al tema, la respectiva socialización, lecturas reflexivas y por último una actividad lúdica para identificar sus emociones. Seguidamente se administra un instrumento para la evaluación de la autoestima se utiliza el test de autoestima TAE el cual consiste en una evaluación que permite conocer el nivel de autoestima general en niños, niñas con edades comprendidas entre ocho y trece años, posteriormente la socialización de videos referentes al tema, se presentan lecturas reflexivas y finalmente se desarrollan actividades lúdicas en las cuales los estudiantes aplican conceptos abordados en las diferentes actividades.

Siendo una propuesta en curso en el momento se puede indicar que cuanto a la sensibilización de salud mental los estudiantes lograron comprender el término, así mismo como resultado parcial de la encuesta se obtuvo que en la pregunta ¿qué es salud mental? el 47.5% respondió que sentirse bien, el 22.5% estar sano física y mentalmente, el 10% afirmó no estar loco, y el 7.5% evitar el consumo de drogas y alcohol, en cuanto a la segunda pregunta ¿qué otros temas le gustaría que se trabajaran en esta sensibilización? El 35% respondió autoestima y valores, el 30% como cuidar nuestro cuerpo y medio ambiente, el 15% adecuado manejo del tiempo libre y el 10% temas referentes al deporte.

La implementación de acciones tendientes a sensibilizar, identificar y reconocer aspectos propios del desarrollo personal y social de los individuos lleva a generar espacios, ambientes y co-construcción de herramientas que permitan afrontar situaciones cotidianas de una mejor manera a fin de lograr elevar la calidad de vida de los involucrados en el proceso, su familia y comunidad.

...

Rehabilitación basada en la comunidad de niños y jóvenes con Discapacidad Intelectual en cinco municipios de la provincia de Pinar del Río. Cuba

Autoras: Odilkys Cala Hernández y Deysi Licourt Otero

**Introducción:** La Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) es una estrategia para acrecentar la calidad de vida de las personas con discapacidad, mejorando la entrega de servicios, promoviendo oportunidades iguales y protegiendo sus derechos humanos y apunta hacia la completa representación y autoridad de las personas con discapacidad (PcD), lo cual facilita la integración social y la autorrealización. El trabajo ofrece la experiencia en la rehabilitación basada en la comunidad de niños y jóvenes con discapacidad intelectual

severa, profunda, y sus familias, implementado por especialistas de la Red de Genética Médica.

**Objetivo** Lograr la comprensión comunitaria en profesionales y activistas del territorio de Pinar del Río a favor de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.

**Método** Se realizó una estrategia de intervención, durante los años 2015 - 2017, en 5 municipios de la provincia Pinar del Río, mediante un plan de acción, con la familia, la comunidad, así como profesionales y no profesionales dedicados directa e indirectamente al trabajo, manejo y seguimiento de esta discapacidad

**Resultados** La población de Pinar del Río tiene mayor conocimiento de los factores de riesgo de la discapacidad intelectual. Las familias de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual están mejor preparadas para mejorar su calidad de vida.

**Conclusiones** Existe un programa de atención comunitaria de apoyo a las familias de PcD intelectual severo y profundo, sistematizado y difundido a otras zonas del país. El fortalecimiento de un programa de atención inclusiva comunitaria integral favorece a las familias de niños y jóvenes con DI severa y profunda

#### **>> ANEXO IMÁGENES PRESENTACIÓN PÓSTER**

POS69

III Congreso Internacional sobre  
**Problemáticas en Educación y Salud**

**8 al 10**  
JUNIO 2017  
BIENOS AIRES  
ARGENTINA

# “LA INCLUSIÓN TIENE LA PALABRA”

*Experiencias de formación docente de nivel superior en el IES 9-024 Lavalle - Mendoza. Utilización de la radio de la institución, como herramienta pedagógica y de vinculación con la comunidad.*



**IES 9-024 LAVALLE**  
INSTITUTO EDUCACION SUPERIOR

**NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD: DE LA PATOLOGIZACIÓN A LA INCLUSIÓN**



**LA INCLUSIÓN TIENE LA PALABRA.**  
En el departamento de Lavalle provincia de Mendoza, desde el año 2009 el Instituto de Educación Superior 9-024, brinda una oferta educativa que contempla carreras de formación docente y técnica.  
En el profesorado de Educación especial, se desarrollan talleres, para formar habilidades en la mediación pedagógica, en el contexto de la diversidad y de la discapacidad.  
La institución concibe la formación profesional del docente en relación con la comunidad.

**LA RADIO COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA Y PUENTE CON LA COMUNIDAD**  
En el marco de una nueva política nacional de comunicación nace la radio socioeducativa del IES 9-024. Inició su actividad en Febrero de 2014.  
Sus objetivos son: Democratizar la palabra y generar un vínculo con la comunidad educativa y local.  
El equipo docente propone experiencias de aprendizaje donde la radio es una herramienta pedagógica para que los estudiantes desarrollen prácticas ligadas a la investigación, redacción, expresión, oralidad, entre otras.

POS44

## “ALUMNOS VULNERADOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA

CASOS VINCULADOS A LA ESCUELA UNA REALIDAD ACTUAL DIFERENTE.

ALUMNOS CON DIVERSOS DIAGNÓSTICOS

- Hipoacusia bilateral severa, imposibilidad de “comunicarse”.
- Síndrome de Asperger. Dificultad en la interacción social, dificultades o alteraciones del lenguaje y disfunción en la comunicación no verbal.
- Trastorno y déficit de atención con hiperactividad TDHD,
- Epilepsias con episodios de ausencia (petit mal),
- Síndrome de tourette tics, tartamudeo

La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos.

Lo “normal” se vuelve cotidiano. Y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece (Insensible e indiferente) como producto de su tendencial naturalización. P. Gentilli 2001.

**ESTEBAN ALBERTO CASTILLO**  
lic.albertocastillo@gmail.com



III Congreso Internacional sobre  
**Problemáticas en Educación y Salud**

**8 al 10**  
JUNIO 2017  
BIENOS AIRES  
ARGENTINA

NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD:  
**DE LA PATOLOGIZACIÓN A LA INCLUSIÓN**



POS29

POS28

## PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD DE ORIGEN COGNITIVO

AUTORES: BEILICA CARRALAL 1ª, JAMES BEOULLERO 2ª, ALEXANDRO BERNALDI 3ª  
Departamento de Neurociencias de la Salud de la UdeCyP, Departamento de Psicología, Instituto de Desarrollo Infantil

Las personas en situación de discapacidad (PwD) han sido históricamente vulneradas en cuanto a sus derechos sexuales y reproductivos (DSR), tanto es así que la Comisión de Derechos de las PwD tiene la importancia de proteger tanto al acceso a la salud sexual y reproductiva como al establecimiento de programas en educación sexual para este grupo prioritario. Como respuesta a este llamado, se ha generado una investigación-acción-participativa que pretende establecer las bases teóricas que debe tener un programa de sexualidad integral en Chile. Para ello se realizó la literatura existente en la temática, programas de educación sexual ministeriales y de otras países y se realizaron diagnósticos participativos en la comunidad escolar. A partir del trabajo colaborativo se definieron los ejes temáticos principales para el desarrollo de las actividades, constituyendo el primer borrador del programa, este fue revisado y consensado por profesionales de psicología, nutrición, salud comunitaria, salud pública y sociología. Como principales resultados del proceso, se resalta la importancia de desarrollar competencias para la realización del proyecto de vida de los escolares, surge la necesidad de abordar de manera explícita el concepto de “autonomía progresiva” y la generación de un marco de derechos que involucre tanto los DSR como los de las PwD; como principal dificultad se encuentra el temor desde la comunidad educativa a situaciones de abuso sexual presentes y latentes. En cuanto a la preparación docente, el cuerpo académico percibe que tiene pocas herramientas para abordar el tema, por lo que es indispensable la realización de capacitación previa a la puesta en marcha del programa.

**ANTECEDENTES**

La sexualidad es una dimensión propia e intrínseca a cualquier ser humano, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda su abordaje de manera positiva y el Estado de Chile, mediante la Ley 20.403 asegura que todos las personas tienen derecho a recibir orientación en sexualidad y afectividad, considerando su edad, madurez psicológica y conciencia. Existen en la actualidad 7 programas en educación sexual disponibles por el estado para que se implementen en las escuelas del país, dando cumplimiento al artículo 1º de la Ley 20.403, de estos programas, ninguno está adaptado para personas en situación de discapacidad, reduciendo la igualdad de oportunidades de este grupo de personas, como establece los párrafos 1º y 2º de la ley 20.403.

**OBJETIVO GENERAL**

Desarrollar una estrategia de promoción de derechos sexuales y reproductivos (basada en el enfoque de derechos y género), mediante el abordaje integral de la sexualidad, de niñas, niños y adolescentes con diversidad intelectual.

**RESULTADOS PRELIMINARES**

Se definen 6 ejes temáticos prioritarios de trabajo:



**METODOLOGÍA**

Para la definición de ejes temáticos del programa se trabajó en con tres estrategias:



A partir de lo sistematizado, en conjunto con los docentes de la Escuela Santa Teresita, se consensaron los ejes temáticos del programa.

Para el abordaje de cada eje se generaron competencias, sub-competencias y logros de aprendizaje, los cuales fueron revisados por profesionales especializadas en currículo por competencias.

**REFERENCIAS**

Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). Informe de la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: ODEPA.

Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). Informe de la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: ODEPA.

Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). Informe de la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: ODEPA.

Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). Informe de la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: ODEPA.

Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). Informe de la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: ODEPA.

POS62







**EQUIPO ASIRI**  
EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Desde sus comienzos en la línea de atención a la infancia y adolescencia, el equipo ASIRI ha desarrollado un modelo de atención integral y multidisciplinaria que busca promover el bienestar y el desarrollo de los niños y adolescentes. Este modelo se basa en la colaboración entre diferentes profesionales de la salud y la educación, con el objetivo de abordar las necesidades de cada niño y adolescente de manera integral y personalizada.

El equipo ASIRI cuenta con una amplia experiencia en la atención de niños y adolescentes con diversas problemáticas, tanto a nivel académico como emocional y social. Su trabajo se centra en identificar las causas de las dificultades y diseñar estrategias de intervención que permitan a cada niño y adolescente superar sus desafíos y alcanzar su máximo potencial.

Además, el equipo ASIRI ofrece servicios de orientación y apoyo a las familias, con el objetivo de fortalecer sus habilidades y recursos para poder brindar el mejor apoyo posible a sus hijos. Este servicio es fundamental para garantizar que los niños y adolescentes reciban el apoyo y la comprensión que necesitan para superar sus dificultades y avanzar en su desarrollo personal y académico.

El equipo ASIRI trabaja en estrecha colaboración con los docentes y otros profesionales de la educación, con el objetivo de diseñar estrategias de intervención que permitan a cada niño y adolescente superar sus dificultades y alcanzar su máximo potencial. Este trabajo conjunto es fundamental para garantizar que los niños y adolescentes reciban el apoyo y la comprensión que necesitan para superar sus dificultades y avanzar en su desarrollo personal y académico.

**"Familias Diversas, potables, resilientes!"**

Altagracia Fariña Martínez Fernández,  
Niños Antioqueños

El Programa de Investigación y Evaluación de  
**Problemáticas en Educación y Salud**

IS de TO  
Instituto de  
Investigaciones

NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DIVERSAS PATOLOGÍAS  
**LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN**

POS52

### Salud mental de niños, niñas y adolescentes de las Instituciones Educativas del Municipio de Fusagasugá, Cundinamarca, Colombia

Erika Johana Pinto Virguez, Verónica Pezón Díaz Cifuentes, Ingrid Dayana Otilera, Jessica, Vanesa Sabagá, Daniela Pinzón Restrepo, Gladys Rodríguez Cuervo

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH, Psicología  
Semillero de Investigación Interdisciplinario en Estudios Regionales SIER  
Grupo de Investigación en Estudios Regionales QUINHE  
UNAD CEAD Fusagasugá

#### Introducción

- Contexto teórico y actual en el que ocurren las discapacidades: causas, efectos, y consecuencias en cada nivel: contexto, por lo que se hace necesario desarrollar procesos educativos más integrados buscando herramientas que les faciliten afrontar la vida y el alcance del medio.
- Salud mental (SM): "estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, ejerce el control normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta a su comunidad".
- Práctica profesional: "Contexto educativo actual": desde contextos rurales, urbanos y suburbanos que en el marco de los procesos formativos desarrollados por los docentes se promueven a programas educativos, que apunten a la construcción de su personalidad.
- Valoración educativa de nuestra profesión, la psicología, influye en todos los aspectos de nuestra vida, porque sabemos lo que nos viene ante cada caso de salud mental, y desde donde somos capaces de ayudar.
- Investigación científica: el papel de la psicología en el bienestar psicológico, buscando en un contexto educativo real y diverso herramientas de salud mental.
- Consejos: identificar las necesidades de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas del municipio de Fusagasugá con el fin de evaluar el papel preventivo de la psicología como factor protector de la salud mental.

III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud  
8 al 10 JUNIO 2017 BUENOS AIRES ARGENTINA  
NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD: DE LA PATOLOGIZACIÓN A LA INCLUSIÓN

POS999

### "Rehabilitación basada en la comunidad de niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa, profunda, en 5 municipios de Pinar del Río."

RBC enfocada en la Discapacidad Intelectual-Cuba-2014-2016  
MSc. Odilys Cala Hernández y MSc Deyli Licourt Otero  
odijen@infomed.sld.cu  
NUESTRO PROYECTO

El proyecto se desarrolló en la provincia de Pinar del Río en todos los Consejos Populares de los 5 municipios que desarrollan la experiencia de RBC entre 2007 y 2013:  
Número: 9 consejos populares  
Comandante del Sur: 3 consejos populares  
La Palma: 2 consejos  
En algunos consejos populares de 2 municipios adicionales, seleccionados por el alto índice de discapacidad intelectual severa y profunda Municipio de Vinales: 4 consejos populares (Playuela, Los Jaimines, Pinar Zapatera y San Vicente) Municipio Pinar del Río: 4 consejos populares (La Guabina, Agua Clara, San Vicente, Sonoma Montes)

Entidad coordinadora: **UNAD** (Universidad Nacional de Artes y Ciencias) - **UNAD** (Universidad Nacional de Artes y Ciencias)  
Entidad coordinadora: cubana: Ministerio de Salud Pública (OPS Pinar del Río) Centro Provincial de Psicología Médica  
Otras entidades nacionales que participan: Las Asociaciones Cubanas de Personas con Discapacidad, y como parte técnica el Ministerio de Educación (MINED)

#### OBJETIVO

Lograr que los niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y profunda desarrollen aptitudes cognitivas y sociales, mediante la rehabilitación en la comunidad, y que las necesidades de esta y sus familias sean tomadas en cuenta por la comunidad.

#### RESULTADOS

| Resultado 1  | Resultado 2  | Resultado 3   | Resultado 4   |
|--|--|---|---|
| La población de Pinar del Río tiene mayor conocimiento de los factores de riesgo de la discapacidad intelectual. | Los servicios de diagnóstico, orientación y estimulación básica y sistémica se perfeccionaron. | Las familias de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y profunda mejoraron su percepción, su actitud, su autoestima y/o mejoraron su calidad de vida. | Existe un programa de atención o monitoria de apoyo a las familias de niños con discapacidad intelectual severa y profunda, sistemático y difundido a otras zonas del país. |

#### IMPACTOS

- Llevar el conocimiento mediante cursos a la Atención Primaria de Salud.
- Realización de diagnósticos y estimulación de las bases de datos de personas con discapacidad intelectual, dando continuidad al estudio posicional y clínico genético que se realizó en el país.
- Lograr la participación y sensibilización de gran cantidad de profesionales en la APS, con gran satisfacción del curso recibido.
- Lograr la participación y sensibilización de no profesionales o activistas en la comunidad.
- Lograr que en la provincia se desarrolle una capacitación nacional (150 profesionales) que involucra a las especialidades afines en la atención de la discapacidad.
- Realización de estadísticas sobre el conocimiento de la discapacidad intelectual.
- Contar con videos y pliegos realizados en la provincia por profesionales en las temáticas de la prevención de la DI. Ya terminado el video sobre la importancia del consumo del ácido fólico.
- Lograr el rápido avance del proyecto, en el último semestre del año, especialmente en el cumplimiento de objetivos y resultados propuestos para todo el año 2015.
- No identificación, por parte de los profesionales, de la Discapacidad como especialidad importante en la prevención de la DI (impacto negativo).
- Aún no es suficiente el conocimiento que tienen los envejecidos sobre la consanguinidad como factor de riesgo de la DI.

LA COOPERACIÓN BELGA AL DESARROLLO .be

Sábado 10.06.2017 – 12,00 a 13,30 horas

>>> **Presentación de Trabajos Libres: ponencias y pósters**  
>>> **Taller REDESA**

> **De la teoría a la práctica en inclusión escolar. Investigaciones y proyectos**  
Coord.: Lic. Nora Steindl  
**MESA Nº 6 – AUDITORIO -1er. piso (sala con mayor capacidad)**

P30 - *Las teorías implícitas de supervisores y directores ante la educación incluyente*, Sonia Macías Lavín, Dirección de Educación Especial, Zona de Supervisión, Coyoacán, México.

P35 - *Possíveis articulações entre teoria do discurso e deficiência intelectual*, Glauca Gonçalves da Silva, UNLP/UFMT/SEDUC-MT, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil.

P31 - *Proyecto Shiluv: una oportunidad para repensar las prácticas educativas inclusivas*, Silvia Dubrovsky, Noemi Aizencang, Natalia Degese, Juan Limberti, Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), CABA.

Ante la educación incluyente. Un texto para reflexionar

Autora: Sonia Macías Lavín

**RESUMEN**

Esta ponencia comparte una investigación descriptiva que tuvo por objetivo: conocer lo que saben y lo que dicen que hacen los cuatro Supervisores y 16 Directores de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ahora UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) de la Delegación Política de Tlalpan, de la Ciudad de México, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a fin de encontrar las causas por las que, desde la propia educación especial, existen diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión. La investigación fue descriptiva, a partir de un estudio cuantitativo, pero con análisis cualitativo. La recuperación de información se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios; sin embargo, para este evento sólo se consideró una muestra representativa de uno de éstos. La selección de la muestra fue no probabilística e intencional.

Conocer las creencias, ideas y conocimientos que los Supervisores y Directores tienen acerca de los diferentes conceptos de Educación Inclusiva es relevante, debido a que son ellos quienes orientan, asesoran y acompañan a los docentes de apoyo que coadyuvan con la Escuela de Educación Básica en el proceso de inclusión. Las respuestas se categorizaron con base en el carácter teórico que le atribuye Pozo (2006) a las representaciones implícitas desde la psicología cognitiva. Este análisis permitió entender los saberes que desde las teorías implícitas directas, interpretativas y constructivas influyen en el desempeño de la función directiva de los Supervisores y Directores.

**Palabras clave:** Supervisores y Directores de Educación Especial, Teorías implícitas, lo que saben, lo que hacen, lo que dicen, educación incluyente, educación de calidad, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER, Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, UDEEI.

*Paraos en los caminos, y mirad, y  
preguntad por las sendas antiguas,  
cual sea el buen camino, y andad por él,  
y hallaréis descanso para vuestra alma.  
(Jeremías 6:16)*

**Introducción:**

En relación con el Eje 1 Escuelas inclusivas: trayectorias escolares y extraescolares, subtema 1.2 Configuraciones de apoyo. Rol del Maestro Integrador, maestras/os de apoyo, etc., considero importante entender lo que saben, hacen y dicen los Supervisores y Directores de Educación Especial, específicamente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), antes denominada USAER (Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular), así como reconocer su rol en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad a la Escuela Regular de Educación Básica.

Existe un desafío dentro del Sistema Educativo Nacional de México y es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, para lograr esta mejora se ha demostrado que es necesaria la provisión de apoyos técnicos, la formación y capacitación del Docente y Directivo, un nuevo

marco para la actuación de la Supervisión, el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, entre otras acciones.

En el México actual, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece objetivos, estrategias y líneas de acción que sirven de ruta para la nueva etapa del país, a través de dos de sus metas nacionales: México incluyente y México con Educación de Calidad.

La primera meta va dirigida hacia el bienestar de las personas con discapacidad; y la segunda, hacia elevar la calidad de la enseñanza. La intención del Gobierno actual es desarrollar políticas que impulsen la capacitación de los maestros, directores y supervisores en servicio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece lo siguiente:

Para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles.

Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad a través de buscar que los alumnos sean educados por los mejores maestros y establecer el Nuevo Servicio Profesional Docente donde el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo (Gobierno de la República, p. 67).

Durante el ciclo escolar 2013-2014, tiempo en que una servidora laboraba como Asesora Técnico-Pedagógica en una Zona de Supervisión de la Delegación de Tlalpan de la Ciudad de México, conjuntamente con querida amiga y Supervisora de zona, Lic. Claudia Leonor Bernal Lozano, con quien comparto una gran amistad y publicación respecto a este tema, realizamos una investigación descriptiva a partir de un estudio cuantitativo y análisis cualitativo con cuatro Supervisores de zona de educación especial y 16 Directores de educación especial, de USAER (Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular), ahora UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva).

Dicha investigación fue con la intención de describir los aspectos comunes de lo que saben y lo que dicen que hacen estos profesionales desde su ámbito de acción, con respecto a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva.

### **Desarrollo:**

El enfoque de las teorías implícitas parte de que una misma teoría puede manifestarse de forma diferente en función del contenido o el contexto en que se aplique, y que la coherencia y consistencia dependen de estos aspectos.

Las teorías implícitas, precisamente por su carácter implícito, se encuentran muy fuertemente arraigadas y dependientes del contexto, ya que son producto de culturas, y por lo tanto, las nuevas demandas sociales piden una modificación necesaria.

El análisis de las teorías implícitas conlleva a procesos de cambio para acercarlas a teorías constructivistas que considere la relación que se establece con los conocimientos implícitos y explícitos de la práctica docente; es decir, entre el conocimiento teórico y práctico de los profesionales de la educación (Pozo, et al., 2006).

Pozo y colaboradores (2006) mencionan que cambiar lo que se dice, el cual es el conocimiento explícito, no suele bastar para cambiar lo que se hace, modelo implícito de la acción.

Lo implícito de lo explícito se diferencia de la siguiente forma:

- Proceso explícito es aquello de lo que se puede informar

- Proceso implícito es lo que no se puede informar, es resultado de la experiencia, no es fácil de compartir o comunicar, es algo que se siente, vive o se experimenta, más que algo que se conoce o se aprende. Tiene su origen en la experiencia personal, tiene un alto contenido emocional.

Entre las teorías implícitas se encuentran:

- Teoría directa: Es la teoría implícita más básica, se centra en los resultados o productos de aprendizaje. La simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como un retrato directo o una reproducción o copia fiel de la información, de la realidad o del modelo percibido. Los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Promueve el saber con un sentido acumulativo, tener información acerca de un mayor número de cuestiones.
- Teoría interpretativa: Conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad en términos de procesos mentales. El aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido.
- Teoría constructiva: Los procesos son fruto de una construcción, implica un verdadero cambio conceptual o representacional. Se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos. Su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende y que puede conducir a una innovación del conocimiento.

Es necesario mencionar la importancia de esta información, debido a que su contenido permite reconocer aquello que estudia e integra las teorías implícitas e identificar en los profesionales de la educación (supervisores, directores y docentes) aquellas representaciones construidas de sus experiencias, prácticas o culturas acerca de la educación inclusiva y que se manifiestan a través de sus procesos cognitivos, actitudes, personalidad; al interpretar, planear, predecir, actuar, enseñar, etc.

Se eligió como instrumento de recogida de datos un cuestionario, cuyo diseño fue a partir de 26 preguntas abiertas, a fin de reconocer en las respuestas de los Supervisores y Directores las creencias, ideas, conocimientos y aplicación en la práctica sobre diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva. Todo ello, sin olvidar que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados adquiridos en diferentes momentos y contextos con los cuales hacen frente a las tareas que les demanda la educación.

Para esta ponencia se recuperó la información de seis preguntas de dicho cuestionario, surgiendo lo siguiente:

### 1. ¿ES USTED INCLUYENTE?

De los cuatro Supervisores, el 75% expresó respuesta afirmativa, así como el 62% de los 16 Directores. Sin embargo, el 25% tanto de Supervisores como de Directores refirió que lo procura.

Considerarse como “procurar ser incluyente” puede ubicarse en teorías interpretativas por la aproximación de pretender dirigir su conducta hacia el conocimiento adquirido de lo que implica ser incluyente, en el marco de la inclusión.

Con el propósito de identificar los motivos de considerarse o no como persona incluyente, se les planteó la siguiente pregunta:

### 2. ¿POR QUÉ SE CONSIDERA INCLUYENTE?

| Respuesta | frecuencia | porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Respeto   | 8          | 32%        |
| Acepto    | 4          | 16%        |

|                     |   |     |
|---------------------|---|-----|
| Entiendo            | 1 | 4%  |
| Aprecio             | 1 | 4%  |
| Reconozco           | 5 | 20% |
| Considero           | 3 | 12% |
| Observo necesidades | 1 | 4%  |
| Participo           | 1 | 4%  |
| Tolerante           | 1 | 4%  |

Se puede apreciar que la mayoría de las respuestas, independientemente de la función que desempeñan los profesionales, sea Director o Supervisor, se inclinaron hacia el respeto a las personas y/o a las diferencias.

Responder ante la diversidad dentro del aula es reconocer aspectos de las diferencias. Stainback y Stainback (1999) mencionan que:

Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, sus actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos minoritarios más patentes tienen una cultura, esto no es cierto (p. 42).

Las respuestas pueden considerarse dentro de una estructura de teorías constructivas porque intentan dar significado a su actuar en particular, aunque no se alejan de la posible interpretación que le atribuye a lo que se deriva de su experiencia y a la aproximación de lo que saben del concepto mismo.

El siguiente cuestionamiento se dirigió para conocer los antecedentes en el conocimiento de la palabra inclusión:

### 3. ¿DÓNDE ESCUCHÓ POR PRIMERA VEZ LA PALABRA INCLUSIÓN?

| Respuesta                    | Director   |            | Supervisor |            |
|------------------------------|------------|------------|------------|------------|
|                              | frecuencia | porcentaje | frecuencia | porcentaje |
| Experiencia laboral          | 7          | 43.7%      | 2          | 50%        |
| Dentro de educación especial | 7          | 43.7%      | 1          | 25%        |
| Desde hace años              | 1          | 6.25%      | 1          | 25%        |
| En la formación inicial      | 1          | 6.25%      |            |            |

Se puede observar que el 87.4% de las respuestas de los Directores relacionan el término inclusión con el trayecto laboral en algún servicio de educación especial, el 50% de las respuestas de los Supervisores refieren que lo escuchó en su experiencia laboral y el 25% en educación especial, esta última infiriéndose que la experiencia laboral fue en ese mismo ámbito.

Las respuestas que refirieron “Educación Especial” posiblemente también se vinculan con la experiencia laboral en donde se han venido desempeñando en su trayectoria profesional.

Lo relevante de esta pregunta es que las respuestas permiten identificar que el concepto de inclusión tiene su origen con la relación laboral; por lo que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que estos profesionales conocieran sobre este concepto e interactuar con las acciones que le implica.

El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega (Rodrigo, et. al, 1993).

Los profesionales de educación han transitado por diferentes etapas históricas de la educación especial y se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes (integración, integración educativa, integración escolar y ahora inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva), con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los

alumnos con discapacidad; por lo tanto, se infiere que la relación de constructos se vincula estrechamente con su experiencia en educación especial.

Lo anterior, permite suponer que la experiencia laboral le conlleva a atribuirse teorías implícitas directas, casi tendientes a lo mecánico, por la falta de los conocimientos previos en su experiencia personal sobre el concepto de inclusión.

Considerando lo expuesto, se cuestionó respecto a las implicaciones laborales, obteniéndose la siguiente información:

#### 4. ¿QUÉ IMPLICA PARA SU PRÁCTICA DOCENTE LA INCLUSIÓN?

| Respuesta                            | Director   |            | Supervisor |            |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
|                                      | frecuencia | porcentaje | frecuencia | porcentaje |
| Nuevas formas de relacionarse        | 1          | 5%         |            |            |
| La meta a lograr                     | 4          | 20%        | 1          | 20%        |
| Orientar respecto a actitudes        | 1          | 5%         |            |            |
| Abrir espacios para la participación | 1          | 5%         | 1          | 20%        |
| Conocer el contexto                  | 3          | 15%        |            |            |
| Conocimiento                         | 3          | 15%        | 1          | 20%        |
| Mantener comunicación asertiva       | 1          | 5%         |            |            |
| Trabajo personal                     | 2          | 10%        |            |            |
| Compromiso                           | 1          | 5%         |            |            |
| Aceptación a la diversidad           | 1          | 5%         |            |            |
| Derecho                              | 1          | 5%         |            |            |
| Constante capacitación               |            |            | 1          | 20%        |
| Congruencia                          | 1          | 5%         |            |            |
| Cambio de paradigma                  |            |            | 1          | 20%        |

Las frecuencias de las respuestas se pueden interpretar desde el ámbito profesional y personal, según el compromiso y responsabilidad que podría identificar al Director o Supervisor.

Por ejemplo, independientemente de la función, se aprecia que la inclusión es una meta tanto en el 20% de las respuestas de los Directores como de los Supervisores, independiente de que la inclusión es planteada como meta en el Plan Nacional de Desarrollo, el cual lo refiere como México Incluyente, misma que nos rige a los ciudadanos mexicanos.

Sin embargo, otra meta que se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo es México con educación de calidad, en donde una de sus líneas de acción refiere a robustecer la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo y las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito del contexto escolar, de las 20 respuestas obtenidas por los directores, el 30% refiere que la inclusión implica para su práctica el conocimiento, sea del contexto, de las necesidades o de la teoría, aspecto que también refiere el 20% de las respuestas de los supervisores.

Existe el 20% de las respuestas de los Supervisores que no deja de mencionar la importancia de la capacitación, que también podría estar relacionada con el conocimiento mismo, sea del término, del proceso, de la discapacidad, etc. el 10% de las respuestas de los directores se inclina hacia el trabajo personal, lo que se puede inferir que el aspecto de la construcción de creencias o teorías personales también tiene un peso que le implica desempeñar su práctica como Director a cargo de un Servicio, que ofrece el apoyo requerido para propiciar la inclusión en el ámbito educativo.

Guajardo (2010) concluye que:



El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría (p.109).

No obstante que ambos agentes educativos se desempeñan con funciones similares, los Directores refieren una gran variedad de las implicaciones que sienten para su práctica educativa en el proceso de inclusión. No se inclinan hacia aspectos específicos que le señalan la normatividad o el Modelo de Atención; sin embargo, las respuestas refieren acciones que posiblemente ellos realizan con el personal de sus servicios. En cambio, el 60% de las respuestas de los Supervisores menciona acciones que se relacionan con lo que se realiza propiamente en la Zona de Supervisión, que son: la capacitación, el conocimiento, la meta y los espacios de participación en los que interactúa con Directivos y docentes, a través del trayecto formativo que propicia; y una respuesta se dirigió hacia el cambio de paradigmas. “El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión.” (Guajardo, 2010, p. 122). Perrenoud (2010) refiere que, como toda formación invita al cambio, esto propicia que se susciten las resistencias, debido a que éstas “inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias” (p. 175).

Así también, Esteve (2009) lo explica de la siguiente manera:

No se trata de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obliga a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo (p.21).

Por lo tanto, se puede inferir que las respuestas se ubican entre las categorías de teorías interpretativas y las teorías constructivas porque sus aproximaciones con el conocimiento adquirido en su desempeño laboral y los significados diversos en su práctica conduce a representaciones variadas según su función, contexto, conocimiento e información, que no sólo se relaciona con la profesionalización que les ofrece educación especial, a través del trayecto formativo, sino de sus propias actitudes, valores y necesidades que les conlleva la toma de decisiones en el desarrollo de su práctica laboral, lo que les obliga a modificar acciones, como así lo refiere Esteve (2009).

Para considerar la relación entre la teoría y la práctica se cuestionó lo siguiente:

**5. ¿CÓMO APOYAR A LA ESCUELA REGULAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD?**

| Respuesta  | Director   |            | Supervisor |            |
|--|------------|------------|------------|------------|
|  | frecuencia | porcentaje | frecuencia | porcentaje |
| Orientación  | 11         | 23.4%      | 1          | 14.2%      |
| Acompañamiento   | 7          | 14.8%      | 1          | 14.2%      |
| Asesoría   | 5          | 10.6%      | 1          | 14.2%      |
| En la planeación                                       | 3          | 6.3%       | 1          | 14.2%      |
| Con diferentes apoyos                                  | 2          | 4.2%       | 1          | 14.2%      |
| Implementando estrategias específicas y diversificadas | 5          | 10.6%      | 1          | 14.2%      |
| Ajustes razonables                                     | 2          | 4.2%       | 1          | 14.2%      |
| Conociendo la discapacidad                             | 2          | 4.2%       |            |            |
| Flexibilidad curricular                                | 2          | 4.2%       |            |            |
| Actividades  | 1          | 2.1%       |            |            |
| Promoviendo culturas, prácticas y políticas inclusivas | 1          | 2.1%       |            |            |

|   |   |      |  |  |
|---|---|------|--|--|
| Seguimiento   | 1 | 2.1% |  |  |
| Compartiendo espacios de actualización y toma de decisiones | 3 | 6.3% |  |  |
| Identificando las Barreras                                  | 1 | 2.1% |  |  |
| Trabajo colaborativo  | 1 | 2.1% |  |  |

De 47 respuestas, el 23.4% se inclina nuevamente hacia la orientación, mientras que el 14.8% dice que implementa la estrategia de apoyo de acompañamiento. El 10.6% menciona la implementación de estrategias específicas y diversificadas así como la asesoría. Los Supervisores refieren las mismas estrategias con el 14.2% de sus respuestas, sin omitir los ajustes razonables y la planeación.

Esta pregunta permite identificar que lo que dicen que hacen los Directores y Supervisores es apearse al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), que en aquel tiempo guiaba la intervención de la USAER en la Ciudad de México, el cual se establecían como estrategias de apoyo: asesoría, orientación y acompañamiento a la escuela regular.

La estrategia de acompañamiento, según el Modelo de Atención, documento que regía en ese momento las acciones del personal de la USAER, se definía como:

proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos – docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias-, a los procesos –gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación-, así como sobre normas, valores, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular (SEP-DEE, 2011, p.135) .

Las estrategias diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER (ahora UDEEI) para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del medio natural y social, así como Desarrollo personal y para la convivencia) (SEP-DEE, 2011).

En el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) dice que:

El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

En la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, (mayo 2011), artículo 2, se definen a los ajustes razonables como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (DOF, 30 mayo 2011, p. 1).

Por lo tanto, el equipo interdisciplinario de la USAER (ahora UDEEI) se enfoca al seguimiento dirigido a la realización de ajustes razonables para asegurar que se efectúen las modificaciones convenidas, así como para valorar su impacto específico, según lo señala el MASEE.

También es posible determinar el o los ajustes razonables necesarios cuando se identifican las barreras que limitan u obstaculizan el pleno acceso del alumnado, particularmente el de los alumnos y las alumnas con discapacidad, en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización e incluso, a aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad (SEP-DEE, 2011).

Las respuestas de esta pregunta se pueden atribuir a la categoría de análisis de las teorías directas, las cuales sólo son la simple exposición de las acciones que le señala la institución, a través del Modelo de Atención, y en las que no se pueden percibir los procesos como fruto de la construcción o conexión necesaria para identificar aspectos relacionados con una teoría interpretativa de los referentes conceptuales.

Por lo anterior, y para reforzar esta información, se dirigió la siguiente pregunta, pero con la intención de reconocer su labor ante los padres de familia:

**6. COMO DIRECTOR O SUPERVISOR DE LA USAER ¿QUÉ ATENCIÓN LE PUEDE BRINDAR AL PADRE DE FAMILIA RESPECTO A LA INSCRIPCIÓN Y ATENCIÓN QUE LE CORRESPONDE POR DERECHO AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD?**

| Respuesta   | Director   |            | Supervisor |            |
|---|------------|------------|------------|------------|
|   | frecuencia | porcentaje | frecuencia | porcentaje |
| Orientación sobre la oferta educativa e inscripción | 4          | 11.7%      | 1          | 20%        |
| Orientación sobre Derechos                          | 9          | 26.4%      | 1          | 20%        |
| Orientación sobre los Lineamientos y normatividad   | 5          | 14.7%      |            |            |
| Orientación sobre los apoyos e intervención         | 3          | 8.8%       |            |            |
| Orientación sobre Instituciones alternas            | 4          | 11.7%      |            |            |
| Orientación sobre estrategias de sensibilización    | 2          | 5.8%       |            |            |
| Gestión para inscripción en escuela regular         | 2          | 5.8%       | 1          | 20%        |
| Gestión para la toma de acuerdos con la escuela     | 1          | 2.9%       |            |            |
| Gestión de materiales específicos                   | 1          | 2.9%       |            |            |
| Brindar información sobre apoyos                    | 1          | 2.9%       |            |            |
| Brindar información sobre Derechos                  | 1          | 2.9%       | 1          | 20%        |
| Brindar información sobre Obligaciones              | 1          | 2.9%       | 1          | 20%        |

Se puede apreciar la variedad de respuestas que evidenciaron los Directores y Supervisores sobre lo que dicen que hacen respecto a un caso específico; el 79.4% de las 34 respuestas de los directores refieren acciones relacionadas con la estrategia de Orientación hacia los padres de familia, el 26.4% refiere que la orientación sería hacia los derechos del alumno y el 14.7% respecto a la normatividad que sustenta ese derecho. En cuanto a los Supervisores, el 40% refiere distintas acciones de orientación, el 20% en gestión y el 40% de información.

La estrategia de orientación que refiere el MASEE es:

La acción a dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta estrategia perfila una toma de decisiones razonada de manera colegiada y define las líneas de acción que se llevan a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración (SEP-DEE, 2011, p. 136).

Inclinarse por orientar acerca de los derechos que tiene el alumno con discapacidad de recibir educación se fundamenta en el Artículo Tercero Constitucional de México, que a texto dice: “todo individuo tiene

derecho a recibir educación” (DOF, 2012). El acceso a la escuela es sólo un primer paso para ejercer ese derecho a la educación, su pleno ejercicio debe ser exigir que sea de calidad (OREALC/UNESCO, 2007).

Gimeno Sacristán (2002), al respecto menciona que “el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia. La diversificación es contraria a la igualdad cuando ofrece oportunidades diferentes de hecho a estudiantes que tienen unos mismos derechos pero desiguales posibilidades” (pp. 240 y 242).

Sin embargo, las respuestas representan la simple exposición de la información y los procesos que plantea el MASEE, limitándose a la estrategia de orientación y al valor del derecho. Por lo que son atribuibles a la categoría de análisis de teorías directas tendiente a lo mecánico por la reproducción fiel de la información que se evidencia.

### **Conclusiones:**

Para concluir, considero que la oportunidad de ubicar las respuestas en las categorías de análisis de las teorías implícitas, favoreció la pertinencia de reconocer aquellas acciones que llevan a los Directores y Supervisores de educación especial de Tlalpan a inclinarse por lo directo, lo interpretativo o lo constructivo, como procesos mentales que influyen en la práctica educativa y en el desempeño de la función directiva hacia diferentes líneas de toma de decisiones.

En la mayoría de las respuestas derivadas en cada pregunta se infiere el intento por representar una reestructuración teóricas; es decir, la vinculación entre teoría directa y teoría interpretativa, pero con fines institucionales (Pozo, 2006).

En cambio, en menor frecuencias se identificó una explicitación progresiva, motivo por el que se infiere que para incidir en la reestructuración de las representaciones implícitas que se manifiestan en lo que saben y dicen que hacen los Directores y los Supervisores participantes, respecto a la inclusión educativas, es necesario trabajar con las actitudes sociales, las competencias socio-afectivas, la asertividad, etc.

Las representaciones construidas por los profesionales de educación especial se relacionan con lo que la propia institución les ha inculcado desde los procesos de profesionalización, actualización e intercambio con sus homólogos, todo ello con base en el marco teórico específico, en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).

La intención de estas seis preguntas fue identificar la relación que establece el profesional de educación especial entre el conocimiento adquirido, teoría explícita, con la teoría implícita construida a partir de sus relaciones sociales, identificar lo que saben y dicen que hacen.

Con lo anterior, y para finalizar, es importante resaltar parte del título de esta ponencia, el cual refiere la intención de “Un texto para reflexionar”, motivo principal que me llevó a compartirles este trabajo de investigación y las respuestas de una población real, generadas en el contexto de la propia educación especial; sin embargo, para todo aquella persona que se encuentra escuchando esta ponencia, se le proponen los siguientes cuestionamientos, con la intención de invitarlos a identificar la manera en que pensamos, reflexionamos y que nos llevan a actuar ante este tema de la inclusión:

¿Qué entiende por inclusión?, ¿Es usted incluyente?, ¿Por qué se considera incluyente?, ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?, ¿En su ámbito social, familiar o laboral, qué se considera como inclusión? ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar, social, familiar, laboral?, ¿Qué se requiere para lograr que una escuela sea incluyente y de calidad?, ¿De qué manera usted colabora con la escuela, la sociedad y la familia para que su ciudad o país logre ser incluyente? ¿Qué tendríamos que cambiar para ser un país incluyente?

En el caso de mi país, y en relación con la Meta Nacional, ¿qué tendríamos que hacer para que México sea incluyente y con una educación de calidad?

*“Como piensa dentro de sí (el hombre), así es él”*

Proverbio del Rey Salomón

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.
- Gimeno S. J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2010) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Graó/Colofón.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, E. M. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez. A. y Marrero, J. (coords). (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. MASEE. México: SEP-DEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2013-2014). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014. México: SEP.
- Stainback, S y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Diario Oficial de la Federación (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 14 de octubre de 2013 en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>
- Diario Oficial de la Federación. (30 de mayo 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 8 de febrero de 2013 en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.htm](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.htm)
- Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en <http://www.pnd.gob.mx>
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126. Recuperado el 1° de noviembre de 2013 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 5 (3). pp. 1-15. Recuperado el 11 de junio de 2014 en <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>

...

Possíveis articulações entre teoria do discurso e deficiência intelectual

Autora: Glaucia Eunice Gonçalves da Silva

## RESUMO

Este artigo problematiza a deficiência intelectual e o potencial metodológico da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O estudo propõe uma investigação sobre os significantes que potencializam a compreensão de deficiência intelectual. Empreendeu-se uma pesquisa cujo objetivo é analisar possíveis aproximações metodológicas entre teoria do discurso e deficiência intelectual. A coleta de dados se deu através de análise documental nos artigos científicos produzidos, no período de 2011 a 2015, nas reuniões nacionais da ANPED e no indexador SCIELO. Para desencadear esta análise nos fundamentamos na teoria do discurso proposta por Laclau e Mouffe (2000, 2011, 2015). A realização desta pesquisa apontou que os movimentos, articulações e relações em torno do desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual exigem um referencial teórico-metodológico percepto as multiplicidades, peculiaridades e minúcias sem perder a rigorosidade. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico baseado na Teoria do Discurso propicia a análise necessária ao objeto de pesquisa, já que potencializa as possibilidades discursivas a cerca da deficiência intelectual com a finalidade de vislumbrar caminhos diversos para além daqueles que já foram percorridos.

Palavras-chave: Metodologia; Discurso; Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já não têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia... E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos. Fernando Teixeira de Andrade*

As relações sociais que envolvem pessoas com deficiência intelectual são permeadas por diferentes formações discursivas. Os discursos podem anunciar mudanças, garantir a hegemonia de discursos cristalizados, propor novos sentidos ou fixar significados. Nesta perspectiva, a condição da pessoa com deficiência não está dada, é uma possibilidade a constituir-se a partir das relações discursivas em um dado contexto. Nesta perspectiva esse texto problematiza a deficiência intelectual enquanto produção discursiva, uma totalidade estruturada a partir de relações entre elementos que tiveram suas identidades modificadas nestes movimentos (LACLAU e MOUFFE, 2015).

O discurso só existe na ação social, é contingente e relacional, portanto, refuta a fixação e a não-fixação, há a sobredeterminação do social. “Um diamante no mercado ou no fundo de uma mina é o mesmo objeto físico; porém, só é uma mercadoria dentro de um sistema determinado de relações sociais” (LACLAU, 2000). Nada está dado ou definido a priori as possibilidades de significação são infinitas, assim não é possível a vitória de um discurso definitivo mesmo que ancorado em condições objetivas de existência. Isso quer dizer que os discursos em torno da deficiência intelectual não se fecham na condição orgânica das pessoas, “os sentidos estão constantemente permeados pela inconstância que as noções de contingência e precariedade carregam”. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p.50)

Nesta perspectiva, a própria forma de denominar a deficiência intelectual e as identidades que apresentam tais características, encontram-se permeadas por disputas discursivas. Deficiência mental, retardo mental, excepcional, portador de necessidades especiais, qual significante utilizar? Qual significante é potencializador?

A partir dessa problematização, este artigo resulta de um recorte da tese de doutorado intitulada “O desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual no contexto da escola regular” e propõe uma investigação sobre os sentidos potencializadores de deficiência intelectual em periódicos indexados ao ScientificElectronic Library Online (SCIELO) e trabalhos apresentados no GT 15 da Reunião da ANPED. A

pesquisa abarcou o período de 2011 a 2015. O objetivo desta pesquisa não foi quantificar os termos utilizados nos artigos produzidos, mas investigar a partir dos textos publicados aqueles que tensionam os significantes vigentes ou propõem novas nomenclaturas, pois o que se pretende é compreender, a partir dos significantes utilizados, os discursos que considere o sujeito a partir de suas diferenças identitárias, suas relações com o mundo e sua pertença cultural.

## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A busca nos artigos publicados no GT 15 das Reuniões da ANPED se deu através da leitura dos resumos e extraiu-se três trabalhos cujos objetivos problematizavam significantes ligados a deficiência intelectual e corroboram com sentidos que não enxergam a pessoa com deficiência a partir da falta ou da ausência de um órgão incólume. Nesse sentido, esse estudo contribui para fortalecer as vozes em torno de um olhar mais amplo para a deficiência intelectual.

Destarte, Angelucci (2015) no artigo intitulado *A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial* problematiza as relações em torno de um olhar sobre a deficiência que “procura pelas ausências, pelas diferenças em relação a uma corporeidade dita normal (ANGELUCCI, 2015). O estudo demonstra o processo de organização do serviço educacional e sua subordinação à lógica de produção de diagnósticos no campo da Medicina. A partir dessa análise, a autora questiona o significante deficiência e propõe a alteração da terminologia deficiência por diferenças funcionais.

O segundo trabalho trata especificamente da deficiência intelectual e recebeu o título de *Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos* de Fabiane Romano de Souza Bridi. Este artigo investiga “o que dizem os manuais diagnósticos acerca da deficiência mental, principalmente, no que se refere ao conceito de deficiência mental, aos critérios de diagnóstico e classificação.” (BRIDI, 2013) Esse estudo analisa a influência dos Manuais de Classificações e Diagnósticos produzidos no campo da Medicina e sua influência na forma de conceber a pessoa com deficiência intelectual no campo da Educação. Isso demonstra a complexidade das relações que se constituem no âmbito escolar e a tentativa de hegemonização de conceitos, discursos e disputas pelo significado da realidade.

O terceiro trabalho produzido por Silva, Ferreira e Oliveira (2012) problematiza a produção identitária do deficiente intelectual a partir da análise de contextos discursivos, empreendendo uma busca pelos significados e sentidos produzidos sobre a deficiência intelectual em um ciclo constituído por diferentes contextos que possibilitaram tensionar o significante deficiente intelectual e propor o significante pessoa com habilidades intelectuais diversas (PHID), como uma denominação enunciativa de direitos e lugar favorável para o sujeito com deficiência intelectual.

No site da SCIELO encontrou-se um artigo intitulado *Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID)*. Por quê? concebido por Santos e Morato (2012) o presente artigo propõe uma nova proposta de terminologia de deficiência mental/intelectual para dificuldade intelectual e desenvolvimental. (DID) Para os autores com o passar do tempo qualquer terminologia se tornará uma rotulação, mas a escolha de uma nova terminologia implica em um novo paradigma e conseqüentemente renomeação da nomenclatura e mudanças de atitudes da sociedade geral em face das pessoas com deficiência intelectual.

Este estudo sobre as produções discursivas em torno do significante utilizado para denominar a pessoa com deficiência intelectual serve para apontar as disputas hegemônicas em torno da deficiência intelectual. Nesse sentido, cabe esclarecer o que se entende por hegemonia. A hegemonia se constitui em movimento, não há cristalização dos elementos envolvidos nesse processo, portanto esse conceito é dinâmico, relacional e não fixo. “Um sistema de diferenças plenamente bem sucedido, que excluísse todo significante flutuante, não possibilitaria qualquer articulação; o princípio da repetição dominaria toda prática no

interior deste sistema e não haveria nada a hegemonizar” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.213) A disputa por hegemonia envolve a incompletude posta como diferença ontológica entre os planos de constituição de cada significante perscrutado nos estudos analisados.

A diferença ontológica vem a ser a finitude e a desessencialização dos seres humanos, libertando de toda subordinação a uma essência. É uma diferença não somente entre os seres, mas que impede o sujeito de ser sozinho, é uma diferença que o completa no campo do social. Não é uma diferença entre elementos que coexistem contemporânea ou sucessivamente e que contribuem para a constituição de mútuas identidades diferenciais. É uma diferença que se constituem a partir de todos os projetos humanos. (LACLAU, 2011) Nesta perspectiva, considerar as discussões em torno do significante deficiência intelectual, é trazer para essa pesquisa esse movimento constituidor da identidade pesquisada, problematizando a identidade do sujeito pesquisado a partir das dinâmicas sociais em que elas são produzidas.

Especialmente no que se refere aos sentidos das identidades pesquisadas, poderia se perder inteiramente as reflexões oportunizadas por esse estudo se as discussões resultassem em nomenclaturas fechadas que fechassem as cadeias equivalenciais e impusesse uma totalidade discursiva.

Se a lógica diferencial e relacional da totalidade discursiva (resultante de práticas articulatórias, hegemônicas) fosse ilimitada, só haveria novamente relações de necessidade - seja na direção de um novo sistema fechado (estruturalismo), seja da proliferação incontrolada e irreduzível de diferenças (certas leituras de Foucault ou do pós-modernismo). Este equívoco só pode ser desfeito levando-se em consideração o exterior constituído por outros discursos que limita e ameaça a integridade de um dado discurso, e sem o qual, mais radicalmente, a identidade deste inexistente. Se uma totalidade discursiva nunca é um mero dado, uma positividade claramente delimitada, a lógica relacional deve ser também incompleta e contingente. Assim, todo discurso da fixação do sentido das diferenças é sempre **metafórico**, sendo a literalidade a primeira das metáforas. (BURITY, 1997, p.14)

Assim no desenvolvimento desta pesquisa cabe ainda, analisar as lógicas equivalenciais entre os significantes existentes nos campos discursivos e o significante considerado nessa pesquisa. Há de se enunciar que a pesquisadora elegeu o significante pessoa com deficiência intelectual para nomear os sujeitos dessa pesquisa. Tal nomenclatura foi construída a partir de discussões históricas envolvendo diversas identidades, inclusive as pessoas com deficiência.

As disputas em busca de nomenclaturas para as pessoas com deficiência é algo antigo, assim nos anos 2000, o termo com mais forças hegemônicas era portador de necessidades especiais (PNE), contudo os pesquisadores e pessoas com deficiência que discutiam identidade, questionaram tal significante a partir do argumento que a pessoa com deficiência não porta e nem carrega tais características. Além de que o termo portadores de necessidades especiais oculta e dilui a deficiência que é uma característica destes sujeitos. A pessoa com deficiência apresenta características orgânicas que exigem políticas públicas para alçá-la à lugares socialmente mais favoráveis.

Nesse cenário, ocorreu dois momentos importantes para fortalecer o significante pessoa com deficiência intelectual. O primeiro momento em 2004, na Conferência Mundial da Pessoa com Deficiência Intelectual em Montreal que deu origem a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004). Esse documento a partir de ampla discussão com vários segmentos da sociedade inclusive das próprias pessoas com deficiência e propôs a terminologia deficiência intelectual juntamente com a seguinte noção:

A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (OPS/OMS, 2004, p.03)



Esse olhar sobre a deficiência trouxe um deslocamento sobre a forma de conceber a deficiência intelectual. Assim, o que se pretende é compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, não a partir de uma régua cujos marcadores são constituídos com as respostas padronizadas pelo homem médio, mas numa perspectiva que busca as interações do sujeito e seu contexto, considerando o modo como são traçados os elos do funcionamento intelectual, as possibilidades de apropriação dos objetos em que se inscreve a cultura humana, as mediações necessárias para as aprendizagens e a materialização desses processos em desenvolvimento.

Os estudos em torno da deficiência intelectual possibilitam discussões em torno de uma escola cuja preocupação seja o desenvolvimento de todos os alunos. Articulado nesse discurso, houve em 30 de março de 2007, a adoção da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirmando tal nomenclatura.

Essas discussões possibilitaram tensionamentos que permitiram a busca de novos sentidos para a deficiência intelectual. Tal busca, permitiu, por exemplo, eleger outras classificações para além do CID 10 e DSM –IV, pois estes manuais adotam a classificação a partir da mensuração do Quociente Intelectual, ou seja, à luz da psicométrica determina-se um pressuposto universal e genérico sobre a inteligência humana que permite quantificá-la, fixando estágios de retardo mental a partir de categorias:

- leve (QI entre 70 até 50/55)
- moderado (QI entre 50/55 até 35/40)
- severo (QI entre 35/40 até 20/25)
- profundo (QI abaixo de 20/25)

Essa classificação pressupõe o possível desenvolvimento e nível de educabilidade. Assim, o retardo mental leve é educável, o moderado é treinável e os demais dispensam processos socializadores, pois não dispõem de condições intelectuais para desenvolver-se e conseqüentemente não precisam ir à escola.

Essas nomenclaturas ainda existem no campo médico, cabendo investigar como elas são ressignificadas no campo da educação, pois os termos utilizados são restritas aos limitados testes psicométricos, assim buscou-se outro sistema de classificação proposto pela Organização Mundial de Saúde denominado de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Para Pan (2008), esse manual considera as funções e estruturas do corpo humano, mas também os contextos sociais do sujeito. As funcionalidades e incapacidades são determinadas pelo contexto social em que as pessoas vivem. Dessa forma, pode-se analisar a deficiência intelectual a partir de 5 dimensões:

- Habilidades intelectuais: considera-se as atividades psicométricas e as escalas de mensuração, mas não é o suficiente para apontar a deficiência intelectual.
- Comportamento adaptativo: consideram-se os aspectos necessários a vida cotidiana e exercício da autonomia.
- Participação e papéis sociais: considera-se a vida comunitária, as interações e a compreensão dos papéis sociais desenvolvidos pelos diferentes sujeitos do contexto em questão;
- Saúde: considera-se o estado de saúde, fatores etiológicos e os quadros patológicos.
- Contextos: considera-se uma abordagem ecológica do desenvolvimento que se estende a um vasto número de ambientes considerando as condições em que a pessoa vive, as práticas e os valores culturais, as oportunidades educacionais, de trabalho, lazer, conforto material, estímulos, segurança, estabilidade.

As articulações são postas a mostra e “os sentidos estão constantemente permeados pelas inconstâncias que as noções de contingência e precariedade carregam” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p.50) no momento em que tais noções acerca da deficiência intelectual foram compartilhadas pela American

Association of Mental Retardation (AAMR), que, a partir de janeiro de 2007, modificou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Toda “sociedade” constitui suas próprias formas de racionalidade e inteligibilidade dividindo-se; isto é, expulsando de si qualquer excesso de sentido que a subverta. Porém, de outro lado, na medida em que aquela fronteira varia com as flutuações na “guerra de posição”, a identidade dos atores em confronto também, muda. (LACLAU, 2015, p. 216)

O sentido de pessoa com deficiência nessa pesquisa propõe uma noção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual que agrega sentidos (com)partilhados em diferentes espaços e tempos, demonstrando o quão é dinâmica a identidade dos sujeitos pesquisados sem negar lhes sua condição fisiológica. Contudo, a deficiência intelectual não está presa a uma essência orgânica, ou seja, todo sujeito com lesão neurológica apresenta deficiência intelectual, ou ao contrário, um sujeito sem qualquer comprometimento fisiológico ou psiquiátrico nunca apresentará deficiência intelectual.

Há sujeitos, reconhecidos pela medicina, que apresentam retardo mental e conseqüentemente deficiência sem uma causa orgânica conhecida ou explicada. Esses sujeitos são classificados por Outro retardo mental (F78) ou Retardo mental não especificado (F79), demonstrando que ao contrário de outras características humanas, como a síndrome de Down, por exemplo, onde todos os indivíduos tem um cromossomo a mais e este cromossomo está no par cromossômico 21, a deficiência intelectual apesar da maioria de casos apresentar uma explicação fisiológica, nem sempre tais respostas são encontradas.

Assim, pode se dizer que a deficiência intelectual é uma característica humana que pode apresentar multiplicidades no transcurso do desenvolvimento intelectual humano manifestadas antes de 18 anos de idade e que tal característica se manifeste em diversos contextos da atuação humana. Logo se a criança consegue se desenvolver em todos os contextos, inclusive no escolar excetuando somente a aquisição do sistema de escrito alfabético e operações matemáticas, cabe releituras desse cenário para apontá-lo como pessoa com deficiência intelectual. Os diversos contextos de atuação da pessoa humana exigem determinados desenvolvimentos e permitem a construção de outros.

No que tange a deficiência intelectual, as condições biológicas do sujeito estão dadas, contudo são as categorizações estabelecidas sobre o desenvolvimento humano das pessoas com deficiência intelectual que as classificam, despotencializando-as. É o contexto social que leva à construção de conceitos de normalidade, em que as diferentes formas de desenvolvimento representam um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, um problema para a sociedade.

Nesse sentido, a importância desta pesquisa está na centralidade dada ao contexto social e a produção da deficiência a partir desse contexto. As pessoas com deficiência intelectual, independente do nível de comprometimento biológico, não são iguais e como isso é considerado no ambiente escolar? Como os elementos deste contexto se articulam em prol de cada sujeito com deficiência intelectual a fim de que os mesmos se desenvolvam? Estas questões serão investigadas no momento da coleta dos dados.

Ao aceitar o desafio de estar-junto, faz-se necessário outras práticas sociais que despatologizem as pessoas com deficiência intelectual, alçando-as do lugar de inferioridade que ocupam no interior de determinados discursos. É uma busca por produzir territórios polissêmicos cujos sentidos abarquem modos singulares de desenvolvimento sem eleger um modelo hegemônico. Esse olhar sobre a deficiência implica em diferentes formas de se fazer pesquisa sobre a temática. Assim pretende-se buscar metodologias de pesquisa que tragam outras possibilidades de olhar sobre esse fenômeno.

## **TEORIA DO DISCURSO E AS POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

De início, não se pretende eleger possíveis metodologias mais adequadas à deficiência intelectual. Ao contrário, o que se busca é a compreensão da deficiência intelectual da forma que ela aparece. Dentro da pesquisa nos movimentamos de diversas maneiras, construindo perguntas, selecionando procedimentos, a fim de produzir informações que nos ofereça temporariamente respostas ou mais perguntas. O sentido que atribuo à pesquisa é distante da crença de que as generalizações permitem que outros trilhem os mesmos caminhos que foram trilhados nesta pesquisa e que encontrem as mesmas respostas, cada pesquisa e cada pesquisador são fenômenos únicos que não permitem replicações.

A forma de conceber pesquisa implica em buscar um referencial teórico que responda as necessidades impostas pelo objeto de estudo, nos distanciando das essências, das certezas, da universalidade e da prescrição. Nessa perspectiva, o referencial teórico escolhido permitirá explorar modos alternativos de pensar, falar e pesquisar práticas sociais desenvolvidas em escolas públicas que permitam desnaturalizar a deficiência intelectual.

A noção de deficiência intelectual perpassa por uma caracterização biológica, mas é nas relações sociais que a deficiência intelectual se acentua. Historicamente, percebemos que muitas pessoas com deficiência intelectual não eram enxergadas assim socialmente, pois a baixa complexidade social de determinadas épocas e civilizações fazia com que a deficiência não impedisse o pleno desenvolvimento humano e a participação social.

Dessa forma, “estudar as condições de existência de uma certa identidade social é equivalente, portanto a estudar os mecanismos de poder que a tornam possível.” (LACLAU, 2000, p.48) Assim, estudar o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual faz-se necessário ferramentas que ofereçam escapes que permitam a compreensão das características biológicas e sociais dos sujeitos pesquisados.

Abordagens como a análise genealógica de Foucault, os estudos culturais, pós-colonialistas, feministas, queer e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe forneceram aos analistas e pesquisadores do campo da educação recursos conceituais e interpretativos importantes para investigar até que ponto e como essas demandas e identidades se apresentam – mesmo que de forma marginal e/ou clandestina – nos contextos educacionais. Como as práticas educativas estabelecidas contribuíram e contribuem para a sua negação, submissão e controle. Quais os movimentos e possibilidades de mudança social e transformação histórica abertos pela emergência e/ou reconhecimento desses novos atores e lógicas de atuação. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p.1328)

O referencial teórico-metodológico dessa pesquisa se ancora na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que envolve diferentes campos de conhecimento (política, filosofia, linguística e psicanálise) e filiações teóricas. “A mesma constitui uma configuração conceitual crítica da racionalidade ocidental e sua metafísica da presença, que se estrutura em torno da crítica de todo essencialismo (...)”. (GIACCAGLIA, 2006 p.100) Propõe-se numa aproximação com a teoria do discurso uma ruptura com os reducionismos, sejam eles os economicistas ou os patologizantes. É uma superação das concepções estreitas de política que envolve tão somente o Estado e a luta para destituir suas instituições, busca-se a compreensão das relações entre os diferentes sujeitos que compõem os espaços sociais.

A teoria do discurso evidencia o caráter plural e multifacetado das lutas sociais contemporâneas, dissolvendo os fundamentos do imaginário popular povoado de sujeitos universais que almejam uma sociedade inteligível, homogênea, coesa e intelectualmente controlada por uma classe social trabalhadora. A própria riqueza e pluralidade das lutas sociais contemporâneas deu origem a uma crise teórica.

Para Laclau (2015), operar desconstrutivamente no interior de categorias marxistas, não significa universalizar a teoria do discurso ou elegê-la como processo único e linear na investigação dos espaços sociais. A teoria do discurso não pretende preencher os vazios gerados pela crise, ao contrário, busca-se

deslindar os sentidos possíveis de uma história e as várias facetas desta múltipla refração. Nesse sentido, as verdades evidentes e latentes são questionadas juntamente com as formas clássicas de análise de cunho político que precisam de um potencial mais amplo para um avanço rumo a sociedades mais livres, democráticas e igualitárias.

O marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital versus trabalho. Em oposição, Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que, segundo sua análise, tem lócus particular e não um a priori universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis. (MENDONÇA, 2009, p.154)

É na complexidade dos espaços sociais que o campo da discursividade se constitui e são marcados pelo excedente de sentido, pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento, pelas diferenças refratárias a qualquer fixação, pois o fluxo do discurso só é possível se houver algum sentido e tentativa de estabilização, é essa relação dentro do campo discursivo que permite que as identidades possam ser o que são. Assim, a sociedade é uma impossibilidade fática, mas ainda assim, é o social que aglutina esforços para construí-la. (BURITY, 1997)

Dessa forma, a teoria do discurso é devir, é um processo de construção e constituição *stricto sensu*, associada a discursos em disputa em determinado contexto. De tal modo, é possível assumir uma perspectiva discursiva do desenvolvimento humano e os múltiplos sentidos produzidos pelo movimento de significação no contexto escolar.

Essa teoria será utilizada como uma ferramenta de compreensão do espaço escolar enquanto contexto social. No contexto social vivenciado pelos sujeitos articulam-se o mundo dos objetos, das palavras e das práticas. É uma noção relacional que implica em precariedade e contingência constitutiva, pois não importa a existência física ou biológica dos seres e objetos, mas sua existência dotada de significado dimensionada dentro de um discurso.

Voltando agora para o termo discurso, podemos usá-lo para sublinhar o fato de que toda configuração social é uma configuração *significativa*. Se eu chutar um objeto esférico na rua ou se eu chutar uma bola em um jogo de futebol, o fato físico é o mesmo, mas o seu significado é diferente. O objeto é uma bola de futebol apenas na medida em que ela estabelece um sistema de relações com os outros objetos, e estas relações não são dadas pelos meros objetos materiais de referência, mas são, pelo contrário, socialmente construído. (LACLAU, 2000, p. 114)

Assim compreende-se discurso como um conjunto sistemático de relações que constitui a posição do sujeito como agente social. Essas relações são articuladas por elementos que têm sua identidade modificada nessa totalidade estruturada. Essa totalidade é suturada e contingente, pois a ausência de significados transcendentais amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (LACLAU, 2000; LACLAU e MOUFFE, 2015).

O não fechamento de uma cadeia discursiva em nenhum momento significa a ausência de sentidos, já que a impossibilidade de uma fixação permanente não exclui fixações parciais. “Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver um sentido”. (LACLAU, 2015, p.187) Os sentidos constituídos sobre desenvolvimento humano em relação às pessoas com deficiência intelectual no contexto escolar é o que se pretende investigar a partir desse referencial teórico metodológico. Essa teoria permite enxergar o aluno

com deficiência para além de mera compleição, mas explicita os antagonismos resultantes das relações entre as diferentes identidades presentes na escola.

Esta pesquisa se inscreve nas disputas em torno do significado de desenvolvimento humano como objeto imprescindível nos discursos sobre educação escolar. Assim sendo, propõe-se a tessitura de reflexões a partir da teoria do discurso justapostas aos constructos teóricos da teoria histórico-cultural de Vigotsky, considerando a possibilidade de completude entre as duas teorias.

Para investigação do fenômeno pesquisado, serão utilizadas noções da teoria do discurso, tais como o pós-fundacionalismo, hegemonia, sobredeterminação, articulação, pontos nodais, agonismo, antagonismos, significantes vazios e flutuante, lógicas da diferença e equivalência, universalismo, entre outras que se fizerem necessárias, todavia não é possível definir a priori quais são as categorias eleitas para análise do objeto, já que essa definição só será possível no momento da apreciação dos dados.

Os diálogos com a teoria do discurso admitem ressignificar a educação e produzir dizeres a partir de outras lógicas, atentando-se a contingencialidade, já que os discursos produzidos a partir da pesquisa perpassam pelas subjetivações imbuídas na identidade da pesquisadora e nas limitações do próprio contexto escolar. A presença do contingente define assim a possibilidade de subversão, da negação de sua literalidade pela simbolização, metaforização, paradoxo. O social não se completa como um sistema fixo de diferenças, não há nem pura interioridade, nem pura exterioridade. A contingencialidade associa-se ao campo da sobredeterminação. Pode-se dizer que não há fixação absoluta de sentido, pois o campo da discursividade é sempre marcado pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento, contudo em algum momento há alguma forma de estabilização pela qual os elementos presentes no discurso possa ser o que são. (BURITY, 1997)

### **CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS**

O estudo dos movimentos, articulações e relações em torno do desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual exigem um referencial teórico-metodológico percepto as multiplicidades, peculiaridades e minúcias sem perder a rigurosidade. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico baseado na Teoria do Discurso propicia a análise necessária ao objeto de pesquisa, já que potencializa as possibilidades discursivas a cerca da deficiência intelectual com a finalidade de vislumbrar caminhos diversos para além daqueles que já foram percorridos.

O campo da pesquisa educacional começou a ser fortemente influenciado por correntes teóricas em ruptura com as tradições metanarrativas e universalistas modernas, correntes comumente denominadas como *pós-modernas*, *pós-estruturalista* ou mesmo *pós-críticas*. Estas concepções propõem novas formas de fazer pesquisa, e portanto, buscam outros paradigmas a fim de enriquecer as discussões sobre deficiência e educação especial.

Esse novo paradigma questiona as relações de poder, a produção de sentidos, a fixação de significados e extrapola as discussões de classe. Busca romper com a ideia de que a ciência, no caso a pesquisa, trará soluções para os problemas, como se não houvesse outros fatores que determinam a relação entre produção de conhecimento e intervenção na realidade. Isso não serve somente para o campo das pesquisas educacionais, mas para todas as pesquisas de forma geral. Pois, uma pesquisa que descobre um antídoto para alguma doença, não significa já ir para as farmácias ou hospitais e permitirem acesso direto aos necessitados por tal remédio. Há diversas discussões como patente, custos, distribuição, que muitas vezes não torna o remédio acessível a todos que dele necessita.

Produzir pesquisa neste paradigma é produzir estudos e permitir que os interessados se apropriem dos resultados, pois as pesquisas têm seus resultados úteis, mas estas são apropriadas pelos sujeitos de acordo com as reinterpretações realizadas pelos sujeitos que se apropriam dos estudos produzidos.

Os movimentos por inclusão têm exigido novos olhares à pessoa com deficiência, todavia esse novo olhar precisa refletir na forma de fazer pesquisa. A deficiência em si é uma condição biológica que está dada, todavia o sentido e significado que se atribui a essas características se diferem e isso precisa ser também objeto de estudos. Há uma construção cultural em torno da deficiência que não aparece nas pesquisas. Abordagens metodológicas que envolvem questões culturais e relações de poder não aparecem nas discussões sobre deficiência.

Essa ilustração demonstra que não é a condição biológica que determina o olhar sobre o sujeito, mas todo o processo sócio-cultural em torno do mesmo. Questões que extrapolam o social, as relações de classe e que necessita a realização de pesquisas que compreendam estas implicações na produção de conhecimentos voltados para Educação Especial. Percebe-se que muitas questões têm escapado as abordagens metodológicas clássicas, assim precisamos de mais paradigmas que autorize outras formas de fazer pesquisa e traga novas possibilidades às pessoas com deficiência.

### REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANGELUCCI, C. B.; PRIETO, R. G. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Educação, 2015, Anais...:Florianópolis, ANPED, 2015.

BRIDI, F. R. S. **Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos**. In: 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Educação, 2013, Anais...:Goiânia, ANPED, 2013.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. 1997. Biblioteca virtual da Clacso. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>> Acesso em: 12 de abril de 2016.

GIACCAGLIA, M. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, LÉO. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2014.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo:Intermeios, 2015.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, LÉO. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 01, p. 153-169, jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, G.G.; ANNA LUIZA OLIVEIRA, A.L.; MESQUITA, R.G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OPS/OMS. Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá, 2004. Disponível em: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 15 de maio 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2008.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.18, n.1, p.03-16, 2012.

SILVA, G. E. G.; OLIVEIRA, O. V.; FERREIRA, E. J. R.. Significados e sentidos na construção da identidade do deficiente intelectual para além de eufemismos. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012, **Anais...**:Porto de Galinhas, ANPED, 2012.

SOUZA, F. S. **Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades para aprender: cinco estudos de caso**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2015.

...

### Proyecto Shiluv

#### Una oportunidad para repensar las prácticas educativas inclusivas

Autores: Noemi Aizencang, Natalia Degese, Silvia Dubrovsky y Juan Limberti

#### **Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito compartir algunas reflexiones y experiencias en torno a la construcción de prácticas inclusivas en las escuelas que surgen en el marco del Proyecto SHILUV. Un proyecto que nace como prueba piloto en el año 2015 - Área de Infancia del Departamento de Programas Sociales de AMIA- como una posible respuesta frente a una problemática actual que interpela a las escuelas: la dificultad de alojar aquellos alumnos que tradicionalmente suelen ser nominados como portadores de “problemas de conducta” o “disruptivos”. Es objetivo de este proyecto aportar una alternativa a la “exclusión” del niño, refiriendo así a un amplio abanico que comprende diferentes grados: sea quedando por fuera de determinada propuesta específica, a veces fuera del aula, o la más radical: quedar por fuera de una institución escolar por no poder adaptarse a las formas de actividad que allí se proponen desde un lugar ideal y prefijado, para todos sus alumnos.

En el marco de esta presentación se describe una matriz de intervención interinstitucional /situacional, que toma como núcleo de análisis la institución escolar en toda su complejidad, entendiendo que el alumno y su “conducta” emergen como efecto de las interacciones que allí se generan, del lugar desde donde es leído el sujeto en esa institución.

El proyecto invita en sus diferentes instancias a repensar la escena escolar como una práctica entre varios a partir de la construcción de una pregunta que pueda transformar el obstáculo en una hipótesis de trabajo que apunte a la singularidad en situación dentro de un marco institucional específico.

#### **Introducción**

Shiluv es el nombre que hemos elegido para un proyecto de apoyo institucional a las escuelas de la red escolar judía, que procura favorecer la inclusión de todos/ as los/las alumnos/as en la vida escolar. En hebreo significa incluir, acomodar, rearmar. En el año 2015 se concreta, en el Área de Infancia del Departamento de Programas Sociales de AMIA<sup>1</sup>, una propuesta para dar trato a una problemática actual que interpela a la comunidad escuela: la dificultad de alojar aquellos alumnos que tradicionalmente suelen ser nominados como portadores de “problemas de conducta” o “disruptivos”. Las escuelas reconocen esta dificultad y, a partir de este reconocimiento, Amia conforma un equipo de profesionales (psicólogos/os y / psicopedagogos/os con experiencia de trabajo en instituciones educativas)<sup>2</sup> que llevan adelante una propuesta en tanto prueba piloto, cuyo objetivo es acompañar a las instituciones en la generación de nuevas lecturas para las situaciones complejas que los interpelan. Se propone construir y sostener juntos estrategias y formas de trabajo para albergar a aquellos alumnos que requieren de otros formatos y soportes para el aprendizaje y la participación en las aulas. En el encuentro de este equipo con las escuelas, la mirada se agudiza, las escenas cotidianas y repetitivas se interpelan con nuevas preguntas que ya no

refieren únicamente al niño que preocupa sino a la situación escolar de la que todos participan, en la que se reconocen malestares a atender, discursos a escuchar y alternativas a ofrecer para acompañar a los alumnos, los grupos y los docentes en sus procesos escolares. Se trata 1 AMIA: Mutual Argentina Israelita que 2 Miembros del Equipo Shiluv, autores de este trabajo. De evitar la “exclusión” del niño, refiriendo así a un amplio abanico que comprende diferentes grados: sea quedando por fuera de determinada propuesta específica, a veces fuera del aula, o la más radical: quedar por fuera de una institución escolar.

En su acercamiento a las escuelas, Shiluv propone un trabajo conjunto con los agentes de la institución, organizado en diferentes etapas. En un primer momento se define un recorte o problema sobre el que interesa trabajar. Se trata de una situación que genera malestar institucional en cuyo marco se vienen implementando estrategias que no encuentran una respuesta satisfactoria y para la cual se acuerda, se requiere de ayuda para la construcción de nuevas lecturas e intervenciones. Se procura escuchar la “*primer forma de la demanda*”, esto es, el recorte que la institución sitúa como problemática a trabajar.

En este marco, cada institución designa un referente para este proyecto que resulta un interlocutor clave para la organización y vehiculización de las diferentes etapas. Luego de la presentación de la demanda, se inicia, una *etapa diagnóstica* que se desarrolla mediante observaciones dentro de las aulas, en espacios comunes de la escuela, y a partir de intercambios formales e informales con docentes y alumnos. También se realizan entrevistas con los profesionales psi de las instituciones cuando cuentan con Equipos de Orientación Psicoeducativa .

Finalizada la etapa diagnóstica, se diseña una *devolución al equipo institucional* en función de las observaciones y los intercambios realizados. En el marco de uno o varios encuentros, se procura comenzar a pensar y construir entre todos una pregunta que pueda transformar el obstáculo en una hipótesis de trabajo que apunte a la singularidad en situación. En esta línea, se definen conjuntamente estrategias de intervención para dar curso y movimiento a la preocupación que nos convoca. A partir de allí, comienza la etapa de *implementación de las estrategias de intervención*, en un trabajo sostenido semanalmente que supone el seguimiento, la evaluación y el ajuste constante de las acciones implementadas.

Consideramos que el proyecto Shiluv aporta una matriz de intervención que supone en todo momento un hacer entre varios, flexible y atento a las situaciones, que reconoce las particularidades de la actividad escolar y procura atenuar algunas de sus demandas para hacer lugar a la heterogeneidad propia de los grupos, a la singularidad de sus integrantes.

Las intervenciones se organizan en torno a la generación de mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos sostenidas en un trabajo colectivo de los adultos que revisan sus prácticas, sus formas de acompañamiento y de sostén para los niños en riesgo de exclusión.

### **La experiencia: poner en marcha este proyecto**

Una primera implementación de este proyecto se llevó adelante en el año 2015. Fue considerada un primer ensayo o prueba piloto, en tanto primera puesta en escena de lo planificado por el equipo. Su objetivo era evaluar la viabilidad del proyecto, limitar sus efectos negativos, reformular objetivos y estrategias de implementación.

En tanto experiencia piloto estaba conformada por una muestra pequeña que permitiera realizar un seguimiento pormenorizado de la implementación del proyecto. Se seleccionaron cinco escuelas del conjunto que conforman la Red Escolar Judía de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Como era previsible, se identificaron cinco problemáticas diferentes y se construyeron diversas formas de intervención para cada una de ellas.

A continuación se presentan algunas consideraciones que se desprenden de esta experiencia que se recuperan en tanto significativas para pensar las prácticas inclusivas en las escuelas. Distancia entre la demanda inicial y la hipótesis de trabajo elaborada en conjunto . Si bien esta matriz de intervención se



inicia con el recorte que la escuela realiza de la problemática, respetando los sentidos que la misma le atribuye y recuperando las estrategias implementadas con anterioridad, llamó nuestra atención la mirada individual que responsabilizaba, en todos los casos, al alumno como portador de las dificultades, acompañada de un pedido explícito de un abordaje individual para vehicular cambios.

El análisis de esta experiencia nos ha permitido visibilizar y confirmar algunas intervenciones institucionales que generan, en ocasiones, la exclusión del alumno considerado “disruptivo”. En este sentido, hemos podido compartir con los equipos en las escuelas observaciones de situaciones y reflexiones en torno a ellas que nos han permitido la aproximación a una mayor implicancia institucional. De este modo transitamos juntos de la demanda inicial a la construcción de una nueva mirada que orienta formas diferentes de intervención.

Corrimiento del foco de trabajo del “niño caso” hacia una problemática que incluye la complejidad de múltiples factores institucionales.

Desde un primer momento, en el marco de los encuentros de trabajo entre adultos, hemos procurado comprender que, en las situaciones que nos ocupan estamos ante la presencia de un niño/a que expresa su sufrimiento a través de su comportamiento disruptivo. Niños que carecen de recursos (simbólicos, afectivos) para incorporarse a la dinámica escolar.

Ello nos llevó a reconocer también que la escuela, en tanto institución y desde sus orígenes, estuvo signada por expectativas de logro y de comportamiento homogéneas, y que encuentra dificultades para flexibilizar sus formatos característicos para hacer lugar a la heterogeneidad de niños/as, familias y modos de trabajo docente. En esta línea, una de las tareas que desarrollamos en el marco de este proyecto es la de discriminar entre las problemáticas propias del alumno de los factores institucionales que puedan estar interviniendo. En este sentido, el desafío ha sido no quedar reducidos a pensar que las dificultades sólo deben analizarse desde la perspectiva del alumno. Fuimos generando la necesidad de considerar como núcleo de nuestro análisis y de la intervención la institución escolar en toda su complejidad, entendiendo que el alumno y su “conducta” emergen en su situación de alumno de “esa institución”.

Los tiempos actuales exigen una flexibilidad sobre los modelos de familia, de paternidad y de filiación. Los modelos recibidos de generaciones anteriores se encuentran en continuo proceso de transformación. Esta heterogeneidad presente en las características y formatos familiares actuales genera una diversidad de modos de construcción de vínculos del niño con los otros (adultos y niños). Las certezas construidas históricamente sobre cómo son los niños se muestran ineficaces para dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia. Asimismo, las instituciones destinadas tradicionalmente a la atención de la infancia, como la escuela, se revelan muchas veces impotentes para actuar sobre un cuerpo que es hoy superficie de inscripción de discursos y prácticas que obedecen a otros principios y a otras lógicas (la de los medios, la del mercado, la de las tecnologías de la información, la de la felicidad química garantizada, etc.) (Diker, 2009) La intervención desde una perspectiva interaccionista: En las cinco experiencias asumimos el desafío de generar condiciones y abrir oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

La idea de intervención o “venir- entre” se sostiene en la apuesta a una construcción colectiva de significados originales frente a lo complejo que incomoda, esto es, una mediación que abra la posibilidad de recuperar las potencialidades de los sujetos y generar movimientos en las situaciones escolares para promover condiciones diferentes de participación y de aprendizaje.

El profesional de Shiluv a cargo, intervino durante un período de tiempo en la formulación y puesta en marcha de las estrategias que la escuela, a través del equipo profesional de la misma y con el acompañamiento cotidiano del profesional del proyecto, desarrolló para ayudar y acompañar a ciertos alumnos y grupos a encontrar otros modos de relacionarse para procurar un lugar más confortable que aquel en el que originalmente pudo ubicarse.

Se trabajó con los docentes para identificar el “lugar” en que queda ubicado ese alumno y se elaboraron recursos para acercarse a dicho alumno de manera diferente, para anticipar situaciones construyendo

nuevas respuestas. Ello supuso la necesidad de dedicar un tiempo y una disposición para conocer y entender aquello que manifestaba el alumno, en los distintos espacios y momentos escolares, para poder mirarlo de un modo distinto. Se buscó reconocer el sufrimiento psíquico que por lo general, subyace a sus actitudes y manifestaciones. En cada situación, en cada institución, se construyeron las estrategias y dispositivos de intervención singulares, que se fueron ajustando en el devenir del proceso. Tiempos diferentes para un abordaje diferente. La noción de tiempo cobra en el marco de este proyecto un sentido de particular importancia. Se toman como elementos centrales para toda intervención el respeto por los *tiempos subjetivos*, el cuidado por los *espacios y tiempos de trabajo* entre adultos (considerados por todos los participantes como eje central de este proyecto), los tiempos pensados en tanto *etapas* necesarias de recorrer para la construcción de intervenciones y la *apuesta sostenida en el tiempo* a las condiciones y posibilidades de los sujetos que suponen *tiempo de apropiación* para ubicar posiciones diferentes en el marco de lo grupal. Esta noción de tiempo no puede ser pensada en el marco de la lógica habitual de problema – solución. Se trata de algo diferente, de poner la fuerza en la observación, la escucha y la generación de condiciones para que diferentes cosas puedan suceder, con la participación activa de todos los sujetos. Y todo ello no es posible sin tiempo, sin apuesta y sin tolerancia a hacer sin certezas ni garantías.

En el transcurso de la prueba piloto la noción de tiempo fue a más revisada.

Experimentamos la necesidad de modificar los tiempos previstos para cada etapa, y procurar formas más flexibles y atentas de acercamiento y trabajo en las situaciones escolares específicas abordadas. Un modo de acompañar las necesidades de tiempo de los docentes, de los alumnos y también las nuestras, en tanto profesionales implicados en la puesta en marcha de las diferentes propuestas. En función de esta primera experiencia, el proyecto Shiluv pondera hoy en sus intervenciones los tiempos para: a) construir lecturas y significados entre varios; y b) procurar formas de hacer, modificar, generar movimientos en el marco de la situación observada

### **Conclusiones:**

Del análisis de las experiencias transitadas se derivan varias cuestiones a considerar cuando se trata de generar condiciones para alojar y acompañar a los niños que se encuentran en dificultades para acomodarse al formato escolar, para poder aprender y participar con otros en las aulas.

Entre ellas, destacamos la disponibilidad positiva que se genera cuando se construye un formato de trabajo compartido, interinstitucional, atento a los planteos de los docentes, de confianza y escucha, que les devuelve la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas y construir nuevas herramientas de intervención. Posibilidad que ha redundado, en la mayoría de los casos, en la apertura a nuevas miradas y un mayor acercamiento con niños que inicialmente eran vistos como “terribles, problemáticos, disruptivos o imposibles”. La observación de una mayor implicancia de los docentes en las situaciones de malestar, en la necesidad de armar y sostener formas más flexibles para que estos niños transiten mejor su escolaridad, nos resulta una clave alentadora para seguir trabajando. En este sentido, cabe destacar la importancia de habilitar espacios formales de intercambio entre distintas áreas y distintos turnos, entre docentes, directivos, profesionales psi (psicólogos, psicopedagogos) y profesionales externos de la institución que ayuden a aportar miradas. Estos espacios de reflexión, de armados de discursos y de estrategias comunes, son importantes a la hora de intervenir en situaciones específicas, así como para elaborar el malestar de los docentes y ponerlo a trabajar en función de las necesidades de la institución y de los alumnos. Asimismo, creemos que estos dispositivos de trabajo interdisciplinario y grupal permite el reconocimiento del malestar de los alumnos, y procura construir sentidos y tratos diferentes.

Esta condición se combina favorablemente con la posibilidad de sostener el proyecto en el tiempo, a lo largo de todo el año escolar, con una frecuencia semanal, constituyendo un espacio compartido de trabajo que supone la construcción de estrategias, con sus revisiones y ajustes constantes, en el marco de un hacer

que arma lazos de colaboración al interior del equipo. En esta línea, el conocimiento y el respeto por las formas institucionales particulares, sus tiempos e historia, resulta fundamental para construir intervenciones singulares y potentes, posibles de sostener por sus agentes.

Tras transitar este primer año de proyecto piloto, reafirmamos que cuando de prácticas inclusivas se trata, no basta con procurar un trabajo de asistencia para “alumnos disruptivos” en el aula, a título individual, sostenido por un acompañante que se suma al equipo docente a tales fines. Es necesario contar con una decisión y un proyecto institucional, que se dispone a sostener el malestar y la incertidumbre, porque la entienden en tanto parte de la realidad de nuestras infancias que hoy nos interpelan en las escuelas. Y desde esta premisa, se animan a trabajar con la complejidad que ello supone. Una complejidad que demanda de la presencia y la disponibilidad de los adultos, del intercambio con otros, en el marco de un trabajo constante y conjunto de reflexión por parte del equipo docente, que facilita la construcción de sentidos y formas de intervención coherentes y sostenibles en el tiempo, que puedan revisarse y ajustarse en diversos momentos, entre todos. Sólo así podremos animarnos a correr del foco aquellas miradas que responsabilizan al niño por sus dificultades, desde la enunciación de patologías individuales, que se legitiman y se generalizan bajo la forma de etiquetas que condenan. Corrimiento que se sostiene en el sentirnos parte y autorizarnos a ensayar alternativas atentas a las situaciones escolares, desde una perspectiva relacional que necesariamente nos involucra.

“Considerando que la nueva normativa (Ley de educación Nacional 26.206) mira la escuela con lentes enfocados a dar paso a formatos variados que alteren, recreen e inventen la organización general de la institución escuela (reorganización del espacio, del tiempo y las responsabilidades, que tiene que ver con agrupamientos, aulas, clases, estilos de evaluación, recreos, etc.), a los educadores – bajo la premisa de romper los esquemas clásicos- nos compete revisar qué tenemos para ofrecer” (Brenner y Galli, 2016)

Shiluv se propone como una experiencia que suma en este sentido, porque creemos que los adultos podemos revisar nuestras prácticas, repensarnos para generar otras formas de interacción y de aprendizaje con y para nuestros alumnos. En esta línea, seguimos trabajando, en nuestro tercer año junto a las escuelas, procurando sentidos, espacios y miradas diferentes para quienes más lo necesitan en nuestras escuelas.

## BIBLIOGRAFIA

- Aizencang, N.; Bendersky, B (2013) *Escuela y prácticas inclusiva* . Intervenciones que posibilitan. Buenos Aires. Manantial
- Aizencang N. y Bendersky, B. “Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan”. En Elichiry, Nora (compiladora) *Inclusión Educativa: Investigaciones y experiencias en psicología educacional* . JVE ediciones, 2009.
- Cole, M., Engëstrom, Y. (2001) “Enfoque histórico–cultural de la cognición distribuida”, en: Salomon, G (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. *Qué hay de nuevo en las nuevas infancias ?* Biblioteca Nacional. Universidad Nacional General Sarmiento.2009
- Dubrovsky, S
- Elichiry, N. (compiladora) *¿ Dónde y Cómo se aprende ?*: Temas de psicología educacional. JVE ediciones 2009.
- Janin, B (2011) El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires, Noveduc
- Kaplan, C. (2005) “ Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en *Desigualdad educativa* , Llomovatte, S y Kaplan, C. (comps), Buenos

Aires: Noveduc

Martínez, M. *Cómo vivir juntos: La pregunta de la escuela contemporánea*. - 1ª ed. – Villa María: Eduvim, 2014.

Nicastro, S (2009) “Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas”, en *Violencia, medios y miedos*, Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, Noveduc.

Vigotsky L, S., (1998) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo

Zelmanovich. P (2011) “Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias”, en *Pensar la escuela 1*. Ministerio de Educación de la Nación.

Buenos Aires

...

**> Las nuevas tecnologías: ¿facilitan o perjudican?**

Coord.: Lic. Julieta Demarco

**MESA Nº 11 - SALA 10** - 2do. piso (*sala con mayor capacidad*)

P26 - *Una nueva aplicación orientada a las tecnologías educativas para estudiantes sordos*, Cecilia Kligman, Martin Krevneris, Gustavo Fernández, Roberto Pozner, Departamento de Química Biológica, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA, CABA.

P27 - *Incorporación de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad múltiple*, María de los Angeles Zavaroni, Dirección de Educación Especial, Mendoza.

P37 - *El uso de TICs con personas con discapacidad, un nuevo acceso a la inclusión*, Lorena Cifre Carrillo, Ce.Te.i. (Centro Terapéutico para la integración), Cine.tiquet.ar (Festival Nacional de cortos audiovisuales realizados por personas con discapacidad), CABA.

P46 - *Aprendizaje de contenidos de matemática a través de la implementación de un proyecto de programación y robótica educativa en el marco de una escuela de Educación Especial*, Lucia Maldonado, Mariana Terradas, Verónica Duarte, Teresa Sabella, Agostina Fiorotto, Instituto Génesis, CABA.

...

Aporte una nueva aplicación orientada a las tecnologías educativas para estudiantes sordos

Autores: Cecilia Kligman, Martin Krevneris, Gustavo Fernández y Roberto Gabriel Pozner

Resumen:

APORTE es la sigla de APLICACIÓN ORientada a las nuevas Tecnologías Educativas Pretende brindar un aporte a personas con discapacidad auditiva (PCD) y escolarizadas en nivel medio y secundario, Acercarlos al conocimiento científico desde el marco de referencia del construccionismo social del aprendizaje para el cual los interrogantes, las acciones, los andamiajes y aspectos subjetivos son fundantes para aprender.

El recorrido de las secuencias didácticas es simple y aborda el tema EL OÍDO desarrollado interdisciplinariamente con profesionales de las ciencias

exactas, la información, la comunicación y las psicopedagógicas, usando como eje la enseñanza de conceptos de ciencias naturales mediante un proyecto financiado por MinCyT en 2014. APORTE facilita que los estudiantes enfrenten situaciones problemáticas y creativas para motivar sus capacidades de dudar, preguntar, probar y tomar decisiones, indagando el medio que los rodea, es decir ser sujetos de aprendizaje. Es una aplicación de uso libre con intervención simultánea de los usuarios Utilizable en cualquier PC tanto en sus casas, siguiendo la modalidad de aula invertida o en la escuela. Amplía el mundo de conocimientos en una etapa vital en la cual los jóvenes se plantean elegir vocacionalmente sus ocupaciones de estudio y trabajo. Para la elección de los contenidos y la diagramación de la aplicación participaron intérpretes de lengua de señas argentina (LSA) y personas sordas, respetando su lema *Nada sobre nosotras/os sin nosotras/os*. Una característica distintiva es el protagonismo de la LSA dentro de la interfaz gráfica. Además permite hacer un registro en video a cada instante usando una webcam, facilitando la generación de respuestas e inquietudes en LSA por parte de los estudiantes. En congruencia con criterios de inclusión universal, la lengua escrita se incorpora con oraciones. El vocabulario específico se detalla en un glosario en LSA, para facilitar a los estudiantes la comprensión de nuevos términos.

### Introducción

Del anuario 2015 elaborado por el sistema nacional de rehabilitación (SNR) que cuantifica y caracteriza a las PCD que obtuvieron el Certificado Único de Discapacidad (CUD), y que define Discapacidad Auditiva: "...la que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales asociadas a las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un entorno normalizado, tomando como parámetro su capacidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas." Disposición nº 82/2015 de la Rep. Argentina y definiendo el máximo Nivel Educativo Alcanzado considerando la asistencia a la educación formal pública o privada y encabezada por docentes, se obtienen los siguientes datos estadísticos.

- Las PCD auditiva en la Rep. Argentina alcanzan el 9,89% de la población con CUD, y estos datos se mantienen estables desde 2013.
- Entre las PCD auditiva de nivel secundario el 38,9% tienen entre 12 y 14 años y el 63,3% entre 14 y 17. Para este desarrollo que presentamos, es el nivel que más nos interesa. Este nivel consta de 5 o 6 años según la jurisdicción dividiéndose en 2 ciclos: Ciclo básico o común a todas las orientaciones y el Ciclo orientado o de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento del mundo social y del trabajo.
- Las PCD auditiva que alcanzan un nivel terciario o universitario completo hasta los 24 años son el 12,8% y el 9,2% entre 25 y 29 años. Es decir que uno de cada cinco PCD auditiva escolarizado alcanza a culminar la educación superior. Podríamos inferir que los contenidos en el trayecto de la escuela secundaria son poco motivadores para aspirar a ellos y también que el contexto educativo superior no dispone de recursos, como los intérpretes de LSA para el desarrollo de las clases orales, lo cual dificulta la inclusión de las PCD auditiva en el ámbito profesional.

Trabajamos desde el marco teórico de perspectiva crítica (Freire 1973, 1980,1996; Rascovan 2005) que permite entender los conceptos como creaciones o producciones humanas posibles de ser aprendidos y utilizados como instrumentos de trabajo posibles de ser cuestionados y reformulados. Nos propusimos revisar, discutir y desestimar los criterios que obstaculizan la tarea innovadora en la práctica educativa que atiende la educación especial para interpelar a los modelos o paradigmas hegemónicos sobre las

estrategias de abordaje de lo educativo ocupacional de PCD en el ámbito educativo ocupacional desde la mirada del construccionismo histórico social elaborando esta aplicación a la que denominamos AxT (APORTE- APLICación ORientada a las nuevas Tecnologías Educativas-).

Desde lo psicopedagógico, este proyecto parte de definiciones teóricas en relación al campo de la Orientación, particularmente la vocacional, educativa y profesional a la que denominamos OVEP y al campo de la Discapacidad, particularmente la de las personas sordas, concibiendo a los procesos sociales implicados en ambos campos con las posibles acciones para trabajarlos y en los que se requiere de las intervenciones de otras disciplinas que trascienden lo estrictamente pedagógico para desarrollar procesos que se expresan en programas, proyectos, políticas, prácticas.

Los proyectos son un punto de vital importancia en el desarrollo humano y el centro de acciones de la OVEP focaliza esta línea de trabajo.

El desempeño educativo ocupacional está íntimamente ligado a variables socioeducativas y a las acciones para promover ocupaciones subjetivantes, menos rutinarias o repetitivas que puedan estimular vías satisfactorias de realización personal, para lo cual las tareas motivacionales tienen una función importante, así como el conocimiento de contenidos educativos, porque ¿cómo se puede elegir aquello que no se conoce?

Los contenidos referidos a la enseñanza de las ciencias naturales en la curricula escolar de la educación especial y su vinculación con posibilidades ocupacionales y/o de estudios a futuro por parte de los estudiantes sordos, están poco desarrolladas. Por lo tanto, incluir un dispositivo que facilite de un modo ameno, interactivo y dinámico promoviendo la autonomía por parte de los sujetos en la búsqueda de información y de intercambio, puede llegar a ser la apertura a nuevos horizontes ocupacionales para los sujetos mencionados. Además, tomamos en cuenta que poder facilitar la enseñanza del conocimiento científico, a diferencia de las otras áreas, posee como una de sus características distintivas, una forma de construcción del pensamiento que parte desde la pregunta y la experimentación, las cuales, si se sistematizan y logran ser incorporadas al crecimiento intelectual de las PCD, como cualquier otro sujeto, pueden llegar a constituir una verdadera herramienta de transformación social.

Las tensiones que surgen entre límites y diferencias requieren de su aceptación universal y no son exclusivamente una tensión pedagógica al interior del trabajo con PCD, por lo tanto, la inclusión de herramientas tecnológicas que ponen en juego también al campo de la OVEP desde una perspectiva crítica, advierte a considerar la amplitud de las intervenciones en el ámbito educativo. De ello da cuenta el programa "*Dar Pie*" del Ministerio de Educación de Argentina, programa diseñado por Sergio Rascovan, como una herramienta para acompañar a los individuos en su procesos de orientación.

Las lógicas para el análisis de la educación especial revisten un alto grado de complejidad tal como es señalado desde el pensamiento complejo (Morin 2004, Najmanovich 2005). Desarrollar a su vez la innovación para la realización de las prácticas, es un desafío para los actores sociales que intervengan en las experiencias con el compromiso necesario de acompañar a los estudiantes habilitando la lucidez del pensamiento y la dinámica en las intervenciones que siempre son posibles de transformarse, siendo mediadas por las acciones docentes que acompañan el trayecto escolar.

Las nuevas teorías de la Orientación desarrollan las ideas de construcción de la propia vida (*Life designing*) como un paradigma para la orientación del siglo XXI (Savickas 2012) y los especialistas en este tipo de educación señalan que es necesario darle positividad a la educación especial, poniéndola *de pies a cabeza para revisar y visitar institución por institución; discutir formación tras formación, práctica tras práctica* (Skliar 2012).

En la República Argentina, existen abundantes experiencias institucionales que dan cuenta de los avances y obstáculos en materia de inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales con origen en algún tipo de discapacidad. No todas resultan generalizables como estrategia, ni tampoco se cuenta con un completo registro de las mismas. En el caso particular de aquellas en las cuales el uso de las TICs ha sido

sustantivo para el acceso al currículo, predominan como de alto impacto educativo las aplicadas en discapacidades motrices y visuales, no así para sordos e hipoacúsicas. Asimismo, las que mayormente han sido objeto de sistematización y registro son las realizadas en forma conjunta por la escuela especial y la escuela común, sin que esto implique que sea la mejor estrategia para todos los casos.

Durante los años 1997 y 1998 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología comenzó a equipar con computadoras y tecnologías adaptadas a las escuelas de educación especial con atención a discapacidades físicas y visuales. Se inició además un componente de capacitación docente en el uso pedagógico de estas tecnologías para integrarlas a las prácticas escolares, que incluía también el conocimiento y construcción de ayudas de acceso básicas, como ser pulsadores y adaptaciones al mouse. Estas acciones dejaron cierta capacidad instalada en algunas regiones, que tuvo luego un desarrollo propio con diversos niveles de crecimiento y actualización. Cabe destacar que en el año 2006, el Ministerio de Educación suscribió un acuerdo de participación en la iniciativa “Una laptop por niño” (OLPC, por la sigla de su nombre en inglés: *One Laptop per Child*). Esta iniciativa liderada por Nicholas Negroponte, propuso fabricar computadoras portátiles de un valor sensiblemente inferior al del mercado para favorecer la alfabetización digital a gran escala previendo que cada uno de los alumnos pudiera contar con este dispositivo en el aula.

## DESARROLLO

Consideramos que el grado de discapacidad es proporcional al apoyo social y cultural, la accesibilidad o la tecnología asistida entre otros soportes que resultan necesarios para funcionar como andamiaje de los sujetos con discapacidad. Dentro de una adecuada organización inclusiva y con proyectos liderados por equipos de trabajo capacitados para llevar a cabo programas y proyectos que atiendan expectativas personales, teniendo en cuenta las trayectorias educativas y ocupacionales subjetivas y las posibilidades de su contexto cercano, las PCD, en este caso sordas o hipoacúsicas, pueden alcanzar vías satisfactorias de realización personal.

Este proyecto surge, a través de las acciones conjuntas de diferentes profesionales de las ciencias exactas, de la información, de la comunicación y psicopedagógicas, usando como eje la enseñanza de conceptos de las ciencias naturales para personas sordas. La interacción interdisciplinaria posibilita la apertura de nuevos espacios de reflexión y formación que se reflejan paulatinamente en oportunas intervenciones educativas/ocupacionales con PCD.

Las modalidades de intervención en la realidad social en general y en este caso el de la discapacidad en particular, se encuentran condicionadas por las maneras de concebir y definir las situaciones, los fenómenos, etc. Primó en este punto una modalidad de inclusión en paralelo:

1. entre los miembros del equipo de trabajo
2. entre el equipo y la institución educativa

Las personas sordas o con baja audición sin otras condiciones limitantes a nivel cognitivo o físico, no presentan mayores dificultades en operar una computadora estándar o un dispositivo móvil. Por ello se diseñó una aplicación visual en entorno Windows que permite con pocos *clicks* acceder al contenido de las secuencias didácticas. Es muy intuitiva y posee un instructivo (siempre escrito en castellano e interpretado LSA) donde se explica el funcionamiento de la aplicación, así como también la manera de compartir las producciones en LSA realizadas por los alumnos. La estructura de la aplicación consiste en un menú con las opciones de recorrer el contenido o compartirlo. Para el primer caso, recorriendo el contenido, se disponen de una secuencia de *slides* (o plantillas o diapositivas) con la pantalla dividida en 4 cuadrantes: uno con el contenido en sí, el cual puede ser estático o un video; otra con la interpretación LSA de ese mismo contenido; otra con *links* a contenidos web adicionales para los *slides* que tengan referencias externas y otra con la vista previa de la cámara web (en caso que se cuente con ella) para poder incorporar comentarios o devolución sobre cada *slide*. Para el segundo caso, compartiendo el contenido que se fue

creando, la secuencia es la misma, pero se invierten las secciones del contenido con la de la cámara web, dando "acción" a esta última con lo que el estudiante ha comentado. En todos los casos, se da mayor preponderancia a la sección LSA.

Para ejemplificar el uso de la APP, desarrollamos uno de los sentidos, "EL OÍDO", como primer contenido. Este se inicia con una introducción teórica planteando las diferencias entre percibir y aprender. Se presentan una variedad de preguntas. ¿Cómo nos conectamos con el mundo que nos rodea? Otras relacionadas al tema "El Oído" específicamente Rápidamente se propone realizar un experimento que permite percibir el sonido con otro sentido, la vista. Esto fue incluido intencionalmente, ya que en general las PCD auditiva no suelen utilizar este sentido para percibir los sonidos. El experimento plantea pedir ayuda de otra persona o en su defecto se le ofrece al estudiante la posibilidad de hacerlo por si mismo con la ayuda de un parlante conectado a cualquier equipo de música. El concepto de sonido y forma de la onda se ponen en juego a partir de preguntas intencionalmente guiadas en ese sentido. Luego se retoma la descripción teórica del oído, se presentan el oído externo, medio e interno con sus funciones específicas dentro de la secuencia de procesamiento del sonido y se propone su armado jugando con un rompecabezas. También se estimula la navegación en la web para buscar información de manera independiente.

Se les solicita participación en la descripción del "Cómo se dan cuenta de que algo tiene sonido?". Se propone un juego para experimentar lo que es una vibración y la transformación de las ondas sonoras en información sensorial. ¿Es esta la única manera de oír? Si entendemos que oír significa que nuestro cuerpo se dé cuenta que algo está sonando, la respuesta es definitivamente no.

La APP desarrolla el concepto de "vibración" y muestra situaciones concretas para ejemplificar.

El lema *Nada sobre nosotras/os sin nosotras/os* es una de las características distintivas de APORTE. Por un lado, el protagonismo de la LSA dentro de la interfaz gráfica y la comunicación de los estudiantes a través de las búsquedas y del compartir información entre sus compañeros al permitir hacer un registro en video a cada instante usando una webcam, facilitando la generación de respuestas e inquietudes en LSA por parte de los estudiantes. Por otro, la participación durante el armado de la APP en trabajo colaborativo de dos intérpretes de LSA: Alicia Sinigaglia y Cecilia Mealla con una PCD auditiva Florencia Laurence para construir el contenido en esa lengua y más aún, siendo la propia PCD la que realiza el contenido en LSA que se puede ver en al APP.

En congruencia con criterios de inclusión universal, y teniendo en cuenta que la manera universal de comunicación de la ciencia es la lengua oral y escritura, esta última se incorpora a través oraciones o párrafos y el vocabulario específico se detalla en un glosario en LSA, de tal modo que vean facilitada la comprensión de nuevos términos.

## CONCLUSIONES

Presentar una experiencia como APORTE está al servicio de considerar su análisis a la luz de diversas experiencias educativas que pueden impactar positivamente en el ámbito de educación especial. Con la intención que pueda estar enmarcada en proyectos institucionales que apunten a la motivación de alumnos sordos en la incorporación de contenidos vinculados a las ciencias naturales habilitándolos para cursar estudios en niveles de educación superior y siendo sostenida en el tiempo para visualizar sus alcances y evolución en las trayectorias escolares de los estudiantes. Nos interesa promover la participación articulada de diversos actores del sistema educativo incluyendo a las familias, cuando esta aplicación resulte un instrumento en los hogares de los alumnos dando cuenta de propuestas de enseñanza innovadoras y de resultados significativos en los aprendizajes. Desde lo estrictamente vocacional, estos aportes suman al campo de intervenciones en la construcción de híbridos creativos al servicio de repensar las prácticas en materia de discapacidad/orientación vocacional/inclusión para los profesionales que se abocan a la misma orientando también a los docentes en su función orientadora. La evaluación de esta



aplicación será una constante para registrar “buenas prácticas” en el uso de dispositivos favorecedores de la autonomía y el interés de los estudiantes por temas vinculados a las ciencias naturales en relación a sus proyectos de vida.

### **Bibliografía**

Anuario estadístico nacional sobre discapacidad – SNR- 2015

<https://www.snr.gob.ar/datos-estadisticos/>

Freire P. (1973). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI

(1980) La educación como práctica de la libertad . México: Siglo XXI.

(1996) Pedagogía de la esperanza. 2ª. Ed. México: Siglo Veintiuno

Katz S. ; Danel P. (2011) (comp) *Hacia una universidad accesible . Construcciones colectivas por la discapacidad* EdULP – La Plata

Morin, E. (2004.) Introducción al Pensamiento Complejo. México: Gedisa,

Najmanovich, D. (2005) "Estética del Pensamiento Complejo", en Andamios. Revista de Investigación Social, Año 1, Núm. 2, Junio 2005, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Pantano, L (2016) Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos. Bs. As, Argentina. Ed de la Universidad Católica Argentina

Savickas M.; Nota L; Rossier J; Dauwalder J.P.; Duarte M.E.; Guichard J. Soresi S.; Esbroeck R. ; Vianen A.; (2012) Life designing . Traducción al español Aisenson D y G – UBA “Construir su vida (Life designing): Un paradigma para la orientación del siglo XXI”

Seda, J (2014) Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional. Bs. As Argentina, Ed. Eudeba

Skliar C.( 2012) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina / Angelino M y Almeida M.A. (comp) - 1a ed. – Paraná. UNER. Facultad de Trabajo Social. E-Book. Texto completo de licencia disponible en:

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR)

Rascovan, S (2005) *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós, Buenos Aires

(2012) Programa *Dar Pie (Pensar- Intercambiar-*

*Elegir)* <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/inicio-orientacion-vocacional/>

Vigotski L. (2005) *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Grupo editor Aique. Bs As.

...

### Incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de estudiantes con discapacidad múltiple

Autora: María de los Ángeles Zavaroni

### **Resumen:**

El uso de las TIC con los estudiantes con discapacidad múltiple, permite identificar encuadres de abordaje necesarios y genera espacios de transferencias, entre la escuela y la familia; demostrando lo que pueden lograr, mediante las orientaciones efectuadas por el docente. Retomando la idea de Edith Litwin (2003) “...el problema no es la herramienta. El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el

proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla.” Por lo tanto, el docente es quien debe proponer las actividades para formar e incentivar en los alumnos (y en sus familias), los procesos de reflexión sobre los significados de los recursos empleados, para su comprensión y comunicación.

Hoy estos alumnos tienen sus carpetas digitales y sus producciones pasaron a ser tan significativas como las de cualquier otro estudiante. Por consiguiente, más allá de sus potencialidades educativas, la escuela debe brindar las oportunidades para la inclusión en la sociedad de la información, acompañando el uso de estos “nuevos” espacios de interacción social.

Las propuestas, enmarcadas en una planificación integral y sistematizada, con un modelo didáctico que atiende a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, permitió crear rutinas de trabajo que propició la seguridad y la funcionalidad para transferir las situaciones de aprendizaje. Asimismo, generó un entorno altamente motivador para que el estudiante tenga la intención y la necesidad de interactuar para expresar lo que deseaba comunicar. Finalmente, el utilizar programas para comunicar información, implicó permanentemente trabajar con algoritmos que favorecieron sus rutinas de trabajo y llevó a una mayor comprensión de los intereses particulares. En síntesis, cuando se propone un aprendizaje significativo, en mayor o menor medida, todos los estudiantes pueden beneficiarse del recurso tecnológico.

## Fundamentación

Desde el modelo social de la discapacidad, la mirada se coloca en el estudiante como sujeto de derecho, capaz de posicionarse como un actor social dentro de su comunidad educativa, que puede tomar decisiones e influir en la misma, teniendo intereses particulares y dándolos a conocer. “Las personas con discapacidad múltiple requieren de una consideración especial para promover sus aprendizajes, ya que muchas veces necesitan de una oferta educativa que responda a sus diversas necesidades, con medios y materiales que no se encuentran de manera habitual en la educación de cualquier niño. Siempre que pensamos en un particular modo de aprender (dimensión ontogénica), debemos plantearnos la integralidad del proceso educativo desde su dimensión ecológica: la enseñanza (dimensión epistémico y metódica) y el contexto» (Grzona, 2004). Esta consideración ecológica debe ser entendida del siguiente modo:

- ✓ Qué enseñar: currículo funcional: (provee el sustento para considerar las prioridades en la enseñanza, los aspectos que formarán parte del programa de intervención, y la elaboración conjunta con la familia.)
- ✓ Cuándo y cómo enseñar (Perseverancia, encuadre, rutinas, planificación, estructuración y el orden, deben ser transversales al proceso). Actividades significativas y con objetivos claros, con los tiempos, espacios y materiales reales y en un marco lo más semejante a los del propio contexto. Recurrir a integración sensorial, aprovechar el momento en que el reflejo orientador para el aprendizaje se encuentre alerta en el estudiante y promover toda enseñanza ocasional. El establecimiento de límites claros (inicio y finalización) y la consecuencia de cada una de las acciones, es fundamental para propiciar actos comunicativos.

La particularidad en este tipo de discapacidad se refleja en lo comunicativo. Esta es una de las barreras fundamentales en el aprendizaje. ¿Cómo romper ésta barrera e integrar las TIC como recurso puente entre el estudiante, la escuela y la familia?

La convergencia tecnológica ha posibilitado entre otras funciones, el desarrollo de nuevas narrativas, entendidas como la constitución de los “andamios simbólicos que permiten construir ricas representaciones creadas por el lenguaje digital del que parten”. Fainholc, (2004). Aprender con TIC abre oportunidades para estimular habilidades del pensamiento y promover la construcción del conocimiento. El protagonismo que cobra el docente como organizador de situaciones de aprendizaje y facilitador, es

fundamental para que el estudiante construya su estructura de pensamiento. Como docentes se debe mediar, para que los procesos se estructuren a fin de lograr las competencias previstas. Es fundamental el sumar a las familias en las propuestas, para que continúen en el hogar y así poder orientar en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Desde un enfoque sistémico de la educación, lo que supone

- a) Facilitar al estudiante el aprendizaje de aquello que desea y necesita aprender.
- b) Enseñarle cómo aprender más eficientemente.
- c) Motivarle para que aprenda particularmente, aquellas cosas que necesita, en orden de satisfacer sus deseos y curiosidades y que a su vez sean socialmente útiles.

Sobre estos principios se organiza la planificación y se desarrolla la metodología de trabajo.

#### 1) Sistemática y Consistencia:

- ✓ Estructuración en Rutinas Naturales

Orden de Lugar, Orden de Tiempo Orden de la Persona

#### 2) Estructuración del Ambiente:

- ✓ Medio ambiente que promueva la comunicación

#### 3) Estrategias Didácticas:

- ✓ Ordenamientos
- ✓ Análisis de Tareas:
- ✓ Inventarios Ecológicos

### **Marco legal**

Desde la normativa vigente del Consejo Federal de Educación, que enmarca a la Educación Especial, se toma la Resolución 105/10, en su Art. 24 propone: "...Propiciar la incorporación de tecnologías con sus correspondientes adaptaciones para la accesibilidad de las personas con discapacidad a fin de ofrecer mayor igualdad de oportunidades..." La Resolución CFE 155/11 define: Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran. Es por ello que se considera necesario la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo, desde una perspectiva pedagógica terapéutica, que accione de manera integral sobre el sujeto. Asumiendo la responsabilidad que implica garantizar a los estudiantes con discapacidad múltiple, el ingreso, la permanencia y el egreso al sistema educativo, en el marco de una educación de calidad, pertinente, relevante y afectivamente segura. Del mismo modo, el Art. 40 de la citada resolución refiere "...Incorporar las nuevas tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales..." Bajo este sustento, es deber del profesional de la Educación Especial, alfabetizarse digitalmente para brindar mayores oportunidades de inclusión como lo ofrecen las TIC, a los alumnos con discapacidad múltiple. El transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a los ajustes razonables de los estudiantes, es el desafío a trabajar.

### **OBJETIVO**

La Comunicación, como eje transversal a los contenidos en las diferentes áreas, con el fin de favorecer comportamientos comunicativos en situaciones concretas y significativas para el estudiante con discapacidad múltiple.

## CONTENIDOS

Desde un enfoque educativo funcional (incluyendo todas las áreas de desarrollo, actuales y futuras) y ecológico (ambiente diario, integrando escuela, casa y comunidad).

Se toman los aportes de J. Van Dijk (1987) para conocer y evaluar al estudiante de manera integral, definiendo un encuadre de trabajo signado con rutinas, anticipaciones y referentes específicos, para propiciar una mayor comunicación.

- ✓ La comunicación como eje transversal: Crawford, (1980) declaró que toda la comunicación, formal o informal, sofisticada o primitiva, envuelve el uso del cuerpo. Por consiguiente, debe ser enseñado a conocer su propio cuerpo y cómo usarlo para propósitos comunicativos. Si es necesario, se le debe enseñar modos alternativos de comunicación, para que puedan aprender. Los sistemas de comunicación deben apoyar relaciones sociales naturales y conversaciones a través de medios simbólicos y no simbólicos, que complementen el lenguaje corporal y otros medios de comunicación.

Adecuar las propuestas con configuraciones de apoyo que permitan explicar, organizar y conectar los conceptos básicos.

El eje de la planificación es el modelo TPACK (2006), para integrar las tecnologías a la educación. Esto posibilita considerar las tres fuentes del conocimiento: la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica Gómez, (2014). El formato digital pasa a ser protagonista en el registro de actividades.

Las barreras al aprendizaje se identifican para realizar las configuraciones de apoyo pertinentes a cada estudiante: necesidad de conocer el tipo de la accesibilidad que poseen las netbooks, el manejo de los programas específicos para personas con distintas discapacidades y la intervención pedagógica usando las TIC, permiten organizar el trabajo según las posibilidades individuales. El manejo de distintos formatos en las configuraciones de apoyo, posibilita al estudiante, la regulación del comportamiento, por medio de la organización interna que brinda el establecimiento de rutinas específicas. La transferencia de lo aprendido, a los diferentes entornos sociales y el registro de las mismas, evidencian lo oportuno de la propuesta.

Las prácticas satisfactorias, la motivación que produce en los estudiantes cada vez que se utilizan las netbooks, y el acceso a múltiples formas de desarrollar una misma habilidad, sirvió como disparador para considerar a las TIC como recurso válido para potenciar capacidades y desarrollar diferentes competencias dentro y fuera del aula. Esta experiencia es trascendental, porque permite establecer ese puente comunicativo entre la escuela y la familia, demostrando lo que pueden lograr, mediante las orientaciones efectuadas por un referente.

Al retomar la idea de Edith Litwin (2003) "...el problema no es la herramienta. El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla.". Por lo tanto, el docente es quien debe proponer las actividades para formar e incentivar en los alumnos (y en sus familias), los procesos de reflexión sobre los significados de los recursos empleados, para su comprensión y comunicación.

### **Conformación de grupos de trabajo: destinatarios**

Estudiantes con discapacidad múltiple, quienes requieren de abordajes pedagógicos complejos, basados en apoyos generalizados.

### **Lista de actividades**

Las estrategias pedagógicas diversificadas, parten siempre de propuestas contextualizadas, priorizando la comunicación, además del acceso a la información, la movilidad y la autonomía.

#### Docentes:

- ☒ Identificar la amplia variedad de usos que se le puede dar al recurso tecnológico
- ☒ Permitir a la familia que conozca las diversas formas en que sus hijos aprenden dentro de la escuela.
- ☒ Significar el uso pedagógico del registro fotográfico y fílmico, que se realizan durante las prácticas educativa
- ☒ Aprender a leer estos registros, para encontrar la sistematicidad en las distintas respuestas que brindan los estudiantes.
- ☒ Permitir la autoevaluación, por medio de la observación detenida de estos formatos.
- ☒ Decodificar convenientemente la información obtenida.
- ☒ Sistematizar formas alternativas de comunicación, con cada estudiante en particular.

#### Estudiantes

- ☒ Carpetas digitales
- ☒ Calendario mensual de comunicados digital.
- ☒ Registro de la asistencia digital.
- ☒ Repertorio de canciones adecuadas a la edad cronológica.
- ☒ Tareas para completar en familia: (El libro del hijo, fotos de eventos especiales, videos específicos, entrevistas, etc.).
- ☒ Filmaciones con transferencia al hogar.
- ☒ Clases abiertas con padres.
- ☒ Redes de comunicación e intercambio.
- ☒ Manejo de softwares educativos específicos.
- ☒ Repositorio de material digitalizado.
- ☒ Escucha de cuentos, y poesías trabajadas en clase
- ☒ Videos de las tareas realizadas en clase.
- ☒ Registros de tareas realizadas en distintos entornos.
- ☒ Etc.

#### Lista de recursos necesarios

- ☒ Netbook
- ☒ Softwares educativos específicos
- ☒ Microsoft Office

#### **Evaluación - resultados**

El uso de las TIC, permite poner en relieve lo aprendido, hacer visible la secuencia de cada logro en particular y evidenciar el estado anímico del alumno cuando realiza las actividades, compartiendo con sus pares. Esta visualización por parte de la familia, genera seguridad, confianza y posibilita mayores espacios de transferencias, distintos al escolar y una implicancia de la misma en el uso de las TIC. De esta manera se promueve al estudiante y permite identificar el encuadre necesario, que debe mantenerse en cuanto a la enseñanza de una determinada competencia.




[www.mendoza.gov.ar](http://www.mendoza.gov.ar)

Más allá de las potencialidades educativas, la escuela debe brindar las oportunidades para la inclusión de los alumnos en la sociedad de la información, acompañando el uso de estos “nuevos” espacios de interacción social.

Las propuestas, enmarcadas en una planificación integral y sistematizada, con un modelo didáctico que atienda a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, permite crear rutinas de trabajo que les otorguen la seguridad y la funcionalidad necesaria a los estudiantes, para transferir las situaciones de

aprendizaje. Del mismo modo se genera un entorno altamente motivador para que el estudiante tenga la intención y la necesidad de interactuar con la computadora para expresar lo que deseaba comunicar. Finalmente, el utilizar programas para comunicar información, implica trabajar con algoritmos que favorecen las rutinas de trabajo y llevan a una mayor comprensión de los intereses particulares. Cuando se propone un aprendizaje significativo, en mayor o menor medida, todos los estudiantes pueden beneficiarse del recurso tecnológico.

## Bibliografía

- ✓ Bowen, M. "De la familia al individuo", la diferenciación del sí mismo en el sistema familiar. Barcelona: Paidós, 1991 (1979)
- ✓ Equipo Conectar Igualdad Modalidad Educación Especial (2013). Clase Nro 2, 3, 4: Enseñar con TIC en Educación Especial. Enseñar, aprender y evaluar con TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Equipo Conectar Igualdad Modalidad Educación Especial (2013). Clase Nro 6: Incluir las TIC en el Proyecto Educativo. Enseñar, aprender y evaluar con TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Feroli, G.C. (2009) "Estrategias para el desarrollo de la comunicación en personas con necesidades múltiples". Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1
- ✓ Grzona, M.A. (2011) "Estrategias y prácticas desde la educación especial para repertar a diversidad"
- ✓  Hilton Perkins, program of Perkins School for the Blind (2011), Evaluación educativa funcional para niños y jóvenes con discapacidades múltiple y sordoceguera, San pablo Brasil, ADEFVAV <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/scmodelos.html> (Consultado en febrero 2014)
- ✓ Leo, Viviana Andrea (2013). Clase Nro 1: Las TIC como Herramienta de Inclusión. Módulo Discapacidad Intelectual. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.
- ✓ Leo, Viviana Andrea (2013). Clase Nro 4: Inclusión de proyectos TIC en un proyecto institucional. Módulo Discapacidad Intelectual. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Litwin, E. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación Extraído el 1 de febrero de 24 desde [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas\\_tecnologias/entrevista\\_edith\\_litwin.html](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas_tecnologias/entrevista_edith_litwin.html)
- ✓ Sacristán, Gabriela (2014). Clase N°4. La estructura sobre la experiencia pedagógica. Seminario Intensivo II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓  TPACK. Traducción y adaptación realizada por Magdalena Garzón en base a la información disponible en la página de referencia del TPCK, <http://www.tpck.org> y del artículo de sus creadores, Punya Mishra y Matthew J. & Koehler, Teachers College Record. 108(6), 1017-1054, (2006), disponible en [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishrakoehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishrakoehler-tcr2006.pdf)
- ✓  Zavaroni, María de los Ángeles, Comunicando mis intereses, (2015), <https://drive.google.com/file/d/0B8Dvq6k-9wJ1azFxN2FvSkQ3dTq/view?usp=sharing>

...

El uso de TICs con personas con discapacidad, un nuevo acceso a la inclusión.

Autora: María Lorena Cifre Carrillo

**Resumen/ Sinopsis:**

Que el uso de TICs sea inclusivo para las personas con discapacidad no dependerá de cuan inclusivas sean las tecnologías, ni del acceso de las personas con discapacidad a ellas en sí mismo. La inclusión será posible en el modo en que éstas sean utilizadas.

Basado en el recorrido de un taller de cortos audiovisuales en un centro de día que trabaja con jóvenes y adultos con discapacidad (Ce.Te.i), así como en la experiencia en la organización de un Festival Nacional de Cortos realizados por personas con discapacidad (Cine.tiquet.ar), el texto recorre la apertura encontrada desde el uso de las tecnologías a un nuevo campo de inclusión y a la vez a un nuevo mundo de interrogantes.

Desde cómo acceder al uso de las cámaras y la computadora por parte de la persona con discapacidad, a cómo trabajar el reconocimiento del propio esquema corporal en la imagen proyectada, de pensar la estética de la imagen al abordaje de una estética que vaya de mano a la ética en su uso, del registro puro de lo creativo y espontáneo, al análisis y revisión de lo que puede y quiere ser mostrado a otros y lo que no, del poner el cuerpo con dificultad a revisar cuánto quiero mostrar del déficit para dar lugar y destacar la habilidad.

Inclusión en un mundo de imágenes cuyos límites exceden la comprensión de su alcance. Aparición de un otro social extenso y abstracto con el que la persona con discapacidad deberá intentar comunicarse encontrando la diversidad de un lado y del otro.

Inclusión en el uso de las tecnologías que será posible en tanto la comprensión, interés, reflexión, elección, vayan de la mano en su uso. Quienes hacemos de puente en este uso debemos encontrar los momentos de detención necesarios para ello. Desde la planificación de un proyecto, su puesta en práctica y la edición, la tecnología en la creación de audiovisuales aporta nuevos accesos para que las subjetividades en juego no sólo se expresen, sino que se replanteen, reformulen, encuentren nuevas opciones, elijan, prioricen, decidan.

**Introducción:**

El presente trabajo intentará ubicar las ventajas y condiciones encontradas en el uso de TICs para la inclusión de personas con discapacidad. Me basaré puntualmente en mi experiencia y recorrido dentro de la coordinación de talleres expresivos de un centro de día, específicamente en un taller de cortos audiovisuales, y cómo luego es traducido de manera ampliada a la organización de un Festival Nacional de cortos audiovisuales realizados por personas con discapacidad que se encuentra actualmente en su tercera edición.

**Desarrollo:**

Algunos autores e investigaciones abordan “lo inclusivo” en las tecnologías en sí mismas (softwares adaptados, aplicaciones específicas para diferentes tipos de discapacidad), otros piensan el acceso a las tecnologías como inclusivo en tanto achicar la brecha digital de la desigualdad de oportunidades de acceso

a la red y medios de información, comunicación y educación, siendo por lo tanto sólo el lograr este acceso, lo inclusivo. Planteo en mi trabajo más allá de esto, que dependerá del uso compartido, colaborativo, planificado y pensado ante las necesidades subjetivas que se hacen presentes en el desarrollo de un proyecto concreto que puede pensarse el acceso a las tecnologías como inclusivas.

En mi experiencia dentro del Centro de Día Ce.Te.i., siendo coordinadora de diferentes talleres expresivos (Taller Literario, Taller de Títeres, Taller de juego) y como psicóloga luego en dicha institución, encuentro resumido en el trabajo de construcción de un video o corto audiovisual una condensación posible de estos diferentes recursos que dan vía posible a la creación de un producto final que puede luego tener su propio recorrido más allá del aquí y ahora. Es así que se construye el taller de cortos audiovisuales, en aquel entonces (año 2007) con un único grupo y encontrando en la multiplicidad de recursos expresivos una vía posible al abordaje terapéutico en un grupo donde los recursos verbales eran escasos y la impulsividad - leída como necesidad de expresar-, intensa.

La realización de videos permitió capturar temáticas de interés grupal a la vez que cada concurrente participara colaborativamente con otros, encontrando en el proyecto la función y rol más acorde a sus ganas y sus capacidades o recursos. Algunos preferían actuar, otros disfrazarse, crear vestuarios y escenarios, construir muñecos, jugar con sombras, grabar sonidos, crearlos y también recrear lo musical.

El trabajo en el taller de cortos permitió abordar desde la tarea expresiva un espacio terapéutico que este grupo no podía utilizar verbalmente como lo hacían otros multiplicando enormemente la riqueza de escenas expresadas y las posibilidades de abordarlas en un amarre desde lo imaginario que permitiera organizar una producción simbólica que de cauce a lo real. La multiplicidad de recursos empleados permitió incorporar un trabajo integral entre diferentes áreas y talleres dentro del centro de día, así se trabajó con el taller de arte en la construcción de muñecos, escenografías, dibujos que luego serían animados; con el área de musicoterapia en la creación de sonidos, onomatopeyas, grabación con instrumentos; con el área de Terapia Ocupacional que participó especialmente en la construcción de vestuarios, el Taller de Cerámica aportó la construcción de objetos para una animación, un taller de teatro de sombras su técnica y uso de luces, etc.

Cada proyecto buscó sus recursos, y otros grupos comenzaron a tener ganas de participar también de estos talleres. Cada grupo con su especificidad, sus intereses, sus recursos.

Institucionalmente, encontramos que el mostrar estos videos, permitieron hacer circular las producciones de los concurrentes más allá de la típica fiesta de fin de año donde padres y amigos podían conocer en ferias, muestras, obras de teatro, presentaciones varias, el trabajo que se venía haciendo en los talleres; y en el intercambio con otras instituciones encontramos que este formato está siendo descubierto y utilizado en otros espacios.

Es así que nos propusimos conocer sobre lo que se está trabajando en otras instituciones a la vez que dar a conocer los videos que ya se habían realizado generando un intercambio o encuentro interinstitucional.

Producto de nuestro entusiasmo, pero también de lo que generó la propuesta en otros es que esta idea se fue transformando y tomando forma de un Festival de cortos realizados por personas con discapacidad. Siendo factible el envío por email de los videos, el alcance de este festival tuvo oportunidad de ser nacional, dando cuenta de un recurso de inclusión en lo social y cultural que hasta entonces no estaba en nuestro alcance. Ya no sólo podríamos intercambiar nuestro material con otras instituciones del barrio y la ciudad sino con instituciones de cualquier punto del país.

Parte de las actividades de socialización y recreación del centro de día, implican salidas a espacios culturales de interés. El cine es uno de los destinos más elegidos y dada la accesibilidad, por cercanía a nuestra institución pero también económica pues las personas con discapacidad tienen allí acceso libre, el cine elegido como primera opción era el Cine Gaumont. Presentado y aceptado nuestro proyecto por el INCAA, Instituto Nacional de Cine Argentino, pudo gestionarse este espacio significativo para los concurrentes.



La socialización y el acceso a la inclusión dieron un paso muy importante en este sentido. Es un derecho fundamental poder tener acceso a lo cultural visitando espacios como cines, galerías, museos, teatros, etc. Pero era algo pendiente poder hacer uso del cine como productores, ver y dar a ver.

Punto crucial para dar a conocer a la sociedad, ya no sólo a familiares y amigos, la producción creativa final a la puesta en escena del potencial de cada uno en un todo.

La primera edición del festival tuvo ya un gran alcance, interinstitucionalmente obtuvimos un enriquecimiento por el cual aprendimos en jornadas de intercambio como mejorar nuestro modo de trabajar con estos nuevos recursos que aparecían. Encontrar modos de incursionar en la tecnología que nos aportaba inclusión de un modo cada vez más abarcativo. Aumentar la circulación de los cortos finalistas en programas de televisión, en la proyección dentro de otros festivales, en la circulación de DVD, páginas web, YouTube, redes sociales.

Fue así que nos fuimos encontrando con la necesidad de pensar el uso de la tecnología ya no sólo en función de la inclusión, sino de un modo inclusivo. Encontrando dificultades para el uso del mouse en algunos casos, de un buen pulso para sostener y manejar cámaras de fotos y videos, para comprender el uso de internet, la transformación de una imagen, e incluso cómo aquello que primero está sobre la mesa luego puede aparecer en la pantalla o a la inversa.

Comencé a trabajar dentro del taller con los concurrentes por un lado el manejo de cámaras, con sus diversas tomas, uso de trípode, técnica de stop motions con fotografías y dibujos, así como el tiempo de edición de los videos con pequeños subgrupos cada vez, tratando de hacer claro este proceso y dar a cada participante la posibilidad de utilizar la computadora, aprendiendo el uso de las distintas herramientas tecnológicas y aplicaciones. Manipulando el mouse, previa elección ante la multiplicidad de opciones que la pantalla ofrece, las cámaras de fotos, de videos, implementando incluso sus mismos celulares, aplicando técnicas de animación en stop motions en dos y tres dimensiones con el uso de focos de iluminación y trípodes que permiten el análisis y manipulación de cada escena sin perjuicio de temblor en el pulso o focos fuera de perspectivas. La tecnología no reemplaza, permite el acceso a aquello que el grupo se propone y elige mostrar, aumenta sus posibilidades, recursos y la calidad del producto permitiendo mostrar no lo disfuncional sino las habilidades de las personas con discapacidad.

Pero esto tampoco está dado de antemano. Es necesario un abordaje que dé lugar a este proceso, que busque la participación creativa y disfrutable en el proceso de creación al mismo tiempo que un producto audiovisual de calidad, tanto de la idea que se quiere contar como en la calidad de la imagen, del sonido, en las actuaciones, que hagan a una estética general acorde al mensaje que se quiere transmitir. La estética y la ética van de la mano en este aspecto, donde la inclusión en el todo no es sin el respeto a cada una de las partes.

En este sentido como organizadores del festival, tuvimos dentro del equipo grandes debates al momento de aceptar los videos para la proyección en el evento. Dentro de las bases y condiciones de participación habíamos planteado que la calidad de la imagen y sonido, su duración, la estructuración de los créditos, serían condición para la aceptación en el festival. Sin embargo, nos encontramos con producciones que, pese a cumplir con estos requisitos no representaban los objetivos inclusivos a los que aspirábamos con este festival. Es el caso de imágenes donde la discapacidad ocupaba el primer plano, donde se mostraba el forzamiento para que personas con discapacidad dijeran lo que nunca habían pensado o incluso no querían decir, vestuarios de bolsas de residuos y trapos arrugados y escenarios no cuidados, donde la musicalización planteaba una escena de generar piedad o lástima por las personas con discapacidad, o donde el video buscaba mostrar lo institucional por sobre sus actores participantes.

Con esto quiero hacer foco nuevamente en dónde está lo inclusivo del uso de la tecnología. No está en ella, no está en su uso, está en el cómo se usa.

En este punto replanteo entonces la pregunta, pregunta que aborda este trabajo tal como abordó en su momento la fundamentación y los objetivos de trabajo puestos a jugar en el curso del taller. ¿Qué

posicionamiento subjetivo, tanto de sus actores principales, las personas con discapacidad como de quienes coordinamos estos espacios en las diversas instituciones, requerirá el uso de las tecnologías para que éstas permitan la inclusión de las personas con discapacidad?

Siendo amarres de lo simbólico que amplían las posibilidades de mostrar sus recursos y participar del medio cultural a las personas con discapacidad, lo audiovisual permite a su vez no solo un momento de creación, expresión y sublimación y su registro, sino también un momento posterior donde aquello retratado, filmado, actuado, podrá ser reelaborado. Un momento de análisis, de reflexión, de mirada crítica, de selección, de pensar variables de cambio, mejoras posibles. Es el momento de la edición.

La edición podrá retomar esas capturas del juego creativo donde el todo vale da también lugar a la improvisación y la riqueza de lo inmediato e inesperado. La edición tendrá la función de seleccionar lo que sirve y lo que no. Función no siempre grata y que implicar trabajar con la frustración, el reconocimiento del límite, la castración. No todo vale, no todo es mostrable. Diferenciar el ámbito de lo público y el de lo privado.

La edición implica también trabajar entre todos y con todos qué queremos mostrar y por qué. Qué me pasa a mí con eso que jugué, actué, construí, y qué quiero que le pase a quienes serán espectadores de la producción audiovisual que de allí resulte. Implicará por lo tanto pensarnos diferenciados del otro, diferenciarnos del otro implicará ponernos en su lugar y salir de él. Cómo me gustaría que se vea una imagen, cómo se ve, qué puedo hacer para que se vea lo más parecido a lo que quiero.

La edición conlleva un nuevo juego y se hace imperioso que ese juego sea también jugado y compartido con las personas con discapacidad. La inclusión es siempre con ellos, enfrentar las dificultades no es sin ellos y las particularidades de cada caso pensado en términos de posibilidad. Posibilidad de elegir frente a múltiples opciones de imágenes, letras para diversas tipografías, colores, fondos, sonidos, temas musicales. Elegir entre varios, por qué no... crearlos también.

Pensar la estética es considerar al otro, considerar la estética, la belleza de la imagen, incluye estar inmerso en lo social. Editar implica utilizar tecnología, software, recursos digitales, pero sobre todo implica abordar una idea teniendo claro lo que quiero mostrar y hacer sentir al otro. Hacer un corto con personas con discapacidad, no implica solo filmar sus producciones artísticas, sino que impone que sean ellos quienes decidan y hagan foco a lo que quieren mostrar. En algunos casos serán ellos mismos o sus compañeros actuando, otras serán sus dibujos, sus objetos artísticos o los escenarios de lo cotidiano que documentar desde su propia mirada y recorte. En todos los casos el rol del coordinador, pensando en un abordaje terapéutico y facilitador de un proceso de integración, será generar esos tiempos de detención y reflexión para el análisis de los personajes, durante su creación y puesta en acción. Poner en un primer plano la calidad de lo que se hace es dar lo que más podemos, mostrar cuánto tenemos para mostrar, habilidades, construcciones colectivas que desde la cooperación y trabajo grupal permiten un producto estético e inclusivo. La edición, al igual que la planificación grupal, ofrece el tiempo para ello.

Ante cortos actuados por personas con discapacidad, es el sujeto con su propio cuerpo el que va a escena. Con sus impulsiones, ansiedades, exponiendo sin querer muchas veces sus dificultades. En esta modalidad particular, es en la que he encontrado mayor necesidad de estas detenciones. Y en estos casos el trabajo de edición ha sido posibilidad de un abordaje terapéutico de elaborar la discapacidad, de pensar la falta, de asumir la dificultad para destacar la habilidad. Como ejemplos de esto me aparecen innumerables situaciones, como: la edición de la escena de un actor con dificultades en el habla de tartamudeo donde junto con él y el apoyo en la tecnología fue posible lentificar la escena, para editar el audio, escuchar, reconocer la repetición, recortar y editar. En este trabajo sobre el síntoma, la edición permitió su reconocimiento y perfeccionamiento del habla para resaltar el contenido del discurso producto de su ingenio y creación.

En otro caso, Miguel, un concurrente parapléjico de gran lucidez e imaginación, debía interpretar un vidente que se aprovechaba de la gente con problemas engañándolos para sacarles el dinero. En su

actuación, mostraba la concentración en el personaje y el intento de plasmar todo lo que había investigado con la ayuda de internet sobre distintas modalidades y versiones de lo que luego debía interpretar. Sentado detrás de un escritorio y portando una túnica, Miguel interpretaba pese a sus dificultades en el habla un ohmmm de concentración y una gestualidad impecable. Buscó un tema musical que pusiera letra a lo que quería contar y acompañara su gestualidad sabiendo de la dificultad de su lenguaje. Al planear las escenas de su actuación, Miguel no quiso resignar a una idea por él pensada donde realizaba un truco con la foto de su víctima para hacerlo creer endemoniado. Para esta escena Miguel pretendía realizar un ademán con sus manos sobre la foto pero los movimientos involuntarios de sus miembros superiores le impedían hacer ese movimiento sin riesgos. En el trabajo de edición Miguel ubica la torpeza de esta escena y el tener que resignar un escenario que incluía según su propia investigación: botellas con líquidos de colores y velas encendidas que por su propia seguridad se habían eliminado. Sale de él entonces el planteo de que un compañero lo ayude, y literalmente le dé una mano. Su compañero filmará esta parte de la escena aportando en un primer plano al truco en cuestión sus manos como doble del personaje del vidente. Encontrar esta opción no fue la primera versión, no fue un primer intento, fue intentar acondicionar la imagen que se había pensado mostrar, lo que se pretendía, a lo que se podía. Reconocer lo que se puede y lo que no, permitió encontrar en el otro la colaboración para poder hacerlo y mostrar la escena lo más cercano a lo planeado. Reconocer el déficit no implica querer mostrarlo, implica ubicar el propio límite, reconocer dónde y para qué se necesita ayuda, para poder finalmente lograr aquello que si era su habilidad y creación: la construcción de tan rico personaje y escena.

La edición permitió mostrar un vidente con manos interpretado por Miguel, salvo un primer plano donde las manos de su compañero realizaron el ademán en cuestión. El zoom y primer plano en su rostro y gestualidad permitió mostrar la habilidad expresiva de Miguel, un paneo por su escritorio y los objetos de brujería por él investigados y planeados (velas, estampitas de santos, líquidos de colores, riestra de ajo, rosarios, cruces, etc.) contar sin necesidad de un relato las artimañas de su personaje de un modo creativo.

No mostrar su cuerpo parapléjico fue una elección muy diferente a querer ocultarlo por no reconocerlo, implicó reconocerlo, aceptar el límite y pedir la colaboración de otro en ese lugar puntual. Servirse de la tecnología le permitió mostrarse como un personaje distinto al propio, administrando sus recursos para elegir qué mostrar y qué no, a los efectos de que el espectador pueda creer su personaje y seguir el truco que la escena implicaba mostrar.

El trabajo de edición, no implica ocultar la discapacidad, sino potenciar la capacidad y los recursos para mostrar lo creativo asumiendo lo que no puedo y también aquello que puedo hacer muy bien.

La edición permitirá dar un tiempo para poder reconocerse en la imagen proyectada. Y esto no siempre es posible pero menos aún si la edición no es realizada de manera cuidada y conjunta con la persona con discapacidad.

El trabajo del esquema corporal no sólo está en la actuación, trabajar con el propio esquema corporal de cada actor y participante desde la construcción de las escenas, pensando cómo se posiciona nuestro cuerpo al querer demostrar diferentes emociones pudieron ir retocando dibujos y animarlos luego en la pantalla. Levantar o fruncir sus cejas, estirar sus labios hacia arriba o hacia abajo, mirar hacia arriba o hacia un lado, gritar o llorar con un solo cambio de líneas faciales en el uso del Paint sobre la imagen.

Pensar personajes y escenas desde lo emotivo del personaje a interpretar implica a su vez, en el proceso de edición, retomarlo para lograr generar ahora ese sentimiento en el espectador. Acompañar de una musicalización generadora de esa determinada emoción, resaltar un plano, agregar un primer plano, una pausa, aumentar o retardar el ritmo de la escena, o agregar una placa aclaratoria. Editar es nuevamente aquí ponernos en el lugar de otro, salir y volvernos a poner en el lugar del otro como espectador. Trabajar para la emoción de un otro.

Nuestro centro de día, tal como lo lleva en su nombre, puja por la integración de las personas con discapacidad. La tecnología es un aliado a este fin, pues el trabajo y creación de las personas con discapacidad concurrentes pueden mostrar y expresarse ahora a otros lejanos y desconocidos. Los trabajos que antes podíamos mostrar en una feria, muestra, exposición, fiesta familiar y que seguramente seguiremos mostrando también, hoy pueden subirse a las redes, compartirse en encuentros y festivales con otros.

En algunas ciudades como Bariloche, Córdoba, Rawson, nos pidieron el material en DVD de cortos ganadores para proyectar en Jornadas Temáticas sobre discapacidad, también lo hicieron algunos programas de televisión específicos sobre discapacidad.

No nos conformamos con un festival nacional de cortos audiovisuales realizados por personas con discapacidad, también comenzamos a enviar algunos videos de animación a festivales de cine o muestras de stop motions abiertos a toda la comunidad. Mostrar lo que hacemos, relacionarnos con otros por lo que hacemos.

Es una categoría novedosa para el mundo de las personas con discapacidad pensar y trabajar para otro desconocido y amplio, no pudiendo conocer los límites de hasta quien y hasta donde llegará su audiovisual. Pensar un público abstracto es una dificultad para el acceso a lo simbólico pero en todo caso no podría ubicarlo como una desventaja específica a las personas con discapacidad.

Pensar en otro social, amplio e infinito nos permite ampliar el abanico de lo que se quiere mostrar, pensar nuevas finalidades a lo que quiero expresar. Quién es el espectador, qué pretendo de él, qué espero le ocurra con lo que quiero mostrarle. Es el caso por ejemplo del recorrido que se encuentran haciendo algunas producciones dentro del taller, pasando de la representación de historias ficcionales donde el foco estaba puesto más en el poder expresarse creativamente y dar a conocer a otros el producto de su creatividad y trabajo, a la representación también desde ficciones pero ahora buscando un mensaje que dar al plantear en ellos por ejemplo los derechos de las personas con discapacidad luego de ser trabajados y debatidos. Pensar la producción audiovisual como una herramienta de incidencia en la concientización de la sociedad. Creo en este proceso una apropiación distinta de la comprensión de ese Otro espectador, de ese Otro social al que me dirijo e incluyo, al que envío un mensaje y en el que me pienso.

### **Conclusión:**

Que el uso de las tecnologías acompañe el proceso terapéutico de inclusión dependerá como he intentado relatar en este trabajo de un uso de las TICs acorde a las necesidades de las personas que vayan a utilizarlas, que acompañen sus intenciones, que validen sus proyectos, que les permitan afianzarse en su confianza de expresarse y pensarse dentro de una sociedad que los quiera y pueda ver y escuchar.

Cuando esas tecnologías exceden los intereses, necesidades y la comprensión del por qué, cómo y para qué, cuando son impuestas al otro, no sólo no aportan necesariamente a la inclusión sino que también puede avasallar los derechos de las personas con discapacidad. En el otro polo, cuánto más se acerque su uso al trabajo comprensivo, concreto y a las necesidades subjetivas y vinculares de la persona con discapacidad, a sus intereses y requerimientos creativos y expresivos, más estará colaborando con su inclusión en lo social y cultural.

Estar atentos a ello, a los intereses y movilizaciones que el abrirse a un gran otro implica, será nuestro desafío como educadores, coordinadores, terapeutas y familiares. La accesibilidad tecnológica puesta al servicio de la inclusión es en la actualidad un gran desafío, y para ello debemos hacer el puente entre un medio ambiente cada vez más virtual, mediático y en imágenes.

### **Bibliografía consultada:**

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2001). Aplicación de las nuevas tecnologías (nntt) a las necesidades educativas especiales (nee). Alemania, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/10.html> (4/01/2008).

Cabero, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación", en Soto, F.J. y Rodríguez, J. (coords.): Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social. Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 23-42.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona, Paidós.

Torres, L. (2007). "La accesibilidad de las TIC", en Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández, J.M. (coords): Las TICs para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Sevilla, Eduforma, 197-218.

Zappalá, Daniel (2011) Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual / Daniel Zappalá; Andrea Köppel; Miriam Suchodolski. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Zelis, O. y Llompart, P (2008) El valor del arte para el desarrollo subjetivo. Talleres de expresión artística en salud mental y educación especial. Buenos Aires, Letra Viva.

...

### Aprendizaje de contenidos de matemática a través de la implementación de un proyecto de programación y robótica educativa en el marco de una escuela de educación especial.

Autoras: Lucía Maldonado, Verónica Duarte, Agostina Fiorotto, Teresa Sabella y Mariana Terradas

#### **Resumen:**

A nuestra escuela asisten niños con discapacidad intelectual. Debido a su discapacidad, nuestros alumnos requieren que el material de trabajo sea flexible y se adapte a sus necesidades específicas. Por este motivo, les brindamos diversos espacios para que trabajen utilizando la tecnología como poderoso recurso tanto como complemento en la educación como en la comunicación favoreciendo así su inclusión en la sociedad. Nuestro trabajo está basado, en el área de tecnología, en el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design for Learning) propuesto por CAST (Center of Applied Special Technology). Debemos tener en cuenta que no todos los estudiantes son iguales ni aprenden del mismo modo. La información que se le presenta a los estudiantes deberá ofrecer variedad de recursos y brindar la posibilidad de adaptarse a las necesidades individuales.

Nuestra escuela utiliza recursos tecnológicos para facilitar la educación de los alumnos desde hace muchos años. En el 2016 comenzamos a trabajar en Robótica Educativa con el recurso Dash y Dot de la marca Wonder workshop con el fin de enseñar diversos contenidos de matemática.

La programación y la robótica como herramientas de trabajo en un contexto áulico, se convierten en elementos de mediación con los objetos de conocimiento y facilitadores de aprendizajes significativos. A través del planteo de diferentes situaciones problemáticas, los alumnos fueron capaces de desarrollar un pensamiento lógico, resolver situaciones y tolerar la frustración cuando no obtenían los resultados que esperaban.

#### **Fundamentación:**

A nuestra escuela asisten niños con discapacidad intelectual que requieren que el material de trabajo sea flexible, significativo y se adapte a sus necesidades específicas. Por este motivo, desde hace más de 30 años

que brindamos a nuestros alumnos diferentes herramientas para que trabajen utilizando la tecnología como poderoso recurso para aprender.

Nuestro trabajo en el área de tecnología, está basado en el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design for Learning) propuesto por CAST (Center of Applied Special Technology). El mismo consiste en una serie de principios a tener en cuenta en el desarrollo del curriculum brindando a todos los individuos iguales oportunidades de aprendizaje. Es decir, el objetivo del Diseño Universal para el Aprendizaje es permitir que todas las personas mejoren sus conocimientos, capacidades y entusiasmo por el aprendizaje. Para lograrlo, “los educadores deben tener en cuenta tres criterios de flexibilidad” (Rose & Meyer, 2002):

1. Representar la información en múltiples formatos y medios.
2. Aportar múltiples estrategias y formas de expresión para los estudiantes.
3. Facilitar múltiples formas de captar los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Debemos tener en cuenta que no todos los estudiantes son iguales ni aprenden del mismo modo. La información que se le presenta a los estudiantes deberá ofrecer variedad de recursos y brindar la posibilidad de adaptarse a las necesidades individuales.

En el 2016 decidimos implementar un proyecto de robótica educativa con varios grupos para trabajar específicamente contenidos curriculares del área de matemática. En este trabajo, mostraremos cómo un grupo de alumnos, con sus características particulares, se beneficiaron con la tecnología, y específicamente con la robótica educativa para aprender.

Los alumnos que participaron de esta propuesta presentan discapacidad intelectual y trabajan los contenidos curriculares correspondientes al Diseño Curricular del Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del Plan RM 383/84 de Escuela Primaria y RM 195/03 del nivel Postprimario de Recuperación. Tienen entre 12 y 16 años de edad y conforman grupos pedagógicos de aproximadamente 8 alumnos con la conducción de una docente.

Son alumnos que disfrutan de los desafíos de aprender. Todos ellos requieren ajustes en la presentación de los objetos de conocimiento, sus esquemas de pensamiento entran en conflicto y se modifican con mayor facilidad sobre la base de experiencias concretas que permitan la verificación empírica. Esto supone un profundo conocimiento por parte de la docente de los conocimientos previos de cada uno de ellos, de modo que su intervención funcione como andamiaje entre ellos y el contenido a explorar y aprender. Además, muchos de estos jóvenes requieren que la experiencia sea gratificante para poder sostener la atención y el compromiso con la tarea durante todo el tiempo de trabajo. En sus trayectorias escolares han atravesado experiencias diversas y, en ocasiones, la dificultad para acceder a un contenido escolar (aún cuando no estuvieron dadas las condiciones para ese aprendizaje) se convirtió para ellos en sinónimo de fracaso escolar. Por último, vale mencionar que todos ellos son jóvenes que disfrutan de la situación de aprendizaje con otros pares y pueden aprovechar la experiencia y planteo de hipótesis que pueden elaborar sus pares, pudiendo sacar provecho propio.

En la continua búsqueda de favorecer aprendizajes en contextos significativos es que este año comenzamos a trabajar con un nuevo recurso, Robótica Educativa. Seymour Papert, creador del lenguaje de programación Logo fue uno de los pioneros en el uso de la computación y la robótica en Educación. Papert hace referencia a que los niños que aprendieron a programar son capaces de pensar creativamente acerca de problemas que a través de la matemática tradicional les resulta difícil resolver (Papert, 2005). Esta propuesta es co-coordinada por la docente de grupo pedagógico y la profesora de Educación Digital.

Debido a que fue el primer año de implementación del proyecto de robótica educativa “Dash y Dot” en la escuela, se trabajaron, tanto con un grupo del nivel primario como con otro del nivel postprimario, contenidos del área de matemática similares pero con diferentes niveles de complejidad basados en la planificación del docente.

### **Características del proyecto:**

Recursos utilizados:

- Ipads cargados con la aplicación Blockly.
- Robot “Dash” desarrollado por la empresa Wonder Workshop.
- Recursos externos para armar caminos y recorridos.
- Cinta métrica, pizarra digital, regla, cinta de papel.

### Objetivos

- Reconocer equivalencias entre metros y centímetros
- Estimar distancias para resolver problemas que involucren medidas de longitud (m, cm.).
  - Identificar los bloques específicos de programación para que el robot realice un recorrido determinado previamente.
  - Reconocer relaciones espaciales.
  - Utilizar relaciones espaciales para interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos.
  - Realizar programaciones sencillas utilizando el programa Blockly estructurando correctamente las instrucciones al robot.
  - Trabajar funciones ejecutivas tales como anticipación y planificación.

### Contenidos curriculares

- Medidas de longitud (m., cm.).
- Resolución de problemas de recorrido que involucren medidas de longitud (m., cm.).
- Instrumentos de uso social (regla, centímetro, cinta métrica).
- Utilización del grado como unidad de medida.
- Resolución de problemas con giros (de 90º en 90º) que involucren el uso del grado como unidad de medida.
- Relaciones espaciales (adelante, atrás, girar a la derecha, girar a la izquierda).

### Implementación

#### Etapa 1:

Para comenzar a trabajar el concepto de programación en el aula, los alumnos debieron resolver primero situaciones problemáticas sencillas a través de comandos verbales entre ellos y sin mediación de la tecnología. Por ejemplo, se le pedía a un determinado alumno que se levante de la silla, camine hasta la puerta, abra la puerta y salga del aula a través de un conjunto de instrucciones precisas teniendo en cuenta todos los movimientos que esa persona tenía que realizar para llevar a cabo esa acción. Así, otro alumno pensaba los movimientos, anticipando la cantidad de pasos necesarios para llegar a la puerta y los movimientos precisos de las manos para luego transmitirlos en forma correcta y clara con el fin de que su compañero lograra el objetivo.

Se llevaron a cabo varias ejercitaciones similares con el fin de incorporar el concepto de programación como un conjunto de instrucciones secuenciales y precisas, reformulando cada vez que no se lograba la acción deseada.

Esta modalidad de intervención, facilita el aprendizaje y el sentido de la programación. Las acciones concretas llevadas a cabo con el propio cuerpo organizan el registro secuencial de comandos.

#### Etapa 2:

La aplicación “Path” de la empresa Make Wonder para Dash y Dot, sirvió para comenzar a trabajar con el Ipad con programaciones e instrucciones simples. Elaborando un circuito corto donde se insertaron bloques simples tales como sonidos, tiempos de espera graduados en segundos y voces grabadas entre





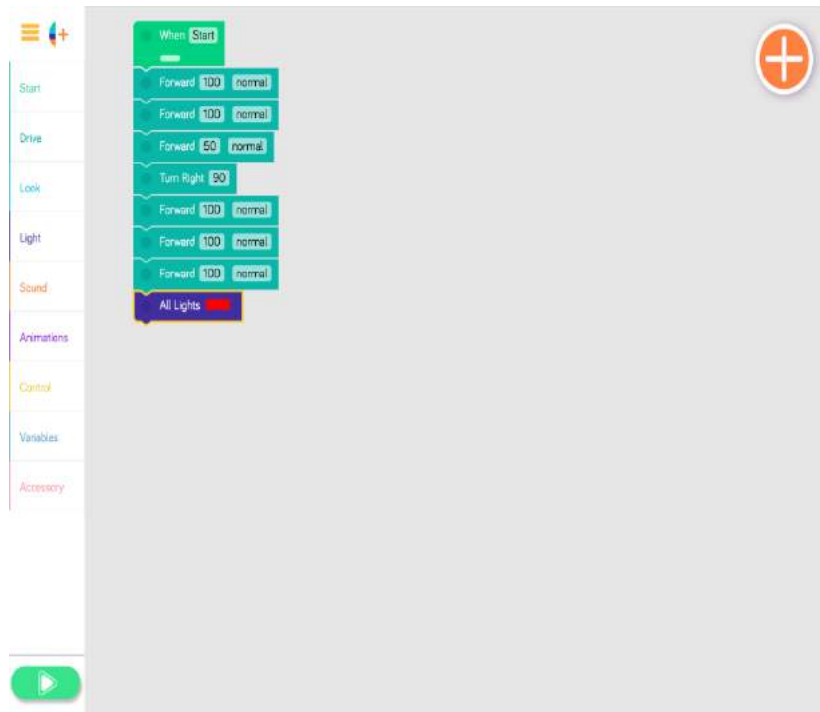


Figura 2. Programación de un recorrido con bloques.

Fuente: Elaboración propia.

Apoyatura visual del Bloque

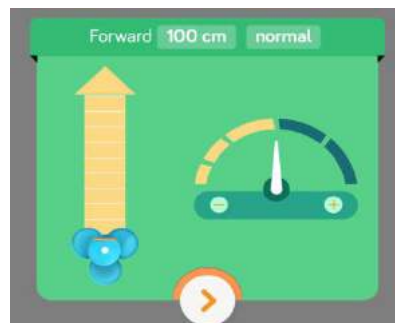


Figura 3. Controles del bloque.

Fuente: Elaboración propia.

**Ejemplo de actividad:**

Esta actividad fue realizada en la biblioteca de la institución ya que allí se encuentra la pizarra digital y se dispone de espacio libre suficiente para trabajar en el piso. Durante todos los encuentros, las programaciones se realizaron proyectando las pantalla del Ipad en la pizarra digital de la escuela, de esta manera, todos los alumnos pueden visualizar correctamente la estructura de programación y facilitar el trabajo y la reflexión grupal.

Las docentes plantearon una situación problemática. El objetivo de la misma era que los alumnos descubrieran qué bloques de programación debían utilizar para que el robot realice un recorrido determinado previamente.

Una de las docentes le preguntó a los alumnos cómo podían comenzar a diseñar la programación para lograr que el robot realice el recorrido. Los alumnos pensaron bastante y no encontraron la respuesta a esa pregunta. Para continuar, la docente les realizó otra pregunta: ¿cuál era la mayor distancia que el

robot podía recorrer con un solo bloque? En esta oportunidad los alumnos respondieron rápidamente 100 centímetros.

Utilizando el Ipad, como dispositivo para programar, la docente colocó el bloque para avanzar 100 centímetros en el Ipad para que los alumnos observen la distancia del recorrido. Rápidamente, luego de observar que 100 centímetros equivalían a tres baldosas del piso de la institución aproximadamente, Sergio, uno de los alumnos, se paró y comenzó a relatar: “tres baldosas cien, más tres, doscientos, más tres, trescientos, más cuatro, cuatrocientos”. Luego de esto expresó: “¡tiene que avanzar cuatrocientos centímetros!”. Luego, las docentes le pidieron a Sergio que realice la programación de ese recorrido en el Ipad. El alumno la programó, y al ejecutarla se comprobó que estaba correcto lo que había realizado. ¡Todos demostraron gran alegría!

Para continuar con el recorrido, el robot debía realizar un giro. Se les consultó a los alumnos qué debían hacer y en esta oportunidad Nicolás respondió rápidamente: “tiene que girar hacia la derecha”. Sergio colocó el bloque de programación para indicar este orden y se presentó una duda sobre cuántos grados debía girar el robot. Al observar la rueda que muestra el Ipad al seleccionar el bloque de giro, pudieron determinar que el giro debía ser de 90°.

Una vez que los alumnos observaron que el robot avanzaba cuatrocientos centímetros y luego giraba 90° hacia la derecha, la alumna Melisa logró descifrar que el robot debía avanzar doscientos centímetros más. Esta alumna utilizó la estrategia de su compañero Sergio, contando cien centímetros cada tres baldosas. Sergio, encargado de manejar el Ipad en esa clase, colocó los dos bloques para esta indicación y al finalizar los alumnos pudieron observar que todo lo que habían planificado era correcto.

La clase de Programación y Robótica Educativa finalizó con mucha alegría por parte de alumnos y docentes. Al regresar al aula, la profesora observó que el alumno Sergio estaba arrodillado en el piso, midiendo uno de los lados de una baldosa con una regla. La docente le preguntó a Sergio qué quería averiguar y él le respondió que quería saber cuánto medía una baldosa del aula para saber cuánto medían las tres.

El alumno descubrió que cada baldosa medía 33 centímetros. La docente le preguntó a Sergio cómo podía hacer para calcular cuánto medían las tres juntas. Sergio planteó en el pizarrón la cuenta  $33 \times 3$ . La realizó correctamente llegando a la conclusión de que las tres baldosas medían 99 centímetros. Cuando terminó la cuenta concluyó: “casi cien, les falta un poquito. Casi como avanzaba el robot”. De esta manera, en el desarrollo de una clase de Robótica Educativa se realiza el siguiente proceso de intervención

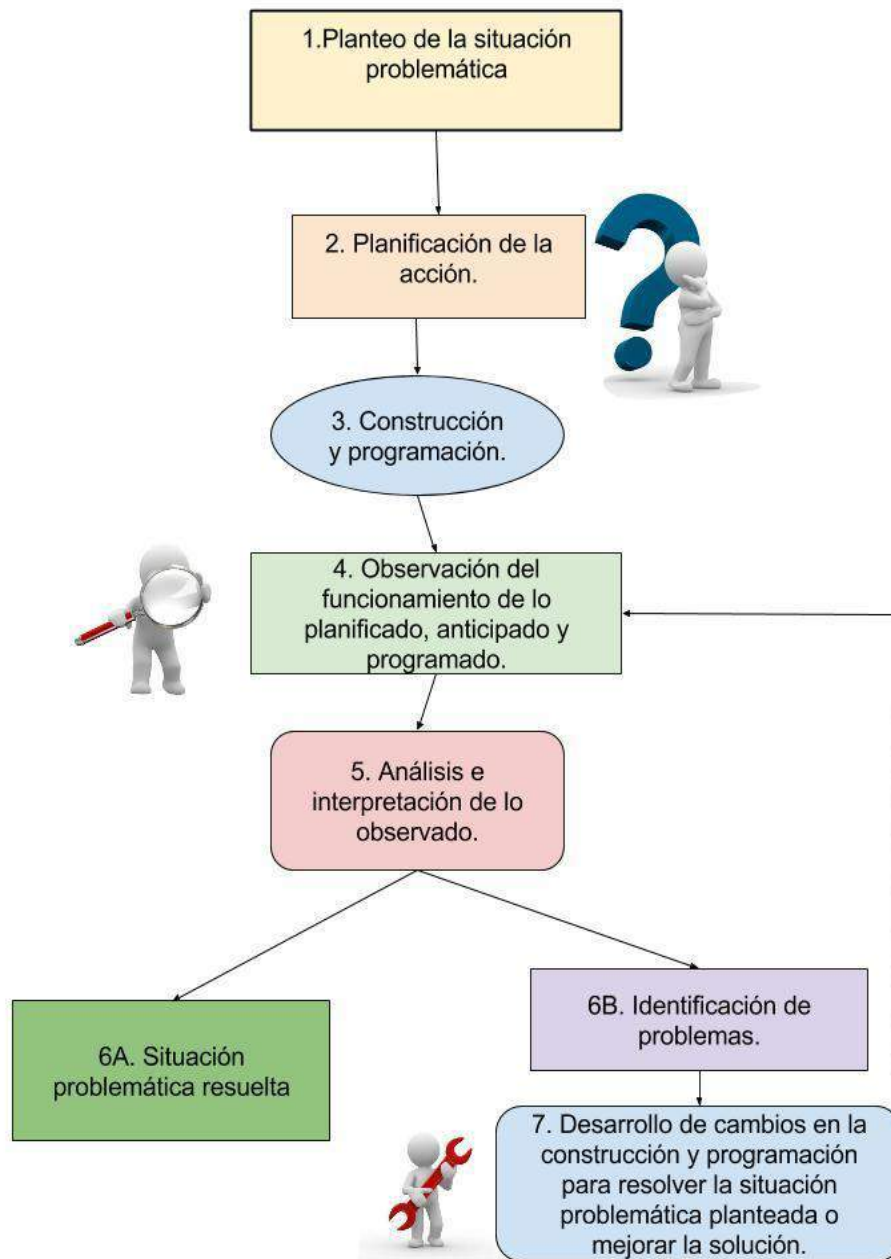


Figura 4. Esquema del proceso de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto con los alumnos del nivel primario como del nivel postprimario, se observó que la Robótica Educativa constituye una herramienta de trabajo fundamental para el aprendizaje de contenidos curriculares ya que permite expresar en acciones concretas programaciones que contienen diversos niveles de abstracción.

Al trabajar en Robótica Educativa los alumnos:

1. Fortalecieron sus habilidades de comunicación e interacción a través del trabajo grupal.
2. Respetaron turnos y fueron capaces de observar y escuchar las propuestas de otros compañeros, cooperando en la resolución de tareas cuando era necesario.
3. Planificaron y anticiparon diferentes escenarios para luego programarlos y corregirlos cuando su funcionamiento no era el esperado, siendo tolerantes a la frustración que les generaba.
4. Ejercitaron sus capacidades de investigación y resolución de problemas, analizando e interpretando las programaciones propias y aquellas desarrolladas por otros alumnos.

5. Construyeron nuevos conocimientos a través de diferentes planteos dando respuestas que corresponden a un mayor desarrollo del pensamiento abstracto.

Así, la programación y la robótica como herramientas de trabajo en un contexto áulico, se convierten en elementos de mediación con los objetos de conocimiento y facilitadores de aprendizajes significativos, a través de la tarea docente y su vínculo con los alumnos.

En todos los encuentros los alumnos estaban motivados a trabajar, participaban activamente y hacían preguntas. El contexto lúdico, y el enfoque multimedial del trabajo ayudaron a que los alumnos mantuvieran la atención, concentración y compromiso con la tarea durante todo el tiempo de trabajo. A través del planteo de diferentes situaciones problemáticas fueron capaces de desarrollar un pensamiento lógico, resolver situaciones y tolerar la frustración cuando no obtenían los resultados que esperaban.



Video sobre el trabajo en robótica Educativa 2016:

<https://sites.google.com/a/institutogenesis.org/robotica-educativa/>

#### Referencias Bibliográficas:

Peirce, N., Johnson, C., Francese, P., Brett, J. T., Comer, J. P., Papert, S., & ... Miller, R. E. (2005). Visions: Reflections on the Past, Predictions of the Future. *Connection (0895-6405)*, 20(2), 32-43.

Rose, D.H., and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

#### **TALLER REDESA**

##### **> Niñ@s y adolescentes imposibles... adultos recalculando. Un GPS para nuestros días en las escuelas y en los consultorios**

Coord.: Lic. Alicia Azriel, Prof. Gabriela Maffassanti, Lic. Mariana Wassner

**MESA Nº 28 – SALA 1** - 1er. piso (*sala con mayor capacidad*)

Este espacio se plantea un trabajo participativo en torno al interrogante: *¿Qué necesitan niños y adolescentes de los adultos hoy?* Propondremos a los asistentes al taller una tarea de reflexión a partir de escenas de la vida cotidiana que nos permitirán pensar (y discutir) la complementariedad de roles de los adultos con niños y adolescentes, sin olvidar la asimetría necesaria de padres, madres y docentes como responsables del cuidado y la contención de los más chicos. Indagaremos en las representaciones sociales que circulan en torno de los adultos como sostén de las nuevas generaciones y las tensiones que muchas veces se generan. Tomaremos los procesos de construcción de una subjetividad responsable, que puedan ser sostén y amparo de las infancias y adolescencias, en sus sufrimientos y sus devenires.

...

##### **> Miradas y abordajes desde la neuroeducación y la clínica psicopedagógica**

Coord.: Mg. María Di Scala

**MESA Nº 20 – AULA 9** - 1er. piso

P13 – *Juego + inclusión = matemáticas*, Eva Fernández, Escuela de Comercio N° 5005, Gral. Mosconi, Salta.

P117 – *Hacia una clínica cartográfica en estimulación temprana*, María Alejandra Bolívar, Universidad Siglo 21, Sede Río Cuarto, Córdoba.

P56 - *Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial*, Carla Barbagallo, Centro Pediátrico Ballester, San Martín, Bs. Aires.

...

Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial.

Autora: Carla Beatriz Barbagallo

**RESUMEN**

La presente investigación pretendió dar a conocer determinadas representaciones que profesionales del campo de la disciplina psicopedagógica poseerían, respecto a posibles recursos terapéuticos adecuados para favorecer ciertos aspectos del desarrollo de los niños. En este sentido, se ha propuesto establecer un análisis de las mismas, teniendo en cuenta la valoración que ellos efectuarían respecto de los juegos de crianza como recurso de intervención temprana, a fin de favorecer el desarrollo del proceso de la integración sensorial.

Se conformó una muestra no probabilística integrada por profesionales de la disciplina psicopedagógica, formados académicamente en la Universidad Nacional de General San Martín. Todos ellos manifestaron poseer experiencia en el campo de la intervención temprana.

Los datos se obtuvieron a partir de un cuestionario anónimo confeccionado ad hoc y entregado directamente a los profesionales. Los resultados han sido analizados cuantitativa y cualitativamente. De esta forma se ha podido concluir, sin establecer generalizaciones acabadas sobre el tema, que sus representaciones respecto al lugar del juego, y en especial de los juegos de crianza, serían consideradas en sus prácticas de intervención con niños pequeños. Más allá de que éstos estarían casi al mismo nivel que otras estrategias, relacionadas con interacciones vinculares y la utilización de variados objetos y recursos. Cabe destacar, que los profesionales habrían conseguido reconocer la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso de desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Además de apreciar las representaciones de los mismos en torno a la utilización de estos juegos, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial, evidenciando su nivel de valoración y consideración respecto a la posibilidad de incluirlos en el marco de una intervención temprana con niños pequeños.

**Palabras clave:** juegos de crianza, integración sensorial, intervención temprana, psicopedagogía.

**INTRODUCCIÓN**

La investigación a presentar pretendió agudizar la mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto del juego como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Su objetivo ha sido destacar en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, en el marco de la intervención temprana, permiten considerar los juegos de crianza como posible recurso terapéutico. Un recurso, que favorecería el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años de vida del niño.

Ha sido significativo retomar el concepto de juegos de crianza propuesto por Calmels (2010) y establecer puntos de contacto entre éstos, con aspectos propios del desarrollo de la integración sensorial. Importa

tener en cuenta que estos juegos, contactan al niño consigo mismo y con los demás, además de ayudarlo a descubrir sensaciones, nuevas experiencias emocionales y cognitivas. Por lo tanto, podrían ser considerados como recurso terapéutico en el marco de intervención temprana dentro de la práctica psicopedagógica. Aún teniendo en cuenta, que la actividad motriz desplegada durante estos juegos, suele ser necesaria para ensayar, armar, desarmar y crear espacios dentro del espacio corporal. En la medida que éstos proporcionan emociones variadas centradas en el propio cuerpo (Porstein, 2011), estimulan todas aquellas sensaciones y respuestas adaptativas que permiten organizar el cerebro en los primeros años de vida, además de favorecer el desarrollo de nuevos aprendizajes (Ayres, 2004).

La probabilidad de utilizar los juegos de crianza como recurso terapéutico en intervención temprana, se ha encontrado ligada a las representaciones que los propios psicopedagogos poseen, respecto de la posibilidad de tomar a los mismos como herramienta enriquecedora de la práctica temprana con niños, con el objeto de promover su desarrollo integral desde la prevención (Brizuela, 2001).

De acuerdo a lo mencionado, la relevancia de esta investigación, estuvo dirigida a rescatar algunas de las representaciones, que los psicopedagogos poseen sobre los juegos de crianza como posible recurso terapéutico, ligados a beneficiar el desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida, desde un punto de vista preventivo. Por lo tanto, habría permitido ofrecer una nueva mirada, propia del discurso de la disciplina psicopedagógica en el marco de la intervención temprana.

Uno de los puntos que motivó al desarrollo de este trabajo, se vinculó con la baja incidencia de aportes empíricos relacionados al tema a investigar, provenientes exclusivamente de la disciplina psicopedagógica. En general, las evidencias están dadas desde la psicología y la importancia del juego en un sentido amplio (Shejtman, Duahde, Silver, Verneago, Esteve & Huerin, 2010), (Paolicchi, Colombres, Pennella, Maffezzoli, Botana, Cortona, Olleta, García Labandal & Garau, 2009). Sin contar con aportes científicos recientes propios del campo de la psicopedagogía, respecto a los juegos de crianza específicamente y su posibilidad de incorporarlos a la intervención temprana.

A lo anterior, se agregan las escasas las evidencias empíricas referidas a la relación entre los juegos de crianza, como favorecedores del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños, en el encuadre psicopedagógico. Dado que la integración sensorial, frecuentemente, es tomada desde una perspectiva disciplinar propia de la terapia ocupacional o la psicomotricidad (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).

Se han encontrado investigaciones sobre las representaciones acerca del campo disciplinar y la formación profesional de los psicopedagogos (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). La misma permite efectuar aportes en términos de la formación académica, sin manifestar representaciones sobre los posibles recursos de intervención dentro de la disciplina.

Por lo tanto, una investigación como la que se ha llevado a cabo, habría permitido indagar y recoger las representaciones propias de los profesionales de la disciplina. A fin de rescatar sus consideraciones reflexivas acerca de los juegos de crianza como recurso terapéutico, desde una estrategia preventiva, en favor del desarrollo de la integración sensorial.

Los diferentes interrogantes que guiaron la investigación vinculados a tipos de estrategias de intervención en beneficio del desarrollo de la integración sensorial, los tipos de juegos de crianza y su relación con la intervención temprana psicopedagógica, han sido considerados al momento de diseñar de la estrategia metodológica, conformada por un cuestionario con escalas tipo likert, preguntas cerradas y de opción múltiple. Además de una pregunta final abierta. Los datos obtenidos por medio de ellos, han permitido recolectar información del propio discurso de los psicopedagogos involucrados en el ámbito de la intervención con niños pequeños. Luego del análisis cuantitativo y cualitativo de datos, se ha arribado a describir sin generalizaciones cerradas al respecto, el grado de valoración y vinculación otorgado a los juegos de crianza y el proceso del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años. Además establecer el tipo de prevalencia e importancia asignado al lugar de estos juegos, como recurso terapéutico

en el marco de la intervención temprana psicopedagógica, en favor de dicho proceso de desarrollo en niños pequeños.

## **DESARROLLO TEÓRICO**

### El desarrollo de la integración sensorial y su relación con los juegos de crianza en los primeros años.

#### Integración sensorial y su desarrollo

La conceptualización teórica de Ayres (2004) respecto a la integración sensorial ha sido uno de los sustentos teóricos sobre los que se fundamentó la presente investigación.

Según Ayres (2004), la integración sensorial se define como un acto inconsciente del cerebro de organizar sensaciones, dadas por los sentidos, para ser usados en respuesta adaptativa al ambiente. Esta respuesta posee un objetivo concreto y significativo a una experiencia sensorial, lo cual implica un reto y un nuevo aprendizaje, clave en cada comportamiento social. Este proceso requiere una organización cerebral para que las sensaciones sean localizadas, clasificadas y ordenadas. Cuando las sensaciones dadas por los diferentes sistemas fluyen organizadas e integradas, el cerebro las utiliza para crear percepciones, comportamientos y aprendizajes (Ayres, 2004).

Ayres (2004), destaca tres sistemas básicos para el desarrollo de la integración sensorial: el sistema táctil, el sistema propioceptivo y el sistema vestibular.

El sistema táctil, ofrece información y sensaciones a través de la piel, en relación con presión, la textura, el calor, el frío, dolor y movimiento del vello corporal (Ayres, 2004).

El sistema propioceptivo hace referencia a la información sensorial que surge en los movimientos de contracción y estiramiento de los músculos, en flexión, enderezamiento, tracción y compresión de articulaciones (Ayres, 2004).

Finalmente, el sistema vestibular se relaciona con la información ofrecida a partir de sensaciones de las variaciones de posición y movimiento, desde núcleos vestibulares provenientes del oído interno y del cerebelo (Ayres, 2004).

Al desarrollo de los tres sistemas propuestos por Ayres (2004), interesa el aporte que hacen Lázaro y Berruezo (2009), quienes consideran que el desarrollo humano se organiza de manera piramidal, conteniendo en una base amplia cada uno de los sistemas descritos por Ayres (2004) (ver anexo Figura 1: "Pirámide del desarrollo") (Lázaro y Berruezo, 2009). A esta base, se le van superponiendo diversas capas, cada vez más reducidas, hasta culminar en una cúspide que sustenta los escalones anteriores, de los cuales resulta la conducta adaptativa. Por lo tanto, la eventualidad de dar respuestas adaptadas va a poner en marcha todos los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto, que intervienen en la posibilidad de resolver los problemas y situaciones a las que se enfrenta de manera cotidiana (Lázaro y Berruezo, 2009). Es por ello que se encuentra en la cúspide de la pirámide. En muchos casos, los fallos de adaptación de diferente tipo, se dan a partir de no haber realizado un adecuado proceso de construcción de sus posibilidades de desarrollo, por causas endógenas o exógenas (Lázaro y Berruezo, 2009).

Desde la base se van estableciendo en orden ascendente diferentes fases. En el primer año: el desarrollo de los sistemas sensoriales, constituido por un primer nivel de las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Y un segundo nivel que agrupa a los sensorios: visión, olfato, gusto e interocepción. Entre el primero y tercer año, se da el desarrollo sensoriomotor y contiene el tercer nivel: el tono y relajación, equilibrio y coordinación dinámica general, la madurez de reflejos y las praxias. El cuarto nivel concentra el esquema corporal, la conciencia lateral, la conciencia de la respiración y la capacidad de la integración sensorial. Entre los tres y doce años, el desarrollo continúa perfeccionándose en base a lo previamente estructurado (Lázaro y Berruezo, 2009). De esta manera, en cada nivel siguiente se va ajustando el desarrollo motor, el control postural, las coordinaciones, lo visomotor, las destrezas de

lenguaje, las habilidades del juego simbólico, la atención, lo espacial y lo temporal. Hasta alcanzar el aprendizaje académico, la autonomía personal y finalmente la conducta adaptativa (Lázaro y Berruezo, 2009).

A los fines de este trabajo, importó destacar la relevancia del período comprendido entre los cero y tres años, teniendo presente los aportes de Piaget (1975) en torno al desarrollo de la inteligencia sensorial y motora que Montes Castillo (2003) toman al respecto: Esta inteligencia que posee el niño resulta de su herencia, de la interacción con el ambiente y del uso progresivo de experiencias adquiridas. El fundamento del movimiento en esta etapa es la percepción sensoriomotora. Una actividad que puede entenderse como un sistema regulador compuesto de exterocepción y propiocepción a través de la piel, los tendones, los músculos, las articulaciones y el sistema vestibular, en conexión con el sistema visual y auditivo (Montes Castillo, 2003, pág. 306).

Esta última idea se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. A la cual se suma el aporte que Lázaro y Berruezo (2009) hacen al respecto de este período sensoriomotor. Un período en el que una vivencia añade a la pura sensación la carga emocional, que siempre se relaciona con el contacto con otros humanos. Es aquí, más que en cualquier otro momento, en el que se da la perfecta confluencia del desarrollo corporal, el desarrollo mental y el desarrollo del control emocional (Lázaro y Berruezo, 2009).

Se podría concluir que, el cúmulo de interacciones sensorimotoras que ofrecerían los juegos corporales, entre los que se incluyen los juegos de crianza, aportarían la probabilidad de sentar las bases de funciones cognitivas posteriores. Todo ello, gracias a las posibilidades de integrar sensaciones variadas, ofrecidas por los diferentes sistemas sensoriales y los procesos posteriores en los que éstos están implicados. Esta contribución teórica, debería ser reconocida por aquellas personas que acompañan el desarrollo y sus procesos, a fin de poder estimular, ayudar, compensar o resolver situaciones que a lo largo de este camino pudieran observarse. (Lázaro y Berruezo, 2009). Ello justificaría la necesidad de considerar los aportes que puedan ofrecer las evidencias empíricas previas, en relación con la integración sensorial y los juegos corporales en los primeros años, desde la mirada psicopedagógica.

#### Aportes empíricos relacionados con integración sensorial

Las investigaciones que consideran la temática de la integración sensorial, son frecuentes desde el campo de la psicomotricidad. Al realizar la búsqueda desde la disciplina psicopedagógica, se evidenciaría cierta escasez empírica que provenga exclusivamente de este ámbito. Esto se acentúa, al pretender rescatar evidencias sobre la integración sensorial en relación a los juegos corporales.

Un aporte interesante lo ofrecería una investigación que pone el foco en intervenciones sobre el desarrollo de la integración sensorial, desde una mirada psicomotriz. En el trabajo de Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez (2009), aborda desde la perspectiva ecológica, la importancia de la estimulación psicomotriz en la infancia. Por lo tanto, emplea enfoques teóricos del desarrollo psicomotor, resaltando dominios como el control postural, el esquema corporal, la lateralidad o el aprendizaje perceptivo-motor. Todos aspectos ligados con el desarrollo de la integración sensorial y sus diferentes sistemas detallados con anterioridad. Esta investigación apuntó a estudiar los beneficios de la intervención psicomotriz temprana y la relevancia de prácticas parentales de estimulación, mediante un estudio empírico. El diseño pretest-postest permitió demostrar la eficacia del Método Estitsológico Multisensorial, que implica estimular a bebés a partir del contacto corporal, a fin de mejorar la adquisición y el desarrollo de las destrezas motoras multisensoriales en niños. Los resultados dieron cuenta de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de motricidad, desarrollo sensomotor, reacción y coordinación motriz de los niños del grupo experimental, respecto al grupo control (Ibáñez López, Mudarra Sánchez & Alfonso Ibáñez, 2009).



Este estudio, ofrecería evidencias acerca de la importancia de intervenir tempranamente, con recursos adecuados a fin de tener progresos positivos en el desarrollo psicomotor durante los primeros años. Un período en el que los diferentes sistemas encargados de integrar sensaciones propioceptivas y exteroceptivas se encuentran en pleno desarrollo, siendo necesario presentar al niño estímulos pertinentes. Justamente el objetivo se vincularía a favorecer la interrelación e integración de la información que estos estímulos le ofrecen, a fin de dar respuestas adaptativas más adecuadas al medio (Ayres, 2004).

El hecho de considerar que este proceso se desarrolla durante los primeros años, probablemente el juego y sus variantes de juego corporal, que Calmels (2010) destaca a partir del contacto entre el niño y el adulto en los juegos de crianza, podrían conformar el complemento adecuado en beneficio del desarrollo del niño.

### El juego y su definición

El juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión, de actividad placentera gracias a la cual se puede ampliar el horizonte de la propia imaginación, relacionarse con otro, reconocer y conocerse (Luzzi & Bardi, 2009). El tema ha sido investigado desde múltiples enfoques y disciplinas, lo cual hace que puedan existir variadas definiciones al respecto.

Etimológicamente la palabra “juego” deviene de dos vocablos en latín: “iocum” (ligereza, broma, pasatiempo) y “ludus-ludere” (jugar, divertirse con algo). La Real Academia Española lo define como “Acción o efecto de jugar”, “Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cuál se gana o se pierde”.

La psicología ha sido durante décadas la disciplina con más aportes en torno al desarrollo individual de la mentalidad de los sujetos. Los diferentes abordajes de la infancia y centralmente del juego tienen su momento en la obra de Piaget (1977). Fue él quien, además de su interés por la psicología de la infancia, toma al juego como un elemento de desarrollo cognitivo, pensando en la infancia con diferentes niveles de acercamiento al conocimiento, en los que se subraya el papel del juego en cada construcción (Enriz, 2011). Por su parte, Porstein (2011) cita a Vigotsky (1933), destacando su aporte sobre el juego y menciona: el juego es el tipo de actividad infantil que contiene todas las tendencias del desarrollo; *“es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo más inmediato; tras el juego están los campos de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general”* (Porstein, 2011, pág. 28). A lo anterior, se agrega la atención sobre la posibilidad creativa de la imaginación en la infancia, que Vigotsky da al juego. Tomándolo además como una instancia donde producción, re-producción y creación se mixturán de modo particular. Adjudicando además un sentido social de las acciones que caracterizan la vida lúdica (Enriz, 2011).

Los abordajes de Freud (1988) y Winnicott (1971) destacados por Luzzi y Bardi (2009) van en otro sentido. La innovación de sus propuestas consiste en colocar al juego como un elemento de tratamiento, de curación, en el proceso de indagación de una persona sobre sí misma. Para Freud (1988), a pesar de los diferentes momentos por los que transita su teoría, el juego es considerado una “actividad” destacada de la vida anímica infantil. Para Winnicott (1971), el juego se vincula al desarrollo. Por ello en el juego, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior usándolos al servicio de su realidad interna o personal. Además de destacar que para dominar lo que está afuera es necesario “hacer”, no solo pensar o desear, por eso jugar es hacer (Winnicott, 1982). De esta forma, el desarrollo, va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de éste a las experiencias culturales. Así el juego es conceptualizado como actividad creadora, conformando en cada uno de ellos un “logro”, base y raíz de la capacidad para crear y utilizar símbolos, donde el ambiente posee un papel fundamental (Luzzi & Bardi, 2009).

De acuerdo con Landen (2013), el juego como actividad humana es en esencia una actividad intencionada, voluntaria e implica desafíos y búsqueda de placer. En él se ponen en escena todas las capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y motrices, entre otros aspectos, que hacen comprometer plenamente al sujeto

que juega. Además de permitir el establecimiento de un espacio de intercambio con los otros y el entorno cercano. Lejos ha quedado la intención de situar al juego solo como ocio, simple entretenimiento o como oposición al trabajo, propio de antiguos conceptos de una filosofía dualista que ha caído al vacío con los paradigmas actuales. Hoy, nuevas problemáticas de las sociedades occidentales involucran a los niños pequeños, y el juego y sus formas, revelan valores y problemáticas sociales, además de promover el cambio en las prioridades y el aprendizaje de nuevos valores (Landen, 2013).

Muchas de las definiciones anteriores, destacarían y se ocuparían preferentemente del juego, desde las acciones propias del niño. Al decir de Calmels (2010), *“las referencias al juego y al jugar, se vinculan con más facilidad a las acciones lúdicas de la niñez y prescinden de la participación del adulto”* (Calmels, 2010, pág. 13). Ello justificaría su intención de considerar al niño y al adulto en el momento cotidiano de juego. De esta manera, atenderá a los juegos esencialmente corporales que ocurren en los primeros años de vida: los juegos de crianza.

### Aportes empíricos sobre la temática del juego

En términos generales, la temática del juego es abordado desde la disciplina psicológica, sin focalizar específicamente sobre los juegos de crianza.

Shejtman (2010) y sus colaboradores, destaca al juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva. Ofreciendo evidencias a partir de un estudio longitudinal realizado con díadas de madres e hijos, relacionando el juego, la interacción con las madres y la autorregulación en los niños. Esta investigación ofreció como resultado, la consideración del juego como mediatizador del logro entre la transición de la regulación afectiva diádica, a la autorregulación en niños a los cinco años. Además de rescatar el valor del juego en la interacción con adultos cercanos, a fin de conseguir un progresivo pasaje de una regulación externa, hacia la propia del niño (Shejtman, et al., 2010). En este caso, el aporte no solo está dado desde la mirada del juego del niño, sino también la importancia de la presencia del adulto en mismo, tal como Calmels (2010) considera. Una temática que será desarrollada más adelante.

Otro estudio, muestra la importancia del juego en los primeros años en situaciones de contextos desfavorecidos, rescatándolo como un dispositivo de intervención ante la crisis de algunas instituciones sociales (como la familia, la escuela) (Paolicchi, et al., 2009). El propósito, fue investigar durante tres años la implementación de un programa de juegotecas, como dispositivo de intervención, en familias provenientes de contextos con elevada vulnerabilidad social, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo era propiciar, junto con las madres que asistían a los talleres, una reflexión sobre el desarrollo infantil en torno al juego, por la relevancia de su impacto en la constitución subjetiva. Más allá de otros resultados obtenidos, se destacan observaciones realizadas en los talleres con madres e hijos apareciendo conceptos arcaicos sobre el juego y la concepción de éste en la infancia. Algunas representaciones de los padres, según la conclusión del estudio, alejaría la posibilidad de tomar al juego como una forma de desarrollo integral del niño. Por lo tanto, el estudio mencionado (Paolicchi, et. al., 2009), sumaría el interés de cuán importante podría ser intervenir preventiva y tempranamente con niños y padres, en el desarrollo del niño, desde una mirada psicopedagógica.

### Los juegos en los primeros años y su relación con el desarrollo de la integración sensorial

El desarrollo sobre la teorización de la integración sensorial que propone Ayres (2004), permitiría vincular los juegos corporales de los primeros años, que Calmels (2010) conceptualiza como juegos de crianza.

Los juegos de los primeros años, se basan exclusivamente en lo corporal, en juegos motores y simbólicos, que luego evolucionan en juegos reglados y grupales, además de los tradicionales. El contenido de los juegos corporales de los primeros años, constituiría la matriz desde la cual se organizan los juegos de la

niñez, la adolescencia y la vida adulta (Landen, 2013). Ese “jugar es hacer” que aporta Winnicott (1971), compromete al cuerpo. Esta acción, tiene siempre una implicancia corporal, una incidencia sobre el mundo externo que modifica a su vez, el mundo interno. Esto permite repensar el lugar de los juegos propios de los primeros años, esencialmente corporales y compartidos durante la interacción adulto y niño, que Calmels (2010) define como “juegos de crianza”. Conceptualizando la crianza como *“intento de establecer cuáles son las acciones que el adulto y el niño comparten y se constituyen como juego”*. (Calmels, 2010, pág. 19).

Los juegos de crianza, son transmitidos generacionalmente y se crean a partir de un encuentro, de una necesidad entre un adulto y un niño, resaltan la asimetría adulto-niño, lo cual marca la diferencia entre ambos. En un doble movimiento, se discriminan como personas en tránsitos diferentes que se reúnen en el jugar, en un espacio y tiempo común; integra al niño y al adulto en un mismo momento (Calmels, 2010, pág.18).

Continuando con Calmels (2010) estos juegos, además de ser una actividad lúdica o pre lúdica, se comparten durante la crianza; *“se dan especialmente durante los primeros años y son esencialmente juegos corporales. Requieren un acuerdo, más allá de no estar programados de antemano, además de estar ligadas a lo tónico-emocional”* (Calmels, 2010, pág. 14).

Calmels (2010), considera tres juegos elementales de la crianza: juegos de sostén, juegos de ocultamiento y juegos de persecución. Los tres tienen la característica común de *“desarrollarse a lo largo del crecimiento, manteniendo el contenido primario que le ha dado origen, pero transformándose a través de la mediación de objetos o de la situación del cuerpo propio, del otro, y los espacios”* (Calmels, 2010, pág. 14).

De acuerdo con el mismo autor, los juegos de sostén, son aquellos en los que el niño es sostenido por el adulto, realizando acciones entre las que se incluye: mecer, girar, caer, subir y bajar, trepar.

Los juegos de ocultamiento incluyen aparecer, desaparecer, ocultarse y mostrarse. Perder y encontrar la presencia del otro o de objetos.

Finalmente, los juegos de persecución, se refieren al pasaje de la indefensión al ejercicio de la defensa. Siendo necesario un perseguidor, un refugio, el cuerpo del adulto, que se abre para recibir y se cierra para proteger, y un perseguido.

Cada uno de éstos, supone una actividad corporal y compartida. No se trata de etapas sucesivas, ni excluyentes. Sino que son actividades que se van transformando y complejizando a lo largo de la vida. Cada juego deja huellas en la experiencia, una vivencia a partir de lo corporal como espacio de expresión lúdica de ser en placer (Calmels, 2010).

Dado que estos juegos permitirían al niño un contacto corporal con otros y consigo mismo, además de descubrir sensaciones y nuevas experiencias, a nivel emocional y cognitivo, probablemente puedan ser un recurso de intervención en favor del desarrollo de la integración sensorial. Dado que la actividad motriz desplegada durante los mismos es necesaria para ensayar, armar, desarmar y crear espacios dentro del espacio (Calmels, 2010). Estos juegos son *“Fuente de sensaciones de origen vestibular, propioceptivo que actúan sobre el tono, el equilibrio, las emociones y por ende, inciden en la conciencia de sí mismo. Están mucho más centradas sobre el propio cuerpo que sobre los objetos exteriores”* (Porstein, 2011, pág. 28).

En este sentido, y relacionando lo anterior Ayres (2004) manifiesta que: El ingrediente básico del juego, es el impulso interior que el niño expresa para realizarse personalmente como ente sensomotor (...) lo importante es que el niño siga su impulso para producir una actividad física con la que domine su entorno y su cuerpo. La actividad física produce estimulación sensorial y respuestas adaptativas que ayudan a organizar el cerebro (Ayres, 2004, pág. 174).

De esta manera, las posibilidades de “alimentarse sensorialmente” (Ayres, 2004), que pueden ofrecer los juegos de crianza, al permitir al niño mecerse, sostenerse, correr, ser perseguido, saltar y girar, produciendo gran cantidad de información vestibular, propioceptivo y táctil, conformarían los tres sistemas ligados directamente al desarrollo de la integración sensorial.

### Intervención temprana y psicopedagogía

La intervención temprana y su relación con la disciplina psicopedagógica, conformaron otros aspectos que dieron fundamento a la presente investigación, aunque las evidencias científicas encontradas solo ofrecen una mirada al campo disciplinar desde la formación académica de los psicopedagogos pero no desde su ámbito de intervención (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010). Los datos aportados de esta investigación, acerca de los modos de actuación psicopedagógica, tal vez puedan ser complementados con los posibles resultados que el presente estudio pretende llevar a cabo, respecto de las representaciones de los psicopedagogos en el marco de la intervención temprana.

### Recorrido sobre la conceptualización de la intervención temprana

A lo largo de los últimos años, la intervención temprana se ha ido transformando en un concepto integrador de las actuaciones sociales, dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades o en situaciones de riesgo biopsicosocial y sus familias. Los cambios sociales, los enfoques que dan primacía al desarrollo personal y la participación social, junto con nuevos escenarios de intervención fueron convirtiendo a la atención destinada a niños pequeños, en una actividad compleja que requiere un trabajo en equipo, la colaboración de la familia y de otros sectores sociales (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011).

De acuerdo con Martínez Mendoza (2000) *“La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo”* (Martínez Mendoza, 2000, pág. 4). Siguiendo con Martínez Mendoza (2000), el hecho de reconocer que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se van conformando durante la edad preescolar, junto con la consideración de la plasticidad del cerebro humano y los períodos sensitivos del desarrollo, condujeron a la necesidad de estimular estas condiciones desde edades tempranas.

En 1959, el término de estimulación temprana se pudo ver reflejada en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, enfocándola como una forma especializada de atención a niños en condiciones de alto riesgo biológico y social, privilegiando a aquellos de sectores marginales o carenciados. Estando especialmente dirigido a estimular a niños discapacitados, disminuíos en sus capacidades o minusválidos. Por lo tanto, la consideración de niños en riesgo sentó los fundamentos de la necesidad de este tipo de estimulación. Entre las condiciones de riesgo se consideraban aquellas que generaban déficit de índole biológica, como alteraciones del sistema nervioso central, niños prematuros y postprematuros, por daños encefálicos, disfunciones cerebrales y daños sensoriales, por alteraciones genéticas (como el Síndrome de Down), por cardiopatías y perturbaciones emocionales a partir de fallas en relaciones vinculares primarias y ambientales (Martínez Mendoza, 2000).

De acuerdo a lo anterior, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños, sino para aquellos con carencias o limitaciones físicas, familiares y sociales. De esta manera, los primeros tiempos de acuñación del concepto, se restringió a los niños en riesgo, y al plantear qué hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana.

En la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, citada por Martínez Mendoza (2000), se plantea a la intervención como: Acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico, lo que la ubica en la prevención primaria. Tratarlo para evitar un daño potencial, a nivel de prevención secundaria. O bien buscar la rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria (Martínez Mendoza, 2000, pág. 5).

Por lo tanto, el fundamento de esta intervención enfocado a la deficiencia, también considerará la creación de programas dirigidos a niños no incluidos dentro de la situación de riesgo planteada desde el inicio (Martínez Mendoza, 2000).

Siguiendo con los aportes de Martínez Mendoza (2000), la valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento biológico, en el que el desarrollo se concibe a partir de la maduración del sistema nervioso, donde la falta de estimulación podría retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente sino estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, no solo la exanimación física del niño cobra particular importancia a los fines de un programa de intervención. También las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole. Por lo tanto, la estimulación sensorio perceptual y motriz, se convierten en las áreas fundamentales a ejercitar en una intervención temprana que propicie el desarrollo de un niño.

Relacionado a la conceptualización anterior, actualmente la definición presentada por Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols (2000) en el Libro Blanco de Atención Temprana destacan que: Se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Belda, Casbas Gómez, Trapero & cols., 2000, pág. 12).

De esta manera quedaría definitivamente planteada la necesidad de una intervención, no solo ante una situación de riesgo, sino también desde un punto de vista preventivo, a partir de necesidades transitorias que pudiera presentar la población infantil.

Esta problemática teórico-conceptual sobre la atención a los niños pequeños ha ido tomando fuerza, además de contar con una diversidad de enfoques que van desde la identificación del sujeto de los programas de atención, pasando por las conceptualizaciones de precoz, temprana u oportuna, hasta llegar a las concepciones que las sustentan o sobre las que subyacen (Grenier, 2003).

De esta manera, los términos, “estimulación temprana”, “intervención temprana”, “intervención oportuna”, “estimulación precoz”, fueron conformando las variadas formas de denominar este cruce disciplinar, que se lo vincula al desarrollo normal o alterado de niños pequeños, con una diversidad de definiciones que conforman su campo de acción (Tallis, 1999).

A esta variedad de conceptualización se le sumaría la utilización “alternativa” de los términos. En cierta forma, se podría considerar que estimular implica intervenir; aunque no siempre intervenir apunte a estimular. Según Chávez Torres (2003) la diferencia entre acciones de estimulación e intervención radica en que: Las primeras pretenden favorecer todo tipo de experiencias que el niño necesita para su desarrollo armónico e integral. Las segundas implican un diagnóstico previo de las condiciones de riesgo, con base en el cual se establecerá el tipo de manejo más adecuado, que favorezca en el niño las experiencias que necesita para su desarrollo armónico e integral (Chávez Torres, 2003, pág. 281).

De acuerdo a esta diferencia de sentidos, intervenir tempranamente, guarda un sentido desde lo preventivo. Según Brizuela (2001), teniendo *“la posibilidad, en tiempo reducido, de promover la salud física y psíquica del niño, como también de prever accidentes y maltrato infantil”* (Brizuela, 2001, pág.124).

Por su parte Fonagy (1996), citado por Brizuela (2001), afirma que el potencial de las intervenciones tempranas aún no ha sido acabadamente desarrollado. De todas formas, establece algunas conclusiones fundamentales al respecto, tales como: Que la prevención necesita focalizarse tanto sobre factores de riesgo, como protectivos que se visualizan en el niño y su familia. Que la atención precoz de las anomalías vinculares es imprescindible por el impacto que éstas tienen en el ámbito educativo institucional. Una base segura vincular predispone positivamente la organización simbólica y esto impacta en los aprendizajes escolares (Brizuela, 2001, pág. 124).

Por lo tanto, esta forma de conceptualizar la intervención implicaría pensarla no solo desde el conocimiento de una discapacidad instalada. Sino también como una atención temprana y oportuna de niños, con el fin de promover su desarrollo. Un desarrollo, cuyo abordaje se enriquece al comprenderlo desde la teoría de la “ecología del desarrollo humano” propuesta por Bronfenbrenner (1979), considerado por Papalia, Olds y Feldman (2000).

En el marco de esta teoría, Bronfenbrenner (1979) define a la conformación del desarrollo a partir de la interacción de un sistema con diferentes niveles (micro sistema, meso sistema, exo sistema, macro sistema y crono sistema), en el que se pueden identificar factores de riesgo y protectivos en relación al desarrollo. Cada sistema ejerce diferentes influencias a la hora de considerar el desarrollo de un niño, por lo tanto deberían ser tenidos en cuenta en el marco de cualquier intervención, aun en la temprana. Papalia, Olds y Feldman (2000) en base a los aportes de Bronfenbrenner (1979) en este sentido, destacan que *“una persona no solo es el resultado de su desarrollo, sino que también lo moldea. Los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y sus capacidades, sus discapacidades y su temperamento”* (Papalia, Olds & Feldman, 2000, pág. 40). Esta perspectiva contextual, permitió enfatizar el componente social del desarrollo, haciendo variar la atención de las investigaciones al respecto, haciendo foco desde el niño hacia las unidades interactivas más amplias (Papalia, Olds & Feldman, 2000). Por lo tanto, sostener la mirada hacia el niño, desde los aportes de la ecología del desarrollo, implicaría un proceso de abordaje de la intervención que dé cuenta de estos aspectos. En este sentido, el proceso comenzaría con una evaluación como punto de partida. Al intervenir tempranamente, será necesario tener en cuenta diferentes evaluaciones que impliquen establecer potencialidades educativas y del desarrollo en general; asimismo considerar el funcionamiento del lenguaje, el desempeño motor, las interacciones parentales, el medio socio-económico, las situaciones de riesgo y su contrapartida. También importarían las posibilidades que ofrecen los factores protectivos, los individuales y del entorno que el niño presente, siendo necesario involucrar a los padres en el proceso (Brizuela, 2001). Además de considerar que *“las posibilidades de intervención temprana se acrecientan al reconocer los diferentes recursos que posee un bebé. En el sentido del enorme caudal de registros con que cuenta un ser humano para poder aprender o modificar comportamientos”* (Echeverría, 2000, pág. 134).

En palabras de Echeverría (2000), trabajar desde una intervención teniendo en cuenta las instancias interactivas vinculares, ejercen una pregnancia significativa en las primeras producciones cognitivas. Por ello, *“la intervención temprana será organizada cuando los desajustes vinculares precoces pudieran provocar cierto impacto en la actividad cognitiva y simbólica del niño”* (Echeverría, 2000, pág. 137). Para ello, se crea un espacio de trabajo terapéutico temprano, que apunta a orientar y elaborar junto con los padres, los diversos niveles de organización, a fin de permitirles organizar un espacio para pensar a su niño desde otra óptica. Además de contemplar las áreas visomotoras, de interacción social, del lenguaje entre otras, conjugadas con propuestas dinámicas y la organización cognitiva, como espacios interrelacionados para la constitución del sujeto (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervención terapéutica, que parte de una evaluación como primera forma de intervención, seguida de la planificación de objetivos terapéuticos, podría tomar aspectos lúdicos como modalidad de intervención. Lo lúdico como herramienta preventiva y terapéutica que liga el jugar, con objetivos terapéuticos o de aprendizaje. Así se interviene no solo desde conflictos instalados, sino también desde la prevención de los mismos (Öfele, 2002).

Este recorrido teórico permitiría apreciar que la definición de intervención temprana, conformaría un período con acciones sistemáticas que tienden a proporcionar experiencias necesarias en la infancia temprana, con el objeto de desarrollar al máximo el potencial psicológico, físico y social (Tallis, 1999). Desde una acción preventiva en sus diferentes modalidades, primaria, secundaria o terciaria.

### Intervención temprana en Argentina

El campo disciplinar de la intervención con niños pequeños, tiene sus inicios simultáneamente en Estados Unidos, España y Argentina. Solo en Argentina toma el nombre de “Estimulación temprana”, mientras que en España se la reconoce como “Estimulación precoz”. En nuestro país, la neuropediatra Lidia Coriat, fue quien convocó profesionales de diferentes disciplinas para investigar problemas del desarrollo infantil. Ella y su equipo del Hospital de niños Ricardo Gutiérrez de la Ciudad de Buenos Aires, abordaron la atención de bebés con trastornos orgánicos, neurológicos, genéticos, sensoriales, madurativos y de conexión con el medio, recortando el campo de trabajo de la disciplina específicamente a bebés con dificultades en su desarrollo.

En aquel momento, se conformó un equipo con profesionales de diferentes campos disciplinares, a pesar de que no se conseguía abarcar las necesidades que aquellos pacientes del hospital requerían. Esta dificultad fue reconsiderada por el equipo, dado que cada uno efectuaba una mirada desde lo que su disciplina le permitía, conformando intervenciones recortadas. Por tal motivo, diferentes interrogantes fueron reorganizando las coordenadas que ubican el centro de la estimulación temprana. Una disciplina que se ha ido construyendo con los aportes de la medicina, la neurología, la psicología genética, la kinesiología, la fonoaudiología, puericultura y psicoanálisis como disciplinas centrales (Coriat, 1997).

Las acciones fundamentales de esta disciplina se vincularían a una intervención a partir de una situación de riesgo o ante necesidades transitorias que pudiera presentar un niño en sus primeros años. Por ello, Coriat (1997) va a considerar la estimulación temprana como disciplina terapéutica que apunta a entender al niño pequeño, no como algo dañado a reparar, sino como alguien que se está estructurando y construyendo, al descubrir y hacer propio su cuerpo y sus producciones. Un niño que abordará sus dificultades cuando la realidad le presente un obstáculo en lo que él desea conseguir. Es en este momento, en el que el terapeuta ofrecerá, mostrará y acompañará a aquella falta, trabajando junto con los padres. Dado que la mirada de ellos tendrá valor para producir marcas estructurantes en el niño, otorgando además significación singular a sus producciones (Coriat, 1997).

### Intervenir tempranamente en psicopedagogía

Desde una intervención psicopedagógica, el dispositivo terapéutico con niños pequeños, favorecería no solo a ellos, sino también a que los padres puedan observar las acciones que pueden realizar sus niños. Al percibir qué hacen, los padres también los reconocen desde otra mirada y es ahí donde tiene lugar la intervención. Por lo tanto, se aborda el trabajo no solo desde aspectos cognitivos de los niños, sino también desde la interacción entre padres e hijos pequeños (Echeverría, 2000).

Esta forma de intervenir implicaría por parte de los psicopedagogos reconocer un tipo particular de inserción en este campo. Un accionar profesional que va más allá de lo realizado dentro del sistema educativo formal, en equipos de orientación escolar, en educación especial u orientación laboral. La ampliación de funciones vinculadas al trabajo con niños pequeños, hace necesario superar cualquier limitación, defendiendo la posición de la psicopedagogía como ámbito interdisciplinar. En el mismo confluyen la psicología escolar y de la educación, la orientación educativa, la educación especial, el diagnóstico o evaluación psicopedagógica, y las bases didácticas para la intervención (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). En este escenario, es necesario reconocer los destinatarios de la intervención temprana, tanto padres e hijos, que conforman el propio objeto de estudio del quehacer psicopedagógico. A partir de allí, se compone una sistematización de la intervención, con una participación activa de la familia y un espacio abierto a la circulación de conocimiento. Un abordaje con un encuadre sustentado en la confianza y en la ausencia de acciones que reflejen juicios, respecto de la crianza como base de toda situación relacionada con el aprendizaje (Echeverría, 2000).

Estas posiciones teóricas en torno a la intervención temprana, probablemente requieran tener en cuenta aspectos propios de la disciplina psicopedagógica, respecto al valor de las representaciones que los mismos profesionales poseen acerca de los alcances y particularidades de su intervención en éste ámbito. Por tal motivo, importaría recuperar el concepto de representaciones sociales, que Ventura, Borgobello & Peralta (2010) retoman en su estudio, distinguiéndolas como *“aquellas que enmarcan un campo teórico y de investigación, con el propósito de indagar ciertos fenómenos desde una perspectiva, que toma simultáneamente lo psicológico y lo social como interdependientes del proceso de construcción del individuo y de la sociedad”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 655).

Estas representaciones sociales, como sistema de valores, nociones y prácticas que orientan a los sujetos de una determinada comunidad para poder manejarse en ella e intercambiar códigos individuales y colectivos (Moscovici, 1979), también designan modalidades de pensamiento práctico, al decir de Jodelet (1985) citado por Ventura, Borgobello & Peralta (2010). Lo cual permitiría interpretar y dar sentido a lo que emerja del contexto.

Tal vez, este *“compartimiento de pensamiento cultural y práctico”*<sup>40</sup>, merecería sondear los supuestos que circulan entre los profesionales y su acción terapéutica temprana, dentro de la disciplina psicopedagógica. A lo anterior se agregaría que la psicopedagogía es un campo disciplinar con una breve tradición científica y académica. En ella se rastrea diferentes definiciones que pueden quedar circunscriptas a un *“quehacer con alto contenido práctico”*, hasta tomarla como una *“disciplina destinada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje en sentido amplio”* (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, pág. 656). Además de sumarse el lugar polémico de la psicopedagogía entre la psicología y la pedagogía, y sus disputas en torno al objeto de estudio, su incumbencia profesional y sus propias teorías para llevar a cabo sus prácticas (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Este amplio campo disciplinar incluiría en su marco teórico de trabajo, la intervención temprana y oportuna para ayudar al niño en el aprendizaje de acciones que promuevan su desarrollo integral. En este sentido, Fiondella (1999) toma los aportes Coriat y Jerusalinsky (1974) y destaca que, este marco teórico en que se basa la propuesta terapéutica de la intervención temprana podría cumplirse por medio de técnicas psicopedagógicas y psicomotrices fundamentadas teóricamente en el conocimiento de teorías de la maduración neurológica, del desarrollo cognitivo y afectivo. Teniendo como objetivo la posibilidad de ofrecer diferentes recursos, a fin de que el niño recupere su lugar como persona. Esta idea se aleja de un *“bombardeo de estímulos”* (Fiondella, 1999), pero se liga a entregar ideas, imágenes, objetos y acciones que tengan para el pequeño un sentido, una construcción progresiva de su propia significación como personas, en relación con el medio que los rodea. Respecto a estos procesos de significación, se instalarían dos premisas básicas de esta intervención terapéutica que contienen la importancia del estímulo como elemento funcional de la actividad: La primera referida a que la estimulación se destinaría a brindar impulso a funciones existentes en el sujeto, susceptibles a ser reavivadas por medio del estímulo. La segunda premisa, se referiría a que la estimulación actúa por medio de actividades que produce en el sujeto estimulado y nunca por acciones pasivas que pudiera experimentar (Fiondella, 1999, pág. 153).

## **METODOLOGÍA**

Investigación con finalidad aplicada, con una mirada analítica en torno a representaciones psicopedagógicas respecto de los juegos de crianza como recurso terapéutico, en favor del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida.

---

<sup>40</sup> Entrecorillado de la autora.



**Orientación teórico-metodológica:** cualitativa con objeto de focalizar en un aspecto particular de la práctica psicopedagógica y las representaciones de los profesionales sobre la misma sin efectuar generalizaciones cerradas. Desde un punto investigativo, se trata de un estudio descriptivo, no experimental y transversal, estableciendo interpretaciones cuantitativas y cualitativas de los resultados obtenidos.

**Hipótesis general de la investigación:** Las representaciones de los profesionales del campo de la psicopedagogía, incidirían en el reconocimiento de los juegos de crianza, como recurso de intervención temprana, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años.

**Objetivo general de la investigación:** Describir en qué medida las representaciones de los psicopedagogos, en el marco de la intervención temprana, permiten considerar los juegos de crianza como posible recurso terapéutico destinado a niños en los primeros años de vida.

**Muestra:** Pequeña muestra no probabilística conformada por profesionales formados y egresados en la disciplina psicopedagógica de la Universidad Nacional de General San Martín.

#### **Instrumentos de recolección de datos**

Procedimiento de recolección de datos múltiples, tomando como referencia el estilo utilizado en la investigación: "Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino" de Ventura, Borgobello & Peralta (2010). Cuestionario con preguntas de opción múltiple, escalas tipo Likert y preguntas abiertas, con preguntas que permitieron poner en relación: Las representaciones propias acerca del lugar del juego en intervención temprana. Las representaciones propias, específicamente de los juegos de crianza, dentro de la intervención temprana. La postura psicopedagógica en cuanto a los recursos terapéuticos tomados en intervención temprana con niños pequeños. Las posibles estrategias y recursos de intervención, a fin de favorecer el desarrollo de la integración sensorial durante los primeros años. La forma de recolección de datos, permitió obtener información de diferente naturaleza, tratando variables ordinales y textuales, de acuerdo a las respuestas dadas, representando las unidades de análisis y los indicadores que esta investigación pretendió poner en relación.

#### **CONCLUSIONES**

El reconocimiento de la incidencia de las representaciones sociales como sistema de valores construidos individual y socialmente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010), han permitido analizar la medida en que éstas podrían llegar a influir dentro de la práctica psicopedagógica en intervención temprana.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario, permitieron analizar las representaciones adjudicadas a un grupo reducido de profesionales respecto a su práctica. Una práctica destinada a intervenir con niños pequeños, en la que el juego en términos generales conformaría un instrumento y recurso primordial, de acuerdo a las respuestas de los integrantes de la muestra. Lo cual daría cuenta del lugar preponderante del juego tanto como fuente de desarrollo (Porstein, 2011), como elemento de tratamiento (Luzzi y Bardi, 2009) y como herramienta preventiva y terapéutica (Öfelé (2002).

Al indagar específicamente respecto del lugar de los juegos de crianza conceptualizados por Calmels (2010), al parecer no poseerían mayor valoración respecto de otras estrategias y recursos en intervención temprana, a fin de ser utilizados en beneficio del desarrollo de la integración sensorial en niños pequeños.

Los datos habrían demostrado una alta valoración y vinculación otorgada entre los juegos de crianza y el desarrollo del proceso de la integración sensorial, guardando relación directa con la teoría que sustenta el presente trabajo (Ayres, 2004, Calmels, 2010). Pero al recuperar las consideraciones de los profesionales consultados, respecto a la posibilidad de incluir estos juegos como recurso en favor del mencionado proceso de desarrollo, las respuestas obtenidas parecerían no ubicar los juegos de crianza en un lugar significativamente prevalente o preferente, respecto de otras estrategias o acciones terapéuticas. Lo mencionado, también habría quedado corroborado a partir de los datos otorgados de la pregunta abierta del cuestionario. Se apreciaría que las frases creadas ad hoc, que permitieron nuclear las frecuencias léxicas de los profesionales, darían cuenta de aspectos propios de una organización de intervención temprana, en la que eventualmente también se podrían incluir a los juegos de crianza como estrategia terapéutica destinada a niños pequeños, en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. De esto se ha desprendido la reflexión de que probablemente, las representaciones, como construcciones sociales sobre el campo disciplinar y práctico psicopedagógico, podrían estar teniendo su incidencia al respecto. Además de continuar evidenciando que la psicopedagogía aun sería un campo disciplinar en proceso de construcción permanente (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009). Al igual que el campo de acción adjudicado a la intervención temprana, que ha ido modificándose de acuerdo a cambios sociales, ha ampliado sus funciones que superan la situación de aprendizaje y ha conformado a sus destinatarios tanto a padres como a hijos (Pérez López, Martínez Fuentes, Díaz Herrero & Brito de la Nuez, 2011, Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2009, Echeverría, 2000). Pero, aunque en menor medida, dentro del discurso de los profesionales de la muestra, se la continuaría relacionando con una práctica dirigida a niños a partir de una situación de riesgo establecido.

De acuerdo a lo mencionado, a fin de ampliar la mirada analítica de los datos obtenidos, y considerando que las representaciones sobre un campo disciplinar se van construyendo desde la formación académica y la acción práctica, se pretendió encontrar posibles correlaciones entre las representaciones de los profesionales consultados, respecto de su formación y el tiempo destinado a intervenir con niños pequeños. Estas últimas, habrían conformado dos posibles variables dependientes, que podrían incidir en la construcción de representaciones de aquellos recursos terapéuticos destinados a esta práctica.

De tal manera, los resultados obtenidos darían cuenta que la formación permitiría crear representaciones compartidas dentro del campo disciplinar. Pero además, el tiempo de intervención con niños pequeños, es el que también iría conformando la manera de organizar esta modalidad de la práctica psicopedagógica, que al parecer no estaría enfocada en una única dirección, respecto a los posibles recursos terapéuticos en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. En conclusión, las representaciones psicopedagógicas construidas desde la formación y la práctica del campo disciplinar de los profesionales consultados, podrían estar incidiendo tanto en la manera de considerar como recursos terapéuticos a los juegos de crianza en favor del proceso de integración sensorial; como también en las decisiones respecto a las estrategias destinadas a organizar el encuadre terapéutico y preventivo en este sentido.

Finalmente, esta investigación ha sido el punto de partida y de reflexión respecto del lugar de los juegos de crianza como beneficio del neurodesarrollo en los primeros años, habiendo podido incluirla reflexivamente dentro de mi práctica docente en los primeros años de escolaridad, como fuente de aprendizaje integral de niños pequeños.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ayres, J. A. (2004). El sistema nervioso. Evaluación e intervención. En Jean Anna Ayres *“La integración sensorial en los niños”*. (Cap. 3, 29-46, Cap. 10, 149-162, 2ª ed.). Barcelona: TEA.

- Belda, J. C., Casbas Gómez, J. C, Trapero, Ma.I., García Sánchez, M., Gutiez Cuevas, F., Quesada, P., Linares von Schmitterlöw, E., Manjón Ortega, C., Márquez Luque, C., Mayo Taga, A., Maza Sisniega, R., Mena, C., Molinero Santos, A., Muñoz, J., Narváez Ruiz, E., Pajuelo, C., Pegenaute Lebrero, C., Ramos Sánchez, F., Ruiz Vesga, I., Sebastián, E., Tapia Lizeaga, J., Vázquez, T. (2000). Libro blanco de la atención temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Madrid.
- Brizuela, M., Echeverría, H., Matar, E., Tello, G. (2001). Intervención temprana y redes sociales. En Mireya Brizuela, Haydeé Echeverría, Emilia Matar & Gabriela Tello *“Los contextos en la práctica de la educación especial”*. *La diversidad como valor*. Córdoba: Triunfar.
- Cabrera Pérez, L. & Bethencourt Benítez, J. T. (2009). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (21), 893-914. DOI: 1696-2095.
- Calmels, D. (2010). Características predominantes de los juegos de crianza. En Daniel Calmels *“Juegos de Crianza, el juego corporal en los primeros años de vida”*. (Cap. 1, 13-36, 3ª Ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Chávez Torres, R. (2003). Desarrollo del niño, seguimiento e intervención. En Raquel Chávez Torres *“Neurodesarrollo neonatal e infantil”*. (Cap. 6, 263-279). Colonia La Joya, México: Médica Paranaamericana.
- Coriat, H. L. (1997). Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. *Escritos de la infancia*, 5 (8), 29-34.
- Echeverría, H. (2000). La intervención temprana en el campo psicopedagógico. En Liliana Bin, Adriana Diez & Héctor Waisburg *“Tratamiento psicopedagógico, Red interinstitucional en el ámbito de salud”*. (Cap. 10, 131-138). Buenos Aires: Paidós.
8. Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, 34 (34). ISSN 1850-275X.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiondella, A. M. (1999). Acompañando al bebé y su familia cuando hay trastornos sensoriales. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella *“Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial”*. (2ª Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Grenier, M. E. (2003). La estimulación temprana: un reto del siglo XXI. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>.
- Ibáñez López, P., Mudarra Sánchez, M., Alfonso Ibáñez, C. (2009). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 7, 111-133.
- Landen, P. (2013). Desarrollo lúdico. En Paula Landen *“El libro de las interacciones tempranas, prohibida la educación a distancia”*. (Cap. 6, 72-84). Buenos Aires: Albatros.
- Lázaro, A., Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9 (34), 15-42. ISSN: 1577-0788.
- Luzzi, A., Bardi, D. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de Investigación*. 16, 53-63. ISSN 1851-1686.
- Martínez Mendoza, F. (2000, julio). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. Ponencia. *III Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “Infancia y Desarrollo”*. La Habana, Cuba.
- Montes Castillo, M. (2003). Estimulación múltiple temprana. En Raquel Chávez Torres *“Neurodesarrollo neonatal e infantil”*. (Cap. 21, 306). Colonia La Joya, México: Médica Paranaamericana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ôfele, M. R. (2002). El juego en psicopedagogía. Recuperado de [www.instituto.ws/mro/cap05/html](http://www.instituto.ws/mro/cap05/html).

Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., Olleta, M., García Labandal, L., Garau, A. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anuario de investigaciones. Facultad de psicología. UBA, XIV*, 227-240.

Papalia, D. E., Olds, S., Feldman, R. (2000). El mundo de los niños: ¿cómo lo descubrimos?. En Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman *“Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia”*. (Cap. 2, 39-40; 11ª Ed.). Punta Santa Fe, México: Mc Graw Hill.

Pérez López, J., Martínez Fuentes, M. T., Díaz Herrero, A., Brito de la Nuez, A., (2011). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista*, 17 (43), 17-32.

Porstein, Ana M. (2011). Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el jardín maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los niños/as y a nuestra practica como docentes en propuestas corporo-motoras. En Ana María Porstein *“Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial”*. (Cap. 1, 21-32). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schejman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, M., Esteve, M., Huerín, V. (2010). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA, XVII*, 253-264.

Tallis, J. (1999). Introducción. De semántica y definiciones. En Jaime Tallis, Gabriela Tallis, Haydeé Echeverría, Jorge Garbarz & Ana María Fiondella *“Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial”*. (2ª Ed.). Madrid: Miño y Dávila Editores.

Ventura, A. C., Borgobello, A.; Peralta, N. S. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (3), 653-668.

Wallon, H. (1979). *Orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva visión.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa

**ANEXO**

**Figura 1: Pirámide del desarrollo** (Lázaro y Berruezo, 2009)



...

**> Inclusión escolar en el nivel secundario: un desafío**

Coord. Prof. Mariana Jacob

**MESA Nº 3 - AULA 2 - 1er. piso**

P60 - *Evaluación de los dispositivos didácticos implementados en un proceso de inclusión escolar en Nivel Medio*, Alfonsina Alberici, Maite Castañares, Natalia Gerbaudo, Luciana Cristaudo, Marcos Juárez, Córdoba.

P66 - *Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria*, Marina Bollorino, Elisa López, Colegio San Miguel, Bs. As.

P96 – *La inclusión en la Escuela Secundaria. Un diagnóstico como punto de partida*, Anny Colli, Silvina Larrea, Ana Bouyrie, Escuela Integral Interdisciplinaria Nº18 DE 18, Centes Nº3 DE 18, EOE Nº16 DE 16, Escuela Integral Interdisciplinaria Nº14 DE 14, CABA.

P5 - *Hacia una pedagogía para la inclusión social y educativa en una Escuela de Adultos*, Mariela Rosas, ISFD Nº14, Lincoln, Buenos Aires.

...

**Evaluación de los dispositivos didácticos implementados en un proceso de inclusión escolar en nivel medio.**

Autores: Alfonsina Alberici, Maite Castañares, Luciana Cristaudo y Natalia Gerbaudo.

**RESUMEN**

El trabajo de investigación que presentamos fue realizado a partir de la experiencia de escolaridad en el Nivel Medio de María Agustina Bonanno, en la Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano, de la ciudad de Marcos Juárez.

El proceso de indagación y análisis se desarrolló durante los últimos meses del cursado de su Nivel Secundario (año 2012). La intervención merecía una evaluación por ser la primera joven en ingresar a la escuela común, pública, en la ciudad de Marcos Juárez y la zona.

Tiene como objetivo principal evaluar los dispositivos didácticos implementados durante el primer proceso de inclusión escolar en el Nivel Medio y conjuntamente, la práctica del equipo profesional de apoyo a la Inclusión Escolar.

Al mismo tiempo, buscó indagar si algunos de los dispositivos didácticos y pedagógicos implementados por el equipo de apoyo podrían facilitar el aprendizaje del grupo clase en general. Además, conocer cómo el sentido común de los actores involucrados en la modalidad común, pretende imponer e inculcar sistemas de clasificación.

Para ello, se confeccionaron dos modelos de encuestas que permitieron la recolección de datos, una dirigida a los profesores y otra a los alumnos de sexto año sociales incluida María Agustina.

Se indagó los siguientes ejes:

- La apreciación respecto de los aprendizajes de María Agustina.
- La valoración de los dispositivos didácticos como herramienta de democratización del conocimiento.

- Rol y modalidad de intervención de los profesionales de apoyo.

Se plantean como resultados por un lado, la valoración positiva de los dispositivos didácticos implementados, en cuanto a su pertinencia y eficacia, ya que podrían ser facilitadores del aprendizaje de la mayoría del alumnado rechazando la idea de una educación diferenciada y diferenciadora para las personas con discapacidad intelectual. Por otro lado, la necesidad de trabajar el apoyo a la integración de manera indirecta con menor presencia del profesional “integrador” dentro del aula en miras de favorecer la autonomía y el respeto a la socialización de los adolescentes.

## INTRODUCCIÓN

*“Nadie es, si imposibilita que los otros sean”*

*“Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión” (Paulo Freire)*

El siguiente trabajo consiste en un estudio evaluativo realizado a partir de la experiencia de inclusión educativa de María Agustina Bonanno, joven con discapacidad intelectual (Síndrome de Down) de la ciudad de Marcos Juárez (Córdoba), en la Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano, en el Nivel Medio.

La investigación toma relevancia por tratarse de la primera joven que ingresa a la escuela común, pública, sin antecedentes previos en la región. El acompañamiento que recibió estuvo a cargo de diferentes profesionales, con modalidades diversas de abordajes. Desde 2007, cuando ingresa al Ciclo Medio hasta la actualidad, el equipo Aprender es quien acompaña su proceso.

El abordaje fue construyéndose en movimientos espiralados, de acuerdo al momento histórico-político-social y educativo. Partiendo desde un paradigma tradicional, evolucionando hacia nuevas miradas de la inclusión como proceso social. En este devenir cotidiano pudimos comenzar a hablar tímidamente de praxis, la cual intentamos construir día a día desde la reflexión-acción y los cuestionamientos recurrentes sobre el accionar del equipo de apoyo ¿quién es uno para integrar a otro, tomar su voz para interpretar y decidir por él?, ¿qué transformación interna debemos hacer para darle lugar a otro? Ante el interrogante quién educará al educador, Freire<sup>41</sup> responde que cuando el educador educa, también se educa. Es así, que pudimos finalmente, definir la práctica desde un paradigma socio-educativo re- sujetando-nos en Kant<sup>42</sup> quien afirma que la educación permite desarrollar mi esencia, mis disposiciones naturales, actuar racionalmente, a respetar al otro, a vivir en sociedad, pues la vida en sociedad no sería posible. La educación es esencial para que exista libertad entendida como autonomía.

La reflexión en la acción nos movilizó al camino de la investigación. Fue así que a partir del último trimestre del cursado de sexto año (2012) de María Agustina, comenzamos a materializar un proceso de análisis, que hoy nos permite pensar-nos, poner palabras de nuestro accionar en un doble sentido:

- En lo *técnico – pedagógico*, donde proponemos que el “Dispositivo Didáctico” es un facilitador del derecho a la educación.

Para definir esta categoría teórica aprehendimos de la conceptualización de Foucault<sup>43</sup> referida a “**Dispositivo**” como un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones,

<sup>41</sup> Freire, P. en Masi, Ana. “El concepto de praxis en Paulo Freire”. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2008.

<sup>42</sup> Kant, I. En Santos, Jorge Alejandro “Paradojas del proceso educativo “Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?: La repuesta de Paulo Freire” Tesis para la Lic. de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires, 2007.

<sup>43</sup> Foucault, M. en García Fanlo, L. “¿Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze y Agamben”. A Parte Rei, Revista de Filosofía N°74. Madrid, 2011.

instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. Para el autor, el dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. Del mismo modo, nos sujetamos en la conceptualización brindada por Gentile<sup>44</sup> (1920) acerca de lo “**Didáctico**”, como expresión de los métodos para enseñar; de ahí que se dedujo el significado dominante del proceso didáctico; proceso orientado a la búsqueda de métodos apropiados que faciliten los aprendizajes.

En lo referido a cómo se facilitó el aprendizaje de María Agustina para que pueda participar y ser parte de la escuela común en igualdad de condiciones e interpretando su deseo por aprender, la herramienta implementada principalmente fue la adecuación curricular de acceso conformada por el uso de imágenes, el material concreto, explicaciones extra-escolares, traslado de saberes teóricos a la vida cotidiana, material de apoyo, entre otras. Consecuentemente arribamos a comprender como Dispositivo Didáctico la relación entre los distintos elementos, que nos invita a la in-terpretación y al in-terjuego de los modos de aprender, de ser y estar en la escuela en un momento histórico - espacial determinado.

- En *lo social*, el sentido común de cada uno de los actores encontrados en el espacio del aula, juegan con un desconocido sujeto de aprendizaje.

Sabiendo que la concepción de la dis-capacidad (el sujeto de aprendizaje desconocido) con TODA su representación social construida en el devenir histórico- político y social, que responde a un discurso establecido, no propiciaba el derecho a “entrar en el juego” de participar, de decir, en el aula común. Consecuentemente los docentes y compañeros fundaban su accionar desde ese sentido común.

Definiendo al concepto de “**sentido común**” tomamos los aportes del psicólogo social Moscovici<sup>45</sup>, quien lo define como el conjunto de relaciones, significaciones y creencias que hacen parte del patrimonio común de significados, el cual puede ser o no parte del discurso hegemónico, generando para este tanto oportunidades como dificultades en la conformación de su anclaje. Implica un marco de representaciones sociales que permiten orientar a quienes las portan en la comprensión y articulación del mundo social. El sentido común no comporta una realidad colectiva uniforme, sino más bien una construcción inter-subjetiva que relaciona conductas y orígenes significativos, más o menos conocidos.

En este inter-juego de subjetividades, que nos atraviesa a todos, encontramos múltiples representaciones predeterminadas de la discapacidad. Consecuentemente, aparece la diferenciación en términos de la sobredimensión o lo limitante. Esto hace que el discurso verdadero de María Agustina no sea escuchado en igualdad de condiciones y quede silenciado por los sentidos comunes del otro.

Gramsci<sup>46</sup> sostiene que “*el sentido común afirma la objetividad de lo real en cuanto la realidad (...) cae en los errores más groseros al describir esa objetividad (...) afirma como “objetiva” una determinada “subjetividad” anacrónica porque no sabe siquiera concebir la existencia de una concepción subjetiva del mundo, ni tampoco esta mera noción*”.

Para conocer las voces de los actores que entretejieron esta experiencia implementamos diversas herramientas. A los fines del presente escrito solo seleccionamos un material audiovisual realizado a partir de entrevistas testimoniales y cuestionarios anónimos, sumando la palabra de María Agustina para empoderar sus derechos y escuchar verdaderamente su voz.

## **OBJETIVO GENERAL:**

<sup>44</sup>Gentile. En Santos, Jorge Alejandro. Op. Cit.

<sup>45</sup>Moscovici (1975) “Introducción a la Psicología Social” en Paime, Barragán y Ravelo “Las representaciones sociales del concepto de responsabilidad social en los estudiantes de contaduría pública: hacia la estructura del sentido común” Revista Fac. de Cs. Económicas, Colombia, 2009.

<sup>46</sup>Gramsci, A. “Antología. Volúmen 2”, pag. 360. Editorial Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2014.

- Evaluar los dispositivos didácticos implementados por el equipo de apoyo durante el proceso de inclusión educativa de María Agustina en el Nivel Secundario.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Analizar, en qué medida, los dispositivos didácticos y pedagógicos implementados contribuyeron al proceso de enseñanza-aprendizaje de modalidad común de la alumna.
- Conocer la valoración de los actores involucrados sobre la modalidad de la presencia y el acompañamiento del equipo de apoyo en el aula.
- Percibir el parecer sobre el contenido escolar, normas institucionales y códigos adolescentes aprendidos.
- Indagar si algunos de los dispositivos didácticos y pedagógicos implementados por el equipo de apoyo podrían facilitar el aprendizaje del grupo clase en general.
- Conocer cómo el sentido común de los actores involucrados en la modalidad común intentan imponer estructuras de dominación.

#### **DESARROLLO**

##### **MATERIALES Y MÉTODOS**

La investigación se vale de encuestas como instrumento de recolección de datos. Se confeccionaron dos prototipos diferenciados por los destinatarios a quienes pretendían indagar: un modelo dirigido al cuerpo docente y otro al alumnado. Ambos cuestionarios siguieron los mismos ejes temáticos con la salvedad de algunas preguntas específicas. Los ejes de los cuestionarios son los siguientes:

- la apreciación de los aprendizajes de María Agustina.
- valoración de los dispositivos didácticos, como herramienta de democratización del conocimiento ¿para alumnos con discapacidad intelectual o para todos?
- trato igualitario.
- preconcepciones respecto a la inclusión escolar.
- rol y modalidad de intervención de los profesionales del equipo de apoyo.

A los fines de esta investigación, seleccionamos aquellas relacionadas con: la apreciación de los aprendizajes de María Agustina, la valoración acerca del dispositivo didáctico implementado con María Agustina y el rol y modalidad de intervención de los profesionales del equipo de apoyo.

El método de análisis del presente estudio consiste en el cruce de variables y la triangulación de datos integrando los resultados obtenidos de las encuestas a los docentes, compañeros y la alumna.

##### **POBLACIÓN ESTUDIADA**

Los instrumentos se aplicaron a una población de veintitrés docentes, alcanzando a todos aquellos que fueron profesores de María Agustina y se encontraban activos en la institución en el año 2012; y a veintinueve alumnos, a saber María Agustina y la totalidad de sus compañeros de sexto año.

Esta experiencia tuvo lugar en la Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano. Cuenta con el nivel inicial, primario, secundario y terciario. La población total aproximada de estudiantes del nivel medio es de trescientos setenta alumnos y setenta profesores. La inspección institucional está sujeta a la correspondiente al nivel superior. Está ubicada en el macro centro de la ciudad de Marcos Juárez. La población de alumnado es diversa en cuanto al nivel sociocultural.

##### **MÉTODOS DE ANÁLISIS**

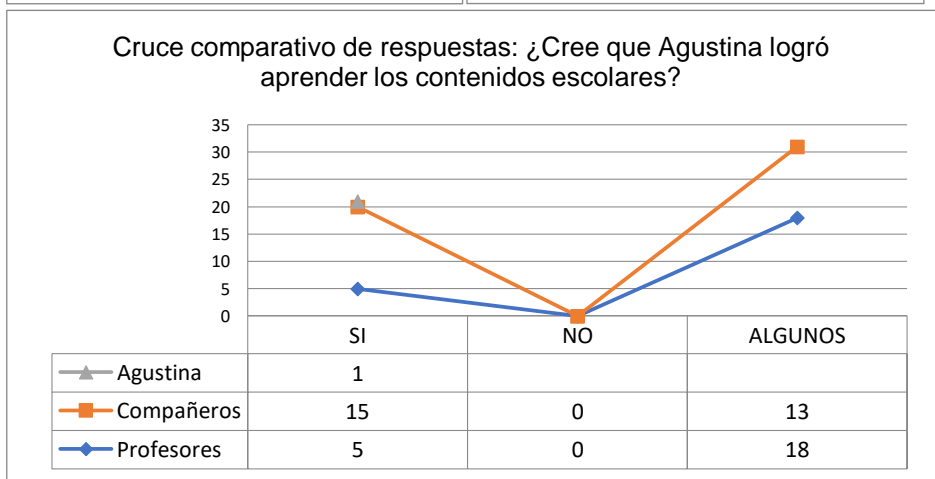
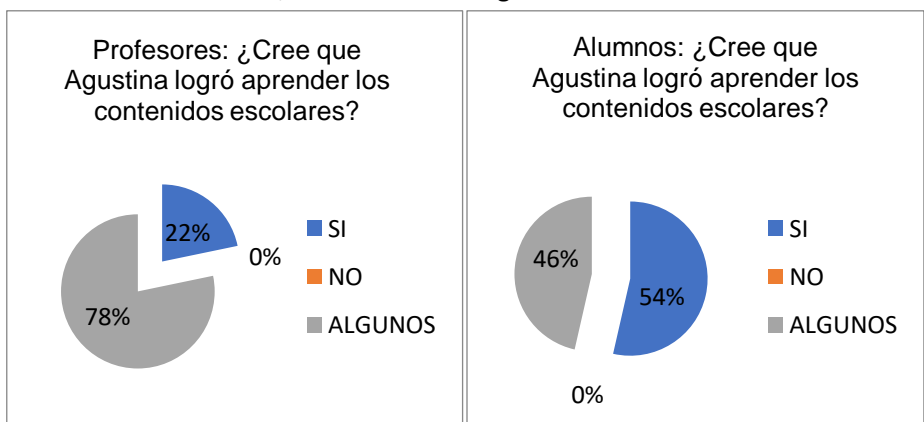


Para analizarlos, recurrimos a lectura y cruce de variables. Los datos se presentan en gráficos y cuadros. Posteriormente, realizamos una interpretación de los resultados obtenidos tendientes a responder a los objetivos planteados, presentados a modo de conclusión.

**PRESENTACIÓN DE DATOS: RESULTADOS**

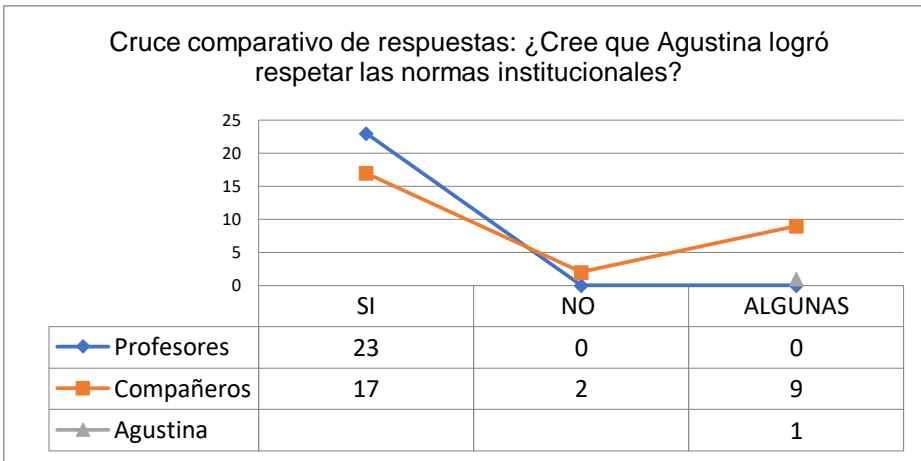
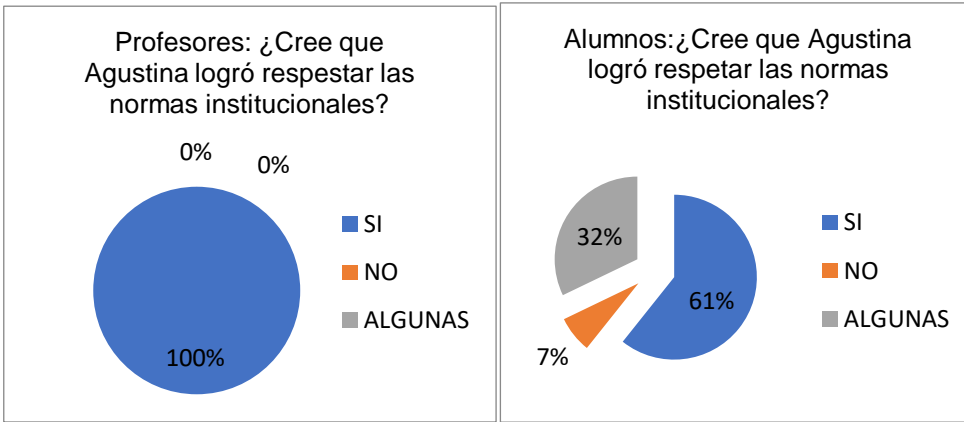
A continuación presentamos los datos obtenidos, valiéndonos de gráficos y definición de categorías, cuando fuera necesaria<sup>47</sup>. Para algunos casos, las respuestas de María Agustina se presentan de manera independiente, diferenciada a los fines de resaltar la importancia de la opinión del sujeto protagonista respecto a su proceso.

*Apreciación respecto a los aprendizajes logrados por María Agustina.* Idéntica pregunta fue realizada a todo el universo encuestado, obteniendo los siguientes resultados:

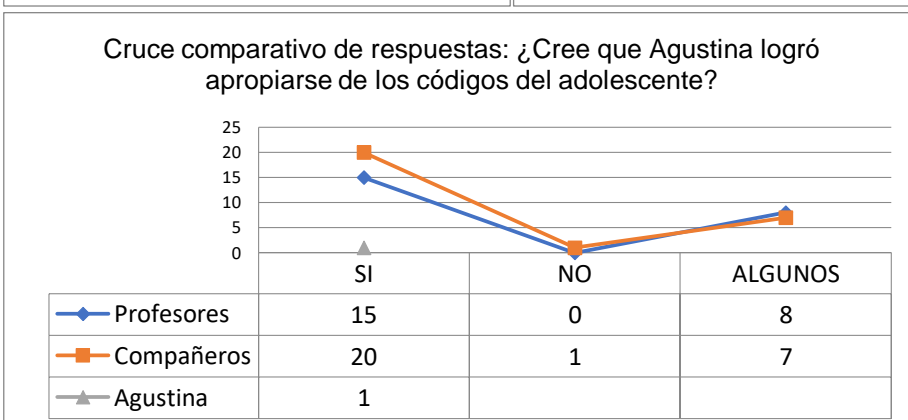
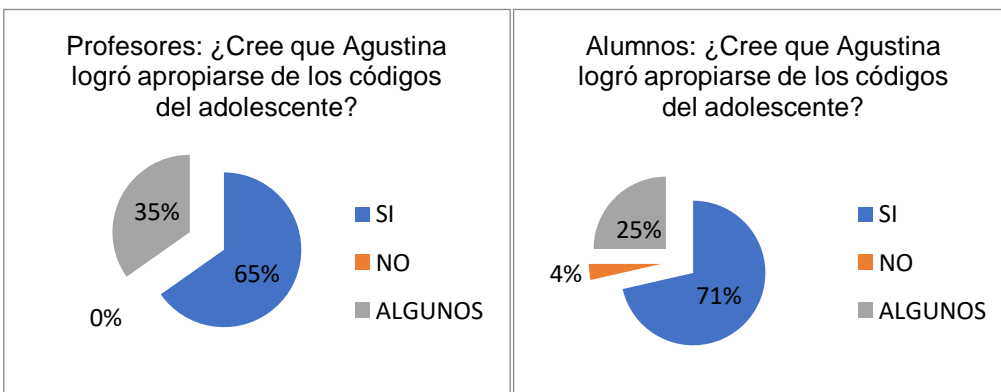


Hay una valoración positiva respecto de los aprendizajes académicos logrados por María Agustina. El 78% de los docentes y el 46% de los alumnos consideran que logra aprender algunos de los contenidos, mientras que el resto considera que los aprendió a todos. No hay ninguna respuesta negativa.

<sup>47</sup> En el cuestionario las opciones que explicitaban los recursos didácticos implementados por el equipo profesional contenían una breve explicación ejemplificativa que permitía referirlas correctamente sin tecnicismos. Estas opciones, desagregadas en el cuestionario, conforman el dispositivo didáctico implementado en el proceso educativo de la alumna; de ahí la importancia y necesidad de conceptualización.



La totalidad de los profesores de María Agustina afirma que la alumna logró respetar las normas de la institución. El 61% de los alumnos comparte esta afirmación, mientras que 32% manifiesta que logró respetar algunas normas institucionales y el 7% responde que no lo logró.

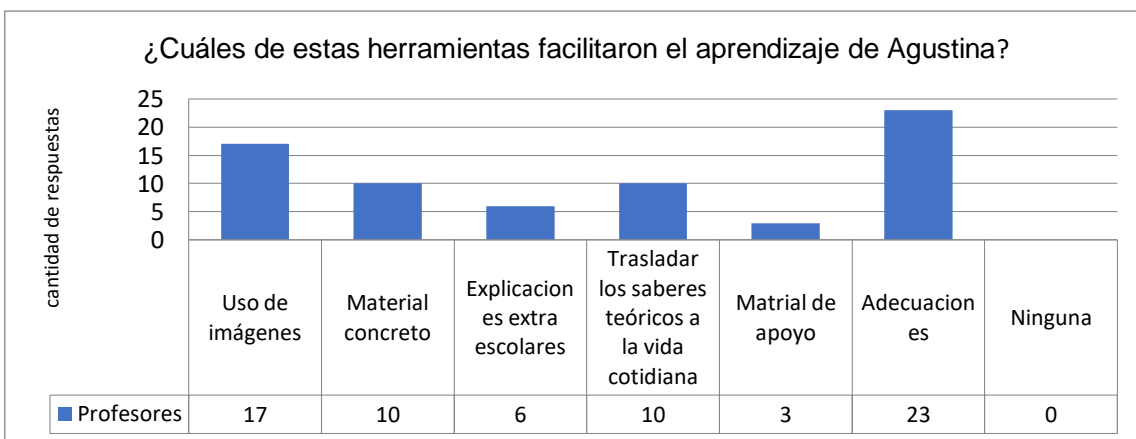


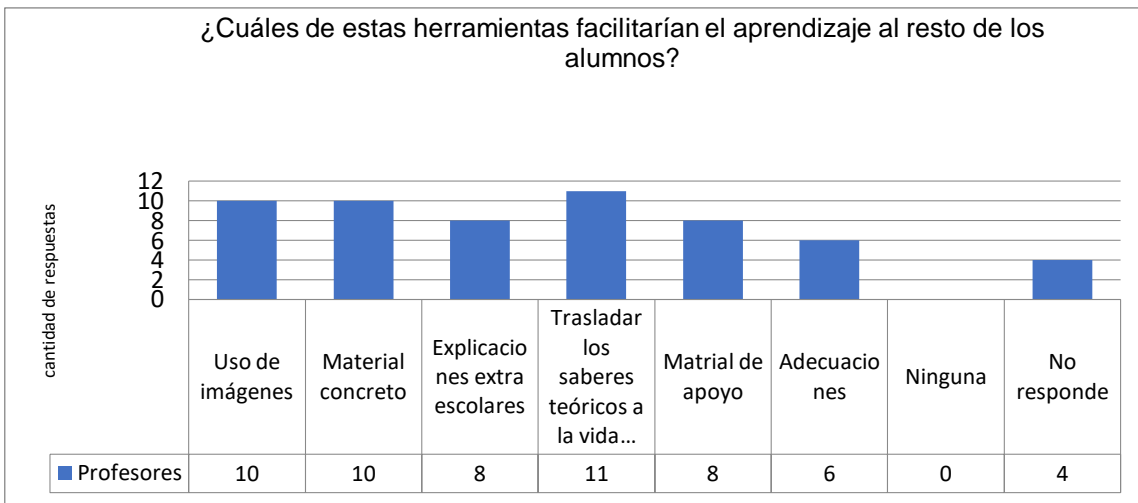
La valoración de Ma. Agustina es positiva, como así también la del 65% de los profesores y del 71% de sus compañeros. El 35% restante de sus profesores y el 25% de sus compañeros opinan que logró apropiarse de algunos de los códigos del adolescente. El 4% de sus compañeros (1) considera que no lo logró.

*Valoración acerca del dispositivo didáctico implementado con María Agustina.* Descripción de las categorías utilizadas, que desagregan el dispositivo didáctico implementado.

- Uso de Imágenes: fotografías reales o material audio visual que facilitan la comprensión.
- Material Concreto: maquetas, regletas numéricas Cuisenaire,ábaco, billetes, monedas, material base 10, juegos de mesa, naipes, bloques, cubo mágico, alfabeto móvil.
- Explicaciones extra escolares: clases tutoriales que pretenden un seguimiento individual ajustándose al ritmo y estilo de aprendizaje del alumno.
- Trasladar los saberes a la vida cotidiana: aplicación ejemplificadora de los conocimientos teóricos a la vida práctica.
- Material de apoyo: calculadora, tabla periódica, tabla pitagórica, computadora, tablet, láminas, diccionario, internet, globo terráqueo, mapas, pizarrón.
- Adecuaciones: en esta práctica la adecuación fue tomada como ajustes individualizados que responden al estilo y ritmo de aprendizaje utilizando como herramienta **dispositivos didácticos** que facilitan la comprensión y significación de los contenidos del currículo escolar. Sin contemplar la eliminación de espacios curriculares o contenidos específicos.

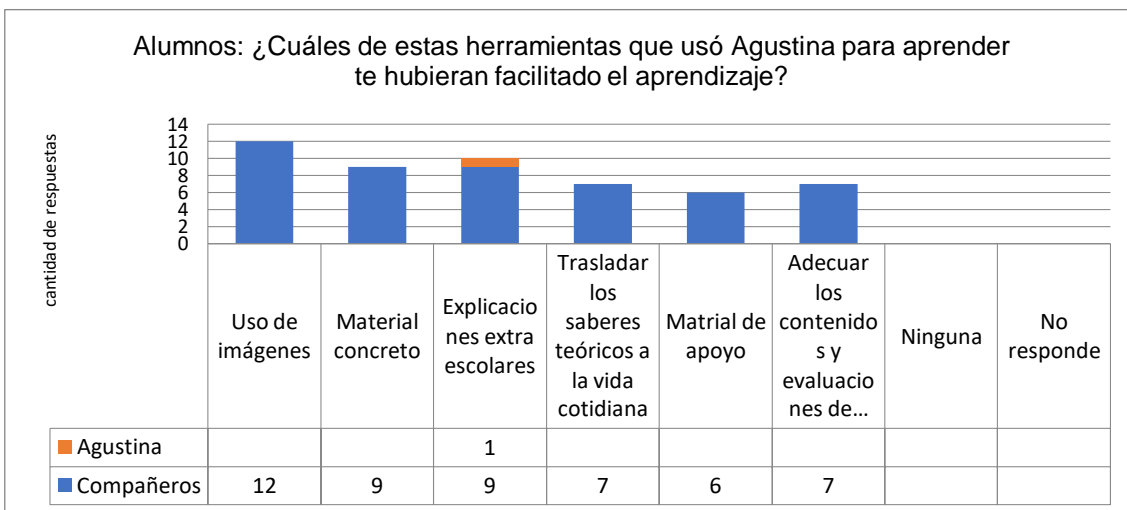
Para indagar en este eje, se interrogó al cuerpo docente acerca de su apreciación acerca de cuál/es recursos fueron facilitadores del aprendizaje de María Agustina en particular, y luego acerca de la valoración de estos mismos recursos como potenciales facilitadores del aprendizaje del resto de los alumnos. Se les daba la posibilidad de tildar/ escoger la cantidad de opciones / recursos que considerasen pertinentes. Los resultados: Para el caso de María Agustina en particular la totalidad de los docentes apuntan a las adecuaciones curriculares como facilitador del aprendizaje. En segundo lugar (74%) señalan el uso de imágenes. El uso de material concreto y trasladar los saberes teóricos a la vida cotidiana aparece con una frecuencia de 10, representando el 43% de los encuestados. Luego señalan a las explicaciones extra –escolares en un 23% y al uso de material de apoyo en última instancia en un 13%.



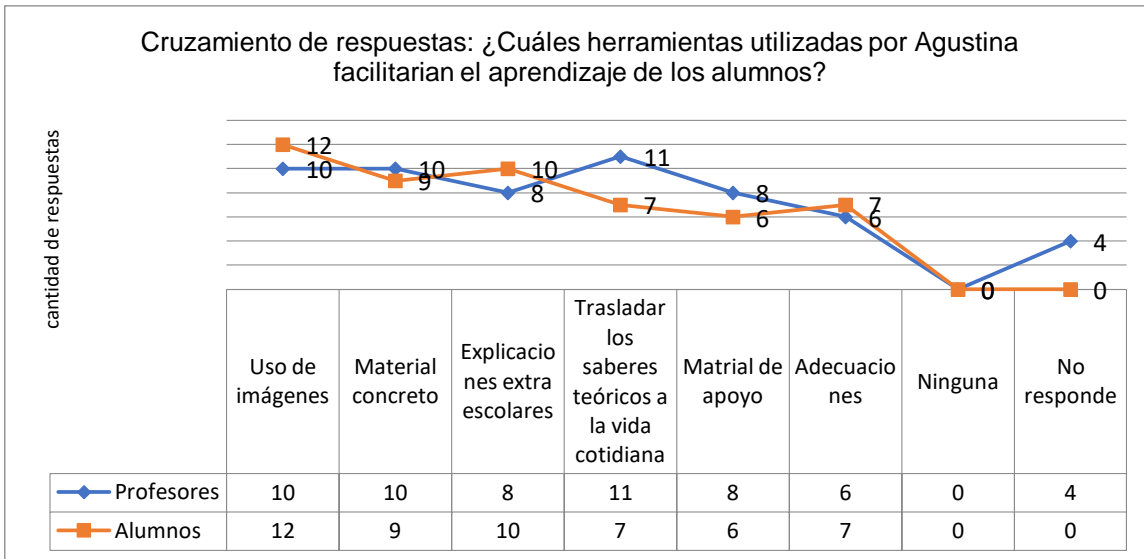


Con respecto a la valoración del dispositivo para el resto de los alumnos aparece: en primer lugar el trasladar los saberes teóricos a la vida cotidiana (48%); luego el uso de imágenes y material concreto (43%); a continuación las explicaciones extra escolares y el uso de material de apoyo (35%); las adecuaciones de contenidos y evaluaciones a las capacidades de los alumnos aparecen en un 26% de los encuestados; por último el 17% de los encuestados no responde a ninguna de las opciones.

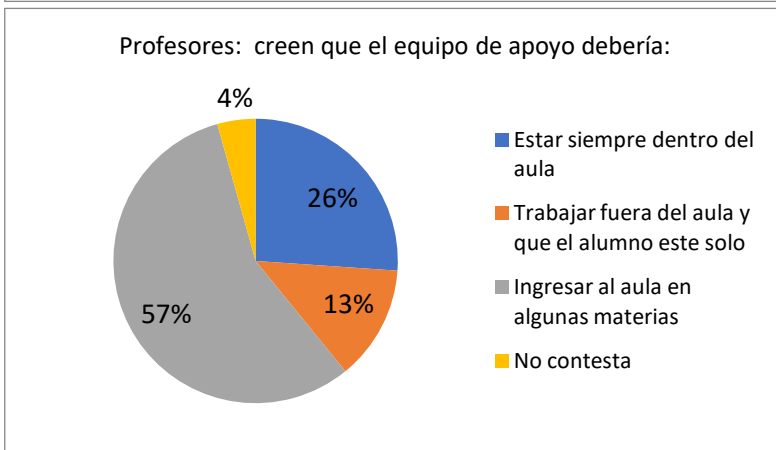
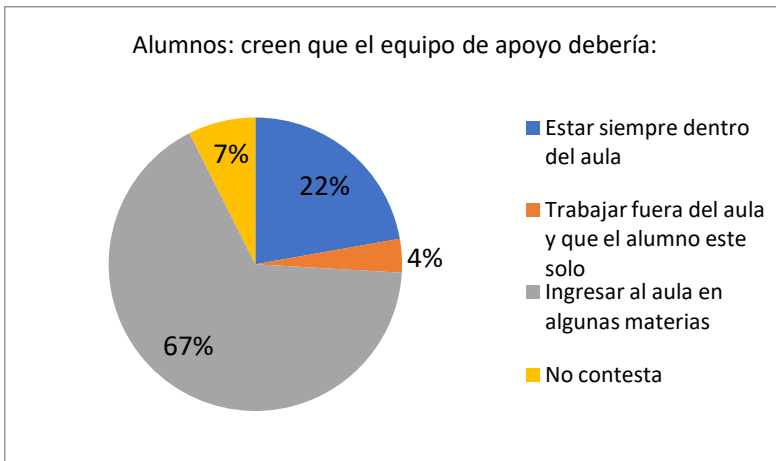
La misma pregunta fue realizada a los alumnos de la clase, obteniendo los siguientes resultados: el 41% señala el uso de imágenes como herramienta facilitadora, el 31% escoge el uso de material concreto y explicaciones extra escolares, mientras que el 24% escogen trasladar saberes teóricos a la vida cotidiana y adecuar contenidos y evaluaciones a las capacidades de los alumnos. Por último el 20% señala el uso material de apoyo.

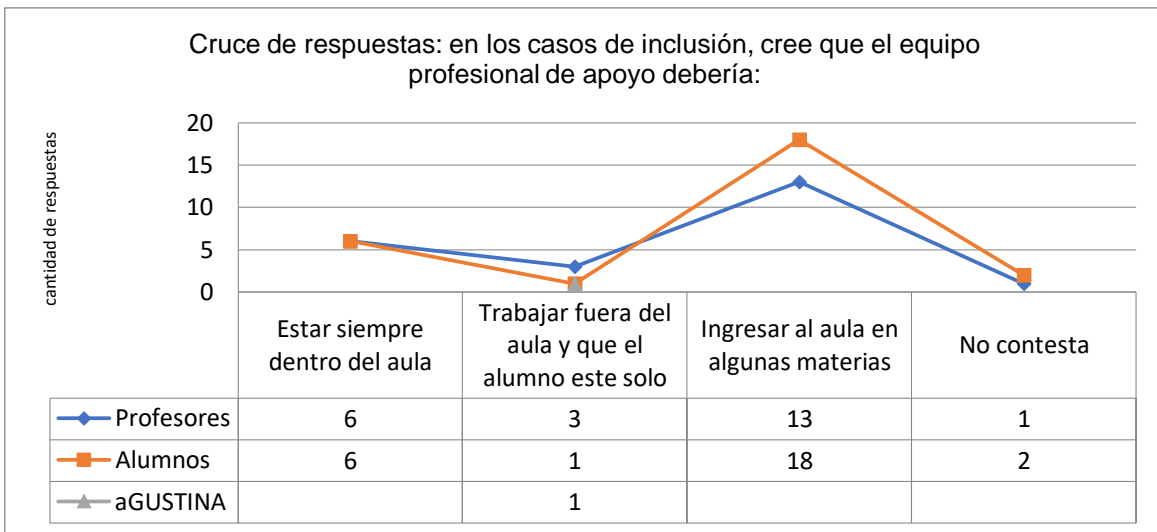


Cuando cruzamos las respuestas de los alumnos y profesores, encontramos respuestas coincidentes con pequeñas variaciones.

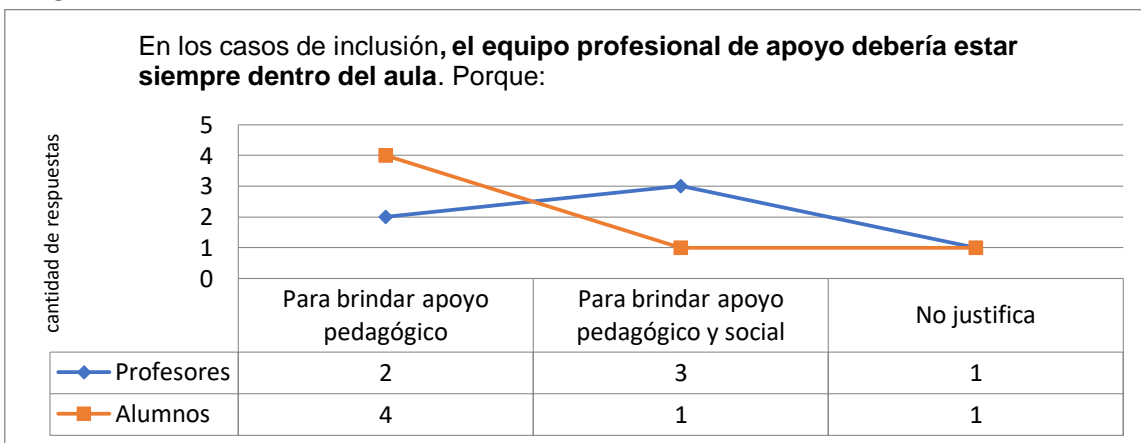


*Valoración acerca del rol y modalidad de intervención del equipo de apoyo.* Formulamos la misma pregunta en ambos cuestionarios. Se solicitó además justificar la respuesta seleccionada. A partir de los resultados, se elaboraron categorías que agruparan fidedignamente las respuestas.

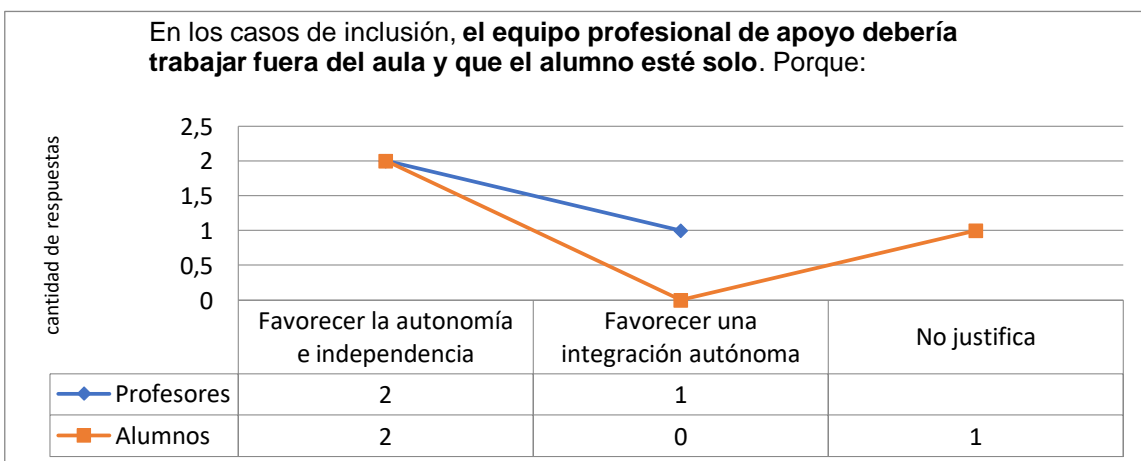




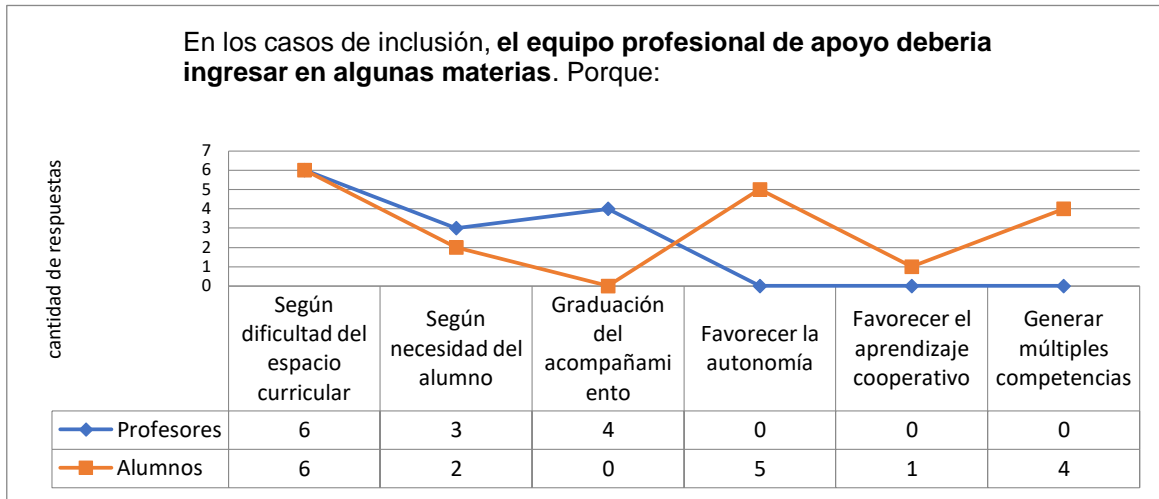
A continuación presentamos las opciones que justifican las respuestas anteriores, agrupadas en las categorías elaboradas.



El 50% de los encuestados que plantea la permanencia constante del equipo de apoyo dentro del aula se justifica en la necesidad de apoyo pedagógico exclusivamente, mientras que el 34% también agrega el apoyo social. El 16% no justifica la elección.



En cuanto a los que consideran que el alumno debería ingresar al aula sin equipo de apoyo, y que este debiera trabajar por fuera de la escuela el 67% justifica que esto favorecería la autonomía e independencia del alumno, mientras que el 16,5% refiere que favorece la integración autónoma, y el 16,5% no justifica.



La mayoría de los docentes (57%) y alumnos (67%) escoge esta opción. Con respecto a la justificación los resultados por variable fueron: según la dificultad del espacio curricular 38,7%; según la necesidad del alumno 16,14%; graduación del acompañamiento (de mayor a menor) 12,9%; para favorecer la autonomía del alumno 16,14%; para favorecer el aprendizaje cooperativo 3,23%; y por último para generar múltiples competencias (seguridad, confianza, libertad) 12,9%.

## CONCLUSIÓN

Con respecto a la pertinencia y eficacia de los dispositivos didácticos implementados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de María Agustina, consideramos que éstos tuvieron una valoración positiva. Le permitieron ser parte del “juego” de la escuela, atravesándola en la experiencia a nivel social y cultural. Cabe aclarar que si bien los datos obtenidos al respecto de la adquisición de contenidos se debaten entre sí adquirió todos o algunos, esto no la aleja de la realidad de todo estudiante.

De hecho, la mayoría de los compañeros de María Agustina señalaron que las herramientas del dispositivo didáctico implementado hubieran facilitado su aprendizaje. Recuperarlas, permitiría favorecer el aprendizaje contemplando el uso individual de los dispositivos para la singularidad de cada alumno. Muchos de ellos fueron sustituidos por el avance tecnológico y otros refuerzan la necesidad de aggiornar la educación a la cultura actual como el uso de imágenes por ejemplo.

Creemos que en el espacio áulico el dispositivo planteado aparece como una educación diferenciada y diferenciadora, porque se entiende que la adecuación solo la puede utilizar el nuevo sujeto de aprendizaje que entra en el juego hoy de la escuela común. Esta concepción está instalada y constituye un binomio con la presencia del profesional de apoyo dentro del aula. La diferenciación histórica que se hace sobre la persona con discapacidad, es reforzada por la intervención profesional dentro del aula que imposibilita el desarrollo natural de la socialización, de la construcción de la autonomía, de la seguridad de la persona, en sí de la construcción de su subjetividad como ser individual. Queda el sujeto sin voz. Esto no niega la importancia del acompañamiento, sino que planteamos que este debiera ser indirecto, a través del docente. Las clases extra escolares, focalizadas a la necesidad del espacio curricular, pueden apoyar y potenciar al proceso del alumno para que en el aula pueda desenvolverse naturalmente. De hecho, esta modalidad es la elegida por María Agustina.

En este espacio además de responder a la demanda escolar y familiar, se tuvo como objetivo que esas explicaciones vinculadas al conocimiento escolar, sean abordadas desde la experiencia, el interés, su tiempo y participación. Esto hace que se vaya constituyendo un sujeto con deseos, con voz, con independencia y con un proyecto de vida a futuro.

Si bien se plantea una contradicción en cuanto a los resultados obtenidos sobre la modalidad de la intervención, a nuestro parecer la demanda del profesional de apoyo, dentro del aula, le da voz al sentido común sobre la discapacidad y a la diferenciación de la currícula. Sin embargo es la manera que el dispositivo escolar generó al momento de abrir las puertas para el nuevo sujeto de aprendizaje.

Las búsquedas en este trabajo investigativo nos han generado muchas dudas y ha problematizado el accionar cotidiano. Las únicas certezas que hemos encontrado es tener conocimiento y ser consciente que este rol puede dejar atrapado a los jóvenes en un paradigma fuera de época. Al mismo tiempo, hay que pensar la práctica profesional desde la transdisciplina ya que atraviesa al saber pedagógico.

Este pensar la práctica necesita la mirada de un otro externo al equipo y al proceso. Para que conjuntamente generemos nuevas búsqueda. Además es importante la actualización y los procesos de investigación sobre la práctica. Reconociéndonos que estamos en movimientos espiralados constante por ser sujetos emocionales, relacionales, sociales y culturales. SER HUMANO.

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- **García Fanlo, L.** “¿Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze y Agamben”. A Parte Rei, Revista de Filosofía N°74. Madrid, 2011.
- **Gramsci, A.** “Antología. Volúmen 2”, pag. 360. Editorial Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2014
- **Masi, Ana.** “El concepto de praxis en Paulo Freire”. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2008.
- **Santos, Jorge Alejandro** “Paradojas del proceso educativo “Mecanismo de opresión y control social o instrumento para la libertad y la emancipación?: La repuesta de Paulo Freire” Tesis para la Lic. de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires, 2007.
- **Paime, Barragán y Ravelo** “Las representaciones sociales del concepto de responsabilidad social en los estudiantes de contaduría pública: hacia la estructura del sentido común” Revista Fac. de Cs. Económicas, Colombia, 2009.

...

#### Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria

Autoras: Marina Bollorino y María Elisa López Gay

#### **Resumen**

El presente trabajo tiene por objetivo dar cuenta del recorrido que, como Institución Escolar, venimos transitando hacia el concepto de ESCUELA INCLUSIVA. Sustentamos nuestro proyecto en el trabajo



colaborativo, del cual todos los actores institucionales formamos parte fundamental y necesaria, en un proceso que se va dando paso a paso, partiendo del compromiso, la convicción y la capacitación, asumiendo que las dificultades son inherentes al mismo proceso e intentando sacar de ellas el mayor provecho posible, para enriquecernos en un verdadero aprendizaje institucional.

Compartimos aquí nuestras experiencias, nuestro posicionamiento ético-teórico, modalidad de intervención y estrategias implementadas, en la búsqueda de dar respuesta a los diversos y particulares modos de aprender que encontramos en el día a día de nuestras aulas.

Partimos de los dispositivos de apoyo desarrollados en torno a la inclusión de alumnos con N.E.E. en Secundaria, describimos nuestro trabajo dentro del aula como dupla colaborativa entre el profesor y el docente de apoyo, el manejo de las adecuaciones curriculares y la relevancia de una comunicación fluida con padres y profesionales.

Finalmente, compartimos las características de un nuevo proyecto que hemos comenzado a implementar recientemente, tendiente a ampliar nuestra mirada, atendiendo al valor de la diversidad en las aulas, buscando trazar caminos desde la *adecuación curricular* hacia la *diversificación curricular*, y desde la *Escuela Integradora* hacia la *Escuela Inclusiva*.

## Introducción

Hace diez años comenzábamos como Institución a dar nuestros primeros pasos en un proyecto que albergó el gran sueño de llegar a ser algún día una ESCUELA INCLUSIVA. En este camino nos encontramos con diversos obstáculos, miedos, inseguridades, dudas, resistencias... Pero desde el primer día nos movieron el desafío, la convicción, el deseo, y poco a poco empezamos a sentir la satisfacción por los logros compartidos y los frutos que lentamente se van cosechando, a pesar de todas las dificultades.

Apostamos a este proyecto con la certeza de que una escuela más inclusiva es posible, sabiendo que los cambios no se consiguen sin tropiezos ni de un día para el otro, y apoyándonos en tres pilares fundamentales: la capacitación, el trabajo en equipo y el amor por nuestra tarea.

Si bien nuestro Proyecto Inclusivo abarca tanto el Nivel Inicial, como la escolaridad Primaria y Secundaria, queremos hoy compartir la experiencia que venimos transitando en este último nivel, que es tal vez el menos explorado e incluso cuestionado en relación a las posibilidades de Integración y, más aún, de Inclusión.

“La idea de inclusión supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad [...].

Se había partido de un modelo de “integración”, pensando una escuela que “integre” y “normalice” a los niños, con la visión subyacente de que “todos somos iguales” pero hoy se apunta a un principio exactamente opuesto: “todos somos diferentes”. No se busca la asimilación de los diferentes a un sistema educativo inmutable. Se busca la reorganización del sistema educativo frente a una realidad diversa y multicolor.” (Valdez, 2016: 86,87)

Esta interpretación del concepto de *normalización* a la que hace referencia Daniel Valdez, es frecuente pero errónea, y vale la pena reflexionar sobre las confusiones que suelen establecerse en torno a este concepto, a fin de clarificarlo.

“Los postulados de la normalización sostienen el derecho de las personas con discapacidad a desarrollar una vida tan normal y común como la de cualquier otro miembro de la comunidad a la que pertenece, para lo que se impone modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades. Se trata de la “normalización” de las condiciones de vida para así procurar que las personas con discapacidad accedan a las posibilidades de una vida “normal” como a la que acceden aquellos individuos que no tienen discapacidad alguna [...].

No se trata de “normalizar” a la persona con discapacidad, sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador de su desarrollo.” (Borsani, 2010: 182)

## **Desarrollo**

### Las características de la Escuela Secundaria

El pasaje a este nivel de escolaridad implica, para todos los alumnos, una importante necesidad de adaptación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Cambios de escuela.
- Modificaciones en la configuración de los grupos.
- Incremento notable en la cantidad de profesores y materias.
- Variedad de estilos de enseñanza y evaluación.
- Nivel de complejidad creciente de los contenidos y actividades.
- Organización de los tiempos para poder cumplir con tareas y evaluaciones.
- Organización de los diversos materiales que se solicitan.

Debemos tener en cuenta que para aquellos alumnos que presentan alguna dificultad, ya sea de índole cognitivo, emocional y/o social, estos cambios y nuevas exigencias representan un desafío aún más complejo, por ello suelen necesitar mayor contención, acompañamiento y configuraciones de apoyo.

### Dispositivos de Apoyo en la Escuela Secundaria

La inclusión de alumnos con NEE en nuestras aulas como parte del Proyecto Educativo Institucional, se constituyó, desde un primer momento, como un proceso espiralado, donde necesariamente todos los integrantes de la escuela estamos implicados: desde el Equipo Directivo, el Equipo de Orientación, los docentes, tutores, docentes de apoyo, preceptores, los padres, los profesionales de apoyo externo y el resto de la comunidad educativa, como el personal de portería, maestranza, secretaría, administración, quienes atienden el kiosco y el comedor. Cada uno desde su lugar tiene algo que aportar y el proyecto cobra vida sí y sólo sí se plantea como un trabajo en equipo, colaborativo, articulado, de toda la institución. Caminar hacia una Escuela Inclusiva es una construcción del día a día, que implica mucho esfuerzo, que genera un gran sentido de pertenencia y satisfacción, pero que también conlleva dificultades, tropiezos, desencuentros, que intentamos, en el transcurrir del día a día, resulten para nosotros instancias de aprendizaje que nos permitan crecer y avanzar en nuestro quehacer pedagógico.

En el marco de la Escuela Secundaria actual, con sus quiebres y falencias, con aquello que Patricia Viel denomina “fragmentación aguda” (Viel, 2012) de materias, de contenidos, de tiempos, de docentes, buscamos llevar adelante este proyecto que se inició desarrollando estrategias para la inclusión de jóvenes con N.E.E. en nuestras aulas, y que hoy en día nos permite dar un paso más.

De acuerdo a las características y necesidades de cada alumno, se diseña el tipo de intervención más adecuado. En algunos casos, se incluye un docente de apoyo dentro del aula, variando la cantidad de horas de acompañamiento y el perfil del profesional, según se considere más pertinente. Otros alumnos cuentan con dispositivos de apoyo externo únicamente, realizándose entonces una tarea de seguimiento y comunicación constante con ellos, sin necesidad de una figura presente dentro del curso.

Estas configuraciones se van evaluando y ajustando de acuerdo al recorrido de cada joven en el colegio, contemplando sus avances, sus fortalezas y sus dificultades. Puede ocurrir que un alumno inicie la secundaria sólo con apoyos externos y luego requiera acompañamiento dentro del aula en determinado momento, como también hemos tenido la satisfacción, en más de una oportunidad, de poder retirar el andamiaje del docente de apoyo en la escuela, luego de unos años de intervención.

Cabe destacar aquí, que no nos referimos a la figura y rol de este profesional que acompaña, orienta y ofrece andamiaje dentro del aula como “Maestro o Docente Integrador”, sino como “**Docente de Apoyo**”, y esto que puede parecer una sutileza en la elección de las palabras, en realidad tiene un peso y un fundamento esencial. Por un lado, no hablamos de “Maestros” porque en la lógica de la Escuela Secundaria los alumnos ya no tienen maestros, sino profesores, o docentes, y decir que un adolescente cuenta con el

acompañamiento de un *maestro* en este contexto, imprime una mirada que de algún modo lo sitúa por fuera de la lógica del nivel medio. Por otra parte, dejamos de lado la palabra “Integrador”, buscando superar el paradigma de la Escuela Integradora, para posicionarnos desde el paradigma de la **Escuela Inclusiva**.

❖ *¿Cómo trabajamos dentro del aula?*

Una de nuestras premisas fundamentales consiste en apuntar al desarrollo de la autonomía en los alumnos y a una genuina inclusión social dentro del grupo de pares. Para ello, y teniendo en cuenta especialmente el momento evolutivo por el cual transitan los adolescentes, consideramos fundamental la ubicación tanto espacial como simbólica que adopte el docente de apoyo. Esta figura no es un par más, tampoco es la “sombra” de ningún alumno, quien lo “completa”, ni su “garante” para que aquél pueda tener un lugar en la escuela común. El docente de apoyo funciona como andamiaje, como puente, como sostén, pero la mirada debe estar puesta siempre en facilitar que el alumno pueda establecer vínculos con sus profesores, con sus pares, y desarrollar estrategias de autonomía. Volvemos aquí sobre la importancia del trabajo colaborativo, el profesor es docente de *todos* los alumnos, por lo cual su palabra, su mirada, su intervención con cada uno de ellos resulta fundamental. La intervención no queda delegada en el docente de apoyo, sino que se complementan los roles en la labor cotidiana.

Resulta pertinente explicitar que esta no es una tarea sencilla; las particularidades de la Escuela Secundaria, con su organización horaria, la distribución de las materias y la cantidad de profesores, cada uno con su personalidad y su estilo de enseñanza, requieren por parte del docente de apoyo una gran flexibilidad y la necesidad de establecer vínculos y acuerdos con cada uno de los docentes. A su vez, para muchos profesores resulta nueva la experiencia de trabajar con alumnos con N.E.E. y contar dentro de su clase con la presencia de un docente de apoyo. Muchos lo asumen como un desafío y un crecimiento tanto profesional como personal, mientras que otros presentan mayores resistencias, dudas y temores. En nuestra experiencia particular como institución, el transcurrir de los años nos ha demostrado que aún aquellos docentes que en un comienzo pudieran mostrarse menos predispuestos hacia estos cambios, fueron paulatinamente incorporando herramientas, flexibilizando prácticas, aceptando sugerencias y accediendo al trabajo en equipo en pos de lograr propuestas de enseñanza que contemplaran los diversos modos de construir aprendizajes de nuestros alumnos.

❖ *¿Cómo implementamos las adecuaciones curriculares?*

“La adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como un alumno regular dentro del sistema educativo. Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento.” (Borsani, 2010: 197)

La elaboración de las adecuaciones curriculares es un “trabajo artesanal”, aquí no hay recetas, las estrategias deben ser pensadas y diseñadas para cada alumno, si bien se consideran *a priori* aquellas herramientas que resultan beneficiosas de acuerdo al tipo de dificultad. Estos recursos se elaboran teniendo en cuenta los contenidos mínimos imprescindibles para la acreditación de cada materia y en base al concepto de **Zona de Desarrollo Próximo**. En palabras Constanza Biondi, coordinadora de nuestro Proyecto Inclusivo: “Intervenir adecuadamente implica ofrecer propuestas accesibles, con desafíos graduales que permitan la apropiación de nuevos aprendizajes. Sin exigencias desmedidas, pero sin subestimar las posibilidades del alumno, o habilitar beneficios secundarios de su problemática.”

Se requiere de la mirada y participación tanto del profesor como del docente de apoyo, y del acuerdo entre ambos en relación a los andamiajes y los recursos que se implementarán. El profesor aporta el saber específico de la disciplina y su propia mirada sobre el proceso del alumno, mientras que el docente de apoyo aporta desde su saber profesional, la especificidad de la modalidad de aprendizaje y las estrategias didácticas facilitadoras de acuerdo a dicha modalidad.

Podemos plantear el recorrido de implementación de las adecuaciones curriculares en tres instancias:

1. Las actividades de clase.

2. Los instrumentos de evaluación.
  3. Las guías de estudio y evaluaciones modelo.
1. Las actividades de clase: el docente de apoyo evalúa previamente junto con el profesor la actividad que éste presentará en la clase. De acuerdo a las características particulares de cada caso, puede ocurrir que:
    - El alumno pueda abordar la actividad en forma autónoma, tal como se presenta al todo el grupo.
    - El alumno pueda desarrollar la actividad, pero requiriendo orientaciones o ayuda en la organización de la tarea.
    - El alumno necesite ciertas modificaciones en la propuesta de trabajo, como simplificación o fragmentación de consignas, selección de algunas actividades por sobre otras que por tiempo o complejidad no pueda realizar.
    - El alumno pueda abordar el contenido, pero dada la complejidad de la actividad, se requiera la presentación de consignas alternativas.

Teniendo en cuenta que frecuentemente se realizan correcciones orales y puestas en común tanto de las actividades de clase como de las tareas procuramos, toda vez que sea posible, que el alumno acceda a las mismas actividades que el resto del grupo, para evitar que en esa segunda instancia quede al margen de la dinámica de la clase y sin posibilidades de participación.

Cabe destacar que durante la realización de las actividades de clase no es sólo el docente de apoyo quien se acerca al alumno para orientarlo, aclarar dudas y hacer un seguimiento de su trabajo, sino que fomentamos la consulta directa al profesor y que ambos docentes puedan tener una mirada sobre el desempeño, las fortalezas y las dificultades de cada chico.

2. Los instrumentos de evaluación: las instancias de evaluación son inherentes al sistema educativo, pero pueden ser vivenciadas por algunos alumnos con un gran monto de angustia, ansiedad e inseguridad. El profesor y el docente de apoyo ayudarán a estos chicos a ganar seguridad y confianza en sí mismos frente a los diversos tipos de evaluación, siendo éstos un paso más dentro del proceso de aprendizaje.

El profesor facilita al docente de apoyo la evaluación con anticipación para poder determinar conjuntamente la pertinencia o no de realizar una adecuación y, en caso de ser necesario, qué ajustes se realizarán: ya sea en el formato, en el tipo de consignas, en el nivel de dificultad de los contenidos, en la extensión de las actividades.

Los criterios de aprobación deben ser los mismos para todos los alumnos, contemplando que en ocasiones resulta útil realizar algunas preguntas orales para reforzar o clarificar los conceptos escritos, como también frente a evaluaciones muy extensas, puede resultar beneficioso dividir las en dos instancias a fin de evitar que el tiempo resulte insuficiente, o que el nivel de cansancio del alumno afecte su rendimiento.

Los instrumentos de evaluación adaptados:

- Tendrán una estructura y formato similar a la evaluación original.
- Se diseñarán de acuerdo a las necesidades y posibilidades específicas de cada alumno.
- Contemplan la conveniencia de estar previamente impresos, con una distribución espacial que ayude a la organización, atención y optimización del tiempo.

Durante el desarrollo de la evaluación, el docente de apoyo interviene lo menos posible, alentando al alumno a referirse al profesor cuando éste habilite la posibilidad de realizar consultas, apuntando siempre a la autonomía y autoconfianza. Asimismo, se acercará al alumno si lo observa disperso o confundido, con una pequeña orientación o disparador que facilite la evocación de los contenidos estudiados.

3. Las guías de estudio y evaluaciones modelo: se trata de recursos de gran utilidad, ya que orientan al alumno y a quienes lo acompañen en el estudio y preparación de las evaluaciones. Este material se elabora una vez acordada con el profesor la evaluación (adaptada o no) que se implementará. La guía de estudio no es un resumen, no pretende facilitar el material ya compilado y listo para

estudiar, sino que se trata de un punteo de aquellos contenidos que específicamente el alumno deberá manejar. En ocasiones, se aclara el tipo de actividad con que se evaluará cada bloque de contenidos, ya que es muy distinto preparar un tema para responder una pregunta de desarrollo, que para una actividad de verdadero o falso, u opción múltiple. El objetivo es que, en base a estas guías, el alumno pueda elaborar su propio material de estudio a partir de sus libros, carpetas, fotocopias, ya sea en forma autónoma o con el acompañamiento de un adulto que lo ayude a estudiar.

Podemos diseñar distintos tipos de guías:

- Más concretas y específicas, cuando el nivel de dificultad del alumno y/o de la evaluación lo requieran.
- Guías más abiertas, consistentes en algunas pautas y lineamientos de estudio, que ayuden a hacer foco en lo que el alumno necesita saber.
- Ejercicios/ evaluaciones modelo, en materias como Matemática, Física, Química, Inglés, o para análisis sintáctico, por ejemplo.

A fin de ilustrar la secuencia de intervención planteada, se incluyen en carácter de Anexos ejemplos de evaluación original, evaluación adaptada y guía de estudio.

❖ *¿Cómo articulamos la tarea con los padres y los profesionales externos?*

Bien sabemos que los dispositivos de apoyo pocos frutos podrán dar si la intervención se circunscribe únicamente al ámbito escolar. El acompañamiento debe ser más amplio, trascender las puertas de la institución y requerimos, fundamentalmente, del apoyo, el aporte y el compromiso de las familias.

Los padres de un niño o adolescente con N.E.E. transitan un proceso de duelo, del que no vamos a hablar aquí, pero que es preciso tener presente. El ingreso de este hijo a la escolaridad secundaria reedita cuestiones relativas a dicho duelo, se ponen de manifiesto temores, dudas, ansiedad, negación, expectativas. Algunos padres pueden acompañar esta etapa ofreciendo un sostén y seguimiento acordes a lo que los hijos necesitan, mientras que otros oscilan entre esperar de ellos grandes posibilidades de autonomía -que aún no manejan- o dificultarles el despliegue de la misma, el crecimiento en el sentido de la responsabilidad y en el aprendizaje de ser un alumno de secundaria.

Los padres son parte necesaria y fundamental en la implementación de los dispositivos de apoyo, por lo cual se organizan entrevistas periódicas con ellos y se sostiene una comunicación fluida, a fin de mantenerlos informados, generar acuerdos y estrategias conjuntas, escuchar sus aportes, sus dudas y preocupaciones, ofrecerles orientación, sugerir consultas profesionales si se considera pertinente, y conversar todo aquello que se refiera al proceso de sus hijos en la escuela.

Respecto de los profesionales, gran parte de los alumnos cuenta con espacios de tratamiento y/o con apoyo escolar o tutorías externas. Así como concebimos nuestra labor como un trabajo de equipo, también consideramos indispensable la articulación con los profesionales y docentes que trabajan a contraturno con nuestros alumnos, por lo que favorecemos el intercambio constante, el pensar juntos y delinear estrategias de abordaje coordinadas.

### Un paso más hacia la Inclusión

Este año hemos comenzado a transitar un nuevo proyecto, buscando ampliar nuestro horizonte y acercarnos un poco más a las características de la Escuela Inclusiva. Implementamos en primer año la figura del “Docente de apoyo de curso”, con el objetivo de profundizar el trabajo colaborativo, atendiendo a la diversidad de nuestros alumnos, intentando visualizar y dar respuesta a sus diferentes características, modos de aprender y necesidades de apoyo.

La posibilidad de dar este paso nos remite ineludiblemente una vez más al valor del trabajo colaborativo, partiendo del aval y el acompañamiento por parte del Equipo Directivo y el Equipo de Orientación, que vislumbraron la oportunidad y pusieron en marcha esta nueva propuesta, contando con el apoyo fundamental del equipo docente, que acepta el desafío con entusiasmo y gran compromiso.

Subrayamos la tarea compartida con la Tutora, con quien realizamos conjuntamente el seguimiento de los alumnos, intercambiamos pareceres e inquietudes, pensamos estrategias conjuntas desde la ubicación de los chicos en el aula de acuerdo a sus particularidades, hasta sugerencias para los profesores e intervenciones grupales que favorezcan la interacción, la integración y el fortalecimiento de los vínculos en el grupo.

Como mencionáramos al inicio del trabajo, los alumnos de primer año requieren de un acompañamiento particular; en mayor o menor medida, todos necesitan contención y orientación frente a los cambios que la escuela secundaria les presenta. Por eso, consideramos tan valiosa y oportuna la posibilidad de implementar este nuevo dispositivo de intervención, especialmente en un momento clave para los alumnos, al iniciar su recorrido por el nivel medio de escolaridad.

#### ❖ *De las adecuaciones curriculares a la diversificación curricular*

Se nos presenta un gran desafío frente a esta nueva modalidad de trabajo: comenzar a ampliar la perspectiva desde las adaptaciones curriculares concebidas para determinados alumnos con N.E.E., hacia una propuesta de currículum diverso. Resulta esencial aquí la flexibilidad y creatividad de los docentes, su compromiso con el proyecto, la posibilidad de reflexionar juntos, de hacernos preguntas, intercambiar opiniones y pensar estrategias con el aporte de cada uno.

“La diversificación curricular tiene un efecto directo sobre la dinámica áulica, ya que una oferta amplia y variada, que considere las necesidades educativas del alumnado, se vincula directamente con una menor necesidad de adecuaciones curriculares. La consecuencia lógica de la apertura curricular es que todos los alumnos, o casi todos, encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida, por lo que, de ser necesario, sólo se realizan algunas adecuaciones puntuales para aquellos aprendices que lo necesiten especialmente. La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades.” (Borsani, 2016: 156)

Nos proponemos vehiculizar estrategias que, en algunos casos, ya comenzaban a implementarse tímidamente, porque contamos con docentes que miran a nuestros alumnos más allá de los resultados de una evaluación, contemplando el proceso, las fortalezas y las dificultades de cada uno. Y porque, además, hemos logrado a lo largo de estos años, agudizar la mirada hacia la valoración de los diversos modos de aprender, preguntándonos qué recursos podemos ofrecer para dar respuesta a esa variedad de estilos, de posibilidades y de necesidades de acompañamiento.

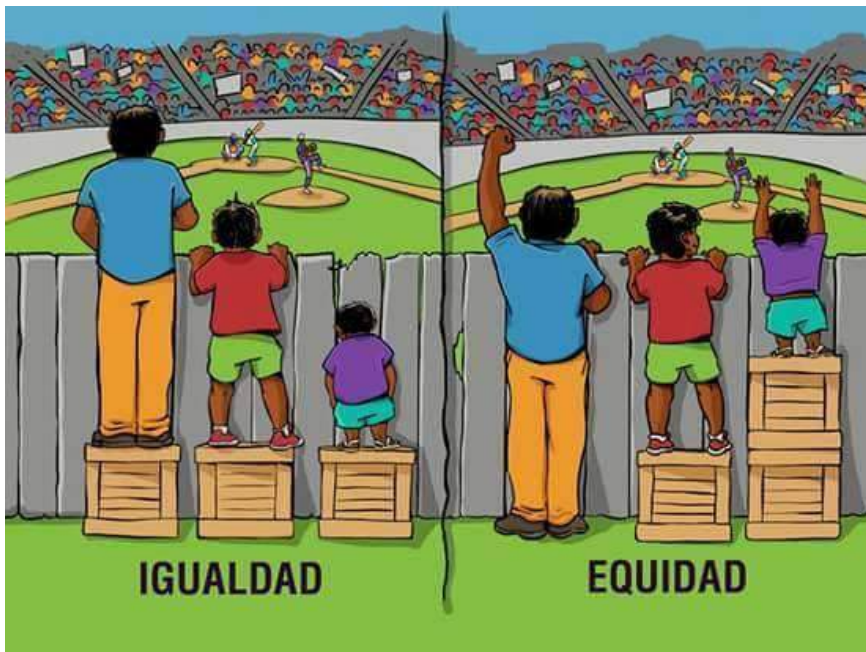
Proponernos hoy avanzar hacia el concepto de diversificación curricular es posible gracias al camino que venimos transitando y somos conscientes de que no es éste un punto de llegada, sino más bien, un punto de partida que se apoya, necesariamente, en los cimientos fundamentales de nuestro Proyecto Institucional, y en los pasos que venimos dando en la búsqueda de una propuesta educativa cada vez más inclusiva.

#### **Conclusiones**

A modo de cierre, queremos compartir algunas reflexiones:

- La Inclusión Educativa no es un acto de solidaridad, no es un favor, sino un *DERECHO*.
- “La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos”. (Booth et al., 2002: 22)
- No se trata de hablar de *igualdad*, sino de *EQUIDAD*, es decir, brindar a cada uno lo que necesita en lugar de ofrecer a todos lo mismo.
- La Educación Inclusiva no debe concebirse como una utopía, sino más bien, en palabras de Araujo Freire, como un “*Inédito Viable*”: “Lo inédito viable es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en “percibido destacado” por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad”. (Valdez, 2016: 104)

Retomando esta última idea, el objetivo de una Escuela Inclusiva no es un imposible, no es una utopía. Se trata de un camino a transitar en equipo, a construir paso a paso en forma colaborativa. No alcanza con intentos y esfuerzos aislados e individuales, es un proceso que requiere del compromiso, la convicción y la capacitación de todos los integrantes de la institución. No es posible transitar este camino sin dificultades, sin encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos, aciertos y desaciertos, logros y frustraciones. La escuela perfecta no existe, pero sí la posibilidad de ir aprendiendo día a día a construir conjuntamente una escuela más abierta, más flexible, que se enriquezca concibiendo a la diversidad como un valor dentro de sus aulas, y que cada vez más alumnos puedan *habitar*, que es mucho más que ocupar un lugar. Se trata de convicciones y valores compartidos, de un proyecto que los ponga en escena, de visualizar la meta y comenzar juntos a caminar, a dejar *HUELLAS*.



### Bibliografía

- BIONDI, C. (2016). *Proyecto: construyendo una Escuela Inclusiva. Docentes de apoyo*. Documento de circulación institucional. Buenos Aires: Colegio San Miguel.
- BOOTH, T. et al. (2000). "Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas". En: *Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol, Reino Unido. Versión en castellano de la Oficina Regional de la Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago, 2002).
- BORSANI, M.J. (2008). *Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- BORSANI, M.J. (2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- BORSANI, M.J. (2016). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CANGELOSI, D. (2006). *La integración del niño discapacitado visual*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- GÓMEZ, L./ VALDEZ, D. (2016). "De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela común". En: VALDEZ, D. (comp.), *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

- VV.AA. (1999). *El aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Orientaciones para la elaboración de Adecuaciones Curriculares*. Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina.
- NÚÑEZ, B. (2013). *El niño con discapacidad, su familia y su docente*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- VALDEZ, D. (2011). *Ayudas para aprender. Trastornos del Desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- VIEL, P. (2012). "La Tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes". En: ROMERO, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

**ANEXO I: Evaluación Original – Geografía – 2º Año.**

|  |        |        |         |
|--|--------|--------|---------|
| Evaluación de Geografía 2º Año   | Tema 1 | Fecha: | Nombre: |
| <p>1) Indica qué accidente geográfico separa América del Norte de América Central.</p> <p>2) Explica por qué América Latina recibe su nombre.</p> <p>3) Teniendo en cuenta las formas de organización política de los territorios americanos señala las características y menciona los ejemplos que corresponden para: "Territorios Independientes" y "Territorios dependientes o colonias"</p> <p>4) Ubica en el mapa los siguientes países: Canadá, México, Guatemala, Cuba, Puerto Rico y Colombia.</p> <p>5) Completa las siguientes oraciones:<br/>                 "El poblamiento humano de América se realizó a través de.....<br/>                 provenientes de .....</p> <p>.....Se produciría durante la última.....,<br/>                 poblaciones procedentes de Siberia cruzaron hacia el Norte de América por<br/>                 .....llamado Beringia"</p> <p>6) ¿Qué características tenían los pueblos que encontraron los primeros europeos al llegar a América?</p> <p>7) Menciona la organización política, área geográfica y actividades predominantes de la cultura Maya.</p> <p>8) ¿Cómo se insertaron los territorios americanos en el mercado mundial en la etapa colonial?</p> <p>9) ¿Qué eran las áreas de frontera en un territorio colonial?</p> <p>10) Menciona para los siguientes áreas geográficas los o el principal producto de exportación:<br/>                 Sur de Estados Unidos:<br/>                 Ecuador:<br/>                 Caribe y Brasil:</p> |        |        |         |

1) Indica qué accidente geográfico separa América del Norte de América Central.

---

2) ¿Qué países colonizaron en América Latina?

---

3) FORMAS DE ORGANIZACIÓN POLÍTICA. Completa el cuadro:

| Formas de organización política    | Características   | Territorios (ejemplos) |
|------------------------------------|---|------------------------|
| <i>Estados Nacionales o países</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocimiento.....</li> </ul> |                        |



|  |  |  |
|--|--|--|
| <i>independientes</i>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ .....territorio.</li> <li>▪ .....</li> </ul>  |  |
| <i>Territorios no autónomos (colonias)</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los habitantes.....</li> <li>.....</li> </ul> |  |

4) POBLAMIENTO DE AMÉRICA: Completa el texto con los conceptos del recuadro. *(Sobran tres)*  
 BARCO - GLACIACIÓN - ÁFRICA - MIGRACIONES - CORREDOR - INVASIONES - ASIA  
 “El poblamiento humano de América se realizó a través de..... Provenientes de..... Se produciría durante la última....., poblaciones procedentes de Siberia cruzaron hacia el Norte de América por un.....llamado Beringia.”

5) ¿Qué características tenían los pueblos que encontraron los primeros europeos al llegar a América?  
 (Responde en hoja rayada)

6) Elige uno de los PUEBLOS ORIGINARIOS trabajados en clase y completa el cuadro:

Pueblo elegido: .....

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <i>Área geográfica</i>        |  |
| <i>Actividad predominante</i> |  |
| <i>Organización política</i>  |  |

7) TERRITORIOS COLONIALES: Indica V (verdadero) o F (falso). Vuelve a escribir las oraciones FALSAS para que resulten verdaderas.

- Los territorios coloniales se insertaron en el mercado mundial como productores de materia prima para la exportación.

---

▪ Antes de la llegada de los europeos, los recursos naturales ya se utilizaban para la exportación.

---

▪ La población indígena fue utilizada como mano de obra y les pagaban muy bien por su tarea.

8) ÁREAS GEOGRÁFICAS Y PRODUCTOS DE EXPORTACIÓN: Une con flechas.

Caribe v Brasil

Cacao

Ecuador v Venezuela

Caña de azúcar

Sur de Estados

Algodón y tabaco

9) Ubica en el mapa los siguientes países: Canadá, México, Guatemala, Cuba, Paraguay y Colombia.

**ANEXO III: Guía de estudio – Geografía – 2º Año.**

GUÍA DE ESTUDIO PARA LA EVALUACIÓN DE GEOGRAFÍA (13/04)

- ❖ Accidente geográfico que separa a América del Norte de América Central.
- ❖ Accidente geográfico que separa a América Central de América del Sur.
- ❖ Países que colonizaron en América Latina / países que colonizaron en América Anglosajona.

La Inclusión en la Escuela Secundaria. Una mirada posible.  
Un Diagnóstico como punto de partida

Autoras: Anny Mariela Colli, Ana Maria J. Bouyrie y Silvina Larrea

**Resumen**

Nuestra intervención para favorecer la educación inclusiva se origina en cuestionamientos, interpelaciones y reflexiones desde un marco normativo de la Ley Nacional de Educación- Ley 26.206; La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad- ley 26.378/ 08 y la Convención sobre los Derechos del Niño/as y Adolescentes. Las cuales respaldan la integración escolar y la inclusión plena como políticas de estado.

En el año 2011 una Escuela Integral Interdisciplinaria implementa un proyecto de inclusión con alumnos egresados de la modalidad especial en una escuela secundaria de la C.A.B.A. En el transcurso del año el

proyecto fue ampliando los destinatarios ya que las intervenciones trascendían al grupo de egresados de la modalidad especial.

Un proyecto fundamentado en el objetivo de que la educación inclusiva permite a los alumnos igualar oportunidades y posibilitar un proyecto de vida superador, desarrollando el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima.

Fue allí que, a inicios del año lectivo 2012, la conducción junto con la asesoría pedagógica de la escuela secundaria solicita la intervención del equipo interdisciplinario de inclusión para Manuel, un adolescente que había cursado con dificultades de socialización y de aprendizaje el primer año en el turno opuesto.

En la primera reunión interinstitucional (EII – Escuela Secundaria) se nos presenta a Manuel con un Informe Psicopedagógico con un Diagnóstico presuntivo de TGD; y sugerencias de orientación realizadas por el Equipo del Área Programática de un hospital público.

Las acciones que se llevaron a cabo se enmarcaron partir de un posicionamiento desde el paradigma de la complejidad que implica pensar al fenómeno educativo con todas sus variables, considerando las mismas vinculadas y representadas.

La continua y permanente evaluación de este dispositivo de inclusión requiere de un abordaje interdisciplinario que re-signifique el trabajo del mismo, teniendo en cuenta la corresponsabilidad y participación del sistema educativo y de salud.

## **INTRODUCCION**

Esta presentación narra la experiencia de un Proyecto de Inclusión educativa elaborada y planificada por una escuela integral interdisciplinaria para una escuela secundaria de C.A.B.A. y un servicio de salud pública, cuya intervención consistió en favorecer la trayectoria educativa de un adolescente llamado Manuel.

Para dar respuesta a la demanda de intervención de la modalidad especial se hace necesario considerar las normativas vigentes que respaldan la integración escolar y la inclusión plena como políticas de estado. Políticas, culturas y prácticas son tres ejes fundamentales que deben articularse para hacer posible el cambio de paradigma.

Podemos citar: La Ley Nacional de Educación en su art 42 plantea que **“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho de la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa (...) La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidad en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.”**

Teniendo en cuenta la visión de una nueva educación basada en la diversidad. La Unesco en el 2005 define la inclusión como:

**“... Una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” ...Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes”. (UNESCO 2005:12).** La inclusión es un proceso cuya función pedagógica es detectar y minimizar las barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje, promoviendo la diferencia como valor y permitiendo que los adolescentes trasciendan el contexto socio-familiar logrando nuevos horizontes.

Acompañar a Manuel en el proceso de inclusión implicaba reflexionar, pensar y elaborar alternativas de las prácticas de la enseñanza orientadas a favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje, estimular el proceso de socialización, de visualizar al otro y de ser visualizado y respetado en su singularidad.

## **DESARROLLO**

Se organizaron encuentros interinstitucionales (EII-escuela Secundaria) donde se nos presenta a Manuel, no encontramos con un adolescente representado en un texto, un adolescente objetivado a través de representaciones textuales de sus interacciones, obtenidas a partir de la aplicación de diversas técnicas psicológicas por parte del equipo de salud.

A partir de esta presentación se nos plantea la necesidad de elaborar, organizar y planificar un dispositivo que incluya y facilite la permanencia de Manuel en la escuela secundaria, implicando a la vez un enfoque de trabajo interinstitucional de educación y Salud.

“...El desafío es siempre situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el problema que se presenta. Y ese contexto vivo, en lo que concierne a la educación en la escuela es el aula de la escuela: el aula de la escuela situada en una cultura más amplia...” (Bruner J 1997 cap. 2)

Se decide entonces, en una primera instancia observar que pasaba en los distintos momentos de clases, lugar donde se juntan alumnos y maestros y que al decir de Bruner J (1997) “... para producir ese intercambio crucial pero misterioso que con tanta ligereza llamamos educación” ...

Para realizar las observaciones se hizo necesario concurrir al aula y tomar nota de lo que se producía en ella, de la dinámica e interacción grupal, de los vínculos y modos de comunicación entre pares y en relación a los docentes. De la misma surgieron los siguientes datos:

- ❖ Responde a las consignas de trabajo, pero con dificultades para planear y organizar las mismas.
- ❖ La comprensión del enunciado de un problema, debe ser presentado con una variable a resolver.
- ❖ Le expresión escrita espontánea es una tarea que le requiere esfuerzo.
- ❖ Posee una comprensión literal no interpretando el chiste, la ironía y el doble sentido.
- ❖ Se le dificulta establecer vínculos por fuera de su núcleo familiar.

Las conductas, acciones modos y formas de expresión manifestadas por Manuel son vistas por los docentes como inadecuadas e inapropiadas, señalándose a las mismas como; problemas, fallas y dificultades en el aprendizaje y la apropiación de las prácticas relacionadas con el trabajo escolar, su forma de relacionarse parece que rompe con las normas convencionales y más básicas de convivencia social e interacción verbal siendo interpretada sus actitudes como burla, falta de respeto y deficiencia.

“...Hacer lo propio no significa, exactamente y no siempre coincide con hacer algo adecuado a las expectativas sociales. Existe modos de hacer algo propio, de hacer suyo, que no son adecuados o pertinentes para el otro...” (Smolka A, en Elichiry, 2010). El modo de participación que Manuel tiene en la escuela causa incomodidad en aquellos otros, docentes que le atribuyen valor a una forma considerada frente a otra como valorada, como propia, (suya) y lo pertinente (adecuado al otro) que hace de la apropiación una categoría relacional y en tensión.

En una segunda instancia, se considera pertinente evaluar los recursos con los cuales se cuenta, para poder efectivizar la intervención que posibilite acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje del sujeto “sujeto educativo”, categoría que incorpora al alumno y al docente como “sujeto de aprendizaje”, en una comunidad de aprendizaje.

No centrando el foco en analizar las acciones mediadas...sino en la significación de las acciones en el juego de las relaciones... (Smolka A, 2010) relacionando la apropiación con la cuestión de acceso al conocimiento, acceso al otro, como así también, la cuestión de los modos de participación en las prácticas sociales.

Pensar el dispositivo escolar como lo entendemos en la escuela, en términos de Foucault (1985): El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones, etc. lo dicho y lo no dicho. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. (.....) *Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica. Un dispositivo se*

*define por su génesis. (.....). El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobre-determinación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste...* Desde esta lectura tanto éxito como fracaso escolar, son resultado del régimen de visibilidades que produce la organización escolar.

Así en la en la constitución del dispositivo escolar en la modernidad se establecen “determinantes duros” que definen este dispositivo: el tiempo, el espacio, el colectivo, los contenidos, las metodologías des-contextualizadas, la relación docente-alumno (TRILLA, 1989). Estos elementos están presentes en toda situación escolar, y aquellos escenarios que los desafían, pareciera que “ponen en riesgo” la Educabilidad.

En una tercera instancia se empezaron a implementar diferentes estrategias que aseguren condiciones de educabilidad, al decir de Baquero (2001) *“la educabilidad, la entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas... es necesario ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar “común” pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras (cf. Baquero, 2001)5. “el aprendizaje se produce en la situación, porque es ella al fin la que produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (Baquero, 2006)*

Frente a la negación del estudiante a establecer un vínculo con las personas del equipo de inclusión, se organizaron encuentros con la mamá teniendo en cuenta las sugerencias del servicio de salud, quien nos había informado que ella, es la persona que habilita los vínculos del adolescente por fuera de su núcleo familiar. En estos encuentros se explicitaron la funcionalidad y objetivos del equipo de inclusión observándose a posteriori cambios positivos (en el alumno) que permitieron, por ejemplo:

- ❖ Sistematizar una vez por semana el apoyo en contra turno;
- ❖ Explicitar verbalmente la ayuda para resolver las actividades escolares;
- ❖ Lograr compartir el espacio con “otros”, además del adulto referente.

*“...Nunca sabemos cómo una persona aprende; pero de cualquier modo que ella aprenda es siempre por la mediación del signo (...) El signo implica la heterogeneidad como relación” (Deleuze, 1987, pág. 22 en Elichery N).*

Para Smolka A (2010) una característica fundamental del signo es la movilidad en las relaciones siempre dinámicas, flexibles, pero también, de cierta forma, históricamente estabilizadas. Palabras son signos. Cuerpos son signos. Siempre significativos y requieren interpretación.

A nivel institucional frente a la demanda de la conducción y los docentes, se propuso, orientaciones respecto a Implementar configuraciones de apoyo (adecuaciones de acceso al contenido).

- ❖ Generar espacios de encuentro con los docentes para reflexionar acerca de la importancia de descentrar la mirada de las nociones de déficit y criterios de normalización,
- ❖ Encontrar herramientas que estimulen el vínculo interpersonal e intervenciones, más apropiadas y precisas, centrándonos en las potencialidades de los alumnos.

Es importante re conceptualizar la relación entre el dominio de la teoría psicológica y lo institucional (el dominio de las escuelas como prácticas burocráticas que establece estándares y otorga credenciales).

Los discursos sobre enseñanza y aprendizaje del maestro/estudiante son portadores de aquello que les permite officar como lugares de encuentro entre conocimiento y discursos familiares, con otros conocimientos y discursos especializados de la escuela como de otras, instituciones sociales, es necesario la participación de un mediador para comprender los distintos puntos de vistas y como puente ayudar a la comprensión mutua.

## **CONCLUSION**

El trabajo en red es indispensable para el abordaje planteado sobre la inclusión de Manuel, como lo es en todas las situaciones que comparten igual objetivo. El mismo se configura de múltiples maneras, articulando el marco referencial, ideológico y disciplinar que conforma a cada institución desde su historia, trayectoria y proyección. Es, en suma, pensar y desarrollar en conjunto nuevas propuestas. Alentar miradas que posibiliten una respuesta consensuada frente a aquellas demandas cada vez más complejas que se presentan en la escuela secundaria hoy. De esta manera, ponderando el contexto como productor, se evita la reducción del individuo y de la enseñanza.

Manuel finalizó sus estudios de nivel secundario acompañado por este equipo de inclusión, logrando apropiarse de saberes significativos y duraderos, manifestando conductas de autonomía y pensamiento crítico; con sus modos, formas, dinámicas y recursos propios para comunicar y comunicarse con otros. Priorizando aquellas áreas y contenidos que hacían a su interés personal y sosteniendo y tolerando aquellos que se le presentaban como menos agradables de ser abordados.

A través del camino en la trayectoria escolar de Manuel este equipo está convencido de que la inclusión no es solo una normativa o una aspiración del sistema educativo, sino que es un trabajo posible de desarrollarse en beneficio de los estudiantes en general y de las personas con tiempos y espacios singulares en particular.

Es necesario cambiar aquellos patrones individualistas por otros que impliquen interacción y reflexión, trabajar con otros, intercambiar, pensar, comprender y en forma conjunta decidir.

La importancia de que la misma se realice en forma conjunta supone una apreciación, análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que garantice el reconocimiento del estudiante como sujeto de derecho.

La evaluación en red debe contemplarse como un proceso de retroalimentación que posibilite las transformaciones no solo del estudiante, sino de las instituciones y del contexto socio-cultural, valorando la diversidad con la convicción de que las diferencias son inherente al ser humano, y por ello necesario estimular la formación de sujetos preparados para integrarse y funcionar socialmente de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones.

Esto permite entender la amplitud de la propuesta de educación inclusiva, cuya realización plena deberá unirse con otros cambios significativos, como en lo que se refiere al proceso de formación docente y a las metodologías de trabajo pedagógico. De allí que cualquier proyecto educativo deba contemplar en el futuro una adecuada inversión en capacitación y en remodelación de las aulas, para que la escuela común sea alguna vez para todos, partiendo de la premisa de que todos somos iguales y todos somos diferentes.

Hay que pensar las prácticas en los contextos particulares, una ley no cambia las concepciones, las prácticas. Las normativas hay que pensarlas como un marco en el que el sistema educativo está inserto. Tenemos que desnaturalizar las prácticas, ponerlas a trabajar, a pensar...

Intervenir implica una construcción de sentido que no estaba previamente, es un trabajo de co-construcción entre individuos que participan, es el producto del trabajo de reflexión construido por un conjunto de personas. Por lo cual es preciso generar espacios de reflexión que conciben nuevas lecturas, nuevos sentidos, generar “espacios de construcción de sentidos” que nos lleve a pensar a la escuela como un lugar facilitador para la inclusión, dejando de pensar en que hay diferencias, sino que la diferencia está “entre”.

Pensar desde nuestras condiciones como nuestras intervenciones pueden generar escuelas inclusivas.

Desde lo que pensamos hacia lo que vivenciamos...Nuevos interrogantes.

¿Qué sucede al abordar una inclusión?

Muchos lo saben

Cuando el recorrido se inicia desde el área de salud el joven viene con un diagnóstico. Dicho diagnóstico nos habla de su manifiesta dificultad...y con ella, su posible techo.

Decía Carlos Chaplin.” Conoce tus límites...pero no los aceptes”. Allí comienza el desafío del desandar, desenmarañar, una compleja madeja de realidades y de expectativas. De trabajo consiente y comprometido, donde nuestros propios límites se van transformando para abrirse a nuevos saberes...porque quienes nos abocamos desde la Esperanza desafiamos a los conocimientos y abrimos compuertas con hambre de más.

Frente a un alumno diferente, el docente manifiesta su desconcierto con frases como” no me prepararon para esto” ... Tengo que atender al resto” ... Así se presenta la situación; el miedo al compromiso y a la apertura. Lo desconocido paraliza. Sin embargo, al aceptar un trabajo integral se comienza a percibir el cambio y la actitud de resistencia desvanece y el trabajo comienza entonces, a dar frutos.

Nos encontramos con una familia, que con matices diferentes pivotea entre la ilusión de aquello que desearía que fuera y no es y la sobreprotección a la voracidad que siente que su hijo enfrenta cuando el “afuera” lo estrecha en exigencias.

Decimos. ...nos enfrentamos porque nos posicionamos " frente a". “de cara a"... para que sepan que "estamos con ellos" y que haremos un proceso juntos. Seremos su sostén en lo adverso y celebraremos cada logro.

Esto es lo que hacemos, pero no alcanza. Solo es un comienzo.

Valoramos este espacio también con expectativas. Necesitamos confrontar para comprender, para sumar saber, para ponernos desde nuevas perspectivas y sopesar paradigmas que cambian en tiempos tan breves que cuesta adelantar la mente y estar a la altura de la necesidad.

El joven tiene hoy una puerta que se abre si se establece en su educación, desde la integración. Vemos cómo los pares ya en edades tempranas intercambian y comparten desde cada "punto de partida" hasta donde “el techo” lo determina. Eso habla de lo permeable, de lo predispuesto... Pero también vemos lo trunco.

Los interpelamos para pasar nuestros límites. Los invitamos a sacarnos de nuestra propia ignorancia. Ofrecemos estas preguntas para buscar. Algunas respuestas.

Soltando el proceso escolar “obligatorio” .... ¿Qué deviene? ¿Cuál es la instancia que los recibe? ¿En qué sociedad se integran? ¿Cuál es el mundo laboral que los encuentra? ¿De qué área será la competencia de las aceptaciones?

Si desde la creación de planes de Estudios... se apunta a la Excelencia Académica. Si desde la creación de puestos de trabajo se habla de Eficacia y eficiencia.... ¿En qué cátedra se dicta la paciencia de estar con otros? La voluntad, la mesura, la tolerancia, la comprensión, la empatía, la solidaridad...el AMOR... ¿son valores que nuestra sociedad promueve? ¿Desde qué lugar de desconfianza vemos al otro? ¿Cuál es y de quiénes? ¿La incapacidad?

Desde nuestra fragilidad y desde nuestra Esperanza abrimos este espacio para repensar y encontrarnos en la capacidad de crear y recrear.

“La inclusión es al fin y al cabo lo que hagamos con ella y por ella” (C Skliar)

## **BIBLIOGRAFIA**

- Baquero, Ricardo, *La educabilidad bajo sospecha*, en Cuaderno de Pedagogía, Rosario, Año IV N.º 9, pp. 71-85, Universidad Nacional de Quilmes, 2001
- Borsani M J (2007) Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Editorial Novedades Educativas.
- Bruner, J (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor.
- Bustamante Smolka A (2010) “Lo im-propio y lo im-pertinente en la apropiación de las prácticas sociales”, en Elichery (comp) Aprendizajes y contextos. Contribuciones para un debate. Bs As Manantial.
- Casal, V. y Lofeudo, S. Integración escolar, una tarea en colabora MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones.

- Casarella, Jorge: (2012) “Cuando algo se detiene”, en Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes. Jaime Tallis (cood) Ed Miño y Davila.
- Cazden C (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes” en Elichiry (comp) Aprendizajes y contextos: contribuciones para un debate. Bs As: Manantial.
- Elichiry Nora E (2009). Escuela y aprendizajes, trabajos de psicología educacional. Bs As Editorial Manantial.
- Foucault, M.; La verdad y las formas jurídicas, Barcelona, Gedisa, 1995, IV y V conferencia y Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989, cap. "Los medios del buen encauzamiento".
- Kaufmann, Liliana:(2012) “niños con TEA en la escuela común”, en Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes. Jaime Tallis (cood) Ed Miño y Davila.
- Kaufmann, Liliana: (2010) Soledades, las raíces intersubjetivas del autismo. Ed Paidós.
- Trilla, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes, Barcelona.
- Rockwell E (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares en Elichiry (comp) Aprendizajes y contextos: contribuciones para un debate. Bs. As. Manantial.
- Schon Donald (1998) El profesional reflexivo. Bs As. Paidós Cap. 2.
  - UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España.
  - Ley Nacional de Educación 26.206 (2006).
  - Disposición 32-39 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009) Procedimientos para la inclusión en la escolaridad común.
  - GCABA (2010a). Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Casal, V. y Lofeudo, S. “Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad”. Documento de trabajo N°2.

...

Hacia una pedagogía para la inclusión.  
Una mirada posible a partir de una experiencia de educación inclusiva.

Autora: Mariela Viviana Rosas

Palabras claves: **Vulnerabilidad – Inclusión – Alfabetización.**

**Resumen:**

Un aula de la Escuela Primaria de Adultos de la ciudad de Lincoln cuenta con dos alumnas con proyecto pedagógico individual de 14 y 19 años ambas sin alfabetizarse. Provenientes de barrios donde sus derechos fueron siempre vulnerados; una práctica innovadora revirtió la situación y hoy son parte de un grupo donde el proceso de enseñanza – aprendizaje resultó para las alumnas y sus compañeros muy significativo.

El trabajo, a partir del libro “La Garganta Poderosa”, convenció a los docentes, a los alumnos y a las familias de que una inclusión educativa es posible. Atrás quedaron las NO ganas, para convertirse en palabras. En la



Escuela de Adultos ahora se escribe con rima. Ahora la “señorita” lee a Sabina. Y con las páginas del libro se conoció la historia del Indio, la geografía de la villa y el sentir de los gritos pidiendo justicia. Y así transcurre el proceso de enseñanza, todas las mañanas, todas las semanas...

Una real inclusión educativa y social surgió a partir de una actividad. Una pareja pedagógica con compromiso y respeto por el otro. Todos juntos, en una sola expresión abrimos el camino de la alfabetización.

## **Desarrollo**

“El desafío del sistema educativo radica en cómo lograr mejores estándares de aprendizaje, especialmente para la infancia y la juventud más postergada, en cómo promover una cultura estructurada en valores que sostengan la vida, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la palabra como mediadores de las interacciones”<sup>1</sup>. Como educadores debemos mirar al otro con el objetivo de ofrecerles diferentes oportunidades.

Voy a presentar en esta ponencia el trabajo que se viene realizando en este último tiempo y que tiene que ver con reflexionar sobre las acciones que realizamos los trabajadores de la educación frente a situaciones de desigualdad social y educativa. La intención es compartir algunas ideas que nos permitan pensar nuestro lugar como docentes y en nuestras diferentes instancias de intervención.

“La palabra intervenir significa una serie de significados diferentes. Es venir, es estar ahí, intervenir es ubicarse entre estos dos momentos. Es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares”<sup>2</sup>.

Si no creyera en la locura...de esta práctica motivadora, como inclusiva no podríamos pensar en el futuro. “El acceso a la educación y a la salud son derechos humanos fundamentales” grita el trovador Silvio Rodríguez en una nota para la revista La poderosa, revista realizada por las distintas asambleas barriales. La vulnerabilidad es cualidad de vulnerable. Se entiende por vulnerable al que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”<sup>3</sup>.

La Ley Nacional de Educación en su artículo 11 inciso E dice: 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 el inciso F continúa diciendo: Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo<sup>4</sup>.

Para Paulo Freire, el proceso de alfabetización tiene todos los ingredientes necesarios para la liberación. «... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización (ser persona en la historia)». “El sujeto, paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, consciente de su existencia y de que es protagonista de la historia. Podemos entender la alfabetización como la conquista que hace el hombre de su palabra, lo que ciertamente conlleva la conciencia del derecho de decir la palabra.”<sup>5</sup>

Cuando nos referimos a los procesos de inclusión educativa hablamos de instituciones abiertas, dispuestas, que miran, entienden y atienden a todos y a cada uno de sus alumnos.

En un aula de la Escuela Primaria de Adultos de la ciudad de Lincoln se encuentran dos alumnas con proyecto pedagógico individual de inclusión avalado por la Resolución N°4635/11, que manifiesta: “El principio de inclusión educativa establecido en la Ley Provincial 13.688 requiere considerar como punto de partida que el alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad sea escolarizado en instituciones educativas pertenecientes a los niveles de enseñanza obligatorios”.<sup>6</sup> Estas alumnas, de 14 y 19 años se encuentran sin alfabetizarse. Provenientes de barrios donde sus derechos fueron siempre

vulnerados; una práctica innovadora revirtió la situación y hoy son parte de un grupo donde el proceso de enseñanza – aprendizaje resultó para las alumnas y sus compañeros muy significativo.

Desde que conocí a Paulo Freire siento que sus lecturas me han ido encaminando por esta senda. Hablar de una pedagogía liberadora, transformadora es lo que sucedió con los alumnos del “Envión” lugar donde funciona la Escuela Primaria de Adultos N°701. Dijo Freire: “Debemos trabajar, también para tener algunas buenas experiencias en el aula con la lectura de todos, algo que el profesor debe considerar tan pronto como empieza. Debemos continuar estudiando con los libros, como otra forma de leer el mundo. La lectura de los libros puede dar a los alumnos un contacto con la realidad del país. Eso exige leer libros y periódicos, ver la televisión y escuchar la radio, prestando atención al lenguaje del pueblo en la calle. El profesor necesita saber cómo leer la realidad de los estudiantes mediante los libros, como también la propia realidad. Esto no es un positum, establecido y perfecto, que espera que el profesor lo lleve a los alumnos como si fuera un paquete, o un pedazo de carne. ¡NO! La realidad es convertirse y no permanecer inmóvil”.<sup>7</sup>

El trabajo en el aula, a partir del libro “La Garganta Poderosa”<sup>8</sup>, convenció a los docentes, a los alumnos y a las familias de que una inclusión educativa es posible. Con el libro en manos, no sabíamos por dónde empezar, emocionaban todas las entrevistas, entonces decidimos hacerlo por el principio. La de Diego Maradona nos emocionó hasta las lágrimas, la de Joaquín Sabina... y la de Estela De Carlotto... Ni hablar de la del Indio Solari y mucho menos la de Eduardo Galeano. Cada una tiene su impronta y en todas hubo resiliencia<sup>9</sup>.

Y atrás quedaron las NO ganas, para convertirse en palabras. En la Escuela de Adultos ahora se escribe con rima. Ahora las docentes leen a Sabina. Y con las páginas del libro se conoció la historia del Indio, la geografía de la villa y el sentir de los gritos pidiendo justicia. Y así transcurre el proceso de enseñanza, todas las mañanas, todas las semanas.

Una real inclusión educativa y social surgió a partir de una actividad. Una pareja pedagógica con compromiso y respeto por el otro. Todos juntos, en una sola expresión abrimos el camino de la alfabetización.

Así fue... partiendo de los intereses de los alumnos comenzamos juntos esta aventura poderosa. Los estudiantes utilizaron la escucha para plasmar en los afiches sentimientos encontrados en relación a la primera nota que hizo la revista a Juan Román Riquelme. Alumnos y docentes gritamos con voz poderosa, para que desde Lincoln también nos escuchen. Fue emocionante ver a los alumnos prestar tanta atención...Trabajaron todos, algunos lograron escribir sus nombres, otros dibujaron, otros pintaron el afiche y todos juntos emplearon el tiempo en una clase de arte con contenidos del área de prácticas del lenguaje. Clase que sirvió para luego empapelar las paredes del aula del “Envión”, clase que sirvió para aprender un “montón”, clase que sin duda, quedará guardada en la memoria.

Este grupo de alumnos comparten con Riquelme la idea de que la familia, los amigos y el barrio no lo cambian por nada... Las voces que se escuchaban relataban algo así como: “es un capo, como yo”, “que grande”, “es un ser único”, “genio Riquelme”.

Este proyecto áulico se desprende de la planificación anual de la docente a cargo en conjunto con la maestra integradora de la Escuela Especial N°501, en el área de prácticas del lenguaje. Este libro, que es el producto ensamblado de una revista, fue lo que se propuso leer, porque es algo que a ellos les interesa, que les llega: el fútbol, la comunicación y poder escuchar la voz de los que nunca pueden oír.

Luego de la primera actividad, con los afiches, la lectura y la escucha, la gente de la revista tomó conocimiento de lo que se estaba haciendo en Lincoln y para sorpresa de todos escribió:

### Nuestra especialidad

*Contra la fatídica falacia de cualquier normalidad, ahí se practica acrobacia para entender otra realidad. Contra el mandato de la resignación, ahí nace otro arrebató de la alfabetización. Contra la aceleración de la*

*estupidez, ahí se alarga otra educación hasta la adultez. Contra las guitarras que afinan la malaria, ahí se afinan otras garras que terminan la primaria. Contra los intolerantes del siglo XXI, ahí están los estudiantes de la 701. Contra el retroceso en malón, ahí están otros tomando enviación. Contra la solemnidad de la grilla que sólo pretende enseñar, ahí cabe un libro de la villa en otra curricula escolar. Pues cada día, contra toda la gilada, con todo, contra nada, ahí resiste todavía un aula que canta, una hermosa comunidad que sueña y una garganta poderosa linqueña que se traga “la palabra autorizada” de “la moral”, para vomitarla bien vomitada sobre la rayuela de un mundo mucho menos normal... ¿Cómo no iban a llamarla “escuela especial”?*

#### Algunas infografías

*“La primaria de adultos desde Lincoln pega un grito como ninguno, contra el barullo que ya nos parece normal: es la Escuela 701, orgullo nacional”, “Ni una menos – Uno más”, “Maestras”, “Escuela de adultos, los adultos que miran estas fotos”, “Valga esta foto como primicia y buena noticia, para todos los que creían que un libro se terminaba al llegar en soledad al final de las páginas que estaban leyendo: nuestro libro ya salió, pero se sigue escribiendo”, “Multiplicar es la tarea, es la tarea”*

A partir de ese día hubo un antes y un después, para los alumnos, para los docentes y para todos los que de una u otra manera se involucraron con este proyecto de inclusión.

Los alumnos cambiaron su actitud. Se terminó con el ausentismo en la sede “Enviación” de la Escuela Primaria de Adultos y empezó un nuevo modelo de alfabetización. Los jóvenes trabajan, se interesaban, “googleaban” todo lo que no sabían y empezaron con la lecto escritura como herramienta para su futuro... y se pusieron a escribir y deseaban enormemente conocer a los otros chicos que desde las distintas asambleas barriales escribían para La Poderosa y que desde las distintas asambleas barriales compartían su juventud enmarcada en una gris y triste vulnerabilidad social.

Y ellos, los linqueños que no podían ser menos, también escribieron para la revista y las primeras líneas que se enviaron para empezar a ser parte decían algo así como: Escuela Primaria de Adultos N°701 - Lincoln.

#### Nuevas Gargantas

Que emoción provoca, entrar al aula y ver los libros de la Garganta. Atrás quedaron las NO ganas, para convertirse en palabras.

En la Escuela de Adultos de Lincoln ahora se escribe con rima. Ahora la seño lee a Sabina.

Y con las páginas del libro se conoció la historia del Indio, la geografía de la villa y el sentir de los gritos pidiendo justicia.

Y así transcurre el proceso de enseñanza, todas las mañanas, todas las semanas... Entre risas, dibujos y rimas se llega a la hora de la salida.

Roberto dibuja a Galeano y Lucas hace un pique con la mano. Algunos hacen el logo y otros leen a Carlotto. Y todos esperamos ansiosos el encuentro poderoso de un ida y vuelta entre Lincoln y Zabaleta.

#### Practica inclusiva e innovadora.

Las claves de la educación inclusiva pasan por la equiparación de oportunidades, el respeto a la diversidad, en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen socio cultural que interactúan entre sí, señala Bersanelli: “La facilitación de apoyos, la flexibilidad, la posibilidad de acceso y participación, la formación de profesores, la calidad con la que todo esto se haga y la contemplación del modelo social de la discapacidad, completen las bases sobre las que se asienta la educación inclusiva”, concluye (Bersanelli, 2008).

“Desde esta perspectiva, es posible delimitar el lugar de las practicas locales instituyentes, que inventan nuevas formas de funcionamiento institucional y social. La creación de prácticas y significaciones que introduzcan en el escenario educativo nuevos entramados y lazos sociales en el procesamiento de la enseñanza representa uno de los desafíos fundamentales para la transformación de la escuela”<sup>10</sup>.

### Los protagonistas

Relatar una experiencia educativa como esta se inscribe en el marco de inclusión educativa, con características propias y particulares. Los alumnos fueron los principales protagonistas de ésta, los invito a conocerlos.

Dan, con sus 19 años, tan tímida y amorosa es ella; es el orgullo de su papá, sin estar alfabetizada sigue con su perseverancia de poder superarse como persona. Luego de su inicio en la alfabetización, todos los días aprendía algo nuevo, pedía más y más, se la empezó a observar con ganas de sortear nuevos obstáculos que la vida le sobreponía a diario. Es hermana de Ro quien tiene un carácter muy fuerte y que con sus herramientas defiende el derecho de ella y de sus hermanos. El día que puso su nombre en el afiche la emoción brotó por sus poros y por el de todos los que acompañamos desde hace un tiempo la trayectoria educativa de la alumna. Las dos estudiantes integran la matricula compartida con la EEE N°501 bajo un proyecto educativo individual de inclusión. Mari también es hermana de Dan y Ro por parte de madre, su trabajo silencioso es ejemplo para sus compañeros, a veces falta para cuidar de sus hermanos pero cuando asiste a la escuela pone todo para mejorarse. Las tres comparten el aula, las experiencias y los aprendizajes, la madre y la casa, la injusticia y la desigualdad, la vida y la hermandad.

Fran siempre se demostró desganado, sin compromiso ni interés, esta experiencia cambio su actitud para bien, ahora trabaja, pregunta, investiga y piensa en un futuro. Fran se crio en la puerta de un supermercado pidiendo limosna, hoy integra una Cooperativa de trabajo en su barrio, ha crecido, ha madurado, está siendo él.

Robert es el renegado del grupo, no tiene inasistencias, solitario se encamina en la escolarización, le interesa todo lo que se le propone y le pide a la docente más y más, esta experiencia lo motivó a querer ir a conocer Zabaleta, realizar encuentros y disfrutar de la vida. Todos los días, al llegar la maestra integradora Robert preguntaba: “Seño, ¿escribieron?”

Rauli, tímido, sencillo y muy trabajador, encontró en la escuela el lugar para poder refugiarse de un mundo que lo discrimina y aísla. De una familia ausente y de tener que haber madurado antes de tiempo, se hace presente todos los días, de manera puntual para no perderse otra oportunidad.

Luquita es cariñoso, responsable y siempre con ganas de trabajar, es el alumno que incentiva a diario las prácticas educativas y que día a día supera los obstáculos que la vida y la sociedad le ponen.

Matu, portador de apellido, es el excluido de la sociedad, de las escuelas, de todos lados... Es lindo, muy lindo...con mucha necesidad de cariño. Encontró con esta actividad poder ver que otros pudieron salir y cambiar su historia y de esa manera sentir incentivo por intentar un cambio positivo en su vida. Empezó a trabajar, y hoy, es parte de una huerta barrial donde la cosecha sirve para colaborar con su hermana mayor, quien tiene a su cargo a los cuatro hermanos menores

Tal vez escribir sobre inclusión no sea otra cosa que sumergirse en ella. Y nos sumergimos, Susana y Mariela en el mundo de los alumnos, esos reacios ante lo desconocido y muy dulces cuando entran en confianza.

“Nuestro interrogante es acerca de cómo superar ciertas prácticas de los estudiantes que tienden a instaurarse y que nos pasan inadvertido en la vida cotidiana escolar; proponiéndonos explícitamente develar lo que podríamos caracterizar como la eliminación y la discriminación silenciadas”<sup>11</sup>

### Conclusión

En el aula de la escuela primaria de adultos, junto a los docentes, se abrieron las puertas a todos. Porque estamos convencidos que es en las escuelas donde se puede cambiar las representaciones sociales de la discapacidad. Una escuela inclusiva es la que se preocupa y ocupa de todos y cada uno de sus alumnos y al atender su singularidad, diseña estrategias diversificadas o específicas de intervención. El objetivo es no subestimar la capacidad de aprendizaje de ninguno de los alumnos. La presencia de ellos en las aulas es la garantía para el conjunto de la sociedad de aprender a valorar y reconocer la diversidad humana. Así como poder aceptar las limitaciones propias y ajenas. No hay un libro de recetas para hacerlo, pero sí lo hicimos con pasión, voluntad y formación. Creemos en lo que hacemos. Trabajamos en equipo. Trabajamos por y para los estudiantes.

Reconocer a cada uno como una persona. Valorarla por lo que es, estimularla en sus aprendizajes, animándonos a correr las barreras de nuestras propias expectativas.

La inclusión social solo es posible en la inclusión escolar. La diversidad es inherente a la naturaleza humana, estamos convencidos de que todas las escuelas pueden y deben ser inclusivas.

Poner en discusión estos discursos, mostrar que suceden otras experiencias, poder pensarlo juntos desde sus complejidades, reconocer cotidianamente nuestra potencias y nuestras fortalezas, es fundamental para seguir construyendo una escuela pública, popular y emancipadora.

### **LA GARGANTA PODEROSA**

“Una utopía.

Una construcción social.

Un colectivo de voluntarios anónimos.

Una lucha complementaria de las propuestas partidarias populares.

Una estrategia de concientización y politización.

Un compromiso para el fortalecimiento comunitario.

Un espacio para la integración y articulación de los distintos actores del campo popular...”

### **Bibliografía**

Asambleas barriales. Revistas mensuales “La Garganta Poderosa”

Asambleas barriales. “La Garganta Poderosa, el libro”. Octubre. 2015

Blejmar, Bernardo. “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Noveduc. 2014

Boggino – Vega. “Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares.

Camillioni – Davini – Edelstein – Litwin – Souto – Barco. “Corrientes didácticas contemporáneas”. Paidós. 2013.

Congreso Internacional de Integración. “Equidad y calidad para atender a la diversidad”. Espacio Editorial. 2002.

Crespo, Alberto. “De la educación especial a la inclusión social”. Letra vivía. 2010

Diez Moriña, Anabel. “Teoría y práctica de la educación inclusiva”. Ediciones Aljibe. 2004

DGCyE. Resolución 4635/11.

DGCyE. Documentos y circulares de la modalidad de Educación Especial

- Freire, Paulo. “Pedagogía de la esperanza” Siglo Veintiuno editores. 2009
- Freire, Paulo. “Miedo y Osadía, la cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora”. Siglo XXI editores. 2014
- Freire, Paulo. “Pedagogía del oprimido”. Siglo veintiuno editores. 2002
- Freire, Paulo. “El grito mando”. Siglo veintiuno editores., 2010.
- Galeano, Eduardo. “Las venas abiertas de America Latina. Siglo veintiuno. 2010
- Huerga, Patricio. “Derechos humanos e inclusión”. Libreo. 2013.
- Kaplan, Karina. 2006. “La inclusión como posibilidad”. Bs As. MECyT. Selección.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206
- Nicastro Sandra. “Revisitar la mirada sobre la escuela”. HomoSapiens. 2015.
- Nicastro S – Greco B. “Entre trayectorias”. HomoSapiens. 2013.
- Remedí, Eduardo. “La intervención educativa” Selección. 2004.
- Schlemenson, Silvia. “Modalidades de aprendizaje”. Mandioca. 2014.

## **REFERENCIAS**

- <sup>1</sup> Bernardo Blejmar. “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”. Noveduc. 2014
- <sup>2</sup> Dr Remedí, Eduardo. “La intervención educativa” Selección. 2004
- <sup>3</sup> Real Academia Española
- <sup>4</sup> Ley Nacional de Educación N° 26.206
- <sup>5</sup> Freire, Paulo. “Pedagogía de la esperanza” Siglo Veintiuno editores. 2009
- <sup>6</sup> DGCyE. Resolución 4635/11
- <sup>7</sup> Freire, Paulo. “Miedo y Osadía, la cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora”. Siglo XXI editores. 2014
- <sup>8</sup> El libro es una selección de las entrevistas que realizó la revista. La Garganta poderosa es la primera revista villera ideada, escrita, fotografiada, ilustrada y distribuida por vecinos de todos los barrios, de todas las asambleas de La poderosa en América Latina. La Garganta Poderosa es una revista mensual argentina de cultura villera. Fue lanzada en 2010 por la organización social La Poderosa, nacida en 2004 y que toma su nombre de la moto con la que el Che Guevara y Alberto Granados realizaron su viaje por Latinoamérica. Su contenido es producido íntegramente por personas nacidas en distintas villas de emergencia del área metropolitana de Buenos Aires. Ha entrevistado a personajes como Lionel Messi, Diego Maradona, Evo Morales, Carlos Bianchi, el Indio Solari, Juan Román Riquelme, Luciana Aymar, Joan Manuel Serrat, Estela de Carlotto, Carlos Tévez y Ricardo Mollo, entre otros. Desde sus dos años, en diciembre de 2012, la redacción de la revista funciona en el predio de la ex Escuela de Mecánica de la Armada, el mayor centro clandestino de detención de la dictadura cívico-militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional.
- <sup>9</sup> Resiliencia: capacidad de una persona de sobreponerse a situaciones adversas, saliendo fortalecidos de ésta. Consiste en tener una mente flexible y pensamientos optimistas, con metas claras y con la certeza de que todo pasó.
- <sup>10</sup> Boggino – Vega. “Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares.
- <sup>11</sup> Kaplan, Karina. 2006. “La inclusión como posibilidad”. Bs As. MECyT. Selección.

...

### **> El lugar del acompañamiento en la construcción de trayectorias individuales**

Coord.: Lic. María Teresa Olivetto  
**MESA Nº 5 – AULA 11** - 2do. piso

P12 - *Inclusión Educativa desde la Teoría Sociocultural de Vigotsky. Rol del Docente de Apoyo en procesos de aprendizaje de alumnos con NEE*, Laura Bonino, Centro Educativo Terapéutico Mil Grullas, San Francisco, Córdoba.

P20 - *Acompanhando o processo de inclusão de alunos com nee no ensino regular*, Carolina Reina, Monica Farías, Grupo de Estudo e Capacitação em Mediação Escolar, Rio de Janeiro, Brasil.

P104 - *Los alumnos integrados-incluidos. El desafío de convivir en la diversidad*, Marta Emilia Sánchez de Arias, Inocencia Jerónimo, Dolores Pantorrilla, Colegio Secundario N° 5050, Vaqueros, Salta

...

### Inclusión Educativa desde la Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky

#### Rol del Docente de Apoyo en procesos de aprendizaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Autora: Bonino, Laura Ester

Uno de los pilares básicos, junto con la familia y la escuela, en los procesos de Acompañamiento Pedagógico<sup>1</sup> de personas con necesidades educativas especiales derivadas (o no) de la discapacidad -con compromiso cognitivo leve en caso de estar presente- es el Docente de Apoyo; quien desde una didáctica de carácter especial actúa vehiculizando o reforzando los procesos de aprendizaje de estos alumnos, de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de aulas de las escuelas de modalidad común.

Entendemos por apoyo como al conjunto de acciones requeridas para establecer (re-establecer) las capacidades de aprendizaje, cuando están alteradas por la presencia de limitaciones o déficits en el desarrollo del alumno, o por dificultades graves del aprendizaje o por reiteradas experiencias de fracaso.<sup>2</sup>

Si consideramos como descriptores generales del núcleo duro de la Teoría Sociohistórica de Vigotsky a la tesis de que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen un origen histórico y social y de que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en su alcance y constitución; podríamos sostener el carácter fundante de las mediaciones semióticas que introduce este profesional de la educación y de la salud, en la reconstrucción y reelaboración de los contenidos que cimientan a los aprendizajes tanto en ámbitos formales como no formales (agente mediador semiótico).

Vygotsky discrimina dos líneas de desarrollo en la constitución de los Procesos Psicológicos en el dominio ontogenético: una línea natural de desarrollo y una línea cultural. Es esta última en la que nos interesa reflexionar ya que se relaciona directamente con la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (no analizaremos los Procesos Psicológicos Elementales) más allá de que ambas líneas tienen un papel complementario y articulado. Si bien empíricamente no podemos diferenciar características topológicas de ambas líneas de desarrollo, el propio Vigotsky sostiene que *“el crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo- el natural y el cultural-coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño”* (citado en Wertsch, 1988:58)<sup>3</sup>.

Las dificultades de aprendizaje que caracterizan a estos alumnos con necesidades educativas especiales son la expresión de conflictos en la interacción entre la persona que aprende y el medio en el que se mueve; el contexto en el que se despliega dicho proceso. Dichos conflictos pueden tener un carácter individual (limitaciones intelectuales o disfunciones de diferentes tipos: conductuales, sensoriales, emocionales, motoras, etc) o bien pueden originarse en el ámbito social y estaríamos allí hablando de condiciones de fracaso escolar.

Si entendemos a los procesos de interiorización desde la Ley de Doble Formación que desarrolla Vigotsky debemos considerar dos operaciones básicas y consecutivas: una actividad externa y de

carácter social *entre personas* (interpsicológica) y posteriormente un proceso en el interior de la persona que aprende (intrapicológica). Es en esta instancia de apropiación doble donde enfocamos nuestra mirada en relación al rol del Docente de Apoyo ya que su presencia resulta fundamental al momento de operar con signos: de operar con el Lenguaje. El Docente de Apoyo opera en la Zona de Desarrollo Próximo deconstruyendo y reconstruyendo el conocimiento a partir de mecanismos comunicativos y referenciales (básicamente en relación con lo concreto y lo inmediato: lo que se puede captar sensorialmente en un primer momento); y trabajando a partir de los conocimientos previos del alumno que ya se encuentran internalizados ya que sirven de disparadores, de sostén y de anclaje en la búsqueda de elementos relacionales para el tratamiento de lo novedoso. Así la centralidad de su tarea consiste en ayudar (acompañar) al alumno a acercarse al desarrollo de su propio pensamiento verbal en esta doble instancia de apropiación (internalización). Baquero sostiene que este proceso no tiene un carácter aditivo (o de superposición de lo nuevo sobre lo viejo) sino que se lleva a cabo a partir de un proceso de interconexión y de reorganización de la actividad psicológica del sujeto, como resultante de su participación en instancias sociales específicas. El fin a lograr es que sea él mismo quien logre su propio control y la regulación de su comportamiento (metacognición) como la resultante de haber internalizado estos mecanismos (reguladores) a partir de intercambios sociales específicos que han sido mediados, de antemano, por su Docente de Apoyo. Es importante aclarar en este punto que dicho proceso de internalización, en apariencia sencilla, solo es aplicable a procesos psicológicos superiores y son solo éstos los que se originan en procesos sociales vehiculizado por signos; y es este mecanismo el responsable del surgimiento de la conciencia. Respecto a esto último Vigotsky afirma que los conceptos científicos establecen una zona de desarrollo próximo para los conceptos cotidianos y no hay conciencia previa ni transferencia de un plano externo hacia uno interno preexistente; sino que es en este momento cuando se desarrolla.<sup>4</sup>

Retomando las funciones específicas que desarrolla este profesional en estos procesos mediadores y de interacción con el conocimiento podemos citar: reforzamiento de habilidades decodificadoras, reforzamiento de habilidades sintáctico-semánticas y de habilidades comprensivas; trabajo individual con el alumno a partir del desarrollo de habilidades atencionales, de memoria y evocación; entre otras. Algunas de las estrategias mediadas de trabajo consisten en realizar una pertinente selección del material que se adecue al programa de educación formal o no formal, elaborar material didáctico especializado en caso de ser necesario (con ajustes curriculares o no de acuerdo a la valoración psicopedagógica previa), reconstruir junto al alumno el contenido abordado en el aula y en cada jornada escolar en sesión individual y a partir de estrategias compensatorias (utilización de imágenes, material concreto variado, apoyo visual y de TICs, etc), detectar los intereses particulares del alumno que puedan operar como reforzadores de la motivación (que generalmente no son factibles de detectar ni optimizar en el aula ordinaria por el docente común), y en casos de problemas de conducta o de adaptación del alumno ingresar al aula común como Docente de Apoyo-Integrador, entre otras funciones.

El aprendizaje de los conceptos científicos se produce en esa instancia interpsicológica de mediación en un ejercicio lingüístico con la guía del Docente de Apoyo donde se van buscando las palabras que permitan caracterizar a otras palabras y así se va entretejiendo una trama semiótica que permite operar sobre lo cotidiano aplicando lo aprendido a múltiples situaciones (estructuras de generalización). La toma de conciencia y el control voluntario sobre los conceptos se pueden producir (cuando la mediación ha sido exitosa) y los significados mismos se vuelven referentes de nuevas generalizaciones: “junto con el sistema surgen relaciones de los conceptos hacia los conceptos, la relación mediatizada de los conceptos hacia los objetos a través de la relación con otros objetos, y otra relación de los conceptos hacia el objeto. *Entre los conceptos son posibles las conexiones supraempíricas*”, afirma Vigotsky. Estos intercambios de fondos de conocimientos, socialmente mediadas por el Docente de Apoyo, en tiempos de multiculturalismo y



diversidad, son zonas de desarrollo próximo ampliadas y basadas en intercambios recíprocos que llevan al decir de Vigotsky, a la *“expresión y al crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre”*<sup>6</sup>

### **BIBLIOGRAFIA**

- Baquero, Ricardo *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009  
Fundación Crianza *“Adaptaciones Curriculares- El rol del docente de Apoyo”*-Módulo II  
Rosas R. y Christian Sebastián *“Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces”*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2004  
Ziperovich, C *“Comprender la complejidad del aprendizaje”*, Córdoba, Educando Ediciones, 2004

### **REFERENCIAS**

<sup>1</sup> Actualmente en la mayoría de los casos se habla de Integraciones Escolares pautadas con acuerdos legales pertinentes y con modalidades de intervención casi siempre de carácter significativo en cuanto a las adecuaciones de acceso al conocimiento. No es el caso que estamos planteando en este trabajo ya que partimos de la premisa de contar con una base neuropsicológica potencial para aprender.

<sup>2</sup> Si bien no es el interés central del presente escrito no debemos dejar de considerar cuestiones sociales que subyacen a las necesidades educativas especiales en relación a la sobrepatologización de la infancia y sus consecuencias altamente preocupantes por su carácter estigmatizador, desde la difusión del paradigma integrador en la década del noventa; y que nos interpelan como profesionales de la educación y de la salud a realizar un seguimiento y una evaluación constante de nuestras propias intervenciones a fin de preservar a la niñez.

<sup>3</sup> Baquero, Ricardo *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009

<sup>4</sup> Para entender más este proceso mediador vale recurrir al desarrollo del gesto indicativo.

<sup>5</sup> Vigotsky, L. (1934/1991) *Pensamiento y Lenguaje*. En L.S.Vigotski Obras escogidas Tomo II. Madrid: Visor/MEC

<sup>6</sup> Ziperovich, C *Comprender la complejidad del aprendizaje*

...

### **Grupo intermediar:**

**Acompanhando o processo de inclusão de alunos com nee no ensino regular.**

Autoras: Carolina Reina y Mônica Farias

### **Resumen**

Somos una Equipe de Psicólogos e Psicopedagogos Especializados no acompanhamento Educacional e Psicológico com bebês, crianças, adolescentes, adultos e suas famílias.

Com mais de 10 anos de experiência na área de saúde mental e educação. Oferecemos um tratamento de excelência e cuidado singular com cada paciente e seu grupo familiar e social. Nossa busca é pela inclusão efetiva da criança na escola, não apenas com a criação de condições materiais e objetos adequados para seu uso, mas também pela construção de uma cultura Inclusiva. Temos uma Equipe de Mediação Escolar onde realizamos acompanhamento da criança em suas aprendizagens e trabalho em conjunto com o grupo família-escola-aluno-terapeutas.

Os mediadores participam semanalmente de encontros voltados para supervisão dos casos, capacitação e aperfeiçoamento de sua prática. Estas intervenções são discutidas com bases teóricas da psicologia do desenvolvimento, da psicomotricidade, pedagogia e da psicopedagogia.

Oferecemos estes Serviços relacionados às dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais, educação especial e Educação Inclusiva: Mediação Escolar, seleção de Mediadores e indicação

para famílias e escolas, palestras temáticas e cursos, consultoria em escolas ou personalizada, capacitação sobre um tema específico, orientação para professores e famílias, estratégias para o material adaptado, supervisão e orientação da equipe.

Nosso olhar está baseado neste enfoque: "A complexidade da Inclusão Escolar, quando a diferença está na distinção e singularidade de cada pessoa e não em seus déficits".

Sobre os processos de inclusão no ensino regular: Obstáculos e possibilidades no contexto das instituições educativas.

O presente trabalho busca dialogar sobre a realidade da educação e o processo de inclusão das crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Essa discussão se faz necessária uma vez que se observa dificuldade na forma de intervenção didática pedagógica dos profissionais para lidar com o processo de alfabetização e escolarização. Portanto o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de formação e capacitação contínua com os profissionais dentro do âmbito escolar. Nesta perspectiva serão analisadas as legislações sobre os princípios da formação profissional, aspectos históricos da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, e se refletirá sobre os conceitos de "deficiência", "diferença", "normalidade" de modo geral e por fim a prática do processo escolar das crianças com NEE na rede regular de ensino. A estratégia metodológica do trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, caracterizando-se de forma qualitativa com vários autores. Com base nessas reflexões, observa-se que existe uma necessidade de investimento nas políticas públicas para a formação do profissional, para possibilitar o trabalho com alunos que apresentam NEE, bem como de investimento com maiores recursos no aparato estrutural e físico das escolas e instituições de ensino voltadas para à inclusão; trabalharemos junto aos profissionais de apoio (mediador) com o objetivo de criar uma cultura inclusiva nas redes públicas e privadas. A Inclusão requer muita reflexão e preparo no contexto escolar, a luta pelo ideal da inclusão continuará intensa.

## **GRUPO INTERMEDIAR: ACOMPANHANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR.**

### **INTRODUÇÃO**

A obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999) de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos.

Neste texto procuraremos apresentar o trabalho do Grupo Intermediar e aprofundar a discussão sobre o conceito e as práticas da educação inclusiva, onde se apoie e acolha a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow (2001) entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária<sup>1</sup>.

O Grupo Intermediar surgiu a partir do trabalho de mediação escolar realizado por uma psicóloga da equipe numa instituição particular da zona sul do Rio de Janeiro, no ano 2010. Esta profissional trabalhava com uma criança com T.E.A. (Transtorno do Espectro Autista). A partir da complexidade desse trabalho e suas características multidisciplinares, foi surgindo a necessidade de criar um grupo com espaços e tempos definidos para trocar experiências, estudar, embasar e definir a especificidade de nosso trabalho. A partir daquele momento até os dias atuais, o grupo vem crescendo, tem uma coordenação composta por três profissionais, duas psicólogas e uma psicopedagoga (argentina). E o grupo é formado por 16 integrantes que trabalham como mediadoras nas escolas públicas e privadas, e participam de nossas supervisões e capacitações semanais e mensais.

Apesar do recente incremento nas matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais<sup>2</sup> nas escolas comuns, sua participação nas atividades escolares e aprendizagem ainda constituem-se como um grande desafio para os educadores. Considerando as características dos alunos que apresentam diferentes quadros diagnósticos, a principal demanda para os professores é saber como desenvolver, no cotidiano das escolas, estratégias de ensino que favoreçam o processo de inclusão e aprendizagem deste alunado.

O objetivo principal da nossa equipe é garantir uma inclusão efetiva da criança na escola, não apenas a criação de condições materiais e objetos adequados para seu uso, também a construção de uma cultura Inclusiva. Levamos em conta analisar o papel da escola, professores e mediadores como suporte ao processo de inclusão escolar.

Consideramos que ainda há obstáculos na formação, capacitação e treinamento dos professores em sala de aula, e da equipe de gestão. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo também formam parte deste novo olhar. O envolvimento da gestão da escola como facilitador na promoção de inclusão de alunos com NEE é muito importante e essencial. Nosso trabalho aponta, também, a gerar novos interrogantes a serem refletidos e trabalhados que permitam o desenvolvimento de melhores práticas de suporte à inclusão escolar e o processo de escolarização, de modo geral, deste público.

## **PROBLEMA**

Nos últimos anos têm ocorrido várias modificações no conjunto das práticas educacionais. Esta variação é por causa de diferentes motivos, sendo um deles, ligado com os direitos das pessoas com deficiência na ordem internacional, nacional e jurisdicional e o acesso ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. Existem inúmeras convenções, declarações, leis, decretos, recomendações que impulsionam a Educação Inclusiva. Para ilustrar estas modificações podemos citar a: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, art.24, 2001; Decreto 3956, Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Resolução nº 2, 2001: Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação UNESCO, Necessidades Educativas Especiais (1994), Convenção sobre os Direitos da Criança, art. 23 e artigo 28 (ONU) 1990, e poderíamos continuar enunciando regulamentos. Assim, vale ressaltar que a inclusão educacional neste contexto é política de Estado.

A partir da década de noventa a política de educação inclusiva vem se constituindo como diretriz prioritária para a educação em diferentes países, especialmente na América Latina. (BLANCO, 1999) Lembrando, podemos dizer que o olhar sobre o tema da educação "especial" foi formado a partir de diferentes disciplinas: medicina, psicologia, psiquiatria, sociologia, dentro de um paradigma positivista. A primeira questão a levar em conta é pensar em um "sujeito de direito" acima das outras leituras, sem desprezá-las. A proposta de Educação Inclusiva surge, então, em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sócio-cultural de um enorme grupo de indivíduos. Reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade. As políticas surgidas para implementar a inclusão educacional têm impulsionado, em todo o mundo, um amplo debate com vistas à revisão das práticas escolares que impedem o acesso ou dificultam a realização dos projetos educacionais de muitas pessoas em diferentes países.

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional no Brasil, tanto para o ensino público quanto privado, coloca em questionamento, os pressupostos que consubstanciavam a escola como tradicionalmente a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos

têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Como alcançar este ideal, é o grande desafio que estamos enfrentando.

Considerando que estamos em uma nova era, nossa pergunta se foca na identidade da criança, pelo que sucede e para a realização dos seus direitos. O que fica claro é que antes que exista um sujeito de direitos, tem de haver um *sujeito*: esse é o desafio. É preciso ter o máximo de respeito com esse ser humano pequeno que está se formando. Assim sendo, é fundamental os olhares centrados na pedagogia, sujeitos de direito à Educação. No âmbito das políticas de educação inclusiva não é pensar num modelo ideológico em que todos são iguais, mas onde a diferença reside na peculiaridade e singularidade de cada sujeito. Portanto, a solução não é apagar as diferenças, e nem “normaliza-las”, mas sim aprender a conviver com a diversidade; não é fazer que o “normal” integre o “anormal”, mas que as diferenças possam conviver e construir laços sociais. (SKLIAR, 2008)

Uma educação a partir da perspectiva dos direitos humanos implica, entre outras coisas, a questão de problematizar a realidade, analisar as tensões causadas pela experiência desses direitos, o reconhecimento da diversidade cultural, o respeito pelos outros, o reconhecimento da heterogeneidade, a aprendizagem de se vincular as necessidades próprias e as necessidades dos outros. (DUBROVSKY, 2007)

É necessário que a escola trabalhe *com* e *para* a diversidade, porém não é capaz de fazer isto sozinha. A escola precisa de toda uma sociedade, um sistema, para reverter sua ética de cumprimento, em uma autêntica ética da convicção.

Considerando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) estabelece no Artigo Nº 1 o seguinte conceito: *“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”*. Levando em conta esta definição, destaco uns dos principais objetivos deste documento, em relação aos preconceitos e olhares baseados na singularidade de cada um, e não em seus déficits: *“Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana”*

A expressão Necessidades Educacionais Especiais tornou-se bastante conhecida no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a aceção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. Tal denominação foi rapidamente difundida e assimilada, talvez, pela amplitude e abrangência de sua aplicabilidade. Nessa perspectiva, posso dizer que indivíduos cegos apresentam necessidades consideradas especiais, porque a maioria das pessoas não necessitam dos recursos e ferramentas por eles utilizados para ter acesso à leitura, à escrita e para se deslocar de um lado para outro, em sua rotina.

Segundo Sá (2009) algumas dessas necessidades podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da situação ou das circunstâncias das quais se originam. Assim, as manifestações de certas características, peculiaridades ou diferenças individuais inspiraram a denominação corrente de pessoas com necessidades especiais para designar o que antes era concebido como grupos ou categorias de indivíduos excepcionais. Nesse contexto, a expressão alunos ou crianças excepcionais foi substituída por crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais e ratificada internacionalmente na Declaração de Salamanca (1994), [...] Desta maneira, o conceito de “necessidades educacionais especiais” passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas

a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de “necessidades educacionais especiais” que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar.

Portanto, a busca de alternativas para incluí-las nas escolas constitui uma prática natural num contexto mundial que aponta para a inclusão de todos. A inserção desses alunos nas instituições de ensino nos seus diferentes níveis de escolaridade é uma prática que vem gradualmente se tornando mais frequente.

### **Os desafios de incluir sem excluir: priorizar a singularidade**

A presença de um aluno com NEE na escola pode “acordar” muitas coisas e abre um novo espaço de aprendizagem. Tal constatação parte da experiência baseada na certeza que a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no campo do ensino regular, responde ao direito que elas têm de contemplar a diversidade em relação a suas possibilidades de acesso à aprendizagem. De fato a experiência de inclusão não só beneficiaria essas crianças, mas todos os que nela estão envolvidos a partir de diferentes lugares. A inclusão é, portanto, uma fonte de aprendizagem e de possibilidade de um espaço social mais justo e equitativo.

Se entendermos a aprendizagem como uma construção social, entenderemos que cada indivíduo faz contribuições a partir de seu lugar e é enriquecido no intercâmbio com o outro. Assim, as diferenças, ao invés de ser um obstáculo para a tarefa, é um fator crítico que aumenta a aprendizagem e promove o acesso a diferentes objetos de conhecimento. Além disso, no contato com as diferenças cada pessoa constrói sua identidade, constitui-se como sujeito e aprende a reconhecer o outro como alguém que não seja ele próprio, nem melhor nem pior, apenas diferente. (SKLIAR, 2002) Nesse contexto, o aluno com NEE aprende a reconhecer o que pode ou não fazer, aprende com as diferenças, pessoais e de outros. O fenômeno educacional e do processo de escolarização não pode ser tomado como algo individual do aluno, mas como as relações de aprendizagem que constituem dimensões do campo histórico, sociais e políticos que transcendem as áreas da medicina e da biologia. Um dos desafios será deixar de considerar que as crianças e os jovens que carregam déficits ou são atravessados por circunstâncias particulares, determinam a priori sua escolaridade.

A partir de uma concepção de aprendizagem situacional, propomos analisar as formas e estratégias, ferramentas que a escola pode oferecer a todos para atingir a aprendizagem, a partir de sua singularidade no coletivo do grupo. Assim, o que a abordagem das reflexões enfatiza deste trabalho é priorizar o sujeito sobre sua “patologia” ou “diagnóstico” no contexto da educação inclusiva. Que o real biológico não se imponha sobre o sujeito.

Os alunos não aprendem sozinhos na escola, nem aprendem pelo simples fato de assistir aulas. O sucesso ou fracasso caminha de mãos dadas com a aprendizagem que os adultos possam oferecer. Se a aprendizagem está com problemas, podemos olhar para outro lado, renunciar ou nos encorajar a intervir. A aposta é a uma intervenção responsável, uma vez que, as práticas necessárias têm de ser inclusivas e subjetivantes.

Inclusivas, por considerar que toda criança tem o direito de ser verdadeiramente incluída nos âmbitos que lhe pertencem: a escola e a família, e todos nós temos responsabilidades disto; subjetivantes, pois toda

criança é um sujeito em constituição e que essa constituição é dada em relação aos outros, portanto, precisa ser acompanhado no seu crescimento e no processo. (KAPLAN, 2013)

A singularidade de cada história exige abordagens apropriadas para cada situação. Trabalhar a inclusão com base do "caso por caso" é poder achar o único e individual que cada criança tem. Por exemplo, ajudar Bruno a ser mais "Bruno", poder ter uma relação com "ele" e não com sua "síndrome ou déficit." (JANIN, 2011)

Neste contexto, as patologias devem ser tomadas como formas particulares que cada indivíduo tem de registrar e organizar psicologicamente suas vivências, levando em conta a complexidade da vida psíquica. As dificuldades não são necessariamente distúrbios. A construção de uma identidade sustentada pelo déficit, sem dúvida, afeta a vida presente e futura, a sua autoimagem. Achar maneiras diferentes de ser nomeado, não por aquilo que não pode, o que está faltando, o seu déficit, que o leva a ser coisificado e expulsado, mas pelo seu nome, suas possibilidades, autenticar o desejo do sujeito, como *sujeito em construção*. (KAPLAN, 2013)

Propomos o abandono de certos termos e práticas relacionadas com a categorização do déficit e a ênfase sobre os aspectos "contextuais" e do ambiente. Este é um passo essencial para uma verdadeira inclusão, encontro com uma criança além de etiquetas, relatórios e estatísticas.

Assim o trabalho será desenvolvido sob a seguinte proposta: não olhar só uma parte do sujeito, que realiza um processo de inclusão escolar (cognitiva, psíquica, familiar, social), nem centrar exclusivamente no ensino se referindo apenas a questões didáticas ou adaptações, propomos pensar o fenômeno da educação a partir da complexidade nas práticas "inclusivas" de modo que todas as variáveis que entram em jogo no processo educacional apareçam ligadas e representadas.

Analisar a complexidade nos permite refletir sobre o contexto como um produtor e evitar as reduções acima mencionadas. Participar significa tanto tomar parte como fazer parte, e este é um desafio complexo para as famílias, a escola e os alunos.

#### **OBJETIVO GERAL:**

O grupo Intermediar tem como objetivo criar espaços de reflexão e ação, baseadas nas políticas da educação inclusiva promovendo acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com NEE e todas as redes de ensino. Com tudo estabelecemos um trabalho em rede com a família, a escola e os profissionais envolvidos (mediadores, terapeutas, etc.) para favorecer o máximo desenvolvimento de cada criança nos âmbitos que ela frequenta.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Formação e Capacitação contínua dos profissionais que atuam com crianças com NEE.
- Atendimento especializados, individuais e coletivos as famílias e crianças com NEE.
- Apoio e comunicação através de palestras em escolas públicas e privadas sobre temas diversos na área da saúde mental e Inclusão.
- Grupo de estudos contínua para as equipes de Mediação escolar e Professores
- Serviço de Avaliação psicológica e psicopedagógico das famílias e crianças

O Grupo Intermediar pensa na construção coletiva desse processo, disponibilizando do início ao fim do processo a Escuta como sua maior ferramenta.

Nessa perspectiva, busca reconhecer as necessidades da criança, para então, pensar com todos os participantes, possibilidades de trabalho que envolva as questões levantadas e gere autonomia dos funcionários nesse processo. Conhecer a Proposta Político Pedagógica da escola em questão, assim como pensa realizar o projeto de Inclusão. Apoio às escolas e professores com palestras, temas diversos, experiências com casos de Mediação escolar, debate, troca, capacitação, roda de conversar, diálogo, estudos de casos dirigidos, dentre outros.

Quinzenalmente realizar supervisões em grupo, alinhar possibilidades de trabalho compatíveis com o trabalho pedagógico da escola e do referencial teórico do grupo. Avaliar mudanças nas dinâmicas de aprendizado e autonomia dos profissionais. Nossa experiência, nos leva a crer na possibilidade de realizar observações em sala, orientação de aulas inclusivas para professores e mediadores escolares, oferecer grupos de estudo e workshops para ajudar na construção de identidade de cada profissional no processo de inclusão, assim como apoio na adaptação de currículo, planejamentos e plano de aulas, participando toda a equipe nesse processo. Temos a disponibilidade de registrar em conjunto, o processo desse projeto, a fim de gerar novos conhecimentos acadêmicos.

## **METODOLOGIA**

O projeto tem como premissa, desenvolver apoio aos educadores e suas estruturas educacionais na necessidade de incluir crianças especiais em suas turmas regulares. Os 10 anos de experiências como profissionais da Saúde Mental e Educação, fez com que Mônica Farias, Carla Giovanna e Carolina Reina se aprofundassem em estudos e práticas em áreas, como psicologia escolar, mediação escolar, Orientação Educacional, Orientação Pedagógica, entre outras atividades.

### **Inclusão Escolar Mediada**

O desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores é justamente o de se repensar e *ressignificar* a própria concepção de educador. Isto porque, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos.

A partir deste contexto, e conforme às normativas atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aparece como um novo “recurso” o acompanhamento de uma pessoa que possa auxiliar ao aluno nesse processo de inclusão, que foi chamado de “mediador/a”. Embora não esteja legalmente registrado o trabalho, se considera apropriado e necessário, o trabalho pode ser baseado e enquadrado dentro das normas que explicita o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Nova Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015)- onde se detalha estes itens no Capítulo I: Disposições gerais, Art. Nº 3:

[...] XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (LBI, 2015)

Levando em conta esta nova Lei, no Capítulo IV, Art. 28: específico sobre o Direito à Educação diz: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; Principalmente, o papel de “mediador” está sendo-se considerado como “profissional de apoio escolar” (art. 28, inc. XVII) para acompanhar todos os aspectos antes mencionados.

A partir MENEZES E. (2010), gostaria de apresentar alguns dados sobre os origens deste trabalho tão específico. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe. Com o crescimento e propagação da ideia do mediador escolar, despontou a necessidade de se estudar mais a fundo o assunto, apesar do pouco material teórico disponível sobre o tema. A variação na nomenclatura também dificulta pesquisas mais amplas. Em inglês, por exemplo, pode-se encontrar com o nome de *Teacher Assistant, Instructional Assistant, Special Education Teaching Assistant, Special Education Parapr*

*ofessional, Teacher Aide, Paraeducator, Teaching Assistant, Special Education Aide, Special Education Instructional Assistant, Shadow Aide*. No Brasil, já surgiram expressões como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar. Esta última denominação parece melhor explicitar a função de quem acompanha a criança de inclusão dentro de uma classe regular de ensino, terminologia que será utilizada doravante neste artigo. A palavra "mediador" faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no meio de dois pontos. O conceito de professor mediador já foi utilizado em outro contexto para caracterizar aquele que "trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos" (MENEZES E. SANTOS T.2006)

Em escolas primárias e especiais, eles devem ser os primeiros a ajudar uma criança ou um pequeno grupo de crianças com necessidades especiais, ou podem trabalhar direto numa classe particular. Em escolas secundárias, eles devem trabalhar com uma única criança, abarcando todas as áreas do currículo. Cabe destacar que, na última década, o número de mediadores escolares cresceu impressionantemente neste país: No Brasil, fala-se de inclusão com mediador escolar de modo mais intenso em torno dos anos 2000, mas sem nenhum registro sistemático. Aqui surgiram para acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula e este era orientado pelos profissionais que acompanhavam a criança nas terapias de apoio, aliando trocas com a escola. Aos poucos essa função foi se especializando e ampliando, sendo cada vez mais frequente sua presença em escolas públicas e particulares. Exatamente por esse fato, faz-se necessário pontuar a atuação da mediação escolar e realizar trabalhos científicos que valorizem essa função, para que assim possamos refletir sobre os reais caminhos que nos levam à inclusão e melhor acolher as crianças que necessitam destas pequenas, médias e grandes adaptações. Cabe pontuar que, na maior parte das vezes, ao menos em escolas privadas, este profissional tem sido pago pelos pais da criança. Estagiários têm sido eventualmente utilizados na rede pública. A formação de base do mediador pode estar relacionada à área da saúde ou da educação. Portanto, os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, sempre acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar. A escolha do mediador está na relação entre sua formação acadêmica e a maior demanda da criança (comunicação, comportamento ou motora, por exemplo). Além disso, o mediador escolar deve ter a aptidão e habilidades interpessoais necessárias para desenvolver e manter relações de trabalho eficazes com as crianças, famílias e demais profissionais que as assistem, que inclui saber respeitar e compreender as dificuldades da família e da criança, ter flexibilidade para se adequar à dinâmica do ambiente escolar que estará se inserindo, disponibilidade para aprender e muita criatividade.

Nessa perspectiva, foi possível perceber que as escolas poucas aparelhadas nessa nova demanda educacional inclusiva, fez criar-se uma grande necessidade de reflexão a cerca do tema, junto aos seus funcionários. Era preciso então perceber uma nova forma de educar. Para isso, no decorrer da prática, foi possível atender a essas demandas, solicitadas, através de Formação de Profissionais da Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia para garantir a qualidade e a experiência nos trabalhos realizados de Mediação com crianças especiais, entre outros. Com isso, se constituiu interesse, por parte do grupo, em aprimorar essa prática através de grupos de estudos e supervisões com mediadores, assim como Centro de Formação. Temos uma Equipe de Mediação Escolar onde realizamos acompanhamento da criança em suas aprendizagens e trabalho em conjunto com o grupo família-escola-aluno-terapeutas.

Os mediadores participam semanalmente de encontros voltados para supervisão dos casos, capacitação e aperfeiçoamento de sua prática. Estas intervenções são discutidas com bases teóricas da psicologia do desenvolvimento, da psicomotricidade, pedagogia e da psicopedagogia.

Inicia então a organização de um trabalho, em forma de Capacitação e Atendimento Psicológico e Psicopedagógico Especializado em Educação Inclusiva, com a ideia de trocar experiências e formar a



clientela necessitada dessa nova forma de enxergar pessoas e caminhos pedagógicos. Oferecemos estes serviços relacionados às dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais, educação especial e Educação Inclusiva: Para isso, organizamos métodos e objetivos em comum para traçar planejamentos eficazes que viabilize reflexão e prática no atendimento aos atores escolares envolvidos nesse cotidiano (família - aluno - Escola - Equipe Terapêutica), a fim de que o diálogo se torne possível nessa nova construção e a Inclusão seja efetivada ou o mais próximo disso.

Todos os mediadores devem fazer um projeto de medição para cada criança, vamos compartilhar aqui algumas das intervenções para estes 3 casos como exemplo:

### 1. **Aluno: Vinícius**

Idade:15 anos Maior Dificuldade: memória-visualAno: 1 ano do Ensino Médio

Colégio: Marista São José – Tijuca Mediadora: Rayane Pereira, Pedagoga.

#### **Objetivos do trabalho de Mediação:**

- Acompanhar ao aluno **Vinícius** para acessar na medida do possível para sua capacidade, a um nível de ensino que garante o direito à igualdade de oportunidades, sem discriminação.
- Incentivar a compartilhar situações que ajudam a integrar o contexto social em que vive, encontrar o seu lugar como uma pessoa socialmente aceita.
- Otimize os seus recursos cognitivos e vontade de aprender.

#### **Características do aluno:**

Vinicius é um adolescente muito inteligente e curiosa. Quanto aos conteúdos, ele necessita maior apoio para resolver algumas atividades, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Matemática e Geografia; Em matérias de raciocínio lógico, se desenvolve muito bem. O apoio é baseado em organizar o trabalho em diferentes tempos e ritmos de aprendizagem a traves de estratégias pedagógicas.

A relação da mediação com alguns professores foi a melhor possível, mas alguns docentes eram relutantes quando a facilitação do trabalho, porém de uma forma geral a contribuição foi positiva, uma vez que o aluno obteve avanços mais que esperados.

Nas horas de Educação Física ele trabalha dentro de seus limites. Fazendo apenas alongamentos e corrida, ainda sem contatos físicos devido recente cirurgia neural.

Em “Artes” ele conseguiu fazer as atividades, apenas solicitando ajuda para contornos e identificação de certas cores. As dificuldades que se observam são relacionadas a sua perda visual e memória recente.

O trabalho, que ainda continua, principalmente é:

- Necessitar de apoio para resolver algumas situações pedagógicas;
- Respeitar o seu próprio ritmo de aprendizagem;
- Favorecer todas as tarefas que o ele consegue realizar com autonomia;
- Organizar o trabalho e os limites com ele e com a turma;
- Colaborar com a consolidação e construção de vínculos de amizade;
- Contextualizar situações cotidianas;
- Procurar estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem;
- Construir estratégias que facilitem sua compreensão quanto aos conteúdos ministrados.

#### **Objetivos e papel do Mediador Escolar:**

- Atuar no ambiente escolar, dentro da sala e demais dependências da escola, e também nos passeios extras (fora da escola) que ocorrerem dentro do horário da mediação.
- Conversar com o professor explicando, sempre que necessário, os porquês dos procedimentos e intervenções realizados no ambiente escolar.
- Manter sempre a atenção da criança voltada para as ordens e informações dadas pelo professor.
- Orientar o grupo de colegas da sala a não valorizar ou mesmo ignorar as estereotípias e outros comportamentos inadequados.
- Durante o recreio mediar à relação da criança com os seus colegas nas brincadeiras e situações sociais.
- Atuar em parceria com o professor dentro de sala de aula.
- Mediar às situações sociais ensinando a criança como participar, compartilhar e interagir no grupo.
- Minimizar a tendência da criança ao isolamento social, facilitando sua interação.
- Intervir adequadamente nas reações comportamentais drásticas diante de mudanças na rotina ou no ambiente escolar.
- Observar detalhadamente cada situação, com o objetivo de prevenir comportamentos inadequados, antecipando verbalmente ou através de informações visuais o que vai acontecer.
- Ensinar a criança a se acalmar, e, caso necessário, levá-la a um ambiente mais tranquilo.
- Estimular a empatia, o vínculo e o prazer no convívio social.
- Encorajar a criança a solicitar ajuda do professor ou dos próprios colegas.
- Tornar a vida da criança previsível através da estruturação de rotinas, reduzindo o imprevisível que muitas vezes geram birras e/ou comportamentos inadequados.
- Organizar, sempre que necessário, a sequência das atividades diárias para reduzir o nível de ansiedade da criança.
- Sempre que possível, ensinar a criança a se colocar no lugar do outro, refletindo também sobre o pensamento e os sentimentos das pessoas.
- Estimular a criança, após uma situação de conflito, a refletir como o seu comportamento ou atitude atingiu o grupo, um colega ou professor especificamente, orientando-a a pedir desculpas, caso haja necessidade.
- Sempre que necessário dizer para a criança o que se espera dela em cada situação.
- Auxiliar a criança no desenvolvimento de sua autonomia, iniciativa e compreensão daquilo que está fazendo ou do que precisa fazer.

**Se fosse necessário:**

- Fazer adaptações do conteúdo e metodológicas, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem da criança, Adaptando o conteúdo, métodos de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação, promoção e acreditação das suas características e necessidades.
- Essas adaptações serão implementadas em sala de aula trabalhando em conjunto com o professor.
- Reuniões periódicas com terapeutas, professores, profissionais e pais de critérios de intervenção e de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem do Vinícius.
- Reuniões periódicas com os pais para compartilhar informações e implementar atitude de colaboração através de diferentes recursos, a partir da família, pode representar estímulos positivos para a aprendizagem e integração escolar da criança.

**2. Aluno: Lucas**

Idade: 7 anos      Ano: 2º ano

Escola atual: Colégio Eduardo Guimarães

Mediadora/or: Areana Pereira ***Características principais***

***de Lucas***

É carinhoso, brincalhão e tranquilo. Possui raciocínio lógico bem desenvolvido, habilidade matemática. Faz cálculos de cabeça. Tem gosto pela leitura, principalmente leitura de gibis, e também por jogos de vídeo game e computadores. Apresenta dificuldade de comunicação verbal e escrita, além de organização do pensamento. Dificuldade de manter a atenção e concentração. Pouca tolerância à frustração durante a execução de tarefas. Fixação por objetos. Rigidez comportamental. Dificuldade de efetividade nas relações sociais (ler as necessidades do outro e responder apropriadamente).

***Objetivos específicos***

- Apoio para resolver algumas situações pedagógicas;
- Criar modos diferentes de expressão, organização do pensamento e controle de suas emoções;
- Respeitar o seu próprio ritmo de aprendizagem;
- Procurar desenvolver novas estratégias de aprendizagem;
- Favorecer todas as tarefas que ele consegue realizar com autonomia, incluindo as não pedagógicas;
- Colaborar com a consolidação e construção de vínculos de amizade e companheirismo;
- Contextualizar situações cotidianas, antecipando-as quando possível;
- Estimular a comunicação de maneira geral, incluindo das emoções;
- Fazer adaptações do conteúdo e metodológicas, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem da criança e critérios de avaliação, promoção de suas características e necessidades, quando necessário;
- Essas adaptações serão implementadas em sala de aula trabalhando em conjunto com o (a) professor (a).

***Desenvolvimento na área SÓCIO-AFETIVA***

É ingênuo e sincero. Tem problemas ao brincar com outras crianças, pois não entende as regras implícitas do jogo. Quer impor suas próprias regras, e ganhar sempre. Apresenta birras quando algo não sai como esperado, chorando com facilidade. Sua coordenação motora é um tanto dificultosa, o que faz com que não se saia tão bem em situações sociais e brincadeiras. Agita-se quando está ansioso ou contente. No entanto, reconhece quando faz algo de errado e se desculpa por isso. É carinhoso com seus colegas e professores. Bastante esforçado quando consegue manter a concentração. Cobra-se muito para fazer o melhor durante as tarefas escolares, frustrando-se quando não consegue. Falas como “Tá difícil.”, “Sou um menino feio.”, “Não consigo.” são recorrentes.

***Desenvolvimento na área COGNITIVA – Matemática:*** Possui habilidade para cálculos, executando-os, em sua maioria, de cabeça. O raciocínio lógico é bem desenvolvido. Geralmente, é o primeiro de sua turma a terminar as tarefas.- ***Língua Portuguesa*** Apresenta leitura ainda sem entonação e pontuação, mas compatível com a turma. A ortografia e gramática são sua maior dificuldade, além de interpretação de texto, pois o pensamento abstrato para ele não faz tanto sentido. Troca “R” pelo “L”, “F” pelo “V”, algumas vezes troca sílabas inteiras. - ***Demais disciplinas:*** Acompanha o nível da turma nas demais disciplinas, sobressaindo-se em Ciências, Inglês e Geografia. Interessa-se por informática.

***Estratégias de apoio/adequações/adaptações***

**PESSOAS:** Além do apoio dos professores e mediadora, o apoio dos colegas de escola é necessário em situações de interação, pois as regras de convívio muitas vezes lhe passam despercebidas. O apoio de toda a comunidade escolar também é importante.

**ESPAÇO:** Precisa de espaço para se movimentar em sala de aula. Diversas vezes acaba invadindo a carteira do colega que está ao seu lado.

**TEMPO:** Necessita de um momento para sair de sala (ir ao banheiro, beber água) e depois retornar às tarefas. Desta forma consegue se reorganizar e dar continuidade ao que foi proposto. Pode necessitar de um tempo maior durante as avaliações de Português.

#### **Recursos materiais**

Recursos visuais e lúdicos são sempre bem-vindos, de maneira que ele consiga focar a atenção mais facilmente, principalmente se o conteúdo dialogar com algo de que ele gosta e tem contato no dia a dia.

#### **Modos de Avaliação.**

Avaliações muito longas o prejudicam, principalmente de Português e Interpretação de Texto, disciplina em que apresenta maior dificuldade. Necessita de linguagem concreta para interpretação de texto de forma mais eficiente e, assim, compreender o que lhe for proposto.

#### **Observações**

A proposta deste projeto é auxiliar o aluno, dialogando com o projeto pedagógico, bem como com os profissionais envolvidos em sua vivência escolar.

### **3. Aluno: Daniel Felipe** Idade: 6 anos Ano escolar: 1°

Escola atual: E.M.Cervantes Mediadora/or: Náine Ferreira

#### **Características principais**

Organização por tamanho, numeração, recorte e colagem  
Coordenação motora fina, Limites, concentração, comunicação.

#### **Objetivos específicos**

- Necessitar de apoio para resolver algumas situações pedagógicas
- Criar modos diferentes de expressão e controle de suas emoções
- Favorecer todas as tarefas que o ele consegue realizar com autonomia.
- Organizar o trabalho e os limites com ele e com a turma.
- Colaborar com a consolidação e construção de vínculos de amizade e companheirismo.
- Contextualizar situações cotidianas.
- Procurar estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem
- Não ampliar, se não, diminuir as possibilidades de ficar nervoso.
- Construir estratégias de autocontrole da impulsividade e da ação pela palavra.
- Fazer adaptações, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem da criança, adaptando o conteúdo, métodos de ensino-aprendizagem e critérios de avaliação, promoção e acreditação das suas características e necessidades.
- Construir adaptações que serão implementadas em sala de aula em um trabalho em conjunto com o professor regente.

#### **Desenvolvimento na área SOCIO-AFECTIVA**

O aluno DANIEL FELIPE, entende todos os comandos que são dados a ele, comunica-se através da linguagem oral (mesmo não estabelecendo diálogos complexos), realiza com autonomia a alimentação e higienização e tem um grande cuidado com seus pertences.

O Daniel é uma criança muito carinhosa, gosta de abraçar, beijar e fazer carinho nos adultos e crianças que estão próximos a eles. Em cada pessoa que estabelece mais contato, ele cria um vínculo através de alguma marca (sinal, cabelo, mancha...) que o chama atenção. Além disso, demonstra grande preocupação quando vê alguma criança chorando ou que tenha se machucado.

Geralmente chega à escola de bom humor, sempre que chamado, participa das brincadeiras, mesmo que por um curto período de tempo. Gosta de participar das atividades de movimento, de roda (a que ele mais se concentra) e cantar músicas.

Suas maiores dificuldades estão na ausência espontânea para compartilhar brincadeiras e interesses com outras crianças, nas atividades realizadas em grupo e/ou que exigem concentração.

### **Desenvolvimento na área COGNITIVA**

O Daniel tem dificuldade de concentração e na assimilação do conteúdo. O mesmo deve ser trabalhado repetidas vezes procurando sempre formas que o chame a atenção e seja atrativa.

#### **Matemática:**

Consegue fazer a contagem dos numerais de 1 a 10 sem nenhum tipo de ajuda, na sequência dos números até 20, sabe alguns e confundem outros. Está começando a entender a ideia de quantidade. Demonstra habilidade em atividades em que envolvem raciocínio lógico, tais como jogo de encaixe, agrupamentos por semelhança de figuras e objetos. Sua maior dificuldade está sendo na grafia dos números.

**Língua Portuguesa:** O Daniel reconhece todas as letras do alfabeto e sabe associar as letras a algumas imagens; sabe reconhecer seu nome todo; consegue identificar objetos e animais e realiza com atenção atividades de recorte colagem. Está começando a identificar as sílabas e forma-las através da escrita ou do alfabeto móvel. Como não tem total autonomia da coordenação motora fina, sua escrita ainda é bastante tremula e as letras grandes, mesmo assim, sabe realizar traçados e manusear a tesoura em linha reta.

#### **Estratégias de apoio/adequações:**

A primeira estratégia foi a adaptação para os lápis do Daniel, engrossar os lápis permitiu a ele um pouco mais de autonomia na escrita, além disso, todas as atividades são reestruturadas para que ele possa ter mais espaço para realizar as tarefas sem muitas dificuldades.

**PESSOAS:** Além da mediadora, que precisa estar com o aluno, facilitando na construção da sua aprendizagem e autonomia, o aluno precisa do atendimento de toda equipe escolar, para estar lhe direcionando o que pode ser feito e o que não é permitido, ajudando-o a entender as regras para a convivência social.

**ESPAÇO:** O Daniel não gosta de ficar parado, sempre está saindo do seu lugar e costuma ficar na parte de trás da sala de aula, lugar esse que tem um espaço maior para se movimentar, onde fica uma caixa com brinquedos e umas cadeiras que ele gosta de colocar uma ao lado da outra para sentar. Mesmo quando está mais agitado, não gosta de sair da sala de aula, prefere ficar correndo de um lado para o outro, mas sempre nesse espaço dentro da sala.

**TEMPO:** Como o Daniel tem dificuldades de ficar sentado, na hora das atividades ele costuma a ficar bem irritado, nesse momento é preciso fazer algo que o distraia e só depois começar a atividade.

#### **Recursos materiais :**

Alfabeto Móvel, objetos para trabalhar quantidade ( tampinha de garrafa, palito de picolé...), folhas com exercícios, jogos da memória, massinha de modelar.

#### **Observações:**

O Daniel ainda não tem a coordenação motora fina acentuada, ele consegue pegar no lápis, mas não o faz com segurança. Sua letra ainda é bem grande e um pouco tremula. Tem dificuldade na escrita de algumas letras do alfabeto, com as letras (S, Y, Z) e com os numerais em geral.

Eles são alguns dos casos que trabalhamos nos processos de Inclusão.

## RESULTADOS

Nosso trabalho é um processo subjetivo e individual de aprendizagem com cada aluno. O mediador se mantém junto à escola, facilitando esse desenvolvimento por adaptações curriculares, facilitação por diálogo, sendo feito em parceria com os professores, profissionais da saúde e da família. Assim, essa proposta apresenta-se a escola em forma de projeto individual (planejado pela equipe e mediador) para cada aluno com objetivos e descrições das possibilidades do aluno individualmente. São feitas capacitações e supervisões quinzenais aos mediadores atuantes, professores e demais interessados na temática, a fim de proporcionar formação e conhecimento da teoria e da prática. São construídos também relatórios quinzenais, entrevista com a família, terapeutas e a escola, colocando o diálogo e o trabalho multidisciplinar como fator importante no processo de inclusão.

Durante esses anos de vivência e prática da nossa equipe podemos assinalar alguns resultados obtidos através do processo subjetivo de cada criança e ou família em seu percurso escolar. Já tivemos mediadores escolares em diversas escolas do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. Atingirmos muitos diálogos e parceria das escolas com a equipe.

- Tivemos desdobramentos do trabalho de Mediação escolar para fora dos muros da escola.
- Os professores e coordenadores das escolas tiveram mais informações e orientações para o trabalho na prática.
- A criança passou a ter a minimização de suas dificuldades de aprendizagem, sociais e comportamentais.
- Foi possível perceber avanços no desenvolvimento emocional, organização pessoal, socialização mais saudável, comportamento mais consciente de suas limitações e dificuldades.
- Redução do apoio do mediador frente à evolução da criança, altas em atendimentos externos por significativa melhora no âmbito escolar, redução medicamentosa e ou retirada da mesma conforme mudança de atitudes, maior consciência corporal, e seus pontos positivos foram mais valorizados do que os erros.
- Continuidade do aluno nas séries seguintes sem apoio do mediador.
- Avanço no desenvolvimento cognitivo utilizando adaptações curriculares.

Portanto, pode-se concluir afirmando que por meio de respostas obtidas na escola, família, há possibilidade de mudanças na concepção cultural da prática inclusiva, e no melhor desenvolvimento do aluno como sujeito potencializador e criativo.

O desafio agora é formular as condições de uma escola verdadeiramente inclusiva. Todas as crianças e jovens do mundo têm o direito à educação, não são nossos sistemas educacionais os que têm direito a certos tipos de crianças, é o sistema escolar de um país que deve ser ajustado para atender às necessidades de todas as crianças (UNESCO 1994, p.17). Trata-se de um processo inclusivo e não um estado, um processo de inclusão que será construído. Em ambos os processos envolve uma continuidade ao longo do tempo: a continuação da busca de estratégias para responder à diversidade de demandas colocadas pelo grupo de indivíduos diferentes e em constante mudança, que integra a população escolar e a instituição. Isto significa que a inclusão se refere a um processo de aprendizagem institucional, uma procura permanente de novas estratégias e recursos. Como em todo processo de mudança, há transformações que buscam atingir metas. Para isto é necessário apoio e suporte para a tarefa que desenvolvem os professores envolvidos.

Portanto, infere-se que não é possível pensar o processo de inclusão como uma iniciativa individual de um professor, mas que envolve a concepção de um projeto de trabalho da instituição em seu conjunto. Este processo não conhece um ponto de chegada definido com antecedência e por isso, é preciso procurar as estratégias mais adequadas para cada situação específica e diferente.

Quando pensamos e percebemos a necessidade de uma educação inclusiva, acreditamos em um sistema educacional que não só inclua todos os cidadãos, mas também que respeite a heterogeneidade e as diversas necessidades educacionais dos alunos. A inclusão é um processo **complexo**, não se trata de integrar a criança ao espaço da escola comum fisicamente, apenas para cumprir com uma lei, trata-se de levar em consideração suas necessidades, seu modo de se apropriar dos conteúdos, respeitando os ritmos de trabalho e modo de aprendizagem.

Reflexões que nos motivam a continuar trabalhando, aperfeiçoando e capacitando-nos para fazer esta tarefa produtiva e maravilhosa, para que o sujeito passe a ser verdadeiramente acolhido e conseqüentemente, incluído. (ONETTO, 2011)

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea AINSCOW, M. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48TH session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. Inclusive education: the way of the future: final report Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf> >.
- BLANCO, M. R.. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília. 2005
- CARVALHO, Rosita Edler. (2005). Educação Inclusiva: Com os pingos nos 'is'. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- DIAS DE SÁ, E. Necessidades educacionais especiais. São Paulo, 2010
- DUBROVSKY Silvia, La integración escolar como problemática profesional, Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2007
- JANIN, Beatriz. El Sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Ed. Noveduc. Buenos Aires, 2011
- KAPLAN, C. V. (2010). Filosofía del don y Taxonomias escolares. las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. Educación, lenguaje y sociedad, vii(7), 101-122
- ONETTO Gladys, Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial, Ed. Relatos, 2011
- SKLIAR Carlos- Téllez Magaldy, Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia, Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2008
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana, 1996

## Normativas e Leis:

- Convenção da Organização dos Estados Americano - Decreto 3956 promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, outubro de 2001
- Estatuto da Pessoa com Deficiência - Nova Lei Brasileira da Inclusão ,2015
- Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 23 parágrafos 2,3 e 4. UNICEF,1989
- Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, 2007
- Resolução nº 2, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, setembro de 2001

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº8213/1991. Dispõe sobre a apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, v.134, nº248, 22 de dez. de 1996. \_\_\_\_\_. Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência. MEC/SEESP, 1999. \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2010.

## AUTORES

**Mônica Farias:** CRP: 05/39345 Psicóloga (UFF) Mestre em Psicologia e Estudos da Subjetividade (UFF), Psicomotricista (Anthropos), Acompanhante Terapêutica (Esquizoanálise) e Orientadora Educacional ISERJ- Creche e Ed. Infantil. Experiência em Atendimento Psicológico e Acompanhamento Terapêutico de crianças, adultos e idosos portadores de transtornos emocionais graves e saúde mental do trabalhador. Atuação na UERJ (Hospital Dia) com oficinas e atendimento dos pacientes, no IFF- Fiocruz (Instituto Fernandes Figueira) com Saúde Mental do trabalhador e participação em Congressos e Palestras.

**Carolina Reina:** Reg. Nº 26.824.912 (Argentina) Professora e Psicopedagoga (USAL Universidad del Salvador), Pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UERJ). Especializada em Orientação Educacional, atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior, articulando e promovendo processos de inclusão e atendimento às diferenças. Experiência na área Educação Especial e Saúde Mental com T.E.A (Transtorno do Espectro Autista) e distúrbios emocionais graves. Atendimento clínico de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de aprendizagem. Participação em publicações de Livros, Congressos, Palestras e Artigos

...

### Los alumnos integrados-incluidos.

#### El caso del colegio nº5050-Vaqueros-el desafio de convivir en la diversidad

Autoras: Marta Sánchez de Arias, Inocencia Gerónimo y Dolores Pantorrilla

## RESUMEN

La educación inclusiva como eje central de este trabajo nos lleva a indagar cuestiones referidas a una educación integradora, obligatoria y con derechos, la prueba está en el proyecto puesto en marcha por el Colegio Secundario N° 5050, de la localidad de Vaqueros, provincia de Salta.

Creemos que, para que se lleve a cabo la integración de jóvenes adolescentes a la escuela común provenientes de escuelas especiales se requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Esto implica: procesos participación e inclusión en la cultura, y de los distintos currículum, de una reestructuración de las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad del alumnado de la localidad.

**Se trata de un desafío a una enseñanza con equidad e igualdad, nuestra escuela secundaria ha propiciado el aprendizaje y la participación basado en un concepto de diversidad que no solo nos marca como característica sino como desigualdad, ya que ciertos factores sociales y personales de**



nuestros alumnos requieren una respuesta educativa con tintes diferentes, ya que provienen de ámbitos socio-familiares de extrema vulnerabilidad, sumado a esta realidad, podemos decir que desde el año 2014 hemos comenzado a incorporar a nuestras aulas el trabajo con jóvenes y niños junto a sus maestros especiales, una manera de integrar distintos ritmos de aprendizajes, sean éstos lentos o rápidos, conocimientos previos y estrategias de trabajo y de estudio que cada uno posee para alcanzar nuevos objetivos.

**Los alumnos y a través de una evaluación tanto de directivos, como maestros han denotado una MEJORA en sus comportamientos, en sus relaciones y saberes, por lo que podemos crear indicios que ,cuando un niño o joven con ciertas discapacidades insertos en las escuelas comunes pueden afianzar mejor y con mayor éxito sus aprendizajes.**

## LOS ALUMNOS INTEGRADOS-INCLUIDOS, EL CASO DEL COLEGIO N°5050-VAQUEROS-EL DESAFIO DE CONVIVIR EN LA DIVERSIDAD

### **A modo de Introducción:**

Los alumnos aprenden, si posee objetivos de enseñanza pertinentes e intencionalidades por parte de sus mayores, siempre definidos en un proyecto educativo institucional; logrando seguro, o por lo menos su acceso, permanencia y egreso, de acuerdo con las posibilidades de cada escuela; sumando aquello que es innovador que no discrimina y diversifica.

La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Esto implica procesos de participación e inclusión en la cultura, y de los distintos currículos, requiere una reestructuración de las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad del alumnado de una localidad.

La consideración del aprendizaje y la participación en relación con todos los estudiantes debe tener en cuenta a aquellos que son más vulnerables a ser sujetos de exclusión y no sólo los que presentan discapacidad. Creemos que una educación inclusiva requiere escuelas que eduquen a todos. La escuela debe ser un lugar al que todos pertenecen, donde son aceptados y apoyados para aprender sin etiquetamientos ni estigmatizaciones. Muchos de nosotros, docentes y profesores de escuelas inclusivas tenemos aulas donde ven al otro como iguales y diferentes a la vez, se sienten a veces obligados a sentirse incluidos porque reciben dentro de ella lo que necesitan para su progreso, han de valorar, a la corta o a la larga de que su establecimiento escolar les ofrece la posibilidad de aprender a todos.

El logro de la inclusión requiere que la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto a las diferencias. La educación de la diversidad, idea que se planteó inicialmente para dar cuenta de la necesidad de considerar a todo el grupo y no sólo a quienes se ajustaran al alumno ideal, alumno tipo, alumno esperado. El diferente es el que no es como yo, pero a la vez es igual a mi, porque comparte lo mismo que yo, es decir se engloban en colectivos de pertenecer a una misma clase, sin perder su singularidad personal.

El concepto de inclusión también implica una adecuación curricular. Para dar cuenta de las “necesidades específicas” de algunos alumnos, esto significa adecuar temas, contenidos, didácticas, entre otros.

El concepto de inclusión también implica una adecuación curricular. Para dar cuenta de las “necesidades específicas” de algunos alumno, esto significa adecuar temas, contenidos, didácticas, entre otros.

Si desacralizamos divisiones, y todo aquello que nos deviene de nuestra formación, pues muchos de nosotros venimos de una formación pedagógica tradicional, podremos crear , revisar, incluso modificar una pedagogía para la inclusión.

Ahora bien, que pasa en las escuelas de los bachilleratos, con alumnos que debieran tener la edad, el conocimiento y las didácticas adecuadas al año que cursan?, difícil encontrar, más aún con clases de apoyo, y con dispositivos planificados para problemáticas y destinatarios específicos, que la escuela común busca alcanzar, pero para que los alumnos puedan tener una experiencia escolar satisfactoria, es necesario un vínculo, una convicción que aprendan los contenidos y hábitos necesarios para desenvolverse como alumnos y para vincularse con los otros .

Las instituciones educativas constituyen redes, relaciones e interacciones que se producen entre sujetos, implican la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación a la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación a los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables si no discrimina y trabaja la diversidad, si genera un clima escolar favorable y respetuoso.

En el marco de los conceptos trabajados, es que queremos sumar a nuestro relato de la experiencia el concepto de la diversidad que no solo nos marca como característica sino como desigualdad , ya que ciertos factores sociales y personales de nuestros alumnos requieren una respuesta educativa con tintes diferentes, la diversidad es una característica de las personas y de los grupos a los que pertenecen, por lo tanto, involucra mucho más que al colectivo de los estudiantes; y afecta a los estudiantes a los profesores y a la institución. Cuando hablamos de características individuales nos estamos refiriendo a los distintos ritmos de aprendizajes, sean éstos lentos o rápidos, conocimientos previos y estrategias de trabajo y de estudio que cada uno posee para alcanzar nuevos objetivos, y las motivaciones e intereses que se ponen en juego. En cambio cuando nos referimos a diferencias de carácter social o colectivo, lo hacemos en función de rasgos de identidad y diversidad de rasgos, tanto individuales como sociales. Entonces nos enfrentamos a una realidad educativa con una diversidad cultural, social, de sexos y aquella ligada a factores interpersonales.

Consultando a padres, docentes y jóvenes de la zona en la cual esta inserta nuestra escuela dan un relato positivo y de una MEJORA en estos alumnos con respecto de la inclusión educativa.

Creemos que hubo un cambio importante y asistimos a la participación de personas con discapacidad y patologías leves y graves que han podido desarrollarse , seguir sus años de estudio, y ahí es donde a la escuela se le plantea qué hizo, qué puede hacer, y qué hace en situaciones que cualquier chico con discapacidad puede y podrá en una escuela común.

Con charlas informales con las maestras y docentes de los alumnos de 1° y 2° año, que son los cursos a los cuales asisten estos niños, piden más colaboración, nos asisten con sus inquietudes, y sabemos que nos debemos esforzar para no caer en el desconcierto, pero ellos nos enseñan día a día y en este sentido, si bien la ley 26.378 se refiere a que "puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan", también es cierto que en algunos casos no están preparadas las condiciones socio-ambientales, pero la voluntad del docente y directivo han logrado que nuestros jóvenes en un programa denominado de integración e inclusión hace justicia y responde rápidamente en favor de ese joven, pero ¿qué dicen los padres? Que en muchos casos no querrían exponer a su hijo a un ámbito desde el comienzo tan distinto al acostumbrado? o por lo menos desde lo relacional.

Entonces, se supone, genera frustración y la desesperación de tener que seguir buscando después de varios intentos fallidos.

Pues, se sabe, todo lo nuevo genera dudas y temores y, a pesar de que el proceso es lento y todavía la falta de concientización y conocimiento genera confusión. Lo que si denotamos que los colegas tienen mucha necesidad e interés por capacitarse en distintas áreas por lo que creemos, desde este punto de , también han sido satisfactorias las evaluaciones hechas hasta la fecha de introducido el programa de inclusión.

Creemos que sería importante no esforzar a los docentes, sino, más bien una apertura a pensar en estos alumnos, sumar sin diferencias.

El incremento paulatino de la matrícula de alumnos con alguna discapacidad en nuestras escuelas comunes demuestra un avance, para el sistema educativo inclusivo. Se ha avanzado en nuevas herramientas didácticas, computadoras, recursos didácticos y de recreación deportiva, sin dejar de lado el aporte de nuestros profesores de educación ,por ejemplo explican ellos que, preparan sus clases incorporando lenguaje de señas, horarios flexibles, y capacitando a ciertos tutores por curso, entre otros. Si bien el principio no teníamos los lineamientos en forma rígida a seguir , la clase se fue ordenando, viendo lo que se podía, probando en base a supuestos teóricos que con el tiempo se van modificando, pero siempre pensando era un proyecto inclusivo.

Desde el 2008, a través de la sanción de la ley 26.378, la Argentina reconoce el derecho de los niños, adolescentes y adultos con alguna o varias discapacidades a una educación inclusiva en todos los niveles. Como consecuencia, nuestra escuela ha tenido la gratificante experiencia de haber recibido a un grupo de alumnos, provenientes de escuelas especiales al nivel secundario, abriendo las puertas, y logrando una real inserción al sistema.

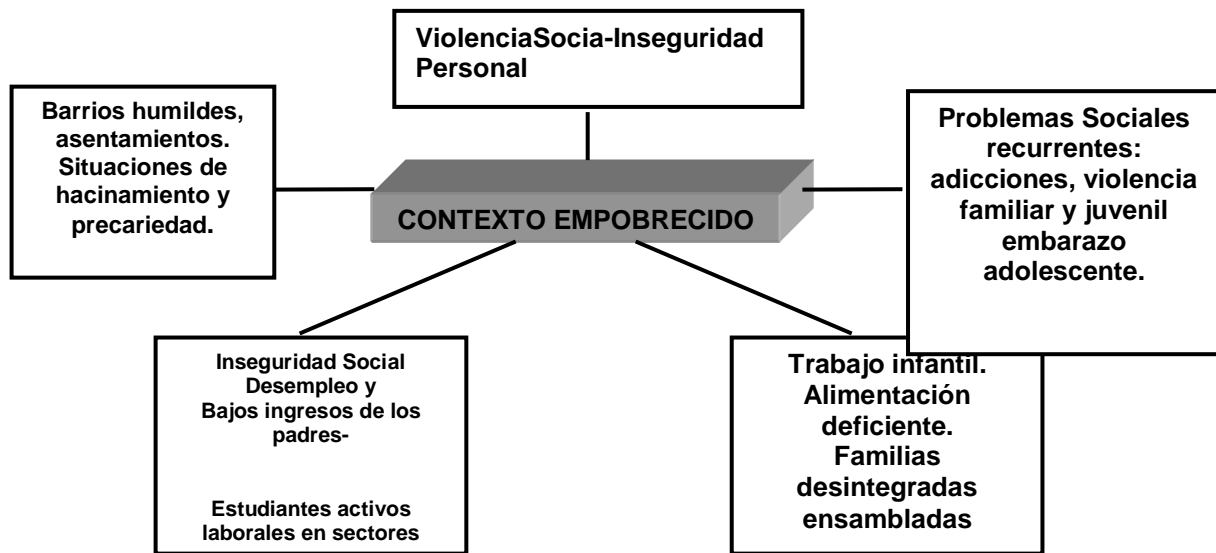
Sin embargo, en el nivel secundario solo el 15% de los jóvenes con discapacidad asisten a un colegio común, y las puertas siguen cerrándose para muchos.

En este sentido, el análisis de las dificultades en el paso de la teoría a la práctica demuestra que la educación, basada en la equidad sigue siendo un desafío.

### **El contexto social:**

El contexto social de pertenencia de los alumnos debe ser desagregado en dos, por un lado el del casi 80 % de la población estudiantil, quienes habitan los barrios y asentamientos de la zona norte de la ciudad, en las márgenes del Río Vaqueros, un contexto urbano-marginal. Por otro lado se debe distinguir el contexto referido al municipio de Vaqueros en el Departamento La Caldera, del cual forma parte el 20 % restante de los alumnos, este aún conserva características de semi ruralidad con un importante crecimiento demográfico y habitacional que contrasta con las antiguas viviendas y pobladores anteriores a la década del 90 en el siglo pasado, pero con idénticas características socio culturales y educativas de la población estudiantil de los barrios Patricia Heitman, Juan Manuel de Rosas, 17 de Octubre, entre otros.

Esquema que detalla las características sociales y culturales:



El colegio Secundario N°5050, está inserto en inmediaciones del río Vaqueros, y desde su fundación en el año 1986, se ha caracterizado por albergar a un perfil de alumno con las características mencionadas, se ha esforzado en tratar de mejorar, a pesar del alto desgranamiento en estos últimos años, en retener a un gran número de adolescentes que abandonan, no encontrando mucho sentido al estudio. Problemas económicos en el hogar, faltas de expectativas para su futuro, cultura del mínimo esfuerzo para el estudio, falta de límites y contención de la familia, intencionalidad de valores diferentes y no relacionados directamente con el estudio, poca valoración relacionada con la autoestima, ausentismo preocupante por diferentes problemas personales o familiares, situaciones personales que afecten su trayectoria escolar, entre otros. Estos problemas provocan que el alumno tenga poca tolerancia al fracaso y que desistan ante el primer obstáculo. Se debe destacar que se inscriben alumnos repitentes de otras instituciones, ya que el colegio no tiene ninguna restricción al respecto, situación que sí se presenta en otras instituciones y que los alumnos manifiestan cuando se les pregunta por qué eligieron esta institución.

Además la poca tolerancia al fracaso lo hace bajar los brazos ante el primer obstáculo. Este dato es preocupante porque así el alumno comienza con bajo rendimiento, esto lo lleva a la repitencia y termina con muchas probabilidades de abandonar el sistema escolar.

Ahora bien, que repercusión provoca en estos estudiantes la inclusión a sus clases ordinarias grupos de alumnos con trayectorias diferentes?, con patologías diferentes y con las grandes dificultades que les provoca ciertas características motora y psíquica al momento de sus aprendizajes?, sin querer estigmatizar a unos ni a otros, las escuelas públicas, en nuestra provincia ha intentado en los últimos años y a base de proyectos pilotos, crear espacios inclusivos de escuelas de la provincia tales como bachilleratos y de modalidades a aquellos alumnos provenientes de escuelas especiales que asisten a niños y jóvenes con problemáticas diferentes.

**La dinámica del docente:**

Las dificultades antes mencionadas de los estudiantes exigen de algún modo reflexionar sobre la dinámica del trabajo docente en la institución, puesto que los resultados que obtienen los alumnos en sus experiencias educativas se vinculan con el quehacer cotidiano del docente y con las iniciativas que la institución como comunidad pone en práctica para mejorar las falencias descritas. Entre las características del trabajo docente en la institución podemos destacar las siguientes:

Si bien es cierto que se realiza un diagnóstico por los docentes de los diferentes Departamentos a los grupos de alumnos y se hace explícita una forma de trabajo coordinada, los resultados del desempeño de los estudiantes manifiestan cierto aislamiento e individualidad en el trabajo, en lo que refiere a: Estrategias de enseñanza, criterios de evaluación, valoración y calificación, falta de coordinación y escasa comunicación entre pares docentes, ausencia de espacios y tiempos específicos destinados a recreación, esparcimiento y a generar una identidad común en la institución, poco tiempo destinado a reuniones docentes para tratar problemáticas de las prácticas y para atender situaciones particulares de los alumnos que generan ausentismo frecuente y deserción, y sumado a todas estas dificultades, la escasa disposición de tiempo de comunicación con los padres para coordinar acciones conjuntas destinadas a mejorar los desempeños académicos de los estudiantes.

Por todo lo antes expuesto, y a la hora de recibir a nuestros nuevos alumnos, es que a partir del ciclo 2014 y por iniciativa del Sr. Director Prof. Aldo Pastrana y su equipo se implementaron estrategias de acción en la que nuestros alumnos y los nuevos sientan que están siendo participes de sus propias decisiones, esto quiere decir una manera de incluir al otro, cómo? A través del juego, la participación, con formas en los cuales nuestros jóvenes se sientan identificados, conformando equipos de fútbol, vóley, etc.. El director, profesor de ética también en la escuela nos brinda los principios del trabajo y la ética del docente, como trabajar de acuerdo a las necesidades de cada grupo, ya sea que tuviera una discapacidad o no, pero sumando y como pareja pedagógica el maestro integrador.

El contexto en el que estamos insertos requiere de la familia, es ella la primera socializadora antes que la escuela, es ella la que nos dará las herramientas y los dispositivos necesarios para poder trabajar en el proceso de enseñanza de sus hijos, para ello fue fundamental la tarea del maestro de apoyo de los nuevos alumnos, ellos han trabajado a la par en estos últimos dos años con los profesores de las distintas disciplinas, matemática, lengua, ciencias sociales, entre otras, sumado a esto, que alguno de ellos aprende con el lenguaje de señas. Sabemos que el desafío es muy grande, la escuela como centro socializador, tiene grandes expectativas, esperamos poder crear un espacio de encuentro, ya que creemos que como objetivo prioritario, está el de:

*Fortalecer la dinámica institucional a los fines de generar espacios y tiempos destinados a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes considerando sus condiciones económicas, sociales y culturales de existencia, como así también de los que provienen de escuelas especiales.*

*Ser participativo, inclusivo, tolerante y aceptar todas las formas de trabajo con el, los otros, para ello el somos conscientes en que se trata de un desafío a diario, del día a día y que requiere de una dinámica grupal por parte de todos los actores que forman el plantel docente del nivel secundario, maestros especiales y directivos.*

La redefinición y la reorientación también han significado que la cultura institucional, estableciendo un modelo colaborativo entre los actores institucionales tienda a la renovación de las prácticas educativas y pedagógicas que tome como eje a los estudiantes, si bien distintos, siempre como sujetos de derecho.

Creamos conciencia, favoreciendo a la inclusión de los alumnos pertenecientes a escuelas especiales del medio que y supervisados por sus maestros se han visto favorecidos mediante el diseño y ejecución de propuestas integradas de carácter recreativas y de esparcimiento que favorezcan la construcción de un sentido de pertenencia y la conclusión de la educación secundaria obligatoria, esta afirmación categórica está basada en la experiencia de la MEJORA que denotan los alumnos con patologías diversas y que asisten a nuestra institución desde el año 2014, no solo de índole académicas, sino en lo relacional, aquel que tenía dificultad para la comunicación, nos llevo a aprender docentes y alumnos el lenguaje de las manos y señas, entre otros. Consultando a padres, docentes y jóvenes de la zona en la cual está inserta nuestra escuela dan un relato positivo y de una MEJORA en estos alumnos con respecto de la inclusión educativa.

**La función del maestro integrador:**

Desde sus saberes, reconoce a la persona con discapacidad intelectual, sus potencialidades y pone la mirada en su desarrollo integral con el mayor grado de autonomía posible.

Un ejemplo de esto lo constituye el acompañamiento diario, asisten tres veces a la semana, están a la espera de asistir a sus alumnos, ellos ya los conocen, esto ayuda mucho, sobre todo para los que se incorporan, pues no conocen a nadie, solo a sus maestros, más aún cuando las personas con discapacidad experimentan una mejor calidad de vida relacionándose con la comunidad, desplazándose con autonomía recibiendo y solicitando habilidades adaptativas de comunicación, sociales, etc. Es necesario destacar este aspecto ya que en muchas oportunidades se pone el énfasis solamente en la adquisición de conocimientos académicos, que es donde se centra la preocupación y demanda de los padres y de algunos docentes, descuidando el logro de su vida independiente. En el otro extremo suele presentarse la situación de integrar a un alumno teniendo como única meta los procesos de socialización, privilegiando la integración física y social lo que conduce a descuidar los aprendizajes curriculares, limitando así las oportunidades educativas de estos alumnos.

La integración escolar ha provocado que nuestros docentes no permanezcan invariables ante los alumnos integrados, esto lo comprueba su preocupación en jornadas y reuniones pedagógicas, rompiendo muros entre la educación de los diferentes y la educación de quienes no son considerados así. Los docentes que participan de la propuesta de integración, prestan especial atención a los aspectos curriculares, metodológicos y estratégicos, modificando sus prácticas en virtud de las necesidades educativas que presenten los alumnos con discapacidad, también debieron implementar propuestas educativas que contemplen diferentes criterios para la acreditación, promoción, y finalización de estudios, siempre en la búsqueda de nuevas estrategias, metodologías, elaborando propuestas curriculares que se encuadran en los diseños curriculares del nivel.

**Hablan los padres:**

En estos casos es de fundamental acompañamiento, sabemos que es muy difícil un acercamiento a la escuela de los padres de nuestros alumnos, pero la asistencia a la escuela de los niños provenientes de las escuelas especiales es muy significativo, dialogan con los profesores y maestros, conocen el devenir y la asistencia diaria, están conformes y sienten cierta independencia de sus hijos, viajan en colectivo y en estos últimos meses han cambiado su proceso de socialización. Iniciar acciones orientadas a establecer canales de comunicación efectivos con los padres de manera de fortalecer el mutuo compromiso y el acompañamiento en las experiencias educativas de los estudiantes. Interpretar a un joven, Mauro con Lengua de Señas, nos ha llevado a buscar integrar a los/as alumnos/as con discapacidad auditiva, ello nos han transmitido, a través del gesto y el movimiento, y a través de la presencia de un intérprete cuán importante es facilitar la

transmisión de los contenidos curriculares y ser agentes de comunicación e integración entre las personas sordas y las personas oyentes hablantes.

Hemos experimentado en acciones y tareas de extensión, actos escolares, con el canto del himno con lengua de señas la orientación y asesoramiento del adolescente, a través de intervenciones directas e indirectas, aquí fue muy importante el enlace de los Equipos de Orientación Escolar interdisciplinario -conformado por psicólogos, psicopedagogas, para la atención de los alumnos con discapacidad y la elaboración de la estrategia institucional para favorecer y sostener el proceso de inclusión

Cabe destacar el trabajo conjunto en la elaboración y adaptación curricular, según las necesidades de cada alumno. Todas las iniciativas planteadas, a partir del proyecto de recibir a estos alumnos, además de los alumnos que le detallamos que ya asistían, provenientes de escuelas especiales de la provincias, causó en sus comienzos ciertas dificultades, tales como: y como aprenderán?, nosotros solo sabemos enseñar matemáticas! No nos prepararon para atender ciertas dificultades que exceden lo meramente pedagógico, pero, el tiempo, la tolerancia y el equipo de docentes de las distintas disciplinas en conjunto y con el acompañamiento de los jefes de área, y el director del establecimiento educativo, que con muy buen tino y capacidad inclusiva, nos entusiasmó, no solo a través de acciones aisladas, sino integradas y relacionadas entre sí orientadas al cumplimiento de los objetivos propuestos.

#### **A modo de conclusión:**

La puesta en marcha de la experiencia de inclusión en nuestra escuela nos demuestra que la integración se debe fundamentar en una propuestas educativas que además de delinear bajo los fundamentos del currículo, en encuadres normativos, abordando aspectos conceptuales, sino, también en una política que se sustancie en decisiones pedagógicas dentro y fuera del aula que impactan directamente sobre los alumnos. En este sentido podemos decir que se logro de alguna manera, y para satisfacción de padres y maestros de las escuelas especiales que vieron en el Colegio Secundario de la localidad Vaqueros, además de la participación de los estudiantes, la escucha de sus necesidades, la expresión de sus dificultades, como así también, comenzó a utilizarse el concepto de inclusión para responder en forma activa a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

Todos, lo que implica la exigencia de un curriculum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y particularidades de cada estudiante. El trabajo demostrado por los estudiantes en estos dos últimos años, sus formas de integrar a los alumnos provenientes de la educación especial, nos ayudó a re-definir el concepto de integración, concepto que refiere al proceso de enseñar juntos a alumnos con y sin sus necesidades y particularidades, sin olvidar que esas particularidades son las que definían a nuestra escuela, inserta en una zona y localidad, tan heterogénea, que, al incluir a estos alumnos de la escuela especial, pudimos descubrir una concepción mucho más profunda.

La experiencia del Colegio Secundario N°5050, ha demostrado que es posible la inclusión, ofreciendo un espacio para poner en práctica el derecho que todos tienen a pertenecer a una comunidad, construir una cultura e identidad con los otros y a educarse. Nos propusimos promover el acompañamiento de los alumnos, y brindar las respuestas adecuadas a los alumnos con necesidades especiales, más aún cuando la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y aquella que brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común, entonces



es un gran desafío para aquellas escuelas como la nuestra ,que si bien, no contábamos con la formación específica para con el trabajo con jóvenes con necesidades específicas , se pudo lograr el avance y no el retroceso. Además , se pudo ayudar a que la escuela especial pueda identificar tempranamente las necesidades educativas de estos grupos, con el objetivo de otorgarles una atención interdisciplinaria para lograr su inclusión desde la escuela común, con este propósito se ha podido, hasta ahora y con resultados positivos una trayectoria educativa integral que ha permitido el acceso a múltiples saberes, contar con personal especializado que trabaje con los profesores del secundario, asegurar la cobertura de un espacio, que no había en la zona, Vaqueros no cuenta con escuelas específicas ni escuelas secundarias con apertura a estos alumnos, garantizó la accesibilidad física a nuestro edificio escolar, el colegio cuenta con escaleras especiales y salones de uso múltiple.

La idea misma de que tenemos que esforzarnos más, por una educación más amplia reconociendo las particularidades de diferentes grupos y de necesidades educativas.

La Inclusión de alumnos con discapacidad con proyectos de integración e inclusión en la Provincia y en particular en nuestra escuela ha significado poner a su disposición todas las alternativas educativas para garantizar a todos los alumnos la escolaridad y terminalidad de estudios.

A nuestro parecer resulta importante conocer los cambios generados en la concepción de la educación especial ya que nos ayudó a creer y saber que cada uno posee una historia propia.

Para finalizar, queremos decir que el objetivo central de este proyecto es ofrecer escolaridad media a los alumnos provenientes de trayectos educativos de educación especial, en escuelas Especiales, de su recuperación o que durante su escolaridad utilizaron recursos de educación especial. Sin olvidar, y esto ya detallado al inicio, nuestros estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Trabajar en el espacio áulico común junto con los docentes del curso y con cada alumno incluido nos ha significado llevar adelante un trabajo de articulación con los colegas y directivos.

De esta forma se construye el vínculo para el desarrollo de estrategias de trabajo que permitan al alumno adquirir un conocimiento de su vida y de la real capacidad de crear vínculos de afectos con el otro.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Clarín.com, Suplementos Educación 18/03/2013
- DGCyE. Marco General de Política Curricular (Pág. 15) 8 Buenos Aires.
- Un desafío educativo -Ley de Educación Nacional, Art.42
- CFE.Art.24
- Ley 26.378 “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”.
- Proyecto Educativo Institucional, Colegio Secundario N°5050-Vaqueros-Salta
- TIRAMONTI, Guillermina, La trama de la desigualdad educativa : mutaciones recientes en la escuela media / compilado - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires : Manantial, 2007
- TEDESCO, Juan-Carlos-La-educacion-es-condicion-necesaria-de-la-justicia-social revista/detalle/10\_56-Universidad de San Andrés
- Weiss Martha, Educación sexual infantil /juvenil, revista ensayos y experiencias-
- Llomavatte, S. y Kaplan, C. (2005) ,“ Desigualdad educativa” ; Cap. 7 “Pobreza y trayectorias escolares de adolescente madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas”.

...

**> Proyectos de vida: orientación vocacional y formación para el trabajo**

Coord.: Lic. Gabriel Hojman

**MESA Nº 10 – AULA 7 - 1er. piso**

P17 - *Orientación Vocacional en la formación docente de Educación Especial: una apuesta al sujeto*, María Luján Puzzi, Univ. Nacional de Tres de Febrero, CABA.

P22 - *Aportes de la Escuela Especial para la inclusión socio laboral de jóvenes con discapacidad*, Carolina Gómez, Victoria Bianchi, Mariana Díaz, Federico Appiani, Instituto Génesis, CABA.

P108 - *Tejiendo tramas posibles. Orientación Vocacional como herramienta de inclusión*, Elisa Mieras, María Lujan Puzzi, Universidad de Congreso, Mendoza.

...

**Orientación vocacional en la formación docente de educación especial:**

**Una apuesta al sujeto**

Autora: María Luján Puzzi

**RESUMEN**

Este trabajo busca compartir la experiencia de Taller realizada en el Instituto de Formación Docente Cielo Azul de la provincia de Bs As, en el que nos propusimos reflexionar acerca del rol que desempeña en relación a la orientación vocacional ocupacional el docente de educación especial que trabaja con personas con discapacidad intelectual.

Los participantes comparten creencias, expectativas, necesidades, limitaciones y deseos de diversos actores, que constituyen valiosos puntos de partida para la reflexión, abriendo la posibilidad de pensar un abanico de alternativas distintas para la inclusión de las personas con discapacidad a partir de intervenciones.

Se realiza un breve recorrido que intenta articular legislación, creencias y prácticas docentes con miras a favorecer el desarrollo de estrategias que den cuenta del modelo social de la discapacidad y el paradigma de la inclusión.

Finalmente se insta a quienes se encuentran a cargo de la Formación Docente y de quienes se están formando a considerar la orientación vocacional ocupacional como una herramienta que favorecerá el desarrollo de “lo vocacional” con sus consecuentes efectos sobre la subjetividad, las trayectorias, las expectativas y los proyectos de vida de los alumnos, para quienes pensar en un futuro diferente será posible.

**TEXTO COMPLETO**

En el marco de la investigación “Orientación Vocacional Educativa Profesional. Prácticas profesionales orientadoras para profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual. Aportes en

tiempos de inclusión” (2016-2017)<sup>48</sup>; de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; se realizó el Taller de reflexión y capacitación docente, en Instituto de Formación Docente de Educación Especial, Cielo Azul, que dio en llamarse: *¿Hay algo para orientar?*

La intervención buscó:

- Abrir un espacio que contemplara la Orientación Vocacional – Ocupacional en el ámbito educativo, como tarea a ser desarrollada por los docentes de educación especial para Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI) a fin de ampliar las posibilidades de inclusión.

Del intercambio surgieron las siguientes ideas, que vinculan a: docentes - Orientación Vocacional-Ocupacional (O.V.O) - alumnos de escuelas de Educación Especial con discapacidad intelectual, tales como:

- *“Es importante que los chicos tengan la inquietud de un camino para sí mismos.”*
- *“En la escuela están contenidos e integrados, en la escuela es la etapa en que están felices”. “Después no sabemos...No están integrados en la sociedad”.*
- *“Necesitamos cambiar la mirada. Pensar que es posible”.*
- *“En lo que respecta a los chicos con Discapacidad Intelectual y la Orientación Vocacional Ocupacional, hay límites, imposibilidades. Se deja de lado el sujeto de deseo y se le impone lo utilitario.”*
- *“Los chicos están condicionados por lo que se les ofrece: taller de jardinería, panadería”.*
- *“Tenemos que apostar al sujeto, a que puede sorprendernos”.*
- *“Acompañar considerando la subjetividad como eje de la elección. Abrir puertas y ventanas, a partir del deseo”.*

Para comenzar nos preguntarnos, ¿Por qué debería llegar la O.V.O a la Escuela Especial?

La respuesta no se hace esperar; debería llegar de la mano del cumplimiento de marcos normativos existentes, tales como:

- La Constitución Nacional, que promueve el derecho de enseñar y aprender (art 14)
- La Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en base a la Convención sobre los Derechos del Niño, establece entre otros que *“Los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de políticas públicas con carácter federal”*; (...) *“las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos en esta Ley, además de los inherentes a su condición específica”* (art 5)
- La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada por Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 2006 (Ley N° 26.378 Aprobada en el Congreso en el año 2008) con sus artículos sobre
  - Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte. (art 30)
  - Educación (art 24)
  - Trabajo y empleo (art 27) [...]

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua,

k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigido a personas con discapacidad.

-La Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 2006 en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. *“La obligatoriedad escolar*

---

48. Proyecto liderado por la Dra. Cecilia Kligman, Lic. Psicopedagogía y Psicología; e integrado por profesionales de diversas áreas: Lic. Inés Barbeito, Psicomotricista – Lic. María Sol Álvarez, Psicopedagoga - Silvina Imbroisi, Asistente Social – Lic. María Cristina Priegue Psicopedagoga - Lic. María Luján Puzzi. Psicopedagoga. Especialista en Orientación Vocacional y Educativa.

*en todo el país se extiende desde la edad de cinco hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”* (art 16)

Es obligación del Estado *“Garantizar la educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores”* (art 11 Inc. b)

Uno de los fines y objetivos de la política educativa en *“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”* (art 11 Inc. n).

*“La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”.* (art 42) La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa.

Continuado con el desarrollo del Taller, se propuso a los participantes el intercambio en pequeños grupos a partir de disparadores, como:

***\*¿Creen que sus futuros alumnos, o las personas con discapacidad intelectual en general, tienen algo para elegir?***

*“Dentro de Educación Especial hay un margen de elección condicionado y reducido a la trayectoria que el alumno haya realizado dentro de la modalidad especial”.*

*“No hay muchas posibilidades de elección, están son muy acotadas. Dependerá de la realidad de cada joven”.*

*“Los chicos van a elegir según lo que la escuela le ofrece y esta oferta, a veces es muy acotada”.*

La legislación se ha ido modificando con el correr del tiempo, buscando dar respuesta al cambio de paradigma. Para pasar del déficit a la diferencia; sin embargo esto no es suficiente. Dado que será necesario además, hacer coincidir las prácticas y la cultura.

Skliar plantea que habrá que *darle positividad* a la educación especial, es decir, cargarla de un sentido positivo, *poniéndola de pies a cabeza; para revisar y visitar institución por institución; discutir formación tras formación, práctica tras práctica* (2012) En este sentido la incorporación de contenidos referidos a la O.V.O en diversas asignaturas de la formación docente de educación especial podría ser un elemento que favorecería la revisión tanto de la formación como de la práctica, buscando ponerse a la altura de las necesidades.

Stella Caniza de Páez<sup>49</sup> expresa que siempre pregunta a los alumnos de magisterio si ellos, a su vez, preguntan a los niños con discapacidad **qué quieren ser cuando sean grandes**. En general la respuesta es que no. Ella explica que esta situación se produce porque está implícita la idea de que no tiene sentido formular la pregunta, ya que su futuro está predeterminado y lo que se intente enseñarles, no va a ser aprehendido. (2014) Vemos a través de este sencillo ejemplo como confluyen y se articulan: práctica y cultura, entendida esta como el conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un grupo (en este caso, docentes); que determinan o influyen en las representaciones sobre los estudiantes con discapacidad intelectual.

Entonces... ¿Por dónde comenzamos?

Por reconocer que los distintos paradigmas con que se interpreta la discapacidad (Palacios, 2008) se corresponden con diferentes orientaciones sobre la educación de las personas con discapacidad. Inicialmente hubo desatención y marginación (modelo de prescindencia), luego se crearon centros y escuelas de educación especial que generaron aislamiento y segregación (modelo rehabilitador) y finalmente surgió el concepto de normalización e integración de las personas en el ambiente menos

---

49.- Ex Directora Nacional de Educación Especial durante la presidencia del Dr. R. Alfonsín 1983- 1989.

restrictivo posible, lo que con posterioridad dio lugar al concepto de educación inclusiva (modelo social) (Muslera, 2008)

El modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), plantea que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido la discapacidad es el resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)

La educación especial, en su momento, significó el reconocimiento de las posibilidades de educar a las personas con discapacidad (PcD), la necesidad de utilizar procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes y simultáneamente, el aislamiento de los alumnos respecto de las pautas sociales y culturales generales (Muslera, 2008)

Progresivamente comenzó a verse que lo importante no radicaba sólo en las tareas de rehabilitación física, sensorial o cognitiva, sino en poner en marcha mecanismos de integración que posibilitaran a todos los alumnos las mismas oportunidades de interacción diaria en el aula. Se trataba de preparar a las personas para la vida en el mismo contexto social y, a la vez, promover el valor de las diferencias.

Así, un nuevo paradigma educativo para las PcD se sintetizó en el concepto de educación inclusiva que fue recogido por la UNESCO en la declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994).

Si bien los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía. (Res N° 155/11 CFE)

Sin embargo, aun así, no alcanza para desterrar los prejuicios ni para eliminar las tensiones entre las perspectivas sostenidas por el modelo rehabilitador y el modelo social que aun pueden apreciarse por ejemplo en la cobertura por parte de efectores de salud de prestaciones educativas, detalladas en el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Tales como: Educación Inicial – Educación Primaria – Formación Laboral, “que serán provistas a aquellos beneficiarios que no cuenten con oferta educacional estatal adecuadas a las características de su discapacidad (Res MSAS 428/99, Nomenclador, “Normativa general” inc. 6)

### ¿Qué podemos hacer?

Múltiples y variadas deben ser las acciones que puedan realizarse, sin embargo algo fundamental será tal como nos propusimos a través de la implementación de estos talleres generar espacios de reflexión, que permitan visibilizar la situación, abriendo espacios de intercambio que nos confronten mediante la palabra con nuestras representaciones, prejuicios y prácticas y nos lleven a promover cambios a través del trabajo en equipo dentro de la escuela y con la comunidad. Poniendo a los estudiantes en el centro de la escena para que sean ellos quienes decidan sobre su vida.

La normativa refiere expresamente que: “Toda trayectoria educativa debe considerar los intereses del alumno para lo cual será necesario dar lugar a su palabra”. (Res N° 4418/11 Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires p: 29)

¿Cuántas veces se organizan talleres o propuestas en las escuelas y ni se les pregunta a los alumnos si quieren participar de ellas? Si les gusta o interesa. Si se les ocurre hacer otra cosa. Qué al docente le guste cocinar no implica que todos sus alumnos quieran participar de un Taller de Cocina o piensen en la panadería como una posible ocupación a futuro. Podríamos pensar también en el Taller de Artesanía, ¿De dónde surge la idea de que por compartir un grupo o por tener un docente “habilidoso” a todos les debería

interesar o gustar? Especialmente cuando se realizan producciones que no se consideran valiosas para la sociedad; ¿Quién se siente satisfecho y reconocido produciendo algo de este modo?

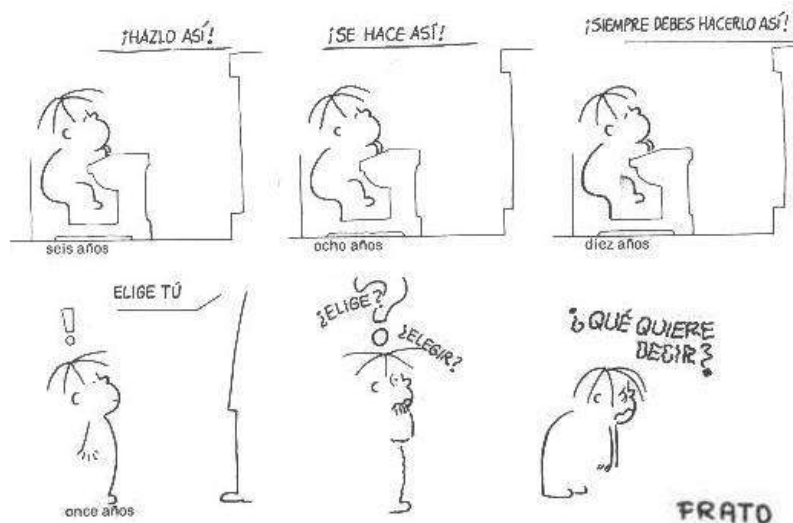
Será en este punto donde las modificaciones en la formación docente hagan una diferencia, donde se comience a pensar en el docente y su rol orientador.

La escuela especial no tiene que desaparecer pero si transformarse, más de lo que lo ha hecho, ya que es una responsabilidad de los docentes que niños y jóvenes aprendan, porque a la escuela no se va por caridad, sino por derecho (Caniza de Páez), a esta reflexión podríamos agregar que aquello que aprendan debería estar orientado a su inclusión socio-ocupacional.

Continuando con el desarrollo del taller se utilizaron las tarjetas de la Técnica Imágenes Ocupacionales, solicitando a los subgrupos que eligieran algunas para dramatizarlas, esta actividad permitió abordar cuestiones tales como:

- “La elección tiene que ver con si me siento capacitado o no para hacerlo”.
- “Lo nuevo paraliza”.
- “Elegimos lo más fácil a representar y no lo que más nos gustaba”
- “A veces se ofrece lo más fácil a los chicos, porque no pueden hacer otra cosa”

Un contenido relevante a incluir puede ser *las elecciones*, a fin de evitar que a nuestros alumnos les ocurra lo mismo que al personaje de la viñeta, del mismo modo que se constituirá en un punto de partida para la reflexión para estudiantes y docente.



Esto permitirá trabajar en el sentido de devolver al sujeto, al estudiante, la voz que le permita participar, decidir, elegir qué quiere aprender, qué quiere hacer en su vida. Sin embargo, ¿tiene sentido pensar en espacios de O.V. si los responsables de implementarlos no pueden ver a sus alumnos como sujetos de deseo, capaces de elegir? ¿Qué se podría construir en ese espacio?

Para comenzar debemos arriesgarnos a transitar el camino que implica reconocer y romper estereotipos y prejuicios. De lo contrario sólo estaremos haciendo “como si” y reproduciendo el modelo que aspiramos a modificar. Como ya se mencionó el hecho de buscar visibilizarlos, salir de nuestras zonas de confort y ponerlos a trabajar para superarlos indicaría en un principio que vamos por buen camino.

La “magia” de la educación escolarizada es sacar aquellos talentos que cada uno tiene pero que son diferentes a los del compañero, hacer aflorar lo mejor, lo que es propio; está sería la meta para generar una sociedad diversa, variada y respetuosa de las individualidades, que luego deberán complementarse para trabajar en equipo simplemente vivir en sociedad. No todos van a ser matemáticos, ni van a escribir novelas, ni van a ser músicos o deportistas pero todos deberían ser felices con sus elecciones porque las mismas representan el mejor aporte a la sociedad. De la misma manera la educación escolarizada debe

incidir en la vida de las personas con discapacidad; en tal sentido la escuela no es solo la transmisión de contenidos sino la forma de viabilizar la participación, los sueños personales, el deseo, los gustos, los intereses, la vida social, la vocación. (Festa, 2016)

Será pues importante no sólo la incorporación de contenidos referidos a O.V en la formación de docente de educación especial sino también la posibilidad de generar espacios de reflexión, a fin de evitar que el contenido se convierta en letra muerta. Para trabajar en O.V. hay que estar convencido de que se puede, de que hay algo por hacer, de que no es necesario tener todas las respuestas de antemano pero sí estar decidido a buscarlas o inventarlas si fuese necesario. De lo contrario, ¿de qué sirve pensar en diferentes tipos de intervenciones o dispositivos?

Afortunadamente hay estudiantes, docentes y profesionales que piensan que sí hay algo para orientar, que están dispuestos a reflexionar, a formarse, a cambiar la mirada, a pensar que lo que en algún momento pareció utópico es posible, a dejarse sorprender, permitiendo vislumbrar el espacio de O.V con muy buenas perspectivas.

### ¿En qué pensamos cuando hablamos de Orientación Vocacional Ocupacional (O.V.O) como una práctica a cargo del docente de educación especial?

Cuando hablamos de O.V en la escuela pensamos en un tipo de intervención, la pedagógica. Su principal finalidad es promover el conocimiento de los objetos a elegir y la problematización sobre el contexto socio-histórico en el que elegimos. Este tipo de intervención se organiza en torno a dos ejes. El eje diacrónico, está relacionado con los variados procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela. Desde esta perspectiva, no sería pertinente diferenciar orientación de educación. Se orienta hacia el futuro porque se educa hacia él. El eje sincrónico se entrecruza con el diacrónico en cada momento en el que se juega la problemática de elegir (...) Son los momentos en los que los estudiantes deben tomar decisiones respecto de su futuro. (Rascovan, 2005)

Me parece muy importante siguiendo a este autor definir “lo vocacional” como el campo de problemáticas del ser humano y la elección - realización de su hacer. “Campo vocacional” es una expresión que da cuenta de amplio conjunto de actividades que un sujeto realiza- o puede realizar- a lo largo de su vida: trabajar, estudiar, viajar, estar/compartir con otros o hacer cualquier actividad organizada o auto-gestionada. (2005) ¿Por qué la relevancia de este concepto? Porque nos permite ampliar la mirada. Nos permite pensar en la posibilidad de múltiples y variadas actividades: cantar, tocar un instrumento, dibujar, tejer, cocinar, nadar, hacer gimnasia artística, jugar al tenis, participar de las actividades de un grupo scout y muchas otras que pueden desarrollarse en clubes, centros culturales, barriales o espacios particulares, dado que como lo plantea Rocha, uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la autonomía en las personas con discapacidad (particularmente mental o intelectual) tienen que ver con los pocos haceres que se dan a lo largo de sus trayectos de vida. Ningún humano puede conquistar el espacio social sino es a través del ensayo de las diferentes posibilidades que este otorga. La experiencia es el recurso inigualable que el sujeto posee para construir sus gustos e intereses. (2016)

La Orientación Vocacional pensada como una experiencia subjetivante, supone una ética centrada en el reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, en el respeto por su singularidad, en la inexistencia de un saber certero sobre el enigma de la vida y las vicisitudes del elegir. (Rascovan, 2016) Esta idea constituirá el punto de partida para preguntar a los alumnos qué quieren hacer, para prepararlos y acompañarlos en el desarrollo de una actividad que les resulte gratificante y que les permita ocupar un lugar de participación en la sociedad.

Llegando al final del encuentro se solicitó a los participantes que propusieran una palabra en relación a lo trabajado. De este modo surgieron palabras como:

DESEO, ELECCIÓN, FUTURO, FELICIDAD, TRABAJO, IMAGINACIÓN, CAMBIO, PROCESO, DERECHO, RECORRIDO, GRUPO, DIRECCIÓN, CONSTRUCCIÓN, PROYECTO, MIRADA, ORIENTACIÓN, VOCACIÓN, INTEGRACIÓN, SATISFACCIÓN, RESULTADO, LOGRO, MOTIVACIÓN, SOCIEDAD, MOVIMIENTO, DIVERSIDAD, SISTEMA, POSIBILIDADES.

Las mismas fueron empleadas en la redacción de frases que sintetizaran interactuado.

\* *“La mirada de una sociedad acompaña la elección y orientación de logros a futuro”.*

\* *“Proceso de cambio, movido por el deseo y la imaginación que abre posibilidades de nuevos futuro”*

\* *“Es necesaria la mirada que cree, motive y acompañe al sujeto en el recorrido, construyendo posibilidades y apuntando a la felicidad”*

\* *“Que cada elección vocacional sea producto de un deseo construyendo un futuro que tenga un resultado gratificante”*

### A modo de cierre

La presente ha sido una experiencia interesante, en tanto ha abierto un espacio para la reflexión, poniendo en evidencia el interés por la temática de la Orientación Vocacional para las personas con discapacidad intelectual por parte de quienes se encuentran a cargo de la Formación Docente y de quienes se están formando.

Favorezcamos la posibilidad de elegir de modo tal que se puedan ampliar los recorridos y las experiencias desde la escuela, a través del trabajo con la familia y la comunidad. Utilicemos todos los recursos disponibles, y... cuando se hayan agotado estemos dispuestos a crear, asumiendo el desafío. ¿Quién determina hasta donde se puede o no? ¿Cuál es el límite?

Nuestros alumnos van a poder construir un proyecto de vida siempre y cuando, primero nosotros, sosteniendo posiciones éticas, creamos que eso es posible y se lo permitamos creer; sin condicionarlos, acompañándolos en sus caminos y sin quitarles la posibilidad de soñar con un futuro posible. (Rocha, 2016) Festa, M. E. plantea que el camino de la educación es parte de un trayecto hacia la realización de un sujeto que se sienta feliz con sus elecciones y que haga de las mismas las posibilidades de expresión en la comunidad y pregunta: ¿Qué estoy dispuesto a hacer por la educación de un niño? (2016) Realmente me parece una pregunta maravillosa, ¿Qué estamos dispuestos a hacer? Y veamos, ¿Cómo se juegan en la respuesta a esta pregunta las propias elecciones del docente?

*“Necesitamos cambiar la mirada. Pensar que es posible”. “Apostar al sujeto y a que puede sorprendernos”.* Como nosotros lo miremos hace la diferencia. Hay un camino por recorrer que no es lineal. Un camino que nos invita a elegir a cada paso...

### Bibliografía

- Acuña, Carlos y Bulit Goñi, Luis (2010) políticas sobre la Discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Siglo veintiuno editores. Bs As.
- Caniza de Páez, Stella. (2014) Transiciones y desafíos de la Educación Especial en Argentina, en Revista Nuestros Contenidos de Aznar, A y Gonzalez Castañon, D.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.
- Festa, María Elena (2016) “El acceso a la educación: una responsabilidad para con el otro. Algunas reflexiones desde la práctica docente comprometida” en Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos. Pantano, Liliana (Comp) EUDECA. Bs As
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 2006



- Palacios, Agustina (2008) El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CERMI, Madrid.
- Muslera, Haydeé (2008) “La educación inclusiva como derecho”, en Carlos Eroles y Hugo Fiamberti (comp), Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantiza, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires.
- Rascován, Sergio (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Ed Paidós. BsAs
- Rascován, S (2016) La Orientación Vocacional como experiencia subjetivante. Ed Paidós.
- Resolución CFE 155/11 Consejo Federal de Educación
- Resolución N° 4418/11 Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires
- Rocha, Marcelo (2016) “Accesibilidad a la vida cotidiana y proyecto de vida. Sobre intervenciones, teorías y prácticas” en Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad. De los dichos a los hechos. Pantano, Liliana (Comp) EUDECA. Bs As
- Skliar, Carlos (2012) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina/ Angelino M y Almeida MA (comp) Paraná. UNER Facultad de Trabajo Social.
- Tonucci, Francesco (2016) Con ojos de niño. Ed Losada.

...

#### Aportes de la Escuela Especial para la Inclusión socio laboral de jóvenes con discapacidad

Autores: Carolina Soledad Gómez, Mariana L. Díaz,. Federico Appiani y Victoria Bianchi.

#### **RESUMEN**

El presente artículo pretende dar cuenta de los aportes de la escuela especial para la construcción del proyecto de vida de jóvenes con discapacidad, su inserción social y laboral. Se trata de proveer a los sujetos de herramientas cognitivas, emocionales, sociales y laborales y, a su vez, de formar redes con diferentes actores de la sociedad para favorecer la generación de oportunidades laborales. Explicaremos las diferentes instancias de construcción del proyecto vocacional, las cuales implican un proceso gradual que incluye formación pedagógica y laboral, talleres, pasantías y/o inserciones normalizadas internas y externas, seguimiento, supervisión, intervenciones con la familia, con las empresas e instituciones estatales, con los equipos terapéuticos de los alumnos y con los mismos jóvenes -quienes dan sus primeros pasos en el mundo laboral- para permitir el despliegue del deseo del sujeto y su inclusión en un mundo crecientemente complejo.

Por último, expondremos diversas experiencias particulares que den cuenta de su accionar, de las dificultades encontradas y las intervenciones realizadas.

**Palabras claves: Proyecto de vida - Formación laboral - Elecciones vocacionales y ocupacionales - Intervenciones profesionales- Trayectos educativos en Educación Especial- Inclusión socio laboral.**

#### **INTRODUCCIÓN**

Cuando nos reunimos para comenzar a delinear el presente artículo, lo primero que surgió fue poder dar cuenta del proceso que cada joven que, asiste a nuestra escuela especial, debe transitar para su inclusión

socio laboral y cuál es nuestro acompañamiento como profesionales de una institución escolar. En este intercambio pudimos reconocer varias etapas por las cuales atraviesa el joven, su familia y la escuela cuando se trata de generar los recursos y espacios donde la construcción de un proyecto a futuro sea posible.

Nuestros objetivos y cada uno de los proyectos que se gestan en el trabajo diario llevan implícito el modo en que pensamos la escuela y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo en lo pedagógico sino también en la formación laboral de nuestros jóvenes.

Pensamos la escuela como “ambiente facilitador”. Nos referimos a la condición primera del lugar de encuentro, vinculante, responsable de brindar los elementos necesarios para el armado de la escena educativa y la formación laboral.

Como profesionales del Equipo del Gabinete Psicopedagógico (Psicopedagogía, Psicología y Trabajo Social) del nivel Pos primario, nos vemos interpelados, con un fuerte compromiso social, por la necesidad de acompañar a los jóvenes en la construcción de un proyecto de vida que pone en juego el trabajo subjetivo de posibles elecciones ocupacionales durante los últimos años de su trayecto escolar.

La investidura de un tiempo futuro, la construcción de un proyecto de vida propio, el lugar de la familia en la búsqueda de un espacio social y laboral posible y la escuela, como mediadora en ese pasaje de la adolescencia a la adultez atravesada por la discapacidad, son algunas de las temáticas que intentaremos abordar en el presente trabajo.

### **Los aportes de la escuela especial: nuestro caso particular**

El nivel postprimario está destinado al desarrollo académico y a la capacitación laboral para adolescentes y jóvenes entre 14 y 25 años de edad, con dificultades para el aprendizaje y garantiza la continuidad escolar de aquellos alumnos que no pueden acceder al Nivel Secundario.

Este período curricular está diseñado sobre tres ejes:

- Formación Básica: Otorga certificados de acreditación de grados de Nivel Primario según Diseño Curricular Común.
- Formación Laboral: Favorece, a través de talleres, el desarrollo de habilidades y destrezas laborales para su futura inserción en la comunidad.
- Práctica Laboral: Ofrece la posibilidad de comenzar a vivenciar experiencias en ámbitos laborales reales.

Consideramos que la plena integración de los jóvenes con discapacidad tiene su máxima expresión en la posibilidad de acceder al mundo del trabajo. Es importante que cuenten con espacios donde vayan desarrollando las habilidades y adquiriendo las herramientas necesarias con ese fin. En nuestra experiencia, la capacitación laboral debe darse en diversos oficios (gastronomía, carpintería, arte digital, encuadernación, productos artesanales, etc.) para permitir la exploración y el despliegue del deseo, el autoconocimiento y el aprendizaje del mundo laboral.

La inserción socio-laboral no puede ser pensada como un acto único, sino que constituye un proceso continuo a través de experiencias socializadoras en los diversos espacios de trabajo. Sin embargo, ciertas *marcas sociales* -en algunos casos, estigmatizantes- representan una dificultad para la inclusión social de los sujetos. En el caso de los sujetos con discapacidad, hay obstáculos asociados a prejuicios sociales y otros respecto al aprendizaje de las herramientas necesarias para dicha inserción. Por esto, pensamos el dispositivo de la escuela especial como un proceso gradual que incluye como base la formación pedagógica, paralelamente y de forma creciente, la formación laboral (en nuestro caso, en un Centro de Capacitación Laboral específicamente diseñado para los diversos oficios)<sup>50</sup>, para finalmente integrar pasantías laborales

---

<sup>50</sup> En *carpintería* se producen juguetes de madera. En otro sector, *packaging, pesaje y embalaje*. En *gastronomía* la producción se ubica tanto dentro de la escuela como en algunos comercios del barrio.

internas -en nuestra escuela- y externas en distintas instituciones y organismos públicos y privados, en comercios, en consultorios, en empresas de catering, en cooperativas, etc.

Para continuar avanzando en el acompañamiento que desde la escuela le brindamos a los jóvenes con discapacidad, el año pasado nos incluimos en una red que está integrada por responsables del área de Recursos Humanos de diferentes empresas. Participan de esa red instituciones privadas y públicas, y el Ministerio de Trabajo de la Nación (Club de Empresas e Instituciones Comprometidas - CEIC)<sup>51</sup>. Por medio de esta red se organizan eventos en empresas, con frecuencia trimestral, en el marco de los cuales se desarrollan ferias de productos. Allí nuestros alumnos tienen la posibilidad de acceder a un stand que provee la empresa y exhibir sus producciones.

Así mismo, realizamos tareas de difusión de las actividades y de los productos empleando distintos medios (revistas, folletos, difusión en forma personal y vía web) para que las empresas y distintos organismos puedan darle oportunidades laborales a jóvenes con discapacidad intelectual.

Respecto a las pasantías externas, continuamente realizamos un relevamiento de los recursos disponibles tanto a nivel Gubernamental como No Gubernamental, actualizando nuestra guía de contactos, en una búsqueda permanente de lugares donde los pasantes puedan empezar a desplegar en el afuera todo lo aprendido, ejercitando sus potencialidades, descubriendo sus posibilidades e iniciando un camino que favorezca la inclusión social y laboral de los mismos. La elección de los postulantes para las pasantías debe ser muy cuidadosa para no exponer a los alumnos a situaciones frustrantes, pero sí desafiantes. Es aquí donde interviene la maestra integradora de la escuela, quien evalúa las habilidades de los jóvenes y capacita a los mismos en las diferentes prácticas. Su rol es un importante articulador entre la dirección, el gabinete, los docentes, el espacio de pasantía y el alumno.

### **¿Cómo pensamos en la construcción de un proyecto futuro de los jóvenes con discapacidad intelectual?**

El trabajo que nos proponemos como profesionales en interdisciplina es el de proporcionar las herramientas tanto pedagógicas como subjetivas necesarias para que los alumnos desplieguen su potencial, exploren su deseo y puedan proyectar-se en pos de su inserción social. Esto implica que puedan pensarse como ciudadanos y como trabajadores en una sociedad cada vez más exigente y cambiante; y, a su vez, demanda de la comunicación entre los diferentes actores para poder dar cuenta de los procesos singulares de cada estudiante. Nuestro trabajo necesariamente implica conocer la historia educativa del joven, sus condiciones de vida, sus relaciones vinculares (tanto familiares como filiales de todo tipo, dentro y fuera de la escuela), dificultades en juego (y cómo se relacionan con la dinámica familiar, sus relaciones con pares y el proceso de aprendizaje), las herramientas que posee y que aún están en proceso de adquisición para lograr autonomía e independencia -fundamental para la inserción laboral-, etc.

La Formación Laboral, constituye un ámbito de confluencias de múltiples saberes que deben diferenciarse y entramarse en una estructura de sentido, que articule conocimientos, actitudes y aptitudes del propio alumno. Por lo tanto es importante definir el conjunto de capacidades y competencias que debe reunir el alumno en formación laboral para asumir las responsabilidades que se requieren para el desarrollo de un aprendizaje pertinente con esta modalidad.

---

También se producen *bolsas ecológicas*. y *envasado* de fragancias aromatizantes para una micro empresa del barrio. Se realiza un taller de  *encuadernación*, en el cual arman cuadernos, agendas y libretas. En  *arte digital*, los jóvenes realizan diseños digitales para ser sublimados en diferentes soportes: fundas para lentes, fundas para tablet, tazas con diseños. Los talleres están a cargo de Terapistas Ocupacionales que coordinan las distintas tareas.

<sup>51</sup> <http://cec-ba.com.ar/quienes-somos/acerca-de-cec/>

La inserción laboral en nuestra escuela se lleva a cabo en los últimos años del proyecto Post Primario bajo la nominación de Alternancia Laboral donde se articulan las prácticas pedagógicas con prácticas laborales. En este punto, los jóvenes comienzan a experimentar lo que se llaman Pasantías internas.<sup>52</sup>

Consideramos este pasaje como fundamental para poder adquirir ciertos hábitos, destrezas y actitudes propias del ámbito laboral pero en un ambiente protegido y de contención del alumno. Como afirman Cibeira y Barberis: “Una de las acciones facilitadoras del conocimiento del mundo del trabajo lo constituye el espacio de pasantías, que no sólo va incluyendo al adolescente en un ritmo regulado desde afuera, sino que además le permite ir conociendo el funcionamiento de un grupo de trabajo y la responsabilidad de cada uno de los miembros del equipo, además de permitirle confirmar o no una posible elección al vivir aspectos cotidianos de la actividad laboral por la que pasa.”<sup>53</sup>

Creemos que las prácticas y actividades que desarrollan los jóvenes son una herramienta que favorece la capacitación, la integración y el descubrimiento de intereses y potencialidades. El trabajo genera mayor autonomía e independencia, aumenta la autoestima, es dador de identidad y autorreconocimiento, organiza el tiempo y amplía los contactos sociales.

### **¿Cómo pensamos la intervención desde el equipo de Gabinete para la construcción del proyecto futuro de nuestros alumnos?**

Los alumnos que se encuentran en el último tramo de su recorrido escolar se enfrentan ante la problemática de la incertidumbre sobre la elección y consecuentemente de la decisión sobre su quehacer al finalizar su proyecto Post-Primario. Dicha problemática aparece nombrada desde el ámbito familiar como preocupación por el futuro de los hijos y en escasas ocasiones por el equipo de profesionales que acompañan a los jóvenes en sus tratamientos.

Como profesionales de Gabinete intervenimos en el acompañamiento del alumno en la finalización de su recorrido escolar, alojando sus angustias y temores, así como expectativas y deseos.

Considerando que “La continuidad de estudios o la inserción en el mundo del trabajo, podríamos pensar, conlleva la marca de un cierto cierre de un trayecto iniciado en la adolescencia: la salida de lo endogámico para poder pensarse en lo social”, en el caso de nuestros alumnos, en tanto jóvenes atravesados por la discapacidad, llevan consigo una “marca”: la de un tiempo, que requiere de un proceso interno, que debe atenderse en cada caso, dándole a cada sujeto “la posibilidad de ser por sí mismo y no de hacer por él”.<sup>54</sup>

En este sentido acordamos con Marcelo Rocha al decir: “Para que haya un sujeto que pueda elegir, primero debe haber otros que crean que él puede. (...) se trata de saber siempre que el sujeto está ahí, más allá de la discapacidad, siempre hay alguien que espera que nosotros pongamos a su disposición nuestro propio deseo para que sirva como sostén o soporte de lo que en él pueda advenir”<sup>55</sup>. Aquí entra en juego la dimensión familiar, quienes deben acompañar al joven y enfrentarse a sus miedos, sus expectativas y las frustraciones propias de la construcción de un proyecto de vida en un contexto social y una “cultura inmadura” que muchas veces no logra responder a las necesidades de los jóvenes con discapacidad mental y emocional.

Por lo tanto es primordial que las familias de nuestros jóvenes cuenten con una *madurez familiar*, en tanto “capacidad que la familia tiene de pasar por los procesos lógicos de duelo que constantemente se

<sup>52</sup> Las mismas consisten en Auxiliar docente de Cocina, auxiliar de Secretaria, Administración y Maestranza, auxiliar de docentes de materias especiales (Música, Educación Física, Plástica, Computación y Psicomotricidad) y auxiliar de Vicedirección.

<sup>53</sup> Cibeira, A. S. y Barberis, M. B. (2009), “Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, en la universidad y el hospital”. Buenos Aires, Noveduc, pág 43

<sup>54</sup> Cibeira, A. S. y Barberis, M. B. (2009), “Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, en la universidad y el hospital”. Buenos Aires, Noveduc, pág 10

<sup>55</sup> Rocha, Marcelo (2013): Discapacidad: Orientación vocacional y proyectos de vida, Rosario, Laborde Libros Editor, pág.40

presentan y saber aceptar la diferencia de su miembro para conjuntamente, poder acompañarlo de una manera sana en los procesos de socialización y de construcción de su vida”.<sup>56</sup>

Para llevar a cabo dicha perspectiva en la práctica de la escuela, propusimos para este año abordar la temática del presente trabajo sobre los proyectos de vida de los jóvenes y las expectativas de futuro de las familias mediante reuniones con padres en dos encuentros anuales. Nos proponemos realizar dinámicas que apelen a las diferentes posiciones parentales respecto de las potencialidades de sus hijos, las fantasías y fantasmáticas puestas en juego así como la importancia del armado de redes de apoyo para el sostén del proyecto futuro.

Asimismo nos resultará de gran interés poder contar con la presencia de los profesionales tratantes de nuestros alumnos, en un segundo encuentro, para que junto a nuestro equipo podamos albergar y orientar a las familias en la búsqueda y construcción de un proyecto posible para los jóvenes.

En la sociedad actual, consideramos que los sujetos atraviesan el sistema educativo de diversas maneras - hay tantos trayectos educativos como alumnos- pero existe una cierta prescripción respecto a lo que es un trayecto “normal” del que no lo es. En el caso de los sujetos con algún tipo de discapacidad, la complejidad aumenta, los obstáculos que van desde el estigma social hasta las dificultades propias de una patología en particular, generan un grado de incertidumbre tal, que las familias necesitan de una orientación profesional para crear los trayectos de sus hijos en pos de la inclusión social y laboral.

Cuando hablamos de inserción laboral, necesariamente estamos hablando de inserción social. Ambos términos se relacionan de forma dialéctica. No es posible pensar la inserción social de nuestros estudiantes sin una inserción laboral que les permita *ser-en-lo-social* y, tampoco se puede ingresar al mundo laboral sin una inserción *en lo social* (pasaje de lo endogámico a lo exogámico, autonomía, independencia, habilidades sociales básicas, etc.). Ambos elementos son los que permiten que el sujeto pueda ser él mismo en lo social. Por lo tanto, nuestro trabajo debe, entonces, contemplar los procesos de adquisición de ambos elementos pero respetando su singularidad. No se trata de adaptar al alumno a lo social ni de *normalizarlo* (con todas las implicancias que tiene dicho concepto en el ámbito de la salud y de la educación) sino de permitirle desplegar-se en lo social. Se trata, fundamentalmente, de enseñar valores, formas de vincularse, formas de transitar el mundo, maneras de trabajar y de aprender (pues nunca dejamos de aprender) que les permita ser ellos mismos en el mundo social-laboral que los rodea.

Durante estos años de trabajo en nuestra escuela, reconocemos que nuestros alumnos, como sujetos de derechos, deben contar con la posibilidad de insertarse en los procesos sociales ya sea contar con la posibilidad de estudiar, de desarrollar un oficio, o de encontrar un interés por algo, “en fin tratar de desplegar el *ser* a través del *hacer*”.<sup>57</sup>

Cuando nos referimos al *hacer*, intentamos que la búsqueda e identificación de los intereses del joven se entrelacen con un quehacer anudado a un deseo. Para nosotros, nuestros jóvenes presentan una o varias dificultades intelectuales y desajustes emocionales que muchas veces afectan el cómo desenvolverse ante la vida. Creemos que “*el deseo no se encuentra discapacitado*”<sup>58</sup> y es nuestra ardua tarea y nuestro mayor desafío como profesionales que puedan desplegar el mismo, para la construcción de un proyecto futuro.

### **Algunas experiencias sobre las prácticas laborales de los jóvenes**

<sup>56</sup> Rocha, Marcelo (2013): Discapacidad: Orientación vocacional y proyectos de vida, Rosario, Laborde Libros Editor, pág.40

<sup>57</sup> Rocha, Marcelo (2013): Discapacidad: Orientación vocacional y proyectos de vida, Rosario, Laborde Libros Editor, pág.32

<sup>58</sup> Rocha, Marcelo (2013): Discapacidad: Orientación vocacional y proyectos de vida, Rosario, Laborde Libros Editor, pág.32

Por último, nos interesa relatar experiencias en pasantías externas que atravesaron algunos de nuestros pasantes, considerando la multiplicidad de abordajes y la confluencia de los factores que inciden en los diferentes recorridos laborales.

De acuerdo con las características de personalidad de los pasantes, sus herramientas cognitivas, su grado de autonomía, sus intereses y deseos, se realiza la elección de las posibles pasantías en consonancia con los perfiles solicitados por las diferentes empresas e instituciones. En todos los casos, se realizan supervisiones y se está en contacto permanente con dichas empresas e instituciones para poder analizar las dificultades y los logros de los pasantes.

Así mismo se busca que los jóvenes puedan verse implicados en una práctica real respecto del mundo laboral, conociendo las reglas de otras instituciones como ser las empresas y comercio, poner en juego sus destrezas y ofrecer una experiencia con carácter subjetivante.

- **Experiencias en la Dirección General de Educación de Gestión de Escuelas de Enseñanza Privada (DGEGP):**

El desarrollo de pasantías en esta institución se realiza por medio del Programa Aprender Trabajando, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este Programa ofrece a los alumnos de Escuela Común y de Escuela Especial el desarrollo de prácticas laborales en empresas o en distintas instituciones que acepten la realización de convenios para tales fines. La DGEGP es una de ellas.

El procedimiento se inicia con la realización de una reunión en la sede de DGEGP en la que informan cuántos cupos disponibles para realizar pasantías hay cada año, en qué sectores los alumnos pueden desarrollar sus prácticas y exigen el nombramiento de un tutor pedagógico que será quien realice el acompañamiento del alumno en el desarrollo de la pasantía.

Luego de efectuar la evaluación de puestos y perfiles se selecciona al pasante y, si éste muestra real interés en dicha práctica, confeccionamos un proyecto de pasantía para presentar en el Programa Aprender Trabajando para su aprobación. Si el proyecto es aprobado se le informa a DGEGP y se inician los acuerdos para el comienzo de la práctica laboral del alumno. Cabe aclarar que previo al inicio de la pasantía se mantiene una reunión con el padre, madre o adulto responsable a quien se le proporciona toda la información y se procede a la firma de un Convenio en el cual quedan establecidas las responsabilidades de todas las partes involucradas.

En el segundo cuatrimestre del 2015 tuvimos una alumna desarrollando pasantías en esa institución, cumpliendo tareas vinculadas al ingreso de datos vía informática. Luego de realizar la presentación de la misma en la institución, se le transmitieron cuáles eran los horarios y las condiciones para el desarrollo de la práctica y se le explicó más detalladamente cuál era la tarea. Luego, le presentaron a la persona responsable de supervisar su labor y se dio inicio a la pasantía. En las primeras oportunidades la alumna concurrió acompañada por el tutor pedagógico de la Escuela que es uno de los integrantes del Gabinete. El tutor tiene la función de observar el desempeño del pasante y operar como guía y orientador ante los posibles obstáculos que pudiera presentarle la tarea. En éste caso, la alumna a pocos días de iniciada su práctica y luego de recibir por parte de su tutora los refuerzos que solicitó, logró realizar en forma autónoma las actividades que se le asignaron. Comenzó a concurrir sola al centro de prácticas, donde de todos modos contaba con un tutor designado por la DGEGP para orientarla ante cualquier dificultad. La persona designada como tutora desde la DGEGP y la tutora pedagógica de la Escuela mantuvieron contacto en forma sistemática para evaluar conjuntamente el desempeño de la alumna. La misma presentó un muy buen rendimiento en lo que respecta a la tarea y respondió adecuadamente al encuadre, cumpliendo con el horario y con el nivel de presentismo. Además logró establecer un buen vínculo con el personal de la DGEGP.

En el primer cuatrimestre del año siguiente (2016), desde esa institución solicitaron un pasante pidiendo que esta misma alumna fuera nuevamente a realizar la práctica. Debido a que desde la Escuela priorizamos

la posibilidad de que todos nuestros alumnos puedan realizar pasantías, se le propuso a DGEGP la incorporación de otro alumno, lo cual fue aceptado por la institución. Luego de evaluar posibles postulantes, seleccionar al alumno pasante y cumplir con todos los procedimientos ante el Programa Aprender Trabajando, el alumno dio inicio a la pasantía requiriendo refuerzos sólo en un comienzo. Luego logró, también él, el desarrollo de la actividad en forma autónoma y el respeto del encuadre.

Consideramos que la selección del postulante que se realizó desde la Escuela fue acertada en ambos casos y que la DGEGP es un muy buen centro de prácticas ya que pone a disposición del pasante una persona que actúa como facilitador y tiene la capacidad de trabajar conjuntamente con el tutor pedagógico de la Escuela, realizando entre ambas partes un adecuado acompañamiento del alumno.

Así mismo, el rol de los integrantes del grupo familiar fue fundamental durante todo el proceso.

Este año, tenemos la posibilidad de incorporar como pasante a un alumno que realizará tareas diferentes. En ésta ocasión se va a desempeñar en el sector de Registro y sus funciones serán sellar documentos, escanear certificados y archivar documentación por orden numérico de mayor a menor.

- **Experiencia en una Cooperativa (Tercer Sector):**

En el año 2016 iniciamos nuestra búsqueda en el denominado Tercer Sector, recurriendo a las Cooperativas de Trabajo en un intento por establecer acuerdos que nos permitan ampliar los centros de prácticas disponibles para nuestros alumnos. Encontramos respuesta en una Cooperativa del rubro Gastronómico, que surgió en el año 2002 luego de la profunda crisis social y económica que sufrió nuestro país y en el marco de la cual muchas personas se nuclearon a través de asambleas barriales. Entre ellos se encontraban los integrantes de esta Cooperativa, quienes en aquel momento eran simplemente vecinos que participaban en las asambleas. Comenzaron a perder sus empleos y, ante ello, tomaron la decisión de buscar una salida colectiva a lo que les estaba sucediendo individualmente; se organizaron, intercambiaron conocimientos, ideas, perspectivas, ilusiones y decidieron armar la Cooperativa. Esta fue creciendo muy rápidamente y está conformada por más de 40 socios, es decir, más de 40 familias viviendo de la Cooperativa. Cuando les pedimos una entrevista accedieron inmediatamente. Les hicimos la propuesta, la aceptaron con la única condición de que la escuela acompañase tanto el proceso que tenían que hacer los alumnos como el que tenían que hacer los integrantes de la Cooperativa.<sup>59</sup>

Desde el Gabinete, se realizó la búsqueda del recurso, el establecimiento de acuerdos y condiciones entre las partes, la presentación de los alumnos en el nuevo centro de prácticas, la realización de las gestiones correspondientes para que se firme el Convenio de Pasantía (lo firman el alumno, su padre o madre, el Representante Legal de la Escuela y, en éste caso, el Presidente de la Cooperativa) que es un requisito indispensable ya que allí quedan plasmadas las responsabilidades que corresponden a cada una de las personas involucradas.

Posteriormente, y luego de la evaluación efectuada en el marco de la escuela con respecto al perfil del alumno y la posterior evaluación conjunta con los responsables de la Cooperativa acerca de cuál sería el área pertinente para el despliegue de la pasantía, se inicia la práctica propiamente dicha.

En este caso, dos alumnos realizaron la pasantía. Profundizaremos el caso de uno de ellos: la integrante del Gabinete que fue asignada para el acompañamiento estableció acuerdos con la madre del alumno para acompañar en forma alternada al mismo al finalizar el horario de la práctica, hasta que el alumno pudiese aprender el recorrido para realizarlo solo (a la ida iba con el medio de transporte que le provee su obra social). La profesional interviniente observó que el alumno al poco tiempo de iniciada la práctica conocía perfectamente dónde y qué colectivo tomar y cuál era la parada en la que tenía que bajarse.

---

<sup>59</sup> Cabe aclarar que, desde el área de Trabajo Social se gestionan los recursos y se realiza el acompañamiento de las prácticas inspirados en el Modelo de Empleo con Apoyo.

Por otra parte, se mantuvieron entrevistas con personal de la Cooperativa en forma sistemática para evaluar conjuntamente el desarrollo de la pasantía. Esto comprendía la evaluación de desempeño del alumno en cuanto a la tarea específica, evaluar la inclusión o no del mismo en su grupo de trabajo, acompañar a los integrantes de la cooperativa en la comprensión de las características propias del alumno buscando en forma conjunta las mejores estrategias para favorecer su aprendizaje y llegar a que realice las tareas en forma autónoma.

Por otro lado, se trabajaron con la madre del joven aspectos concernientes al lugar que ocupa el mismo dentro del grupo familiar, pudiendo advertir ciertas dificultades para otorgar a nuestro alumno un lugar más congruente con la etapa vital que se encuentra atravesando. Se realizaron intervenciones tendientes a que el joven pudiera comenzar a ocupar tanto dentro del seno familiar como dentro de la sociedad el lugar de un joven que presenta una discapacidad y no el de un joven/niño discapacitado.

En las pocas ocasiones en que el alumno no concurrió a su centro de práctica inicialmente fue la madre quien llamó a la Cooperativa para informarlo, aspecto que se trabajó con el alumno tanto desde la Escuela como desde la misma Cooperativa, logrando finalmente comunicarse él cuando debía dar aviso de alguna situación en particular.

Cabe destacar que, una de las condiciones que puso la Cooperativa fue que mientras el alumno se encontraba desarrollando sus actividades en el sector de panadería no podía haber ningún integrante de la Escuela. Al surgir algún inconveniente sería abordado en el marco de las entrevistas que se mantenían en forma periódica.

Al momento del cierre de la pasantía se acordó una entrevista conjunta entre el joven, uno de los socios fundadores de la Cooperativa que estuvo acompañando más fuertemente el proceso del alumno y la profesional actuante. La madre del joven también concurrió. Al momento de dar inicio a la entrevista, se le preguntó al alumno si deseaba que su madre estuviera presente, ante lo cual decidió que su mamá no participará y ella lo aceptó, aguardando en uno de los salones de la Cooperativa.

La devolución que se hizo desde la Cooperativa a nuestro pasante fue favorable, destacando aspectos concernientes al logro de su inclusión en el grupo de trabajo (sobre lo cual pusieron mucho empeño tanto el alumno como los jóvenes que trabajan en la Cooperativa, quienes desde un comienzo se mostraron con buena predisposición para la inclusión de nuestro alumno), otro aspecto positivo que se destacó fue la puntualidad y el orden con que desarrolló las actividades. Lo que se le señaló como obstáculo fue cierta dificultad para seguir el ritmo de trabajo, pese a que el cúmulo de actividad que le fue asignada fue menor al que desarrollan los demás jóvenes que trabajan en el lugar. Por momentos se lo observó cansado, buscando un sitio donde sentarse, disperso y con bajo nivel de interés. En otros momentos se mostró interesado en la actividad, atento al aprendizaje de la elaboración de algún producto y comprometido con el grupo y la tarea. El alumno fue alternando momentos de interés y de desinterés. Inicialmente se mostró asustado por el ritmo de trabajo que observaba a su alrededor, pero durante el transcurso de la pasantía pudo ir disminuyendo estos temores al transmitirle claramente que él se encontraba en un proceso de aprendizaje.

El trabajo realizado por el alumno fue de crecimiento en múltiples sentidos. Comenzó a cuestionar su lugar en la familia, aunque reconociendo que dispone de lazos familiares sólidos lo cual valora positivamente. Comenzó a formularse preguntas en relación a sus intereses, si bien no logró aún delinear con mayor claridad qué cosas lo motivan, pudo manifestar expresamente que las tareas de gastronomía no constituyen la actividad a la que le gustaría dedicarse como tampoco desea trabajar en el comercio que es propiedad de sus padres.

De todo lo observado se desprende que el joven no se proyecta aun en el mundo del trabajo, que no ha definido sus propios intereses con claridad y que, si bien ha iniciado un proceso de crecimiento personal, son sus primeros pasos en la construcción de un proyecto de vida que le permita su inclusión social.



Cabe destacar que, inicialmente la práctica estaba pensada con una duración de dos meses. Los dos alumnos que empezaron a hacer pasantías allí iniciaron hacia fines del mes de septiembre y llegado finales de noviembre continuaron con la práctica hasta la finalización del ciclo lectivo. Una vez finalizado el año se les propuso la continuidad de la práctica a partir del mes de marzo, con la posibilidad de la inclusión laboral de ambos. Uno de los alumnos consideró que no tenía claro si realmente quería dedicarse a esta actividad. En cambio, la otra alumna aceptó y este año continuará su pasantía. Los integrantes de la Cooperativa evalúan cuál será el momento a partir del cual podrá incluirse como trabajadora.

Para este año se proyecta la incorporación como pasantes de dos alumnos más en el primer cuatrimestre del año y otros dos alumnos para el segundo cuatrimestre. Por otra parte, nos encontramos organizando fechas para que integrantes de la Cooperativa vengan a la escuela a enseñarles a los chicos a hacer facturas y/o cualquier otro producto que surja a partir de los intereses de los alumnos.

Se evalúa que los integrantes de la Cooperativa han logrado realizar un importante trabajo en pos de la inclusión de nuestros alumnos pasantes, favoreciendo la integración de los mismos tanto en lo vincular como en lo laboral. Para nuestros alumnos también ha sido un gran desafío, ya que en la Cooperativa el ritmo de trabajo es muy veloz, lo cual inicialmente les generó temor, pero lograron atravesarlo e incorporarse a la dinámica de trabajo. Uno de los alumnos lo consiguió en mayor medida, otro en menor, pero para ambos fue una experiencia valiosa y un importante desafío.

- **Experiencia en una veterinaria:**

La joven realizó una pasantía durante dos meses con una frecuencia semanal por la mañana durante la jornada escolar. La veterinaria se encuentra a dos cuadras de la escuela y el contacto para lograr la práctica laboral fue a través de la intervención de la Trabajadora Social. Se firmó un convenio de entrenamiento laboral no rentado entre la escuela, el comercio, la familia y la alumna.

Dicho entrenamiento tiene por objetivo favorecer la adquisición de conocimientos en el área de auxiliar de veterinaria y contribuir a la formación en la actividad elegida, propiciando su integración social y laboral.

Para la realización de esta práctica es necesario que la joven cuente con un seguro de accidentes personales. Asimismo la pasante debe manejarse con la autonomía en la vía pública para trasladarse hacia el comercio y regresar a la escuela.

Finalizado el proceso, la alumna recibe un certificado en calidad de pasante como constancia de su proceso.

Dentro de las ofertas laborales que tiene la escuela, Martina -de 22 años- elige esta práctica porque le gustan los animales. En cuanto a las funciones, sus tareas consistieron en atención al público, pesaje y embolsado de alimento balanceado para animales en bolsas de ½, 1 y 2 kilos. También acompañó a la veterinaria cuando tenía que cortarle las uñas a los perros.

Martina se mostró respetuosa y alegre al realizar su trabajo. Necesito de la intervención del veterinario para tomar la iniciativa al desarrollar sus tareas.

Desde el abordaje profesional, conversamos con la joven sobre su experiencia pudiendo reconocer en su relato su entusiasmo por la práctica. Se reforzó la importancia de trabajar sobre su autoconfianza para desenvolverse en el comercio.

- **Experiencia en un consultorio odontológico: Florencia**

Teniendo en cuenta sus intereses y aptitudes, Florencia de 20 años de edad, fue elegida para realizar su experiencia laboral como auxiliar de consultorio odontológico.

La joven debía cumplir una jornada laboral con un régimen de 2 horas semanales, los días martes de 15 a 17hs.

Las primeras funciones que realizaba Florencia eran la atención del portero eléctrico, la recepción de pacientes en la puerta de calle y el acompañamiento de los mismos hasta el consultorio.

A medida que iba tomando confianza y se sentía más segura con su labor, comenzó a atender el teléfono y a ayudar en la toma de turnos.

Luego comenzó a incorporar rutinas propias del auxiliar y preparaba a los pacientes con el material descartable y, con entrenamiento de la doctora -al verla tan responsable y eficiente- le enseñó a revelar placas radiográficas.

Luego de su pasantía, la odontóloga destacó la seguridad ante las tareas asignadas, su atención, concentración, el cuidado de los materiales e iniciativa.

- **Experiencia en panadería: Ariel**

Para realizar dicha pasantía, la trabajadora social indagó entre aquellos alumnos que tenían interés y recursos para poder desempeñar dicha experiencia laboral como auxiliar en pastelería y panadería.

A Ariel le interesó la propuesta y fue acompañado por la profesional para realizar un día de prueba. Su tarea en la misma fue trasladar bandejas con los productos desde las cocinas hasta el sector de venta al público.

Ariel realizó su experiencia laboral en la panadería por dos meses, yendo una vez por semana, los días martes de 10 a 12hs. Los martes, Ariel ingresaba directamente a la panadería y después se trasladaba de manera autónoma hacia la escuela. El traslado lo hacía caminando ya que el comercio quedaba a pocas cuadras de la escuela.

El pasante, semana a semana fue incrementando prácticas como: preparación de secos, amasado y bollos, reparación de los productos en bandeja para ser exhibidos, preparación de sandwiches, pelar manzanas.

En dicha experiencia laboral, Ariel demostró tener buena actitud laboral, desempeñándose de modo acorde a su rol y expresando su entusiasmo por la tarea.

Realizó su entrenamiento laboral en dos sectores: en el sector de panadería y en el de pastelería. En el sector de panadería, el joven estaba acompañado por dos empleadas de la panadería que hacían de tutoras y le explicaban cómo debía preparar los ingredientes secos y cómo debía colocar el fiambre en los sandwiches. Si bien Ariel se sentía muy a gusto en ese sector, pudiendo realizar las tareas que le eran asignadas, también era interesante para él poder tener experiencia colaborando con el pastelero. Pero en dicho sector Ariel tuvo que afrontar su primer problema en un contexto laboral.

Un martes, el pastelero le dio una consigna pero el joven no entendió lo que el señor le solicitaba y el pastelero le contestó de mala forma. Ariel cuenta que, en ese momento, se sintió muy mal, dice “quería irme, me puse muy nervioso, pero sabía que tenía que quedarme porque era mi trabajo...tenía ganas de llorar pero por otro lado también tenía bronca”.<sup>60</sup>

Ese martes, cuando el pasante llegó a la escuela le contó a la trabajadora social lo sucedido. Ella habló con el dueño de la panadería y al otro martes, Ariel fue cambiado de sector volviendo a trabajar en panadería.

A las semanas, cuenta Ariel, que el dueño de la panadería, con quien había establecido un vínculo de confianza y seguridad, le contó que el pastelero ya no trabajaba más en la panadería. Le explicó que no solo había actuado mal con él sino también con otros compañeros de trabajo y en una oportunidad también le había faltado el respeto al dueño.

Cuando finaliza el periodo de pasantía, Ariel es convocado por los profesionales de gabinete para que pueda contar acerca de su vivencia.

El pasante recuerda su experiencia laboral con mucha alegría “...más que una pasantía, fue un trabajo, llegaba a horario, era muy responsable, me gustó mucho trabajar ahí, me sentí muy cómodo....pero también me di cuenta que hay gente buena y gente mala, hay gente para todo”<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Extracto de la entrevista realizada a Ariel

<sup>61</sup> Extracto de la entrevista realizada a Ariel

## **CONCLUSIÓN**

El trabajo que realizamos es en pos de proveer a los jóvenes de la mayor cantidad de herramientas - cognitivas, emocionales, sociales, laborales- y de oportunidades para poder incluirse en una sociedad compleja teniendo en cuenta los pasos progresivos que deben realizar en pos de dicha inclusión. Debemos estar atentos a sus intereses, sus capacidades, su autonomía, sus reacciones ante las dificultades, su entramado familiar y social, las posibilidades de sostén terapéutico, y, a la vez, buscar oportunidades de pasantías en el mercado laboral que permitan el despliegue y exploración de su deseo, y el crecimiento personal a través de dichas experiencias.

Por último, queremos dar cuenta de que no tenemos actualmente alumnos realizando prácticas en empresas de gran envergadura. Lo hemos intentando en forma directa y también por medio del Ministerio de Trabajo de la Nación (ya que suelen tener convenios con grandes empresas), buscando incluirlos en algún Programa destinado a la capacitación, práctica laboral y empleabilidad de las personas con discapacidad, sin obtener resultados hasta el momento. En función del relevamiento de recursos efectuado y de los resultados obtenidos, es posible sostener que las políticas públicas que se implementan desde el área Estatal con relación a la empleabilidad de las personas con discapacidad resultan insuficientes, aunque cabe destacar que la existencia del Programa “Aprender Trabajando”, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, representa para nosotros un aporte valioso. No obstante, a través de dicho Programa nuestros alumnos realizan prácticas en una institución perteneciente al ámbito educativo, es decir, no ha surgido en los últimos años la posibilidad de que los alumnos realicen prácticas laborales en empresas grandes abriendo de ese modo la posibilidad de que puedan incluirse en el mercado laboral competitivo.

Cabe destacar que, nuestros alumnos, en lo concerniente a la inclusión en el mercado laboral, cuentan con una doble desventaja, la de la discapacidad en sí misma y la que les adiciona el tener una discapacidad de tipo cognitivo/intelectual. Es claro que, a los bajos niveles de empleabilidad que presentan las personas que padecen algún tipo de discapacidad se le suma una mayor dificultad según el tipo de discapacidad de que se trate, lo que torna necesario un rol activo por parte del Estado en el sentido de diseñar e implementar políticas y programas que respondan a estas especificidades, siendo que muchas de las personas con discapacidad intelectual/cognitiva pueden desempeñarse laboralmente si reciben los apoyos adecuados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aisenson, Diana (2002) “Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes”, Eudeba
- Cibeira, A. S. y Barberis, M. B. (2009), “Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, en la universidad y el hospital”. Buenos Aires, Noveduc.
- Esteban, Beatriz y Jordán de Uries, Borja. Empleo con Apoyo para personas con discapacidad intelectual y para personas con enfermedad mental. Comparación metodológica en dos proyectos piloto. Siglo Cero. Volumen 37. Número 218. Año 2006.
- Egido Gálvez, I. E.: Cerrillo Martín R. & Durantes A. C. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. Revista española de orientación y psicopedagogía. Vol. 20, Nº2. ISSN: 1989-7448
- Fainblum, A. (2008): “Trabajo e integración social”. En: Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis. Ed. La nave de los locos. Bs. As. (Pág. 121-124).
- Fainblum, A. (2008): “Un enfoque crítico de las concepciones iatrogénicas: sujeto con una discapacidad vs. (Sujeto) discapacitado”. En Discapacidad, una perspectiva clínica desde el Psicoanálisis. (2° Edición). Ed. La nave de los locos. Buenos Aires. (Pág. 73 – 85).

- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2011). Cuadernillo II: Personas con Discapacidad y Empleo. Secretaría de Empleo. Dirección de Promoción de la Empleabilidad de Trabajadores con Discapacidad. Buenos Aires.
- Rocha, Marcelo (2013): “Discapacidad: Orientación vocacional y proyectos de vida”, Rosario, Laborde Libros Editor
- Silberkasten, Marcelo (2014): “La construcción imaginaria de la discapacidad”, Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura, Editorial Topia

...

Tejiendo tramas posibles  
Orientación vocacional como herramienta de inclusión

Autoras: Elisa Mieras y María Luján Puzzi

## RESUMEN

La presente intervención ha sido desarrollada por la Coordinadora del Servicio de Orientación al Estudiante e integrante del Equipo de Universidad Inclusiva de la Universidad de Congreso, Ciudad de Mendoza, Argentina.

La idea surgió para acompañar a Emilia en su proceso de elección, ya que se encontraba becada para realizar una Carrera Universitaria a través de un Programa de Inclusión Educativa y social. La joven solicita ser Orientada para tomar una decisión ¿será esa su carrera? con esa pregunta ingresa al Servicio; siendo redefinida en... **¿será ese su deseo...?**

La llegada de esta estudiante motivó la necesidad de pensar diferentes alternativas, como expresa Liliana Pantano (2011, pág 8) “... *abrir la profesión a usuarios diversos debería ser interpretado como una forma de mejorarla, de efectuar una mejor práctica*” En esta línea de pensamiento y acción, y ante la imposibilidad de la joven para asistir al Servicio de la UC para realizar la Orientación, se le propone a Emilia llevar adelante un **Proceso de Orientación Vocacional Ocupacional en forma virtual**, dado que la misma es muy hábil para el manejo de la tecnología. Se pensó que con esta herramienta podría expresar sus sentimientos, pensamientos, gustos, preferencias, deseos y proyectos, sin ser mediado por un otro.

El presente tiene la particularidad de ser un **proceso virtual** con las ventajas y desventajas que conlleva. Esta experiencia se ha constituido en un desafío para la Orientadora, quien ha debido hacer uso de su arte a fin de superar, de la mejor manera posible los obstáculos que se le presentaron, buscando promover el surgimiento del deseo de la joven consultante.

## TRABAJO COMPLETO

### Para comenzar

**Emilia**, joven de 23 años al momento de ser entrevistada, completó sus estudios primarios y secundarios con docentes domiciliarios. Su rendimiento académico ha sido siempre muy bueno, llegando incluso a ser abanderada en la escuela primaria. Presenta **Parálisis Cerebral** (cuadriplejía) por lo que no puede desplazarse por sus propios medios, siendo necesario su traslado en silla de ruedas. Además padece **Acidosis Láctica**, hecho que le ocasiona baja en sus defensas afectando especialmente sus vías respiratorias, motivo por el cual requiere cuidados especiales.

Si bien posee buen desarrollo cognitivo para poder expresarse correctamente en forma escrita, su **comunicación oral se encuentra afectada**, dificultando al oyente la comprensión de lo dicho. A pesar de ello, logra transmitir sus pensamientos, sentimientos, inquietudes y temores a través de **medios tecnológicos** (celulares, tablet y computadoras). Gracias a la utilización de las nuevas tecnologías ha desarrollado una gran habilidad para traspasar su barrera comunicativa y así hacer lazo con otros a través del uso de las redes sociales, lo cual constituye para esta joven un elemento facilitador de la comunicación.

Su familia se encuentra compuesta por su **madre**, quien se dedica por completo a su cuidado y su **padre** que es el único sustento económico de la familia, por lo cual está mucho tiempo fuera del hogar. Cuando Emilia tenía 12 años falleció su **hermano mayor** en un accidente de tránsito, situación que la joven no ha podido superar, ya que tenía un vínculo muy fuerte con él.

Su madre gestionó becas en varias instituciones educativas para que su hija estudiara en el nivel superior, el Rector de la Universidad de Congreso respondió a su pedido y le otorgó el beneficio de una **“beca completa”** para que Emilia pudiera realizar sus estudios universitarios. La joven sin mediar un proceso de Orientación o de reflexión sobre su elección, ingresó a la Carrera de Relaciones Internacionales.

### **Ingreso a la Universidad**

Al ingresar a la UC, tuvo una entrevista con la *Tutora de la Carrera de Psicología* quien presentó un informe advirtiendo que la elección no tenía demasiados fundamentos y que había que trabajar en equipo para lograr una verdadera inclusión. Este informe no llegó a tiempo a manos de los integrantes del Servicio de Orientación al Estudiante, quienes se enteraron de la situación cuando comenzaron a surgir inconvenientes en la **logística de inclusión**. Lo cual, junto a otras situaciones que se venían sucediendo, desencadenó un gran enojo por parte de la madre de la joven, motivo por el cual fueron derivadas al *Servicio de Orientación*.

A la primera reunión con los integrantes del Servicio, asiste la madre de Emilia. Luego de escuchar sus reclamos y pedidos, se pone en acción el **Equipo de Universidad Inclusiva de la UC**, quienes trabajaron activamente en las **adaptaciones de acceso**, a fin de facilitar sus desplazamientos al llegar a la Universidad, al salir al recreo o en caso de no funcionar los ascensores, etc. Para colaborar con estas adaptaciones se tuvo una charla con sus compañeros de curso y uno de ellos se ofreció a facilitar estas tareas durante su permanencia en la institución y cumplir la **función de tutor** para orientarla en la parte académica. Cabe aclarar que junto a todas estas adaptaciones también se produjo un cambio fundamental, se le solicitó a la madre que no concurriera a la Universidad, ya que hasta ese momento participaba de las clases como una alumna más, hecho que en lugar de facilitar la inclusión, la obstaculiza.

Asimismo, se realizaron **adaptaciones curriculares** para que la joven pudiera avanzar en sus estudios: se acordó con todos sus profesores para que llevaran los exámenes digitalizados en un pendrive así Emilia podía ser evaluada utilizando su computadora en el aula. Pese a las intervenciones realizadas y a la buena predisposición de los profesores y del tutor quien le facilitaba el material para estudio, Emilia no avanzaba en sus estudios por lo que fue derivada al Servicio de Orientación.

### **Asumiendo desafíos**

**Emilia** asistió al Servicio de Orientación en dos oportunidades en las cuales fue acompañada por su madre, quien traduce lo que ella expresa verbalmente, ya que por su patología no modula bien y son pocas las palabras que se alcanza a entenderle. Esta situación generó gran inquietud en la Orientadora, dado que

se corría el riesgo de que Emilia perdiera su rol protagónico en lo concerniente a las decisiones con respecto a su proyecto de vida y futuro. Esta circunstancia puso de manifiesto la necesidad de plantear alternativas para poder **restituir al sujeto su capacidad de expresarse por sí mismo**.

Apelando a la creatividad y a la convicción de llevar adelante la tarea, se le brindó a Emilia la posibilidad de comunicarse con sus compañeros y profesores a través de su computadora, la cual no sólo usaba para rendir exámenes sino también para expresar sus opiniones en clase, que eran leídas por su tutor. Además este joven intentaba ayudarla a estudiar, pero observaba que **Emilia tenía otros intereses** muy marcados los cuales interferían en sus estudios, es decir, ella pasaba muchas horas del día chateando con amigos que le pedían consejos, le hacían consultas, preguntas, etc. y ella se sentía muy feliz pudiendo dar su aporte y su opinión. Es decir, estaba acostumbrada a contactarse con **amigos virtuales** que le consultaban sobre temas de la vida y a quienes ella aconsejaba a través de internet por medio del celular o computadora; siendo estos medios de comunicación su forma de contacto con otros, fuera de la esfera familiar.

### Tejiendo una trama...

Se le propone que asista al Servicio de Orientación de la UC, una vez por semana, sugerencia que no puede llevarse adelante porque **Emilia se enferma y no asiste a la Universidad**. Para tener noticias de ella y teniendo conocimiento de su conexión con la tecnología, **se la contacta por Facebook**, a lo cual responde inmediatamente. Como pasaban los días y no asistía a la Universidad, se mantiene un segundo contacto virtual espontáneo, donde a la Orientadora, le surge la idea de realizar la **Orientación Vocacional Ocupacional en forma virtual**, con los desafíos que ello implica, ya que no se tenía experiencia con esta modalidad de trabajo.

Se transmite la idea al equipo de Universidad Inclusiva y se acuerda asumir los riesgos, al considerar esta como la única forma de poder estar en contacto con la joven. Se cita a Emilia y a su mamá, para proponerles esta modalidad de trabajo que es aceptada por ambas. Así se comenzó la Orientación Vocacional Ocupacional donde la joven es acompañada en la **construcción de un entretejido singular y personal**. Teniendo en cuenta que es un momento en la historia del sujeto, donde es invitado a pensar, soñar y proyectarse en el futuro.

Llevar adelante un Proceso de Orientación con estas características fue una experiencia novedosa, pese a la incertidumbre con respecto a cómo hacerlo. Se pudo generar espacio para que esta joven pudiera expresarse sin ser interpretada por un otro. Para ello, se acordó mantener 10 entrevistas, una por semana, con el fin de acompañar a la joven a enlazarse con algo de su deseo que le permitía construir su proyecto de vida. Si bien, esta fue la propuesta, **no se cumplió al pie de la letra** y en muchos momentos se pensó que la Orientación no iba a tener los efectos deseados.

### De las dificultades

Una de las dificultades por las que se atravesó fue **sostener el encuadre**, dado que por la modalidad de trabajo virtual y por la costumbre que tenía Emilia de establecer lazos de amistad a través de las redes sociales, se podía prestar a confusión la comunicación entablada semanalmente. Se aclaró que este espacio perseguía un propósito diferente al que ella estaba acostumbrada, es decir, no estaba armado para entablar amistad. A pesar de ello Emilia expresaba frases como: *"UD. ME PERMITIRÍA SER SU AMIGA"*,

“...**CUALQUIER COSA QUE NECESITE ME ESCRIBE O ME LLAMA**”. Estas situaciones que se fueron repitiendo a lo largo del proceso, exigían marcar el encuadre, recordándole que el objetivo del trabajo era acompañarla a construir su proyecto de futuro .

Surgen comentarios relacionados con la muerte de su hermano que dan cuenta de una situación traumática que aún no ha sido elaborada; que se evidencia a través de comentarios tales como: “A MI HERMANO ME LO MATARON, A ESO NADIE ME LO SACA DE LA CABEZA... AUNQUE DIGAN QUE FUE UN ACCIDENTE.” Seguramente habrán muchas cuestiones que influyan en relación a su vida personal, afectiva, a sus vínculos, a su modo de estar en el mundo, de formar parte de él, de relacionarse con otros. Tal como puede ocurrirle a cualquier sujeto, posea o no discapacidad, el espacio de reflexión propuesto para recuperar su historia y recorridos **no** pueden dejarse de lado estas situaciones, pero tampoco se pueden elaborar, por ello es necesario marcar la **diferencia entre un Proceso de Orientación y un Espacio Analítico o Terapéutico**, donde se podrá trabajar y elaborar todas aquellas cosas no posibles de abordar en Orientación Vocacional Ocupacional.

Siguiendo esta línea, también se trabajó con **cortes de entrevista** cuando la joven no realizaba la tarea pautada el encuentro anterior, como por ejemplo cuando no averigua por internet información sobre las carreras que iba mencionando. En estos casos se acotaba el encuentro y se pautaba nueva fecha para volver a conectarse. Situación que enojaba a la joven, quien lo demostraba no respondiendo o no conectándose en el horario estipulado. El fundamento de dichas intervenciones lo podemos encontrar en *Miller, J. (2013) pág.195* donde expresa: “*El modelo del acto analítico en la ultimísima enseñanza de Lacan, en su ultimísima práctica, es el corte.. un acto que no sería débil... y que no pasaría por el pensamiento...*” Por lo tanto, el consultante habla, en este caso a través de la escritura, hace poesía, mientras que el orientador analista hace el corte al blableo, a la palabra vacía, al sentido del síntoma, para poder entrar en otro orden y que allí surja el deseo

### Recortes de las entrevistas online

**Segunda entrevista online:** Frente a la pregunta de la Orientadora: “*¿Has pensado en alguna cosa que te gustaría hacer?* Emilia responde: “*LA VERDAD NO SE QUE HACER; PIENSO MIL COSAS Y NO LLEGO A NADA*” Para acotar este malestar, se le solicita que a medida que surjan ideas de cosas que le gustaría hacer en el futuro, aunque le parezcan insólitas, las escriba para poder luego ser analizadas. Esta metodología es utilizada para ayudar a los jóvenes a que puedan **simbolizar algo de ese pensamiento que circula** sin cesar, sin descanso, sin límite. Límite que el Orientador realiza a través de los **cortes de entrevista**, para propiciar que surja algo de ese deseo taponado por la angustia.

**Tercera entrevista online:** cuando se le pregunta si además de ÖRGANO (que había mencionado en la primer entrevista) había pensado en otras posibilidades? responde: “SÍ, EN BUSCAR ALGÚN TRABAJO A TRAVÉS DE LA PC” y menciona varios trabajos posibles. La Orientadora sigue insistiendo: ¿Qué otras posibilidades has pensado? “LO DEL TRABAJO” Además del trabajo... sobre el estudio? y ella responde: “ES LO MÁS POSIBLE A MÍ, DEL ESTUDIO NO REALMENTE, DISCÚLPEME...” cuando se va a hacer el corte de entrevista dice: “ESPERE TENGO UNA EN MENTE, ADMINISTRATIVO, PODRÍA SER O NO?”

**Quinta entrevista online:** al preguntarle si había averiguado dice: “DE ADMINISTRACIÓN NO PERO ANDUVE BUSCANDO EMPLEO... YO DIJE ADMINISTRACIÓN POR REFERIRME A TRABAJOS”

Como se observa en estas transcripciones, en diversas oportunidades Emilia manifiesta su interés por **buscar trabajo**, elemento importante del cual la Orientadora no se percató por estar enfocada en estudios Universitarios. Aquí queda en evidencia lo que ella decía a gritos... quería trabajar. Poniendo

sobre la mesa que su deseo está puesto en la búsqueda de un empleo y no tanto en la elección de una carrera.

**Séptima entrevista online:** Se trabaja **Frases Incompletas** *Bohoslavsky, R. (1971)* Trabajando en relación a la frase: “Mis padres quieren que yo..... SEA UNA PERSONA CON TÍTULO” Al preguntarle sobre los motivos que le hacen creer eso, ella responde: “ES LO QUE QUIEREN LOS PADRES PARA SUS HIJOS” Ante la repregunta sobre si sus padres quieren eso para ella, manifiesta “MIS PADRES SI LO QUIEREN; EN LO POSIBLE SI”.

Se la interpela preguntándole si considera que es necesario un título para construir su futuro expresa “QUE NO, PERO SÍ AYUDA MUCHO TENER UN TÍTULO” Agregando que ella ya posee **DOS TÍTULOS SECUNDARIOS:** Título de Educación Polimodal, modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones con Orientación en Comercio Exterior y Gestión Contable, Impositiva y Previsional. Su buen desempeño escolar le permite sentirse confiada para desempeñarse como empleada administrativa, no descartando la posibilidad de estudiar a futuro.

Al indagar sobre las materias que más le habían gustado en el secundario surge: “DERECHO” Cuando se le pregunta los motivos por los cuales estudiaría abogacía, la joven responde: “POR LO DE MI HERMANO. TENGO SANGRE EN EL OJO CON ESO Y HASTA SABER LA VERDAD NO VOY A PARAR”. También surge MEDICINA, en relación a la cual manifiesta como motivo de elección: “POR MI ENFERMEDAD Y POR AYUDAR A LOS DEMÁS. PORQUE ME ENCANTA VER PROGRAMAS DE HOSPITALES”. Estas carreras no logran superar la confrontación con respecto a los motivos planteados como relevantes para elegirlos, evidenciando la búsqueda de algo en el orden de la reparación.

Otras respuestas dadas en la Técnica de **Frases Incompletas** son:

- Siempre me gustó... “ESCUCHAR MÚSICA, SALIR, VIAJAR, ESTAR EN LA PC, JUNTARME CON MIS AMIGAS”
- Mis Padres quisieran que yo... “SEA ALGUIEN CON UN TÍTULO”
- El mayor cambio en mi vida fue... “LA MUERTE DE MI HERMANO”
- Elegir siempre me causó... “SATISFACCIÓN”
- Siempre quise...”SER UNA CHICA SANA Y CAMINAR” pero nunca lo podré hacer”
- Si fuera “SANA” podría...”SER LIBRE Y HACER MI VIDA COMO YO QUISIERA”
- Estoy seguro de que... “TENGO MUCHO POR VIVIR”

**Octava entrevista online:** Al seguir investigando sobre sus gustos dice: “EL ARTE PODRÍA SER? PINTURAS, OBRAS, CUADROS, CONOCE A FRIDA KAHLO?” Comenta haber hecho bodypaint en el Atelier del padre de una amiga. Al ser interrogada sobre cómo pintaba refiere hacerlo con manos o boca, manifiesta ser perfeccionista y haber pintado figuras de yeso y unas máscaras. Se reconoce a sí misma con **habilidad**



**para la pintura.** Por lo tanto, surge la posibilidad de la carrera de Artes Plásticas en relación a las actividades que manifiesta de su agrado; se la insta a averiguar sobre la misma; aunque posteriormente no manifiesta más interés que el de pintar en su casa. Por último expresa: “YO QUIERO ENCONTRAR MI FUTURO, PERO NO SÉ EN QUÉ Y CRÉAME QUE ME SIENTO MAL AL ESTAR TAN PERDIDA”

La situación que se plantea nos lleva a pensar en qué dirección circula su deseo; aparentemente sería hacia el trabajo, sin embargo realizar este movimiento, tomar esta decisión no es tan sencilla. Se pone en juego el temor a no conseguir un empleo, a quedar excluido, a perder la beca... Estudio y trabajo se constituyen en grandes organizadores de la vida de los sujetos. No estudiar o trabajar implica quedar fuera del sistema que regula los intercambios. *Rascovan, S. (2005)* Si bien es una situación que se plantea en líneas generales para adolescentes, jóvenes y adultos, ¿cuánto más puede afectar a una persona con discapacidad?

Nos encontramos frente a alguien que a pesar de la adversidad mira el futuro con optimismo y confianza en sí misma, buscando ser artífice de su propia vida. El desafío, seguramente estará en cómo valerse de los recursos disponibles para lograrlo.

#### LISTADO DE COSAS QUE ME GUSTARÍAN HACER EN EL FUTURO

|  |                                |  |
|--|--------------------------------|--|
| APRENDER ARTE  | CREANDO MUSICA EN PC. TIPO DJ. | HACIENDO TRABAJOS EN PC                    |
| TRABAJANDO COMO SECRETARIA                                     | SIENDO AYUDANTE DE PSICÓLOGO   | SIENDO ABOGADA PENAL                       |
| TRABAJANDO CON LA MÚSICA PORQUE TENGO BUEN OÍDO PARA LA MÚSICA | CONFIGURANDO PC.               | TRABAJANDO EN ALGUNA EMPRESA               |
| LLEVANDO EMPRESAS EN LA PARTE CONTABLE                         | HACIENDO TRABAJOS WORD         | PONIENDO MÚSICA EN FIESTAS, BOLICHES O PUB |

Es interesante destacar que la confección del listado precedentemente consignado había sido solicitado en la 2° Entrevista online, sin embargo Emilia logra enviarlo a principios del mes de septiembre tras varios cortes de entrevista. Además cabe destacar que dado el tiempo transcurrido, este material no ha llegado a ser trabajado durante el proceso de Orientación.

#### **Cierre.**

El tiempo trabajado fue en la dirección de escuchar el deseo de la joven, que giraba en torno a enlazarse a un hacer (trabajo) más que al estudio de una carrera universitaria.

Se concluye que algo del dispositivo ha funcionado, celebrando la decisión de haber asumido el desafío; dado que en este caso era el único medio posible para llegar a la joven. Emilia logró conectarse con dos de sus deseos: la pintura (arte) y la decisión de conseguir un trabajo.

Con respecto al Arte, su madre informó a través de una comunicación telefónica que su hija: “Es

*realmente buena pintando”, “Emilia estaba muy contenta porque su padre le había comprado pinturas”, agregando: “Eso la mantiene un poco distraída de la computadora y entretenida”.*

Esta conversación motivó a la Orientadora a averiguar la posibilidad de que la joven ingresara a talleres que se dictan en la carrera de Artes Plásticas de la UNCuyo.

Se citó a los padres para comunicarles la finalización del proceso de orientación y la posibilidad de que su hija asistiera a estos talleres. Pero los padres no concurrieron a la entrevista y cuando se los llamó por teléfono, la madre expresó que “al padre no le interesaba ir” y que consideraban que no era lo que ellos buscaban para su hija, ya que deseaban una carrera universitaria.

Así se da por finalizado el proceso, a la espera que alguien pueda escuchar el deseo de la joven: *“Trabajar en algo estable”.*

### **Y después... Los deseos se vuelven realidad.**

Pasado un año de la realización del Proceso de Orientación Vocacional Ocupacional, Emilia logró su anhelado sueño ya que consiguió un trabajo en la legislatura de la provincia de Mendoza.

En agradecimiento redactó una carta muy emotiva en la que da cuenta de su historia, sus esfuerzos y sueño cumplido, se comparten algunos fragmentos:

*“En primer lugar me presento, mi nombre es E. tengo 24 años y quiero contarle que gracias a Ud. he comenzado a trabajar en la Legislatura de Mendoza”.*

*“En un párrafo aparte le cuento que Omar ya no está con nosotros, esta instancia de la historia de mi vida es dolorosa, ya que cuando yo tenía 11 años perdí a mi hermano en un accidente, él se fue de esta tierra pero nunca de nuestras vidas y corazón”.*

*“Quiero que sepa que le contaré toda mi historia porque **quiero que conozca lo que luché para trabajar**”.*

*“Cuando tenía seis meses, me detectaron las enfermedades: Acidosis láctica mitocondrial y encefalopatía no progresiva, las cuales afectaron mi desarrollo físico, que me impidieron poder caminar y hablar claramente; pero mentalmente soy normal”.*

*“Mis padres han luchado para que pueda llevar una vida lo más normal posible”.*

*“Desarrollé las actividades curriculares como todos los chicos y cursé mis estudios primarios y secundarios. En ambos niveles tuve profesores particulares que me enseñaban cada materia en mi casa”.*

*“Una vez que concluí esos estudios **mi mayor deseo fue trabajar como lo hacían todos los demás**, pero debido a mi estado siempre tuve trabas para acceder a un empleo”.*

*“Desde los dieciséis años yo pretendía conseguir un empleo, en este camino*

*recorrido conocimos a la Sra. A. quién está incursionando en política y fue a través de quien mi madre logró obtener una entrevista con Ud”.*

*“En cada gobierno mi madre pidió audiencias, envió cartas, generó expedientes, que fueron en vano y sólo promesas, promesas y más promesas; **sin que nadie de todos aquellos que escucharon mi historia lograra entender lo que a mi me pasa, y le pasa a otros tantos seres”.***

*“Quizás sea un poco extensa mi carta pero creo que **es un modo de gritar en silencio cuántas horas, días y años uno sueña, espera, recae.** Tiene fe y la destrozan los seres que tienen poder. Y en ese entonces cuando en silencio estoy sola en la cama le pregunto a Dios realmente qué es la vida, cuando **todo sería más fácil, más simple y humano si se tendiera una mano, se abriera el corazón y se ayudara a todos aquellos que ya la vida les designó un destino distinto a los demás”...***

*“**Jamás pensé que esto llegaría,** entonces como no darle las gracias... y que sé que yo **ahora sí puedo mirar un futuro así tenga tropiezos, porque siempre estará el mañana esperándome para que yo también pueda ayudar”.***

*“Por último le digo un secreto, cuando Ud. llamó era un mes más de la muerte de mi hermano y en vez de caer una lágrima más como todos los días: **sonreí y reí junto a mi madre, habíamos logrado el sueño imaginado durante toda mi vida”.***

Esta carta constituye a nuestro criterio la síntesis perfecta de la articulación de los ejes personales y sociales entrelazados de un modo artesanal. A través del relato recupera su biografía y la comparte, dando cuenta de múltiples factores, tales como: el rol de la familia, las marcas de la discapacidad, los trayectos educativos, las oportunidades que brinda la sociedad y fundamentalmente los deseos... los deseos que buscan concretarse; pero que a la vez requieren de la colaboración de otros; esos otros que pueden hacer algo, esos otros que no saben o no quieren saber del padecimiento ajeno, de aquellos que muchas veces en silencio aguardan una oportunidad, una oportunidad de ocupar su lugar en la sociedad, de mostrar que también pueden aunque sea de una manera diferente, porque en definitiva... todos somos diferentes.

## Conclusiones

La experiencia compartida ha sido un desafío para la Orientadora, quien pese a la incertidumbre frente a este sujeto que se presenta en busca de orientación ha podido encontrar el modo de allanar los obstáculos para permitir la comunicación, para que el sujeto pueda escuchar algo de su deseo e implicarse en la búsqueda de su vocación y en la elaboración de su proyecto de futuro.

Emilia pudo realizar un movimiento subjetivo, al separarse del deseo de sus padres en relación a continuar una carrera universitaria, reconociendo que no era su interés en estos momentos; descubriendo que le interesaba incorporarse al mundo del trabajo, ¿tal vez de esta forma incorporarse al mundo de los adultos? De lograr una mayor autonomía.

Este caso ha dado cuenta de una amplia y variada gama de factores individuales, familiares y sociales que se entrelazan, para dar lugar a una biografía particular.

Esta espera da lugar a que podamos reflexionar acerca del importante papel que desempeñan tanto la familia como la comunidad ya que son agentes que pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo subjetivo y la inclusión de sus miembros al permitirles o no, tomar decisiones y asumir sus propios desafíos.

Los desafíos también atañen a los Orientadores, quienes deberán trascender sus propios temores, revisando sus creencias y propias prácticas a la hora de abocarse a la tarea de acompañar en Orientación Vocacional a Personas con Discapacidad.

*“Jamás pensé que esto llegaría (trabajo) (...) ahora sí puedo mirar un futuro, así tenga tropiezos, porque siempre estará el mañana esperándome”.*

## ANEXO

### Cronología de encuentros y desencuentros

| Fecha   | Actividad   | Observaciones  |
|---------|---|--|
| 12/4/12 | Primer contacto con la madre  | Expresa su enojo por los desajustes en la Inclusión.   |
| 17/4/12 | Reunión con especialistas en Inclusión de la UNCuyo                                 | Se construyeron pautas y estrategias para implementar en la Inclusión de Emilia.   |
| 19/4/12 | Primer entrevista presencial con Emilia y su mamá.                                  | Expresa su deseo de continuar estudiando y de realizar un Proceso de Orientación Vocacional Ocupacional presencial.        |
| 08/5/12 | Reunión con los Docentes de la Carrera de Relaciones Internacionales                | Expresaron su predisposición para adecuar las evaluaciones y realizar las adaptaciones curriculares que fueran necesarias. |
| 09/6/12 | Primer contacto virtual   | Se accedió a esta modalidad porque por temas de salud <b>no estaba asistiendo a la Universidad.</b>                        |
| 28/6/12 | Reunión de la comisión de Universidad Inclusiva con un especialista en la temática. | Se establecieron los parámetros para elaborar un documento sobre inclusión en la UC.                                       |
| 28/6/12 | Segundo contacto virtual  | Expresa que quiere estudiar ÓRGANO... se le propone que averigüe.<br><b>Surge la idea del proceso virtual.</b>             |
| 03/7/12 | Segunda entrevista presencial con Emilia y su                                       | Se le propone realizar <b>Orientación Vocacional Ocupacional online.</b> Aceptan.  |

|         |  |   |
|---------|--|---|
|         | mamá   |   |
| 09/7/12 | Tercer contacto virtual <b>1° Entrevista online</b>    | Para preguntarle sobre su salud y si había averiguado algo... <b>Corte de entrevista.</b><br><br>Luego envía información de lugares en Córdoba y Buenos Aires para estudiar Órgano. |
| 17/7/12 | Cuarto contacto virtual <b>2° Entrevista online</b>    | “LA VERDAD NO SÉ QUÉ HACER, PIENSO MIL COSAS Y NO LLEGO A NADA”<br>Se le sugiere que escriba esas ideas y para luego ir analizándolas. <b>Corte de entrevista.</b>                  |
| 24/7/12 | Quinto contacto virtual                                | Coordinar horarios para el proceso  |
| 26/7/12 | Contacto telefónico con la madre                       | <b>Coordinar día y horario</b> para realizar el proceso   |
| 30/7/12 | Sexto contacto virtual <b>3° Entrevista online</b>     | “EN BUSCA DE ALGÚN TRABAJO A TRAVÉS DE LA PC”<br><b>Corte de entrevista</b><br>“TENGO UNA EN MENTE... ADMINISTRATIVO”   |
| 31/7/12 | Séptimo contacto virtual <b>4° Entrevista online</b>   | “TUVO PROBLEMAS CON LA COMPU...”<br><b>Corte de entrevista</b><br>“SÍ LO VOY A AVERIGUAR QUÉDESE TRANQUILA”   |
| 06/8/12 | Octavo contacto virtual <b>5° Entrevista online</b>    | “YO DIJE ADMINISTRATIVO POR REFERIRME A <b>TRABAJOS...</b> Y CONSEGUÍ UNO”  |
| 07/8/12 | Noveno contacto virtual <b>6° Entrevista online</b>    | “BIEN... AUNQUE ACABAN DE ROMPERME EL CORAZÓN”<br>No deseaba conversar sobre Orientación y envía un <b>sms</b> diciendo que ella sólo puede los lunes o sábados.                    |
| 13/8/12 | Contactos fallido                                      | La Orientadora no puede conectarse por fallas técnicas. Era Lunes!!!  |
| 14/8/12 | Contacto fallido                                       | Emilia no está conectada. No era el día acordado.   |
| 16/8/12 | Comunicación telefónica con la madre y mail a la joven | Para establecer el tema de horarios, aclarar desencuentros y avisar que se mandó una tarea por mail.  |
| 20/8/12 | Contacto fallido                                       | Emilia no está conectada. Era el día acordado. Se le avisa que se envió la tarea por mail.  |
| 27/8/12 | Décimo contacto virtual                                | Se trabajó la técnica <b>Frases incompletas</b> , sobre   |

|         |   |  |
|---------|---|--|
|         | <b>7° Entrevista online</b>                             | tener un título... y las carreras de Abogacía y Medicina   |
| 30/8/12 | Undécimo contacto vir<br><b>8° Entrevista online</b>    | Se trabajó sobre su gusto por el <b>Arte y la investigación</b><br>Envía Currículum por mail   |
| 03/9/12 | Duodécimo contacto vir<br><b>9° Entrevista online</b>   | Le compraron materiales para que pinte en su casa.<br>No había realizado la tarea.<br><b>Corte de entrevista</b>   |
| 04/9/12 | Contacto fallido<br>Envía tarea por mail                | No está conectada a facebook, pero envía por mail la Lista de <b>cosas que le gustaría hacer en el futuro</b> .<br>Se le responde por mail que está bien la tarea y se le pregunta si pudo comunicarse con su psicóloga. |
| 10/9/12 | Comunicación telefónica con la madre y con la Psicóloga | Para manifestarles la necesidad de continuar con el tratamiento psicológico. <b>La Orientación había llegado a su fin.</b>   |
| 25/9/12 | Entrevista con los padres                               | <b>No asistieron a la entrevista.</b>  |
| 26/9/12 | Comunicación telefónica con la madre                    | <b>No estaban conforme con el proceso</b> y no les interesaba que siguiera algo en relación al Arte.   |

### **Bibliografía**

- **Bohoslavsky, R.** (1971) *Orientación Vocacional. La estrategia clínica* - Buenos Aires - Ediciones Nueva Visión
- **Lacan, J.** (1964) *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis* - 20° reimp. - 2013 - Ed. Paidós - Buenos Aires.
- **Lacan, J.** (2012) *Otros escritos* - Ed Paidós - Buenos Aires.
- **Miller, J.** (2013) *El últimísimo Lacan* Ed. Paidós - Buenos Aires.
- **Pantano, L** (2011) *Enfoque social de la discapacidad*. El derecho a tener oportunidades para cumplir obligaciones. Revista Novedades Educativas N° 246.
- **Rascovan, S** (2005) *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica* - Ed. Paidós. Buenos Aires - Argentina.
- **Said, E** (1993) *Corte y Construcción* Jornadas anuales Cátedra de Clínica de Adultos - Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, anexada 16/4/17  
[http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline\\_1399.pdf](http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1399.pdf)

...

### **> La discapacidad en la clínica psicológica y psicopedagógica**

Coord.: Lic. Daniela Toledo

**MESA N° 14 - AULA 12 - 2do. piso**

P21 - *Ubicación temporal a través del reconocimiento visual en discapacidad mental*, Paula Zingales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.

P32 - *Aprender a escribir el nombre propio, ¿es posible?*, María Cecilia Bonadeo, Tigre, Buenos Aires

P93 - *Dis-capacidad: reflexiones desde el psicoanálisis, aportes desde otras ciencias y efectos en la práctica clínica*, Solana Álvarez Moroni, Marcos Kastelic, Pilar, Buenos Aires.

...

### Ubicación temporal a través del entrenamiento visual en discapacidad mental

Autora: Paula Andrea Zingales

#### Resumen.

Este trabajo consiste en el uso del entrenamiento visual, para lograr la incorporación de clasificaciones con el establecimiento de *códigos*, respecto a los materiales presentados. Continuando con los aportes de B. Inhelder, 1974, donde arribo a conclusiones sobre los cambios que las sesiones de aprendizaje producen, movilizándolo el sistema psicogenético y desempeñado un papel "AMPLIFICADOR" de las actividades del sujeto. Presentamos al niño o adolescente con discapacidad mental plantillas de madera con diferentes formas, colores, cantidades y tamaños y le realizamos preguntas que requieren la comprensión inicial - igual y diferente-, generando procesos de codificación por el reconocimiento visual.

Esta modalidad de intervención es un recurso práctico clínico, que al repetir la modalidad estratégica se logra incorporar cognitivamente esas clasificaciones. Posteriormente trabajamos con la misma modalidad en el uso del almanaque, ubicando días de la semana, meses y años logrando la ubicación temporal.

La experiencia fue realizada con 12 adolescentes con Síndrome de Down, en consultorio, en sesiones individuales y sesiones grupales, para iniciarlos en la clasificación, con el objetivo de lograr su inclusión social, ampliar la comunicación y la autonomía en diferentes contextos.

#### Palabras claves.-

Discapacidad Mental- inclusión - comunicación- proceso de codificación-ubicación temporal.

*"Yo también fijare mi vista en su rostro,  
y después uniremos nuestras observaciones  
para juzgar lo que su exterior nos anuncie"*

HAMLET

#### Introducción.-

El interés como profesional psicóloga en mi trabajo con adolescentes con discapacidad mental es principalmente lograr la autonomía en las distintas actividades de la vida diaria, como en las relaciones interpersonales, y eso necesariamente depende de ciertos aprendizajes.

El alfabetizar, el reconocimiento de números, y la ubicación cronológica-temporal son los medios que permiten el comenzar a transitar el camino a cierta autonomía.

En este trabajo me propongo contar una experiencia realizada en mi consultorio con adolescentes entre 15 Y 20 AÑOS con Síndrome de Down, en sesiones individuales y en algunas sesiones grupales, algunos alfabetizados o en proceso de alfabetización, otros en iniciación lectora y otros lectores.

La mayoría tiene características dislálicas, que las dificultades en la pronunciación afecta tanto la lectura, y lo que más afecta es la comunicación, por esta razón es que la modalidad de trabajo que más utilizo, es el RECONOCIMIENTO VISUAL y desde ahí el ENTRENAMIENTO VISUAL.

El objetivo es lograr la ubicación cronológica, que les permita la comunicación con sus amigos, familiares y compañeros, logrando planificar encuentros, visitas y saludos en fechas importantes como cumpleaños, aniversarios y otros.

Finalizando con esta introducción, diré que la modalidad de trabajo, tiene algunas condiciones que deben mantenerse porque son las que sostienen el proceso de codificación.

#### 1.-Algunas definiciones que enmarcan la propuesta.

El aprendizaje produce cambios en las estructuras de desarrollo. Según Inhelder B (1974) en el curso del aprendizaje, lo que parecen demostrar las situaciones experimentales, y es que los intercambios con el experimentador, son captados de un modo distinto de acuerdo con los niveles cognoscitivos de cada uno de los sujetos y esto también cuando las diferencias entre ellos son mínimas. Continuando con los aportes de la autora quien refiere que se observó una gran estabilidad cuando los sujetos alcanzaron una conducta que demuestra la consecución de la noción de conservación y de inclusión.

Esta estabilidad de las adquisiciones incluso cuando la evolución es acelerada por intervenciones experimentales, en mi modalidad es lo que denomino proceso de codificación, solo se pueden explicar considerando que se establecen un conjunto de nuevas conexiones entre los diversos esquemas que constituyen las estructuras.

Defino entonces el proceso de codificación como intervenciones previamente planificadas con los recursos materiales necesarios para establecer un ritmo en las relaciones entre objetos y palabras, entre los interlocutores hablantes de una misma comunidad.

Otro concepto que debemos considerar como soporte de la propuesta es el de reconocimiento visual, autores como Dahene S., y otros ( 2010) llegaron a conclusiones interesantes sobre lo que implica leer en el cerebro, la precisión del signo con el sonido, el autor dice que “leer requiere extraer de una línea de texto datos visuales de alta precisión. En el lector experto, este refinamiento de la precisión visual se traduce en un aumento de la actividad en las áreas que codifican la información procedente de la zona horizontal de la retina; de este modo leer refina la precisión de la visión.”

El uso del reconocimiento visual en discapacidad mental, es importante porque reduce la frustración que produce las dificultades en la fonación (dislalia), y es el andamiaje para realizar entrenamiento visual con resultados positivos, no solo por llegar a adquirir las nociones de Inclusión, sino también por el aumento de la estabilidad emocional producto de relaciones interpersonales en las comunicaciones cotidianas.

En este aspecto quiere aclarar que desde el punto de vista cognitivo y emocional, los logros de nuevos aprendizajes mejoran la estabilidad emocional, y queda clara la distinción epistemológica entre lo “cognitivo” que afecta la discapacidad y los problemas psíquicos.

#### 2.-Razones para el uso de material concreto

Considerando que la manipulación de los objetos, aumenta la destreza manual y la especificidad visual y aceptando que una de las características que se observa en los niños y adolescentes con discapacidad



mental, en esta experiencia el síndrome de Down, es la dificultad para organizar visualmente y manualmente los objetos es esta la razón de la preferencia por los beneficios futuros.

Uno de los beneficios es que el uso de material concreto, permite realizar acciones y desplazamientos que son propios de cada niño y establecer formas de ordenar los objetos, que le pueden permitir a futuro ordenar los signos, como las letras y símbolos o pictogramas, y el uso del almanaque.

Otro de los beneficios es que el material concreto de diferentes formas y tamaños, entrena la visión y la manipulación a otros objetos de uso cotidiano en su vida, como vasos, termo, celular, etc.

Si bien la forma de trabajo requiere de planificación previa de los materiales, no limita el uso de diferentes materiales con características similares para llevar adelante el objetivo previsto, que es establecer un proceso de codificación por entrenamiento visual.

### Desarrollo.-

#### 1.-Criterios para la elección del material

La elección del material se basa en algunos criterios que facilitan la continuidad del pasaje del entrenamiento visual con material concreto, al uso del almanaque y la ubicación temporal.

- El primer criterio es que el material concreto debe ser de formas conocidas o de fácil identificación, ej. Sol, flor, círculo, etc. Y la cantidad debe ser entre 6 (seis) y 9 (nueve) formas distintas.
- El segundo criterio es que estas formas deben ser de diferentes colores, entre 6 (seis) y 9 (nueve) la cantidad de colores, esto es por la información que contamos con respecto a la retención visual.
- El tercer criterio es que deben ser de cantidades distintas, pueden ser varias formas de igual cantidad y alguna distinta.
- El cuarto criterio es que algunas formas deben de ser de diferentes tamaños, también pueden ser todas iguales menos una.

Todos los criterios enunciados son necesarios cumplirlos porque estamos trabajando inclusión, y solo la podemos entrenar visualmente si aparece lo distinto.

#### 2.-Las preguntas que orientan el reconocimiento visual

Las primeras preguntas son de acercamiento al material, y permite orientarnos en las diferentes maneras que el niño o adolescente tiene de situarse ante el material.

Como esta modalidad de intervención no es para un estudio de investigación experimental, sino es un recurso práctico de intervención clínica, no requiere ser riguroso con la manera de preguntar, ni con los cortes que se puedan realizar, me refiero que con algunos niños se puede trabajar primero con los colores, en otro encuentro con las formas y así ir incorporando las preguntas, situaciones que transite por eso lo aclaro.

Comenzamos con preguntas de distinciones de dos clases – color y forma- y luego incorporamos -cantidad y tamaño-, las primeras preguntas son de reconocimiento de colores.

Se le pide que indique o señale los diferentes colores que reconoce. Si sabe escribir se le solicita que los escriba uno debajo de otro en el orden que prefiera. La pregunta debe ser indicativa de cantidad o de visión ej. ¿Qué colores hay o ves? .No preguntamos cuales conoce, si alguno no conoce le decimos como se llama, ej. Violeta.

Los colores que elegí son:

- ROJO
- AMARILLO
- VERDE
- AZUL
- NARANJA
- VIOLETA

La segunda pregunta es la identificación de las formas y se le pide que la indique, o la agarre y diga el nombre, la forma de preguntar es igual a los colores ¿Qué formas hay o ves? en la plantilla, caja, etc. También en mi elección de formas el rectángulo, no es tan conocido además de difícil pronunciación, al igual que el triángulo, lo aprendieron.

Las formas que use son:

- corazón
- estrella
- círculo
- cuadrado
- rectángulo
- triangulo
- ovalado

La tercera pregunta es la identificación de cantidad, por eso que deben ser pocas también las cantidades no más de 7 (siete) figuras iguales.

Las cantidades que elegí, están visualmente claras al pertenecer a una misma plantilla que es la primera respuesta a esa primera pregunta. ¿Cuántas formas (figuras) iguales hay? El concepto de repetición de cantidades iguales en distintas formas ayuda visualmente, es un aspecto a tener en cuenta no debemos incluir formas distintas y cantidades distintas es mucha información para asimilar. Ej. Tres estrellas, tres rectángulos, un corazón, un cuadrado.

Por ultimo las preguntas que son más elaboradas a nivel inclusión, que son las de tamaño y posteriormente la distinciones o comparaciones entre diferentes formas (figura) y cantidad y entre diferentes colores y cantidad.

La meta es que identifique el tamaño, por lo tanto se le pregunta ¿De qué forma o figura hay o ves dos tamaños? En mi material es una forma sola, la estrella puede agregarse otra distinción más de tamaño.

La identificación en cantidad-comparada- es también importante incorporarlo ya que visualmente lo pueden identificar. Las preguntas son:

¿De qué formas hay más cantidad?

¿De qué formas hay menos cantidad? Y se puede incluir preguntas sobre la misma cantidad.

La identificación de cantidad de figuras –colores, es el final empezamos con colores y terminamos con la inclusión del color en la forma. Las preguntas son:

¿De qué colores hay más formas?

¿De qué colores hay menos formas?

¿De qué color hay una sola figura?

### CONCLUSIONES.-

Al repetir el entrenamiento visual varias veces y con distintos objetos, manteniendo los colores las primeras fallas se superan y logran incorporar cognitivamente esas clasificaciones.

Ese modelo lo empezamos a usar con el almanaque, primero reconocer los días por nombres y las primeras letras que los identifican, por los lugares que ocupan, la guía la hicimos con el COLOR ROJO DE DOMINGO. La incorporación de cantidad 7 (siete) días tiene la semana y 30 (treinta) días el mes y el año en que estamos, el que pasamos y el que viene.

Hoy todos tienen agendas, usan celulares y computadoras como todos usan redes sociales y aun algunos de ellos están en iniciación lectora.

Cuando nos proponemos todos profesionales, familias, docentes y los protagonistas que son los chicos, la autonomía no es un decir es un hacer, es un vivir socialmente usando todo aquello que integre y haga feliz

y haga felices a otros, como mandar emoticones y fotos para los cumpleaños de amigos, familiares o recordatorios de materiales de trabajo o de horarios de cine.

Que elegir sea la opción, saber que día es hoy, que día es mañana y que puedo hacer el sábado también forme parte de la vida de los jóvenes para ser autónomos.

#### Bibliografía utilizada.-

Dehaene, Stanislas (2014). El cerebro lector. Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A. Cap. 5 Aprender a Leer. pp. 235-274.

Dehaene, Stanislas (2015). Aprender a leer. Siglo Veintiuno Editores Argentina S. A. Cap. 5 Aprender a Leer. pp. 235-274.

Inhelder B. (1996). Aprendizaje y estructuras del conocimiento Ed. Morata S.L. Madrid

Piaget, J, Inhelder, B. (2000) Psicología del niño. Madrid. Ediciones Morata.

Piaget, J, (2005) Inteligencia y afectividad. Buenos Aires. Aique grupo editor

Zingales, Paula (2003) Aporte epistemológico para el diagnóstico y tratamiento en las personas con discapacidad mental. Primer Congreso Marplatense de Psicología.

Zingales, Paula (2012) Alfabetización en discapacidad mental. XIII CONGRESO METROPOLITANO DE PSICOLOGIA. Buenos Aires. Argentina.



...

#### Aprender a escribir el nombre propio. ¿es posible?

Autora: María Cecilia Bonadeo.

#### **Resumen.**

Este escrito surge del trabajo con una joven que presenta un déficit cognitivo severo y Síndrome de Down. Asiste a una escuela especial, pública.

Comienza un proceso de diagnóstico psicopedagógico a los 19 años de edad y el tratamiento se sostiene por un período prolongado de tiempo. Es por ello que decido organizar la experiencia en momentos que considero valiosos en el trabajo terapéutico con esta paciente. + Motivo de consulta telefónica y primera entrevista con los padres. + Primeras entrevistas con Iara. Diagnóstico. + La construcción de un espacio-tiempo terapéutico y sus implicancias. + La demanda. Qué se escribe? Quién escribe? + Una invitación, un eslabón en la cadena inclusiva. Alguien para hablar.

+ Motivo de consulta y Primera entrevista con ambos padres: La madre me cuenta por teléfono que tiene una hija con Síndrome de Down... quiere aprender a escribir su nombre... Va a cumplir 20 años... "Desde

*chiquita estuvo estimulada. Tuvo psicopedagoga y fonoaudióloga. A los cinco años iba a escuela normal".* Ante el objetivo tan concreto de la madre organizo un encuadre donde aclaro, que también y en la medida de lo posible, se trabajaría con la escritura del nombre...

En la primera entrevista los padres cuentan que la familia es del interior. Se mudaron a Buenos aires en el año 2000. Desde los 6 años concurre a una escuela especial. Ahora asiste a una escuela de formación laboral. Le cuesta mucho adaptarse... Cada año cambia de grupo y de profesor. La madre comenta que no le gusta ensuciarse las manos, aclara *"era nuestra muñequita de cristal. Hay cosas que toca con una delicadeza..."* Es la primera vez que hacen una consulta y agrega *"Le conté que veníamos a una psicopedagoga y ella está chocha. Desde hace tres años la llevo a danza y a musicoterapia, sale contenta. lara me tiene miedo porque soy la que le exige"*. El padre agrega *"le gusta pasear, andar; visitar a la familia. Le gusta la música. Quiere que la pasee en auto. Es la primera que está sentada adelante, le quita el lugar a la mamá"*. La madre aclara *"dormía con el papá... hasta hace dos años; yo le saqué esa maña, le dije ya es señorita. Es muy sobreprotegida por todos,... no le puedo decir nada, no me dejan"*.

*"lara no nos dice mamá y papá porque así le dice a los abuelos..."* La madre aclara *"porque escucha que yo llamo así a mis padres"*. Los abuelos paternos fallecieron hace algunos años. Cuando se mudaron a Buenos Aires, lara fue la que menos extraño, se adaptó muy rápido. En el interior ella viajaba mucho todos los días para ir a la escuela. El papá consiguió trabajo en Buenos Aires y después se mudó la familia. El padre agrega *"tiene un hermano, que estudia"*. La madre aclara que lara es muy mimosa, *"yo le enseñé que no se deje tocar por ningún desconocido. Ella elige a sus compañeros, con quién estar, a sus profesores. Le hicimos la fiesta de los 15... Le tiene miedo a las hojas de las plantas"*.

+ Primeras entrevistas con la joven: lara camina tomada de la mano de su madre hasta el ascensor que nos lleva al consultorio ubicado en el primer piso. Todo el trayecto lo hace con la cabeza baja, mirando al suelo. Al entrar al consultorio expresa *"es linda"*, señalando con un dedo a la computadora. Una vez que conoce el lugar se queda sola. Al comienzo no responde preguntas. Ofrezco la caja de juego que apoyo en el suelo, sentándonos una al lado de la otra. Explora algunos materiales. En ese momento pareciera que no conoce los colores. Encuentra animales y los denomina utilizando pocos nombres en relación a todos los que ve. En la siguiente sesión, en muchos momentos logra reconocer colores. Propone cortar lanas y pegarlas. Necesita que yo la acompañe en todo lo que hace... *"Vos hacé" – "¿Corto?" – "Pegá"*. Acciones, cortar y pegar. Pegaba de a una. Yo hacía montoncitos como para diferenciarme. lara pegó una lana roja con forma de U. Yo hice formas cerradas y abiertas; lanas cortas y largas. lara dice *"Lana, para el sol"* y la coloca arriba en la hoja. *"Vuela"*. En la tercera sesión le muestro un Rompecabezas de Barney. Lo dibujo en un pizarrón y en hojas A4. Con tapas de leche y gaseosas hacemos un tren. En la cuarta sesión está muy alterada. Ante la mínima frustración se pone mal. Hay que hacer todo el tiempo lo que ella quiere. Intento mostrarle las figuras incompletas del WPPSI, pareciera que no logra ver los objetos, sólo reconoce peine, nene, cara. Todo lo relaciona con comida. Cuenta que se va a lo de los abuelos a comer un asado. Nombra a Juan y dice que es su novia. Él le dio un beso. Estaba algo agresiva. Me dice con tono exigente *"Dormí"*. Quería que yo durmiera sobre la mesa... Impone constantemente. *"Anteojos - Poné"*.

Lo que resuena de la entrevista con los padres es una demanda por parte de ambos... Una Psicopedagoga para que lara aprenda a escribir su nombre. Igual que la hija, ellos dicen... Vos hacé ... (que escriba...) Esto me permite pensar sobre dos grandes cuestiones. La primera en relación a la importancia del nombre propio como posibilidad de resignificar el lugar de esta joven en la familia. Y la segunda, la distancia entre el deseo de la familia y las posibilidades de lara que podría funcionar como vehículo o como obstáculo de nuevos aprendizajes.

Es muy interesante escuchar el discurso de los padres para pensar qué hija presentan ellos, qué hija ve el profesional y a partir de allí cómo se hace para que se produzca el despliegue de capacidades que están... en todo sujeto... independientemente de la discapacidad...

+ La construcción de un espacio-tiempo terapéutico y sus implicancias. En mi experiencia con este tipo de pacientes, tanto ellos como sus familias necesitan pautas que se logran instalar después de mucho tiempo de trabajo. Algo tiene que suceder para que sean reconocidas como importantes y no como un deber u obligación exigido por un tercero ajeno a la familia como puede ser la psicopedagoga.

En el caso de Lara y su familia, en un principio parecía que se perdía el registro de lo que ocurría. Ausentarse sin aviso previo; el olvido de un cambio de horario. Durante el transcurso del primer tiempo de trabajo iban surgiendo aspectos de la vida diaria que mostraban la situación real de esta joven. Hasta ese momento era una persona sin ningún tipo de autonomía, le hacían todo, desde bañarla hasta cortarle la comida. En el colegio tenía muy poca comunicación con sus pares... ¿Cómo trabajar con un paciente en esta situación? Esto es lo que me lleva a considerar el discurso de los padres en el motivo de consulta, que habla de la singularidad familiar con el objetivo de que se transforme en motor y promotor de cambios...

En este primer tiempo, durante las sesiones pareciera que no se hace nada, sin embargo las intervenciones se producen constantemente ... desde el saludo inicial hasta el enojo más grande... aspectos vinculares que no estaban en el discurso de los padres... poder darse cuenta y elaborarlo con ellos fue primordial para el tratamiento... para el logro de pequeños grandes cambios... aclarando siempre que los progresos podrían ser lentos... evaluando la posibilidad de la intervención de otro profesional...

El riesgo de que Lara no siguiera estaba allí. Considerando que para los padres podía ser desmotivador si no se lograba lo que estaban esperando... la confianza no estaba dada aún... Como recurso terapéutico habilito un espacio para ellos con una frecuencia mensual. Lara se quedaba sola o con su hermano.

En diferentes oportunidades pedí que me contaran sobre estudios realizados, datos del embarazo, nacimiento o del primer año de vida. Cambiaban de tema. Generaba malestar. La madre a través de su discurso mostraba que ella se ocupaba cien por ciento de su hija. En muchas ocasiones reflejaba enojo porque sentía que no recibía ayuda de nadie...

En una oportunidad en que el padre no estaba presente, ella me cuenta de la soledad vivida durante el embarazo. Madre soltera ... Cuando nace su hija... no le daban esperanzas de vida, nació morada negra... *"Ahí la vi, era un trozo como esta cartera... No lloraba. El pediatra me dijo, mamá tuviste una nena, la tenés que querer como a cualquier nena, es mogólica..."*

Llamó al padre para que se hiciera cargo de su hija ... Y a partir de ese momento... Siempre estuvieron juntos ... *"yo le aguanté muchas cosas ... "*

El padre dormía porque trabajaba de noche y a veces tenía que hacer guardias de mayor cantidad de horas. Una madre que lo abarca todo, muy demandante, con mucha dificultad para el registro afectivo. Un padre descalificado y dormido, sin embargo con mayor capacidad de escucha. A medida que transcurre el tiempo la modalidad se hace familiar, los padres toman aspectos de lo trabajado y la terapeuta toma cuestiones familiares con mayor naturalidad... Entonces cómo es posible la transformación para que la subjetividad de Lara fuera apareciendo, una joven con muy pocos estímulos por parte de la familia y el entorno; cómo lograr que esto sucediera... pedían la escritura del nombre... qué bueno que lo hicieran... aunque sin imaginar las consecuencias y el alcance que tendría una demanda de esta naturaleza.

+ La demanda. Qué se escribe? Quién escribe? La organización de las rutinas conllevan a una organización interna. Hay algo que se repite y con el tiempo se internaliza sin que se tenga que sostener desde afuera, generando esbozos de autonomía que se irán trasladando a diferentes planos en la medida que avanza el tratamiento. Este orden tiene que ver con la posibilidad del encuentro con un otro, que es quien organiza, espera, sostiene... Esto es percibido por la joven paciente y su familia y comienza a despertar un deseo de asistir, de estar, de ser recibida. El primer tiempo de tratamiento tiene que ver con esto, con la posibilidad de alojar.

En la discapacidad, cuando el déficit es tan profundo hay una sobreadaptación del paciente y su familia que les permite moverse, con el gran riesgo de la pérdida de subjetividad. Es por esto que considero tan

importante la demanda, la escritura del nombre ... se logre o no... implica un deseo de cambio, de algo pensado para esa persona a quien siempre le resolvieron todo en la vida. “Vos hacé”; “Vos ...”

La escritura del nombre abre la posibilidad de ser mirado como sujeto separado de la familia...

El nivel de enajenación era tal que no tenía un lugar propio para dormir. Dormía con el padre, después con el hermano, para pasar a compartir la cama con la madre.

Durante esta primera etapa fue muy importante la orientación realizada a los padres. Ellos pudieron hacer muchos cambios... algunos siguen pendientes...

En una visita institucional realizada durante el primer año de tratamiento, el equipo de profesionales cuenta la enorme dificultad de poder establecer vínculos. No participaba. Muy pocas veces podía trabajar en el uno a uno. Prácticamente no había lenguaje...

El espacio terapéutico funcionó como organizador de momentos... Le brindó la posibilidad de ser escuchada. Es la palabra que transforma la organización del psiquismo permitiendo el devenir del sujeto . Cómo se llega a esta instancia posibilitadora de diálogo, de registro?

La escritura implica un movimiento. Para poder escribir es necesario cierto movimiento de la mano, de los ojos, cierta coordinación, sostener la mirada... Cuánta riqueza se presenta en esta posibilidad de escribir.

En el tratamiento está la posibilidad de escribirse con otro, de ser escrito... Con lara fuimos dejando registros de los pequeños movimientos que se iban logrando teniendo en cuenta que fueran significativos para ella y que pudiera tolerarlos sin alterarse.

Con este tipo de pacientes, la actividad por parte de la terapeuta es intensa, consume mucha energía, cansa... ¿Qué hacer para no tentarse y dormirse como la familia? Como una necesidad terapéutica una parte de la rutina era ir dejando diferentes tipos de registros, utilizando materiales como pizarrón con tizas; hojas blancas con marcadores; papel de escenografía. Todo esto permitía dejar una marca, volver a ellas cada vez que quisiéramos, es decir mirarlas, leerlas. Esto motivó una nueva instancia, lara quería llevárselas para mostrarlas en casa, para que fueran leídas por su familia.

Desde mi posición me resistía, era algo que nos pertenecía a ambas; pero para lara era algo que le pertenecía a ella, un tesoro. Tenía tanta significancia que llegó a envolver los registros. Esto podía ser una simple hoja, sólo un trozo de papel con la singularidad que ella lo había cortado y en donde yo agregaba la fecha y sus iniciales; ó también rayitas verticales en la parte baja de la hoja hechas con lápiz negro, representando su nombre... La carpeta del primer año con todo lo trabajado, se la llevó...

Así es como surge una nueva necesidad convertida también en rutina... Para que el registro no se perdiera y se lo pudiera llevar, implementé fotos y después de un tiempo videos. Estos se convirtieron en una escritura maravillosa!!!! El registro de esta primera etapa tenía que ver con las actividades que se iban desarrollando a lo largo de cada sesión. Jugábamos con pelotas de diferentes tamaños, colores, texturas, consistencias. También jugábamos a embocar tapas grandes y chicas. En estos juegos teníamos que resolver quien lanzaba primero, el color y tamaño de la pelota, la distancia... Es tanto lo que se involucra en situaciones que parecen simples y que en realidad no lo son, desde el momento que hay alguien activo promoviendo la construcción de un espacio-tiempo en un contexto afectivo acorde a sus posibilidades.

lara asistía dos veces por semana. Cuando finalizó el año escolar no hacía un año que la joven estaba en tratamiento y en ese momento, los profesionales del equipo de orientación notaron muchos cambios en la comunicación y en lo vincular, pudiendo estar más atenta y participativa dentro de su grupo.

Algo estaba cambiando. La escritura del nombre propio estaba en movimiento. ¿Cómo continuarlo? A partir de ese momento sugiero interconsulta con psicología. Llegaría mucho tiempo después y duraría lo suficiente como para dejar una impronta...

El segundo año comenzaba con cambios muy importantes para lara y su familia. Este tiempo de tratamiento le permitió tener un lugar donde expresar su mundo interno, posibilitando una mayor conexión con el exterior. Ese año festejó por primera vez su cumpleaños en la escuela. En ese momento los padres la notan más inteligente, más sociable, mucho más comunicativa, con mayor autonomía en el

aseo personal. Mejoró la orientación espacial en la calle. Hace intentos de cruzar sola. Empieza colonia de invierno. Ayuda en casa. Deciden tener una perra.

Mientras la familia y el entorno observan con alegría estos progresos, lara continúa su proceso interno que le permite manifestar sus angustias y es allí cuando lo sexual irrumpe en el consultorio. La desborda. Decido hablar con los padres. No hacen comentarios. Insisto en la importancia del cuidado de lara aclarando que la joven tiene mucha información. Les aclaro que es algo muy importante. Existen especialistas en el tema. Hay libros publicados que cuentan cómo viven su sexualidad las personas con discapacidad.

Para esa época el hermano abandona los estudios y los padres deciden que debía trabajar.

En ese período pregunto si pensaron en una psicóloga para lara. La mamá responde que fue al sindicato para averiguar al respecto.

En el trabajo terapéutico con lara la palabra cobra mayor presencia y junto a ella la imagen...

En este período se produce un cambio muy importante en el lenguaje. Comienza a hablar en primera persona, coordina mejor las frases, hace preguntas.

A nivel gráfico sale del garabato. Para representar objetos utiliza formas cerradas diferenciándolos bien unos de otros. Se expande cada vez más en el espacio de la hoja, mejorando el emplazamiento. La figura humana, si bien continúa siendo rudimentaria, espontáneamente hace una célula bipedestada con esbozo de cuerpo. En los dibujos sale del tema familiar y aparece un enamorado, alumno de la escuela. Todavía escribe su nombre con rayitas, sin embargo frente a una intervención puede reproducir cada vez con mayor precisión el grafismo de cada letra.

Uno de los materiales utilizados durante el año fueron distintos tipos de revistas. Poder enfocar la mirada para buscar una imagen llevó tiempo, implicó esfuerzo, no existía la posibilidad de buscar algo... Al comienzo era cortar una parte de una hoja, hasta que la imagen cobró sentido para ella. Este recurso fue muy valioso para este momento porque nos permitió enriquecer lo expresivo; permitió el uso de útiles escolares como tijera, regla utilizada para enmarcar la imagen, plasticola. El tiempo de trabajo fue cada vez mayor. Las imágenes recortadas ayudaron en la organización del espacio. Había que pegar la figura del lado correcto, la imagen fue cobrando una dirección en la hoja dando lugar a las nociones arriba-abajo. Empezó a pintar con témperas, aunque el tiempo para esta actividad era muy breve.

lara finaliza el año escolar más activa, con mayor independencia de la mirada del docente para realizar las actividades. Su mayor dificultad la presentaba con el grupo de pares. Dos compañeras estaban embarazadas...

En casa también notaron muchos cambios. Mejora la relación con la perra. Comienza a buscar y a elegir su ropa; a preparar todo lo que necesita para bañarse; se higieniza sola. Elige lo que quiere hacer. Se muestra más preocupada por su aspecto personal y por su imagen. Está más expresiva. La notan más contenta. Cuando cuenta algo es muy repetitiva y esto molesta. El padre le pone más límites y ella se enoja. Hace tareas en la casa por iniciativa propia. Le gusta ordenar. Se ubica cada vez mejor en la calle.

Los cambios se extienden al ámbito familiar, el padre y el hermano vuelven al interior. El padre le va a enseñar a trabajar ...

Durante los meses de verano el tratamiento de lara se veía interrumpido. Todo lo vital que surgía en el transcurso del trabajo terapéutico parecía que se perdía en los meses de verano. Volvía desvitalizada, puesta en el lugar de la discapacitada a la que todos cuidaban muy bien, sin registro de sus posibilidades o de lo que ella quería o necesitaba realmente. Frustrante para mí, cansador empezar de nuevo, una y otra vez... Sin embargo, con las idas y venidas, con los más y los menos, el proceso terapéutico estaba en marcha ... seguía su curso ... si bien había que rescatarla de ese lugar familiar, lo subjetivo no se perdía y resurgía con mayor fuerza porque algo se había alojado en la relación entre terapeuta y paciente, estaba allí, pulsando, vitalizando para que esta forma de vínculo haga eco en otros... ¿En quiénes? ¿Es posible dentro de la familia de origen?

+ Una invitación, un nuevo eslabón en la cadena inclusiva. Alguien para hablar. Después de dos años, el espacio terapéutico se había logrado construir dando sus frutos... Un nuevo momento en el tratamiento me interpelaba, cómo pasar del lenguaje repetitivo a la posibilidad de contar ... de tener a alguien para hablar. Durante los dos primeros años trabajamos con los primeros eslabones de la cadena inclusiva para facilitar los que se sucedieron con el tiempo... Haber logrado una transferencia, sentirse escuchada, alojada derivó en permitirle a ella que comenzara a mirar, escuchar, querer ser registrada también en otros espacios... A esa altura del tratamiento se veían avances en la motricidad fina que le permitían recortar con mayor precisión. En cuanto a la escritura del nombre, si bien espontáneamente seguía usando rayitas, al pedirle que lo escribiera con letras podía hacerlo sin copiar, utilizando solo una que combinaba con pseudoletas. El tiempo de atención - concentración más prolongado le permitía realizar actividades cada vez más complejas.

Pareciera que la vida de lara se iba complejizando. Ella estaba más activa, proponía cosas para hacer. Disfrutaba cada vez más y se la observaba menos demandante. Un cambio muy importante que se produce es que pide ser mirada y escuchada. Su producción se vuelve cada vez más variada. Cuando pinta con témpera incorpora más cantidad de colores. En esta etapa se trabaja mucho con la imagen corporal por medio de fotos y videos que producimos juntas y también con la búsqueda de fotos en revistas.

lara propone hacer una nota invitando a su mamá a una sesión y me pide que escriba "MAMA A VENI A JUGAR". Ella después la copió. Si bien la sesión conjunta se concretó meses después, fue interesante ver cómo iba imitando modos de comunicación distintos a los de la familia.

En este período logró importantes progresos a nivel gráfico. Comenzó a responder al dictado de las letras de su nombre con un grafismo parecido. Logró hacer la figura humana más completa aunque todavía no la podía sostener. Sus dibujos se volvieron cada vez más complejos, con mayor cantidad de detalles. La casa tiene dos ventanas y una puerta. Cerca hay un árbol, dos flores, abajo el pasto y arriba... Desde lo terapéutico se puede pensar que las ventanas y puertas permiten la circulación... implica movimiento...

Hacia el final del tercer año de tratamiento algo caótico sucede que trae un nuevo orden familiar... La familia se agranda. El hermano se enamora. La madre pensaba que este cambio sería perjudicial para lara, que no lo iba a tolerar. Sin embargo el ingreso a la familia de una mujer que al poco tiempo fue mamá, habilitó nuevos espacios para lara. Con el tiempo pasó de ser discapacitada a ser tía con posibilidades de cuidar, cambiar, acompañar los cuidados de su sobrino. Sin importar la distancia geográfica porque puede comunicarse. Ahora ella tiene una cuñada que le habla y un sobrino... los veranos pueden ser tan ricos como el espacio terapéutico que la habilita a tener otro lugar en la familia. Los mayores enojos vinieron por parte de la mamá de lara, quien empezó a tener competencia. Las peleas familiares producidas por el ingreso de un otro, mujer, que revolucionó todo generó una riqueza de vínculos para lara, inimaginables ... insospechados ... Un eslabón inclusivo posible gracias al camino terapéutico recorrido.

En el cuarto año de tratamiento comenzó a preocuparse por su imagen en la calle, no quería usar más el guardapolvo al viajar en colectivo. Empezó a pintarse los labios. Su interés por el afuera es cada vez mayor. Se interesa por las propuestas que hacen en el colegio. Participa de los actos escolares con más entusiasmo.

Cuando yo conocí a lara, la llevaban una vez al mes a bailar. Estaba sistematizado. Siempre a los mismos lugares, organizados por madres de hijos con síndrome de down. Todo bien cuidado ... La propuesta parecía muy buena. Los adultos responsables dejaban a los jóvenes, allí tenían una consumición y una bebida. Ellos hacían cuanto estaba en su accionar... pero en ese lugar lara no tenía tantas posibilidades de relacionarse con otros. Con el tiempo la expectativa de lara cambió, comenzamos a hablar sobre la ropa que usaría, cómo se iba a peinar... Con la llegada de la cuñada y después de su sobrino surgen nuevos espacios por fuera del circuito funcional familiar... Cuando ya habían transcurrido más de cinco años de tratamiento, los padres llevan a su hija durante algunos meses a una psicóloga, quien sugiere un espacio de arte para la joven, al que asisten vecinos del barrio donde viven. La madre habla con el profesor obteniendo un lugar en



el taller. Este se convertiría en un nuevo eslabón inclusivo, facilitador de otros nuevos espacios ... Sale del circuito de la discapacidad para compartir espacios comunes ... con el tiempo la cuñada la invita a bailar, también comienza ir a recitales. La cadena inclusiva se expande y quién reclama, ahora, es el hermano.

### **Bibliografía consultada:**

Fernández, A. (1993) La inteligencia atrapada. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

- (2000) Poner en juego el saber. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Filidoro, N. (2004) Psicopedagogía: Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Ed. Biblos, Buenos Aires.

Janín, B. (2011) El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva. Ed. Noveduc, Buenos Aires.

Manoni, M. (1996) La primera entrevista con el psicoanalista. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

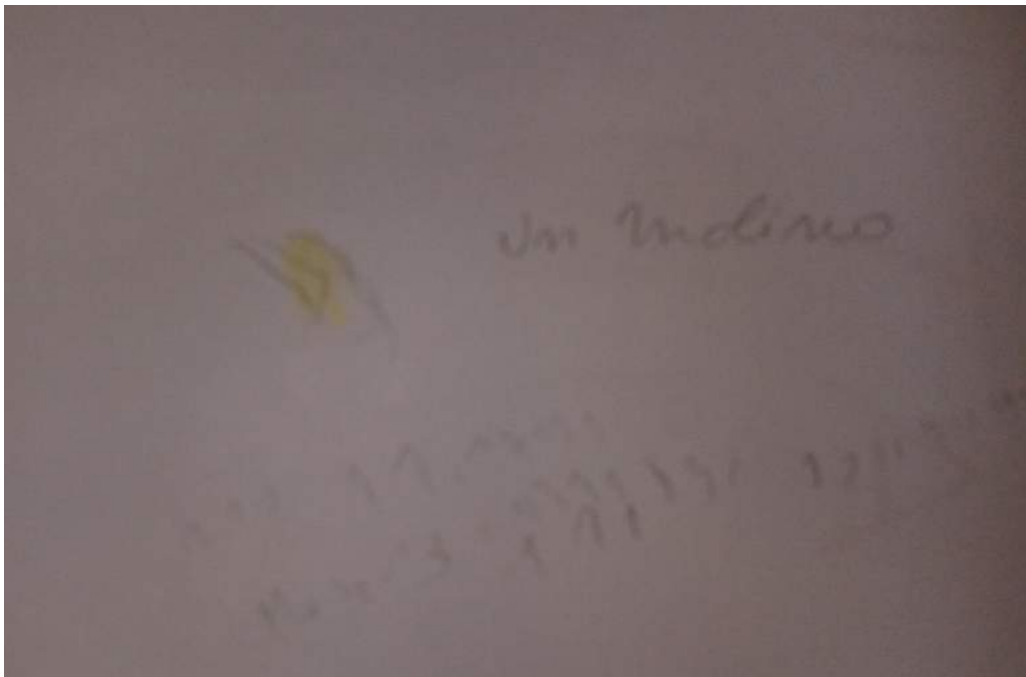
- (2007) El niño, su “enfermedad” y los otros. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

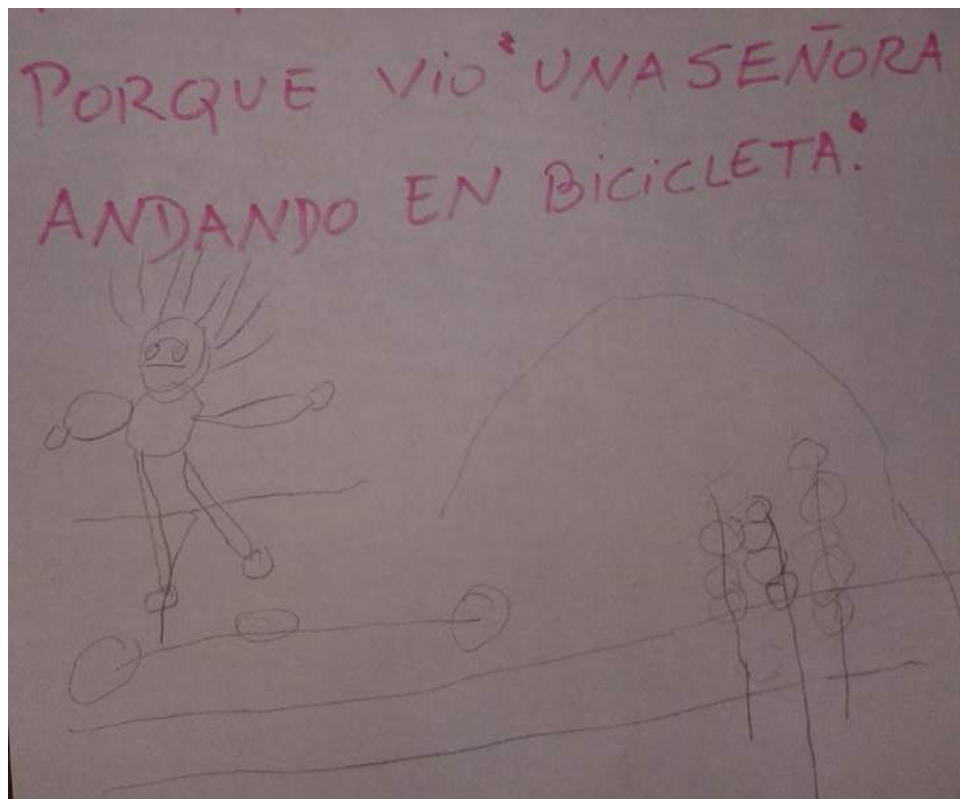
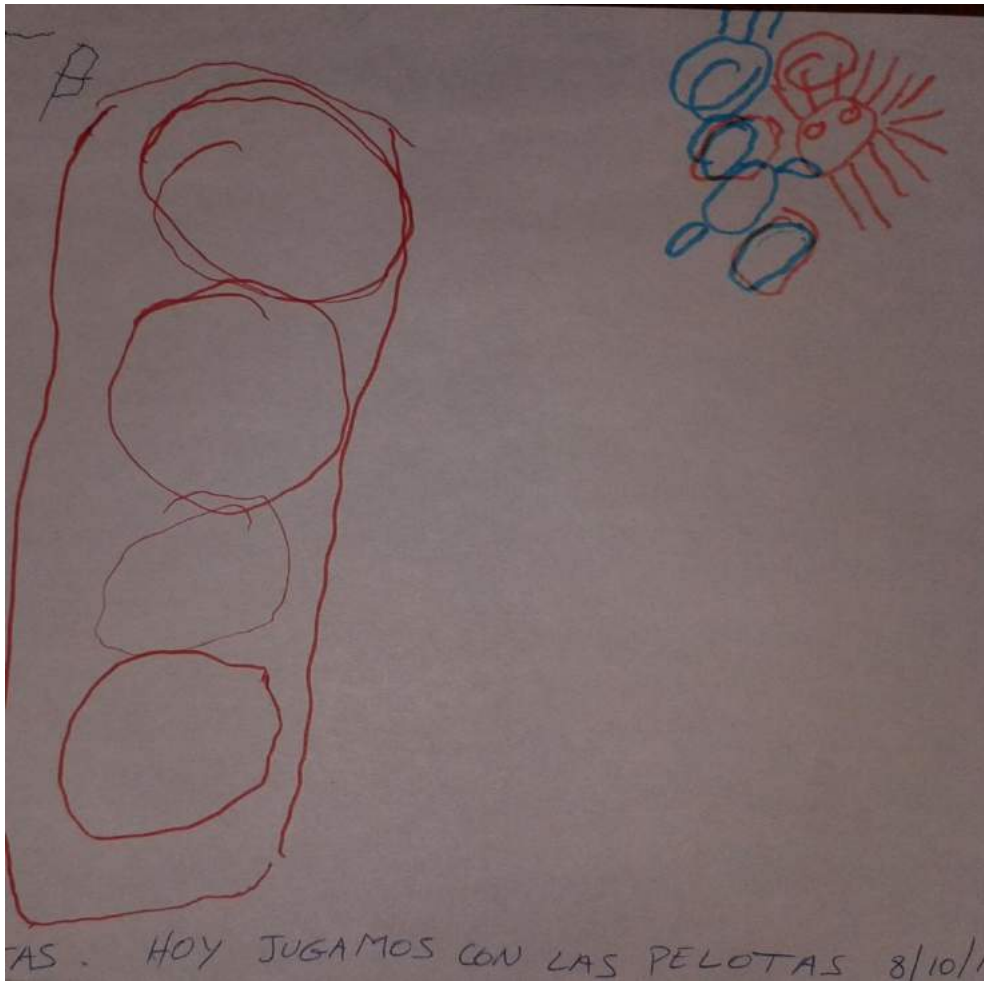
Rodulfo R. (2004) El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Tallis, J. (Comp.) (2005) Sexualidad y Discapacidad. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

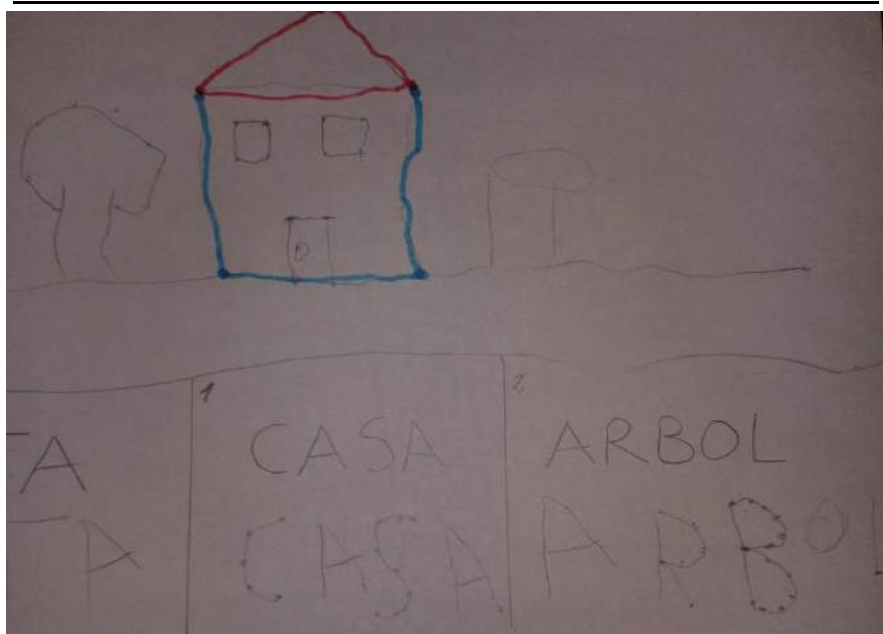
Winnicott, D. (1993) Realidad y juego. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

Anexo: Fotos de trabajos realizados por Iara.





JUEVES  
JUEVES  
5 DE JUNIO  
5 DE JUNIO  
DE 2014.





...

Dis-capacidad: reflexiones desde el psicoanálisis, aportes desde otras ciencias y efectos en y en la práctica analítica

Autores: Solana Mabel Alvarez Moroni y Marcos Antonio Kastelic

**Resumen**

La alteridad (la capacidad de ser otro distinto) deficiente comprende en sus filas, aquellos juicios previos y sentencias compartidas que, como actitudes negativas, excluyen y segregan al que es concebido como diferente, no cediendo así, un marco de posibilidad y dignidad alternativo.

La discapacidad como temática, como fenómeno, nos implica y subsume en la conmoción. Sigmund Freud (1927) en su texto *“El Porvenir de una ilusión”*, establece que toda sociedad cuenta en su acervo con ideales, siendo de satisfacción narcisista, el apremio que procura a todos aquellos que la integran. Esta satisfacción reposa en el orgullo del rendimiento obtenido, a partir de sostener una completud e unificación imaginaria.

De tal modo que en el inventario psíquico de una civilización se encuentran *“representaciones”* que desde un lugar ilusorio cumplen una función de protección frente a la indefensión humana, haciendo de este modo soportable la vida.

Tales cosmovisiones están representadas, siguiendo a Alicia Fainblum (2008) por: *“contenidos de eterna juventud, belleza, idoneidad productiva, posesión de bienes materiales”*.

El psicoanálisis ha contemplado en sus filas, y en pos de nutrir imaginariamente sus preceptos basales, sapiencias propias de la topología, la física, la química, y otros campos. En el presente, nos valdremos de elementos inherentes a las ciencias exactas tales como la cristalización (en su faz de horma de sentido coagulado respecto de una temática como la que nos congrega) y la sinergia (como aquella cooperación basada en el encuentro de distintos profesionales, así como también para designar la posición del psicoanalista y el sujeto que supone un más allá del saber médico establecido). Tal desaprensión de lo

aprendido, tal visibilización de la homogeneización de características (ejemplo: vía los prejuicios) y su deconstrucción, constituye el camino que traza el presente.

### **Introducción**

“El psicoanálisis no es una terapéutica como las demás”, afirmaba en 1951 Jacques Lacan, en el marco de sus variantes de la cura tipo. Como tal, dicha praxis da cuenta, valiéndose de distintas fuentes que nutren su comprensión, de aportes de distintas disciplinas. Freud ha tomado de la física y la química, el concepto de pulsión y sublimación, respectivamente. Lacan, por su parte, ha explicitado su enseñanza desde la apoyatura en componentes lingüísticos, topológicos y saberes afines.

La temática que convoca epistemológicamente en esta ocasión, es la discapacidad, clínica que reclama carta de ciudadanía en las filas de la atención cotidiana. En pos de abordarla psicoanalíticamente, también se extraerán elementos de la física tales como la sinergia y la cristalización. Antes de explicitar tal empresa, resulta importante definir qué se entiende por discapacidad en un sentido general.

Este concepto ha ido variando en su definición y tratamiento consiguiente a lo largo de la humanidad. Actualmente, y desde la Organización Mundial de la Salud (2001), se define a la discapacidad: “desde una lógica centrada en la interacción de aquellas limitaciones en la estructura y funciones corporales que la persona porta, en relación directa con su entorno y desempeño ante aquellas actividades sociales y habituales, así como su participación en las mismas”. Este componente social interesa particularmente, puesto que el déficit por sí mismo no resulta suficiente para concebir una situación de discapacidad. El ambiente juega así un papel fundamental, no solo arquitectónicamente, en rigor de una prestación de salud o garantía previsional, o en base a adaptaciones precisas (es decir, la presencia efectiva de rampas, para aquel sujeto que registra alteraciones en la marcha y la movilidad). Es necesario dar un paso más, y prestarle atención a las actitudes que desde la familia (como primer epígono de aquel que es proyectado desde antes de advenir y en su decurso) y de la sociedad como tal.

El seno del núcleo parental sufre una herida narcisista, si aquel hijo por advenir, presenta (entre otros diagnósticos existentes) una parálisis cerebral, un retraso evolutivo, etcétera. Los padres se sienten conmovidos. El diagnóstico se cierne sobre ellos como un golpe intempestivo cuyos efectos posteriores, dependerán de diversos factores, entre ellos: el funcionamiento del cuadro familiar, la tramitación de las crisis anteriores a esta, entre otros.

Ese real inasimilable, quebranta el enjambre de significantes, instituye un duro revés en la cadena de filiación y en los Ideales que las figuras parentales han elucubrado hasta entonces (entiéndase: “mi hijo/a será un futbolista, un gran médico”, y un sinfín de proyecciones posibles).

Estos desarrollos permiten concluir que todo niño y el niño con discapacidad (o que presenta secuelas de diversa índole) percibirá el impacto de la manera de relacionarse de su madre con él. A este propósito, se puede postular la definición que Winnicott diera a la fase del espejo, estructuradora de la subjetividad e indicadora de madurez y salud. El psicoanalista británico se refirió a esta fase a partir del interrogante: ¿Qué es lo que ve él bebe cuando mira la cara de la madre? El autor sugiere que se ve a él mismo. Lo que el niño verá en el espejo estará prefigurado por aquello que se ha reflejado en el rostro de su madre cuando fijó su mirada. En las circunstancias que relatamos con anterioridad, podemos citar a este autor cuando el bebé percibe una mirada rígida o un rostro colmado de ansiedad, pues el bebé no logrará verse a él mismo, sino que sólo verá los estados emocionales así como las defensas de su madre.

### **Cristalización**

La alteridad, o sea la capacidad de ser otro o distinto, adquiere nuevas formas en el vástago cultural de forma incesante. La invención de la alteridad deficiente como tal, favorece con sus concepciones semántico lingüísticas y prácticas concomitantes, a la exclusión y segregación de poblaciones que presenten algún tipo

de deficiencia. El pensador Tadeus Da Silva, ha expresado que los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido. Es en este sentido que deficiencia y normalidad forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas que conforman una matriz de poder.

La normalidad como ideal imperante estipula patrones a seguir respecto de la condición clínica, el desempeño cognitivo y funcional e incluso en gran medida, condiciones de raza, religión y color. A lo largo de la historia de la humanidad, la cultura ha identificado, al decir de Foucault, aquellos elementos concebidos como signos patognomónicos (de acuerdo a un marco de inmunidad comunitaria), los ha identificado y ha operado en consecuencia. Es por ello, que distintas razas, orientaciones sexuales, locos y discapacitados, entre otros han sido tema de discusión e intervención permanente.

Según el Informe mundial sobre la discapacidad (2007): “a lo largo de la vida hemos de atravesar tal o cual situación de discapacidad de forma transitoria y/o permanente”. Tales circunstancias están cimentadas en la eventualidad de cursar una enfermedad, sufrir un accidente o bien, el paso del tiempo y sus achaques naturales. La discapacidad como temática, como fenómeno, nos implica y nos subsume en la conmoción. Por ejemplo, si hablamos de personas con Retraso Intelectual, tales rasgos fenotípicos que se expresan ante trastornos genéticos tales como el Síndrome de Down, nos remite a una otredad cuyos signos no son los del otro, sino los de....nosotros mismos. El uno y lo otro. Aquel que es nombrado desde lo uno como lo otro, inviste su otredad como lo más propio y lo más ajeno.

La alteridad deficiente, halla nombres tales como: “los especiales”, “los atrasados”, “los angelitos”, “sujetos demoníacos”. Tal radicalidad, se cierne en aquella oscuridad que, subyacente a lo conocido por nuestra consciencia, proyecta hacia el exterior, todo aquel núcleo que ignoramos de nuestro material disponible.

Skliar (2003) postula que los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Desde esta lógica, deficiencia y normalidad, en consecuencia, forman parte de un mismo sistema de representaciones y significaciones políticas: de una misma matriz de poder.

La alteridad deficiente prefigura en sus filas, aquellos juicios previos y juicios compartidos que, como actitudes negativas, excluyen y segregan al que es concebido como diferente (en este caso, al “Retrasado”) no cediendo así, un marco de posibilidad y dignidad alternativo.

Fórmulas, elementos y otros materiales, componen el edificio teórico y metodológico de la disciplina denominada química. Dentro de este espectro, existe un proceso denominado cristalización.

La cristalización, no reviste solamente definiciones en el campo de las ciencias exactas, puesto que su materialidad podría también traducirse extrayendo elementos inherentes del psicoanálisis.

Siguiendo los aportes de la psicoanalista argentina Alicia Fainblum (2004) las cristalizaciones, en el caso que impera, pueden erigirse en aquellos estigmas que, como tales, nominan al diferente, al anormal, a aquel que radicalmente se distancia de los cánones estipulados, estableciendo un cierto modo de actuar, de moverse, es decir, de ser. Cristalizaciones que, como instituidos, constituyen el quimismo que comprende en sus partículas, juicios peyorativos y perniciosos de los más diversos. Una de las formas de entramarse como una red, han sido los consabidos prejuicios.

De acuerdo a la Real Academia Española, la palabra prejuicio procede del latín *praeiudicium*, es decir “Juicio Previo” y/o “decisión prematura”. Tal referencia nos arroja dos definiciones, a saber:

- 1) Acción o efecto de prejuizar;
- 2) Opinión previa y tenaz, por lo general *desfavorable, acerca de algo que se conoce mal*.

Empleamos, a nuestro provecho, la segunda acepción explicitada puesto que afirmamos que las preconcepciones forman parte de un sinfín de temáticas propias del orden social. Entendemos que los juicios previos sobre tal o cual concepto, persona, situación, fenómeno, brindan una respuesta posible, resultante de un no saber.

Las opiniones anticipadas no son ajenas a la noxa psicoanalítica. Podemos fácilmente asistir a frases proferidas por profesionales, escuelas, universidades y diversas instituciones psicoanalíticas que repiten a ultranza acepciones tales como: “los psicóticos no son analizables”; “si es mujer, seguro que es del terreno de la histeria”, “la homosexualidad es propia del terreno de la perversión”, y un largo etcétera.

Resulta importante diferenciar en este plano dos significados disímiles, por un lado el desconocimiento, y por el otro la docta ignorancia. El primero puede representar una ausencia de referencias sobre tal o cual tema (aunque estemos determinados por una lógica irracional inconsciente), mientras que la docta ignorancia constituye el reconocimiento de que la ignorancia es una ignorancia instruida. Esta conceptualización que fue extraída de Nicolás de Cusa, constituye una piedra angular en la sapiencia psicoanalítica, que reconoce que el saber no está depositado en el afuera, sino que el psicoanalista confronta al analizado con su decir sobre tal o cual motivo.

El psicoanalista, de acuerdo a los postulados freudianos, en tanto se sirve de su instrumento de análisis inconsciente, se le exige que:

*“toda represión no solucionada constituye un punto ciego en su percepción analítica”* (Freud, 1912).

### **Sinergia**

La sinergia es un concepto empleado en física, empleado para nominar a aquel objeto que emerge desde la combinación de sistemas dinámicos diversos. Más allá de la transversalidad del término con el campo citado, la sinergia guarda en su seno la idea de efecto, de una novedad que surge por cooperación, interacción dinámica.

Se puede acaso transpolar tal noción a la temática que nos concierne, debido al abordaje técnico instrumental del campo clínico de la discapacidad. Esta última, congrega el esfuerzo mancomunado de diversas disciplinas que se imbrican alrededor de trazar objetivos de rehabilitación. Tales estrategias, obedecen a esfuerzos de competencias tales como: medicina, kinesiología, terapia ocupacional, y el psicoanálisis. Desde Lacan, sabemos que un analista debe dar, de forma permanente, razones de su práctica. Esto implica un saber de carácter teórico (es decir la aprehensión de cierta lógica conceptual que compone los cimientos del edificio psicoanalítico) pero, además de este saber de tinte referencial, aprendido, también es importante dar cuenta de un saber implícito, aquel que alude a un lugar, a un espacio vacante, una función a ser asumida, un semblante a adoptar. Es decir, una aprehensión de lógica clínica.

Este saber implícito, está netamente entramado con una ética, aquella que el psicoanalista abona con su juicio íntimo, dimensión de libertad restringida y cimentada por su abstinencia técnica.

Esta ética, complementa aquellos saberes procedentes de diversos matices, y particularmente en discapacidad, resulta importante rescatar aquel sujeto más allá de las certezas procedentes de los cánones científicos y taxonomías médicas. Los saberes del diagnóstico y sus signos, no se replican por igual en las distintas personas: en efecto, dos Coeficientes intelectuales iguales, no se desempeñarán funcionalmente por igual en su entorno circundante.

La sinergia, resulta así, un elemento a ser empleado por partida doble: en primer lugar, aquella cooperación entre los disímiles órdenes de saber en pos de fomentar la interdisciplina necesaria (el interjuego dinámico), sin caer en la vaga atomización y sectorización de la práctica. En segundo término, la cooperación que supone la sinergia, puede pensarse en torno a que el analista deponga su saber sobre aquello que se dice en la célula social sobre las “necesidades especiales” y las “capacidades diferentes” de aquellos seres, que pugnan por un espacio de dignidad frente al sufrimiento y malestar que conllevan tales nominaciones enquistadas. La cooperación resultante sería, de este modo, del psicoanalista con su saber,

que apuesta al sujeto, más allá de lo que habitualmente (y en las filas de su comunidad) se denomina: el deficiente.

El efecto que se desprende de esta reflexión, permite subvertir las categorías y signos adversos, preestablecidos en manuales y enciclopedias, sobre las características patológicas que se adjudican a aquel que se encuentra en la situación adversa de limitación, visibilizándolo y desnaturalizando aquellos supuestos del núcleo cultural.

### ***Materia, Psicoanálisis y Discapacidad***

La discapacidad, desde una forma fenoménica ante la visión de un de más o de menos en la composición anatómica de la persona, implica representaciones, que a modo de cristalizaciones establecidas desde el discurso imperante, subjetivizan vía homogeneización de características nombradas como “patológicas”. De esta forma, se instala así: una óptica del no poder, a partir de una lógica deficitaria y diferencial (“el mielo meningocele”, “el Down”, “el ciego”, etc.). La sinergia establecida desde el semblante del analista que forma parte del concepto de inconsciente, con respecto al sujeto intersectado en los márgenes de su decir, instauro un nuevo efecto, una nueva composición en el circuito de adversidades dichas sobre tal o cual característica científica. De lo que se trata es, al decir de Mannoni, no solo de buscar la palabra que configura al sujeto del deseo, sino también, de pasar del “puro cuento” (instituidos) a “la palabra que cuenta”.

Ante las composiciones entramadas que han sedimentado el tratamiento de la discapacidad a lo largo de la civilización, la fórmula estriba en descomponer los elementos tejidos por el discurso, cuyos ideales narcisistas revisten fortaleza.

Si Lacan sostiene que es entonces hablando como se hace el amor, resulta vital y necesario, fragmentar aquellos axiomas de la comunicación que se funden en un muro de lenguaje obturador, nutrido de concepciones discriminatorias en aquella materia llamada discapacidad.

### ***Conclusión***

Para concluir, si el prefijo dis forma parte de la capacidad, y este elemento denota diferencia, dificultad y/o anomalía, utilizaremos netamente el *dis* para designar la *dis*-posición del analista a escuchar, en lo posible descomponiendo sus moléculas simbólico imaginarias materializadas en prejuicios, el *dis*-curso que representa a ese sujeto, cuya emergencia se entrama en las gemas del bienestar, la potencialidad, y la capacidad...en la discapacidad.

### ***Bibliografía***

- **Aulagnier, P.:** “*De lo Originario al proyecto identificador*”, Editorial Paidós, 1994.
- **Da Silva, T.:** “*Espacios de Identidad*” Octadero, 2001.
- **Fainblum, A.:** “*Discapacidad: una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*” La Nave de los locos, 2004.
- **Foucault, M.:** “*Los anormales*”. Fondo de cultura económica, 2001.
- **Freud, S.:** *Obras Completas*, Amorrortu, 1998.
- **Lacan, J.** “*Variantes de la cura-tipo*”. En *Escritos*. Editorial Paidós, 2013.



- **Manoni, M.** “*El niño retardado y su madre*”, Editorial Paidós, 2015.
- **Organización Mundial de la Salud:** *Informe mundial Sobre la Discapacidad 2004.*
- **Skilar, C.:** “*Y si el otro no estuviera ahí*” Miño y Dávila, 2002.
- **Winnicott, D. W:** “*Realidad y Juego*” Gedisa, 1979.

...

**> Inclusión, familias y proyecto de vida**

Coord.: Prof. Mariana Sanmartín

**MESA Nº 15 - AULA 3** - 1er. piso

P33 - *El niño con discapacidad y su entorno familiar. Una experiencia con hermanos en el ámbito escolar*, Beatriz Giusti, Escuela Especial Incudi, Bahía Blanca, Pcia. Buenos Aires.

P49 - *Sujeitos surdos e seus familiares ouvintes - identidade surda e legitimidade da cultura surda*, Terezinha Teixeira Joca, Marilene Calderaro Munguba, Débora Rocha Carvalho, Francisco Silva Cavalcante Junior, João Evangelista de Jesus Hipólito, Universidade de Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Universidade Autónoma de Lisboa, Ceará, Brasil.

P36 - *Orientar para incluir. La discapacidad vista desde sus potencialidades*, Paola Prozzillo, Martha Longueira Puentes, Universidad de Flores, CABA.

...

El niño con discapacidad y su entorno familiar.  
Una experiencia realizada con hermanos en el ámbito escolar

Autora: Beatriz C. Giusti

**Resumen**

El presente trabajo fue escrito con la intención de compartir las experiencias recogidas durante 23 años de acompañamiento a familias de niños con Discapacidad Intelectual, alumnos de la escuela especial donde trabajo (Incudi).

Cuando en una familia se espera la llegada de un hijo, cientos de hipótesis se barajan en función de cómo será ese niño, convirtiéndolo en el niño ideal. Al nacer, el niño ideal se desvanece para dar paso al niño real, generando en los padres un “duelo” que se resuelve en muy poco tiempo. Cuando se descubre que ese “niño real” trae consigo una discapacidad, ese “duelo” se prolonga, y se abre a los ojos de todos los integrantes de la familia una nueva realidad, plagada de incertidumbres y angustias. Los hijos ya existentes no están exentos de este hecho, y si bien la llegada de un hermano siempre despierta sentimientos de todo tipo que marcan el comienzo de un nuevo vínculo, el valor agregado de la discapacidad traerá aparejado otras cuestiones que lo acompañaran a lo largo de su vida.

Si los hermanos llegan después del niño con discapacidad, el principio de la historia será diferente, pero el lugar que ocuparan en el entramado familiar, y los sentimientos que devengan de ello, quizás sean los

mismos que en el caso anterior, pues el número de orden de los nacimientos no son determinantes de las vivencias que implican “ser hermano de”.

La Escuela Especial donde desarrollo mis actividades forma parte de una macro institución que comprende otros servicios, que atiende a personas adultas con discapacidad intelectual. Por la condición de ser un establecimiento escolar con pocas secciones en sede, por ende con pocos alumnos, el acercamiento a las familias se facilita, utilizando todo tipo de recursos, tal como entrevistas individuales, reuniones grupales, talleres, charlas con profesionales externos, etc.

Este peculiar acercamiento nos ha permitido a los docentes profundizar en el entramado de cada familia, y en todos los casos toman relevancia los hermanos de nuestros alumnos, sus vivencias, a tal punto que más de una vez, los padres utilizan el espacio concedido por nosotros para hablar de sus otros hijos, corriendo el eje de la reunión.

De allí que surgió la propuesta de organizar un espacio en la escuela para que compartan los hermanos entre ellos. A veces nuestros alumnos eran “Invitados”. La intención era generar un lugar donde cada uno pudiera hablar de lo que le pasa y a su vez escuchar las vivencias de otros, que sirva en algún punto de enriquecimiento y aprendizaje mutuo.

Más allá de las particularidades sociales y culturales de cada familia, los niños y adolescentes allí presentes que tenían como denominador común “ser el hermano de”, tenían más similitudes de las pensadas, compartiendo las mismas preocupaciones, los mismos miedos y también satisfacciones. La experiencia resulto muy enriquecedora para todos, tanto familias como docentes.

Sin intención de llegar a conclusiones acabadas, puedo decir que la discapacidad, como parte de la condición humana, moviliza sentimientos y emociones que también forman parte de la condición humana. De allí que encontremos tanto puntos en común entre quienes, de un modo u otro, estamos cerca de ella.

## **1. Introducción**

Cuando una pareja tiene la posibilidad de elegir cuando tener un hijo, o si llega sin preverlo, empieza la construcción del “espacio” que ocupara el nuevo integrante. No hablamos solo del espacio físico (donde pondremos la cuna, su ropa, sus juguetes), sino fundamentalmente del espacio en el psiquismo de los padres, en especial de la mujer: “Devenir madre es dejarse inundar por la locura de compartir un mismo territorio emocional con el niño pequeño...esto significa que no hay fronteras entre el “campo emocional de la madre” y el “campo emocional del niño” (Gutman:2009:17)

En el transcurrir del embarazo, comienza a esbozarse como será ese nuevo ser, de a poco, con la intervención de todos los integrantes de la familia (papá, mamá, hermanos si es que los hay). Así se va armando una especie de rompecabezas imaginario: “Cuando alguien es concebido, ya entra en una cadena de representaciones en la que va a ocupar un eslabón. Así es soñado por otros (...)” (Janin, 2014:16). En la actualidad, los avances tecnológicos permiten acceder al bebe dentro del útero y monitorear su crecimiento y desarrollo con mayor precisión, y en algunos casos intervenir pertinentemente para evitar males futuros relacionados con la salud del niño. Pero, ¿qué sucede si en el transcurso de la “dulce espera”, llega la noticia que ese niño o niña trae consigo una discapacidad?, o quizás nos enteramos transcurridos las primeras horas, días, o meses de vida. En definitiva, ¿qué sucede cuando en una familia se instala la discapacidad? El mundo interior de cada integrante se desvanece, comienzan a aflorar sentimientos de todo tipo: enojo, tristeza, culpa, cada uno reaccionara de acuerdo a sus posibilidades emocionales, y deviene una crisis que demandara tiempo y trabajo superarla: “Lo que deja marcas...e inscripciones que se van anudando y reorganizando, son las vivencias, mucho más que los sucesos “en sí”, entendiendo por vivencias el modo en que los hechos se inscriben y se ligan en cada uno” (ibíd. 19)

Independientemente de las características psicológicas de cada integrante, las vivencias que surjan ante este hecho estarán ligadas al vínculo que los une con el niño, no será lo mismo ser el padre, la madre o el

hermano/a. Es aquí donde nos detenemos y observamos que hay varios puntos en común entre las familias que atraviesan dichas circunstancias.

Paniagua (2003) describe un Modelo de adaptación de la familia al niño con discapacidad que consta de cuatro fases: de shock, de negación, de reacción y de adaptación/orientación. El comienzo de cada una no implica el final de la anterior, los límites son muy débiles y a veces se puede volver atrás.

Una definición acotada de “familia” la presentaría como un grupo de personas vinculadas afectivamente, que comparten el mismo espacio, donde cada uno ejerce un rol, el cual obedece a ciertas normas y genera expectativas en el resto de los integrantes. Podríamos hacer análisis desde múltiples puntos de vista: antropológico, sociológico, cultural, etc., que ampliarían dicha definición, pero no es el tema en cuestión. Sí es importante analizar desde el punto de vista psicológico la jerarquización de los roles existentes, pues de ello depende el desarrollo de la dinámica familiar. Son los adultos (padre y madre, o los que ofician como tal) los que arman “el tablero”, otorgándole a cada integrante su entidad, y los hijos “acatan” la orden, por razones obvias que tienen que ver con la inferioridad jerárquica. Así “Lo que encierra a cada niño dentro de un personaje cualquiera...es la palabra de un adulto...quien nombra quien es el niño. Le da una identidad” (Gutman, 2009:126). Así podemos encontrar al “hermoso”, “inteligente”, “ordenado”, o aquellos donde la etiqueta anuncia cualidades poco deseables, como el “llorón”, “haragán” o “poco inteligente”.

Como ya sabemos, la existencia de un niño con discapacidad en el hogar “desajusta” la dinámica instituida. Los hermanos no solo deben sostener sus propios sentimientos, en ocasiones son depositarios de los sentimientos de sus padres, y se ven invadidos por nuevos “mandatos” o “etiquetas”: “vos entendés y él no, prestale los juguetes”, “Siempre vas a tener que cuidarlo”, “vos sos inteligente, vas a ir a la universidad”, etc. El devenir de dichos mandatos dependerá de múltiples variables, desde las características psicológicas de los padres, hasta las condiciones socio-ambientales y culturales de la familia, pasando por las creencias religiosas, costumbres, y a las posibilidades de acceder a la ayuda de profesionales mediante un sistema de salud.

Entrados ya en tema, que tiene que ver con el universo complejo que resulta ser “la familia”, atravesada por circunstancias anteriormente expuestas, será el marco teórico dentro del cual me remitiré a una experiencia realizada en la escuela especial donde desempeñé mis actividades docentes.

## 2. Desarrollo

Nadie sería capaz de discutir que desde las últimas décadas del siglo XX, y lo que va del siglo actual, nuestra sociedad se ha visto sacudida por cambios constantes, que han incidido en la vida de los seres humanos. La familia como institución fundamental que conforma el entramado social no queda exenta de ese hecho. La escuela, en tanto institución creada para “complementar” la educación de los niños (obligación indelegable de los padres), resulta ser una “caja de resonancia” de esos cambios: “Familia y escuela se vinculan indirecta, parcial y provisoriamente, en función de los niños y adolescentes que educan” (Coronado, 2012:17).

Más allá de de las consideraciones generales antes expuestas, cada institución educativa es un submundo, regido no solo por normas y leyes impuestas por el sistema educativo vigente, sino también por propias reglas, que se construyen en forma tácita entre los miembros de dicha comunidad. Esto último es lo que marca la singularidad de cada institución. Es aquí donde intervienen variables de todo tipo: el entorno socio cultural donde está ubicada la escuela, la matrícula que atiende, los recursos humanos que cuenta, las características edilicias, si es una institución de gestión estatal o privada, religiosa o laica, etc.

La escuela donde desarrollé mis actividades, en la que se realizó la experiencia que motivó la presentación de este trabajo, es una Escuela Primaria Especial, de gestión privada, que atiende a niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual, algunos en la sede y otros incluidos en nivel inicial y primario. La matrícula de

sede es limitada, y esto permite vincularnos más estrechamente con las familias, y brindar una atención más personalizada. Cabe aclarar que estos alumnos presentan cuadros patológicos complejos, que por sus características necesitan atención especial, es por ello que no pueden acceder a una trayectoria pedagógica en escuela de nivel. Para los docentes es fundamental el acercamiento con las familias, ya que si no hay un abordaje integral para trabajar hábitos, autonomía y pautas socializadoras, los resultados resultan escasos, pues es difícil proyectar el aprendizaje de contenidos pedagógicos puros (lectoescritura, por ejemplo), si no logramos ordenar la conducta adaptativa. Este vínculo estrecho familia-escuela genera un clima de confianza donde a veces los padres acuden en busca de consejos o ayuda ante problemáticas que exceden las cuestiones escolares relacionadas con nuestro alumno. Entre esto, más de una vez, surgía la preocupación por los hermanos, que presentaban trastornos de conducta, problemas en la escuela, que desconcertaban, por ello acudían a nosotros en busca de asesoramiento, ya que nos consideraban “referentes”. Obviamente nuestro modo de “intervención” era orientarlos a que presenten sus inquietudes en la escuela de su hijo y en algunos casos sugeríamos el nombre de algún profesional para que realizaran consulta. A esto también le sumamos observaciones realizadas cuando ellos venían a un acto escolar o encuentro recreativo, donde se evidenciaban los modos en que se relacionaban con nuestros alumnos. Fue entonces que surgió la idea de realizar un proyecto institucional involucrando a los hermanos, generando un espacio donde cada uno pudiera sentir que “(...) no era el único que vivía esta experiencia” y que podía “compartir vivencias similares con otros que hablaban el mismo idioma” (Núñez, 2009:16).

### **3. Descripción del proyecto**

El Equipo de orientación Escolar (E.O.E), a partir de las observaciones expuestas anteriormente, organiza un proyecto, donde también participarían los maestros de Música y Educación física, consistente en “crear un espacio destinado a los hermanos de nuestros alumnos, con el fin de que puedan compartir las propias vivencias entre ellos, en un marco ameno y desestructurado”. Los objetivos que nos planteamos como institución fueron:

Que los participantes logren:

- Conocer la escuela donde concurren sus hermanos como un modo más de acercamiento.
- Compartir vivencias, sentimientos, emociones que generan “se hermano de”.
- Conversar con sus familias lo acontecido en cada encuentro, con el fin de generar un dialogo intrafamiliar.

#### *Acciones previas que llevamos a cabo:*

En primer lugar comunicamos a los padres la idea de llevar adelante dicho proyecto, el cual fue bien recibido por todos. El siguiente paso fue averiguar la cantidad de hermanos de cada alumno y sus respectivas edades, con el fin de poder organizar las distintas actividades. Afortunadamente la gran mayoría oscilaba en un rango de edad entre 6 y 12 años, solo 2 de ellos eran adolescentes, también había 3 bebés, que obviamente no participaron. El encuentro tendría una duración de 1 hora, una vez por semana, en un solo turno.

#### *Organización de la jornada:*

El espacio, coordinado por el E.O.E, acontecía en el SUM de la institución, sin alterar el normal funcionamiento de las clases, dividido en tres momentos:

- Primer momento: presentación y saludo.
- Segundo momento: invitación a cada uno de los hermanos a “contar lo que tengan ganas”.

-Tercer momento: realizar una actividad recreativa, propuesta por la maestra de música y el maestro de educación física, alternándose en cada jornada.

En algunas ocasiones, nuestros alumnos eran invitados a compartir el tercer momento.

### *Descripción de los resultados*

En las primeras jornadas, los protagonistas, al comenzar el segundo momento, no podían apartarse de su condición de “hermano de”, contaban anécdotas o situaciones vividas donde su hermano con discapacidad era el centro del acontecimiento. Por el momento no podían hablar de ellos mismos, como si les resultara imposible “pensarse a sí mismo” escindido de la condición antes expuesta.

Tras sucesivos encuentros, los coordinadores comenzaron con pequeñas intervenciones, con la intención de dar un encuadre más ajustado, con el fin de optimizar el tiempo disponible. Fue notable el cambio de actitud que presentaron, se mostraron más desestructurados, conversaban entre ellos, contaban que actividades extraescolares hacían, cuáles eran sus juegos favoritos, el nombre de sus amigos. De a poco lograron sentirse protagonistas y empezaron a aflorar comentarios relacionados con “sentimientos negativos”, y en algunos casos, acompañados con un nivel de angustia imposible de ocultar (esto se dio en los mayores).

Cabe recordar que nuestra intención como institución escolar, no fue crear un grupo de autoayuda en un contexto terapéutico, simplemente era invitar a esos chicos que tenían un denominador común, tener a su hermano/a en nuestra escuela, para que se conozcan y compartan un momento ante todo ameno. El hecho de cerrar cada encuentro con un juego, una canción o una merienda (donde a veces participaban nuestros alumnos, no siempre), les permitía relajarse y superar el “momento difícil” transcurrido anteriormente.

Un dato importante es que todos los hermanos que participaron en este proyecto, estuvieron presentes hasta el último encuentro, lo cual nos da la pauta que se sintieron cómodos y lograron disfrutarlo.

### *Interpretación de los resultados*

Al finalizar el proyecto (cuya duración fue de un trimestre), realizamos la interpretación de lo que nos dejó esta experiencia educativa. Con respecto a los objetivos planteados por nuestra institución, podría decirse que fueron alcanzados, más allá de las particularidades de cada caso. Del relato de los protagonistas, pudimos saber que:

-Se sintieron cómodos y lograron apropiarse del espacio y vivenciar el lugar protagónico que ocupaban.

-Les contaron a sus padres lo que habían hecho en la escuela.

- Manifestaron diversos sentimientos, positivos y negativos, tales como cariño, paciencia, preocupación, como así también enojo, celos, lastima.

Todos manifestaron el deseo de continuar con los encuentros, pues se sintieron “(...) muy contentos de poder compartir con otros chicos y con Uds. (los docentes), y hablar de nuestros hermanos” (ibíd. 20).

### *Impacto de los resultados en el entorno familiar*

El paso siguiente, para dar por finalizado el proyecto, fue consultar a los padres para conocer su opinión acerca de cómo les resultó la experiencia de sus hijos, y que impacto tuvo en el hogar, si es que lo hubo. Para ello, realizamos una reunión de padres. En primer lugar todos agradecieron este trabajo realizado y se manifestaron a favor de que vuelva a repetirse en otro momento. Comentaron las ganas con que sus hijos venían a la escuela y la necesidad que tenían, al regresar, de contar lo acontecido. Algunos

solo hablaban del momento ameno, pero otros lograron contar lo expresado con respecto a sus hermanos y también que sentimientos les generaba. En algunos casos los padres manifestaron observar que demostraban más paciencia en el trato. Para algunas familias, esta experiencia escolar les sirvió para decidirse a buscar ayuda terapéutica.

#### 4. Consideraciones finales

Quienes trabajamos con personas con discapacidad, sea en el ámbito educativo, terapéutico o asistencial, podemos apreciar que es una experiencia sumamente compleja que requiere de un abordaje interdisciplinario, y la participación de diferentes actores sociales. Esta condición también podría aplicarse a quienes trabajan en proyectos de ingeniería, por ejemplo, donde convergen diferentes conocimientos científicos y tecnológicos que permiten llegar al resultado. La diferencia entre estas dos premisas es que en el caso de la primera, la “materia prima” es nada menos que un ser humano que además de su natural complejidad, le sumamos las dificultades derivadas de su discapacidad. Esto lo transforma en una persona que aunque logre la mayor autonomía posible, siempre necesitara de la supervisión de otro, aunque sea mínima. A lo largo de mi experiencia como docente de Modalidad Especial, he escuchado cientos de testimonios de padres de diferente índole, que dan cuenta de sus preocupaciones, pero hay uno que se destaca sobre los demás “Quien cuidara de mi hijo (con discapacidad) cuando yo no esté...”. La frase esta expresada en singular porque es la madre la que, por lo general, se hace la pregunta.

En la actualidad, nos encontramos frente a un cambio de paradigma, con respecto a este tema, antes hablábamos del “discapacitado” como si el cuadro patológico anulara la condición humana. Hoy nos referimos a personas con discapacidad, primando al ser humano más allá de sus características. Estos cambios sociales también ocurren en el ámbito educativo, bien sabemos que desde el año 2006, en que se sanciona la Ley Nacional de Educación 26206, y posteriormente, en el año 2007, la Ley Provincial de Educación 13688, de la Provincia de Bs As, la Educación Especial pasa a ser una Modalidad regida por el principio de inclusión. Esto se traduce en que los alumnos con discapacidad tienen derecho a realizar sus trayectorias pedagógicas en escuelas de nivel, salvo en aquellos casos en que, por la complejidad de sus patologías, necesiten de un abordaje dentro de la escuela de modalidad.

También podemos observar el auge que ha tomado la figura de acompañante terapéutico, que en el ámbito educativo lo llamamos acompañante/asistente externo, que ayudan a las familias a organizarse en la crianza y atención del niño, y las liberan de algunas acciones, tales como trasladarlos a la escuela o terapias particulares, cumplir con planes de estimulación que a veces proponen profesionales para trabajar en el hogar. En algunas oportunidades los padres descansan en esta figura y los ubican en un lugar prioritario, a tal punto que delegan en ellos actividades que son de vital importancia para vincularse con el niño, tal como asistirlos en su alimentación e higiene, llevarlos a pasear, etc.

Más allá de estos cambios sociales que facilitan la vida de las personas con discapacidad y de sus familias, hay cuestiones muy profundas que no cambiaron ni cambiarán, que tiene que ver con los vínculos más significativos de la historia de todo ser humano, aquellos que construyen subjetividad: los que se dan en el seno de una familia. No voy a reiterar lo que acontece en un hogar donde está presente la discapacidad, desarrollado en la Introducción del presente trabajo, pero si se hace necesario destacar que pareciera que hay un hilo conductor que une a todas las personas que les toco vivir algo parecido. En mi experiencia pude relacionarme con familias con características sociales, económicas y culturales diversas, pero cada uno de sus integrantes expresaban sentimientos semejantes, de acuerdo al rol que desempeñaban. Para tratar de ser concisa, aunque es muy difícil tratándose de cuestiones humanas, podría decir que son las madres las que cargan a sus hombros la crianza y el cuidado de sus hijos, las que conocen e interpretan más al niño, y sienten que tienen más responsabilidad. Los padres, en cambio, ocupan un lugar secundario en la atención del hijo, reconocen que “les cuesta” vincularse, y a veces sienten temor a no poder actuar con certeza ante

las necesidades que demandan ese “hijo especial”. Por supuesto que lo dicho anteriormente con respecto al rol materno y paterno, no pone en tela de juicio el amor que cada uno de ellos siente hacia el niño. Este entramado familiar se completa con los hermanos, y es aquí donde me detendré, atendiendo a la temática del presente trabajo.

Tal como lo describí en la “interpretación de los resultados” del proyecto llevado a cabo en la escuela, los hermanos participantes mostraron sentimientos y emociones en común, independientemente de las características intrínsecas de cada familia. Si nos remitimos a la literatura existente de la temática, podemos corroborar este hecho. Núñez y Rodríguez (2009) relatan testimonios de hermanos de diferentes edades, que participaron en el Programa de Talleres de Reflexión, donde manifestaban sentirse un poco “abandonados” por sus padres, producto del tiempo real y psicológico que le implica la atención de su “hermano especial”. Por este hecho no debemos juzgar a los padres, ya que valiéndose de un pensamiento lógico, creen que el hijo con discapacidad necesita más de ellos, y que los demás poseen herramientas para valerse por sí solos.

Este “lugar de privilegio” que ocupan estos niños en la vida de sus padres, es vivenciado por los demás como un acto de injusticia. Esto agudiza el ya complejo vínculo fraterno: “La hermandad en su sentido profundo podrá desarrollarse siempre y cuando los padres seamos capaces de atender las necesidades de uno y otros (hijos). La hermandad se instala entre los hermanos si los padres trabajan a favor de ella” (Gutman, 2009:104).

Si se logra revertir estos sentimientos negativos, quizás evitemos la aparición de otros, tal como los celos excesivos, el enojo, la sobre exigencia (para recuperar la atención de los padres). Es real que resulta muy difícil poder entender que los hijos “sanos” necesitan tanto o más atención que el hijo con discapacidad, ya que para ello es necesario abandonar el pensamiento lógico y adentrarnos en el funcionamiento del psiquismo humano, que como bien sabemos, tiene sus propias leyes.

No todo es negativo en este vínculo tan particular que se construye entre personas que comparten ni más ni menos que los padres, esos seres que nos conciben y dejan las primeras huellas constitutivas de nuestra subjetividad. También ser “hermano de”, constituye un desafío que invita a aprender otra forma de relacionarse, y desarrollar actitudes positivas, como la solidaridad, la comprensión, el altruismo. Por eso puede afirmarse lo siguiente:

*Las alegrías, la fuerza que otorga afrontar desafíos y el enriquecimiento personal, se mezclan con la preocupación, la sobreexigencia, la culpa, el dolor, la vergüenza, el enojo y los celos. La presencia de sentimientos encontrados es típica en toda relación entre hermanos. Si se agrega una discapacidad a uno de ellos, estos sentimientos ambivalentes parecen intensificarse (Núñez, 2009:21).*

Otra variable a tener en cuenta a la hora de analizar el vínculo fraterno es la falta de información que a veces tienen a cerca de la discapacidad de su hermano. Los padres escatiman la información médica, no solo a los hermanos, también a otros miembros de la familia. A pesar de mis años de experiencia no logro deducir el porqué de esta actitud. El desconocimiento y la desinformación también conllevan a alejarse del problema y a arribar a propias conclusiones que muchas veces resultan erróneas. En casos excepcionales (en mi carrera docente conocí solo dos), los hermanos entrados en la adolescencia, pasan a ocupar un rol protagónico en la conducción y toma de decisiones, van a las consultas médicas, reciben informes de profesionales, asisten a las reuniones escolares, opinan y deciden cuestiones pedagógicas, tal como promoción, cambio de escuela, elección de una nueva, etc. En los dos casos mencionados, las madres estaban atravesando una profunda depresión y los padres no lograron hacerse cargo de la situación, depositando la atención del niño con discapacidad en sus hijas mayores (que apenas tenían 16 y 18 años, respectivamente). Sería vital que los padres perciban la importancia de mantener informados a los otros hijos sobre todo lo que acontece al desarrollo y devenir de su hermano, de acuerdo a la edad de ellos, teniendo en cuenta que en un futuro (a veces lejano y otras no tanto), se harán cargo de

la situación, mas allá de que puedan contar con Acompañantes Terapéuticos o busquen instituciones de contención, tales como residencias, hogares, clínicas especializadas, etc.

A manera de cierre del presente trabajo, nada puede afirmarse y todo puede ser puesto a consideración de quienes trabajamos con personas con discapacidad y sus entornos. Interpretar las conductas y los sentimientos, ayudarlos a resolver situaciones adversas, orientarlos a la búsqueda de herramientas que faciliten sus vidas, es todo lo que podemos hacer como seres humanos que tenemos conocimientos profesionales sobre el tema. Si quisiéramos destacar alguna cuestión, podría decirse que hay denominadores comunes que giran en torno a la discapacidad y el modo en que se presentan los vínculos, independientemente de los contextos socioculturales. Quizás esto se deba a que existen conductas humanas predeterminadas que aparecen ante el singular acontecimiento.

En el caso puntual del vínculo entre hermanos (temática que me convoca), de acuerdo a lo estudiado, podría decirse que en algún momento se sintieron:

- Postergados
- Enojados
- Víctimas de una injusticia.
- Resignados.
- “Elegidos” para vivir esta experiencia.

Tal como afirma Núñez (2009), “Los hermanos necesitan un permiso para no negar estos sentimientos, ni suprimirlos, sino para expresarlos, compartirlos, comprenderlos y manejarlos”. Ese permiso tiene que darlo fundamentalmente la familia, con la ayuda de otras instituciones especializadas, creando espacios de atención y contención. Desde nuestra escuela solo tratamos de brindar un momento para compartir, como un servicio más para las nuestras, lejos esta de ser lo que realmente necesitan estas personas para lograr llevar adelante esta difícil condición de ser “el hermano de”.

### Referencias bibliográficas

- Gutman, L. (2009), *Mujeres visibles, madres invisibles*, Editorial Del nuevo extremo.
- Janín, B. (2014), *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*, Editorial Noveduc.
- Coronado, M. (2012), *Padres en fuga, escuelas huérfanas: la conflictiva relación de las escuelas con las familias*, Editorial Noveduc.
- Núñez, B. Rodríguez, L. (2009), *Los hermanos de personas con discapacidad: vivencias y apoyos*, Editorial Lugar.
- Paniagua, G Marchesi, C Coll, J Palacios. (2003), *La familia de niños con necesidades educativas especiales: desarrollo psicológico y educación*, Madrid. Alianza Editorial.
- Ley Nacional de Educación 26206.
- Ley Provincial de Educación de la Pcia. de Buenos Aires 13688.
- Núñez, B. (2003), *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*, Archivos Argentinos de Pediatría.
- Berry Brazelton, T. Cramer, B. (1998), *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*, Editorial Paidós, Psicología Profunda.

...



## Identidade surda e legitimidade da cultura surda

Autores: Terezinha Teixeira Joca; Marilene Calderaro Munguba; Débora Rocha Carvalho; Francisco Silva Cavalcante Junior y João Evangelista de Jesus Hipólito.

### **Resumo:**

O presente estudo versa sobre a busca do sujeito surdo para se legitimar em sua identidade e cultura surda, a partir do recorte de duas categorias que se contrapõem que foram elencadas em uma pesquisa de doutoramento. Utilizou-se referenciais teóricos sobre o surdo, a cultura surda e a família. Neste recorte tomamos como objetivo geral estabelecer um paralelo da perspectiva da família e do surdo acerca da constituição do sujeito surdo em sua cultura. E como objetivo específico: identificar a percepção da família sobre o sujeito surdo e reconhecer a percepção do surdo sobre sua identidade. A investigação caracteriza-se como qualitativa do tipo etnográfica, com o apoio da técnica do Grupo Focal, organizada em grupo de ouvintes, composto por dez familiares dos estudantes surdos, e grupo de dez estudantes surdos, matriculados em cursos diversos em uma Instituição de Ensino Superior (IES), de uma capital nordestina do Brasil. A coleta de informações ocorreu de setembro a novembro de 2010. A partir das categorias escolhidas percebeu-se que sobre a surdez, o sujeito surdo luta para constituir sua identidade em uma cultura surda, que tem a sua língua própria e seus artefatos, enquanto que, os ouvintes indicaram, em sua maioria, pouco conhecimento sobre essa cultura. Diante dos resultados obtidos, tornou-se clara a cisão de percepções, entre surdos e ouvintes, sobre a cultura surda, a língua de sinais e a identidade do sujeito surdo.

**Palavras-chave:** Cultura Surda, Família, Sujeito Surdo, Língua de Sinais.

### **Introdução**

“A família se constitui um dos grupos em que o indivíduo está inserido, tendo como principal característica ser um dos poucos sistemas que os indivíduos fazem parte sem que tenham a oportunidade de escolha” (MUNGUBA, 2007, p.388). Da mesma forma que a pessoa não tem a opção de escolha da família em que nascerá, os pais sonham com o filho perfeito. Isso é natural. No entanto, quando nasce um filho com uma diferença como a surdez, a família torna-se “dependente” de informações profissionais da saúde, em geral, pautadas no paradigma biomédico que, no caso, preconiza a oralização como estratégia para a inclusão no mundo ouvinte.

A proposta deste estudo sobre a cultura surda e a constituição do sujeito surdo, sobrevém da tese intitulada “Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística” (JOCA, 2015), de forma que houve o recorte das categorias e dos resultados da tese a fim de se refletir e pensar sobre esse sujeito surdo.

Ao analisar as categorias da tese, em princípio, surgiu a pergunta de partida: Como ouvintes familiares de surdos e os próprios surdos percebem a existência da cultura surda e a constituição desse sujeito surdo? E, à medida que iam se desenhando, as respostas traziam perspectivas divergentes entre surdos e ouvintes. Parecia que a família subestimava a cultura surda e a necessidade da língua de sinais como primeira língua para o surdo. Os ouvintes identificavam que os surdos tinham uma deficiência, uma incapacidade, que deveria ser revertida, enquanto que os surdos, em sua maioria, não se percebiam como “deficientes”, apenas apresentavam uma diferença linguística.

A “reivindicação de respeito à língua de sinais denuncia a desigualdade enfrentada pelo surdo na sociedade e nas escolas, porque à medida que a aula era expressa em português leva a crer que o aluno ouvinte captaria tudo enquanto o aluno surdo teria maior dificuldade” (JOCA, 2015, p. 166).

Da mesma forma que as situações vividas em casa, onde não há uma comunicação natural, entre surdos e ouvintes, limita a compreensão do surdo sobre a sua identidade e a sua participação nesse contexto. Isso porque “a língua de sinais não é um código, um jargão; mas uma verdadeira língua” (LABORIT 1993/1994, p. 53). A língua de sinais, nesse sentido, é a expressão visual do pensamento do sujeito surdo que a partir da mesma é expressa a realidade vivida da sua cultura.

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos (QUADROS, 2003, p.86).

Considerando isso, o sujeito surdo pode se constituir diferentemente da perspectiva da falta, enquanto deficiência, e buscar sua identidade surda como alguém capaz de se desenvolver no mundo, com sua forma peculiar e visual de perceber o seu contexto e tornar-se sujeito de sua própria história, como assegura Campos (2013, p. 48): “o ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”. Uma vez que o sujeito é constituído por suas relações familiares, por suas histórias e sentimento de pertença.

Todavia, a partir do momento em que ele se sente o diferente do contexto e que, muitas vezes, lhe é suprimido as informações por falta da comunicação direta, o seu caminho na constituição de tornar-se sujeito traz percalços difíceis de serem transpostos. E, uma vez que a família exige que o surdo fale e o percebe na perspectiva da falta, do defeito e da incompletude, “ser surdo representa, assim, para muitos sujeitos, um segredo a ser ocultado, uma marca profundamente depreciativa” (BOTELHO, 2009, p.152).

Percalços esses evidenciados pela atriz francesa Labourit (1994) quando explicita que a comunicação entre surdos e ouvintes é precária por falta de esforço por parte dos ouvintes, geralmente, em casos de discriminação. Dessa forma, Labourit sendo surda (1994, p.39) afirma “Quero entender o que dizem. Estou enjoada de ser prisioneira desse silêncio que eles (ouvintes) não procuram romper. Esforço-me o tempo todo, eles não muito”.

Esses dizeres impactantes tornam-se ainda mais fortes quando essa situação acontece no âmbito familiar, no qual familiares e parentes muitas vezes não concebem o sujeito surdo como alguém que deva saber sobre a sua cultura e a sua língua. Desvalorizando assim o diálogo e a importância da transmissão de valores, saberes e atitudes. Fatores esses essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, pois se pode considerar que é a partir dessa comunicação onde se estabelece as relações para a expressão do pensamento e a formação da subjetividade. “Em que o subjetivo tem sua gênese no percurso de uma vida que transcorre numa multiplicidade de contextos sociais e culturais no curso de uma experiência histórica” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 48).

Para subsidiar melhor a compreensão desse estudo foram utilizadas como base teórica as contribuições de Rogers (2001, 2009, 2012), Sacks (1998), Skliar (2010), Quadros (2008), Strobel (2007, 2008), Wagner (2010), entre outros.

Como relevância do estudo indica-se a importância de revelar essa identidade do sujeito surdo e suas relações familiares no processo de sua constituição, pois a literatura sobre o sujeito surdo, sua cultura e família é escassa.

Neste texto, visando o recorte realizado, aponta-se como objetivo geral: estabelecer um paralelo da perspectiva da família e do surdo acerca da constituição do sujeito surdo em sua cultura. E como objetivo específico: identificar a percepção da família sobre o sujeito surdo e reconhecer a percepção do surdo sobre a sua identidade.

## METODOLOGIA

O estudo original, tese de doutoramento em Psicologia Social, intitulada: “Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística”, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010) do tipo etnográfica (WOLCOTT, 1999), com o fito de compreender o que é ser surdo para surdos e seus familiares. E para isso, houve uma imersão no campo no período de maio de 2010 a maio de 2012, a fim de conhecer essa cultura que era distante da cultura da pesquisadora, a qual buscou ir aos lugares frequentados pelos surdos, como associações, escolas, suas casas, restaurantes, festas. Para contribuir com as informações obtidas, fez-se uso da técnica de grupo focal (KITZINGER, 2009), com os encontros dos grupos realizados no período de setembro a novembro de 2010, a partir de dois grupos, um formado por dez surdos estudantes de diversos cursos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Fortaleza, Ceará, Brasil, e outro grupo de ouvintes (familiares dos estudantes surdos).

Seguindo as regras do Grupo Focal (KRUEGER; CASEY, 2009), a escolha dos participantes, considerou as características comuns entre os participantes. No grupo de surdos, formado por sete do sexo masculino e três do sexo feminino, deveria ser estudante universitário da IES em questão, ser surdo e usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enquanto que, no grupo de ouvintes, deveriam ser parente de um dos estudantes do grupo de surdos e morar na mesma casa. Ambos os grupos aconteceram quinzenalmente, em uma sala previamente reservada na instituição de origem dos estudantes surdos, com duração de cem minutos, a cada encontro e, ao final, foram totalizados quinhentos minutos para cada grupo.

Para análise das informações, a fim de elencar as categorias, foi utilizado o Software Nvivo 10 (2014). Para este artigo, houve a escolha de uma categoria com o intuito de avaliar a percepção de cada grupo, ouvintes e surdos, sobre a Cultura surda e a necessidade da língua de sinais.

Acresce que, durante a realização da investigação foi respeitada a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013), mediante autorizado do Parecer Nº 11581 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Fortaleza.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, identificou-se que as diferenças e a compreensão delas exercem função determinante nas relações familiares, em especial nas que têm o privilégio de terem um membro surdo. Neste sentido, Rodrigues e Quadros (2015, p.72) ressaltam que,

[...] as *diferenças* não exaltam nem inferiorizam a ninguém, mas a maneira como são produzidas e historicamente significadas geram tensões sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por excluir e por invisibilizar diversos grupos que não correspondem a determinados padrões valorizados num dado tempo e espaço sociais.

Assim, as categorias que se interpunham e foram escolhidas para recorte tratam da “Cultura surda” e do “Preconceito”. A partir das quais era revelado que, na perspectiva da família, o filho surdo não pertencia à outra cultura e defendia a visão médica de que aquele membro familiar apresentava uma deficiência e que havia um prejuízo, o qual precisava ser amenizado e trazer o surdo para o mais próximo possível da normalidade, por meio da busca de recursos a fim de fazê-lo falar. Em contrapartida, o surdo defendia a sua língua e a sua cultura como uma necessidade genuína e primeira, com o propósito de constituir-se e assumir a sua identidade de sujeito surdo.

Quanto à categoria preconceito os familiares ouvintes não percebiam, na mesma proporção dos surdos, que havia um tratamento desigual, mas a vergonha foi citada proporcionalmente no discurso de familiares ouvintes e estudantes surdos.

Foi percebido, no estudo, que há uma forte divergência, entre surdos e ouvintes, na percepção do que venha a ser surdo e o que seja a cultura surda. Além de haver, por parte dos ouvintes, uma negação da necessidade do uso e da aprendizagem da língua de sinais, como uma forma de manter o surdo distante de seus iguais e mais próximo das famílias.

“Como em todas as línguas de sinais, a LIBRAS no Brasil, a LGP em Portugal e a LGA na Argentina, possibilita a inserção do surdo na sociedade, garante a acessibilidade do surdo e o exercício de sua cidadania. Contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário o respeito a essa língua” (JOCA, 2015, p. 19). Língua essa que possui estrutura linguística de modalidade espaço-visual e é completa como as demais línguas. E segundo Behares (2009, p.131): “O caráter linguístico das línguas de sinais já pode ser considerado indiscutível no campo da linguística. De fato, as discussões a esse respeito derivaram fundamentalmente para a determinação de que tipo de língua é essa, e não para os argumentos teóricos nodais do postulado”.

Além do mais, o surdo busca se perceber em relação àqueles que o cerca, pois, é importante para sua constituição. E a família sente-se impotente diante daquele filho surdo, o que leva a negação da cultura e da língua de sinais, isso porque, a família tem um papel muito importante nesse cenário, pois o fato de as crianças serem surdas não retira o enorme papel que a família desempenha no desenvolvimento global e de linguagem da criança surda. Vimos que, para a família, a constatação da surdez pode trazer sentimentos de perda e de desconsolo, além da incapacidade de saber como atuar (MOURA, 2013, p. 18).

O surdo busca a sua identidade e seus iguais, mas, a partir do estudo realizado, foi percebido que, inicialmente, a família dificulta o contato de seu membro surdo com seus iguais, para que ele atenda a necessidade da cultura ouvintista de que ele fale. O que cerceia o caminho natural de identificação do surdo, o qual passa a ter uma percepção de si como o diferente e que precisa ser “consertado”, seguindo os ditames dos ouvintes. Ao que se pode afirmar que, em relação ao sujeito surdo na cultura do ouvinte, “a autorreflexão é algo pesaroso e de difícil acesso ao seu eu mais genuíno, pois o modelo incoerente de si foi constituído com base nas condições externas” (JOCA, 2015, p.22).

Durante o estudo, ficou claro o descompasso entre as percepções sobre a cultura surda e a língua de sinais, que gera desconforto, atraso no desenvolvimento do sujeito surdo e que pode levar ao rebaixamento de sua autoestima. Isso porque “as pessoas não nascem conhecendo seus valores culturais, pois a cultura não é algo intrínseco a ser carregado, mas é produto de posicionamentos e jeitos de estar no mundo” (MOURA, 2013, p. 23), contudo, a família nega essa possibilidade por permitir apenas a cultura ouvinte.

Como Laborit (1994, p. 89) expressa o seu sentimento: “Aos treze anos, era contra o sistema, contra a maneira pela qual os ouvintes governavam nossa sociedade de surdos. Tinha a sensação de ser manipulada, queriam apagar a minha identidade de surda”. Munguba (2007, p. 387) reitera o que vem sendo dito, quando assegura que “o surdo constrói a sua identidade envolvendo traços culturais como a língua, formas de relacionamento e de percepção de mundo baseadas em fatores visuais e gestuais de sua comunidade”. O que também confirma a existência dessa cultura. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 24) define:

cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Pelo que vem sendo dito, o surdo precisa conviver com outros surdos para construir a sua identidade e desenvolver a sua leitura de mundo, de forma visual. Entre iguais o surdo “se fortalece do ponto de vista coletivo, passa a perceber o mundo a partir de suas lentes e posiciona-se diante desse mundo a fim de quebrar as amarras da cultura ouvinte dominante” (JOCA, 2015, p.65). Ao que se compreende, também, que passam a exigir o seu direito de ser surdo e sair das amarras ouvintistas. De modo que, consoante Perlin (2010, p.71) os surdos descobrem “o direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar e leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e mais descentralizadas. Isso faz com que as lutas surjam imediatas ou não após a constatação do problema”.

Isso porque o surdo, quando adulto, ao conviver com outros surdos e participar de movimentos surdos, passa a construir a sua própria identidade. E a pensar sobre si como surdo. Assim, desenvolve uma identidade política surda que “trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo” (PERLIN, 2010, p. 63). E, como assinala Wagner (2010, p.31), “poder-se-ia dizer, ele não tinha nenhuma cultura, já que a cultura em que crescemos nunca é realmente visível – é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são percebidas como auto evidentes”. E, desse modo, o surdo criou a sua própria cultura.

Considerando essa cultura e partindo da análise das informações, dos grupos focais (de ouvinte e de surdo) nota-se o quanto que os participantes da pesquisa tiveram experiências negativas à sua condição de ser surdo, que deixaram muitas marcas e geraram mal-estar na constituição desse sujeito surdo. Com certeza, não só a família tem influencia direta na constituição do sujeito surdo, há interferência positiva e negativa diretamente à formação do sujeito, que é oriundo do contexto: família, escola e sociedade em geral. A família traz o modelo social e “a intervenção familiar tem grande influência na construção da identidade dos sujeitos surdos” (BOTELHO, 2009, p.151).

Quanto às marcas e o preconceito vivido pelo sujeito surdo, Stumpf (2008, p. 27) entende que “as experiências comunicativas frustrantes são sentidas por ambas as partes” – pais ouvintes e filhos surdos. Nesse sentido, “embora já existam leis, portarias e declarações de direitos internacionais que aparentemente garantem os direitos legais para o uso dessa modalidade linguística, a sombra do preconceito e da discriminação continua a impedir os surdos de terem uma vida integrada à sociedade” (FINAU, 2006, p. 217). Isso ocorre por não haver uma compreensão comunicacional nem uma busca para quebrar as barreiras da comunicação. Bem como, “para que um desenvolvimento de linguagem se dê de forma plena, é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela” (MOURA, 2013, p. 19).

Em contrapartida, “a maioria dos pais ouvintes teme que a ligação dos filhos surdos com outros surdos os afaste da família, perdendo assim seu *projeto* de transformar seu filho num ouvinte a sua imagem e semelhança” (HOFFMEISTER, 2009, p.136). Fato que distancia o surdo de seus iguais e impede o uso de sua língua primeira, de forma natural, além de interferência em sua identificação como sujeito surdo. Pois, “quando a possibilidade de aprendizado da língua de sinais era cogitada, ocorria depois de já ter havido inculcação de preconceitos ao longo do processo de socialização do sujeito surdo, e somente quando a família considerava o aprendizado da fala consolidado” (BOTELHO, 2009, p.151).

Em outras palavras, pode-se afirmar que a defesa do surdo em prol de uma cultura surda e a língua de sinais como necessidade primeira, advém da necessidade de ser ele próprio, poder se expressar e conviver de forma natural, além do sentimento de pertença quando se encontra com seus iguais. Assim, “os surdos, quando estão imersos na cultura surda, não atribuem ao seu ser surdo uma limitação, aliás, sentem grande orgulho do seu ser surdo, com aparatos culturais próprios e não sentem necessidade de se esforçarem para compensar a sua deficiência” (SILVEIRA & REZENDE, 2008, p.72). O ouvinte induzido, impregnado do

pensamento de uma sociedade que busca a normatização, na ânsia de fazer o surdo falar, impede que ele seja ele mesmo. Como expressa Laborit (1994, p. 75), os surdos teriam me chamado de “Flor que chora”, caso eu não tivesse tido acesso à comunidade linguística. A partir dos sete anos, tornei-me falante e luminosa. A linguagem de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de exprimir, aquilo saía, saía como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me “O sol que vem do coração”. Era um belo sinal!

Em síntese, é possível dizer como Perlin (2010, p.72) que “a educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte”.

Durante o relato dos colaboradores, identificamos que três dos estudantes não faziam uso da língua de sinais, nem utilizavam os serviços de intérpretes até ingressar na Universidade e que asseguraram terem se encontrado. Por outro lado, apenas um tinha o uso de sua língua em casa. Em sua maioria os pais não se interessavam em adotar a língua o que dificultava a conversa clara em família sobre seus sentimentos. Desse modo, o surdo “tornar-se alheio ao que acontece em seu entorno porque a comunicação não o alcança. Os familiares sonegam informações por não saberem língua de sinais e marginalizam o sujeito surdo em sua própria casa” (JOCA, 2015, p.35).

Na escola os educadores não dominavam a LIBRAS e revelavam até o ensino superior “a não preparação dos professores para receberem um aluno surdo em suas salas, sem o domínio da língua, sendo adeptos a oralização e a não presença de intérpretes para atender tamanha demanda exigida” (JOCA, 2015, p.109).

A partir de tamanha inabilidade, tanto da família como dos professores, acredita-se que a Universidade possa desenvolver ações que englobem informação e discussão sobre a condição do surdo, orientar sobre forma de lidar com o surdo, explanar sobre a cultura surda e suas peculiaridades e instigar pais e professores a compreenderem essa cultura e investirem na aquisição da língua de sinais a fim de quebrarem a barreira comunicacional e permitir que o sujeito surdo possa se expressar de forma genuína em sua primeira língua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cultura ouvinte traz uma forte visão da perspectiva médica que percebe o surdo como um deficiente, que precisa buscar a normalização, no intuito de fazê-lo falar e com isso as famílias percorrem muitas trilhas em busca de conseguir o seu grande objetivo, tornar o filho surdo um falante. Com isso, impedem o acesso a sua língua materna, limitando a sua comunicação por meio da Oralização. E, à medida que, a família tenta fazer seu filho diferente do que se apresenta, e, não considerando a sua diferença cultural e linguística, fere a sua condição de ser o que se é, e de poder se expressar em sua língua materna, que deve ser a sua primeira língua, a língua de sinais. Com isso, a postergação do contato com a língua, com a sua cultura, e com modelos culturais representados pelos surdos adultos, gera sofrimento e interfere de forma negativa no desenvolvimento do sujeito surdo.

Conseqüentemente, quando o surdo entra em contato com seus iguais e percebe que ao se comunicar com os sinais, sente-se mais leve e genuíno, pode vir a desenvolver uma identidade social e a participar do movimento surdo que se volta para lutar por seus direitos do exercício de cidadania, sua língua e sua cultura.

Além da questão de divergência de cultura e da língua, percebeu-se que o preconceito e a vergonha vivida pelos surdos, por se mostrar como diferentes dos demais, em seus meios sociais, geraram cicatrizes em sua constituição e denotaram forte sentimento de baixa de sua autoestima, que interferem em seu desempenho social, educacional e familiar.

Com este estudo não se pretendeu posicionar-se contrariamente à família, porque agiram em prol de ajudar a seus filhos e por ter recebido como referência única a perspectiva médica. Contudo, a proposta do

estudo é alertar que existe a forma natural do surdo comunicar-se e que as culturas podem se transitar e, acima de tudo, respeitar as diferenças.

Além de, ainda, pretender quebrar com a perspectiva do preconceito diante do sujeito surdo por se tratar de minoria e apresentar a diferença linguística e cultural. Do contrário, se não houver aceitação das diferenças, haverá sempre o embate entre ouvintes e surdos, onde, cada grupo exige que o outro aprenda a sua língua para que haja comunicação. Pois, como no estudo original, os surdos percebendo-se como estrangeiros em sua própria terra, tanto estes como os ouvintes podem permanecer na defesa de sua língua e de sua cultura, sem encontrarem saída para desenvolverem a comunicação e o respeito mútuo entre surdos e ouvintes.

## REFERÊNCIAS

- BEHARES, L. E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, C. (Coord.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009. p.141-147.
- BOTELHO, P. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Coord.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009. p.149-164.
- BRASIL. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCcar, 2013. p. 37-61.
- FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul. 2006. p. 216-251.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 47-70.
- HOFFMEITER, R. Família, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: C. SKLIAR (Coord.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009. p. 113-130.
- JOCA, T. T. **Um estrangeiro em família: ser surdo como uma diferença linguística**. 2015. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia e Sociologia, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ual.pt/handle/11144/1179>>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- KITZINGER, J. Grupos focais. In: POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 33-43.
- KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus groups: a practical guide for applied research**. California. Sage, 2009.
- LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCcar, 2013, p. 13-26.
- MUNGUBA, M. C. Abordagem da terapia ocupacional na disfunção auditiva. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Orgs.). **Terapia ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p.385-398.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**, 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010. p. 51-73.

- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p.81-111, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015.
- ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 2012.
- SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- SILVEIRA, C. H.; REZENDE, P. L. F. Os discursos sobre a educação de surdos na Revista Nova Escola. In: QUADROS, R. M. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 58-81.
- SKLIAR, C. B. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SOFTWARE NVIVO 10 FOR WINDOWS (2014). **Introdução**. Disponível em: <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2017.
- STROBEL, K. L. Histórias dos surdos: representações mascaradas “das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Coords.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 8-36.
- \_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (Coord.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.16-31.
- WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- WOLCOTT, H. **Ethnography**: a way of seeing. Walnut Creek: AltaMira, 1999.

...

Orientar para incluir. La discapacidad vista desde sus potencialidades.

Autoras: Paola Prozzillo- Martha Longueira Puente

## RESUMEN

Las Políticas Educativas que dan respuesta al tema de la Inclusión y el respeto a la Diversidad posibilitan el acceso cada vez más amplio de poblaciones que permanecían excluidas, ya sea por razones socio-económicas o por discapacidad a la escolarización.

Para quienes trabajamos en el campo de la Orientación Vocacional/ocupacional esta realidad ha generado nuevos desafíos.

La Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y el CIV (Centro de Investigación Vocacional y Desarrollo de Carrera) de UFLO, comprometidos con las políticas de inclusión y promoviendo el respeto a la diversidad, han generado el proyecto “**Orientar para incluir**” sustentado en dos conceptos: Diversidad e Inclusión, ofreciendo Orientación vocacional para:

- Personas con discapacidad.
- Personas en condiciones de vulnerabilidad social.

Proponer una Orientación Inclusiva es propiciar procesos personalizados en el más amplio sentido de la palabra, pues cada caso supone una adecuación específica de técnicas y estrategias, un conocimiento profundo de la etapa del desarrollo y de las condiciones bio-psico-socioculturales que atraviesan la vida del consultante, y una conciencia clara de la definición de inclusión.



Atentos a esta realidad presentamos a la consideración de nuestros colegas las propuestas que estamos llevando adelante.

## **INTRODUCCIÓN**

La concreción de Políticas Educativas que dan respuesta al tema de la Inclusión y el respeto a la Diversidad posibilitan el acceso cada vez más amplio de poblaciones que permanecían excluidas, ya sea por razones socio-económicas o por discapacidad, a la escolarización en sus distintos niveles, superando la mirada que históricamente hizo foco en la patologización y el déficit, para avanzar hacia propuestas inclusivas.

Este nuevo paradigma genera en quienes trabajamos en el campo de la Orientación Vocacional/ocupacional nuevos desafíos.

La Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y el CIV (Centro de Investigación Vocacional y Desarrollo de Carrera) de la Universidad de Flores, comprometidos con las políticas de inclusión y promoviendo el respeto a la diversidad, han generado el proyecto

“ORIENTAR PARA INCLUIR”.

## **DESARROLLO:**

Nuestra propuesta de “**Orientar para incluir**” se sustenta en dos conceptos: el de *Diversidad*, entendido como la aceptación y el respeto de las diferencias individuales-como condición inherente a la naturaleza humana -y la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad de cada persona; y el de *Inclusión*, definida por la Unión Europea como “proceso que asegura que los individuos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar íntegramente en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que los mismos habitan”.

Estos conceptos se corresponden con documentos de la UNESCO en los que se plantea que una sociedad democrática que aspire a ser justa con sus ciudadanos debe promover la igualdad de oportunidades respetando expectativas (metas), necesidades, el potencial y la contribución que estos puedan hacer a la sociedad, su desarrollo y bienestar.

Si bien hay un reconocimiento y propuestas tendientes a superar la desigualdad de oportunidades, en el mundo actual no se ha logrado totalmente este objetivo. Superar la desigualdad (UNESCO, 1994) supone aprovechar las oportunidades en igualdad de condiciones para la diversidad de las personas, tomando en consideración sus diferencias, la existencia de opciones de acuerdo con sus intereses y en relación con el trasfondo de circunstancias, género, etnia, raza, lengua y cultura, entre otros.

El proyecto “Orientar para incluir” se propone responder a las necesidades de:

- a) Personas con discapacidad.
- b) Personas en condiciones de vulnerabilidad social.

En la propuesta para personas con discapacidad que denominamos

“Orientar para Incluir: La discapacidad mirada desde sus potencialidades”, compartimos la definición de la OMS que considera la discapacidad como “limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, a partir de un estado o condición de salud de una persona en interacción con el contexto”.

En tanto que la ONU (2006) expresa que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, se incorpora a nuestra legislación nacional (Ley 26378/08) y propicia “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

Marcelo Rocha(2013) en *Discapacidad, Orientación vocacional y Proyecto de vida* expresa: “...los sujetos de la orientación que en nuestras prácticas acompañaremos no serán ni personas especiales ni tendrán capacidades diferentes a las de cualquier ser humano; muchos de ellos serán jóvenes que se han encontrado con diversas dificultades- de diferentes magnitudes- para ingresar a la vida; serán sujetos que habitan este mundo de formas particulares o que desde edades tempranas construyeron defensas o mecanismos psíquicos que los fueron fijando a circuitos diferenciales de la exclusión...”

Coherente con estas definiciones, nuestra concepción parte de que orientarse va más allá de una elección de carrera u ocupación y que en realidad implica generar un proyecto de vida, que impone construcción, deconstrucción y reconstrucción a lo largo de todo el ciclo vital y abarca a todas las personas que, en este proceso continuo, van desarrollando su itinerario vocacional.

Consustanciados con estos aportes nuestra propuesta de “Orientar para Incluir, la discapacidad mirada desde sus potencialidades” hace foco en el potencial y no en el déficit.

La Orientación Vocacional entendida como proceso de acompañamiento para que aquel que demanda asistencia pueda mejorar su autoconocimiento y el conocimiento de la realidad estuvo durante mucho tiempo destinada a los adolescentes que egresaban de la Escuela Media y debían elegir carrera universitaria.

Esta concepción, aún hoy instalada en el imaginario social, ha sido resignificada en el campo del ejercicio profesional, que se ha abierto a intervenir en procesos de Orientación para personas con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad social, e implica -como lo consignábamos anteriormente- un nuevo desafío para el Orientador

La propuesta de trabajo dirigida a personas con discapacidad está formulada en los siguientes términos:

Objetivos:

Que los consultantes:

- Tomen conciencia de sus capacidades para el despliegue de las mismas.
- Desarrollen conductas autónomas.
- Fortalezcan su autoestima.
- Superen el aislamiento social.
- Sean autores de su proyecto de vida.
- Construyan conductas resilientes.
- Se inserten o reinserten en el terreno educacional y/u ocupacional.

Destinatarios: Adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad

Modalidad individual o grupal (según el caso) A partir de una entrevista en paralelo (una orientadora con el solicitante, y una orientadora con la familia), se procede al diagnóstico de Orientabilidad, determinando la viabilidad del proceso.

Duración: 8 a 10 encuentros de 60 a 90 minutos, según posibilidad del sujeto para concentrar su atención.

Cierre individual con el orientado y su familia.

Frecuencia: Semanal.

Impacto esperado:

- Responder a la misión de la Universidad de Flores de mejorar la calidad de vida.
- Satisfacer una necesidad social.
- Brindar un servicio a la comunidad.

La propuesta “Pienso y proyecto” atiende las necesidades de inclusión en poblaciones vulnerables. Tenemos en cuenta estos escenarios de expulsión social, y los modos en los que estos jóvenes habitan esta situación. La subjetividad de estas poblaciones no depende de prácticas y discursos institucionales, sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la

escuela y la familia (Duschatzky, 2013). A partir de estas implicancias sociales diseñamos nuestra propuesta.

Según las Reglas de Brasilia aprobadas en la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana realizada en Brasilia en marzo de 2008 consideran en condición de vulnerabilidad “aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercer los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico”. Podrán constituir causas de vulnerabilidad, entre otras: la edad, la discapacidad, la pertenencia a comunidades indígenas o a minorías, la victimización, la migración y el desplazamiento interno, la pobreza, el género y la privación de libertad.

“Pienso y proyecto” se elaboró para dar respuesta a dos de esas condiciones de vulnerabilidad social: la pobreza y la pertenencia a minorías.

Según las Reglas de Brasilia, la *pobreza* “constituye una causa de exclusión social, tanto en el plano económico como en los planos social y cultural”, en tanto que la *pertenencia a minorías* se define como “la pertenencia de una persona a una minoría nacional o étnica, religiosa y lingüística, debiéndose respetar su dignidad cuando tenga contacto con el sistema de justicia”.

En estos casos la problemática es también compleja: la realidad socioeconómica, las condiciones educativas no favorables a la inclusión, los imaginarios sociales, las experiencias familiares adversas son factores que limitan la posibilidad de pensar y pensar -se.

En nuestro país hay más de 800.000 jóvenes que ni estudia ni trabajan y se ven imposibilitados de elaborar un proyecto de vida. Al respecto Tenti Fanfani (2000) afirma: “Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales más preciados no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica entre las nuevas generaciones. Cuando objetivamente “no se tiene futuro” porque el mismo presente es incierto y se vive en situación límite, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. Incluso la idea misma de futuro como “tiempo por venir” está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas. Si no hay futuro, la lógica del cálculo y la relación entre medios y fines se agota en el tiempo corto del presente y la acción estratégica, en el sentido fuerte de la expresión, no tiene un horizonte donde explayarse”.

Nuestra propuesta tiene como objetivos:

- Estimular la reflexión sobre sus potencialidades
- Conectarlos con posibilidades escolares y/o ocupacionales
- Fortalezcan su autoestima

Destinatarios: adolescentes y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social

Duración: tres encuentros de 90 minutos cada uno.

Frecuencia semanal.

Impacto esperado:

- Responder a la misión de la Universidad de Flores de mejorar la calidad de vida.
- Satisfacer una necesidad social.
- Brindar un servicio a la comunidad

A partir de estos tres encuentros iniciales de apertura a la reflexión sobre sí mismos, sus posibilidades y oportunidades escolares y ocupacionales se invita a los interesados a profundizar el proceso incorporándose a grupos de Orientación Vocacional.

Siguiendo lo expresado por Rascovan (2005) “La tarea específica en orientación vocacional debería tender a facilitar la construcción de recorridos abiertos al cambio, propiciar una construcción subjetiva que no se amolde estrictamente a las estructuras de títulos y carreras sino que se organice dinámicamente como una subjetividad dispuesta a enfrentar problemas y a encarar proyectos. El objetivo de un proceso de orientación vocacional no será, pues, acceder a una identidad vocacional / ocupacional, sino en acompañar,

en determinados períodos de transición , a construir una decisión, a partir de establecer un espacio y un tiempo en el que, ante todo, se pueda pensar, imaginar, soñar, como forma de elaborar un proyecto futuro. Para ello, en los distintos ámbitos y niveles de intervención deberá intentarse desentrañar dónde la construcción de un proyecto futuro hace nudo...”

De allí que en ambas propuestas “Orientar para incluir la discapacidad vista desde sus potencialidades” y “Pienso y proyecto” las estrategias para acompañar la reflexión del orientado están personalizadas. En este contexto es valiosa la consideración de la propuesta de Howard Gardner (1993) respecto a las “Inteligencias Múltiples” consideradas con un enfoque fuertemente pragmático y cultural y definido como la capacidad de:

- a) Resolver problemas cotidianos
- b) Descubrir y generar nuevos problemas a ser resueltos
- c) Crear productos y ofrecer servicios valorados dentro del propio ámbito cultural

Su caracterización de las inteligencias múltiples es, implícitamente, un reconocimiento absoluto a la diversidad.

Quien es estimulado para enfrentar situaciones y resolverlas desde distintos estilos de codificación y decodificación aprende a discernir cuáles son los estilos en los cuales tiene un desempeño más eficaz y puede reflexionar en qué medida se vinculan con sus intereses, la elección de carrera o elaboración de un proyecto laboral ocupacional.

Trabajar desde este planteo posibilita que:

- 1 Estimulados adecuadamente, los sujetos reconozcan sus fortalezas, desarrollen los estilos de codificación que corresponden a sus formas más desarrolladas de inteligencia, superando el mito respecto de que sólo se es inteligente si se tiene un buen desempeño en destrezas verbal lingüísticas o lógico matemático, tipos de inteligencia sobredimensionadas en la estimulación escolar que lleva, a veces, a un descenso de la autoestima del sujeto.

En el caso de quienes, como los sujetos que nos ocupan en nuestro proyecto, por discapacidad o situaciones de vulnerabilidad social tienen acceso limitado o están excluidos de la escolarización, apoyarse en este concepto de inteligencia los lleva a significar logros, pues valorizan sus posibilidades cuando resuelven eficazmente problema cotidianos, generan propuestas, brindan ayuda.

En nuestro país vemos cómo han crecido, de la mano de la necesidad, proyectos comunitarios, micro emprendimientos, que mejoran la posibilidad de inclusión tanto de quienes los generan como de los que resultan sus beneficiarios.

- 2 Se desmitifique la valoración de determinadas carreras o actividades sobre otras tradicionalmente no jerarquizadas, posicionándose de manera más realista y actualizada. En este momento hay actividades industriales que tienen dificultades para contar con operarios calificados, resultado del desmantelamiento de la enseñanza técnica y la desvalorización de los oficios.
- 3 Se consolide la idea de que la elección y decisión vocacional no se limita a la elección de una carrera sino a la elaboración de un proyecto de vida, la inserción laboral y la realización personal. Todas las actividades sociales son necesarias y por lo tanto deben ser cubiertas, cada uno de nosotros desde su rol satisface una necesidad y se beneficia con el aporte de los demás.
- 4 Se signifiquen positivamente las tareas de reorientación vocacional, frecuentes en la actualidad por la necesidad de reconversión laboral. Los sujetos que consultan ante esta necesidad, estimulados para reflexionar respecto a sus tipos de inteligencia llegan, a veces, a descubrir posibilidades para ellos desconocidas e incluso, personalmente y desde una inserción laboral, les permite la toma de decisiones más satisfactorias y asertivas que las anteriormente hechas con una fuerte incidencia de la mirada tradicional .

Las acciones previstas en ambos procesos buscan:

- a) mejorar el auto conocimiento

- b) mejorar el conocimiento de la realidad
- c) Favorecer la construcción de un proyecto de vida

## CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Pensar en la vocación como un proceso en constante construcción, implica posicionar la mirada en un sujeto activo, protagonista en la búsqueda de su identidad educativa y ocupacional. Se tiene en cuenta un sinfín de factores en la vida del orientado, que marcan una dirección a seguir y que alimentan esa “brújula” que sostiene el profesional orientador.

Sin embargo, proponer una alternativa para una persona con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad social, modifica sustancialmente las estrategias propuestas.

Proponer una Orientación Inclusiva es propiciar procesos personalizados en el más amplio sentido de la palabra, pues la discapacidad al igual que la vulnerabilidad social suponen una adecuación específica de las técnicas y estrategias, un conocimiento profundo de las características que atraviesan la vida del sujeto, y una conciencia clara de la definición de inclusión.

Las acciones deben ser tendientes a procesos donde el autoconocimiento se logre a partir de reconocer las capacidades conservadas y los recursos existentes y que el conocimiento de la realidad sea proveedor de ámbitos de inserción, o promotor de logros individuales.

Este es un desafío constante para quienes decidimos incursionar en un espacio donde también se pone a prueba la vocación del orientador.

La elaboración de este programa es, en definitiva, una apuesta concreta a la promoción de acciones inclusivas.

Estas problemáticas imponen un abordaje interdisciplinario con la intervención de profesionales de la Orientación, provenientes de formaciones en Psicología Clínica, Educativa, de las Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

Esta articulación de miradas enriquece el enfoque puesto en las potencialidades, posibilidades y recursos de cada sujeto, tratando de contribuir a una valoración más enriquecedora de sí mismo.

Dadas las características peculiares de los sujetos que consultan, se hace necesario un trabajo articulado con las familias. Involucrarlos en el proceso no significa quitarle protagonismo al orientado sino brindar un marco contenedor para alcanzar los objetivos planteados. No debemos olvidar que estos sujetos suelen ser acompañados desde el primer encuentro por sus familias; es por eso que desde el inicio se los incluye como portadores de información, receptores de la tarea a desarrollar, y como agentes mediadores entre la realidad del sujeto y el ámbito educativo, productivo y social al cual se apunta la inclusión.

Fundamentando lo expuesto presentamos un caso trabajado de cada una de las propuestas:

### Caso Damián

Nombre: Carlos Damián

Edad: 19 años.

Diagnóstico: Retraso Madurativo (falta de oxígeno en el embarazo).

Cursó la escuela primaria en un instituto de educación especial y recursó durante tres años consecutivos 7° grado en otra institución.

Madre: Gabriela, Administrativa.

Padraastro: Pablo, técnico.

Hermanos: Tiene dos hermanastros mayores, hijos del matrimonio anterior del padraastro.

Se llevaron a cabo entrevistas iniciales con los padres. En la primera de ellas asiste la madre junto con el orientado. Se los entrevista por separado. Dos semanas después asiste también el padraastro.

En la entrevista inicial Gabriela explica que a su hijo lo llaman por el segundo nombre ya que el primero coincide con el del padre biológico, quien se fue a los dos meses de nacido el niño, por lo tanto nadie lo reconoce como Carlos, al punto de recibir la llamada telefónica de la orientadora como “equivocada” al momento del primer contacto para concertar la primera entrevista.

Damián comenzó a caminar a los 18 meses, y hasta los 3 años sólo se alimentó con leche. Jugaba poco con los juguetes, excepto por la Play 3, con la que juega habitualmente.

El padrastro describe los primeros años de vida de Damián como un niño sobreprotegido por la madre y abuela materna, carente de límites en relación a su conducta. Afirma que debió ocuparse de encauzar su comportamiento, incluso recurriendo a *“ponerle caca en la boca para que no se haga más encima”*, cuenta la madre. Su marido dice: *“cuando nosotros hicimos pareja lo discipliné, sin violencia porque no hago lo que no me gusta que me hagan.”*

Más allá de este método mediante el cual encuentra una “solución” a un problema de encopresis, Pablo se refiere a Damián afectuosamente y describe una relación fluida, de continuo intercambio, apoyo, enseñanza y cuidados para con *“su hijo”* (así se refiere al joven). *“Mi expectativa es que progrese en la vida, lo veo un poco difícil porque es un chico que no tiene constancia, una semana perfecto, y a la semana siguiente va cambiando. Sin perseverancia veo difícil el progreso”*. Se advierte su constancia en ofrecerle herramientas para que pueda ser lo más independiente posible ya que: *“nosotros no estaremos para siempre, es necesario que aprenda a valerse por él mismo”*.

A diferencia de otras experiencias con jóvenes con discapacidad con los que trabajamos en orientación vocacional, advertimos en los padres de Damián conductas que favorecieron la autonomía e independencia de su hijo en lo referido a comportamientos de la vida cotidiana, no así en la valoración de potencialidades intelectuales y sociales.

Damián recibe una mensualidad, ordena su habitación, hace los mandados, colabora en las tareas domésticas, y también puede quedarse solo en su casa por una semana cuando sus padres se toman unas vacaciones.

Gabriela cuenta que Damián no tiene muchos amigos, hace tres años que está de novio con Juliana a quien conoció en el Instituto al que concurrían (19 años, retraso madurativo, primaria con integración y especial por la mañana). El joven viaja solo (desde los 15 años) hasta la escuela, se moviliza hasta ocho o diez estaciones de tren. Está aprendiendo el manejo del dinero, aunque tiene dificultades para calcular lo que debe recibir como vuelto.

La madre expresa el deseo de que su hijo tenga un oficio. *“Él quiere hacer la secundaria porque el suegro le prometió que cuando lo termine lo hará entrar en CocaCola”*. No le gustan las manualidades, sí la mecánica, pero Pablo lo desalienta en ese sentido ya que *“es un trabajo muy sucio”*.

#### Entrevista a Damián:

Damián se encuentra muy nervioso previamente y al inicio de la entrevista. Llegó con la idea de que sería evaluado con cálculos y otro tipo de tareas escolares. Al empezar a conversar se va relajando y sintiéndose cómodo. Tiene un trato muy correcto y respetuoso.

El primer deseo que expresa es el de ser detective, le encantaría investigar y llegar a descubrir al autor de un crimen, se lo observa muy entusiasmado con esa idea. Ve programas de televisión donde muestran todo el proceso de investigación de diferentes casos, lo que permite inferir su capacidad de razonamiento.

Desea realizar la secundaria para entrar a trabajar a CocaCola. También le gustaría trabajar de repositor en un supermercado, pero *“mi viejo dice que no es un trabajo bien pago... o me gustaría trabajar de mecánico, me encantan los autos... pero mi viejo dice que es un trabajo muy sucio”*. Y le gustaría ser técnico de fútbol, ya que le encanta educación física. Estas expresiones permiten inferir que estamos ante un joven con posibilidades de elaborar un proyecto de vida

Cuando proponemos la elaboración de un *Collage* que representara sus planes para el futuro denomina su producción “*¡ESTE SERA MI FUTURO!*” menciona su deseo de “*empezar en un negocio (vender guitarras, música) y hacer la secundaria y ser detective. También me gustaría conocer Bariloche. A mí me gustaría vivir en Lomas de Zamora (porque hay mucho verde y se escuchan los pájaros).*” Esto, además, lo ha escrito al lado de las fotos seleccionadas, y con una correcta ortografía. Expresa también su deseo de “*tener un hijo, una linda casa rodeada de verde y un placard con todo ordenado.*”

Se muestra permeable a nuevas experiencias, en un momento del diálogo manifiesta que es la primera vez que entra a una universidad, y que le gusta ver cómo es, cómo son las aulas, y qué hacen los estudiantes.

Para concretizar los avances a lo largo del proceso proponemos la elaboración de una *Línea de Tiempo* donde Damián anotará lo trabajado cada semana. El objetivo es sintetizar los avances semanales y concienciar la finalización del proceso. Se trabaja con la representación del *Estado Actual* y el *Estado Deseado*, para poder proyectar y establecer metas próximas y comenzar a pensar en cómo alcanzarlas.

Vencidos los temores iniciales Damián siempre se muestra a gusto cuando comenzamos cada encuentro, y curioso al mismo tiempo, tanto por las actividades como por lo que observa en alguna de las aulas de la universidad mientras espera la hora de inicio de su proceso. Expresa su deseo por formar parte del ambiente universitario, paralelamente al temor que le produce dar el siguiente paso fuera de la escuela primaria. Explica que se aburre, que la maestra le pide que participe en las actividades para el acto de fin de curso y le disgusta.

Asimismo manifiesta su enojo por no tener más clases de música porque la directora dice que ya están grande para eso (lo cual él no entiende qué tiene que ver la edad en ello), situación que pone de manifiesto que las escuelas especiales, en muchos casos, sobreprotegen obstruyendo potencialidades y reteniendo al alumno en el espacio más allá de lo necesario. A través del trabajo con Damián nos preguntamos si esos tres últimos años de escolaridad especial están justificados.

En los encuentros siguientes se trabaja con el *Esquema de Áreas y Roles*: Trabajo, Estudio, Hobbies y Familia. Ezequiel piensa y decide acerca de cómo desea organizar su tiempo en relación a sus actividades. Trabajamos con las *Tarjetas de la novela Vocacional*, la técnica de *Frases incompletas*, *DFH*, *Persona bajo la lluvia*, y un juego de cálculo con la tablet, el cual nos permitió inferir su capacidad de razonamiento matemático concreto.

Al finalizar uno de los encuentros Damián se siente muy atraído por un afiche sobre un concurso de cortometrajes. Temática: Descubrir al asesino. Se le pregunta si sabe qué es un “corto”, se le explica, y se indaga sobre la posibilidad de armar uno con su máquina de fotos que también filma. Dice: “*estaría muy bueno*” propósito que no lleva a cabo.

Habla del fin de clases en su escuela, dice que está feliz, le cuesta por los amigos porque ya no los va a ver, pero está feliz de irse. “*Necesito aprender más cosas*”, dice, “*inglés, experimentos...*”

Al iniciar uno de los encuentros comenta una discusión con su novia relacionada con un proyecto de vacaciones “*no me gusta que me digan una cosa y después otra*”, poniendo de manifiesto sus valores.

Cuenta que en la UFLO vio algunos chicos estudiando. Dice que no tiene ganas de esforzarse, pero sabe que es la única opción. Aclaremos que de todos modos él no empezará la universidad sino la secundaria, y no es lo mismo el esfuerzo que demanda una y otra. Sonríe, y dice: “*¡es cierto!*”, eso parece calmar algo de su preocupación.

En el último encuentro hacemos el balance de la tarea apoyándonos en la *Línea de tiempo* y lo invitamos a reflexionar respecto a lo que le aportó la tarea. Al preguntarle cómo se sintió, dice que se le pasó rapidísimo y lo ayudó a pensar acerca de su futuro.

### Devolución

Se presenta Damián con ambos padres. Al orientado se lo observa algo nervioso, callado, tenso, serio. Los padres se muestran receptivos y abiertos a la información que les brindamos. Hablamos de las distintas

alternativas, de lo que desea su hijo, no sólo en cuanto al estudio sino también a lo laboral, de las potencialidades, los valores puestos de manifiesto, de su posibilidad de estructurar un proyecto de vida, de su interés, a pesar de sus temores, de enfrentar nuevos desafíos, de respetar sus iniciativas ambos están de acuerdo en que lo importante es empezar haciendo algo y con el tiempo se verá.

### Conclusiones del caso

Se advierte la necesidad de los padres con hijos con discapacidad de contar con una orientación adecuada, también, y particularmente, al momento de finalizar la escolaridad primaria. Momento en el cual manifiestan volver a encontrarse solos, así como la falta de opciones para casos como el que nos ocupa, para asistir a una escuela común con integración por el desfase de edad.

En todos los casos trabajados la tarea implica para el orientador el desafío de vencer prejuicios, poner en juego creatividad, comprensión empática, capacidad de escucha y flexibilidad, entre otras competencias. Nuestra tarea se ve gratamente compensada en los resultados obtenidos.

### **La experiencia inicial con un grupo de jóvenes en condición de vulnerabilidad social.**

Se trabajó con un grupo de jóvenes de 18 a 25 años residentes en una villa de Capital Federal, los encuentros se llevaron a cabo en un salón parroquial.

Llegaron al primer encuentro expectantes y silenciosos.

Los objetivos fijados para ese encuentro fueron:

- Generar el vínculo interpersonal.
- Estimular la toma de conciencia de sus potencialidades.

A) Se presenta el equipo de trabajo y se invita a cada asistente a hacer lo propio, elaborando una *“tarjeta de presentación”* con nombre, edad, *“qué me gusta”* y *(¿)*

B) Juego de postas: pretende que todos y cada uno de los participantes realicen actividades relacionadas a la Inteligencias Múltiples: aro de básquet; juego de letras: laberinto o juego de las diferencias; marcar ritmos, resolver operaciones matemáticas simples.

C) Resonancia: *¿Qué te gustó más y por qué?* Con esta respuesta se completa el signo de interrogación en la tarjeta de presentación *¿Qué te costó más?*

D) Cierre con la socialización de las respuestas.

Segundo encuentro:

Objetivo:

- Comenzar a pensar-se en sus fortalezas. *¿Qué puedo hacer? ¿Cómo? ¿Qué barreras tengo que superar?*

Llegaron en hora, lo que no había ocurrido en el encuentro inicial y con actitud dispuesta a la tarea.

La actividad propuesta fue:

A) Collage: Consiga: *¿Quién soy y qué me gusta?* Nombre y edad al reverso de la hoja

B) Se socializa la producción respetando la privacidad, se toman al azar los collages previamente mezclados centrándose en la resonancia *¿qué ven cuando ven este collage?*

C) Con los datos del primer encuentro y el collage se propone al grupo reflexionar sobre el reconocimiento de fortalezas *¿Qué puedo hacer? ¿Qué barreras tengo que superar?*

D) Cierre: Cada asistente toma su tarjeta de presentación y se le propone que reflexione si haría cambios y los registre.

Como cierre grupal se plantea el interrogante *¿Qué pensaba encontrar y que encontré en el taller?*

Se invita a profundizar el trabajo iniciado en un taller *“Pienso en mi futuro y elaboro mi proyecto de vida”* en el espacio brindado por la Universidad.



Frente a las propuestas lúdicas conducentes a determinar cuáles eran sus formas de “ser inteligentes”, se motivaron, se abrieron al diálogo, se sorprendieron al reconocer en ellos potencialidades y pudieron comenzar a vincular dichas capacidades con alternativas de actividad laboral.

A partir del collage, el trabajo sobre la resonancia y la revisión de su tarjeta personal pudieron visualizar que el futuro existe y que todos somos capaces de generar un proyecto de vida, no necesariamente vinculado con la escolaridad formal. No obstante que sus experiencias previas frustrantes, la falta de estimulación educativa, la visualización de escasas posibilidades de inserción ocupacional, la estigmatización social, sus vivencias de exclusión actúan limitando el deseo y el compromiso con la construcción del proyecto de vida.

En síntesis, para el orientador enfrentar estos nuevos desafíos implica tomar posición e involucrarse en la realidad de estos sujetos que buscan orientación. No podemos negar que estamos en presencia de una labor compleja que impone revisar miradas, profundizar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, trabajar con la resonancia, Coincidiendo con las expresiones de Marcelo Rocha podemos decir que es necesario animarse a desafiar el futuro, pudiendo de este modo acompañar a las personas en la construcción de un proyecto de vida, a pesar del carácter desafiante y limitante que pueda imponer la discapacidad o la vulnerabilidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Duschatzky,S. (1999) *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky,S. (2001) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1993) *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (2003) *Inteligencias Múltiples*, Buenos Aires: Paidós
- Gavilán,M. y Castigniani,M.L. (2011), *La Orientación vocacional/ ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual* en la etapa de transición Escuela Secundaria Educación Superior, Orientación Social, Vol. 11 , La Plata.
- Henderson, N. y Milstein (2003) “Resiliencia en la escuela” Bs. As.: Paidós
- Messing,C. (2007),*Desmotivación ,insatisfacción y abandono de los proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rascovan,S. (2005) *Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Paidós
- Rascovan, S. (2010) *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rocha, M..(2013) *Discapacidad, Orientación vocacional y proyectos de vida*, Rosario , Laborde Editor.
- Tenti Fanfani,E.(2000),*Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- UNESCO (2008), *Seguimiento de la educación para todos 2009*,Informe N° 48 *Conferencia Internacional de la Educación. Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra.

...

### **> Trayectorias e itinerarios inclusivos**

Coord.: Lic. Flavia Llana

**MESA N° 16 – AULA 4 - 1er. piso**

P109 - *La psicomotricidad y la determinación social de la Salud*, Rodrigo Inti Vega Jones, Centro de Salud Familia y Universidad de Chile, Lo Espejo, Santiago de Chile.

P105 - *La escuela: del desamparo a la posibilidad de ‘alojar’ al otro. Niños en situación de vulnerabilidad*, Silvia Mansilla, UNPA-UARG, Río Gallegos, Santa Cruz.

P67 - *Singularidad en la escuela. Itinerarios particulares*, Silvina Rodríguez, Gladys Hernandorena, Norma González, Supervisión de Educación Privada Alto Valle, Cipolletti, Río Negro.

P115 - *Sinceramiento ¿dispositivos para superar aprendizajes? Aulas comunes*, Ana Sánchez, Lomas de Zamora, Bs. As.

...

### La psicomotricidad y la determinación social de la salud

Autor: Rodrigo Inti Vega Jones

Para explorar las relaciones entre la Psicomotricidad y la Determinación Social de la Salud, creemos pertinente situarnos desde la noción de **caso**, para de esta manera mostrar el efecto de la instalación de una Sala de Psicomotricidad en una de las comunas más pobres de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. La palabra **caso** proviene del vocablo latino **casus** el cual “significa básicamente caída, acción de caer. De ahí todos sus significados secundarios de casualidad, accidente, etc. como cosas que “caen”, que sobrevienen por casualidad y sin previsión”<sup>62</sup>. También, desde el punto de vista gramatical, **casus** hace referencia a las formas que tiene una palabra para expresar significados diferentes, dependiendo de “como cae” dentro de una frase. Lo fortuito, aquello no programado, designa la particularidad de un proceso que se gesta como un **caso** pero que tiene la pretensión de resonar como un **acontecimiento**. El acontecimiento<sup>63</sup>, a decir de Badiou, es de naturaleza local y singular.<sup>64</sup> La singularidad del caso que se presenta a continuación da cuenta de su carácter coyuntural que lo transforma en un acontecimiento a nivel biográfico de los protagonistas y a nivel colectivo para un conjunto de niños y niñas. El hito de la instalación de una Sala de Psicomotricidad ha sido el acontecimiento que ha impactado en los casos de niños y niñas de la comuna de Lo Espejo, a la cual, también podemos considerarla un caso si la observamos desde la óptica de la Determinación Social de la Salud. El **casus** (del verbo latino **cadere**) es decir, lo que cae, lo que sucede; acontece justo entre el punto ciego entre lo casual y lo causal. Irrumpe y abre paso a lo no dicho, en aquellos terrenos donde pareciera que ya está todo dicho. En aquel páramo de control; los diagnósticos, guías clínicas, algoritmos, diagramas y tratamientos, ocuyen las subjetividades de niños y niñas transformándolas en estadísticas, en evidencia. El caso, para constituirse como tal, debe ir a contrapelo de la evidencia.

#### **El caso de Luis y Claudio**<sup>65</sup>

Luis y Claudio, de 8 años, son mellizos. Llegaron de una región del sur de Chile junto a su madre, en el año 2015. Su madre, María, pertenece a la etnia mapuche. Ella se separó de su marido hace aproximadamente 2 años, antes de trasladarse a la capital. La llegada a la capital no fue fácil, puesto que además de tener que hacerse cargo de la crianza de sus dos hijos, tuvo que buscar un lugar donde vivir, un trabajo y, sobre todo,

<sup>62</sup> Diccionario Etimológico español en línea <http://etimologias.dechile.net/>

<sup>63</sup> “Hecho o suceso, especialmente cuando reviste cierta importancia”, según definición de la RAE

<http://dle.rae.es/?id=0YZ8Sxy>

<sup>64</sup> El Ser y el Acontecimiento, Alain Badiou

<sup>65</sup> Algunos elementos de la historia, así como los nombres de los protagonistas, fueron modificados con el fin de preservar la confidencialidad.

un colegio donde enviar a sus hijos. Luis y Claudio se adaptaron relativamente bien a la nueva vida. Atrás quedaron los días de discusiones entre papá y mamá. Luis y Claudio asistieron durante un año a un colegio público cerca del lugar donde llegaron a vivir con mamá. Al principio María trabajó como asesora del hogar relativamente lejos del lugar donde vivían. Fueron recibidos en un conventillo<sup>66</sup>, en el centro de Santiago. Al cabo de un año decidieron mudarse a una comuna al sur de Santiago tras concretarse el hecho de acceder al subsidio de un pequeño departamento. Para María eso significaba la posibilidad de salir de un lugar donde se sentía invadida y además el poder tener la oportunidad de volver a empezar una aventura familiar con una pareja que conoció al tiempo de llegar a la capital. A fines del 2015, Luis y Claudio no logran aprobar el primero básico y deben volver a matricularse en un nuevo colegio. El segundo año (2016) no estuvo exento de dificultades. El lugar donde finalmente llega María no es como se imaginaba. El departamento en primer piso queda ubicado al centro de un conjunto de monobloks, popularmente conocido en el sector como “Barrio Chino”. Se encuentra emplazada por dos autopistas y una avenida principal. Dicho lugar está marcado por la presencia de microtráfico, violencia y marginalidad. Además, es penosamente célebre debido a que su acceso nororiente ha sido catalogada “la esquina más peligrosa de Santiago” para los automovilistas, quienes muchas veces son víctimas de robo con violencia al interior de sus vehículos. Consciente de que el lugar no era lo que esperaba y de que no tiene más chance que seguir ahí, María (con el apoyo de su nueva pareja), comienza a trabajar de noche en una empresa de aseo industrial al tiempo que inscribe a sus hijos en un colegio municipal, a dos cuadras de su casa. Al iniciar el año escolar, María se da cuenta en la primera reunión de apoderados que la hostilidad forma parte de la vida cotidiana en ese lugar. Las dificultades que vive tienen directa relación al lugar en donde vive, al hecho de ser mujer y además, al ser mapuche. Luis y Claudio resaltan del resto de sus compañeros, no por su buen rendimiento, sino que al contrario, por su desatención, su falta de control dentro de la sala de clases y por sus bajas calificaciones. Los tratos despersonalizados de los y las profesoras dan cuenta de una tarea titánica, la de preservar el espacio del aula como una instancia de aprendizaje y de socialización, poniendo a raya la intención oculta de hacer de la escuela un lugar de reclusión con ribetes de guardería. Las dificultades van en aumento. La hija mayor de María llega a casa, luego de terminar la relación con su pareja y con un embarazo de 6 meses. María se siente cansada. Trabajar de noche es extenuante. Su jefe no hace excepciones con el cumplimiento del deber. Es así como María tuvo que pedirle a su hermana que le ayudara a cuidar de Luis y Claudio para no faltar a su trabajo. A la segunda reunión de apoderados tampoco pudo asistir. La psicóloga del establecimiento puso atención entonces sobre la situación de los mellizos e insistió con ver a la madre. María, sobre pasada por la situación, creyó que el mal rendimiento de sus hijos tenía que ver con una supuesta mala disposición de los profesores a la que se sumaron las sospechas, de parte de ella, de que su origen mapuche era la causa de la “discriminación” que sufrían ella y sus hijos por parte del colegio. Aun no mencionaba el hecho de que ella era analfabeta. María enferma. Comienza con problemas para dormir, dolores en el cuerpo, dolor de cabeza. Sigue adelante con su trabajo. Luis y Claudio son prácticamente obligados a consultar al médico para que sean diagnosticados y medicados por un supuesto TDAH. María desestima la indicación e insiste con sus acusaciones hacia el colegio. La psicóloga del establecimiento entonces eleva un requerimiento al Centro de Salud Familiar correspondiente territorialmente al colegio y a la familia y pone en alerta al equipo de salud. Se realiza una visita domiciliar por parte de la trabajadora social quien convoca a una reunión al resto del equipo. En dicha instancia se toma la decisión de hacer el ingreso de los niños y su familia al programa de salud mental

---

<sup>66</sup> “Los conventillos eran viviendas colectivas instaladas en casas unifamiliares adaptadas para tal fin, generalmente en mal estado o construcciones precarias levantadas o habilitadas para este objeto. Su característica principal era que cada familia disponía de una pieza que daba a un pasillo o a un patio común en el que ocasionalmente existía una fuente de agua y un servicio higiénico colectivo.” (ORTEGA S., Oscar, “El Cité en el origen de la vivienda chilena”, en: *Ciudad y Arquitectura* (CA), N° 41, Santiago, septiembre de 1985, pág. 19.). Consultado online en: <http://web.uchile.cl/vignette/revistaurbanismo/n5/urbina4.html>

del CESFAM. Entrada la segunda mitad del año 2016, Luis y Claudio ya no podían revertir el hecho de que su bajo rendimiento los obligara a volver a cursar el primer año.

### El caso Lo Espejo

En Chile, la “comuna” corresponde a la división administrativa menor y básica (análoga al municipio de otros países). Lo Espejo es una comuna de la Región Metropolitana ubicada en el sector sur del Gran Santiago, inserta completamente dentro del área urbana de la ciudad. Tiene una **superficie de 7 km<sup>2</sup>** y el número de habitantes según el último censo del año 2012 asciende a 97.386. Lo Espejo es la comuna con más alta densidad poblacional de Chile, con 15.667 hab./km<sup>2</sup>. Su población pertenece principalmente a la clase baja.<sup>67</sup> Fue creada administrativamente en 1991. Algunos datos relevantes que caracterizan a dicha comuna aparecen señalados en dos herramientas de gestión elaboradas por los Departamento de Salud y Departamento de Educación de la comuna: el **Plan Comunal de Salud** y el **Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM)**<sup>68</sup>. Ambos constituyen el instrumento maestro de planeación y de gestión para sus respectivas áreas. En el campo educativo se explicita el propósito de fortalecer un sistema educativo en sintonía con un proyecto de sociedad que facilite la inclusión al tiempo que disminuya la segregación al tiempo que se haga efectivo “reconocimiento y fortalecimiento de la escuela público-estatal como condición esencial, desde donde se potencie una educación gratuita, estimuladora del pensamiento crítico, plural y de calidad para todas y todos los chilenos.”<sup>69</sup> Sin embargo, se asume en dicho documento que “la gestión educativa municipal (...) seguirá estando condicionado estructuralmente en sus resultados -por más eficiente y eficaz que sea nuestro esfuerzo-, por un modelo educacional impuestos en el país, que ha condenado a la educación pública a la precarización en su calidad y cobertura, deviniendo en un segregado resumidero de la educación privada financiada por el Estado”.<sup>70</sup> La población de Lo Espejo, en cuanto a sus trayectorias educacionales, presenta menos años de escolaridad en comparación a los años de escolaridad de la Región Metropolitana y del País. En el campo de la salud y su determinación social, podemos destacar que, demográficamente hablando Lo Espejo presenta una población con tendencia al envejecimiento a costa de la paulatina disminución de la población infantil, juvenil y adulto-joven. La última medición de los niveles de pobreza, según el concepto de “pobreza multidimensional”<sup>71</sup> (la cual que no solo mide ingresos, sino que incorpora el entorno y las redes en la medición, enfocada en la satisfacción de necesidades y ejercicio de derechos), señala que Lo Espejo se encuentra por debajo del nivel de la Región Metropolitana, especialmente respecto del ingreso autónomo per cápita.<sup>72</sup> Si a esto le sumamos uno de los más altos niveles de hacinamiento del país junto a una tasa elevada de denuncias por delitos de violencia intrafamiliar, podemos derivar de dicha información que los habitantes de esta comuna se encuentran en un estado de vulnerabilidad permanente que exige de los funcionarios que trabajan en la comuna, tanto en educación como en salud, lidiar con variables que muchas veces no son prioritarias en

<sup>67</sup> Datos geográficos de la comuna de Lo Espejo disponibles en la página de la Ilustre Municipalidad

<http://www.loespejo.cl/datos-geograficos/>

<sup>68</sup> Disponible en línea en <http://www.demloespejo.cl/PADEM2016color.pdf>

<sup>69</sup> PADEM 2016, pág 2

<sup>70</sup> PADEM 2016, pág 2

<sup>71</sup> Medición de Pobreza Multidimensional, CASEN 2015, Ministerio de Desarrollo Social de Chile (disponible en línea en [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Ampliando\\_la\\_mirada\\_sobre\\_la\\_pobreza\\_desigualdad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_desigualdad.pdf))

<sup>72</sup> **Ingreso Autónomo:** son los ingresos por concepto de sueldos y salarios, ganancias provenientes del trabajo independiente, incluido el autosuministro y el valor del consumo de productos agrícolas producidas por el hogar más renta de propiedades, ingresos por interés, bonificaciones y gratificaciones, así como jubilaciones, pensiones, montepíos y transferencias entre privados. ([http://www.redatam.org/redchl/mds/casen/WebHelp/informacion\\_casen/conceptos\\_y\\_definiciones/ingresos/ingreso\\_autonomo.htm](http://www.redatam.org/redchl/mds/casen/WebHelp/informacion_casen/conceptos_y_definiciones/ingresos/ingreso_autonomo.htm))

las mallas curriculares de la formación profesional. La focalización de las intervenciones y la priorización de los recursos en función de los problemas derivados de la situación de vulnerabilidad, hacen de la comuna de Lo Espejo un caso en sí misma.

### **La interfaz entre Educación y Salud**

Lo Espejo cuenta con cuatro Centros de Salud Familiar, quince establecimientos educacionales municipales (uno de los cuales es una Escuela Especial) y diez jardines infantiles. Si bien a nivel administrativo existen en la comuna instancias de trabajo en donde los equipos tanto de salud como de educación participan de una actividad en conjunto, la realidad para los usuarios está condicionada por el ambiente de vulnerabilidad. La subjetividad que se construye desde el cotidiano está teñida por la falta de oportunidades, la carencia material, afectiva y simbólica, el itinerante abandono institucional, la estigmatización y las formaciones reactivas que la acompañan, las conductas autodestructivas y la violencia. Marcados por la vivencia de la marginalidad, muchos niños y niñas de Lo Espejo asisten a los distintos Centros de Salud y Centros Educacionales donde son objetos de mediciones y evaluaciones que tributan tanto a un Modelo Médico Hegemónico<sup>73</sup>, como a un enfoque educativo adultocéntrico.<sup>74</sup> En este contexto, el fenómeno de la patologización, entendido como un “conjunto de operaciones: políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo, anormal, desviante; o pasible de traumatización o desubjetivación, a quienes son su objeto señalado”, se naturaliza institucionalmente al imponer el estándar por sobre las particularidades subjetivas de los niños y sus familias, más aún si consideramos que la condición de pobreza se entiende desde la impronta cultural del neoliberalismo la cual deja a cada quien cautivo de su fatalidad modificable en tanto y en cuanto se realice un esfuerzo de superación personal mistificado por la idea de progreso individual. Las condiciones estructurantes de la desigualdad y de la injusticia social no forman parte del análisis de la realidad sanitaria y educativa. El campo educativo, regido por parámetros basados en el rendimiento, relega a quienes no logran alcanzar los objetivos educativos, ya sea por bajas calificaciones o por dificultades que se hacen evidentes dentro del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para hacer frente a esta realidad es que en el año 2009 se dicta el Decreto 170. Dicho Decreto se transforma en la primera medida inclusiva en términos educativos cuyo objetivo fue (continuando con la lógica de subvención a la demanda), subvencionar a los sostenedores de establecimientos educacionales que implementen mejoras en las condiciones de integración escolar de niños y niñas con “necesidades educativas especiales”. Ya desde el momento de su promulgación se pudo advertir que la razón utilitarista del decreto animaría más adelante el refinamiento de los procesos de “etiquetados diagnósticos”, especialmente en los niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), cuya alta incidencia (consecuencia de una escasa rigurosidad en el diagnóstico) hacía prever que la subvención destinada a fomentar la inclusión, se trasformaría finalmente en un incentivo perverso que, al revés de su fachada altruista, provocaría el aumento de los diagnósticos con el fin de aumentar los ingresos por conceptos de subvención.<sup>75</sup> Si bien esta asociación entre incentivo y

<sup>73</sup> *Modelos hegemónico, subalterno y de autoatención*, Eduardo L. Menéndez (Antropología médica e interculturalidad, Roberto Campos Navarro, Mc Graw Hill, 2016, pág 177)

<sup>74</sup> Superando el adultocentrismo, UNICEF 2013 (disponible en línea en <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf> )

<sup>75</sup> Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión, Mónica Peña, Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 12, No. 2 (2013) Págs.: 93-103 (disponible en línea en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000200010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010) )

perversión no ha sido exhaustivamente indagada, existen los resultados de una investigación<sup>76</sup> que afirma que los niños y niñas diagnosticados de TDAH en Chile se duplicaron en el período comprendido entre los años 2009 y 2013, colocando a Chile entre los 10 países en el mundo que más Metilfenidato prescriben en el mundo.<sup>77</sup> Por otra parte, es cada vez más contundente la información proveniente de las investigaciones que relacionan las condiciones ambientales, en particular el entorno de pobreza y su impacto a nivel del desarrollo neurobiológico de los niños y niñas. El estrés, la privación afectiva, el maltrato y la malnutrición son los componentes que podemos encontrar en los contextos familiares y/o institucionales en donde los niños y niñas de Lo Espejo crecen. Lipina sostiene que “los niños que viven en hogares pobres tienen peores desempeños, es decir, mayores fallas inhibitorias y errores relacionados con dificultades para sostener la atención e implementar estrategias de búsqueda”.<sup>78</sup>

### **La Sala de Psicomotricidad de Lo Espejo**

La psicomotricidad como un **caso** en Chile debe ser observada desde el punto de vista de una disciplina que no se imparte a nivel de pregrado en ninguna universidad del país (a diferencia de otros países como Uruguay y Argentina, señeros en el campo de la psicomotricidad). La formación en Psicomotricidad en Chile se lleva a cabo principalmente en el Centro de Investigación y Capacitación en Educación y Psicomotricidad (CICEP)<sup>79</sup> que opera desde el año 2003, con diplomas de post título, cursos, congresos y la participación en la red latinoamericana de instituciones formadoras de psicomotricistas. El año 2016, por una motivación individual, fue presentado al Departamento de Salud de la comuna de Lo Espejo un proyecto titulado “Una sala de Psicomotricidad en Lo Espejo” cuyo propósito principal era ofrecer a los niños y niñas de la comuna la posibilidad de acceder, de manera inédita desde el campo de la salud, a una sala de psicomotricidad aucouturiana con el fin de acoger los diversos casos de niños etiquetados y enrolados dentro de la lógica del Modelo Médico Hegemónico y sus afanes normalizadores. Esta verdadera estrategia sanitaria se planteó en principio como una instancia articuladora entre el campo educativo y sanitario cuya misión sería la de ampliar las ya escasas posibilidades terapéuticas para los niños y niñas que estaban siendo etiquetados como TDAH y cuyo diagnóstico hacía parte de la maquinaria medicalizante cuyo reduccionismo hacía del síntoma un trastorno y de la pobreza una condición patologizada, en donde la única forma de plantear un tratamiento era la de farmacologizar la terapia. La visión desde la perspectiva psicomotriz ofrece la posibilidad de abordar aspectos implicados en el desarrollo infantil, desde el juego libre, en un espacio especialmente diseñado para ello, con profesionales cuyas competencias estimulan el acompañamiento simbólico y el diálogo tónico-emocional, mediante el cual se facilita el despliegue del mundo psíquico del niño, todo lo anterior, atravesado por los distintos determinantes sociales de la salud que producen y reproducen estructuralmente condiciones de desigualdad y vulnerabilidad pero que en un espacio como la Sala serían puestos en suspenso con el afán de preservar la particularidad subjetiva de los niños y niñas en conexión con su contexto familiar y socio cultural. Finalmente el 24 de junio del año 2016 fue inaugurada la Sala de Psicomotricidad de Lo Espejo, emplazada en el Centro Especializado de Salud Mental (CESAM) de Lo Espejo, con la presencia del Alcalde de la comuna, Sr. Miguel Bruna, el embajador de Uruguay Sr. Octavio Brugnini y Sr. Juan Mila Demarchi primer director de infancia del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay además de la Sra. Marcela Hernández Lechuga, Directora de CICEP junto a autoridades comunales y del Servicio de Salud Metropolitano Sur de Santiago. Durante el segundo semestre

<sup>76</sup> Mónica Peña y Sebastián Rojas, Universidad Diego Portales.

<sup>77</sup> Casos de déficit atencional en el país se duplicaron entre los años 2009 y 2013

<http://www.latercera.com/noticia/casos-de-deficit-atencional-en-el-pais-se-duplicaron-entre-los-anos-2009-y-2013/>

<sup>78</sup> Lipina, Sebastián. Pobre Cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos. Editorial Siglo XXI, 2016, pág 91.

<sup>79</sup> [http://www.cicep.cl/quienes\\_somos.html](http://www.cicep.cl/quienes_somos.html)

del año 2016 asistieron un total de 291 niños y niñas semanalmente a la sala de psicomotricidad, provenientes de los niveles medio mayor de 10 jardines infantiles de la comuna (contabilizando aproximadamente un total de 1.164 atenciones mensuales). Los grupos de niños y niñas contaron con el traslado en un micro de la comuna facilitado por el Departamento de Educación de Lo Espejo (DEM). También se realizaron evaluaciones y la construcción de la difusión de la sala a nivel de los cuatro CESFAM de la comuna con el objetivo de socializar la estrategia, explicar el tipo de intervención y de constituirse como un actor más para apoyar las prestaciones que se realizan a niños detectados con rezagos o retrasos del desarrollo psicomotor dentro de la política de protección a la primera infancia cuya acción protagónica la tiene el Programa Chile Crece Contigo. El trabajo en psicomotricidad educativa y terapéutica permitió ir construyendo las redes y flujos de referencia y contrarreferencia entre las instituciones educativas, las familias, los CESFAM y a incentivar el trabajo de profesionales que hasta antes de la Sala trabajaban de forma separada. En octubre 2016 se realizaron como parte de la evaluación del proceso de funcionamiento de la Sala, se realizó una encuesta de percepción de los efectos de la Sala en los niños y niñas, tanto a las educadoras de los jardines infantiles como también a los padres/madres/cuidadores. En las 291 encuestas realizadas se pudo apreciar la visión que tenían padres y educadores respecto a los cambios percibidos en los niños y niñas respecto de los aspectos evolutivos o de progreso cognitivos, motores, psicológicos, de lenguaje, autonomía, control postural, entre otros. Desde junio a diciembre del año 2016 estuvieron trabajando en la Sala, una educadora física, una educadora de párvulos y psicopedagoga, una licenciada en ciencias de la actividad física y un médico, todos con formación en psicomotricidad y participación en actividades formativas de la disciplina a nivel nacional e internacional. Actualmente la Sala continúa funcionando ininterrumpidamente.

#### **Continuará**

A pesar de que María tenía mucho recelo contra el colegio y el Centro de Salud, logró vencer sus temores y finalmente accedió a llevar a Luis y Claudio a la Sala de Psicomotricidad. Luego de 5 sesiones en un grupo de edad a fin, Luis y Claudio han logrado establecer una relación con las profesionales de la sala, con su cuerpo y con la Sala y sus objetos. En casa sesión repiten la misma escena: ritual de entrada, juego libre, ritual de salida y descentración. Libres en ese momento, el cuerpo experimentado mediante el placer del juego, les ofrece a la medida de su niñez, la manera de hacer frente la adversidad. Un acontecimiento en los casos de la vida.

...

#### La escuela: del desamparo a la posibilidad de 'alojar' al otro.

##### Niños en situación de vulnerabilidad.

Autora: Silvia Mansilla

#### Resumen.

Cuando las escuelas se enfrentan a situaciones complejas, aquellas que muchas veces se alejan de las funciones para las cuales fue creada como institución social, se inundan de incertezas, cuestionamientos y sensaciones de desamparo e impotencia.

Las escuelas que cuentan entre su población estudiantil a niños/alumnos de sectores vulnerables, suelen tener también carencias en recursos tanto materiales como simbólicos para atenderlos.

Frente a estas necesidades y carencias que tornan también vulnerables a las instituciones educativas, nos preguntamos ¿están preparada para alojar a niños en situaciones de vulnerabilidad?. Desde su organización, sus funciones y sus dispositivos, pueden construir espacios donde se posibilite el despliegue subjetivo de los niños?

Para reflexionar sobre estos cuestionamientos, nos remitiremos a los discursos tanto de las familias como de los docentes de escuelas primarias públicas que atienden a niños de un sector vulnerable de la ciudad de Río Gallegos. Las entrevistas se realizaron en el marco de una investigación llevada a cabo en los años 2012-2014 en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Río Gallegos.

A lo largo del presente trabajo se abordaran las percepciones de los docentes sobre sus alumnos de sectores vulnerables como las intervenciones que las escuelas y sus docentes realizan frente a las problemáticas que se presentan a diario en el escenario escolar.

Por último, reflexionaremos sobre como dichas intervenciones pueden promover la construcción de espacios que alojan al niño y promueven su desarrollo subjetivo.

### Desarrollo.

En tiempos actuales, las instituciones sociales presentan transformaciones significativas, que impactan no solo en sus modos de organización y puesta en escena de sus funciones, sino también en la construcción de nuevos espacios y resignificación de los existentes en las formas de vinculación de los sujetos en las tramas sociales.

Cuando, por las condiciones socioeconómicas del contexto, las familias ingresan al circuito de la pobreza y la exclusión social, sus modos de responder a las necesidades inherentes al desarrollo de sus hijos, pueden verse afectados posicionándolas en situaciones de vulnerabilidad; por esto, si la familia no puede amparar, poniendo en juego algunos saberes confortables, es la escuela la que tiene la posibilidad de ofrecer lazos que le permitan a los niños y jóvenes organizar su vida en relación a otros. (Duschatzky, 1999). Frente a esta realidad, pensar la relación entre la escuela y la pobreza requiere de saberes y prácticas complejas desde abordajes interdisciplinarios.

La escuela, no permanece ajena a los cambios en el contexto sociocultural actual, sin embargo continua con algunas características tradicionales: formativa y clásica, rígida y disciplinaria, que agrupa niños y adolescentes bajo la consigna de homogeneizar, apuntando a la formación del alumnado hacia el futuro, cuando éstos están más interpelados por un presente desfavorable. (Obiols, 1998.)

Junto a estas características, se presentan dificultades al enfrentarse con nuevos problemas tales como el empobrecimiento, la fragmentación en términos de exclusión social, vulnerabilidad creciente y nuevas problemáticas sociales como la violencia escolar, consumo de drogas, embarazo y maternidad adolescente, entre otros. (Tenti Fanfani, 1995).

Partimos de la idea de que *“la historia de las instituciones educativas esta signada por el propósito de ser “normalizadoras”; por ende, las perturbaciones de lo que se prescribe surgen desde los alumnos que*



*rehúyen de esa pretendida normalización (...) se considera entonces anormal todo aquello que no se encausa dentro de lo normado por la escuela.* (Arias P. 2013. Pág. 17).

El pacto fundacional de la escuela, como dispositivo masivo de educación, marcó las relaciones entre las escuelas y las familias, mediante la cual las familias delegaron al estado la responsabilidad de educar, bajo la promesa de transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social de los hijos. (Vain, 2013. Pág. 171) Pero la realidad muestra que *“para los grupos sociales más vulnerables, el acceso a la escuela no alcanza para salir de dicha vulnerabilidad”* (Arias, Ob. Cit. Pág. 19), aunque desde sus percepciones y representaciones muchas familias en situación de vulnerabilidad *“siguen confiando y valorando la escuela como institución social y a la educación sistemática como el único medio que les posibilitaría a los hijos, salir de las condiciones actuales de existencia material”* (Mansilla, Britos y Carbone. 2014. Pág. 178)

Si la escuela continua con el viejo mandato de “homogeneizar” y “normalizar”, ¿cómo puede cumplir su función frente a una realidad compleja, heterogénea y múltiple que atraviesa a cada una de ellas? Si el postulado de la educación para todos, ha sido traducido como un proceso de homogeneización, en el que todos hacen o deberían hacer lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, el “modelo de buen alumno” sería aquel que se ajusta a las normas, que aprende lo que se le enseña, que hace lo que la mayoría hace, ¿cuál es el precio que deben pagar los niños que no responden a este modelo? ¿Asumir como realidad ser diferente, “quedar al margen”?

### Niños de hoy en contextos vulnerables

Pensar el niño de hoy supone centrarnos en el niño que construimos como sociedad en el presente y que nos permite entender mejor sus sufrimientos. Mario Werman (2008) nos habla de las infancias robadas, como uno de los grupos clasificatorios al comprender a los niños de hoy. Son niños que sufren los efectos de medios sociales alterados, víctimas de situaciones de carencias extremas, niños donde las condiciones sociales introducen el padecimiento. Son niños a los que hay que alojar y que deben ser escuchados desde un enfoque integral y profesional que provenga de distintos ámbitos. En estas situaciones de desamparo se produce un *“verdadero robo de la infancia”*, pues el niño debe o debería tomar el lugar del adulto ausente. Borde, margen, limite, riesgo son palabras que se asocian a situaciones de vulnerabilidad. Si ubicamos a los niños de contextos vulnerables en lugares de marginación, borde o limite, corremos el riesgo de descuidar el centro de la intervención: la singularidad, omitiendo pensar desde la subjetividad (la nuestra y la del otro) las particularidades y condiciones contextuales de ese niño para poder alojarlo en sus sufrimientos, pero fundamentalmente desde sus potencialidades subjetivas.

Coincidimos con Margarita Barrón (2008) cuando plantea que un sujeto se encuentra en situación de vulnerabilidad cuando esa situación lo posiciona en clara desventaja con respecto al acceso a la educación, a la salud, a la participación social; cuando, en relación a los aspectos familiares y relacionales carecen de posibilidades de ser sostenidos y protegidos frente a situaciones adversas, como en los casos de abandono,

desatención, vínculos familiares dañados, desarraigo, con ausencia o presencia deficitaria de redes de contención. Por otro lado, otros aspectos que favorecen la exclusión son las percepciones, estereotipos, discriminación que imperan en la sociedad en que se desarrollan, obstaculizando las posibilidades de salir de esas situaciones de vulnerabilidad.

Para acercarnos a la realidad de muchos niños en situaciones de vulnerabilidad y las intervenciones de las escuelas donde concurren, nos remitiremos a datos empíricos obtenidos en una investigación llevada a cabo en la ciudad de Río Gallegos<sup>80</sup>.

Se entrevistaron a familias con niños en edad escolar de un contexto vulnerable, Barrio San Benito de la ciudad de Río Gallegos. Mencionamos a continuación algunas características de las familias de estos niños que las posicionan en situación de vulnerabilidad.

La totalidad de las familias entrevistadas proceden de otras provincias o países vecinos. Muchas de ellas son de origen extranjero (Bolivia, Paraguay y Chile) y otras de provincias argentinas del noreste y noroeste del país. La residencia en el barrio oscila entre los tres meses y once años, pero previo a instalarse definitivamente en este sector poblacional, estas familias han atravesado por procesos de migración y mudanzas no solo desde otros puntos del país o el extranjero, sino dentro de la propia provincia y ciudad. Si bien, muchas de estas familias han podido resolver las condiciones materiales desfavorables, como vivienda, precarización laboral y falta de servicios básicos, otras siguen viviendo en condiciones desfavorables. La configuración familiar predominante es el modelo tradicional: padre-madre e hijos. Sin embargo también se encuentran otras configuraciones como otros familiares a cargo de la crianza (en especial, abuelos u hermanos mayores) familia monoparentales y familias ensambladas. La cantidad de hijos varía entre dos y seis, predominando la modalidad familia numerosa.

Con respecto a la ocupación de los padres/madres/adultos responsables de la crianza, más de la mitad de los padres trabajan en la construcción, en trabajos temporarios sin estabilidad laboral y las madres en tareas domésticas o amas de casa.

En su mayoría, el nivel de escolaridad alcanzado por los adultos es el nivel primario, donde casi la mitad lo tiene incompleto. Solo el nueve por ciento de los adultos, ha alcanzado el nivel terciario de educación.

La totalidad de los hijos tienen menos de 21 años y la media oscila entre los 4 y 13 años, es decir, la edad escolar primaria. Los hijos de familias del barrio concurren a diferentes Instituciones Escolares que se encuentran en sectores de la ciudad alejados del lugar de residencia. Este es un dato relevante, en tanto que las familias del barrio no cuentan con vehículos particulares ni transporte público que garantice el traslado hasta las escuelas.

Si bien, este recorte de datos empíricos puede resultar insuficiente, consideramos que estos niños y sus familias se encuentran en situación de vulnerabilidad.

---

<sup>80</sup> PI “*La relación entre las configuraciones familiares y las modalidades de aprendizaje escolar de los hijos, en un contexto barrial vulnerable de la ciudad de Río Gallegos*” Unidad Académica Río Gallegos- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (2012-2014),

Frente a estas situaciones, las instituciones sociales que reciben a estos niños, deben poder “alojarlos”, es decir, construir un espacio donde se habilite la subjetividad. Hacer lugar a la subjetividad implica como condición necesaria la entrada en juego de la propia subjetividad de quien aloja, lo que supone involucrarse en las situaciones que atraviesan a estos niños. Nos preguntamos, ¿las escuelas están preparada para alojar a niños en situaciones de vulnerabilidad? Desde su organización, sus funciones y sus dispositivos, ¿pueden construir espacios donde se posibilite el despliegue subjetivo de los niños?

### Los docentes de escuelas con niños en situación de vulnerabilidad

Siguiendo con la investigación antes citada, se entrevistaron a docentes de escuelas primarias estatales que cuentan en su población estudiantil un gran número de alumnos del sector poblacional objeto de investigación.

¿Qué dicen los docentes de sus alumnos?

En relación a las características que presenta la población escolar que asiste a la institución, los docentes plantean que son niños que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, familias migrantes, con inestabilidad laboral (trabajos temporarios), de diversas configuraciones (nuclear, madres solteras, niños a cuidados de hermanos) por lo cual las consideran como “familias de alto riesgo”. Estas características, según los docentes, impactan en el acompañamiento que realizan a la escolaridad de los hijos: falta de compromiso, comodidad, demandas que van más allá de las posibilidades de respuesta desde la institución educativa.

Por otro lado, caracterizan a los niños como carentes en todo sentido: de hábitos, de afecto, de límites, lo que los posiciona como “chicos problemáticos”.

Las familias..

*“...Las familias? Tenés de todo tipo de familia, ese es el tema, como quien dice ‘a lo ensalada’, hay de todo un poco...”*

*“La falta de limites por parte de los padres es algo que también se nota bastante. La falta de dialogo de los padres con los hijos; desde el equipo de dirección muchas veces escuchamos a los alumnos que nos cuentan cosas que dicen no hablarlas con sus padres (...). La falta de afecto en los alumnos más pequeños se nota mucho, ya que ellos vienen hacia uno en la búsqueda de ese cariño.”*

Los niños..

*Las características? ...y si, son chicos muy carentes en todo sentido...carentes de afecto...carentes de hábitos...de paciencia, que eso me llama mucho la atención, la paciencia, carentes de diálogo, carentes de mediación (...) ente el mas mínimo problema, la salida es la violencia..”* (Vicedirectora 3º Ciclo)

Cuando se indaga a cerca de estas carencias, los docentes refieren a las carencias de la escuela para el abordaje y la atención de los mismos. Se plantea la necesidad de contar en la escuela con otros profesionales como psicopedagogos, psicólogos y trabajadores sociales<sup>81</sup>.

En este sentido, una docente afirma:

*“Hay casos que nos enteramos, por ejemplo que necesitan cosas básicas... recuerdo el año pasado que vino una mama que no tenían colchones, que no tenían ropa, y pidió acá. Después...la escuela necesita, digamos, tener otras herramientas, otros profesionales, como los asistentes sociales, psicólogos, psicopedagogos, porque, si a vos te parece que tienen algún problema, no los podemos derivar, el Centro de Salud Mental no tiene turnos, la familia no tiene dinero para pagar un tratamiento psicopedagógico o psicológico.”* (Vicedirectora de 3º Ciclo)

Con relación a de las demandas que las familias le hacen a la escuela, los docentes consideran que muchas familias solicitan elementos que les posibiliten cubrir necesidades básicas (como alimento, calzado, ropa, colchones,) pero no visualizan que existan demandas de otro tipo.

*“En realidad, no sé si piden. Nosotros necesitamos más cosas. La familia no te pide...o está y acompaña o no está. Generalmente, nuestros casos más graves son esos en donde la familia no está y ahí donde decimos: necesitamos un asistente social, alguien que pueda ir a verlos.”* (Vicedirectora 1º y 2º Ciclo)

Por otro lado, manifiestan que la escuela se enfrenta a situaciones difíciles de resolver y que van más allá de las propias funciones y su organización escolar. Los docentes expresan que tienen que ser psicólogos, médicos, trabajadores sociales para poder responder a las demandas; necesitan de tiempo para escuchar las problemáticas de las familias y de recursos para la atención de situaciones en donde los padres no se hacen responsables.

*“El maestro de grado hace a la vez de psicólogo, hay muchas familias que cuentan sus problemáticas, no es que te demandan algo, te piden solamente dos minutos para que los escuches, se vienen a descargar con vos...”*

*...Me ha pasado a mí, particularmente, viene y preguntan: - está el profe? -Sí, pasa, que necesitas? - Sabes que ayer me caí?, se saca el guardapolvo y tiene una herida así!!!...-¡¡Nooo, mira lo que te paso acá!!! Y lo empiezo a limpiar, entonces, aparte de psicólogo sos doctor... (Juan. Maestro domiciliario)*

Con relación al aprendizaje, los maestros manifiestan que las dificultades no escapan a las comunes a todas las escuelas: dificultades fundamentalmente en relación a la comprensión lectora, interpretación de consignas y operaciones básicas de matemática. Ante la pregunta de qué acciones se realizan desde la escuela frente a esas dificultades, los maestros responden que se trabajan en el aula y con otros proyectos

---

<sup>81</sup> En este punto cabe aclarar que en la provincia de Santa Cruz, las escuelas primarias estatales no cuentan con equipos de orientación, si bien hay un equipo interdisciplinario dependientes del Consejo de Educación el mismo deben cubrir las numerosas demandas de las escuelas de nivel inicial y primario de toda la provincia.

institucionales, pero frente a los problemas de aprendizaje, se los detecta y se deriva al niño a profesionales particulares.

*“...el maestro los detecta y se envía un informe al equipo de abordaje temprano, ellos determinan cual es la dificultad y lo derivan a profesionales particulares”* (Vicedirectora. 3º Ciclo)

Retomamos las preguntas del inicio de este trabajo. Frente a esta realidad, ¿cómo se posiciona la escuela y los docentes para sostener y alojar a niños en situación de vulnerabilidad?

Con relación a los docentes entrevistados podemos reflexionar en torno a dos ejes: las percepciones de los docentes/la escuela sobre las problemáticas que se manifiestan como expresión de la vulnerabilidad de los niños/alumnos y por otro lado, los modos de intervención que la escuela utiliza frente a esas problemáticas.

Centrándonos en el primer punto, desde los discursos de los docentes, se estaría manifestando que los problemas se sitúan afuera de la escuela, fundamentalmente por las características socio culturales de la población que posiciona a los niños en lugar de vulnerabilidad: carencias simbólicas de los adultos a cargo de la crianza, la falta de responsabilidad de los padres, escaso acompañamiento de los padres en la escolaridad de los hijos, falta de recursos materiales para el estudio. Y si los problemas están afuera de la escuela, las soluciones también se ubicarían fuera de la institución escolar: se necesitan profesionales/otras instituciones que puedan dar respuestas a estas problemáticas. En síntesis, refieren a que las características culturales y sociales de estos niños y sus familias, impactan negativamente en las tramas de relaciones, no solo en el aprendizaje escolar de los alumnos, sino fundamentalmente en la forma en la que ellos desempeñan su rol docente.

Sin embargo, cuando indagamos ¿qué estrategias de intervención utiliza la escuela ante estas situaciones?, los docentes muestran la disponibilidad permanente para no dejar al margen dichas situaciones y afrontarlas promoviendo en la escuela espacios que posibilitan alojar a estos niños y familias en situación de vulnerabilidad. Algunas de las acciones mencionadas son:

- Promover tiempos y espacios para el desarrollo de los “Centros de Actividades Infantiles” que funcionan los fines de semana, con una oferta de talleres que incluyen, Murga, Tenis, Computación, Club de ciencia, Cocina y Recreación.
- Trabajo en red con otras instituciones y equipos de trabajo como Secretaria de la niñez, adolescencia y familia de la Municipalidad, Ministerio de Desarrollo Social, Centro de Rehabilitación, Centro de intervención en crisis y rehabilitación psicosocial, Equidad, Equipo de abordaje temprano, Servicio de asistencia psicopedagógica de la UNPA.
- Talleres o clases de apoyo en contra turno para todos los espacios curriculares.
- Como proyectos específicos, se realizan actividades a partir de problemáticas particulares de los grupos de alumnos: por ejemplo, el PIE (proyecto anual donde se trabaja con actividades áulicas e institucionales a partir de las dificultades detectadas a comienzo del año escolar) Programa para

chicos con sobre edad, entre otros, actividades donde se involucran a las familias (por ejemplo, el libro viajero).

Más allá de las múltiples acciones que las escuelas ponen en marcha frente a las problemáticas que enfrenta, hay un aspecto fundamental en las intervenciones que los docentes realizan, pero que no son reconocidas por ellos como intervenciones subjetivantes, y que hace referencia a la *escucha atenta de las familias y los niños*, que implica de una disponibilidad psíquica para alojar al otro en su problemática y su padecimiento.

La escuela pública, continua siendo portadora del mandato inclusivo, aunque haya sido también históricamente exclusora y discriminadora (desde su mandato fundacional de homogeneizar y normalizar). El mito de la escuela para todos recae sobre los docentes, quienes no solo ponen en juego sus saberes disciplinares, sino fundamentalmente, cumplen su función *“poniendo el cuerpo”*. (Nemiña, G. 2014. Pág. 46)

Pero este “poner el cuerpo” está atravesado por la precarización de las condiciones de trabajo (inestabilidad laboral, salario como variable de ajuste, deficitarias condiciones edilicias de sus lugares de trabajo, falta de recursos materiales para el desempeño laboral, entre muchas otras), la desactualización de las políticas curriculares y de formación -centradas en la formación disciplinar y las tecnologías de gestión, simplificando la reflexión y/o intervención sobre problemáticas complejas del contexto actual y que emergen o se visualizan en las instituciones educativas y la tarea docente- y por último, la desvalorización social del docente, fenómeno creciente en las últimas décadas y que recae sobre su tarea y la escuela en general.

A pesar de las múltiples formas de intervención, las escuelas a través de sus docentes, no dejan de sentirse carentes (de formación teórica-práctica sobre problemáticas complejas), necesitadas (de recursos humanos que aborden estas problemáticas), desamparadas (por un Estado ausente) e impotentes frente a una realidad que excede a sus funciones. La desprotección que padecen también las escuelas y sus docentes, indica que la condición de vulnerabilidad se generaliza y diversifica: la vulnerabilidad ya no se sitúa en los márgenes sociales. Como sostiene Szyber Graciela (2014. Pág. 121) *“caminar por la escuela de estos tiempos es conectarse con la intemperie. Dada la falta de estructuras protectoras o estados garantes en los tiempos actuales, los modos de funcionamiento son diferentes y los actores buscan, en el mejor de los casos, nuevas realidades o formas de sostenerse en una cornisa que por momentos no los bordea, más bien los amenaza”*. Por lo tanto afirmamos que las escuelas y sus docentes también se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Preguntarnos por las escuelas de hoy frente a la situación vulnerable de muchos niños que concurren a ella, necesariamente nos remite a preguntarnos sobre las cuestiones de las profundas transformaciones culturales que más allá de las fronteras de la pobreza, atraviesan a niños y jóvenes en su constitución como sujetos (Nemiña, G. Ob. Cit.). Es necesario, entonces *“re-pensar”* la escuela, *“re-crearlas”* y organizar dispositivos de intervención a partir de cada situación problemática, que resigne su posición frente a la

subjetividad de todos los actores institucionales. (Dueñas. 2013) Asimismo es necesario que cada escuela promueva el interjuego entre sus posibilidades (condicionamientos sociales e institucionales), las disposiciones (sentidos, expectativas, deseos) y las estrategias que se van configurando frente a sus propias realidades. Estas acciones conjuntas implican una mirada crítica sobre cada una y un giro en las relaciones con los “otros”, ya sean sujetos, familias o instituciones. Es necesario hacer da cada escuela *“un lugar con sentido, favorecedor de amparos para sujetos que transitan una época compleja. (...) Necesitamos construir un tiempo, un devenir que contenga y ampare sujetos con historia, con memoria, capaces de gestar un porvenir, que intente atravesar un tiempo caracterizado por la incertidumbre, que proyecten un futuro con sentido.”* (Szyber, G. Ob. Cit. Pág. 127)

Que los docentes puedan escuchar, alojar, sostener subjetivamente a los niños/alumnos de contextos de vulnerables, supone entender que cada escuela está atravesada por situaciones complejas, interpelada desde la diversidad y lo múltiple; por lo tanto las intervenciones educativas que puedan promover aprendizajes suponen intervenciones también complejas, múltiples y diversas. A pesar de las escuelas a la intemperie, de los docentes desamparados e impotentes, ellos siguen “poniendo el cuerpo” para la construcción de tiempos y espacios fundamentales para alojar al otro.

### Bibliografía

- Arias P. y Mansilla S. *“Encuentros/Desencuentros: familia-escuela”*. Revista Novedades Educativas Nº 286. Año 26. Octubre de 2014. (Pág. 30, 31, 32 y 33)
- Arias Patricia. *“De la indefensión a la impotencia. Una lectura psicopedagógica sobre alumnos y maestros en contextos vulnerables”*. 1ª ed. Rio Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. 2013.
- Barron Margarita (comp.) *“Adolescentes incluidos, adolescentes excluidos”*. 1ª ed. Córdoba: Brujas. 2008.
- Dueñas Gabriela (comp.) *“La patologización en la infancia. ¿Niños o síndromes?”* 1ª ed. 1ª reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc. 2014.
- Dueñas, Kahansky y Silver (comps.) *“La patologización en la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas”* 1ª ed. Buenos aires. Noveduc. 2013.
- Dueñas, Kahansky y Silver (comps.) *“La patologización en la infancia II. Problemas e intervenciones en la clínica”* 1ª ed. Buenos aires. Noveduc. 2013.
- Duschatzky, S. *“La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- Kaplan A. y Berezán Y. *“Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos”*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc. Fundación Sociedades Complejas. 2014.

- Mansilla, Britos y Carbone. *“Familia-Escuela. Las singularidades en contextos de vulnerabilidad. Una mirada interdisciplinaria”* en 15° Congreso Argentino de Psicología: Los atravesamientos de la salud mental: intervenciones de la psicología en contextos actuales. Hilda Abellería. 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Federación de Psicólogos de la República Argentina, 2014.
- Nemiña Gabriela. *“Malestar, deseo y saber. Subjetividad, práctica docente y organización escolar”*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc. 2014.
- Obiols y Obiols. *“Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria”*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 1998.
- Tenti Fanfani, E. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2005.
- Tenti Fanfani. *“La escuela en el círculo vicioso de la pobreza”*, en Minujin, A. Cuesta Abajo. Buenos Aires. UNICEF. Losada. 1995.
- Vain Pablo. *“El mito de la escuela inclusiva. ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente?”* en *“La patologización en la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas”*. Dueñas, Kahansky y Silver (comps.). 1ª ed. Buenos Aires. Noveduc. 2013.
- Waserman Mario. *“Aproximaciones psicoanalíticas al juego y el aprendizaje: ensayos y errores”*. 1ª ed. Buenos Aires. Noveduc. 2008.

...

### Singularidad en la escuela. Itinerarios particulares

Autoras: Silvina Rodríguez y Gladys Hernandorena

#### **Resumen**

Este relato se enmarca en el trabajo de Asesoramiento que realizamos en la Supervisión de Educación Privada, Alto Valle, de la Provincia de Río Negro.

Consideramos que la escuela común es el espacio educativo propicio para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, respetando los diferentes modos de acceso a los contenidos culturales.

Intervenimos respondiendo a las necesidades educativas de los sujetos que asisten a la escuela, trabajando en proyectos de inclusión, lo cual implica abrir la institución, el espacio del aula a otros actores, en un marco de diálogo en el que intervienen los docentes, Educación Especial, familia, instituciones externas, reconociendo aciertos y errores. Es una tarea compleja que requiere un ejercicio permanente por parte de los actores, del equipo directivo al institucionalizar la integración para llegar a la inclusión, de los docentes para suprimir barreras sociales y psicológicas. Lo que exige elaborar fantasmas y miedos, lo cual repercute directamente en el trabajo diario en todos sus aspectos. Las prácticas inclusivas promueven la participación en igualdad de condiciones, las mismas se adaptan a los estudiantes y a sus ritmos de aprendizaje, siendo analizadas, reformuladas en forma constante para garantizar el derecho a la educación de los mismos, sobre la base de que todos los sujetos somos únicos e irrepetibles, sujetos de derecho y obligaciones.



## Inclusión

### ***Discapacidad, Recorrido Histórico***

Este relato se enmarca en el trabajo de Asesoramiento como Técnicas Pedagógicas que realizamos en la Supervisión de Educación Privada, Alto Valle zona I, II y III, de la Provincia de Río Negro.

El transitar y conocer distintas escuelas de todos los niveles, sus estructuras explícitas e implícitas, presenta ante nosotras diversidad de pensamientos, de expresiones, de tradiciones, normas, representaciones y prácticas arraigadas en las instituciones. Lo cual nos exige una reflexión sistemática, situada, para acompañar a los equipos directivos, equipos de orientación, docentes internos y externos en la cotidianidad de la escuela.

Desde un enfoque social, consideramos a la discapacidad como una categoría que resulta de la interacción entre la persona con alguna deficiencia o problema de salud y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas. Por lo dicho entendemos por discapacidad a los aspectos negativos del funcionamiento humano en interacción con el contexto, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación a partir de una condición de salud que afecta a la función o estructura, puede producirse en lo físico, mental o emocional, puede ser innata o adquirida. Es decir, la discapacidad es parte de la diversidad y a su vez encierra la suya propia, afecta a la capacidad de la persona, se origina en una deficiencia o problema de salud en interacción con el contexto social, cultural e histórico, que obstaculiza o posibilita en relación con factores ambientales, tecnológicos, naturales.

Expresa Pantano, *“la discapacidad se instala, como se aprecia, desde los aspectos negativos de la salud, pero se produce y se expresa en el funcionamiento humano, en toda la persona, dentro de un contexto cultural, social e histórico, que agranda o reduce, agudiza o suaviza sus efectos. Entonces, el modelo social es el que da pie a resaltar precisamente que la discapacidad se arma, se modela, se expande en el proceso dinámico del funcionamiento humano en relación con los factores ambientales, es decir, los que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas”*. (Pantano. 2008)

Para comprender algunas prácticas y representaciones es necesario tener presente la evolución del concepto discapacidad, conocer cómo históricamente las personas con problemas en las funciones o estructuras corporales han sido despojadas de su humanidad y cómo aún hoy emergen prácticas que están arraigadas en ciertas concepciones sociales que favorecieron la exclusión y la discriminación.

Desde el paradigma tradicional, las personas con discapacidades visibles eran rotuladas-etiquetadas como minusválidos, lisiados, se les asignaba un sitio social marcado junto a los segregados sociales y atípicos, cuya característica era el sometimiento y la dependencia, lo que implicaba una doble marginación, orgánico-funcional y social. Con el surgimiento de la ilustración se diferencian las deficiencias orgánicas funcionales de los marginados sociales. Gradualmente a través de luchas históricas, estos últimos fueron considerados ciudadanos con derecho mientras las personas con discapacidad continuaron siendo vistas con valoraciones negativas, condenados a mendigar o a vivir en asilos. Para mantener el orden social se crearon instituciones para ocultar lo que incomodaba, vivían encerrados, internados. A medida que evolucionaban las ideas las personas con discapacidad fueron consideradas como sujetos de asistencia, sujeto problema en tanto objeto de estudio psicomédico, los hospitales asumieron funciones socio científicas buscando la manera de recuperar al sujeto no apto para la producción. En este sentido siempre le correspondió un status de menor de edad, lo que implicaba no gozar de los derechos de los adultos.

A partir de diferentes acontecimientos mundiales se buscaron otros modos de actuar con las personas “deficientes”, pasaron a ser objeto de la rehabilitación desde un rol pasivo, el problema era individual del sujeto, el saber estaba en manos de especialistas.

En los años 70 surgió en EE.UU el Movimiento “Vida Independiente”, con el propósito de obtener sus derechos como personas y analizar el entorno en busca de la supresión de barreras físicas y sociales, paradigma de la Autonomía Personal. En este marco se buscó generar entornos accesibles que permitan la

autodeterminación. El énfasis está puesto en la accesibilidad del entorno y la modificación de las relaciones con el entorno humano.

A través de lo relatado, puede apreciarse la evolución del concepto discapacidad, el mismo pasó de un punto individual a uno social, lo que exige la interacción de todos evitando todo tipo de reduccionismo, tomar consciencia para identificar la necesidad y dar respuesta, lo cual requiere reflexión continua para asegurar la participación, la autodeterminación y la independencia.

### **Inclusión Escolar**

Coincidimos con autores que manifiestan que la sociedad está integrada por personas, con y sin discapacidad, desde un enfoque de derechos son todos ciudadanos. Pantano (2007) cita a Borja, *“La ciudadanía es un reconocimiento social y jurídico por el cual una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad, en general, de base territorial y cultural. Los “ciudadanos” son iguales entre ellos, en la teoría no se puede distinguir entre ciudadanos de primera, de segunda, etc. En el mismo territorio, sometidos a las mismas leyes, todos deben ser iguales. La ciudadanía acepta la diferencia, no la desigualdad.”*(Pantano, 2007)

En primer lugar, estamos convencidas que todas las personas son sujetos de derecho, por ende, los niños y jóvenes con sus fortalezas y debilidades, tienen derecho a la educación. El sistema educativo es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Los estudiantes son sujeto de la educación porque son sujetos de derecho.

En segundo lugar, la discapacidad como parte de la diversidad humana, encarna una diferencia, no siempre valorada adecuadamente. Poder hacerlo, supone identificar y comprender cabalmente su especificidad y diferenciarla objetivamente de las otras diferencias para dar la respuesta ajustada a necesidades y demandas de sus portadores.

Acordamos con Pantano (2007), quien explica que las personas estarán más o menos limitadas, respondiendo a su característica personal y al entorno, al ambiente cultural, geográfico en el que se desarrolla. Es necesario procurar un entorno accesible, seguro, en el afán de derribar barreras, obstáculos, para trabajar sobre la autonomía de la persona, la autodeterminación y la autoestima de la persona con discapacidad. De lo contrario siempre queda expuesta su vulnerabilidad.

El formato de escuela de la modernidad con su estructura burocrática, propone ritmos, modos de trabajo simultáneos, graduados, política e históricamente definidos. Pondera las capacidades subjetivas según criterios de tiempo y condiciones individuales de ejecución, favorece la predicción de los comportamientos de los sujetos. La regulación minuciosa del tiempo es vista como esencial en el trabajo escolar, favorece el control, individualiza las diferencias, busca normalizar, homogenizar.

Como profesionales de la educación, desde el momento en que nos desempeñamos en una institución educativa, tenemos el compromiso de ponernos a disposición del Otro, a acompañarlos ofreciéndole todo aquello que le posibilite ser distinto de los que es en algún aspecto, como expresa Duschatzi *“Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes”*. (Duschatzi y Skliar; 2000).

La discapacidad depende de la mirada que se tenga del Otro, es decir cómo lo consideramos, si desde la habilitación o desde el prejuicio, teniendo en cuenta que la mirada está condicionada culturalmente. Es fundamental partir del reconocimiento de la dignidad humana del Otro, desde la heterogeneidad, teniendo en cuenta la subjetividad como elemento constitutivo de la diferencia, de la alteridad. En este sentido explica Pantano (2008) que la mirada social opera en el funcionamiento y desarrollo de las personas; estimula o inhibe, facilita u obstruye.

La discapacidad necesita de diferentes enfoques para abordarla, para superar reduccionismos, ya que el desconocimiento produce prejuicios sobre la misma. Por ello es necesario indagarla, conocerla en lo manifiesto y latente. Lo que significa trabajar en red, en forma transversal, abrir el espacio de la escuela a

otras instituciones, aceptar sugerencias, plantear acuerdos, siendo las personas con o sin discapacidad sus protagonistas, únicos, irrepetibles, dignas de ser acompañadas en su proceso de aprendizaje, para facilitar su desarrollo derribando barreras sociales y culturales.

Expresa Pantano, *“una sociedad es accesible cuando depone barreras y construye facilitadores en todos los aspectos, en lo físico y en lo cultural.”* (Pantano, 2008).

En el marco de la legislación de Río Negro, proponemos Trayectorias Educativas Integrales, parafraseando a Terigi, la trayectoria es única, singular, nunca es lineal o uniforme. Depende de cada persona, de su subjetividad, de su forma de aprender, de relacionarse con el conocimiento y con los demás.

Consideramos a las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes que se historizan en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Itinerarios singulares que requieren de una articulación de experiencias convergentes y sistemáticas, de definiciones políticas que orienten las acciones a desarrollar en los distintos niveles de gestión.

Supone reconocer las particulares experiencias de cada persona en el tránsito por los ciclos, niveles, modalidades.

*El itinerario (o trayectoria) escolar es más que la suma de acreditaciones, calificaciones, promociones o en su defecto, no promociones. El itinerario escolar es único, personal, intransferible, es constitutivo de la identidad, por lo menos en lo que hace a nuestra cultura y a aquellas en las que la escolaridad se ha convertido para la niñez y la juventud en una experiencia cotidiana...El ritmo, la solvencia, la motivación con que se transita el itinerario educativo influye directamente en la construcción de la autopercepción personal, en definitiva, en la construcción de la propia subjetividad.* (Kit, Irene, 2003).

### **Trayectos Curriculares Personalizados**

En las escuelas tanto en Nivel Inicial, Primario o Medio, el Equipo de Apoyo a la Inclusión conformado por el Equipo Directivo, Equipo técnico de la escuela, docentes de los distintos espacios curriculares, equipo técnico de Supervisión, Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), Técnico de Apoyo en la escuela (TAE) en Nivel Medio o MAI según la discapacidad, diseña trayectos curriculares personalizados para los estudiantes con discapacidad, que son trabajados con él mismo y su familia, en función de sus posibilidades.

La propuesta del trayecto es confeccionada teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica inicial, el conocimiento y análisis del PEI que la escuela ha diseñado para todos los estudiantes, a fin de optimizar los tiempos y los recursos institucionales, teniendo siempre en cuenta la formación integral de la persona.

La mayoría de las veces nos ha sucedido que las adecuaciones que se elaboraron específicamente para un estudiante, beneficiaron a más estudiantes de la escuela, en el marco del PEI.

Definido el trayecto curricular, se firma un contrato pedagógico anual, que refleja los acuerdos anteriores, refrendado por: un representante del Equipo de Apoyo, la familia, el estudiante y directivo de la Escuela.

El contrato contiene los siguientes componentes:

- Espacios curriculares que cursa el estudiante (disciplinas, talleres, seminarios).
- Tiempos previstos.
- Adecuaciones curriculares (si los hay).
- Adecuaciones Metodológicas.
- Evaluación.
- Comunicación a la familia del estudiante sobre la evolución del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de cambios significativos observados, modificaciones de adecuaciones curriculares.

El trayecto elaborado para cada estudiante es evaluado en forma permanente, teniendo en cuenta los procesos realizados, los saberes construidos y los contextos y condiciones en que tiene lugar el aprendizaje. Evaluación situada, contextualiza, que implica reunión del Equipo de Apoyo a la inclusión para analizar todas las variables posibles y promover el intercambio de información.

Con respecto a la acreditación, los mismos se realizan en función de los lineamientos establecidos en la adecuación curricular acordada.

Los estudiantes con discapacidad que hayan requerido de adecuaciones curriculares o trayectos curriculares personalizados, una vez finalizado el mismo, reciben una certificación final que acredite los espacios curriculares aprobados, consignando:

- Número de la Resolución 3438/11.
- Número de las Disposiciones de la Supervisión que avalaron el diseño de las adecuaciones curriculares.
- Número de las Disposiciones del Nivel cuando corresponda.
- Leyenda según normativa nacional y provincial vigente.

### **Configuraciones de Apoyos.**

Todo lo mencionado hasta ahora exige una praxis comprometida con el fin de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de todos los niveles. Desde nuestro rol en Supervisión acompañamos a las instituciones en un encuadre, pensando en su modelo y en su realidad, en su inscripción organizacional, un enfoque situado desde una perspectiva institucional. Trabajamos en la organización para comprender la trama de relaciones, observamos en situación, lo que nos obliga a trabajar la implicación en forma permanente. Al respecto expresa Ulloa *“Toda institución está organizada sobre tres distribuciones: distribución espacial, distribución del tiempo y distribución de las responsabilidades (roles y funciones). La graficación de los mismos constituye el organigrama. Esta distribución significa, literalmente, elementos distintos y articulados entre sí, es decir, significa un cuerpo orgánico que como tal posee movimientos.”* (Ulloa. 1995)

Trabajamos con el Equipo Directivo, Equipo Técnico y docentes, compartiendo espacios para pensar y elaborar estrategias, adecuaciones metodológicas, adecuaciones curriculares, las cuales se realizan teniendo en cuenta el modo de aprender del estudiante. Lo que demanda pensar con otros, escuchar, sostener al otro, tomar decisiones. De esta manera se conforman las configuraciones de apoyo, las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

El apoyo es una *forma de vínculo* que se arma en *relación* con la persona con discapacidad *“Un Puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de la persona, y las capacidades y las limitaciones del grupo en el que ella vive, para llevar a objetivos mutuamente relevantes”* (Aznar y González Castañón, 2008).

En cuanto a los roles y funciones, cabe aclarar que las MAI y las TAE son profesionales que trabajan en Educación Especial y brindan sus conocimientos para trabajar junto al equipo de escuela común en pos del aprendiz. Implica dejar de lado objetivos particulares, conocer al estudiante en contexto y a partir de allí elaborar proyecto educativo para el mismo. En ambos casos, es el docente de grado/año el referente. El MAI o TAE trabaja con los docentes lejos de ser el maestro sombra del estudiante. Los docentes MAI son personas que se preparan para trabajar con discapacidad auditiva, visual, motora y mental. Son docentes de Educación Especial que forman parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente al estudiante con discapacidad en su Trayectoria Educativa Integral. Colabora con su par docente en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Desarrolla sus funciones en horarios coincidentes con los de las Instituciones educativas donde desempeñan su rol (Escuela Especial). Orienta en las acciones y asesora en la problemática específica, desde su formación didáctica metodológica. Evalúa y registra en informes el proceso de

aprendizaje del estudiante en contexto escolar, las estrategias didácticas globales utilizadas, las barreras y facilitadores. Registra junto con los docentes de grado/año las calificaciones en el documento respectivo (boletín). Está implicado en la comunicación con la familia acerca del proceso de aprendizaje escolar del estudiante. Conoce y cumple las reglamentaciones vigentes, solicitando, de ser necesaria, la respectiva información a los integrantes del Equipo Directivo. Para el acompañamiento del docente MAI es requisito excluyente el acuerdo y consentimiento previo de la familia. El maestro de apoyo a la inclusión trabaja dentro del aula, cooperando con el grupo, fortaleciendo el proceso pedagógico y de inclusión socio-educativo del grupo.

En este contexto el maestro de grado fomenta la construcción de un clima emocional institucional y grupal favorable para el aprendizaje y la participación en las aulas, contribuye a la creación de relaciones de confianza y cooperación, promueve en los estudiantes la formación de actitudes, procedimientos y concepciones coherentes con dichos valores (la ayuda entre pares, la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje). Por esto mismo, organiza el espacio del aula favoreciendo la autonomía y movilidad de todos los estudiantes. Es enriquecedor compartir con sus pares experiencias y formas de trabajo que den respuesta a la diversidad, procurando su sistematización e inclusión en el Proyecto Curricular e Institucional de la Escuela.

Confecciona de manera conjunta con los Técnicos, Maestros de áreas especiales, Maestro de Apoyo a la Inclusión u otros que participan en el proceso, el informe de evaluación correspondiente a los estudiantes con discapacidad.

Con referencia al TAE, se desempeña en Nivel Medio acompañando la trayectoria de estudiantes con discapacidad mental, es el que orienta al Equipo Escolar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes en su trayecto educativo por este nivel, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. Entre sus funciones podemos mencionar, promueve en el estudiante el desarrollo y apropiación de estrategias que faciliten los aprendizajes escolares, beneficien su autonomía personal y amplíen sus posibilidades de formación integral. Participa con los docentes de los espacios curriculares (disciplina, talleres y seminarios) en la detección y evaluación de las necesidades del estudiante en el contexto de clase, teniendo en cuenta las variables situacionales para programar las adecuaciones necesarias. Define y evalúa con el docente las estrategias pedagógico-didácticas, propósitos, contenidos y actividades en función de los lineamientos de acreditación definidos para cada espacio curricular. Observa, analiza y registra las situaciones educativas en contexto áulico e institucional donde se encuentra el estudiante. Participa en las instancias de evaluación, acreditación y promoción del estudiante conjuntamente con el equipo docente. Participa junto a los demás docentes en el diseño y desarrollo de proyectos y actividades expresivas, recreativas, deportivas, artísticas y científicas, que propicien la inclusión de todos los estudiantes en el entorno escolar. Establece los criterios de comunicación con la familia, en acuerdo con los miembros del Equipo de Apoyo y las formas de recepción de información significativa acerca de la situación escolar del estudiante, las características de su desempeño en los ámbitos familiar, barrial, tipos de apoyo que recibe en el contexto extraescolar, procedencia de las ayudas. Intercambia información con profesionales del sector público o privado externos al Sistema Educativo, en aspectos relacionados con el estudiante para la toma de decisiones pedagógico didácticas, en acuerdo con el Equipo de Apoyo y con el conocimiento y acuerdo de las familias. Evalúa en forma conjunta y permanente con el Equipo de Apoyo, la Familia y el Estudiante las modalidades de aprendizaje y los apoyos provistos en la situación de enseñanza y aprendizaje. Promueve el trabajo en red (o en forma horizontal) con otros sectores del estado nacional, provincial y municipal, que atienden o interesan a la problemática, como Salud Pública, Acción Social, Circuitos no formales de apoyo a la Educación Inclusiva y otros.

Algunos de los estudiantes necesitan de un Acompañante Terapéutico, el mismo es un auxiliar de la salud que contiene y sostiene al paciente y su interrelación con el mundo, es una práctica cuyo objetivo es la atención y asistencia de personas de difícil abordaje, este acompañamiento es solicitado por el profesional

médico o psicoterapeuta a cargo del tratamiento del paciente. Entre sus funciones podemos mencionar, facilita los procesos de inclusión social a partir del abordaje y desarrollo de la capacidad creativa del estudiante, aporta la información de su ámbito de incumbencia diaria para el trabajo con el equipo interdisciplinario, favorece la comprensión global del paciente, favorece y promueve la integración escolar de niños y adolescentes cuyas problemáticas síquicas requieran de una atención diaria personalizada, complementaria del docente MAI y del equipo institucional de la escuela y ofrecerse como soporte referencial en acciones que promuevan un mayor dominio conductual del paciente en condiciones de seguridad y protección.

#### **De las Adecuaciones Curriculares.**

La inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos y todas, lo que implica la exigencia de un currículum universal con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares.

Ese currículo procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Las adecuaciones curriculares son diseñadas por los/las docentes de todas las áreas curriculares: docentes, maestro de apoyo a la Inclusión o técnico de Apoyo en la Escuela, según el nivel que corresponda, docentes de áreas especiales, talleristas si los hubiere, auxiliares docentes de Residencias Escolares o de Escuelas-Hogares, Coordinador interdisciplinario.

Las adecuaciones curriculares implican modificaciones en los distintos componentes del modelo didáctico y se sustentan en las trayectorias singulares de los estudiantes, contemplan el reconocimiento de los saberes construidos en esas trayectorias, la historicidad de los aprendizajes escolares e intereses evolutivos-psicosociales del estudiante.

Las adecuaciones curriculares propuestas son aprobadas por una Disposición de la Supervisión de Nivel correspondiente, y remitidas para conocimiento de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

A modo de cierre, estamos convencidas que pensar una escuela inclusiva es tratar de desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que luche por el éxito de todos los miembros de la escuela, desarrollando en todos/as un sentido de pertenencia. Así mismo, parafraseando a Giné (1987), una escuela inclusiva, abierta a la diversidad es aquella que contempla un currículum común para todos los alumnos independientemente del nivel, con orientaciones y programas abiertos y flexibles, que informe sobre qué, cómo y cuándo enseñar en función de los objetivos generales de la educación y de las características de los estudiantes.

Así mismo, es necesaria una preparación de los docentes que puedan crear ambientes para enseñar y aprender, una estructura organizativa que opte por la heterogeneidad buscando nuevos estilos de enseñanza –aprendizaje y la participación de la familia.

Hoy se promueve la inclusión educativa, esta no se limita a integrar a los estudiantes con discapacidades, es mucho más que eso. La educación ha de ser garante de la igualdad de oportunidades y elemento compensador de las desigualdades culturales y/o sociales, esto es algo que nadie pone en duda. La Escuela inclusiva debe facilitar la cohesión social. La sociedad pide que la escuela tenga capacidad para ir modificando y adaptándose a los cambios que se van produciendo en ella. La educación es un derecho que tiene cada niño, y las escuelas tienen que acoger a todos los niños, jóvenes y educarlos con éxito. Surge entonces el concepto de escuela inclusiva, que brinde educación de calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño. Esta última es positiva para todos los estudiantes, ya que sostiene que todos somos diferentes y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada persona.

Para concluir nos parece pertinente citar un fragmento del libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?* De Carlos Skliar:

*“Tal vez esta distinción sea una forma para poder mirar entre aquellas representaciones, aquellas imágenes que toman como punto de partida y como punto de llegada el yo mismo, lo mismo – la alcantarilla el refugio del propio cuerpo y de la misma mirada – y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad. Una imagen de lo mismo que todo lo*

*alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres.” Skliar, C.; 2004:55)*

#### Bibliografía

- AA VV. (2003) *“Promover la inclusión educativa”*. Cuadernos de Pedagogía Nº 325, junio 2003.
- CELADA, B. (2003) Educación Superior y Alumnos Universitarios con Discapacidad. En: Vain, Pablo. *“Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión”* Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- GINÉ, C (1987) *El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa*, en Revista Infancia y Aprendizaje, Nº 39-40.
- KIT, I. (2004). *El concepto de itinerario escolar desde la perspectiva de los alumnos/as*. Selección de fragmentos, en Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar. Pág. 22. Conceptos para seguir trabajando. UNICEF. Argentina.
- PANTANO, L. (2007). *La palabra Discapacidad como término educativo. Observaciones y comentarios sobre su uso*. Revista cuestiones Nº 9. UCA.- Pantano, L. Compiladora (2008) *Enfoque social de la discapacidad*. Editorial EDUCA. Bueno Aires.
- PANTANO, L. (2008). *Discapacidad. Conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad*. Centro de investigaciones sociológicas. Departamento de sociología. FCSE. UCA. CONICET.
- Ministerio de Educación Río Negro. (2011) *Resolución 3438/11*. Lineamientos para la Inclusión de los alumnos/as con discapacidad en establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio.
- SKLIAR, C. (2004) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Escuela Marina Vilte. CTERA Edit. Miño y Dávila. Bs. As.
- TALLIS, J. (1991) *“Factores Socio-económicos-culturales. Escuela y Diversidad Cultural”*, en: *Dificultades en el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TERIGI, F. (2010) *“Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”*. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa. La Pampa.
- Ulloa, F. (1995). *La novela clínica psicoanalítica*. Historial de una práctica. Buenos Aires: Paidós.

...

Sinceramiento- ¿dispositivos para superar aprendizajes?-

Aulas comunes

Autora: Ana María Sánchez

#### Resumen:

El planteo de un futuro que cambia de signo (Benasayag-Schmit 2010, pag.20) representa algo más que una abstracción, donde el tránsito entre la certeza de promesas mesiánicas de la modernidad a la desconfianza e incertidumbre del futuro, se ve atravesado por transformaciones de tipo social, económicas, culturales y científicas; son vivenciadas como amenazas apocalípticas. La cotidianeidad de la escuela no está exenta de aconteceres inciertos y le resulta complejo identificar o interpretar las exterioridades que a ella afectan o intervienen en las acciones de los sujetos que la habitan.

Si esta crisis se expresa en incomodidades e incapacidades para procesar un pensamiento que nos permita salir de ella, de su efecto, y... se percibe como “ataque contra los vínculos” (Benasayag-Schmit 2010, pag.26), como profesionales de la educación deberíamos repensar este diferente malestar; asumir estos nuevos escenarios, interpretar los reclamos de las voces que circulan dentro de la escuela y su contexto.

Si el pasaje del tiempo ha permitido desnaturalizar aquello que era la dimensión artificial del propio sujeto, en relación a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje (Toscano Ana G.-UNQ); nos ocupa intentar girar las unidades de análisis. Ya que resulta complejo explicar el desarrollo de los sujetos, sino está atravesado por prácticas compartidas (R. Baquero 2014).

La experiencia de transitar las aulas de N. Primario (1ª y 2ª Ciclo) en escuelas inclusivas, de gestión estatal desde el año 2009, en cátedras de Práctica Docente, supone comenzar por un sinceramiento sobre observaciones áulicas e institucionales, sobre la temática de niños/as integrados a la escuela formal. Tal vez ampliar la mirada a escuelas de gestión privada en N. Secundario con jóvenes integrados.

La intencionalidad de esta ponencia pretende dar cuenta de situaciones que habitan dentro del ámbito áulico e institucional, en diagnósticos y la adecuación o no de las propuestas didácticas a las singularidades de los niños/as integrados.

## **Introducción**

Las estructuras no son observables, sin embargo lo que el niño hace o sabe cómo hacer ante situaciones problemáticas que se le presentan, sí son susceptibles de observación. Al comparar las estructuras y procedimientos se formula que el niño es consciente de su objetivo y no del procedimiento utilizado, es en un estadio posterior que ambos se tornan conscientes; resaltando que es menos complejo tener consciencia de los procedimientos para el niño/a que de sus propias estructuras. La explicación de cómo el niño construye su mundo de manera estructurada, es fundamentada por la Psicología Genética que entiende la inteligencia como el producto de la adaptación del individuo al medio. La adaptación consta de dos invariantes funcionales, adquiridas naturalmente: la asimilación y la acomodación. En la asimilación se impone la acción del sujeto, que incorpora los aspectos conocidos del objeto a su estructura de conocimiento. Permanentemente el individuo intenta modificar el medio para asimilarlo a sus propias necesidades. En la acomodación hay una continua transformación del sujeto, a partir de las exigencias del medio. Cada nuevo estímulo, proveniente del medio o del propio organismo, implica una modificación de los esquemas mentales preexistentes, con el fin de acomodarse a la nueva situación. Son funciones que realiza el organismo a lo largo de toda su vida. La inteligencia, independientemente de su contenido y nivel de desarrollo se define por dos aspectos interdependientes: organización y adaptación, ambos presentes en cualquier forma de inteligencia, son las invariantes funcionales donde todo sujeto ante una situación de desequilibrio echa a andar las mismas, a lo largo de todo su desarrollo (Vuyk, Rita).

Si para Piaget el interés sobre la problematización en el área educativa ha sido secundario, y se desconocen investigaciones en el campo pedagógico; contradiciendo la orientación de la Escuela de Ginebra: se comienza a trabajar una dinámica participativa de parte del campo de la psicología de la educación y la psicopedagogía. Estas incluyen revisión de lo curricular, métodos y estrategias de enseñanza, y programas compensatorios; donde a pesar de los desencantos y resistencias a procesos innovadores que anhelan lograr resultados, aún hoy se continúa en problematizar críticamente las aplicaciones realizadas, a fin de ir ajustando debilidades y fortalezas; cuyas expectativas se reconcilien con la realidad presente en el ámbito educativo (Cesar Coll.pag.23/24/25s.f.).



Algunos interrogantes sobre este núcleo temático: ¿En cuántas escuelas se tienen en cuenta otros métodos o estrategias de enseñanza que contemplen singularidades de niños/as integrados? ¿Se encuentran los docentes informados sobre cómo abordar cada particularidad? ¿Quiénes serían los responsables de poner al tanto a cada profesional de la educación, sobre cada singularidad, y así promover un andamiaje apropiado? ¿Esto beneficiaría trayectorias escolares y mejoraría los niveles de aprendizaje de niños/as? ¿Qué papel juega la formación y capacitación docente en ello? ¿Se considera relevante el rol docente en este abordaje? ¿O solo se espera la intervención “esporádica” de la Maestra Integradora? ¿Qué rol ocupa el estado en la designación de más horas de la profesional integradora a cargo de estos niños/as?

### **Desarrollo:**

A partir de las observaciones realizadas, en diferentes escuelas inclusivas de gestión estatal en N. Primario en el Conurbano Bonaerense; en su gran mayoría cuando los futuros docentes se acercan al maestro para preguntar sobre la cantidad de niños/as en el aula, qué cantidad de alumnos/as integrados conviven dentro .....nos encontramos que en muchas oportunidades no saben con precisión la cantidad de niños/as integrados que tienen a cargo, durante 4 (cuatro) horas, los cinco días de la semana, durante todo un ciclo lectivo. Mucho menos llegan a responder las singularidades de los mismos; situación que dificulta el diagnóstico de grupo de los practicantes. La información llega a ser completada el día que asisten las Maestras Integradoras, y es a ellas que se les pregunta sobre el tema.

Este tema no es un tema menor, ya que en Artes Visuales se trabaja con materiales y herramientas; las propuestas didácticas deben ser adecuadas al grupo en general, tratando de no excluir en las actividades a niños/as que pudieran tener alguna dificultad auditiva, de visión o de psicomotricidad. Asimismo las particularidades de niños/as integrados con TGD, Asperger, Dislexia o Retardo Mental Leve (ya diagnosticados), también requieren de un andamiaje personalizado, al momento del aprendizaje.

Nos preguntamos entonces, de qué manera, con qué estrategias se abordan las demás áreas curriculares, desconociendo las singularidades de cada niño integrado al sistema formal.

Sin duda la formación docente y la capacitación continua debería contemplar estas problemáticas que ameritan metodologías y estrategias de enseñanza diferenciadas, que permitan a todos/as los niños avanzar en sus aprendizajes. La experiencia en formación docente me habilita a conocer que en muchas cátedras no se provee de material específico para educación especial, con estrategias didácticas y vinculares para cada particularidad. Material que debe ser compartido con futuros docentes, y docentes en ejercicio continuar actualizándose con capacitaciones.

En referencia a N. Secundario, donde me desempeñé como docente de Arte, desde hace años no se acerca al equipo docente los diagnósticos de jóvenes integrados, para informar y abordar cada aprendizaje en particular con otras estrategias de enseñanza. Cuando los docentes que luego de observar durante las primeras semanas, perciben dificultades en el aprendizaje de algunos alumnos/as, se pregunta y es entonces donde se informa que habitan el aula niño/as hipoacúsicos, con Asperger, Dislexia, u otras particularidades como Bulimia o Anorexia.

Resulta pertinente comenzar a sincerarse sobre estas situaciones presentes en algunas Instituciones Educativas, que dificultan el avance de estos niños/as en su aprendizaje, y así en no quedar solo en la utopía del tema de este congreso: “de la patologización a la inclusión”.

La Educación es un tema que nos compete a todos/as, no es un trabajo en soledad, pero los buenos deseos de cambio sin políticas educativas que demuestren con hechos la importancia para un Estado de la Educación; resulta complejo generar cambios profundos que propicien el cuidado, la atención de la infancia y juventud.

Considero relevante transcribir expresiones literales de Baquero R. 2014 (video enlace en bibliografía); donde merece la pena no mover una sola palabra del autor:

- *“Solo se es sujeto cuando hay una estructuración interna de una legalidad atribuida al mundo externo. Esto se construye.*
- *Se varió la unidad de análisis de la explicación psicológica: ya no radica en el individuo, ni en sus supuestos atributos personales...por que el individuo en sí mismo es inexplicable. El individuo en su singularidad y en su forma interacciona con el mundo físico: una construcción social.*
- *Las horas que se pasa en la escuela parece NO ser una experiencia social para el sujeto.*
- *“Predecir” en un diagnóstico temerario un futuro fracaso del sujeto escolar es cerrar los grados de libertad de situación. Desde el desarrollo esto no es aceptable, salvo se “acepte” que es la escuela la que **no** va a modificar su práctica.*
- *Cuando se **comienza a modificar las prácticas: se comienzan a modificar** nuestros **pronósticos**.*
- *Si uno tiene **un sujeto que se nos muestra incapaz de aprender es porque ha tenido una “pobre” interacción con los objetos de conocimiento.** Esto impacta en cómo ordenar nuestras prácticas.*
- *Crear prácticas alternativas. Recuperar la confianza en la capacidad de aprendizaje, generar “lazos” de confianza que habilitan **“posibilidad”**.”*

La escuela a situado al niño en su condición de alumno, pero no ha sido ella la que con sus prácticas educativas, promueva aprendizajes con sujetos situados; dado que los niños/as provienen de entornos socio culturales propios, donde sus primeros aprendizajes han sido allí...y es la escuela la que propuso el olvido y abandono de sus culturas originarias con la intención de que internalicen saberes descontextualizados a sus entornos cotidianos.

Textos escritos desde hace décadas ya anunciaban estas situaciones alejadas de los procesos semióticos <sup>82</sup>de los alumnos/as, sin embargo se continua en una aparente invisibilización, otorgando como únicas hipótesis del fracaso escolar, déficit o repitencias a causalidades devenidas de sectores sociales, vulnerabilidad, mala alimentación (Tenti E.pag.19-2004)<sup>83</sup>, o patologías convertidas en: necesidades especiales. En ocasiones con ligeros diagnósticos que auguran una profecía auto cumplida de fracaso y abandono (Baquero R.pag.21-2004).

Lo que aún no parece ser evaluado o reconocido, es la validez de prácticas educativas fuera de contexto y carentes de sentido para los que en la escuela habitan. Siendo que “el sentido” abre la oportunidad a nuevas interpretaciones y posibilidades de significación (María B. Greco/A. V. Pérez/Ana G. Toscano-2008-pag.4).

Encontrar, percibir y comprender el sentido que encuentra cada niño/a en particular a una propuesta de actividad, requiere de una mirada integral de todo el grupo; sin omitir a ningún niño; solo bastaría estar capacitado para vincularse con cada singularidad presente en el aula.

Este tema no menor preocupa a muchos profesionales de la educación, a unos preocupan y ocupan y otros solo quedan en la instancia de preocupación, que... deriva en enjuiciamientos y/o etiquetamientos justificando el fracaso, visto como algo exógeno a las propias subjetividades docentes y prácticas educativas.

---

<sup>82</sup> Se conoce que la función semiótica es la capacidad alcanzada por el niño en su proceso de desarrollo cognitivo (Piaget J.), en su interacción con el objeto (sujeto/objeto) a partir de la experiencia; y por la cual le es posible representar el objeto o sucesos ausentes a partir de signos o símbolos (Baquero y Limón-pag.5.s.f).

Finalmente como docentes conocemos algunos relatos y afirmaciones que se escuchan en sala de profesores, en referencia al párrafo anterior: etiquetas, enjuiciamientos, pronósticos y hasta descalificaciones cuando se refiere a niños/as; si en verdad nos sinceramos todos/as alguna vez hemos escuchado estas afirmaciones, dadas como una profecía a cumplir, sin creer en la resiliencia.

En prácticas docentes de Artes Visuales se ha tratado de orientar a los alumnos en cada situación en particular con niños/as integrados; en algún cambio de materiales, herramientas o cambiando la estrategia durante el proceso de producción, teniendo en cuenta el grado de concentración de los niños/as; y promoviendo una participación activa durante la práctica. Los niños han logrado producir sin inconveniente a su propio ritmo y creatividad.

Sin embargo en observaciones de otras áreas curriculares se ha visualizado el llenar la pizarra para la copia, entregar fotocopias para ser respondidas en soledad, sin previa orientación o debate en grupo de parte del docente. Situación que habiendo hasta cuatro niños/as integrados en el aula, no se consideró los tiempos de concentración ni las capacidades cognitivas de los mismos. Donde tal vez, hubiera sido apropiada una interrelación oral sobre los temas o la elección de un soporte audiovisual que daría otra dinámica a la clase.

### **Conclusiones:**

La tan trillada definición de educabilidad, donde muchos autores difieren conceptualmente en cuáles serían las condiciones que la definen, resulta un tema a problematizar. Acuerdo en que continua vigente en espacios escolares, diagnósticos sobre la educabilidad de niños/as y jóvenes, casi siempre sin considerar nuevas configuraciones de la psicología educacional. Estas, van condicionando el éxito o fracaso escolar, el juicio sobre el rendimiento de los alumnos, y la suposición de déficit relacionado únicamente a: vulnerabilidad social, cultural, necesidades especiales, etnias, condiciones económicas; poniendo la mirada en el sujeto “alumno” sin considerar otros factores mencionados en este escrito.

Hasta ahora, los modelos centrados en el individuo, tomados como unidad de análisis, no han logrado captar el sentido entre relación sujeto/situación (Baquero R. pág. 275-2009), y mucho menos las necesidades especiales. Considero que todos los sujetos son educables, y mi hipótesis principal radica en que hay que percibir, mirar, escuchar voces y rostros que nos permitan interpretar otros sentidos hasta el momento ignorados de la otredad.

Permitirse encontrar otros recursos semióticos alternativos que sin duda no alterará la naturaleza de ningún sujeto (al decir de R. Baquero-2009). Darle sentido a las propuestas didácticas y poniendo en contexto adecuaciones y contenidos curriculares, ¿qué sentido tiene un contenido que no pueda ser relacionado con la vida cotidiana?

Como bien fue expresado en esta ponencia, todo depende de qué posición u enfoque docente se imprima en prácticas escolares, estrategias, la capacidad de adecuar y contextualizar contenidos curriculares a realidades de la vida cotidiana de alumnos/as; extra muros de la escuela, y en condición de niños/as o jóvenes.

A mi entender algunas consideraciones que deberían tenerse en cuenta para una apropiada inclusión de niños/as:

- Abordar en formación docente material académico que favorezca el aprendizaje de niños/as integrados. Llevar la teoría a la praxis en situaciones concretas.

- En formación docente orientar y guiar a los futuros docentes en la planificación de propuestas didácticas, para cada singularidad de niños/as integrados. En todas las áreas curriculares.
- Capacitación docente continua.
- Capacitaciones obligatorias dadas en forma gratuita (considerando que no todos los docentes acceden a formación universitaria)
- Designar más horas para gabinetes psicopedagógicos y de orientación educacional. A modo de que los docentes en ejercicio se sientan acompañados y guiados en sus estrategias didácticas con niños integrados.
- Supervisión continua de equipos técnicos especializados, en Instituciones Educativas. (Por ahora algo utópico)
- Asegurar en equipos directivos que la información se transmita a “todo” el equipo docente, previendo metodologías y estrategias de enseñanza en niños/as integrados.

En este sinceramiento, es mi utopía no quede solo en el relato de situación, sino que pueda de una vez generarse cambios, donde niños/as integrados se sientan parte de la comunidad educativa y no sentirse que el ser diferente es algo que los descalifica como sujetos de derecho.

### **Bibliografía**

**Benasayag-Schmit**-“*Las pasiones tristes*”- Cap.1 La crisis dentro de la Crisis- Edit. Siglo XXI- 2010, pag.20

**Lic. Ricardo Baquero** - Educabilidad. Inclusión y diversidad – ProMejora-2014  
<https://www.youtube.com/watch?v=JErXjfRV5nM>

**Rita Vuyk**- “Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980, I” –Versión española de Cristina del Barrio y Antonio Corral. Alianza Editorial.

**César Coll**- Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares”- Psicología Educativa-UNQ- R. Baquero- s.f.

**Ricardo Jorge Baquero**- “*Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas*”- 2012

**Baquero\_y\_Limon**- cap\_1\_apartados\_TPG\_TSH- s.f. –UNQ-

**María Beatriz Greco, Andrea Verónica Pérez -Ana Gracia Toscano**- “*Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares*”- (Comp) (2008)

**Ricardo Jorge Baquero**- **Cap.2** Vigotsky: Sujeto y situación, claves de un programa psicológico- pag.80 -2012

**Ricardo Jorge Baquero** -(2009) “Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema”. *En Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, (Colombia) /Vol. 27(2)/pp. 263-280

**VVAA (2004)**. "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en Nuevos paradigmas. **E. Tenti /Baquero R. /Flavia Terigi**-Educabilidad en tiempos de crisis. Año 16 Nro. 168.

**Baquero, R. (en prensa)**, “De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales”, en Vygotsky y su legado en la investigación en América latina. S/f

...

**> Articulaciones entre escuelas y equipos de apoyo externo: un trabajo en conjunto**

Coord.: Lic. Ivana Garzaniti

**MESA Nº 18 - AULA 8 - 1er. piso**

P11 - *Sobre tramas y trampas. Relato de una práctica*, Bárbara Frohmann, CABA.

P72 - *Subjetivarse para subjetivar: análisis de narrativas docentes en un grupo de reflexión interdisciplinario*, Gabriela Barbará Vidal, Univ. Nacional de Córdoba.

P70 - *Resonando. Experiencia en Jardín*, Andrea Facio, Isabel del Angel, Jardín de Infantes Nº 6 "Crecer Jugando", Rio Grande, Tierra del Fuego.

...

Sobre tramas y trampas. Relato de una práctica

Autora: Bárbara Frohmann

**Abstract**

El trabajo describe una experiencia escolar que permite conceptualizar y revisar la práctica, tomando los bordes -y desbordes- como ejes, bajo el concepto de *trama* como soporte de trabajo escolar y estructura de análisis de caso.

Diversos entramados que hacen a la escena, diferenciando roles y funciones. Escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución -y de la Psicóloga escolar en particular- la parentalidad, autoridad y el trabajo interdisciplinario. Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: *¿Quién etiqueta?* Intentos de entamar y trampas en el quehacer.

Recorridos artesanales orientados a sostener y alojar subjetividades que implican armar, desarmar, apostar, experimentar, analizar, complejizar.

Bajo esta perspectiva, reconocer la trama que subyace en la interdisciplina, preguntar por la escuela y su/s -nuevos- sentidos, implica una ampliación y complejización de la mirada; pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con cada situación y en cada contexto.

*Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener,  
Entrar y salir de fase.  
Amar la trama más que al desenlace,  
Jorge Drexler*

**Introducción**

Pensar en intervenciones clínicas en el aula<sup>1</sup> pone de manifiesto múltiples preguntas e implican un análisis complejo de cada situación en particular.

Bajo el concepto de *trama* como soporte de trabajo escolar (y extra-escolar), reconociendo a la misma como posibilitante de una mirada amplia y compleja y sobre la cual se sostiene una posición y se configura el o los objetos de trabajos, se tomará una relato de experiencia, con una historia y recorrido en particular,

a partir de diversos entramados que hacen a la escena; diferenciando roles y funciones y ubicando tensiones entre los diferentes campos.

El escrito describe escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución, la parentalidad, el trabajo interdisciplinario y los propios como Psicóloga del Equipo de Orientación de la escuela. Tramas y trampas que hacen a la experiencia.

Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: *¿Quién etiqueta?* Intentos de entamar y trampas en el quehacer.

A lo largo del siguiente trabajo, intentaré realizar un abordaje teórico-práctico, abriendo preguntas y sentidos al entramado que hacen a la escena en su totalidad entendiendo que la trama sólo se concibe en relación; y más aún, en relación a posiciones institucionales (familia, escuela, de salud mental) (Ministerio de Educación, 2014, p.22)

## **Desarrollo**

### **Un intento de historización**

Año 2015: L transita sala de cinco con fluctuaciones. El nacimiento de una hermana parece haber dejado cierta marca. Comienza a pelearse con los amigos, pega y se muestra muy desafiante.

2016: Pasaje a primer grado. Atrás habían quedado esas escenas de peleas y enojos. L se muestra atenta y dispuesta al desafío del pasaje a la primaria. Es una niña dulce, creativa y sumamente inteligente.

A principio de año la escuela comunica una decisión que genera importantes efectos a nivel institucional y familiar: se propone un reagrupamiento en el turno tarde; es decir, los primeros grados comenzarían a funcionar por la tarde - en el área de inglés- bajo una nueva reagrupación. Nuevos compañeros, nuevas escenas.

Frente a esta situación, L empieza a querer imponer sus demandas y a rechazar otra opción como alternativa; sobre todo cuando participaba de este nuevo reagrupamiento. Comienzan escenas con matiz virulento. ¿Qué efecto tiene en L estos cambios, estas nuevas miradas?

Fluctuaciones diarias: momentos de atención y producción; logrando participar de la propuesta escolar y compartir el espacio con sus compañeros y escenas de desborde, que irrumpen y no logran simbolizarse.

### **Por tres**

En esta nueva configuración, L se apega a unas trillizas de su nuevo curso y comienza a vincularse de manera fija. Todo con ellas: las buscaba, imponía un juego y en caso de no poder llevar adelante sus propuestas, se enojaba y pegaba, tanto a adultos como compañeros.

Empezaban a generarse ciertas situaciones de índole fronterizas: L se manejaba de manera impulsiva y sumamente corporal. Parecía no tener límites, poniéndose en riesgo a ella y a sus compañeros.

Las trillizas ocupaban un lugar protagónico en la escena. ¿Qué operaba en estos momentos? Lacan sostiene que la agresividad pareciera darse como intencional y se demuestra eficiente, mas pone en cuestión dicha intencionalidad. Así lo expresa: “La experiencia analítica nos permite experimentar la presión intencional. La leemos en el sentido simbólico de los síntomas, en cuanto el sujeto despoja las defensas con las que los desconecta de sus relaciones con su vida cotidiana y con su historia (...)” (Lacan, 1966, p.109,). Ahora bien, ¿cómo leer estas escenas de L? ¿Cómo trabajarlas con las docentes? Intentando abrir sentido y lecturas posibles- desprovistas de intenciones de agresión en dichas acciones- cuando la eficacia es manifiesta y eficaz en el punto de la agresividad.

L gritaba, decía palabras fuera de contexto -y bastante trasgresoras para el universo escolar- “*puta, caca, culo*”; se hacía notar. Al decir de Untoiglich “(...) el lenguaje es también utilizado con fines evacuativos “palabras-descarga”, despojadas de cualidad metafórica” (Untoiglich, 2009, p.26)

La autora describe y analiza los denominadores comunes en las patologías actuales de la infancia y nombra “*patologías del ser*”, ubicando déficit en cuestiones narcisísticas y sus quiebres. Al decir de la autora “*Lo*

*que está en juego es del orden de lo primario, carencias ligadas al “carozo” de la subjetividad (...) Los mecanismos de defensa habituales son la escisión, desinvestidura (Green, A, 1994) y la proyección-principalmente en su vertiente agresiva-; y la idealización-que aparece rápidamente en las situaciones vinculares y desaparecen tan velozmente como llegó”. (Untoiglich, 2009)*

Se imponía la necesidad un adulto que contuviera, estuviera cerca, le hiciera de borde. La posibilidad de escuchar, atender y aprender en clase se dificultaba cada vez más.

En todos los casos, la escuela comunicaba dichas escenas a la familia, quienes solían no responder el teléfono, desconfiar de lo acontecido o bien enojarse con la institución.

Dos escenas que interpelan a la escuela: L agarra un cuchillo y “juega” a amenazar con el mismo. En otra oportunidad, *aprieta* con intensidad a una de las trillizas con una bufanda, dejándola sin aire.

Vale mencionar la diferencia intencionalmente establecida, entre “apretar” y “ahorcar” ya que ambas operan de distintas maneras. Significantes que la escuela intentó no inscribir, a pesar de los nombramientos que circulaban por los docentes (y familias de la Institución), intentando no cerrar ni obturar determinados sentidos. Siguiendo a Lacan “*Los símbolos envuelven en efecto la vida del hombre con una red tan total, qué reúnen antes de que él venga al mundo a aquellos que van a engendrarlo “por el hueso y por la carne”, que aportan a su nacimiento con los dones de los astros, si no con los dones de las hadas, el dibujo de su destino, que da las palabras que lo harán fiel o renegado, la ley de los actos que lo seguirán incluso hasta donde no es todavía y más allá de su misma muerte (...)* (Lacan, 1966, p.269).

Si se piensa a la escuela como un espacio de experiencias transformadoras y subjetivantes, las mismas no pueden ser pensadas por fuera del lenguaje; palabras enunciadas, omitidas, reforzadas o silenciadas que dejan marcas y cobran peso en términos subjetivos. Al decir de Lacan: “*Incluso si no comunica nada, el discurso representa la existencia de la comunicación; incluso si niega la evidencia, afirma que la palabra constituye la verdad; incluso si está destinado a engañar, especula sobre la fe en el testimonio.*” (Lacan, p.245).

Proceso primarios que invaden la escena escolar; irrumpen y no logran ligarse. Escenas de “desinscripción”; expulsiones violentas. La sexualidad que se impone y un armado de límites que pareciera- en esos momentos- no haberse construido. ¿Cómo intervenir en estas situaciones? Como psicóloga del Equipo de Orientación de la Institución, consideraba fundamental una lectura analítica - en el marco de un análisis- que permitiera una orientación y recorrido a trazar. Preguntas que se abrían en términos de estructura subjetiva y los límites que se imponían en el marco de mi función dentro de la escuela.

Imperaba la necesidad de un trabajo terapéutico que abordara esta situación y ponga a trabajar la construcción de límites y fronteras, dando lugar a los procesos de corte, de pérdida, habilitando otros espacios y posibilitando reinvestir nuevos objetos.

### Intentos de entamar

Desde mi función, intenté intercambiar y trabajar en conjunto con la psicóloga que acompañaba a L pero esto se dificultaba. La misma no respondía llamados o bien desestimaba las escenas relatadas.

En paralelo, los padres se mostraban enojados y en desacuerdo con las decisiones que tomaba la escuela. Presentaban resistencias a escuchar aquello que la Institución venía a plantear e indicar: presentarse a reuniones con el Equipo de Dirección, realizar el pago de la acompañante a tiempo, o bien retirar a L de la escuela cuando la misma lo solicitaba (al poner en riesgo a sus compañeros o a ella misma por ejemplo). ¿Cómo operaba la legalidad en la familia? Max Weber (1905) describe el paso de la Comunidad de la Edad Media a la Sociedad Moderna y ubica cierta pérdida de garantía del orden simbólico en ese pasaje. En tiempos de la comunidad, había menos peligro de una autoridad basada en arbitrariedad que en los tiempos de la familia moderna. Décadas más tarde, Lacan ubica al grupo reducido de la familia moderna como potencial desarrollador de formas específicas de inseguridad (1938). Ahora bien, ¿qué efectos tienen estas estructuras familiares en la constitución subjetiva del infante? Gamsie sostiene: “*Aún cuando en ese*

*modo ruidoso de evitamiento de la angustia se desliza de un franco desconocimiento de las figuras de autoridad, cuando hablamos de niños no podemos descontar, por estructura, la existencia necesaria de un otro encarnado en aquellos adultos que puedan “tenerlo de la mano para no dejarlo caer” (...) el efecto que suelen producir estos niños que se arrojan a su propio vértigo para no quedar enredados en la dimensión gozosa de los padres, quienes los “dejan caer” (Gamsie, 2011,p.35). La escuela intentando construir una autoridad, allí donde parece no poder reconocerse ni sostenerse. ¿Qué efectos tiene esto en relación a las legalidades que propone lo escolar? Siguiendo a la autora: “Los denominados síntomas en la infancia pueden ser entendidos como actings-out y transferencia no interpretada por los padres, quienes no se dan por aludidos respecto del padecimiento de sus hijos que se expresa generalmente en otra escena, la escena pública.” (Gamsie, 2011).*

### Revisitando<sup>2</sup> la práctica (y más allá)

Entendiendo a L “en situación”<sup>3</sup>, se analizó la trama desde las diferentes interacciones y escenarios que la atravesaban y se operó a partir de allí.

Se trabajó de manera sistemática con los docentes, entendiendo que sólo “entre varios” es que se puede sostener y acompañar a L. Tal como plantea Halleux: “Cuando cada partenaire juega su partida siguiendo su propia táctica y la estrategia del conjunto, el resultado es una multiplicación de ofertas que favorecen el surgimiento de un buen encuentro para el sujeto. Esta red de ofertas, este campo de intervenciones dirigidas por una estrategia de equipo, crea una atmósfera de deseo: para los educadores y tal vez para los niños. Dicha atmósfera puede permitir a un sujeto liberarse de su Otro devastador” (Halleux, 2014, p.15).

Ciertas docentes expresaban tener miedo, incertidumbre y se las observaba sumamente pendientes de L; casi a la expectativa de que algo sucediera.

Trabajo sistemático con el equipo y con profesionales externos; se abordaron los miedos que generaba L y cómo operaba en la práctica. La importancia de ubicarla en el lugar de niña y retomar la función de los adultos, orientada a la construcción de un borde simbólico. Se trataba de ligar, simbolizar y acotar: acompañar este proceso. En este sentido, el juego era partícipe de este entramado; al decir de Fukelman: “La posibilidad de situar lo que no es juego, se sustenta en la delimitación del campo de juego” (Fukelman, 2015, P.37). En este sentido; en los momentos de mayor desorganización e impulsividad de L, se intentaba reconocer y armar un juego, allí donde parecía no haberlo. Al decir de Fukelman “El juego como espejo en el cual un sujeto se puede reconocer como niño” (Fukelman, 2015). Jugar a la peluquería, estar en un circo, vender muñecas. Parecía que en estos momentos, ofrecerle un espacio y “prestarle” recursos, le permitía organizarse y posicionarse desde otro lugar. Siguiendo al autor, “Para que un chico se reconozca jugando requiere que Otro reconozca que eso es un juego” (Fukelman, 2015). Intervenciones ¿escolares?

Por otro lado, se organizaron los recreos de forma separada, buscando que L comparta este espacio con alguna de las trillizas ya que la totalidad le retornaba de manera amenazante.

Se revisaron las planificaciones y propuestas didácticas. Ajustes de tiempos y anticipación de las diferentes actividades que podían desencadenar grandes escenas violentas.

L empeora. Se decide reducir el horario: comenzó a retirarse al mediodía, evitando estar por la tarde con las trillizas ya que las mayores situaciones riesgosas acontecían en estos espacios compartidos.

Agotándose los recursos humanos para contener a L, se decidió introducir una profesional (psicóloga) que pusiera cuerpo y borde a estos momentos, intentando atender a esta mirada especial que parecía estar solicitando.<sup>4</sup> Esto implicó enojo por parte de los padres, debido al desacuerdo de incluir una “maestra integradora” tal como la denominaban, sumado al dinero que esto les implicaba. Nuevamente intentando explicitar el sentido, resignificar esta función y nombrar sin rótulos cuasi patologizantes.

Pensar y armar un entramado de intervenciones y actores que permitieran acompañar y sostener esta situación pareciera no alcanzar. ¿Y la pregunta por la Institución? Tal vez sea la misma institución, lo que genere efectos hiatrogénicos. Mannoni introduce en concepto de escuelas estalladas haciendo alusión a la



exogamia, como apuesta para ampliar las fronteras de lo escolar a lo educativo; para poder articular con otros y sacar provecho a los *hechos insólitos* que surjan en estos encuentros. El autor hace alusión al estallido de una institución cuando se ubica al individuo posiciona en una función respecto de un otro. Así lo plantea “Se establecerá una dialéctica a partir de un objeto de amor que falta, es decir a partir de cortes introducidos en el discurso colectivo, que, al permanecer prisionero en la institución, se estereotipará en un ritual adaptado a la situación patológica tal como se ha creado con unos y con otros” (...) En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia, aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo. Mediante *esta oscilación entre un lugar y otro* puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere. (Manonni, 1979, p. 72).

Concluye el 2016.

#### Cambio de año, nueva oportunidad

Comienza el 2016 y se decide cambiar a L de grado, evitando el encuentro con las trillizas<sup>5</sup>. Este cambio tuvo buenos efectos; L se mostró diferente, con mayor disponibilidad y aceptación a las normas en general.

Intenso trabajo desde temprano con las nuevas docentes buscando inéditas recepciones; otorgándose a ellas la posibilidad de encontrarse con una nueva alumna<sup>6 [4]</sup>, y también L, recibiendo nuevas miradas, espejos; oportunidades. En este sentido, apostar a otras miradas. Tal como sostiene Szyber “En el momento de su encuentro con el ámbito social aparece un inter-juego entre la realidad subjetiva del niño y lo que se va construyendo en esa trama *inter-subjetiva que abre una nueva posibilidad en la escuela; una oportunidad subjetivante*” (Szyber, 2009, p.56).

#### Más que tramas, trampas

Pasado un tiempo, las trillizas comienzan a perder protagonismo y un nuevo personaje de su grado cobra entidad: “M”. L empieza a aferrarse de manera insistente, la busca y propone un juego sumamente corporal y desafiante. Algo de esta relación -similar al de las trillizas- volvía a desorganizarla. Nuevamente intenta imponer lo que quiere, busca una mirada específica y “especial” del adulto, desafiando a la autoridad y a los límites impuestos por los mismos.

Los padres realizan una consulta con una nueva psicóloga, quien realiza críticas respecto al trabajo realizado por la escuela- específicamente a la introducción de una acompañante psicóloga en el grado- considerando dicha práctica como etiquetante y encasillante. Luego de ciertas entrevistas, considera que L no necesita continuar con el tratamiento.

Por otro lado, las tramas familiares que obstaculizaban y operaban cual trampa: Un padre que se comunica con virulencia; en sus modos y en sus dichos y una madre con cierta hipotonía; presentando dificultades para sostener la mirada. Al decir de Rodríguez: “*Para que “haya función” y “la cosa funcione”, es necesario que se cumplan las funciones parentales: Límites, prohibición, no como actos pedagógicos sino nominantes y delimitantes del espacio en tiempos de infancia*” (Rodríguez, 2011, p.35).

Cabe pensar como los rasgos familiares continúan vigentes y se manifiestan a su modo con la institución. A través de su propia fantasía, cada uno hace su entrada en a escena. Manonni lo describe: “(...) *Los adultos tienden a reproducir luchas de fratria en la escena de la institución para trasponer allí sus dificultades personales, e incluso para reivindicar inconscientemente “cuidados”.*” (Manonni, 1979, p.156). Atendiendo a los enojos, planteos e incumplimiento de las indicaciones del Equipo de Dirección por parte de la familia (y de L) vale preguntarse por legalidad - que en varias ocasiones parece no intervenir- y el lugar de la autoridad. ¿Acaso puede operar la ley escolar si la misma no es sostenida por la familia? Beatriz Greco (2011) propone visitar el concepto de autoridad en el marco de las instituciones educativas y sitúa el carácter legal o legítimo de la misma, que se otorga por vía del reconocimiento. A su vez, menciona que esta le “da vida” a la legalidad de una norma. La autora sitúa un doble movimiento de la

autoridad, adjudicando su naturaleza social; así dice: *“Una autoridad pone en marcha un cambio en el otro cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites y en la necesidad de ejercer un “trabajo” en relación, configurador”* y aclara *“el territorio educativo es particularmente sensible a este doble movimiento”*. Si es que la renuncia hace al reconocimiento de la autoridad; es posible generar esa renuncia? ¿A qué renuncia se refiere la autora? Procesos de orden constitutivo que retornan, rodean e insisten de manera singular.

Por otro lado -o no- el trabajo en conjunto con los profesionales externo de L también se tornó tramposo. La escuela analizó y llevó adelante diferentes estrategias y dispositivos para alojar a L, aún teniendo poco -o nulo - acompañamiento, orientación e incluso diálogo de los profesionales de salud mental que la atendían a L.

Pensando en la inclusión como paradigma educativo y en total oposición frente a la masiva patologización y diagnósticación de la infancia me pregunto: ¿quién excluye a quién? O bien, ¿quién etiqueta a quién? Lejos de intercambiar y analizar procesos y estrategias junto con profesionales de la salud mental que aporten la mirada clínica y enriquezcan el entramado escolar propuesto, el diálogo interdisciplinario sólo provocó fracturas.

Des-etiquetar la práctica y pensar, escuchar desde otra mirada a la escuela, también es un ejercicio que permite abrir o cerrar puertas y oportunidades.

## Conclusiones

### Límites - ¿qué entraman?

La solicitud de un encuentro y acuerdo con los padres de L y la psicóloga marca un límite. Necesidad de armar entramado «escuela-familia-profesionales» que permita construir una estructura sólida para sostener a L y a la familia en la Institución se vuelve condición de estructura de soporte como posibilidad. De otro modo, las intervenciones -escolares- no encuentran ligadura, se sueltan y caen en una trampa. La importancia del encuadre.

Se abre la pregunta respecto de los límites de L, de la familia y los propios de la escuela.

Se comunica la posible no re matriculación para el siguiente año; lo que funciona como límite para la familia. Límites que operan y posibilitan. Empiezan a escuchar y cumplir con ciertos acuerdos.

Aristóteles definía la trama como *“el principio fundamental de la tragedia”* y formuló la teoría de la *«trama unificada»*, la cual contiene un planteamiento, nudo y desenlace. Si bien cada parte tiene una función independiente, contribuyen al todo narrativo. Ahora bien, el nivel de conexión es tal, que la eliminación de cualquiera de ellos reformaría la trama en su totalidad.

Se abre la pregunta: ¿hasta dónde es efectiva la intervención escolar, si no se encuentra entramada con un espacio terapéutico que acompañe el proceso de L? ¿Cómo opera la escuela si no hay autoridad reconocida por los padres? ¿Cuál es el límite de la Institución cuando los alumnos no se encuentran disponibles, en términos subjetivos, de aprender? ¿Cómo leer o escuchar lo manifestado por L? Lydia Santiago y Raquel Martins (Santiago, Martins, 2016, p.33) plantean: *“Así, en la práctica de intervención en espacios sociales como las escuelas, a diferencia de lo que ampliamente se divulga como “escucha”, el psicoanálisis realiza la “lectura” de un síntoma-procedimiento que no sólo el psicoanalista desarrolla, sino que se transmite a aquel que habla sobre su malestar.”*

En tiempos donde se abren los sentidos de la escuela y se desdibujan las funciones originarias del sistema, se abre la pregunta, ¿es función de la escuela leer ese síntoma? Corea y Lewkowicz planteaban que las instituciones ya no son las mismas ya que carecen de la meta-regulación estatal y quedan huérfanas de la función que el Estado-nación otorgó en sus inicios: producción y reproducción del lazo social ciudadano. Agregan: *“(…) Las condiciones generales con que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son*

estables sino cambiantes y por ende (...)las condiciones de encuentro no están garantizadas. (Corea, Lewkowicz; 2004, p.32).

En este contexto, sin proyecto general donde implicarse, será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos de la escuela; destituidas de ciertas entidades pero constitutivas de subjetividades en un porvenir.

### **Bibliografía**

- Aizencang,N; Bendersky,B. (2013). *“Escuelas y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan”*, Buenos Aires: Manantial.
- Corea, C, Lewkowicz, I (2004, *“Pedagogía del aburrido”*, Buenos Aires: Paidós.
- Fukelman, J (2015). *“Ponerse en juego”* Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen.
- Gamsie, S. (2011). *Los niños díscolos* en Revista Psicoanálisis y el Hospital N°39 *“Fragilidad del lazo Social”*, Buenos Aires.
- Greco, B, (2011). *“Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación”*. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90). Buenos Aires: FUCES
- Halleux, B. (2014). *Novedades sobre la práctica entre varios: La práctica lacaniana en instituciones I. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes*; Buenos Aires: Grama.
- Lacan, J (1966). *Escritos 1*, Paris, Éditions du Seuil.
- (1938) *“Los complejos familiares en la formación del individuo”*.
- Nicastro, S. (2006). *“Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido”*, Rosario: Homo Sapiens.
- Manonni, M. (1979) *“La educación imposible”*, México, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*, Buenos Aires.
- Rodriguez, M. (2011) *“Excesos en la infancia. Escenas de la infancia”* en Revista Psicoanálisis y el hospital Nro. 49 *“El superyó de la época”* Buenos Aires.
- Szyber, G (2009) *“De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos”* en L. Wettengel, G Untoiglich y G.Szyber (comps) *Patologías actuales en la infancia*, Buenos Aires: Noveduc.
- Santiago, A,L; Martins de Assis (2016) *“¿Qué le pasa a ese niño?”* Buenos Aires: Grama ediciones.
- Untoiglich, G (200) *“Patologías actuales en la infancia”* en L. Wettengel, G Untoiglich y G.Szyber (comps) *Patologías actuales en la infancia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Weber, M (1905) *“La ética protestante y el espíritu capitalista”*, Madrid, Alianza edito

### **REFERENCIAS**

<sup>1</sup> Si es que así se pueden denominar. Dentro del marco escolar, ¿pueden denominarse clínicas?

<sup>2</sup> Se toma el concepto de “revisitar” de Sandra Nicastro, que implica un “re-mirar” aquello conocido, como si fuera la primera vez.

<sup>3</sup> “No se trata de mirar a un sujeto aislado, sino a un sujeto en situación, en interacción con otros, participando de escenarios culturales particulares como la escuela. Se trata de un giro que dio lugar a la complejización de las unidades de análisis” (Aizencang, Bendersky, 2013, p.13).

<sup>4</sup> Se intentó acordar dicha intervención con la psicóloga pero la misma no aparecía ni respondía en tiempo y forma.

<sup>5</sup> Si bien desde la lectura institucional se podía ubicar algo sintomático en el vínculo con las trillizas, y un eventual desplazamiento; se optó por la apuesta y búsqueda de cierta estabilidad que le permitiera a L generar movimientos subjetivos, corrimiento de posición.

<sup>6</sup> Cabe mencionar que los enojos, golpes y grandes despliegues de L eran conocidos y hasta populares en la escuela. Abundaban los rumores.

...

Subjetivarse para subjetivar:  
análisis de narrativas docentes en un grupo de reflexión interdisciplinario

Autora: Gabriela Barbará Vidal

## Resumen

En el presente trabajo se expone una experiencia grupal interdisciplinaria realizada junto con docentes y profesionales del campo psi en el marco de un proyecto de extensión de la Cátedra de Psicología Clínica (UNC), en un colegio público de modalidad especial de la ciudad de Córdoba.

Se exponen los supuestos teórico-metodológicos del dispositivo grupal.

Se postula que la posibilidad de generar prácticas educativas subjetivantes e inclusivas hacia los niños, supone un proceso de subjetivación en los docentes. Este proceso es necesario en tanto los docentes tienden a reproducir esquemas homogeneizantes y normalizantes en sus prácticas educativas, que impiden dar lugar a la singularidad de los niños, y derivan en prácticas segregadoras, como las de psicopatologización y medicalización de la infancia.

El trabajo grupal e interdisciplinario, aplicando herramientas de la investigación-acción y las narrativas docentes se configura como un dispositivo útil para favorecer estos procesos de subjetivación en los docentes.

Para ilustrar esta moción, se describe de qué manera surgió en el proceso grupal, la posibilidad de abordar los procesos de subjetivación de los docentes participantes a partir de emergentes de sus narrativas en torno de sus biografías escolares.

Se exponen tres viñetas con fragmentos de narrativas docentes donde se ilustra de qué manera, a partir del relato de una de las docentes, el grupo pudo ir resignificando algunas problemáticas del orden de la subjetivación, surgidas al interior del vínculo docente-alumno tanto respecto de escenas educativas recordadas, como en otras de la actualidad. Este análisis crítico permitió al grupo abrir la posibilidad de construir prácticas educativas inclusivas utilizando el arte como mediador, desde una resignificación de la importancia de dar lugar al sujeto del alumno en sus posibilidades expresivas, en orden a potenciar sus posibilidades subjetivantes en la escena educativa.

## Introducción

La actual crisis socio-económica vigente en nuestra sociedad ha generado un franco deterioro de los sostenes, y las redes vinculares institucionales se han ido precarizando, generándose caídas cada vez mayores de las posibilidades de contención social de la infancia.

En este contexto, las normas vigentes en Educación propenden a generar prácticas educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad del alumnado. Esta tarea compleja que se propone al sistema educativo tiene muchas aristas de distinto orden: social, económico, político, cultural, institucional.

En estos contextos, nos preguntamos, ¿qué mirada tiene el docente sobre la singularidad de los niños? ¿qué concepción tiene sobre la función educativa en torno a los procesos de subjetivación?

Uno de los aspectos de esta problemática es el de la posibilidad de un cambio profundo en la mirada de los agentes educativos sobre la singularidad y la diversidad de los niños. Al respecto, pensamos que en general, si bien desde el “discurso oficial” se dice que se contempla la singularidad y diversidad del alumnado, este concepto no es tal en tanto se mira la diversidad desde el lugar del paradigma normalizante y homogeneizante aún vigente en las concepciones de los agentes educativos. Adriana Puigross (1996) analiza de qué manera el discurso normalizador arraigó en el sistema educativo a través del régimen de la “disciplina”. Refiere que la operación de naturalización del sistema disciplinario tuvo por fin regular el sistema de relaciones sociales y asegurar mecanismos de reproducción de las desigualdades (Puigross, 1996). Este sistema se remonta a la propuesta sarmientina misma. Puigross (1996) analiza luego cómo el discurso médico y pedagógico, de corte positivista y biologicista, se articuló con la lógica disciplinaria al interior del discurso escolar. “El recurso a modelos biologicistas y organicistas buscaba explicar las diferencias sociales y justificar las políticas, reduciendo los procesos psico-sociales a categorías universales de aquellos órdenes” (Puigross, 1996). Este movimiento de psicopatologización de la infancia se ha ido acentuando en las últimas décadas. El niño antes “indisciplinado”, comenzó a ser nominado como “portador” de algún trastorno psíquico y por lo tanto nuevo objeto de prácticas y circuitos médico-psicológicos (Stolkiner, 2012).

Las diferencias son interpretadas como deficiencias desde esta mirada disciplinaria instalada, en donde quien no se ajusta a la “norma” esperada, según el lecho de Procusto de una “ideología de la normalidad” (Rosato y Angelino, 2009), es estigmatizado y segregado bajo este nuevo movimiento de psicopatologización y medicalización de la infancia.

Pensamos que la construcción de una mirada de orden subjetivante para la educación de la infancia implica, por un lado, recuperar el carácter complejo y situacional de toda conducta humana, lo cual supone analizar los múltiples determinantes posibles de la misma (social, institucional, inconciente, familiar, etc.); y por otro lado, supone recuperar los procesos de subjetivación del docente y del vínculo que éste establece con los niños.

Partimos del supuesto de que no es posible generar prácticas subjetivantes para los niños si no se incluye al docente en los procesos mismos de subjetivación. Este trabajo apunta a reflexionar sobre esta problemática a partir del análisis de una experiencia grupal interdisciplinaria en una escuela pública de Educación Especial de la ciudad de Córdoba.

En estos desafíos de transformación del sistema educativo, para constituirlo en aquel espacio al que aspiraba Silvia Bleichmar (2000), un espacio de recomposición subjetiva, pensamos que el docente tiene un lugar protagónico en dicho cambio. Tal como dice Sverdlick (2007), la transformación de la escuela no va a ser posible sin que los y las docentes “se involucren en modos alternativos de trabajo institucional y de participación en la construcción de conocimiento pedagógico” (Sverdlick, 2007).

## **Desarrollo**

### **Sobre el proyecto de extensión universitaria**

Desde el año 2016 y en el marco de un proyecto de extensión universitaria de la Cátedra de Psicología Clínica (UNC) venimos trabajando en forma interdisciplinaria con agentes educativos en un colegio público de modalidad especial de la ciudad de Córdoba. En ese establecimiento hemos desarrollado un espacio colectivo, interdisciplinario, con formato de grupo de reflexión, conformado por la vicedirectora, cuatro docentes, el equipo técnico psicopedagógico del colegio (una psicóloga, dos psicopedagogas y una trabajadora social), y cuatro miembros de la cátedra (una jefa de trabajos prácticos, una adscripta y dos ayudantes de alumno). La demanda a la cátedra fue el solicitar asesoramiento del campo de la Psicología para la construcción de prácticas educativas para niños diagnosticados con Trastornos Emocionales Severos (TES). En esta escuela se viene implementando una serie de prácticas educativas reunidas en un proyecto al

que llaman “Abordaje pedagógico complejo”, y que están dirigidas a diseñar trayectorias escolares flexibles para estos niños.

### **Sobre el marco teórico-metodológico**

En cuanto al encuadre teórico metodológico que guía nuestras intervenciones, lo definimos como un enfoque preventivo e interdisciplinario; que tiene una concepción del aprendizaje constructivista, interaccionista y significativo.

Adherimos a un enfoque hermenéutico, en tanto consideramos que los actores sociales realizan permanentes relatos sobre la manera en que interpretan sus experiencias.

Estos relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción identitaria. Se trata, según Ricœur, de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática (Cornejo y Mendoza, 2008).

Entendemos al dispositivo grupal como espacio de agenciamientos colectivos de enunciación, desde aportes de Guattari y Loureau (1981). “Los agenciamientos enunciativos colocan en primer plano problemáticas que conciernen al conjunto social y conducen, en torno a ellas, a un proceso analítico. Dichos agenciamientos, deberán promover el análisis de sus propias motivaciones y acciones” (De la Vega, 2009). Abogamos por la eficacia atribuida a la dimensión micropolítica de los grupos y las instituciones.

Hay una dimensión instituyente (Kaes, 1989) que se abre a partir de la posibilidad de reflexión crítica de los colectivos dentro de las instituciones. En estos grupos, apostamos por el trabajo interdisciplinario y tomamos herramientas de la investigación-acción donde los docentes son agentes activos y críticos en el análisis y transformación de sus propias prácticas.

Tomamos las narrativas docentes, dada la gran utilidad que las mismas aportan como herramienta de posicionamiento crítico por parte de los docentes. Al respecto dice Daniel Suárez (2007)

La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darles sentido a sus prácticas de enseñanza (Suárez, 2007).

En cuanto a la concepción de sujeto y subjetivación, tomamos aportes del Psicoanálisis. Desde este campo, se considera que la producción de subjetividad, ligada a la constitución de la singularidad humana, es un proceso que se constituye en el entrecruzamiento de universales que hacen a la constitución psíquica del niño y de los modos históricos que generan las condiciones del sujeto social (Bleichmar, 2000).

La subjetividad se construye, en primer lugar, en el interior del espacio intersubjetivo, en los vínculos primarios con los padres y madres, configurándose en dichos espacios, los procesos de sociabilidad. En dichos procesos, las instituciones son parte constitutiva para instituir y socializar. En este sentido, se retoman los aportes de Francois Dubet (2006) cuando plantea que “dicho proceso implica el hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (Dubet, 2006). Los padres, en su lugar de Otro, en tanto representantes de la cultura, van a construir un particular vínculo con el infans atravesado por el imaginario socio-cultural e ideológico del contexto de pertenencia.

Acordamos con la perspectiva de Françoise Doltó (1984, 1985), quien se enmarca en un pensamiento que, a nivel general, enuncia que la subjetividad se construye en el interior del espacio intersubjetivo. Afirma que es resultado de una dialéctica entre inscripción de pulsiones, significantes, deseos, etc. que le vienen del Otro familiar y social, y un proceso de advenir eventual a un lugar activo, de sujeto. Este lugar designa la posibilidad de una progresiva agencia como hablante, como sujeto con derecho a una palabra propia;

palabra que no se reduce al habla sino al lenguaje en tanto campo de comunicación y creatividad (Doltó, 1984, 1985). En este proceso, el lugar de sujeto le es donado (o no) por el Otro (Doltó, 1984).

### **Acerca del proceso grupal**

La dinámica grupal consistió en analizar situaciones problemáticas vivenciadas por los docentes en sus prácticas educativas con alumnos. La intervención no se orientaba al asesoramiento sino al análisis y co-construcción de estrategias desde una mirada interdisciplinaria.

A lo largo del trabajo grupal fuimos deconstruyendo y analizando muchos interrogantes del grupo, leyendo conceptualizaciones en torno del niño como sujeto en proceso de constitución psíquica, de la escuela como agente de subjetivación en la infancia, del vínculo docente-alumno y cómo está involucrada la dimensión subjetiva en este vínculo, tanto del lado del alumno como del lado del docente. Esto involucra consecuencias significativas en torno de los procesos de aprendizaje y los procesos vinculares en el aula. En el proceso grupal, surgían con insistencia tres emergentes. Por un lado, la demanda de “recetas” al campo psi para intervenir en el campo educativo con niños con TES, desde un lugar que se proponía como “dígnanos cómo hacemos para que estos niños puedan acceder al currículum oficial”. Por otro lado, y en concordancia con esta primera demanda, se revelaba la idea de creer que no había nada que ellos, como docentes, pudieran hacer, con estos “casos”; que “les faltaban herramientas” y que estas supuestas herramientas sólo las podrían tener profesionales del campo médico-psicológico. Se daba aquí aquello que Eduardo de la Vega (2009) formulaba como “la ficción clínica”: la ilusión de creer que las problemáticas socio-emocionales del campo educativo pueden ser resueltas con la tecnología propia del campo psi y no con estrategias surgidas del seno del campo educativo (De la Vega, 2009). Como tercer emergente, fue surgiendo cada vez con mayor intensidad la voz del docente en torno de cómo sus experiencias biográficas escolares condicionaban miradas acerca de “lo normal” y “lo anormal” de cada niño, de cada grupo y de cada docente también.

La categoría de normalización operaba como un fuerte obstáculo epistemológico para la construcción de una otra mirada que alojara las diferencias de una manera más adecuada. La singularidad no tenía lugar bajo este mandato de normativización que cerraba las puertas a toda práctica que no fuera la conocida. Se hacía imposible pensar y dar lugar a la subjetivación de los niños sin pensar y dar lugar a la propia subjetivación.

Así, se nos ocurrió profundizar en las narrativas sobre biografía escolar de las docentes y analizar desde allí los sentidos internalizados para interpelarlos y abrir de esta manera nuevas posibilidades de significarse y significar al otro.

### **Intervenciones sobre narrativas de biografías escolares**

Andrea Alliaud (2006) ha estudiado el impacto que las biografías escolares tienen en el desempeño profesional de los docentes. De este estudio concluye que

el aporte que yo considero relevante de esta investigación en relación con los procesos de formación profesional, consiste en la propuesta de trabajar con esta experiencia que los maestros vivieron en la escuela siendo alumnos, experiencia escolar vivida, de manera tal que el escenario escolar resulte un lugar ni tan ajeno ni tan familiar cuando se lo concibe como un espacio para enseñar (Alliaud, 2006).

La construcción de prácticas subjetivantes en la escuela, supone en primer lugar el establecimiento de un vínculo del docente con el alumno o el grupo, que dé lugar a las singularidades. Esta posibilidad supone una mirada y una escucha particulares del niño como sujeto que sólo puede ponerse en juego si el docente ha experimentado de alguna manera este lugar en su propia historia. Ahora bien ¿qué sucede con los maestros que tienen incorporada una escuela en donde la escucha de la singularidad del niño no tenía lugar en tanto el “currículum oculto” propendía a normalizar y homogeneizar las conductas?

Pensamos que la posibilidad metodológica de recuperar narrativas propias de cada docente puede ser una práctica subjetivante que de por sí vaya abriendo la factibilidad de un proceso de subjetivación en tanto puesta en juego de la singularidad de cada docente. Esto podría habilitar nuevas maneras de mirar y escuchar la dimensión singular de la subjetividad de los alumnos.

### **Viñetas de un caso y análisis**

Relataremos viñetas de una de las primeras reuniones de este año, en donde se incorporó al grupo una maestra. Esta docente a la que llamaremos Nancy tenía una antigüedad de treinta años de ejercicio en la institución.

#### Viñeta n° 1

*Desde la coordinación, le pregunto qué le preocupa y qué espera del grupo:*

*\_ Me preocupan estos casos nuevos que tenemos en la escuela, estos chicos “de abordaje”<sup>84</sup>. Las maestras viejas tenemos que cambiar todo porque no sirve nuestra formación para estos casos. Nos sentimos frustradas. Vengo acá para que me digan cómo tratarlos, para esto de “una nueva mirada” para tratar estas “enfermedades”. Nosotros somos profesionales del lenguaje, no sabemos cómo tratar estas patologías. A veces te da miedo hacer daño a algún chico; yo por eso siempre recurro al Gabinete y pregunto.*

*\_ ¿Recordás alguna experiencia en especial que te haya dado temor Nancy, así podemos comprender más tu inquietud?*

*\_ Sí. Fue con un chico de primer año, ustedes se acuerdan (algunas compañeras sonríen, y una dice el nombre del alumno). Él vivía pegando a los compañeros y yo como docente, no podía aceptar eso ¿no? Le decía que dejara de hacerlo y era peor, se ponía más loco. Yo me puse muy mal; al final pedí un reemplazo porque no sabía qué hacer. No dejaba de pegar. Con la que me reemplazó supe que él dejó de pegar. (Señalo la importancia de poder contar con otros, de trabajar en red, sostenerse para poder sostener algunas situaciones muy difíciles con los niños y jóvenes)*

*\_ Sí, por eso estoy acá. Para pensar entre todos qué podemos hacer.*

#### *Análisis*

Se revela la angustia de la docente, su impotencia frente a situaciones en los niños que significa como “locura”, “patología”, “enfermedades”, dando cuenta así del atravesamiento del discurso médico-psicológico donde se tiende a psicopatologizar tanto la singularidad de cada niño como los conflictos socio-educativos. Este marco interpretativo propio de otras disciplinas, ubica al docente afuera de sus posibilidades de significar y participar activamente en la situación para producir cambios. Surge inseguridad en la docente y la necesidad de buscar respaldo en los equipos técnicos.

La demanda de “recetas” al especialista se hace clara, desde aquello que anotamos anteriormente respecto de la ficción clínica (De la Vega, 2007).

Por otro lado, es interesante el posicionamiento identificatorio de la docente respecto de ubicarse como “profesional del lenguaje”. La posibilidad de complejizar esta categoría fue una intervención importante en el trabajo grupal posterior, en tanto se interpeló la concepción del lenguaje reducido a la dimensión sola del discurso hablado y unidireccional del docente. Lo que quedaba afuera en esta situación era la posibilidad de recuperar la dimensión de lenguaje en tanto comunicación de la conducta del joven al que hacía referencia la docente como así también los procesos comunicativos y emocionales que circulaban en el vínculo entre ella y el joven.

---

84 La docente hace referencia al proyecto institucional “Abordajes pedagógicos complejos”, descrito anteriormente en este trabajo.



Viñeta n° 2

*(En otro momento de la reunión se pregunta a las docentes qué recuerdan de su experiencia escolar, sea algo positivo o negativo. Nancy responde)*

*\_ Yo era muy inquieta, problemática. Siempre me retaban, me mandaban notas en el cuaderno. Nunca me ponían al lado de “la García”, que era mi amiga. Me acuerdo que me portaba mal, no sé qué hubiese pasado si viniera a una escuela como las de ahora que no hay tanto límite, hubiese hecho un lío bárbaro. Siempre me tenían que estar encima retando para que me quede quieta, pero terminaba haciendo caso (...) Me portaba mal y después en casa mi mamá me retaba. Al día de hoy me dice mi mamá “Qué te quejás de esos chicos si vos también te portabas mal”.*

*(Desde la coordinación, le señalo que en ese relato ha traído la voz de la docente y de la mamá, que decían que ella “era problemática, que se portaba mal, que era inquieta”, pero que no ha traído su propia voz, la de la Nancy chiquita; que acá le vamos a preguntar a la Nancy niña qué opinaba de esa escuela a la que iba, qué sentía ella con esto de que siempre la retaban)*

*\_ (Piensa; se queda en silencio un ratito). Para mí era horrible ir a la escuela. Los recreos me gustaban nomás, jugar con mis amigos. A mí nomás me gustaba Plástica, el resto me aburría. Si fuera por mí, habría ido a una escuela de arte.*

*(El grupo se sorprende. Una compañera dice: “¡Mirá la Nancy! ¿Quién iba a decir, con lo estricta que es con los chicos! Intervengo comentando que es importante que escuchemos cómo es la escuela que llevamos dentro. Una de las psicopedagogas refiere “que esto ha surgido en muchos docentes, la idea de la escuela “estricta”, que Nancy está poniendo voz a lo que muchos docentes pueden haber vivido”).*

*\_ Sí, era una escuela muy estructurada, muy “estricta”. No teníamos voz ni voto. Había que hacer lo que decía la seño, sino iba una nota.*

*(le señalo que cuánto esfuerzo para esa niña que sentía que los adultos no la escuchaban, qué esfuerzo el tener que controlarse todo el tiempo; que quizás el no poder quedarse quieta tuviera algo que ver con lo que ella sentía y que no podía expresar de otro modo)*

*\_ (se le llenan los ojos de lágrimas) Yo quería expresarme, pero nadie me escuchaba. Con el dibujo yo expresaba. No sé si les ha pasado de estar en algún lugar donde nadie te habla, nadie te conoce, donde no podés hablar con nadie. Es horrible.*

**Análisis**

Es muy significativo el juego de identificaciones que se evidencia en esta viñeta. El grupo se sorprende, casi a la manera de un señalamiento, de cómo esta docente, quien se comportaba de una manera “estricta”, militarizada, como docente, era en su infancia una niña “problemática”. La no escucha del adulto, su “ceguera” o “sordera” a lo que desea el niño, a sus intereses, produce efectos disruptivos y sintomáticos que se expresan en el cuerpo o en el acto (inquietud, agresividad, desatención, etc). Vemos cómo la maestra ocupa ahora, vía identificación, el rol del docente que no escucha, que no puede registrar al alumno como sujeto. Esto produce sufrimiento psíquico que se expresa en “conductas sintomáticas” en el niño. Ahora esta docente sufre los embates derivados de una posición narcisista que pretende imponer conductas “adaptadas” a los niños, operándose así una suerte de violencia simbólica que la deja encerrada en un vínculo dual con el niño; el efecto no puede ser otro que el rechazo del lado del niño, como se reveló en la anterior viñeta, a propósito de aquel joven que “se volvía loco”.

Reflexionamos cómo la escuela internalizada, con sus ideales, sus mandatos y su imaginario de cómo proponía el vínculo docente-alumno, tiende a reproducirse, cerrando posibilidades de construcción creativa de vínculos entre docentes y alumnos donde la escucha del sujeto tenga lugar.

Por otro lado, y a nivel de intervención, consideramos interesante la posibilidad de interrogar las narrativas de la biografía escolar, “abriendo el texto del relato”, dando voz a voces que aparecen silenciosas en el

relato mismo, como la voz de la niña-Nancy en el recuerdo de esta docente. Esta intervención puede tener un carácter subjetivante, en tanto va posibilitando el cuestionamiento de lugares identificados rigidizados e internalizados, en donde quien ha extraviado la posibilidad deseante es en primer lugar, el docente mismo. En él recae, en el aquí y ahora también el mandato de ser un docente sin voz propia, que debe reproducir el libreto de “lo que debe hacer un docente”, cerrándose y cerrando al otro, posibilidades creativas.

También en relación a supuestos epistemológicos que sostienen este tipo de intervenciones, cabe la reflexión en torno del carácter performativo del lenguaje. No es una mera reproducción de la memoria, de recuerdos pasados de lo que se trata el trabajo con la biografía, sino de una suerte de trabajo sobre una “memoria viva”, que se va significando y resignificando en él, las posibilidades de construcción y reconstrucción del relato en el aquí y ahora. Tal como plantea De la Vega (2009), “desde Wittgstein y Heideger, una filosofía del lenguaje, que recupera también a Spinoza y a Nietzsche, concibe la realidad como una construcción del discurso antes que referente “objetivo” del mismo (De la Vega, 2009).

### Viñeta n° 3

*Continuando con el relato anterior...*

*(Vicedirectora) “Vos decís que querías expresarte y que te expresabas con el dibujo. La otra vez ví un taller que están dando sobre los lenguajes del arte. El arte es un lenguaje también”.*

*\_ Yo me acuerdo del proyecto “Crearte” que hicimos acá hace unos años, con el Jardín. Ese proyecto dió mucho resultado con chicos con problemas. Los ayudaba a expresar, les encantaba. Y a mí también me gustaba participar ahí. Los chicos llegaban agotados a sus casas. Las madres nos decían que a la tarde no habían querido ir a rehabilitación”*

*(Otra maestra) \_ Cansados pero felices estaban.*

*(Nancy)\_ Sí, los chicos estaban felices; pero no te creas que era todo color de rosas. A muchas maestras les costaba sacarse los zapatos y participar, bailar, pintar. No les gustaba.*

*(Otra maestra) \_ Es que no te tiene por qué gustar todo, pero algo tal vez sí y que eso tenga lugar.*

*(Psicopedagoga)\_ Hay como una disociación entre el currículum y el arte en la escuela; como que el arte no fuera algo “oficial”, “serio” para el aprendizaje, como si fuera algo menor.*

*(Vicedirectora)\_ Y el arte es otro tipo de lenguaje, ¿no?*

*(Coordinadora)\_ Sí, el arte es un lenguaje importante de los seres humanos. Y justamente todo niño, sea “de abordaje complejo” o no, necesita poder expresarse y que el adulto le ofrezca códigos, canales, puentes para que pueda expresarse, de la manera que le salga. No contar con estas posibilidades, puede implicar que los niños necesiten expresarse de maneras sintomáticas, como te pasó a vos Nancy, no poder estar quieto, o pegar, como el chico que mencionabas o hacerse caca como traían en la otra reunión en relación a Carla<sup>85</sup>. Muchos de estos modos de expresión indican sufrimiento y angustia en los niños.*

*(Nancy)\_ Me acuerdo de Paula, una nena que era muy obediente, pero que a mí me preocupaba, porque nunca expresaba nada, parecía un mueble. Era como la “Nancy-callada”*

*(Vicedirectora) \_ Me parece que podemos revisar eso del proyecto “Crearte”, tal vez podamos volver a hacer algo parecido. Transversalizaba muchas asignaturas. Creo que con estos chicos de abordaje nos puede servir bastante.*

*(Maestra) \_ Y a nosotras también como docentes.*

*(Psicopedagoga) \_ Y que revisemos la importancia y el sentido que tiene el arte, que no es algo menor para estos procesos de subjetivación y para el aprendizaje de los chicos”*

---

85 Nombre ficticio de una alumna, quien presenta rasgos autistas y había manifestado un episodio de encopresis posterior a un conflicto con un compañero en el aula.

### *Análisis*

Vemos cómo el grupo va construyendo un sentido nuevo en torno al otorgar un lugar subjetivante a la infancia, un lugar de expresión. Aparecen diferentes relatos relacionados con la necesidad de generar espacios del orden del lenguaje, en tanto posibilitadores de comunicación y creatividad en los niños. Nancy puede resignificar a aquella alumna inhibida, la Nancy-callada, en la dificultad de la alumna Paula. Una mirada diferente comienza a construirse en esta docente: de la escuela militarizada, donde los niños “no tienen voz ni voto”, a la escuela donde los niños tienen derecho a expresarse. El arte como lenguaje expresivo potencial para la subjetivación, que opera como la otra cara de la moneda de las expresiones sintomáticas como modo de expresión de una subjetividad oprimida o en dificultades. No es sin el paso por la subjetivación propia, que este espacio subjetivante puede ofrecerse a los alumnos.

Por otro lado, el grupo trae la cuestión de la resistencia del sistema escolar a prácticas artísticas, que tradicionalmente, si bien tienen una valoración, han sido consideradas en una menor jerarquía con respecto a otras asignaturas. Creemos que, entre otros factores, la cláusula que el arte pone en relación a requerir de un rol activo, creativo, del lado del docente, puede presentar una fuerte resistencia, dado que, en el formato de la escuela clásica, internalizada, lo que se reproducía en el alumno era un lugar de pasividad y acatamiento. El docente de hoy es resultado en gran medida de aquel alumno de esa escuela, “formateado” desde una pedagogía bancaria, o digestiva al decir de Paulo Freire (1968). El tan mentado sujeto pensante, crítico y creativo al que el gran pedagogo brasileño pretendía generar en su pedagogía popular, necesita tal vez ser primero recreado en el docente mismo para luego ser construido en el alumno vía prácticas subjetivantes.

En este sentido, este tipo de espacios colectivos de análisis grupales, pueden habilitar posibilidades creativas en los docentes. Así, comienzan a surgir ideas desde el cuerpo institucional, desde las experiencias institucionales acontecidas en la historia compartida. Vemos cómo también se resignifica aquello que traía Nancy al comienzo de la reunión, de tener que construir una mirada “totalmente nueva” respecto de los saberes previos docentes. El grupo registró que esto no es así y menos si la expectativa era recibir estrategias psicologistas para tratar a supuestos “trastornos” en los niños. El movimiento de reposicionamiento del grupo tuvo que ver con habilitar prácticas y proyectos subjetivantes a partir de escuchar una cierta verdad en torno del sujeto deseante en ellos. A través de la escucha del sujeto deseante en la historia de Nancy, el grupo puede empezar a escuchar la voz de los niños que ellos fueron, vía proyección en el relato de Nancy. Esta escena resignificada abre, a su vez una pregunta diferente respecto de los conflictos de los niños en la escena actual, en términos de mensaje a descifrar, no de “trastornos” a derivar: ¿qué estaba necesitando decir ese joven que no podía dejar de pegar?

### **Conclusiones**

Evalúamos como muy enriquecedora la experiencia interdisciplinaria en este colectivo institucional. Observamos que la utilización de la metodología de narrativas docentes y el análisis crítico grupal e interdisciplinario de las narrativas de biografías escolares de los docentes, puede ser una herramienta válida para generar efectos subjetivantes en los docentes. Hemos ilustrado a través de algunas viñetas del trabajo grupal, de qué manera el grupo fue pudiendo construir nuevas miradas hacia la subjetividad propia y hacia las dificultades emocionales manifestadas por algunos alumnos. Tal como se intentó ilustrar, este cambio de mirada abrió a nuevos caminos de propuestas creativas a partir de la resignificación de la experiencia individual e institucional.

Concluimos con la reflexión acerca de que es posible generar nuevos modos de agenciamiento colectivo a través de este tipo de dispositivos grupales, de manera de potenciar la construcción de prácticas educativas novedosas que rescaten al sujeto crítico y creativo en los docentes, disminuyendo así los procesos de

psicopatologización y medicalización de la infancia que generan efectos desubjetivantes tanto en los niños y jóvenes como en todos los agentes educativos.

## **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2006) "La biografía escolar en el desempeño de los docentes". Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA, Buenos Aires. Recuperado de google académico.
- Bleichmar, S. (2000) "Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis" En Revista Aperturas psicoanalíticas, Revista Virtual, Nº 6, Buenos Aires
- Bleichmar, S. (2008) "Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades". Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Cornejo, M; Mendoza, F; Rojas, R. (2008) "La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico" Pshykhe, Vol.17, Nº 1, Universidad Pontificia de Chile.
- De la Vega, E. (2009) "La intervención psicoeducativa". Editorial Noveduc, Buenos Aires.
- Doltó, F. (1985) "La causa de los niños". Editorial Paidós, Buenos Aires, 1991.
- (1984) "La imagen inconciente del cuerpo", Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005.
- Dubet, F. (2006) "El declive de las instituciones" En El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Ed. Gedisa, España.
- Freire, P. (1968) "Pedagogía del oprimido". Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, 2015
- Guattari, F. y Loureau, R. (1981) "Entrevista". En "La Intervención institucional", Editorial Folios, México.
- Kaes, R. (1989) "La institución y las instituciones. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones". Editorial Paidós, Buenos Aires
- Puigross, A (1996) "Sujetos, disciplina y curriculum". Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Rosato, A. y Angelino M. (2009) "Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit". Editorial Noveduc, Buenos Aires.
- Stolkner, A. (2012) "Infancia y medicalización en la era de "la salud perfecta" Propuesta Educativa Número 37. Vol 1.
- Suárez, D. (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En "La investigación educativa". Sverdlick, I. Compiladora. Editorial Noveduc, Buenos Aires.
- Sverdlick, I. (2007) "La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio". En "La investigación educativa". Sverdlick, I. Compiladora. Editorial Noveduc, Buenos Aires.

...

## Resonando Experiencia en Jardín.

Autoras: María Isabel Del Angel y Verónica Andrea Facio

## **Fundamentación**

El proyecto nace en el año 2014 a partir de la necesidad de realizar un acompañamiento desde el espacio grupal a aquellos niños en donde se evidenciaban dificultades en sus procesos de aprendizaje. Partiendo de

premisas de cómo favorecer y provocar transformaciones en el proceso de construcción de: lengua, habla y lenguaje, donde la comunicación ocupe un lugar privilegiado.

**Re-Sonando** es una experiencia que conjuga una forma de hacer Fonoaudiología y Musicoterapia en el Jardín de Infantes, un modo de entender la comunicación y la construcción del lenguaje mediante experiencias musicales enriquecedoras.

Teniendo en cuenta la singularidad de cada niño, con sus connotaciones culturales y psíquicas, nos encontramos con pequeños/as que presentan: retrasos simples del lenguaje, hablantes tardíos, otros con alteraciones en la matriz lingüística que comprometen la expresión/compreensión del lenguaje, ausencia de lenguaje, mutismo.

Antes de poder trabajar en habilidades de conciencia fonológica existen etapas que deben estar presentes, conscientes de la complejidad de los procesos que subyacen al desarrollo del lenguaje oral en edades tempranas; así como de la relación que tienen éstos con el aprendizaje de la lecto-escritura.

En sus orígenes la musicalidad de un sujeto, constituida como el primer lenguaje, posee carácter comunicativo. Con el devenir de los años y luego de la incorporación del lenguaje verbal, este sentido es abandonado, ocupando por lo general un rol únicamente expresivo. Es por ello que se propone trabajar en la resignificación de ese carácter primigenio de la música de cada ser humano, dejando de lado las concepciones actuales de la música como un “objeto” más de consumo.

La actividad musical posee carácter bi-hemisférico, en donde todo nuestro cerebro a partir de la plasticidad neuronal (ajuste o adaptación de un sistema sensorial o motor a estímulos o requerimientos del medio) se pondrá en movimiento en pos de una experiencia musical. Involucra al hemisferio izquierdo para el ritmo y al derecho para la producción del canto y de la percepción musical. Esto nos permite comprender que la música y el lenguaje verbal son dos sistemas diferentes de comunicación los cuales funcionan en simultáneo cuando cantamos, (memoria verbal y tonal). El lenguaje sonoro y el verbal poseen localizaciones cerebrales y desarrollos distintos, siendo ambos capaces de transmitir información, valores culturales y sociales, emocionales, etc., de forma independiente y muchas veces complementaria.

Nos planteamos elaborar un programa en el que de manera planificada y organizada secuencialmente, (con actividades lúdicas, flexibles y adaptadas a cada grupo de niños, observando y evaluando sus niveles de desarrollo en comunicación y lenguaje), lo interdisciplinar juega un rol preponderante.

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Desarrollar habilidades de conciencia fonológica, favoreciendo diferentes funciones mediante experiencias musicales.

### **Objetivos específicos:**

- Ofrecer un espacio de encuentro con actividades que pondrán énfasis en aspectos adquiridos y conservados del lenguaje para continuar estimulándolos.
- Favorecer los procesos de input y output verbal.
- Trabajar diferentes parámetros del lenguaje: fonología, semántica, morfología y sintaxis.
- Propiciar experiencias musicales para favorecer los aspectos comunicacionales, haciendo uso de las particularidades de la música: melodía, armonía y ritmo.

## **Metodología**

Desde la modalidad taller se trabaja en las salas de 4 y 5 años del Jardín N°6 “Crecer Jugando”, junto con las docentes a cargo del grupo.

Antes del receso invernal y al finaliza el año, se realiza un taller con los niños y un integrante de su familia para compartir la tarea llevada a cabo y orientar a cerca de diferentes actividades que ellos pueden realizar en el hogar.

### **Actividades:**

Inicio y cierre de cada encuentro: con canciones acompañadas de instrumento melódico-armónico: Canción de bienvenida y despedida.

Durante el desarrollo de cada taller se presentan diversas propuestas para favorecer:

- \* Estructura dialógica: escuchante/hablante, turnos de diálogo, presencia y ausencia de sonido, discriminación auditiva, asociación imagen-sonido, decodificación auditiva verbal, función nominativa.
- \* Estimulación multisensorial: estímulos visuales, acústicos, uso del cuerpo en el espacio con y sin movimiento, bimodalidad (gestos-palabras). Focalización y sostenimiento de la atención.
- \* Aspectos del sonido: timbre, intensidad, duración. Cualidades de la música: armonía, melodía y tiempo.

### **Recurso humano**

Profesionales del Gabinete de Psicopedagogía y Asistencia al Escolar: Lic. María Isabel del Angel (Fonoaudióloga) y Lic. Verónica A. Facio (Musicoterapeuta).

### **Recursos materiales**

Instrumentos musicales: percusión, cuerda, aerófonos, cotidiáfonos; como así también voz cantada, voz hablada, uso del cuerpo como instrumento.

Elementos para trabajar la dinámica articulatoria: molde gigante de boca, barras acanaladas, embudos, sorbetes, cartas con imágenes.

Recursos de tecnología asistiva: de baja tecnología (pictogramas, letras de goma, cartas con imágenes). De alta tecnología: PC, cañón, amplificador, micrófono, radio grabador, grabadora digital.

### **Evaluación**

En la comunicación no sólo intervienen los aspectos estrictamente lingüísticos. Ésta es más eficaz cuando intervienen de manera efectiva no sólo las palabras sino también los gestos y las conductas que las acompañan, todo ello de forma apropiada tanto para el hablante como para el oyente, en función del contenido y la situación del habla. La finalidad de la evaluación es comprender mejor las estrategias lingüísticas y comunicativas de un niño con el objetivo de prevenir o intervenir en las áreas menos desarrolladas. Examinar el uso que el niño realiza de los recursos formales que posee su lengua, valorando si el nivel de desarrollo y automatización de los mismos le permite entender y hacerse entender en la diversidad de situaciones, contextos y con los diferentes interlocutores con los cuales se emplea el lenguaje oral.

Dentro de la evaluación cualitativa, la observación es un recurso de fácil aplicación que se deben incorporar a la práctica habitual con el objeto de detectar aquellos niños que presenten un desarrollo de su competencia comunicativa inadecuado. Se trata de hacer una valoración, en líneas generales, de los empleos del lenguaje en diferentes contextos, así como de las posibles limitaciones.

Este procedimiento favorece la manifestación espontánea de la competencia comunicativa y permite valorar el uso del lenguaje con mayor precisión.

Para la evaluación tendremos en cuenta lo siguiente:

- No se debe analizar el potencial lingüístico de un niño sin relacionarlo con su nivel de desarrollo general.

- Si bien los resultados obtenidos por los niños pueden ser similares, esto no nos debe hacer pensar que su ritmo de adquisición futura vaya a ser el mismo, ya que esto dependerá de otros aspectos que diferencian individualmente a cada sujeto.
- En ningún momento debe interpretarse en forma aislada los resultados obtenidos en cualquier nivel lingüístico, sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que implican.

### **EVALUACION del Proyecto Re-Sonando año 2014 y 2015**

De acuerdo al nivel de comunicación y lenguaje de cada sala, el objetivo general y los objetivos específicos pudieron cumplirse de diferentes formas.

En cada encuentro se brindaron diversas estrategias y herramientas para favorecer la oralidad del grupo de niños, las mismas fueron tomadas y enriquecidas por los docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada día.

A continuación y a modo de ejemplo realizaremos una breve descripción de un grupo de niños con el que se intervino desde el proyecto. Inicialmente el perfil comunicativo se caracterizaba por: descarga motriz acompañada de gritos, empujones, imposibilidad de escuchar y respetar los turnos de diálogo. Las intensidades utilizadas, en relación al volumen, no contenían variabilidad, siendo elevadas las producciones en el juego de preguntas y repuestas desde lo sonoro, en el compartir de las rondas, al explorar instrumentos musicales, etc. En el último período del año se puede observar mayor organización en la toma de turnos, en la espera, las pausas-silencios, en la organización del cuerpo en el espacio y en relación al otro. Evolución favorable en: el uso del lenguaje (pragmática), en procesos fonéticos /fonológicos y en raigambre semántica.

El despliegue de actividades específicas de conciencia fonológica pudo desplegarse en los últimos encuentros y no con todos los grupos. Por ello nos planteamos que este modelo de intervención sería conveniente iniciarlo en salas de tres años. Por lo pronto continuamos trabajando en salas de cuatro y cinco años del Jardín N 6 “Crecer Jugando”, abriendo el Re-Sonando a quienes deseen sumarse en el campo de lo interdisciplinar.

Consideramos que los factores que obstaculizaron el desarrollo y ejecución del proyecto durante el ciclo lectivo 2014, fueron problemas edilicios: relacionados con la falta de agua y suspensión de clases.

Como así también los factores que favorecieron fueron: flexibilidad por parte del equipo directivo del jardín, los encuentros periódicos con docentes para la planificación y desarrollo de las actividades, en un intercambio recíproco para la construcción de los talleres.

El tiempo de la infancia, los tiempos de la intervención, hay tantas cosas que nos parecen obvias, sin embargo a poco de meternos con ellas nos damos cuenta que de obvio no tienen tanto. Emile Benveniste plantea: “en ocasiones hay que pedirle a la evidencia que se justifique”.

Re- Sonando es una forma de pensar la infancia, esto condiciona la manera en que concebimos el lenguaje, los aprendizajes, lo córpore-sonoro-musical, lo psíquico. Esta forma de pensar nos define, nos determina en nuestra praxis y en nuestra ética.

### **Bibliografía**

Apuntes de Curso a distancia de Neurorehabilitación en MT (2010).

Conciencia Fonológica. Manual de Lenguaje. Fundación Astoreca, 2007

Octava Clase de la capacitación en Neurolingüística. Lic Mabel Klipphan: Implicancias en el desarrollo alterado del proceso fonológico.

Bruscia, K. (1998) Musicoterapia, Métodos y prácticas. Ed. Pax México.

Ferrari, K. (2013) Musicoterapia: Aspectos de la sistematización y la evaluación de la práctica clínica. Ed. MTD.

Monfort, I. (2013) Estrategias de Intervención terapéutica y escolar en niños con trastornos de la comunicación y el lenguaje.

Shapira, D. y Otros (2007) Musicoterapia: Abordaje plurimodal. Ed. ADIM.

Un Mundo de Sonidos: Prevención, detección precoz y tratamiento de los trastornos de la lecto -escritura.

Autora: Fga Ana María Ricabarre

...

**> Problemas de aprendizaje: obstáculos o desafíos**

Coord.: Prof. Andrea Villares

**MESA Nº 21 – AULA 13** - 2do. piso

P41 - *A Naty algo le falta*, Mónica Juárez, Equipo Interdisciplinario Mi Capacidad Especial, Córdoba.

P77 - *Inclusión educativa: atravesando barreras discapacitantes*, Florencia Ugolini, Guadalupe Oneto, CABA.

P90 - *Denuncia del Malestar en niños y jóvenes. Perspectivas teóricas y aportes desde la práctica psicopedagógica*, Patricia Arias, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, Santa Cruz.

P110 - *Niños del S. XXI: un nuevo desafío adulto para pensar en educación. El futuro aporte de la Educación Especial*, Guillermo Mengarelli, Marcela Bertoldi, Iris Centurión, Viviana Ferreyra, Alejandra Cevasco, Rosario, Escuela Especial Santa María, Santa Fe.

...

**A Naty algo le falta**

Autora: Lic. Mónica Liliana JUAREZ

*“El niño que no aprende sufre de un saber que él mismo no sabe”.*

Estela Solano Suarez.

**ABSTRACT:**

El presente trabajo fue producto del seminario sobre Técnicas de Taller I, actividad dictada en la Carrera de Especialización de Psicopedagogía, U.N.C, en su primer año de cursado. El mismo corresponde a una intervención clínica desde el área de psicopedagogía, en el equipo interdisciplinario “Mi Capacidad Especial”, sito en la Ciudad de Córdoba.

El mismo considera la reconstrucción de un caso clínico abordado en un proceso de intervención psicopedagógica con una paciente llamada Natalia. Cabe considerar que se si bien se precisa información de la historia vital de la paciente, se han resguardado los datos de identidad de la niña modificándose su nombre de pila.



Para efectuar el encuadre teórico-epistemológico partiré de la consideración de algunos conceptos que son los pilares fundamentales para el desarrollo del mismo. Iniciaré definiendo lo que entiendo por proceso de aprendizaje, acto que supone un encuentro intersubjetivo, dado en determinado tiempo y espacio, el cual está enmarcado en una relación transferencial. Luego de describir cómo se da el proceso de aprender, me centraré en aquellos problemas que se suscitan a su interior: los problemas de aprendizaje y sus diversas modalidades: problema de aprendizaje como síntoma, reactivo, inhibición cognitiva. Además, destacaré una categoría descripta como “Desnutrido Escolar” para dar cuenta de los desajustes que se producen en aquellos alumnos que presentan fracaso escolar y cómo la escuela se constituye en una institución que “subjetiva” y que incide de manera significativa en la constitución de cada niño. Para ello, retomaré los aportes de diversos autores que me permiten lograr un marco teórico acabado sobre dichos temas.

Partiré de una consideración de Sara Paín: “el proceso de aprendizaje se genera a partir de una inquietud que produce un desorden que genera una actividad que permite el pasaje a otro estado, cuya apariencia equilibrada es una evidencia de la ignorancia.” El sujeto se apropia de la realidad internalizándola de acuerdo con sus propias estructuras psicológicas, y a su vez actúa sobre el contexto, transformándolo por sus acciones al mismo tiempo que es transformado por los otros y por el mundo. Por su parte, Marina Müller en su libro “Aprender para ser” habla de aprender “como un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje, que ya desde antes de nacer “hace un lugar” a cada ser humano que se incorpora en la sociedad, “hecha propia por el sujeto” en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar y también ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes”

El niño inscribe su saber hasta la adolescencia, pero es como si ciertas inscripciones estuvieran escritas en un tipo de escritura que aún no conoce. Permanecen como enigmas que podrán formularse como preguntas o no según las respuestas del adulto. El sujeto necesita esta información porque es la manera de pensar lo que ya sabe. La información puede ser escamoteada por omisión, sustitución, falsa información, desmentida, o exhibición de informaciones, como por modos de apartar al sujeto del contacto con el deseo de conocer (prohibición de saber sobre los orígenes, adopción, desaparición de los padres, problemas mentales de los padres, herencia, identificación a un padre enfermo, la locura y el sin sentido de las interdicciones familiares, el tabú, el incesto, secretos de familia) (Cordié, 1994).

El acto de enseñar es un encuentro intersubjetivo, espacio de subjetividades: un sujeto que enseña y otro sujeto que aprende, de los alumnos entre sí, de los colegas docentes entre ellos y con sus directivos. Cada protagonista de la comunidad educativa pone su ser allí, porque entra a la institución con toda su historia personal y vocacional.

El enseñante es un ser subjetivo, particular, único e irrepetible. En la práctica, cada docente se posiciona en el aula con su historia personal, con su hoy, sus síntomas y con las razones de su elección profesional. Su ser docente está anclado en su ser mujer u hombre y en las razones más o menos inconscientes por las que eligió trabajar en esa escena. Su función es la de mediar entre el alumno y el conocimiento, facilitando la construcción del mismo y la transmisión de valores.

El aprendiente también es un ser subjetivo, particular, único, irrepetible. Entra al aula con:

- \* Un cuerpo disponible o no para aprender. Dependerá de su salud, del estado de su sistema nervioso central, de su aparato sensorio-motriz.
- \* Una estructura de pensamiento que habrá alcanzado cierto nivel y eso a su vez determinará las posibilidades operatorias. Ese aparato cognitivo, por diversas causas, puede estar disponible o bloqueado, detenido o fracturado.
- \* Una posición frente al saber y al ignorar. Curioso o apático, con una determinada tolerancia al error y la frustración.

Es decir, cada quien (aprendiente, enseñante) aportará el sentido que el aprender tiene para él. Lo que se pretende señalar es que para que se de el proceso de aprendizaje deben conjugarse posibilidades y posiciones, capacidades y deseo.

En este encuentro de subjetividades aparece la transferencia, concepto tomado del psicoanálisis que pone de manifiesto la existencia del inconsciente. La misma es definida en “La primera entrevista con el psicoanalista”, de Maud Mannoni, como una “relación imaginaria, al mismo tiempo consciente e inconsciente, del psicoanalizado que demanda frente al psicoanalista testigo, que no responde, y acepta los efectos reestructurantes de la historia del sujeto a través de sus contratiempos patógenos. La transferencia es el medio específico de la cura psicoanalítica.” En esta relación intersubjetiva cada cual transfiere, actualiza deseos inconscientes, repitiendo modelos del pasado infantil, vividos tanto en el vínculo interpersonal como en cuanto a la tarea.

El lugar del inconsciente en la relación pedagógica es habitualmente conocido y negado en forma simultánea. Los fenómenos transferenciales se presentan siempre, son necesarios e ineludibles.

Por otra parte, sostengo que los problemas escolares (de aprendizaje, de conducta, etc.) siempre son encarnados por sujetos singulares, y la posibilidad de resolución o prevención supone comprenderlos a partir de la trama configurada por los múltiples atravesamientos de diversas dimensiones: económica, social y cultural; familiar, institucional y pedagógica; subjetiva, de maduración y desarrollo cognoscitivo.

Se trata de una trama de la que adviene el sujeto que se liga, a su vez, al entramado de relaciones institucionales de la escuela y, por lo tanto, cada situación de las llamadas “problemas” podrá ser analizada y comprendida en el marco de dicha configuración singular.

Los problemas escolares están atravesados por una dimensión que pone en primer plano la subjetividad de los niños. Dichos problemas constituyen una forma de expresión de la subjetividad, es decir, en tanto síntomas, inhibiciones, trastornos, etc. que toman algunas de las diversas formas que pueden ser “leídas” como problemas de aprendizaje o problemas de conducta.

Retomo los aportes de Raúl M. Ageno quién sostiene que la constitución psíquica o subjetiva “implica la generación de condiciones internas –o subjetivas- que son las que posibilitan y/o dificultan el desarrollo para poder pensar y crear, necesaria para alcanzar una adecuada socialización, en tanto incorporación e integración en las actividades de servicio o de producción en la sociedad, con una actitud disciplinada o contestataria.” Asimismo prosigue en el desarrollo de su trabajo: “Esta subjetividad inconsciente resulta ser la matriz donde se constituye el deseo que no sólo vectoriza los intereses, las elecciones, la libidinización de ciertos objetos, sino también las aperturas y los bloqueos afectivos e intelectuales del sujeto”

El mismo autor define en su obra “El sujeto del aprendizaje en la institución escolar” que “la estructura subjetiva es el soporte que sostiene y posibilita el aprendizaje y la producción de conocimientos. Los procesos subjetivos que conducen a ello no se realizan en forma aislada sino en relación con otros, en un tiempo histórico y en un espacio socio-cultural en donde circulan múltiples formaciones discursivas imaginarias que sobredeterminan los modos de pensar y los modelos de verdad.” En muchos casos, es en la escuela donde se evidencian los fracasos de la constitución simbólica infantil, la que se estructura al interior de la familia.

Luego de estas consideraciones teóricas me centraré en el abordaje de los Problemas de aprendizaje y para ello me remitiré a Sara Paín quien, en su libro “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje”, los define como un Síntoma, “en el sentido de que el no aprender no configura un cuadro permanente sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación”. Al síntoma se le otorga el estatuto de formación del inconsciente, de lo que está puesto allí donde faltó o falló la palabra y al que hay que escuchar y descifrar. Maud Mannoni en “La primera entrevista con el psicoanalista” sostiene que “donde el lenguaje se detiene, lo que sigue hablando es la conducta, cuando se trata de niños perturbados, es el niño quien, mediante sus síntomas encarna y hace presentes las consecuencias de un conflicto viviente, familiar o conyugal, camuflado y

aceptado por sus padres.” El niño se convierte en el portavoz de sus padres denunciando con su síntoma un mensaje que debe ser descifrado, decodificado, mediante una “escucha” particular. El problema del aprendizaje supone, en su trastorno, un malestar en la medida que produce que el sujeto no pueda transformar la realidad ni ser creativo. El mismo proviene de causas que hacen a la estructura individual y familiar del niño disfuncional. En general, se parte del supuesto de un aprendiente con un aparato psíquico normalmente constituido, normalidad que es generalmente la excepción y no la regla. Es decir, a las dificultades anteriores, hay que sumarles las propias del aprendiente que tienen que ver con el drama edípico y sus intentos, fallidos o exitosos, de resolución.

Liliana González lo define en “Aprender: psicopedagogía antes y después del síntoma” como un “huésped forzoso”, como aquél que se instala sin pedir permiso oriundo de una tierra interior pero sentida como extranjera”.

El síntoma es la señal de que algo sucede, algo pasa, expresa algo problemático que le pasa al niño: el sujeto sufre, se interroga por ello, tiene valor de mensaje: hay algo que necesita ser escuchado, descifrado en el contexto de la historia personal, familiar. Es una formación del inconsciente y éste está estructurado como un lenguaje: Sara Paín considera que el “sujeto emerge a causa del lenguaje” y que está constituido desde otro que lo llama, lo requiere, lo solicita y le confiere su calidad diferenciada incluyéndolo a la vez en un sistema de semejanzas”

El síntoma incluye siempre al Otro y llena en la dinámica familiar el vacío de alguna verdad no dicha. Se constituye como un mensaje, portador de una palabra que el niño no puede articular en su discurso habitual. Las palabras y el sentido del síntoma se presentan siempre bajo una forma extraña. El significado original está siempre disfrazado, porque algunas de sus manifestaciones son muy dolorosas. Las razones del síntoma permanecen para el niño en su inconsciencia, y solo se muestran bajo la forma de ese disfraz.

Desde la teoría psicoanalítica, el problema de aprendizaje podría ser definido en términos de una desinvestidura del objeto de conocimiento. Este objeto no puede ser ni totalmente idéntico a la huella mnémica ligada a la primera experiencia de satisfacción (pues no habría trabajo psíquico, ni crecimiento del aparato, ni posibilidad de conocimiento), ni totalmente diferente a ella (ya que no despertaría interés).

En este sentido, tal desinvestidura de objeto se puede relacionar con un trastorno en los vínculos primarios ligados a la oralidad. Por ejemplo, el recibir el conocimiento se relaciona con el alimentarse, con asimilar, con dejarse penetrar. Desde aquí podemos entender las expresiones “no le entra la materia”, “se devora los libros”, “es un traga libros”. También se puede relacionar a la analidad y a la conservación (“no le queda la materia”, “no retiene”), y al caminar (“no marcha”, “no anda en la escuela”). Observamos cómo en estas últimas expresiones se alude a la detención y parálisis en las posibilidades de conocer. La falta de conocimiento también puede investir al objeto de amor: gustar de las personas “tontas”, amar a un hijo en la medida que es débil mental. La sobreprotección y el amor al hijo se constituyen, en estos casos, en factores que pueden incidir en el déficit de aprendizaje: “es difícil para un chico perder la legitimidad que le da la ignorancia, la protección que le proporciona el no saber y la castidad que le garantiza la inocencia” (S.Paín, 1983, p. 51).

Hay un elemento primordial en la base del deseo de saber y es que, como en todo deseo, algo se debe percibir como faltante para que se pueda desear. Cuando el deseo encuentra lo que quiere, se dirige rápidamente hacia un nuevo objeto, constituyendo una cadena que se recorre a lo largo de la vida. Lo que usualmente encontramos es que el niño o el adolescente estudian para complacer a sus padres o profesores, de quienes esperan reconocimiento. Sin embargo, en cuanto se les deja solos, caen rápidamente en las pasividades contemporáneas (televisión, juegos electrónicos, historietas, etc.). Es necesario para el sujeto haber percibido inicialmente un deseo de saber en los padres que le permita identificarse con dicho deseo. Es por identificación con el deseo, y no por identificación con los pedidos de los padres, que esto funciona. Sólo así se puede pasar a un segundo momento, aquél en el cual, ya en la escuela, se va a aplicar dicho deseo sobre un saber intelectual.

Cuando el enseñante muestra, el aprendiente mira. Aprender supone curiosidad, para lo que, además de mostrar, algo necesita estar guardado. Si el enseñante pretende que todo esté visible, no puede aparecer la curiosidad. Hay que tomar como referencia esta modalidad de “mostrar-guardar” como un movimiento esencial en el aprendizaje.

Para continuar distinguiré, siguiendo a Alicia Fernández (“La Inteligencia Atrapada, 1.994), el Problema de aprendizaje-síntoma: en el cual se presenta un “atrape” de la inteligencia por deseos de orden inconsciente que determinan el rechazo del conocimiento y el Problema de aprendizaje reactivo, que es el que presenta el niño que pudo desear aprender, pero no se lo proveyó de las situaciones de aprendizaje que lo hicieran posible. Las razones del no-aprender hay que buscarlas en el sistema educativo o en la relación docente-alumno.

También encontramos niños que sufren grandes inhibiciones que empobrecen su desempeño escolar y social. Aprendizaje, función imaginaria, socialización, lenguaje, son aspectos esenciales del desarrollo infantil que suelen estar afectados por el proceso inhibitorio. Se trata de niños que no pueden producir si el adulto no permanece junto a ellos, carecen de deseos de aprender y suelen tener una profunda pobreza en sus producciones imaginarias (dibujos, relatos, fantasías). La magnitud de los frenos inhibitorios parece condenar al niño a la detención de su desarrollo y de sus aprendizajes. La estructuración psíquica se detiene, afectando la función imaginaria del psiquismo, indispensable para la construcción de los aprendizajes, así como también para la estructuración de otros aspectos esenciales de la subjetividad infantil.

La inhibición es una limitación del yo consistente en una perturbación funcional, definida ésta de manera negativa por el hecho de que una actividad no puede tener lugar. Así, la inhibición se entiende como una verdadera renuncia a una función, renuncia que tiene por sede al yo.

Ante esto, el aprendiente evita pensar (no habiendo alteración del pensamiento) y se genera aburrimiento: “el sujeto va retirando sus ganas de aprender y al retirar la implicación va perdiendo la posibilidad de metáfora, archiva la información casi sin significarla. Carecer de metáforas (...) deja al sujeto prisionero del tedio” (A. Fernández, 2000b, p.174)

Por su parte, Inés Cristina Rosbaco, en su libro “El desnutrido Escolar” identifica una categoría a la que denomina Desnutrido Escolar y la vincula con las condiciones objetivas y subjetivas propuestas por Pierre Bourdieu (espacio social, campo, posiciones, capitales, habitus). En su investigación, estos niños pertenecían al sector de los pobres estructurales: sectores sociales de pobreza extrema. Observaba un psiquismo históricamente empobrecido ya que el otro de la cultura con el que se constituye el psiquismo de estos sujetos es el otro de la cultura hegemónica del sector social más pudiente del cual reciben no sólo los desechos materiales sino sus desechos culturales que los convierte en “cirujas de la cultura”. El fracaso se originaba por una especie de “corto-circuito” que se producía entre los sistemas del pensamiento del niño, diferentes a los de la institución. Aunque las condiciones objetivas son importantísimas para la constitución del psiquismo, no son determinantes por sí mismas. En dicha constitución se juegan las vicisitudes del deseo y la historia de cada sujeto que permiten que, entrelazadas con las condiciones objetivas, advengan subjetividades singulares.

Manifiesta que si el repliegue del yo no ha sido demasiado grande y sobre todo, si no viene de una larga trayectoria, sus estructuras cognitivas no se encuentran dañadas ni falta construir otras como en algunos niños con otra clase de problemas de aprendizaje. Su curiosidad y deseo de aprender están presentes al momento de efectuarse el pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar pero expresa que estos niños suelen funcionar como deficientes mentales. En su trabajo, la autora se interroga de qué manera lo social es partícipe de la constitución de la subjetividad y cuál es su incidencia en la configuración del síntoma del no aprender y advierte que cuando la institución educativa ejerce violencia simbólica excesiva puede “cobrar un carácter desestructurante de todos los procesos psíquicos que en el niño se vienen realizando,

produciendo “desnutridos escolares” quienes no sólo se encuentran en riesgo escolar sino también social.”

“A la escuela van a aprender cabezas sin cuerpo y cuando no aprenden se las manda al hospital donde son considerados organismos sin inteligencia ni deseo.” Alicia Fernández.

CASO CLINICO: “A NATY LE FALTA ALGO...”

Quienes recorremos los senderos de la psicopedagogía, enfrentamos la tarea de asistir a diversas problemáticas en el aprendizaje, siendo algunas de las mismas derivadas de cierto “atrape” de la inteligencia. El presente trabajo, de intervención psicopedagógica, nos posibilita pensar cómo cada niño “habla” a través de sus síntomas. Para ello, se hace necesario historizar el sujeto, rastrear la escena familiar, escolar y la multiplicidad de los contextos por donde transita y a los que se sujeta.

El niño/hijo es traído a consulta. Sus síntomas preocupan a sus padres, (abuela en este caso). En realidad, lo traen al consultorio porque algo perturba su andar. Quienes lo traen “dicen” a su modo lo que piensan de ese algo perturbador. Los que consultan, declaran lo que suponen el malestar del hijo. En esta ocasión, se hace necesario enmarcar el andamiaje teórico-práctico, ejemplificando con uno de los casos clínicos abordados.

Plantearé el caso clínico de Natalia: una niña que cursa 5º grado en una escuela común de la Provincia de Córdoba. Al momento de comenzar mi trabajo con ella, tenía 10 años. Es importante destacar que la niña tenía Certificado de Discapacidad expedido por Junta evaluadora de discapacidad. Este requisito es fundamental para que la Obra Social cubra la prestación del módulo para la integración Escolar. El diagnóstico funcional explicitado es: Retraso mental Leve. No presenta diagnóstico etiológico. Aunque no coincido personalmente con este “rótulo”, el médico especialista en neurología fue quien derivó a la abuela de la niña a gestionarlo.

Se hace presente en mi consultorio Elsa, abuela materna de Natalia, quién traía consigo el motivo de consulta: “No aprende como los otros chicos, “le falta algo”; “en la escuela me piden una maestra integradora.” Luego de esta introducción, iniciamos una entrevista en la que pude descifrar ese motivo de consulta inicial. Transcribiré algunos pasajes más significativos de la misma.

Entrevistadora: Cuénteme, porqué Natalia necesita maestra integradora?

Elsa: Naty vive conmigo desde que la mamá falleció en un accidente de tránsito a los 8 años. Ese año cursaba tercer grado y ahí empezaron sus problemas de aprendizaje. Un año después sufrió otra situación difícil: su papá también tiene un accidente con su moto y queda cuadripléjico. Además, vivían en Buenos Aires y como no tenía quien la cuidara allá, yo la tuve que traer acá porque la familia del padre tuvo que hacerse cargo del papá de Naty que quedó postrado.

En el colegio me piden maestra integradora porque no hace nada: se distrae mucho, vive en las nubes, no termina de copiar las cosas, se pone nerviosa cuando lee y no le gusta escribir mucho. Va a particular desde tercer grado porque a mí me cuesta enseñarle, no me hace caso. Me pongo mal y ella se pone nerviosa. Trae todas las carpetas incompletas, le cuesta retener información en ciencias. De la escuela me mandaron a hacer una consulta con un neurólogo y yo la llevé.

Entrevistadora: Qué le dijo el neurólogo?

Elsa: El doctor me dijo que está atravesando un proceso del cual le va a costar salir, por todo lo que le pasó y que va a tener un punto hasta donde den sus capacidades. Le hicieron estudios (E.E.G., tomografía) los cuales concluyeron que los resultados obtenidos se encuentran dentro de los parámetros normales.

Entrevistadora: Cómo fue la infancia de Natalia?

Elsa: Ella ha tenido problemas desde que nació: ha tenido problemas desde su nacimiento; tuvo poco contacto con su mamá...mi hija me decía que ella la quería como si fuese una hermana. Yo veía que

Alejandra (mamá de Natalia) a veces la agredía con palabras: le decía “gorda”, “no servís para hacer las cosas”, la humillaba. A mí me dolía, imagínate a la nena. Ella la quería a su manera, pero hay algo que le falta Naty.

Entrevistadora: Qué le falta a Natalia?

Elsa: No sé cómo explicar... yo pienso que hay algo en Naty que le falta, que mi hija no pudo... Hay algo en Naty que ella sabe que le faltó el cariño de su mamá y también el cariño de su papá.

Entrevistadora: Cómo fue esa relación?

Elsa: Vivió muy poco tiempo con el padre. Mi hija se juntó con él y al poco tiempo se separó. Ella sabía que era el papá. Él la buscaba y la llevaba a su casa. Pero podían pasar dos o tres meses sin verlo. Actualmente fue a verlo y no quiso ir más, lloró. Le dio impresión porque le faltaba parte del cráneo. Dijo que no lo quería ver más pero por ahí cambia de opinión y dice que quiere ir a Buenos Aires a verlo.

Entrevistadora: Y con la mamá?

Elsa: Bueno, mi hija queda embarazada muy joven, a los diecisiete años. Quería hacer su vida, salir, estar con amigos... además se llevaba muy mal con el padre de la nena, se peleaban con él todo el tiempo y hasta le pegó estando embarazada. Cuando nació Naty me la dejaban a mí para salir y cuando se fueron a Buenos Aires, se la dejaban a mi hermana que es la madrina de la nena. Ella vivió una vida un poco dura, con falta de cariño de sus padres y eso la marcó. Cuando falleció la mamá estaba en Buenos Aires y la madrina le dijo que la mamá se había ido con Dios. Vio el cajón cerrado pero no la vio a la mamá. A veces le escribe cartitas, le dice que la extraña y la quiere mucho. Para el día de la madre llora, cuando tomó la comunión lloró y se acordó de la mamá... Yo la veo con una tristeza desde que falleció su mamá, llora y dice que quiere estar con ella. También dice que está enojada con Dios porque se llevó a su mamá.

Entrevistadora: Cómo se da la relación de Natalia con los hermanos?

Elsa: Cuando mi hija se separa, al tiempo forma una nueva pareja y tiene dos hijos: Alí y Mirco. Ellos quedaron con su padre, en Buenos Aires. Yo le hablo de ellos y se pone a llorar. A veces trato de que los traigan a Córdoba y se queden en las vacaciones de la escuela, pero no es fácil.

Entrevistadora: Cómo es Natalia en casa?

Elsa: En casa, conmigo pelea mucho y tal vez esa es su manera de desahogarse, yo trato de ponerle límites pero a veces le tengo que gritar. No soy de pegarle pero sí la pongo en penitencia. No quiere que fume ni que tome cerveza. Pienso que no quiere que haga todo lo que hacía su mamá porque tendrá miedo que me pase algo.

Con Adrián (pareja de la abuela) la relación es un poco conflictiva. Ella no es de contestarle, sólo lo mira. No sé si le tiene miedo o respeto. Ella tiene sus tiempos para hacer las cosas y él quiere que se apure. Él dice que yo le doy con todos los gustos y no le pongo límites. Yo tengo en cuenta todo lo que le pasó, veo que le falta cariño y estoy muy pendiente de lo que le pasó a Naty. Le hace falta una imagen paterna; a veces se comporta mal en casa y él se fija en todo.

Entrevistadora: Natalia tiene amigos?

Elsa: Tiene muy pocas amigas que van a danza, pero no se visitan. Yo veo que juega sola, a mí no me gusta porque es malo para ella. Tiene que relacionarse con niños de su edad. Los chicos al verla la hacen a un lado. Con la hija más chica (12 años) de Adrián busca tener una amistad y ella la discrimina porque Naty no sigue una conversación, no sale. Ella sólo quiere jugar y la otra hablar de chicos y hacer cosas de grandes. Yo veo que lo que le falta a Natalia son amigos, no tiene con quién jugar ni en el barrio ni en la escuela.

En el proceso de psicodiagnóstico, además de las entrevistas con la abuela y la niña, se aplicaron técnicas psicométricas y proyectivas, entre ellas, el test de Bender: el mismo reveló cierta inmadurez en la coordinación viso-motora y permitió descartar indicadores de origen neurológico que hagan suponer concomitantes orgánicos que alteren su pensamiento.

Por su parte, el test de inteligencia WISC reveló puntuaciones bajas en relación a las esperadas para la E.C. de Natalia, las mismas están vinculadas a este “atrape” de su inteligencia, que determina su rechazo al conocimiento y a la ausencia del deseo de aprender.

En el test del Dibujo libre, Natalia representó el dibujo de una niña junto a “un hermano” que están jugando con nieve. La nena tiene puesto un collar con un corazón que le regaló su mamá. En la parte superior del protocolo: “en el cielo”, manifiesta, escribe los nombres de sus dos hermanos y representa la imagen de un rostro femenino. Se le solicita que narre una historia en relación a lo graficado y la misma es la siguiente:

“Había una vez una nena que se llamaba Ana, estaba nevando y ella estaba jugando con el nene que era su hermano y los dos se tiraban nieve. Ellos se sentían alegres porque cuando se levantaban de dormir, se cambiaban y bajaban a jugar con nieve.

La nena tiene puesto un collar con un corazón, es un collar hermoso que le regaló su madre que estaba cocinando en la casa.

Después de nevar salió el sol y se pusieron a jugar a la pelota. A veces se peleaban y se pegaban y cuando eso pasaba los papás los ponían en penitencia y cuando se portaban bien les daban plata para comprar cosas.”

Las competencias pedagógicas internalizadas por la niña estaban conforme a las esperadas para el grado que cursaba (4º grado); sólo se hacía necesario implementar adecuaciones curriculares No Significativas, es decir, “modificaciones realizadas en los diferentes elementos de la programación para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial” (Resolución 1114/00 Ministerio Educación de la Provincia de Córdoba) para atender a sus necesidades educativas especiales, las cuales eran “transitorias” en el sentido de que una vez elaboradas las situaciones vivenciadas a lo largo de su trayectoria de vida podrán superarse las dificultades que se manifiestan.

*“Para que un niño aprenda es necesario que lo desee pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear”.*

Annie Cordie.

### TEJIENDO Y DESTEJIENDO LOS HILOS DE UNA HISTORIA

Los datos referidos a la esfera familiar, reconstruidos en la entrevista del motivo de consulta y en la historia vital, y los de la esfera escolar (informe docente presentado) me ayudaron a ir construyendo un diagnóstico psicopedagógico, a la vez que me posibilitaba comprender el lugar que ocupa la niña en la trama familiar y el posicionamiento de la misma en el escenario escolar.

La abuela la presenta a Natalia como una niña que no puede y que “algo le falta”. Aparece una imposibilidad de reconocerla como capaz de aprender. Este lugar de imposibilidad en la que es ubicada Natalia desde el momento de gestionarse el certificado de discapacidad, la posiciona como incapaz de aprender, no-capacitada para el aprendizaje.

En la reconstrucción de la historia vital de la niña, no se evidencian antecedentes que denoten algún compromiso o secuela orgánica lo cual ha sido comprobado clínicamente y a través de diferentes estudios médicos, neurológicos.

Cuando Natalia se encuentra en una situación de aprendizaje, se instala en el no sé, no puedo, reniega de su capacidad pensante, se autodescalifica. Si bien tiene un diagnóstico médico definido como retraso mental, funcionalmente y psíquicamente así se posiciona con respecto al objeto de conocimiento, pero detrás del mismo se esconde una causalidad afectivo-emocional del no-aprender de la niña, vinculada a situaciones vivenciadas en edades tempranas de su desarrollo al interior de la trama familiar.

Por lo manifestado en la entrevista pareciera ser que el embarazo de Natalia fue una situación que se suscitó en la etapa de la adolescencia de la madre, producto de una relación inestable, que generó un embarazo no deseado. Posiblemente a ello estarían vinculadas las descalificaciones e inhabilitaciones de las que fuera “objeto – sujeto” la niña: “gorda”, “no servís para nada”. La abuela expresa: “Ella la quería a su manera, pero hay algo que falta en Naty.” Podemos visualizar cómo la niña se constituye marcada por el lenguaje y las palabras de su madre, en relación a cómo es vista y hablada por ésta, tanto desde el punto de vista de su esquema corporal como en relación a su proceso de aprender.

Asimismo se advierte que las figuras parentales no lograron cumplir las funciones inherentes a las mismas ya que desde momentos muy tempranos de su desarrollo, Natalia quedaba al cuidado de figuras sustitutas: abuela, madrina; (“Tuvo poco contacto con su mamá”, “vivió muy poco tiempo con él”, aludiendo al padre; “Le faltó el cariño de su mamá y el cariño de su papá”). En la trama familiar se visualiza cierta distorsión en relación a los roles de las figuras parentales: se observa la presencia de una madre-hermana que no lleva a cabo la función explícita que le corresponde, posiblemente sustentada en la presencia de una abuela materna fuerte

que avasalla a la madre adolescente corriéndola de su lugar, o bien, producto de este no-deseo de hijo de parte de esta madre. La abuela manifiesta en la entrevista: “Mi hija me decía que ella la quería como si fuese una hermana” “Ella la quería a su manera...”

Siguiendo su trayectoria de vida, Natalia debe ser testigo de peleas parentales suscitadas al interior de la dinámica familiar, con las consecuencias y secuelas que las mismas generan en la faz afectivo-emocional de la niña. A dichas peleas le prosigue la separación de sus padres; si bien la niña continúa manteniendo su vínculo con la figura paterna, el mismo se da en forma esporádica: “podían pasar dos o tres meses sin verlo.” Actualmente, Natalia manifiesta sentimientos ambivalentes en relación a su padre: “... fue a verlo y no quiso ir más, lloró. Dijo que no lo quería ver más pero por ahí cambia de opinión y dice que quiere ir a Buenos Aires a verlo.”

El no-aprender está relacionado a las numerosas pérdidas vivenciadas por Natalia: fallecimiento de la figura materna, accidente del padre y estado de salud actual, separación de los hermanos, mudanza, alejamiento de familiares paternos. Estas situaciones han sido experimentadas por la niña como experiencias dolorosas y traumáticas, a lo cual se suma la escasa o nula información aportada en relación a las mismas de parte de las personas que han asumido las “funciones” materna y paterna y que le posibilitarían la asimilación y elaboración de las mismas mediante una participación activa en dichas situaciones. “La madrina le dijo que su mamá se había ido con Dios...” “Vio el cajón cerrado, no a su mamá...” Es importante destacar que lo que se dice y lo que se deja de decir ante determinadas situaciones dolorosas que se viven, otorgan un sentido susceptible o no de ser comprendido por la niña. La falta de aclaraciones verbales a preguntas explícitas o implícitas formuladas por Natalia la conduce a encontrar tardíamente la respuesta a los acontecimientos traumáticos, que no comprende y que la trastorna al verse abrumada por ellos. Esta “falta” se advierte en reiteradas oportunidades en el discurso que la abuela manifiesta en la entrevista del motivo de consulta: “No aprende...le falta algo...”, “Hay algo en Naty que ella sabe que le faltó...”, “A Naty algo le falta...”

A su vez, la libido o energía que impulsa a la realización de las diversas actividades se halla encauzada en la elaboración de dichos duelos, encontrándose limitado o ausente su deseo de saber, por lo cual Natalia no puede ser soporte de su propio aprendizaje hasta tanto se superen esas situaciones dolorosas. “...le escribe cartitas, le dice que la extraña y la quiere mucho. Para el día de la madre llora, cuando tomó la comunión lloró y se acordó de la mamá... Yo la veo con una tristeza desde que falleció su mamá, llora y dice que quiere estar con ella. También dice que está enojada con Dios porque se llevó a su mamá.” Este fragmento extraído de la entrevista con la abuela nos pone de manifiesto la no-elaboración de los duelos vivenciados por Natalia, lo cuál podrá encauzarse mediante un espacio terapéutico que le otorgue tal posibilidad que la “imposibilita” para el aprendizaje.



### DESPERTANDO EL DESEO DE APRENDER...

Al culminar el proceso de psicodiagnóstico se orientó a Natalia a un trabajo terapéutico en el cual la niña pudo “hablar” a través de sus síntomas. Tenía como objetivo encarar una tarea de producción de subjetividad, a partir de un lazo a construir; rescatando al paciente como un “otro”, un sujeto con intencionalidad, con capacidad creativa y deseo de aprender.

La intervención psicopedagógica, es pensada con la finalidad de, como sostiene Alicia Fernández, “interversión” (incluir otra versión), donde el psicopedagogo forma parte indispensable del equipo de trabajo interdisciplinario, que tiene a su disposición un marco teórico-práctico acorde, que le permitirá la construcción de ciertas herramientas, técnicas y estrategias posibles a utilizar, dado que en el caso a caso decide el cómo y cuándo de su utilización. Rescatamos el valor que el trabajo interdisciplinario tiene en el seno de la intervención psicopedagógica, ya que proporciona una visión más amplia y más rica de saberes de otros campos de conocimiento, que adquieren una significación particular o una re-significación al ser tomados en el campo de la psicopedagogía y utilizados para poder intervenir de manera más acabada e íntegra.

Luego de la exposición de este caso ejemplificatorio surge la necesidad de plantearse el real impacto transformador que puede tener una intervención pensada desde una única disciplina. Retomando la idea de “esterilidad” de la intervención, se plantea que para que la misma sea fértil es condición necesaria tener una visión interdisciplinaria y un trabajo del mismo modo.

Para comenzar a hablar sobre la “inter-disciplina” resulta interesante remontarse al significado etimológico de las palabras que la componen. Por un lado, el prefijo “inter” que significa “en medio” o “entre varios”, y por el otro, la palabra “disciplina” que proviene del latín y significa “enseñanza-educación” y sus componentes léxicos son *discere* (aprender) más el sufijo *ina* (pertenencia). Otras fuentes exponen que la palabra disciplina etimológicamente proviene del latín “discipulus” y significa imponer un orden necesario para poder llevar a cabo un aprendizaje. Estos significados del término permiten reflexionar acerca de que cuando un sujeto decide dedicarse a una profesión comienza a disciplinarse en la misma y a moldear los “anteojos” con los que ve la realidad. Además, estos conocimientos que el sujeto construye comienzan a ser significados como pertenencia del mismo y su identidad se ve atravesada por dicha disciplina.

De esta manera, cuando varios sujetos disciplinados por distintos modos de ver la realidad se encuentran, se ponen en juego muchas variables que pueden interferir positiva o negativamente al momento de tener que realizar una producción grupal (una idea, decisión, producto, etc.).

posibilita realizar una lectura integral del sujeto y no una fragmentación del mismo.

Como conclusión, se puede agregar que trabajar en la actualidad como profesionales que intervienen con sujetos es un desafío que implica tener en cuenta la multiplicidad de realidades y modalidades de vida que presentan los niños, jóvenes y adultos, y las nuevas construcciones de subjetividad que se presentan. Construir una mirada compleja para trabajar con sujetos complejos en tiempos complejos, implica poder realizar un trabajo interdisciplinario y sobre todo tener un posicionamiento interdisciplinario en el que los psicopedagogos o cualquier otro profesional no se anude en la potencia de su disciplina sino que pueda hacer circular sus conocimientos y enriquecerse con las diversas miradas y aportes disciplinares.

De esta manera, cualquier intervención puede resultar fértil gracias a la construcción conjunta de diferentes miradas que observan a un mismo punto para que el mismo no se pierda ni se invisibilice.

A nivel áulico, construimos adaptaciones curriculares consideradas como herramientas útiles intentando brindar una propuesta pedagógica flexible que atienda a las necesidades particulares de Natalia. Dicho trabajo supone tener en cuenta el contexto en el que se elaboran. Cada niño requiere de un trabajo que yo denomino “artesanal”, básicamente porque el niño es un sujeto único que se encuentra en un momento de constitución subjetiva particular, en un grupo determinado, con un maestro determinado, en una escuela

determinada.

En este caso, todas las adaptaciones giraron en torno a un eje: posicionarla a Natalia como autora y protagonista de sus aprendizajes. Paralelamente, la niña y su abuela se insertaron en un espacio terapéutico y actualmente continúan transitando por él; eso les está otorgando “las posibilidades de ver las capacidades que estaban presentes en la niña pero que faltaban desde el discurso de los adultos significativos (madre, abuela, pareja de la abuela)”.

Aprender implica separarse, crecer, posicionarse con deseo propio, tomar conciencia de la diferencia ya que esta diferencia humaniza, abriendo camino a la subjetivación.

## **BIBLIOGRAFIA**

AGENO, Raúl Mario “El psicólogo en el campo de la educación”, 1993, Publicaciones UNR.

AGENO, Raúl Mario- COLUSSI, Guillermo “El sujeto del aprendizaje en la institución escolar”, 1997, Homo Sapiens Ediciones.

AGENO, Raúl Mario: Compilación de textos para cátedra Taller I, de Carrera de Especialización en Psicopedagogía.

BOGGINO, Norberto- DE LA VEGA, Eduardo “diversidad, aprendizaje e integración CORDIE, Anny, (2.007), “Los Retrasados no existen”, Nueva Visión.

DOLTO, Françoise, (2.008), “Niño deseado, niño feliz”, Aguilar.

DUEÑAS, Gabriela, (2.011), “¿Niños o síndromes?”, Noveduc.

FERNÁNDEZ, Alicia (1985) “El dispositivo grupal”

GONZALEZ, Liliana “Aprender: psicopedagogía antes y después del síntoma”, 2001 Ediciones del Boulevard.

GONZALEZ, Liliana; ORSCHANSKI, Enrique (2.011) “Cre-Cimientos”, Ediciones del Boulevard.

JANIN, Beatriz, (2.011), “El sufrimiento psíquico en los niños”, Noveduc.

JUAREZ, M; SACCHI, E; VEGA, C. (2.015) “Vicisitudes de la constitución subjetiva: Necesidad de un encuentro interdisciplinario”, Ponencia presentada en Jornadas de Psicología. U.C.C.

MANNONI, Maud “La primera entrevista con el psicoanalista”, 1.998 Gedisa Editorial.

MANNONI, Maud, (2.008), “El niño retardado y su madre”, Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CORDOBA: Resolución Ministerial 1114/00.

MULLER, Marina “Aprender para ser”, 1.993, Editorial Bonum.

ROSBACO, Inés Cristina “El desnutrido escolar” 2.005 Homo Sapiens Ediciones.

PAIN, Sara, “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje”, 1.983 Ediciones Nueva Visión.

PRUZZO DE DIPEGO, Vilma “Biografía del fracaso escolar”, 2.003, Espacio Editorial.

SCHELMENSON, Silvia “Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica”, 2.004, Paidós Educador.

SCHELMENSON, Silvia, (2.004), “Subjetividad y lenguaje en la Clínica psicopedagógica”, Paidós.

VASEN, Juan, (2.011) “Una nueva epidemia de nombres impropios”, Noveduc.

...

Inclusión educativa: atravesando barreras discapacitantes

Autoras: Florencia Andrea Ugolini y María Guadalupe Oneto

**Resumen**

A lo largo del presente trabajo se intentará reflexionar y conjugar algunos conceptos teóricos claves con viñetas escolares, a fin de pensar en el alcance de la inclusión educativa. Partimos de concebir a la escuela como constructora de subjetividades, lo cual implicará, entre otras cuestiones tener en cuenta las *barreras discapacitantes*. Este último término, por nosotras acuñado, intentará correr el foco sobre los conceptos de “normalidad” y “discapacidad” hacia una educación que contemple verdaderamente la singularidad y el deseo de cada sujeto.

*“Criar a los niños para que logren apreciarse a sí mismos,  
no dejarlos en el lugar del desperdicio. Concebir un discurso que los aloje  
aunque no entren en el sistema.”*

Eric Laurent

Desde nuestra experiencia en el trabajo como miembros de Equipos de Orientación en instituciones educativas de gestión privada, nos es dable pensar la inclusión educativa como un entramado complejo entre sujeto, familia y escuela, dado en un contexto sociocultural escolar particular en el cual es necesario intervenir. Desde esta lógica, podemos concebir a las prácticas educativas esencialmente como un *hacer lugar a la particularidad* tanto del sujeto como de la institución que intenta alojarlo para que lo escolar advenga.

En este sentido, el eje vertebral del presente trabajo refiere a aquellos sujetos cuya inclusión requeriría intervenciones, de diversa índole, que respondan a la singularidad en situación, por parte de distintos actores (médicos, psicólogos, psicopedagogos, etc.) y motivadas por alguna de las categorizaciones que suelen instalarse en las instituciones escolares.

### **Los docentes y la inclusión educativa como interrogante a su quehacer específico**

Especialistas de diversas áreas convergemos en interrogantes similares: ¿Cómo lograr una inclusión social efectiva en las escuelas, que empodere a los sujetos que por ella transitan? ¿Cómo pensar recorridos escolares posibles para aquellos sujetos cuyas particularidades parecieran no encuadrar dentro de los modelos educativos disponibles?

“El niño nace pero al sujeto hay que producirlo” (Tizio, 2003), a lo que se podría añadir que, para ello hay que, previamente, suponerlo. La cuestión del nominar no es sin consecuencias subjetivas, y es allí donde se evidencia concretamente la mirada que pesa sobre el sujeto y su concomitante carga de significaciones que surgen a partir de las representaciones sociales de lo llamado “normal”.

Pensamos a la escuela como constructora de subjetividad y, en general, en términos de concepciones teóricas, los docentes acuerdan con esta premisa. Adicionalmente, los lineamientos generales de la Nueva Escuela Secundaria proponen una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que parta de las características singulares de cada estudiante, así como de la evaluación como un proceso de construcción.

Sin embargo, se escucha a los docentes sentirse exigidos en términos sociales y hasta jurídicos en relación a las llamadas inclusiones escolares. Algunos educadores refieren encontrarse desarmados para enfrentar esta “nueva” tarea, que los modelos de escolaridad para los que han sido formados no contemplaban, dado que, en todo caso, la inclusión quedaba ligada al alumno y sus posibilidades de flexibilizarse para lograr este fin. Circulan discursos que denotan diversos grados de frustración, en algunos casos, secundados por sentimientos de enojo y angustia que es necesario escuchar, comprender y ponerlos a trabajar, a fin de no convertir a la inclusión educativa en un laberinto sin retorno.

Norma Filidoro refiere que, aquello que la sociedad le demanda a las escuelas es un espacio simbólico para que quienes transitan por ella sean reconocidos en su singularidad (Filidoro, 2007). En sus palabras: “Le

*estamos pidiendo que lo pueda producir como ser humano y como sujeto social. (...) Y para que la escuela pueda producir / abrir ese espacio simbólico tenemos que ofrecerle medios, instrumentos, recursos. Porque se trata de un espacio simbólico en intersección con un **espacio real** en el que las acciones efectivas puedan desplegarse a partir de proyectos institucionales concretos” (Filidoro, 2007)*

Es en esta línea que nos preguntamos por el impacto que produciría en un adolescente en plena constitución psíquica e identitaria el hecho de ser ubicado como “el diferente” a la luz de la mirada de los docentes, adultos referentes en el ámbito escolar. Algo de la identificación yoica se despliega y se perpetúa en los vínculos que este alumno “diferente” vaya entablando con los distintos miembros de la comunidad educativa. La mirada que le viene de los otros podría sostener su posición y prolongarse, generando las bases para la construcción de la identidad.

Una nueva alumna ingresa a la institución, sufre del síndrome de Tourette. Proviene de otra escuela en la cual no pudo permanecer por sentirse rechazada y burlada por sus pares. Frente al inicio de clases en el nuevo colegio, se agudizan sus síntomas ante el miedo que despierta en ella la posible mirada de los otros. Se repliega dentro de su casa, persistiendo su aislamiento. Ante esta escena nos preguntamos: ¿Cuál es el recorrido escolar posible para esta joven? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias **subjetivas** de permanecer fuera del encuadre escolar convencional, corrido de la mirada de los otros, y sosteniendo su escolaridad a través de la modalidad domiciliaria?

Toda categorización, necesariamente, lleva a la exclusión debido a que para formar un conjunto cerrado este tendrá que tener una lógica propia, que no se comparta con otros. "La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación, es el aniquilamiento del otro; es la negación a vivir la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad."(Skilar, 2013)

Así mismo, casi al modo de un líder frente a un fenómeno de masas, podría pensarse que la referencia que los docentes hagan respecto de aquellos alumnos que le ofrezcan alguna dificultad en relación a su quehacer, supone algún tipo de efecto en la referencia que los estudiantes puedan replicar con éstos.

Germán, alumno del nivel medio, poseía un tipo de epilepsia que los especialistas no lograban dominar. Fruto de ello, el joven debía tomar una batería de medicación neurológica que entenebría su pensamiento y funciones cognitivas, entre otros efectos colaterales. Su rendimiento escolar había mermado notablemente y los docentes no llegaban a comprender el alcance de dicha dificultad que lo excedía. En el vínculo docente- alumno, varios profesores se interrogaban sobre esto y se materializaba en la pregunta “¿es o se hace?” Esto último repercutía en el modo en que se vinculaban con él, al punto de interferir en ocasiones en las adecuaciones metodológicas con las que necesitaba contar el joven. Esta apreciación se hacía extensiva, además, a su maestra de apoyo, dificultándose principalmente la realización de las adaptaciones metodológicas y de contenido correspondientes.

La pequeña viñeta presentada nos permite arrojar luz sobre la importancia de revisar nuestras prácticas como agentes educativos, hacer lugar a la singularidad que cada alumno porta, esperarlos en un lugar vacío de preconcepciones y del imaginario social armado sobre lo educativo, a la hora de proyectar una escuela inclusiva.

### **¿Discapacidad o Barreras Incapacitantes?**

Los recortes situacionales presentados hasta el momento involucran al cuerpo y requieren del seguimiento médico. ¿Qué sucede con los casos en los que lo que está en juego es la salud mental?

En referencia a la viñeta de Germán, fue necesario trabajar en relación al vaciamiento de sentido, para permitirse escuchar y comprender sus síntomas y necesidades educativas y poder pensar lo que el colegio tenía para ofrecerle en particular a él. Es así que, a posteriori, se pudieron implementar estrategias, con el

plantel docente y el grupo de pares, que les posibilitaron aceptar y comprender sus particularidades sin profundizar en su diagnóstico ni estigmatizarlo (por ejemplo para que sus conductas no sean leídas como “manejos”), sino alojando su deseo y trabajando en pos de alcanzar la culminación de sus estudios secundarios. Esta intervención habilitó la exigencia de los contenidos propios de cada asignatura, pero dentro de un marco posible para él, como ser: reprogramar las fecha de evaluaciones cuando no estaba en condiciones de rendirlas, exigirle trabajos prácticos que dieran cuenta de su saber y posibilitaran su autonomía sin tanto stress. Respecto del lazo social, los pares de su curso pudieron comprender sus circunstancias y valorar especialmente su capacidad creativa, la cual lograba desplegar en distintas actividades escolares con gratitud.

A la luz de lo explicitado hasta el momento nos interrogamos ¿Es posible, como institución educativa, alojar al alumno en sus particularidades? ¿Cómo pensar el contexto escolar como habilitador para el despliegue subjetivo de quienes transitan por ella? ¿Se pueden llevar adelante intervenciones, al interior de un sistema que tiende a la homogeneización de las subjetividades?

Entendemos que la inclusión educativa implica considerar no solamente las referencias inherentes a cada sujeto (condiciones físicas y psíquica para el aprendizaje), sino que además requiere abordar al contexto y las *barreras incapacitantes* de cada quien. En este sentido nos referimos a estas últimas, como aquellos obstáculos de distinta índole (físicos, psicológicos, culturales, familiares, contextuales, etc.) que dificultan y/o impiden a los sujetos el encuentro con los objetos de conocimiento para lograr aprender.

Toda diferencia que un alumno pueda presentar no deja de ser una valoración que el otro realiza sobre el sujeto, y que trae aparejado su aceptación o rechazo por parte del mismo. Toda diferencia es tal, si el otro, la valora así. Entonces ¿cómo mirar aquello, cuya representación quedó inscripta sobre el otro diferente, el otro “deficiente” a la luz del ideal educativo y del deber ser?

Una alumna proveniente de Oriente, llega al país sin conocimientos del castellano e inmediatamente comienza el ciclo lectivo en un bachillerato. El cuerpo docente se pregunta cómo enseñarle a una joven que no registra la simbología propia del español, no habla ni lee el idioma y no conoce aún la cultura del lugar. Una vez despejado el azoro frente a sus *barreras incapacitantes*, se pudo entablar un abordaje que las considere a fin de que la alumna pueda aprender; por ejemplo el uso de la tecnología implementada a través del uso de un aula virtual, que le permitió el seguimiento entre clases; o el uso de traductores.

Es necesario en primer lugar pensar al alumno, en tanto sujeto de la educación, comandado por la causa de su deseo y no por el ideal. En el marco del vínculo educativo y para lograr *hacer-con* las *barreras incapacitantes* una otra cosa, que no implique dejar al sujeto varado en la estigmatización, se requiere que los actores educativos puedan esperar a los alumnos en otro lugar. Esto implicará sentar las bases para que emerja un sujeto deseante que se habilite con sus particularidades al saber. Como en el caso de Germán, que quería finalizar sus estudios secundarios, aun pensándose incapaz de lograrlo por sus múltiples condicionamientos subjetivos.

A lo largo de la historia, el paradigma médico ha dejado marca en los diferentes ámbitos, y el educativo no ha quedado exento. Desde ubicar a los niños y jóvenes con déficits orgánicos en escuelas diferenciadas (escuelas para ciegos, para sordos, etc...) hasta la patologización de nuestros días. Creemos que, como profesionales de la salud mental, estamos instados a plantear interrogantes que nos confronten y nos permitan pensar a la educación como una posibilidad para todos, esgrimida a partir de la consideración de las singularidades en contexto.

### **A modo de cierre**

Consideramos que este es el punto de partida para pensar una educación posible y habilitadora de cada sujeto. No hay educación si no hay diferencias.

En este sentido, nos valemos del pensamiento de Ignacio Lewkowicz (2006) para ahondar las singularidades en situación. Si es a partir de esquemas lógicos, categorías y saberes ya adquiridos que organizamos el pensamiento, entonces podríamos asegurar que el acto de pensar es otra cosa diferente al saber. El pensamiento surge cuando el saber, lo disponible, ya no nos alcanza para abordar la novedad. El saber se agota y frente a esto asumimos dos caminos: la lectura de aquello diverso con las significaciones disponibles hasta el momento; o la resignificación de la novedad a partir de nuevas categorías construidas como consecuencia de la interpelación que la singularidad en situación efectuó por no poder ser abordada con los saberes previos.

En la primera posición forzamos los saberes, violentando su aplicación y borrando la singularidad en situación, esa subjetividad que emerge y se ahoga por no tener lugar; mientras que en la segunda se abre todo un campo de significación nueva, que permite ampliar el universo de conocimiento y hacer algo distinto a lo que se venía dando.

No se trataría entonces de normalizar las diferencias al interior del contexto escolar; a ese otro diferente que desde el discurso social, escolar, médico “debe corregirse” hasta fundir sus características singulares que tanto nos inquietan. Por el contrario, se trataría de esperarlo en otro lugar, más allá de los diagnósticos o las diferencias que estigmatizan, en el lugar del enigma, en el lugar del interrogante que cuestiona y que nos cuestiona en nuestras prácticas específicas como educadores.

Sostenemos que la verdadera oferta del educador, y por ende de la institución educativa, no es sólo de contenidos, sino la del marco de su deseo que incluye un vacío para alojar la particularidad el sujeto, que implica, entre otras cuestiones flexibilizar sus prácticas y habilitarse a crear estrategias singulares a fin de producir movimientos en la posición del que enuncia el acto educativo, a fin de que el mismo se produzca.

Es decir, producir una ruptura en las certezas del saber, poniendo en evidencia que no hay universo del discurso. El alojar a los alumnos en instituciones educativas secundarias implica poner a trabajar la relación del discurso y la palabra para que emerja el entre líneas, donde está el sujeto. Implica interrogar e interrogarse sobre esos supuestos saberes que la educación enuncia, cuestionarlos y producir un trabajo irrepetible, particular, en el uno a uno con cada sujeto y en cada contexto institucional, que posibilite la renuncia al goce y ubicar al sujeto en lo singular de su deseo.

## **Bibliografía**

- Corea, C. y Lewkowicz, I.: Pedagogía del aburrido, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Cuevas; Liliana El discurso de la integración. Seminarios Edupsi. Psicomundo. Bs As, 2014
- Domínguez, M. E. Addenda. El doble movimiento de la ética contemporánea: ¿una lectura posible sobre la singularidad en los códigos? En La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos, Letra Viva, Buenos Aires, 2006.
- Filidoro, Norma: Conferencia:La Integración no es sin malestar: hacia un proceso de integración que no borre la diferencia. Instituto Joaquín V. González. Buenos Aires. 2007.
- Laurent. E. El analista ciudadano. Revista de Psicoanálisis y Salud Mental. Buenos Aires. 2009.
- Lewkowicz, I. Singularidades codificadas. En La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos, Letra Viva, Buenos Aires, 2006.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2006.
- Salomone, G. Z. Consideraciones sobre la Ética Profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Letra Viva, Buenos Aires, 2006.

- Skliar, C ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. 2013.
- Tizio, H. et al. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Ed. Gedisa, 2003.

...

Denuncia del malestar en niños y jóvenes.  
Perspectivas teóricas y aportes desde la práctica psicopedagógica.

Autora: Patricia Arias.

**Resumen:**

Se observa con preocupación desde la posición profesional psicopedagógica, nuevas demandas, nuevos malestares que requieren una revisión de las intervenciones que se realizan. Las condiciones sociales, la fragmentación y la disolución del lazo social, han modificado las vidas de los sujetos, sus modos de aprender y la configuración de los problemas del aprender. De allí deviene la obligación ética de una profunda interpelación a las prácticas profesionales, que requiere una investigación de las mismas y creatividad para atender esos cambios.

El trabajo que a continuación se presenta, procura abordar alguna de las aristas que componen el nuevo escenario en que opera la psicopedagogía.

**Planteo del problema**

En los últimos años las escuelas se van poblando de niños que se distraen con facilidad, se muestran desatentos, presentan dificultades respecto de aprendizajes formales esperados. Son niños y jóvenes que van dando señales de síntomas con relación a las normas y las reglas que las situaciones áulicas requieren y que en sus comportamientos generan demandas diversas hacia docentes, padres y profesionales involucrados.

Crecen los diagnósticos estigmatizantes con soluciones aparentemente rápidas (en coincidencia con la velocidad del mundo actual) que –de diversos modos- provienen de laboratorios medicinales y que están siendo aceptados pasivamente por muchos padres, maestros y, también, por algunos profesionales de la salud mental.

Se oculta así el espacio para interrogarse acerca del significante que permite abrochar diversos sentidos. Los estigmas podrían servir para esconder las implicancias de los sujetos. Un juego de posiciones desubjetivantes en las que el mismo niño/adolescente quedaría atrapado, como un lugar que permite a quien lo encarna descontarse de sus condiciones de posibilidad.

Los profesionales de la salud mental y de la educación operamos en el campo social, que nos enfrenta desde un lugar sumamente problemático con una operación implícita de sentido que nos plantea una pregunta: ¿cómo sostener la especificidad del campo profesional y de la perspectiva teórica, sin quedar atrapados en las redes de los significantes estigmatizantes?

Es propósito de este escrito plantear algunas ideas críticas respecto a nuevos (¿?) modos de estigmatización de los sujetos en los escenarios escolares y la consecuente posición de los profesionales respecto a ello. Esto es consistente con la reaparición del positivismo con nuevos denominadores, pero igualmente peligrosos para la preservación de la dimensión deseante que nos constituye como sujetos.

Hipótesis de un reduccionismo mecanicista desde el que se intenta una maniobra que restaura viejos enunciados del siglo pasado con profecías deterministas, que dejan vacíos de sentidos a los sujetos y a los

profesionales que trabajan con esos sujetos, incluidos –claro está– los educadores. A pesar de esa operatoria simbólica, o bien por su existencia, las intervenciones deben dirigirse a la creación de dispositivos que contrarresten los efectos de esos contextos. En ese sentido, sostiene Bleichmar (2005) “...al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas y, mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo”

El modo en que se forjan las posiciones de los sujetos no es independiente de las condiciones de los escenarios en que esa construcción tiene lugar, a la vez que se van consolidando las premisas de un devenir cada vez menos autónomo. Hacer explícitos ciertos supuestos permite abordar las concepciones imperantes e intervenir otorgando un lugar de autonomía en un sentido de construcción compartida.

Si los sujetos tienen la posibilidad de simbolizar y poner en palabras y acciones sus propios proyectos o, por el contrario, las condiciones actuales van conduciendo a un progresivo proceso de desubjetivación; son cuestiones que requieren de interrogantes desde una posición ético-profesional.

En consonancia con lo planteado hasta aquí, es importante resaltar que el aprendizaje es posibilitador de la aparición de un cuerpo. Lugar del cuerpo como sostén y muestra del aprender. Las cualidades de los escenarios desubjetivantes, ¿han generado nuevos modos de la expresión del malestar en los ‘cuerpos aprendientes’ de niños y adolescentes? Nuevos síntomas de aquellas tendencias que estamos describiendo, encontrarían en la escuela un malestar creciente que, al no encontrar cauce, requieren un ‘nombre’ que en lugar de abrir sentidos arman un estigma que los obstruye.

### **Aprender. Ese complejo fenómeno.**

El aprendizaje es complejo. Proceso intransferible, subjetivo y subjetivante, con un indispensable componente relacional. En su devenir, se movilizan tanto las estructuras cognitivas conscientes como los aspectos simbólicos inconscientes; por medio de ellos los sujetos incorporan, construyen, vuelven a crear conocimientos atravesados por las variables sociales y culturales. Estas últimas van dejando marcas, huellas de estilos de apropiación.

Para poder aprender se parte de una relación primaria dadora de los primeros sentidos. Existe un deseo puesto en acto por el afecto que pone en circulación la transferencia positiva hacia contenidos del aprendizaje, el investimento significativo y la elaboración simbólica. En su aspecto fundacional, las primeras relaciones transforman la riqueza psíquica e instalan tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes. Tenemos entonces, la articulación de un sujeto cognoscente con un sujeto deseante, que es ‘mostrado’ por un cuerpo en interacción con el conocimiento y la cultura, y con otros: padres, maestros, pares.

El cuerpo tiene una activa participación en el proceso de incorporación de conocimientos en los primeros años de vida, en el que predomina la acción. Más adelante, el desarrollo intelectual irá configurando ese conocimiento a través de la representación. A su vez, la alegría del aprender se expresa a través de él, a modo de ‘enseña’<sup>86</sup>, una muestra tangible de lo aprendido.

Entrelazamiento de lo interno con lo externo por medio de la intersección de la construcción cognitiva con la estructura del deseo, en la que el cuerpo juega un papel preponderante. Cuerpo como resonancia de lo aprendido y también como señal de malestar, cuando lo hubiere.

El proceso de aprendizaje es función de estructuras inconscientes para el sujeto y pensar en ese proceso requiere poner en juego perspectivas en simultáneo, constructiva y estructural, diacrónica y sincrónica; incluyendo en un papel primordial la relación intersubjetiva entre los personajes del acto de aprender y enseñar. Las posiciones subjetivas aprendiente y enseñante de las que nos habla Alicia Fernández (2000),

---

<sup>86</sup> Utilizamos el vocablo enseña, analógicamente con el de mostrar. Alicia Fernández utiliza esa idea para plantear que el que enseña/aprende enseña-muestra el conocimiento.



son vectores teóricos indispensables para pensar en el aprendizaje humano y para comprender los problemas del aprendizaje humano.

### **Nuevas demandas. Desafíos en curso**

Tomando en cuenta la inscripción socio-subjetiva de la época se torna aún más importante abrir espacios de reflexión tendientes a lograr posicionamientos subjetivos que promuevan la reaparición de sujetos autores de su pensamiento, que recuperen el placer por pensar y que puedan modificar las modalidades que hayan quedado atrapadas.

La práctica psicopedagógica tiene como fin primordial la búsqueda de autoría de los sujetos del aprendizaje; Fernández A. (2000) define la autoría como “el proceso y acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción”. Necesitamos instituciones de la autonomía, que a cada uno concedan una autonomía efectiva en calidad de miembros de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual (Castoriadis C. 2002)

El aprendizaje ha pasado a ser un codiciado objeto que se exige para triunfar según las directrices del nuevo orden social, marcado por la globalización y sus efectos. De este modo, sostenemos que se va privando de los sentidos del aprender y del autorizarse a pensar, alegrarse por crear y reflexionar sobre la condición humana. ¿Cómo en los sujetos denuncia, renuncia y posibilidad forman parte de su singularidad? ¿De qué maneras, se emprende la búsqueda de la potencia ante la denuncia, sin resignarse a la renuncia y revisando lo posible?

Todo síntoma, toda dificultad en los aprendizajes humanos, configuran una interpelación que si es escuchada dará lugar a la creación de nuevos modos de habitar la subjetividad, sin acallar el malestar. Como toda situación problemática, una vez que emerge, da una señal de salud y exige un diagnóstico. Diagnóstico que lejos de legitimar un estatuto que contenga una nosología, tendrá que privilegiar el protagonismo de un sujeto evitando que quede cosificado; alcanzando al sujeto en su mismo ser sin adjetivarlo con alguna propiedad.

Ya advertía Freud que las marcas que lleva el sujeto lo empujan a repetir inconscientemente, lo que a menudo es percibido por el propio sujeto como su destino. No se trata entonces de usar un significante para coagular a un sujeto, como ocurre con demasiada frecuencia por estos tiempos. Parafraseando a Lacan, no basta con hacerle un sitio a la nueva verdad, se trata de tomar lugar respecto a ella.

Los cuerpos de niños y jóvenes no pueden permanecer quietos. Algunos cuerpos son silenciados con una medicación. Los cuerpos sufren en escenarios de profunda mutación y se fueron convirtiendo en testigos y víctimas de formas de vida, pautas de socialización y modos de crianza que van desapareciendo.

Señalamos que estamos en presencia del efecto de los procesos desubjetivantes a que referíamos; ellos desrenposabilizan a los propios sujetos del aprendizaje. Se pierde de vista así, la complejidad de las vicisitudes del proceso de apropiación de los saberes socialmente prescritos y la particularidad de las instituciones. Asimismo, está implícito un andamiaje tecnocrático, reduccionista y bajo las leyes del mercado que han instituido un síndrome social, pero también sus causas y sus (aparentes) soluciones. De este modo, se observa la reducción de prácticas sociales complejas a procedimientos técnicos; por nombrar algunos: la medicalización, diagnósticos cuantitativos de comportamientos cualitativos, reeducación de conductas no deseadas en los aprendizajes, etiquetamientos de la diversidad de malestares –entre otros.

Se naturaliza que los niños y jóvenes ‘sujetados’ por medicaciones, diagnósticos, tratamientos cognitivo-conductuales, etc., responderán a las nuevas exigencias y más precisamente, del contexto escolar. Los profesionales asistimos al fracaso de esta creencia.

Con respecto a los problemas de atención afirmaremos que, no es la atención la que está en déficit, pero es seguro que no está disponible, pues se dirige a otros intereses u objetos hacia los que el sujeto se siente atraído. Es el orden social que desatiende, de modo que es razonable suponer que ello origina como síntoma esta denuncia por parte de niños y jóvenes que lo muestran bajo la forma de inquietud. La

medicación que deviene desde un paradigma que avanza de modo preocupante, disimula los síntomas, calma sus efectos, permitiendo que la perturbación que los produce continúe por otros caminos con consecuencias a futuro.

La inmediatez solapada en la lógica de consumo va dejando inmersos a los sujetos en la anulación de la capacidad de espera; es fácil imaginar el conflicto que esto producirá luego en una institución como la escuela. Ya en ella, los sujetos son protagonistas de contradicciones, en los que muchas veces predominan procesos de destitución del yo, expresando el malestar bajo nuevos modos que –paradójicamente- los torna culpables; “...ante esa inconsistencia los chicos se dispersan y se aburren. Y actúan. No por rebeldía sino por vacío...” (Vasen J., 2007)

### **Afrontando el malestar. Algunas intervenciones posibles**

En la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos se ha creado un *Servicio de Asistencia, Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico* tendiente a establecer lazos de trabajo conjunto con diversas instituciones de la comunidad en torno a los problemas planteados en este escrito.

Sujetos, familias, instituciones, organizaciones barriales de la localidad producen demandas crecientes de atención de la vulnerabilidad en que se encuentran. Los aprendizajes de sus integrantes se ven afectados por las condiciones socio-comunitarias. La situación socio-educativa de la población beneficiaria del servicio se caracteriza por condiciones familiares, barriales y ocupacionales muy vulnerables; los destinatarios del servicio acceden a una atención que difícilmente encuentren en otros organismos existentes dado el carácter de gratuidad.

Sostener a niños y jóvenes en sus dificultades de aprendizaje, contener y orientar a las familias de esos sujetos, profundizar un trabajo de articulación estratégica con las escuelas que derivan esas problemáticas al Servicio; son algunas de las acciones que se fueron transformando en ejes de la tarea. Ello es consistente con la singularización de las propuestas, abriendo espacios de escucha y de una invitación singular a cada sujeto demandante.

Se reiteran descripciones de niños desatentos, jóvenes apáticos, maestros desbordados, aulas pobladas de proyectos ‘especiales’, coordinadoras de esos proyectos especiales que buscan crear redes de trabajo colaborativo. Directores que denuncian una sobrecarga de asuntos administrativos que les impiden la tarea pedagógica. Padres que sufren el desarraigo (han venido del norte del país en busca de trabajo) y que no pueden enunciar ese sufrimiento. Niños que padecen silenciosamente los efectos de ese desarraigo y actúan como si hubiera un destino predeterminado de fracaso.

Allí nos instalamos, en ese ‘entre’, allí habilitamos la palabra del que sufre para autorizarlos y abrir la circulación del saber. Desde su producción discursiva nos muestran su situación y la significan desde el malestar, desde el pedido de auxilio, desde la impotencia, desde el voluntarismo, desde la justificación. La vivencia de malestar se magnifica y se expresa en un fenómeno que los impregna: la queja, referida a la carencia, a lo que no se tiene. No se alude sólo a los bienes materiales sino que se extiende más allá: carencia de contención, de reconocimiento, de afecto y, por lo tanto, aparece una aparente exigencia de intervenciones directas que atenúen ese malestar.

La propuesta de trabajo sostiene las consideraciones teóricas anteriores; la primera intervención consiste en el esclarecimiento de la demanda intentando descifrar ‘lo dicho’ y lo ‘no dicho’, construyendo un encuadre que permita el ingreso de profesionales (que aparecen como ‘extranjeros’) que “miran” y “escuchan” en diferentes espacios y a distintos protagonistas. La convocatoria se basa en la promoción de la autoría de pensamiento, transformar la queja en acción, y recuperar en cada sujeto que (nos) demanda un espacio para pensar y pensar-se como ser de deseos y potencias.

“Lo que en el sistema escolar es error, entre nosotros es posibilidad de singularización. Lo que en el sistema escolar es indisciplina, entre nosotros es posibilidad de diferencia. Lo que en el sistema escolar es

distracción, entre nosotros es concentración en otra cosa que requiere enunciación. Lo que en el sistema escolar es desinterés, entre nosotros es interés volcado hacia algo sin palabras” (Percia, M.; 1997)

En otro plano institucional la *formación de grado de los futuros psicopedagogos*, plantea un desafío y una constante revisión de los estilos formativos que se ajusten a las nuevas demandas. Inscribir el armado de la construcción de la identidad profesional en la complejidad de la sociedad actual es una obligación de los formadores; los modelos educativos y de salud impuestos por el orden imperante generan exigencias de un desarrollo profesional continuo en un contexto crítico que va definiendo aspectos de la formación.

El desafío conlleva tareas específicas en diversas áreas de la vida universitaria; la **transferencia** que sostenga y problematice la articulación teoría-práctica (Servicio de Asistencia Psicopedagógica). La **investigación** que genere nuevo conocimiento al campo disciplinar y de prácticas concretas. La revisión de las perspectivas teóricas, los instrumentos metodológicos y los dispositivos de intervención en la **formación de grado**. Algunas caras de los espacios en que los formadores de los estudiantes de psicopedagogía se proponen la creación de proyectos sostenidos que fortalezcan dicha formación en el sentido de lo que estamos proponiendo.

Los estudiantes realizan diversos trabajos de campos en un amplio espectro de ámbitos socio-educativo-comunitarios, con especial atención a generar autorías de pensamiento en los sujetos con los que trabajan y en ellos mismos como formados.

#### **A modo de cierre**

La autoría de pensamiento es condición para la progresiva autonomía de la persona, y a su vez, esta última favorece la autoría de pensar ya que en la medida en que alguien se vaya tornando autor podrá conseguir una dosis de autonomía. El saber, deviene en poder, entendido como la capacidad de hacer pensables los impensables, garantizando la pregunta como favorecedora de aprendizajes saludables.

Para promover espacios donde esa autoría de pensamiento nazca, precisamos cuestionar los viejos paradigmas poniendo el acento en las posiciones subjetivas de los que aprenden y los que enseñan. Se trata de dirigir una mirada humanizante y singular para producir condiciones favorecedoras de autoría de pensamiento. Si no existen orientaciones claras, los sujetos se desorganizan y no se puede concretar la descarga que sus aprendizajes le posibilitan. A su vez, el pensamiento necesita un sostén ordenador que lo circunscriba y un espacio de autonomía que lo potencie.

Los sujetos autónomos se incluyen en un nosotros, establecen vínculos solidarios, se ubican en el lugar del otro, escucha y acciona sujetándose a un colectivo; hacia allí se dirigen las consideraciones teóricas y prácticas de este trabajo. Los vínculos desde esta posición ético-profesional suponen un pensar-accionar para un bien común; el nosotros tiene que ver con un proceso en el que me puedo diferenciar del otro sin necesidad de oponerme a él.

Ofrecer la oportunidad de recuperar la diversidad de movimientos de apropiación, abandonar la uniformidad e incorporar el placer como activador del deseo en la construcción, aproximará el aprendizaje a sus sentidos evitando la profundización de los procesos a los que hemos hecho referencia.

Los enseñantes padres y docentes, los profesionales de la salud mental, tenemos la obligación de abrir esa posibilidad, generar ocasiones de subjetivar y alojar cada singularidad, advirtiendo los masivos efectos de la visión tecnocrática y organicista en que los malestares han quedado atrapados.

Hemos querido compartir la preocupación por la expresión de cuerpos, inteligencias, deseos que sufren y que trascienden a los propios sujetos. Nos oponemos a los supuestos paliativos que dejan afuera la consideración de las dimensiones de la subjetividad y las voces de los propios sujetos con que trabajamos.

*“Decir que los hombres son personas y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es un farsa” (Freire, P.,2005)*

#### **Referencias bibliográficas:**

Bleichmar S.; La subjetividad en riesgo. 2005. Topia Editorial. Bs As.  
Fernández A.; Los idiomas del aprendiente. 2000. P. 117. Bs As. Nueva Visión  
Castoriadis C.; La insignificancia y la imaginación. 2002. Editorial Trota. Bs. As  
Vasen J.; La atención que no se presta: el mal llamado ADD. 2007. Novedades Educativas. Bs. As.  
Percia M.; Intentos y desmesuras en Tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica. 1997. Miño y Dávila. Bs As.  
Freire P.; Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México. 2005.

...

Niños del Siglo XXI: un nuevo desafío adulto pensar en Educación  
El futuro aporte de la Educación Especial

Autores: Marcela Bertoldi, Iris Centurión, Alejandra Cevasco, Viviana Ferreyra y Guillermo Mengarelli

Resumen:

Creemos que es pertinente cuando nos planteamos el interrogante si la educación especial es terapéutica analizar el recorrido histórico de la misma.

“Ayudarle al alumno a aprender es ser capaces de enseñar”. Ambos, enseñar y aprender, son actos que suceden en lo real, espacio y tiempo en el que vivimos, compartiendo una experiencia cultural pensando con el otro, donde se enlazan los deseos y las ideas más allá de los propios saberes de cada uno.

La escuela debe descubrir la diferencia para un sujeto cuando el significante es el destino. La mayoría de dichos interrogantes apuntan al redescubrimiento o redefinición del rol del docente ante la inmediatez y celeridad exigidas para el abordaje de las problemáticas educativas actuales.

Hablamos que el niño no aprende sólo... generalmente nos olvidamos que un factor determinante está determinado por la comunicación verbal. Ya desde su constitución psíquica hace falta otro que le devuelva la imagen del espejo, que le hable, que lo libidinee, que lo asista, que lo contenga, que lo borde. Ese Otro también atravesado por su propia historia, es lo que podríamos llamar el hilo filiatorio, la madre o quien ejerza la función materna es portadora no sólo de su voz sino representante de otras voces.

La reflexión y la colaboración son las estrategias para propiciar el despliegue profesional de los docentes y otros actores de la Institución Educativa, para que se sientan comprometidos en una escuela del siglo XXI, inclusiva. La cooperación y los esfuerzos entre todas las personas que dejan una huella serán la base para asumir el *reto de esta construcción innovadora... la educación inclusiva*.

Introducción:

Creemos que es pertinente cuando nos planteamos el interrogante si la educación especial es terapéutica analizar el recorrido histórico de la misma. Es para considerar que en este devenir de paradigmas hubo diferentes posturas y diferentes lugares donde se plantó la educación especial. Allá por los años 60'/70' las intervenciones se realizaban desde una pedagogía correctiva manejándose conceptos de reeducación y de discapacidades.

Un poco más adelante, por los 90' la corriente constructivista modificó el paradigma anterior de reeducación por construcción. El sujeto aprende y construye en un medio social.

En medio de estos cambios y acercándonos al siglo XXI aparecen los conceptos de la escuela inclusiva, así el niño con necesidades educativas especiales gana un lugar en la escuela común considerándose el lugar al que tiene derecho a asistir y formar parte. Más allá de legislaciones que avalan,

equipos interdisciplinarios que sostienen y docentes integradores que adaptan y acompañan, este sujeto atraviesa diferentes situaciones, las cuales generalizarlas para bien o para mal terminarían en un grave error.

Pasada casi dos décadas, consideramos relevante un análisis profundo del rol de la escuela especial, donde abrimos interrogantes respecto a este niño con el que no queda duda que tiene derecho a ser escolarizado. El tema es: ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿con qué estrategias? ¿Escuela especial? ¿Escuela común?, ¿acción terapéutica? ¿acción pedagógica? Desde nuestro humilde y transitado lugar, una respuesta nos queda clara, la acción de la escuela es pedagógica.

Por el contrario, no dudamos en que es inherente y colectivo, como escuela especial evaluar las diferencias, considerar subjetividades, crear y aventurarnos en proyectos y estrategias que cubran las necesidades de ese niño y no de egos profesionales, de padres o del estado.

#### Desarrollo:

“Ayudarle al alumno a aprender es ser capaces de enseñar”. Ambos, enseñar y aprender, son actos que suceden en lo real, espacio y tiempo en el que vivimos, compartiendo una experiencia cultural pensando con el otro, donde se enlazan los deseos y las ideas más allá de los propios saberes de cada uno. Son modos de intervenir en lo más singular e íntimo de cada sujeto, no sólo con técnicas y estrategias, sino recuperando lo placentero y reparador del acto educativo. Se trata de edificar una historia que permita rescatar el pasado y construir un sujeto.

Cuando pensamos en los problemas de aprendizaje surgen muchos interrogantes, ¿dónde radica la dificultad, en la posibilidad de aprender del alumno o en la posibilidad de enseñar de la escuela?

A partir de lo dicho, intentamos volver la mirada sobre una práctica que tiene pretensión de intervención, en el sentido de interrogar sentidos, abrir a nuevas preguntas y en el mismo acto que explora escenas, tramas y relaciones, permite que nos exploremos a nosotros mismos. En tanto intérpretes situados, volver a mirar las modalidades del decir y hacer circular la palabra y ejercitar la escucha, que no se pensarán únicamente como operaciones sensoriales sino que develarán cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos.

¿Cómo transita entonces la vida, su vida éste sujeto? ¿Estigmatizado, marcado, patologizado?

Los lugares asignados por la escuela al alumno van marcando las formas y los rumbos del camino, muchas veces alejándolo de una realidad posible, sus potencialidades. Ese lugar que ocupa lo distingue de otros porque lo descubre ante ellos como portador de una característica, un déficit, pasando a ser ese lugar dado (marcado) más importante que su condición de ser lo que es.

Un niño patologizado con enseñantes atrapados en una red de normativas y reglamentos, funcionales a los mandatos que ofrecen modelos (y manuales) de cómo usar la diversidad, planteando la tolerancia como un contenido escolar a desarrollar y no como una actitud ante la vida, naturalizando las diferencias como un modo silencioso, global y estigmatizante de señalar lo diverso como déficit y falla.

La realidad nos muestra que el lugar del alumno dentro de la escuela está formalmente guiado por una norma de equivalencia que asegura la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues esos ritmos y tiempos no son los suyos. En virtud del imaginario escuela y sociedad, es colocado en un molde que ya tiene la forma de lo que podrá y no podrá ser y hacer, asegurándose que el encuadre escolar y curricular continúe uniformando.

Entre cuerpos normalizados y disciplinados ¿qué posibilidades de expresión tiene el niño con necesidades educativas especiales que lo ayuden a constituirse como sujeto?

Al resignificar los aprendizajes será posible construir otro espacio institucional donde los afectos y sentidos acerca de la diversidad, trasciendan los rótulos y marcas, transformando el imaginario escolar en una impronta habilitadora de nuevos espacios substancialmente inclusivos.

La escuela debe descubrir la diferencia para un sujeto cuando el significante es el destino. La mayoría de dichos interrogantes apuntan al redescubrimiento o redefinición del rol del docente ante la inmediatez y celeridad exigidas para el abordaje de las problemáticas educativas actuales.

Esto nos lleva a abrir un debate al interior de la escuela, visitar las prácticas y tratar de encontrar nuevas estrategias y nuevas conceptualizaciones. Es necesario fundar nuevos sentidos que nos permitan operar en esta contemporaneidad para que las subjetividades en juego de los alumnos, directivos y docentes, no queden en un terreno desamparante, que deja a los actores sin posibilidad de encuentro.

Pensar la institución educativa como “construcción de legalidades” (Bleichmar, 2008), donde la ley va fundando borde y amparo, donde se sabe con qué se cuenta, cuál es el límite, quién contiene y qué se puede esperar de la escuela.

Estos espacios de reflexión y de construcción surgen cuando se replantean modos de intervención en algunas problemáticas donde el docente se interpela en cuanto a su rol.

Es en este punto, donde la línea es cada vez más delgada, los intervinientes del acto educativo de cada institución deben hablar sobre el sentido de la palabra “educabilidad” que consiste en las posibilidades de aprender que tienen todos los niños. No corresponde decir que no se puede, pues nunca nadie ha probado todos los métodos educativos que existen. Pero sí, no perder de vista la complejidad de este entramado de las problemáticas educativas.

La institución educativa se cuestiona continuamente las formas de abordaje con bordes y desbordes que los actores de la educación transitan en su devenir profesional, donde se conforman anudamientos y confusiones relacionados con las prácticas en el aula.

El principal obturador en y para la construcción de espacios inclusivos no se encuentra en los instrumentos didácticos, sino en las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de la comunidad educativa y en la sociedad en general.

*Todos somos especiales*, pues no existe un “hombre estándar”. *Todos somos diversos*, en el contexto escolar esto se hace visible en la pluralidad de ideas, experiencias y actitudes, las vivencias y registros previos son heterogéneos. Tener en cuenta estas variables es fundamental para no convertir las “diferencias” de partida en desigualdades y desventajas a lo largo del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Hablamos que el niño no aprende sólo... generalmente nos olvidamos que un factor determinante está determinado por la comunicación verbal. Ya desde su constitución psíquica hace falta otro que le devuelva la imagen del espejo, que le hable, que lo libidinee, que lo asista, que lo contenga, que lo borde. Ese Otro también atravesado por su propia historia, es lo que podríamos llamar el hilo filiatorio, la madre o quien ejerza la función materna es portadora no sólo de su voz sino representante de otras voces.

En relación a esto Piera Aulagnier en su libro “la violencia de la interpretación” nos dice: “Este término define la función reservada al discurso de la madre en la estructuración de la psique: portavoz en el sentido literal del término, puesto que desde su llegada al mundo, el infans, a través de su voz, es llevado por un discurso que, en forma sucesiva, comenta, predice, acuña al conjunto de sus manifestaciones; portavoz en el sentido de delegado, de representante de un orden exterior cuyas leyes y exigencias del discurso enuncia...”

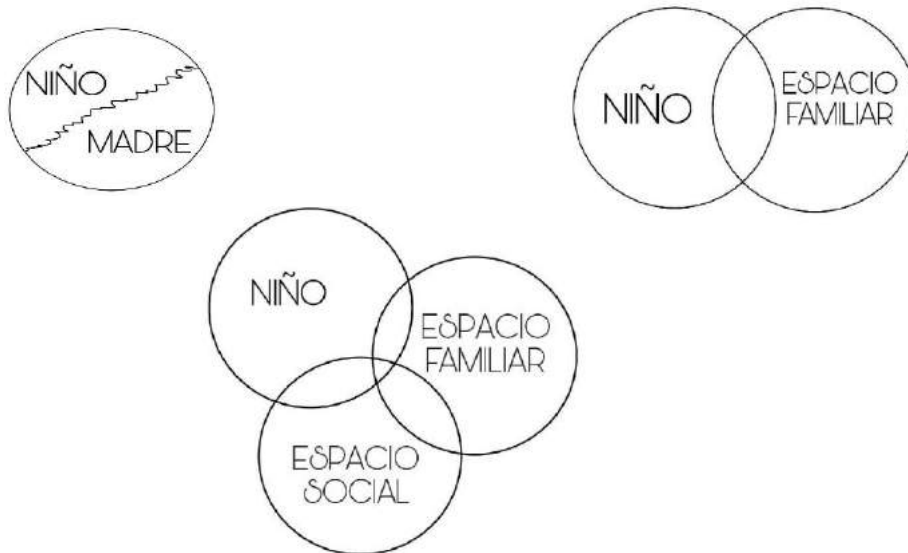
En esta relación hace falta una terceridad, una función paterna que rescate al niño de la voracidad de la madre y genere un deseo de autonomía necesaria para contacto con el mundo extrafamiliar.

Ahí está, nuestro sujeto apareciendo al mundo exterior cargado de *ideales* propuestos por la mirada familiar.

El niño ingresa al aula, otros niños, otros adultos, diversidad, ninguna certeza, otros relatos, otras historias, otros lugares para ocupar, otros desafíos.

Silvia Schlemenson en su libro “El aprendizaje: un encuentro de sentidos” nos dice: “La escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños, y producen un cambio significativo en su actividad psíquica”

Haciendo un recorrido entonces...pasamos de la mónada psíquica (Piera Aulagnier) a la realidad psíquica del niño.



La escuela como lugar de las diferencias.

Hablamos de que el cachorro humano se diferencia de los animales porque constituye sus aprendizajes en forma reflexiva, no en forma repetitiva y condicionada.

Nuevamente Silvia Sclemenson nos dice: “la calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado” Y acá podemos diferenciar lo que es fenotipo de genotipo... Los fenotipos dependen de los genes que se heredan, sin embargo, su expresión también se ve influenciada por factores ambientales. La influencia del medio ambiente, modifica hasta cierto punto el papel que juegan los genes. En pocas palabras, la expresión de los genes, modificados por factores ambientales, da como resultado un fenotipo. El genotipo se refiere al conjunto real de genes que un organismo lleva dentro. Es toda la información genética que se encuentra en el ADN. Básicamente, el genotipo determina el tipo de rasgos que podrán observarse en el fenotipo.

Volvemos a la escuela, terceridad en la vida del niño que permite la exogamia y vincula al niño con la diferencia. Los padres en ese ideal que han puesto en su hijo eligen la Institución escolar, en la cual el niño debe protagonizar su propia historia. Al respecto, Graciela Frigerio observa: “La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimientos), diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares.” Libro: “De aquí y de allá”.

Detengámonos entonces, a reflexionar sobre la expresión *educación terapéutica*, desde una mirada social-sanitaria, intentando explicar este modo de política educativa como la pueden pensar y exigir las familias de nuestros alumnos.

Si analizamos la combinación de palabras, podremos consensuar, luego del recorrido realizado anteriormente, en concebir a la *educación* como la interacción en el encuentro de un sujeto, con determinadas características sobre otro, diferente. Así, se pretende cultivar y desarrollar capacidades intelectuales, afectivas, emocionales en relación a la Sociedad y Cultura en las que se está inserto. Se conseguiría así, proveer a estos individuos de mayores oportunidades y herramientas para el desarrollo personal y comunitario. Por otro lado, la expresión *terapéutica* hace exclusiva referencia a un tipo de intervención en relación a la curación, a un tratamiento para dar fin a una enfermedad o aliviar molestias, que pretende en su acción, aportar un bienestar en relación a la Salud. De esta manera, si la Salud es un estado de pleno bienestar biopsicosocial, en un concepto integral, este tipo de intervención bregaría por lograr también un “alivio” emocional, un mejor manejo de situaciones complejas o imprevistas, una mejor relación con los otros.

Los modos de acompañar a los alumnos en este camino de la Educación han ido sufriendo importantes y antagónicos cambios a lo largo de la historia, así, han impregnado a los educandos y educadores de marcas y tendencias. Hoy los padres tienen para sus hijos determinadas expectativas en cuanto a intervenciones educativas, hoy exigen a las Escuelas y a los docentes, intervenciones encuadradas en derechos legítimamente logrados que muchas veces, se oponen a la raíz e intención de la educación como anteriormente fue concebida.

Surge por diferencias en las creencias e interpretaciones un cierto disenso que se transforma en problemática escolar, donde no siempre familia y Escuela logran los acuerdos para sintonizar las intervenciones educativas. Entonces, ¿de quién son los problemas?

El marco legal que regula la Educación en nuestro país, establece que todos los niños deben estar escolarizados, entendiendo por niño para la ley a aquel sujeto de 4 a 18 años. Bajo este amparo, los adultos en relación a ese niño deben hacer convivir sus propios deseos, aspiraciones y posibilidades en este marco, y en Instituciones que muchas veces no están preparadas para satisfacer la demanda. Si pensamos en un recorrido histórico, surgen claras evidencias de cómo fueron concebidas las Escuelas en sus inicios: guardiana, responsable de la transmisión de verdades y saberes, válidos para todo tiempo y lugar. Hoy, aquellos que pueblan sus aulas, arremeten con nuevos posicionamientos y saberes que jaquean la espina dorsal institucional, de esta manera, aparecen en la Escuela nuevos lenguajes, intereses, temores, sueños, aspiraciones ... En este contexto, se transforma en desafío para los jóvenes, comprender y aceptar el valor de la Escuela, quedando casi dispuestos a aceptarlo sólo como espacio de socialización, insuficiente para evitar la deserción.

Es menester y prioridad de cada Institución escolar definir la modalidad de intervención y hacer lugar a una filosofía sobre la cual se sostiene. Así, con este encuadre pedagógico los integrantes adultos de la comunidad educativa podrán sentirse contenidos y sintonizados en la macropolítica institucional, otorgando a su vez, dinamismo a dicho marco. A pesar de los muchos cambios en la Sociedad, muchas Escuelas han podido sostener un determinado tipo de intervención para sus alumnos. Podemos pensar en dejar huellas, entendiendo identificación de los alumnos con la Institución a la que asistieron, independientemente de los cambios en los educadores y directivos de la misma, reforzando así aún más la identidad institucional. Logrado este objetivo, aparece un fortalecimiento de la Escuela, que incluso, puede llegar a distinguirla, en relación a su identidad. Tan importante resulta esta convicción, que aparece fuerte, más allá del tiempo, como biografía escolar de las personas. Cada Escuela tiene, y lo expresa de varias maneras, una intencionalidad puesta en la formación de sus alumnos, y que considerando la misión de la misma, pretende el mayor aporte hacia los mismos, no sólo en términos pedagógicos, sino como oportunidades únicas. En nuestro caso, como Escuela Especial, este aspecto cobra mayor complejidad por



las características que presentan los procesos de constitución subjetiva de los alumnos, y muchas veces también, en las dificultades de comunicación, comprensión para con las familias. Independencia y autonomía de los alumnos vienen siendo dos objetivos de máxima aspiración para los responsables de la educación escolar especial. Claro está que para el logro de estos objetivos, como para el mismo tránsito escolar exitoso, se deben sintonizar las intervenciones en acuerdo pleno con las familias.

En estos tiempos de cambios a velocidad de la luz, importante es el esfuerzo por sostener un sustrato lógico educativo, que fortalezca lo fundacional pero sea lo suficientemente flexible para generar condiciones que permitan la intervención y la sostengan. Cómo pensar entonces, en este escenario dicho paradigma? Si hacemos lugar a los tan referidos valores, siempre vigentes, deberemos asumir en primer lugar todo lo que hemos hecho por su desprestigio y banalización en tiempos de la posmodernidad, y esforzarnos por su recuperación y transmisión. En la línea de la intervención coherente-sintonía, será indispensable que el discurso sea compatible con la práctica. Así pensado, las propuestas pedagógicas para cualquier tipo de aprendizaje deben vincularse con la realidad institucional que contiene a ese grupo humano.

Vuelve a esta reflexión un término de las Ciencias duras, de la Medicina en este caso, como es el diagnóstico, en referencia a lo institucional, y que aparece como piedra fundamental, determinante del modo de intervenir en educación, apareciendo así, sesgos para algunas teorías, desfasajes, distancias curriculares, obligando a redireccionar la propuesta en pos de recuperar el interés del alumno. En este mirar de a dos, nuestro tema de análisis, deja afuera a la familia; así el niño se muestra de determinada manera, y en este encuentro de la Semiología, el docente hace su interpretación de un “status pedagógico”. En muchas oportunidades, este “diagnóstico” no es el pensado-deseado por la familia, originándose otro punto de desencuentro. Son igualmente válidas las, a veces antagónicas miradas, que a modo diagnóstico definirán la intervención? (modelo médico: diagnóstico-terapéutico). ¿Qué puede hacer la Institución Educativa cuando se mira tan distinto a un niño? ¿En qué se basan estas conclusiones sobre el estado y posibilidades de un niño? ¿Estaríamos en condiciones de sostener que la mirada del docente no está tan impregnada de condicionantes subjetivos para definir las posibilidades de ese niño? La historia personal de ese alumno, desde el deseo, o no, de su concepción, su recibimiento, sus marcas, sus diagnósticos, sus taras, de la que su familia puede dar cuenta, ¿no opera jaqueando la objetividad en la opinión de los padres? El fortalecimiento de los derechos de los ciudadanos, con especial énfasis en aquellas personas con discapacidad, también ha generado movimientos en las familias que poseen algún integrante discapacitado, a tal punto que esta “renovada visualización”, les ha otorgado una nueva identidad social. Sumado a la mayor inclusión en espacios impensados el siglo pasado, aparece irrumpiendo en una dinámica familiar, el acceso a la información y a las nuevas tecnologías. Estas “neofamilias” comienzan a recorrer un espacio inédito hasta el momento cuyos efectos no pueden a la fecha ser evaluados. Estas nuevas lógicas de funcionamiento social, también impactan en requerimientos, posicionamientos o exigencias de las familias frente a la Institución escolar, y ante lo nuevo, que obliga a docentes y personal directivo a otorgar respuestas, aparece una problemática hasta el momento, no contemplada.

Existen relatos, de naturaleza que roza la intimidad, que vienen siendo naturalizados, llevados incluso al contexto del escenario escolar, así compartir escenas de la cotidianeidad familiar en entrevistas en el ámbito educativo, hoy no sorprende. Hemos logrado un cambio importante en la dinámica social, pero que como contempla nuevas conceptualizaciones y asimilaciones, aún la velocidad y el vértigo con que irrumpen y nos confronta con nuestra propia historia, no estamos siendo eficaces en responder en función de esa demanda. La respuesta que se espera de educadores postposmodernos, implicaría decodificar esos relatos en un contexto nuevo, requiriendo para ellos de recursos psíquicos que demuestren actitud y amplitud para comprenderlos.

Conclusiones:

Volvamos a un posible origen de la pregunta disparadora de nuestra reflexión: ¿De quién son los problemas? La Sociedad ha venido aceptando, desde hace mucho tiempo ya que la Escuela es un lugar formal para aprender. Desde hace unos años, nos hemos puesto a pensar, si en este “territorio”, no deben estar todos los niños. Ambas afirmaciones, por separado, serían totalmente aceptadas y defendidas. Ahora bien, ¿podemos compatibilizarlas y hacerlas coincidir?. Si la posibilidad de aprendizaje no aparece, bien estaríamos en condiciones de asumir un fracaso, desde el punto de vista pedagógico y destinar mucho esfuerzo a buscar su causa e intentar revertirlo. Esto nos lleva a revisar quienes fracasan y atrevernos a analizar las dimensiones y consecuencias de dicho fracaso.

La reflexión y la colaboración son las estrategias para propiciar el despliegue profesional de los docentes y otros actores de la Institución Educativa, para que se sientan comprometidos en una escuela del siglo XXI, inclusiva. La cooperación y los esfuerzos entre todas las personas que dejan una huella serán la base para asumir el *reto de esta construcción innovadora... la educación inclusiva*

Bibliografía consultada:

1. Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula. Telma Barreiro.
2. Patologías actuales de la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Luisa Wettengel, Gisela Untoiglich, Graciela Szyber.
3. Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido. Sandra Nicastro.
4. Familias con niños y adolescentes. Consultas y dispositivos. Sonia Kleiman.
5. La familia, a pesar de todo. Eva Giberti
6. “Hagamos un trato”. Silvina Quallbrunn, Moira Saint Amant.
7. Como se vive se muere. Familia, redes sociales y muerte infantil. Mario Bronfman
8. Adolescencia, tutorías y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud. Eva Jungman.

...

**> Inclusión en orientación laboral y proyectos de vida autónomos**

Coord.: Lic. Cristina Milani

**MESA Nº 25 - AULA 5 - 1er. piso**

P84 - *Procesos de inclusión socio laboral como facilitadores de subjetividad en las personas con discapacidad. Experiencias de Intervención en una Escuela de Modalidad Especial*, María Soledad Alves, Mariela Villareal, Mónica Monlezun, Mar del Plata, Buenos Aires

P97 - *Lo esencial es invisible a los ojos. Desafíos en la orientación a personas con discapacidad visual*, Micaela Calo, Oriana Guidi, Univ. del Museo Social Argentino, CABA.

P68 - *Integrando salud y educación*, andamiajes desde terapia ocupacional, Luciana Cordaro, Andrea Villagra. CFI N°2 Esperanza, Villa Raffo, Bs. As.

...

Procesos de Inclusión socio laboral como facilitadores de subjetividad en las personas con discapacidad.  
Experiencias de Intervención en una Escuela de Modalidad Especial

Autora: Maria Soledad Alves, Mónica Monlezun y Mariela Inés Villarreal

## **Resumen.**

**Palabras claves:** Integración Socio Laboral; Prácticas Profesionalizantes; Puesto de trabajo; Escuela de Modalidad Especial; Subjetividad; Inclusión.

El presente trabajo surge a partir de la sistematización de intervenciones realizadas en el Área de Integración Laboral, de la Escuela de Modalidad Especial “CI Alito” D: 3706, de la ciudad de Mar del Plata, como paso previo facilitador de la Inclusión de jóvenes con discapacidad.

La Integración Socio Laboral durante la trayectoria educativa del sujeto, dentro de la Modalidad Especial, se implementa mediante proyectos de articulación en Escuelas y/o Centros de Formación Profesional de Gestión Municipal y/o Provincial. Otra de las Modalidades de intervención, revisten el carácter de Prácticas Profesionalizantes internas y/o externas, planificadas, gestionadas y supervisadas de manera interdisciplinaria.

El posicionamiento de la Institución Educativa en estos procesos se fundamenta en el Modelo Social de la discapacidad, apunta al acceso y la participación plena de las personas, así también como en las nuevas políticas públicas vigentes para este colectivo de la población.

Es en estos contextos donde se posiciona al entorno y a los actores involucrados en este proceso, como hacedores de procesos subjetivantes, los cuales se pueden visibilizar en las narrativas de los jóvenes con discapacidad.

De esta manera se intenta trascender el concepto de integración, para hablar de una inserción... inclusión plena de la persona con discapacidad, independiente de las limitaciones que pueda tener en todos los ámbitos de la vida y en entornos más normalizados posibles.

Cada persona es única, singular, particular. La discapacidad aparece como una circunstancia y es el entorno social el responsable de la Inclusión en una vida Social Plena (educación, trabajo, esparcimiento, vida espiritual), siendo muchas veces necesario el diseño de apoyos que lo faciliten. (Campisi, M.A., 2016, p.2)

## **Introducción**

A lo largo de la historia, pudo visualizarse como las personas con discapacidad eran privadas de la posibilidad de acceder a un empleo, de educarse y de poder llevar adelante una vida autónoma. Las organizaciones tanto públicas como privadas no propiciaban la inclusión, no era un tema que estuviera en la agenda de los gobernantes. Las iniciativas quedaban limitadas a la labor que llevaban adelante distintas asociaciones o fundaciones.

Con el devenir del tiempo, la problemática de la Discapacidad y dentro de esta, la accesibilidad de los mismos al campo laboral, fue puesto en las agendas del Estado.

La Introducción de la Temática de la Discapacidad dentro del ámbito laboral, es un debate no inédito, existen antecedentes que sentaron precedente, de alcances y logros en el marco de derechos, específicamente laborales y de formación profesional para personas con discapacidad. Sin embargo, resulta necesario instituir el mismo en diferentes ámbitos, mas aun cuando la agenda política y el estado, se posiciona y ejecuta acciones en esta dirección, respondiendo a paradigmas y normativas presentes.

Las bases de las políticas de inclusión laboral vigentes sientan sus bases en la Ley de Empleo N° 24013; Ley N° 25730, la Ley N° 26378, el Decreto N° 336 del 23 de Marzo del 2006, las resoluciones del MTEYSS N.º 7 del 3 de enero del 2003 y sus modificatorias y complementarias, N° 575 del 1 de Agosto de 2005 y N.º 1094 del 16 de noviembre de 2009, las resoluciones de empleo N.º 102 del 21 de febrero de 2006 y N.º 197 del 23 de Marzo del 2006

La Ley de Empleo N.º 24013 asigna al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad competencias para diseñar y ejecutar programas destinados a promover la calificación e inserción laboral de trabajadores con discapacidad y de trabajadores que integran grupos vulnerables o protegidos.

Mediante la Ley N.º 26378, se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.

Es en este contexto que la preparación del joven con discapacidad durante su trayectoria educativa dentro de la Modalidad Especial, se direcciona en relación a estas normativas, ejecutando proyectos de articulación en Escuelas y/o Centros de Formación Profesional de Gestión Municipal y/o Provincial, así también como Prácticas Profesionalizantes internas y/o externas, planificadas, gestionadas y supervisadas de manera interdisciplinaria.

El posicionamiento de la Institución Educativa en estos procesos se fundamenta en el Modelo Social de la discapacidad, apunta al acceso y la participación plena de las personas, así también como en las nuevas políticas públicas vigentes para este colectivo de la población.

Consideramos desde nuestro rol que poder realizar una lectura analítica de las diferentes miradas de los actores sociales involucrados en este proceso, redundará en conocimiento, el cual brindará las bases y justificación de las nuevas formas de abordar las diferentes realidades de los jóvenes con discapacidad intelectual así también como brindar fundamentos que permitan revisar la implementación de las prácticas y políticas vigentes, así también de los procesos de constitución de subjetividades significantes en los jóvenes con los que trabajamos.

## **Desarrollo**

La Integración Socio Laboral durante la trayectoria educativa del sujeto, dentro de la Modalidad Especial, se implementa mediante proyectos de articulación en Escuelas y/o Centros de Formación Profesional de Gestión Municipal y/o Provincial. Otra de las Modalidades de intervención, revisten el carácter de Prácticas Profesionalizantes internas y/o externas, planificadas, gestionadas y supervisadas de manera interdisciplinaria.

El posicionamiento de la Institución Educativa en estos procesos se fundamenta en el Modelo Social de la discapacidad, apunta al acceso y la participación plena de las personas, así también como en las nuevas políticas públicas vigentes para este colectivo de la población.

En este proceso se acompaña y supervisa a los jóvenes en la realización de diferentes cursos de capacitación y formación laboral, realizando las configuraciones de apoyo y los ajustes razonables para el desempeño independiente y autónomo. Otras de las modalidades revisten el carácter de prácticas profesionalizantes las cuales, pueden asumir diferentes formatos a través de variados tipos de actividades:

- \*Proyectos productivos externos (realizadas en empresas, organismos estatales o privados u ONG);
- \*Proyectos orientados a la investigación, experimentación y desarrollo de procedimientos.
- \*Proyectos de Extensión como respuesta a una necesidad de la Comunidad.

Estas tienden a cumplir con objetivos claves favoreciendo la autonomía de los individuos y la equiparación de oportunidades, facilitan que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes adquiridos.

Posicionan a los sujetos, en un papel protagónico en su formación profesional posibilitando desarrollar al máximo sus habilidades, convirtiendo las mismas en competencias ocupacionales.

Se realizan en espacios laborales reales que garanticen la articulación entre lo teórico y lo práctico y el acercamiento a situaciones vinculadas al mundo del Trabajo y la Producción. Se encuentran avaladas por resolución N.º 112/13 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; La

Ley de Educación Técnico Profesional N° 25056, La ley de Educación Provincial N° 13685 y el Decreto N° 2299/11.

Constituye una actividad formativa que deben realizar todos los estudiantes con supervisión de un docente permitiendo de esta manera la transición desde la Escuela al mundo del trabajo.

Sistematización de los pasos implementados:

**1. Selección de empresas y/u organizaciones interesadas en la inclusión laboral:**

Se realiza un primer acercamiento a las instituciones oferentes interesadas en brindar el espacio de la misma para el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes en cualquiera de sus modalidades.

Se brinda la información y documentación necesaria para orientar al personal encargado de acompañar en este proceso.

Se consulta acerca de los posibles puestos de trabajo dentro del circuito que serían viables a la inclusión.

**2. Evaluación del Puesto de Trabajo:**

Ante una oportunidad de integración, se visita el lugar y se realiza un análisis del puesto de trabajo.

El análisis es el proceso de recolección, ordenamiento y valoración de la información relativa al puesto de trabajo, tanto en lo que se refiere a las características del trabajo a realizar, como a los requerimientos que estas plantean al practicante para un desempeño satisfactorio.

Permitiendo determinar perfiles ocupacionales y conocer las competencias necesarias del alumno que desarrollará la Práctica Profesionalizante.

Incluye las actividades a realizar en el puesto de trabajo; los factores técnicos y ambientales, las habilidades, conocimientos, responsabilidades y exigencias. Es objetivo y exhaustivo; implica una descripción analítica de las tareas.

**3. Selección y Capacitación de los practicantes:**

Se selecciona un grupo de jóvenes que puedan desarrollarse en el puesto.

Se evalúa a cada uno en particular, en donde se valora la potencialidad del joven para el desempeño de una actividad.

Se desarrolla un simulacro del puesto.

Se selecciona el o los jóvenes que reúnan los requisitos necesarios para el puesto, ya que no todos los puestos son para todos los practicantes.

Se comunica a la institución oferente que se han seleccionado el o los jóvenes para el puesto en cuestión.

El responsable por la Institución Oferente efectúa las entrevistas a él o los jóvenes seleccionados por el Equipo Interdisciplinario de la Escuela de Modalidad Especial a fin de evaluar y elegir quien accederá a la práctica profesionalizante.

Se realiza capacitación del joven en cuanto a las normas de seguridad e higiene y en cuanto a los hábitos laborales.

**4. Colocación del practicante:**

Se asesora al empleador sobre las dudas que tenga al respecto a la integración del joven con discapacidad.

Se realiza una visita al puesto de trabajo con el joven seleccionado para que conozca el lugar y las personas que trabajan en el mismo.

Se entrega a la Institución oferente un legajo con documentación del operario (CV, títulos, Certificados de capacitaciones, perfil ocupacional, seguimiento del puesto de trabajo, póliza de seguro extendida)

Se le ofrece a la institución oferente la disposición de nuestro equipo multidisciplinario para brindar una charla al grupo de trabajo, con la finalidad de propiciar acompañamiento en el mismo.

**5. Firma de Proyecto de Articulación y Convenio entre Instituciones.**

Se realiza una reunión previa con todos los responsables del proyecto Institución Educativa; Institución Oferente; Supervisor del Puesto de trabajo, Familia del Joven, Practicante y el docente que supervisará y/o orientará al joven en su práctica a fin de dar lectura y firma del proyecto y acta acuerdo. Se le entrega copia a la institución oferente

#### **6. Seguimiento del puesto:**

Se acompaña al joven el primer día de trabajo.

Se realiza un seguimiento, detallando visitas y otros tipos de contacto.

Se realizan los ajustes razonables al puesto.

#### **7. Evaluación de la integración laboral:**

La Docente de la Escuela de Modalidad Especial realiza un registro diario de las visitas realizadas, evaluando el desempeño del joven.

Al culminar el período de Práctica se realiza un informe en donde se evalúan las habilidades del practicante para desarrollarse en el puesto, desde que ingresó hasta la actualidad. En la misma se deja sentado la continuidad o no de la práctica.

Además se realiza una evaluación conjunta con el responsable de la empresa u organización acerca de la experiencia de la inserción, teniendo en cuenta costos y beneficios de la misma.

#### **8. Egreso de la práctica profesionalizante:**

Emisión de Certificación avalando la experiencia por parte de la Institución Oferente.

Asesoramiento a la Empresa y a la Familia de los Programas de Inclusión Laboral pertenecientes al Ministerio de Trabajo.

Acompañamiento a las familias e Instituciones .

Es importante resaltar en esta línea que a partir del año 2011 entran en vigencia en nuestro país, Políticas Sociales de Inclusión Laboral para las personas con discapacidad Intelectual, definidas como PROMOVER (Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo). Creados por Resolución Ministerial 124/11 y modificadas por diferentes normativas año a año hasta la actualidad .

*Los Estados en esta línea deben comprometerse a adoptar medidas destinadas a :*

- 1) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua*
- 2) Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral , y apoyarlas en la búsqueda, obtención mantenimiento del empleo y retorno del mismo.*
- 3) Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias.*
- 4) Emplear a personas con discapacidad en el sector público*
- 5) Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas*
- 6) Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto*
- 7) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.*

*La voluntad del MTEYSS es la de constituir políticas públicas consistentes y sustentables dirigidas a promover el empleo de las personas con discapacidad o pertenecientes a grupos vulnerables o protegidos, las cuales requieren de instrumentos específicos que permitan un eficaz abordaje y una mejor atención a sus problemáticas.*

*Es en función que de lo anteriormente señalado se justifica y fundamenta la creación del PROGRAMA PROMOVER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA EL EMPLEO con el objetivo de asistir a trabajadores y trabajadoras desocupados con discapacidad en el desarrollo de su proyecto ocupacional a traves de su participación en actividades que les permitan mejorar sus competencias ,habilidades y destrezas laborales,insertarse en empleos de calidad y /o desarrollar emprendimientos independientes.*

Refiriéndonos a las Practicas de Integración anteriormente citadas y desarrolladas las cuales identificamos como contextos de desempeño,resultan determinantes en el desarrollo de potencialidades. Es a través de lo que acontece en los mismos ,en el encuentro con los otros, que pueden ponerse de manifiesto aquellas habilidades que fueron construidas y aprendidas primordialmente en el ámbito familiar y la escuela por medio de dinámicas vinculares, que trascendiendo los entrenamientos específicos sobre estos componentes , habrán facilitado u obstaculizado el desarrollo subjetivo de cada joven.

El concepto de subjetividad en estos procesos nos interpela y posiciona desde un lugar diferente, desafiándonos a pensar y repensar el accionar de cada Actor Social que participa en el proceso de integración de cada sujeto.

Pensar en la subjetividad nos remite al proceso de SER SUJETOS (sujetos por alguien), cuyo punto de partida comienza con la función materna, desarrollando los primeros pasos de la subjetividad.

En relación a este aspecto trasladaremos esta función al contexto social, particularmente, otorgando a la SOCIEDAD la función de SOSTENERNOS, SUJETARNOS, para poder constituirnos como sujetos sociales en pos a una identidad tanto individual como grupal.

Es allí en estas experiencias de integración, donde comienzan a relacionarse las diferentes instituciones, empresas, grupos u otras organizaciones, por las cuales transitan las personas con discapacidad.

Es allí que los actores sociales cobran tal importancia,que los Aprendizajes y Contenidos Curriculares quedan a un lado, para dar paso a las relaciones vinculares e institucionales que motivan a la persona con discapacidad para encontrar SU LUGAR.

Tal como lo plantean Azuaga ,Buchanan y Orfanelli:

“... la construcción de la subjetividad, caracterizada de esta manera, permite pensar al sujeto desde su complejidad, contemplando la relación entre su cuerpo, su mente, su historia y el encuentro consigo mismo y los otros...”

## **Conclusiones**

Es por todo lo anteriormente señalado que consideramos que el discurso de los jóvenes incluidos en la sociedad y en un puesto laboral, se encuentra interpelado por el discurso de los diferentes actores sociales involucrados en este proceso,así también por las experiencias que en ese contexto acontecen, siendo las mismas constructoras de posibilidad, de subjetividad dignas de ser escuchadas.

Es a partir de esta complejidad que nos proponemos pensar al sujeto con discapacidad,a través de su discurso, evaluando la importancia del contexto social en donde la persona se pueda incluir, ya que allí reside la condición de posibilidad y construcción de la subjetividad identitaria, pasos necesarios para la Inclusión real del sujeto con discapacidad en la Sociedad.

Nos permitimos trascender el termino de integración de una persona con discapacidad ,entendida a esta desde una perspectiva que responde al paradigma rehabilitador el cual reduce al individuo al desarrollo de actividades que se adecue y adapte a la mayor normalidad posible de acuerdo a la norma standar, superando limitaciones y carencias. Hablamos entonces de una inserción... inclusión plena de la persona con discapacidad, independiente de las limitaciones que pueda tener en todos los ámbitos de la vida y en entornos mas normalizados posibles.

Cada persona es única, singular, particular. La discapacidad aparece como una circunstancia y es el entorno social el responsable de la Inclusión en una vida Social Plena (educación, trabajo, esparcimiento, vida espiritual), siendo muchas veces necesario el diseño de apoyos que lo faciliten. (Campisi, M.A., 2016, p.2)

El trabajo constituye una dimensión fundamental en la conformación del proceso de la identidad del joven como así también como actor social, por lo tanto, de la manera en como estas experiencias se organicen, sistematicen y de la forma en como se puedan realizar los ajustes necesarios en el desarrollo de las mismas, depende no solamente el proyecto laboral de cada sujeto sino también su desarrollo como ser integral.

Las experiencias de Inclusión laboral implican la conjunción en el hacer de jóvenes con discapacidad intelectual, con cada uno de sus compañeros, referentes en cursos, profesionales que acompañan estos procesos, todos y cada uno de ellos con su propia historia y subjetividad, se asume. El acercamiento al conocimiento acerca de las habilidades del sujeto no estará simplemente dado por su nivel de rendimiento cognitivo o instrucción específica, sino que se vera reflejado en el relato y comportamiento de los actores involucrados, considerando al ámbito socio/laboral como un espacio que de por si mismo implica un logro subjetivo importante: la socialización, el poder inscribirse como uno en la sociedad, ser reconocido y reconocerse por y en relación con el otro.

**Emanuel Senno. Fabio Pandiani**  
Situación Socio/Laboral: Cooperativista Empresa "Nuevo Amanecer"

**-Soy Emanuel Seno**



-Estoy aca para **aprender todo**  
-Llegue aca porque **practique mucho**, con las maestras.  
-**Mi future! Aca. Trabajando**

**Emanuel** es un chico que vino a trabajar por una **pasantía**, así lo conocimos.  
-Emanuel es ver la vida de otra manera, sin Emanuel la cooperativa no sería la misma, **por lo que brinda, por lo que trabaja**  
-**Es un Gladiador como todos nosotros.**  
-Su futuro! **El dice que quiere ser presidente. el ya es presidente.. presidente no es estudiar.. presidente es defender a los demás**



**Laura Pradas. Carolina Crespo. Natalia Perez**  
Situación Socio/Laboral: Práctica profesionalizante, Juegoteca. Proyecto de extensión de la UNMDP. Auxiliar, Jardín Municipal N°2.

**-Yo soy Laura Pradas**, tengo 20 años, hago Juegoteca, hago universidad.  
-Conoci a la Juegoteca por **el Facebook** y la tele y me encanto. Firme contrato en la universidad **me contrato Néstor**. También trabajo en dietética.  
Salgo con mis amigos, voy a bailar con mis hermanos y familia.  
-Mi futuro **me gustaria tener hijos y tener un novio y ser maestra.**



-Laura Pradas, **compañera de la Juegoteca**, que se incorpora por **intermedio de una EME Alito**, en la realización de **Prácticas Profesionalizantes**. Fue **encontrando un lugar de manera super espontanea**, primero como todos al principio preguntando o **dudando** luego fue **apropiándose del espacio y encontrando los tareas**. De hecho se hizo cargo de algo que nadie quería era **hacerse cargo de la llave**, demostró capacidad de autogestión, primero desde una idea mas desorganizada, a poder **con apoyo y el trabajo de la integradora**, fue internalizando y realizando actividades completas  
-Su futuro, **no tiene limites**, Laura puede hacer lo que ella pueda y quiera...



La construcción de la subjetividad en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad.

**Belen Omegna. Graciela Serio**  
Situación Socio/Laboral: Proyecto de Integración. Formación Profesional Curso de Costura básica. EFP N°8

**-Yo soy Belen Omegna** tengo 22 años tengo tres hermanas y mi perro y mi esposo, tengo novio, a veces me acompaña al curso.  
-HAGO COSTURA BÁSICA. Fui anotarme al Curso con mi integradora, **ahí cocemos, con maquina, manoplas, hacemos remeras.**  
Expusimos en la plaza de Agua.  
- **Me gustaria trabajar de esto o terminar esto de costura básica así me pongo un negocio de esto en un futuro si se puede...** **sino seguir buscando cursos.**



-**Belen Omegna es una alumna** que hizo un curso de estampado múltiple el año anterior. **llego a la formación n° 8**, por una experiencia de inclusión.  
-Si bien en ciertas ocasiones no cumple con la totalidad de los contenidos...esto lleva un tiempo...diferente...**el tiempo facilita la adquisición de contenidos, esta en nosotros darle el tiempo.**  
-Es una persona muy dulce que se inserta muy bien en los grupos. **Es una persona muy querida y muy acompañada.**  
-**Yo me la imagino a Belén** insertada laboralmente como cualquier persona que **pasa por esta institución. E identificaba con la especialidad que es la mía, la costura.**



**Franco Corradi. Jorge Cortese**  
Situación Socio/Laboral: Entrenamiento Laboral del Ministerio de Trabajo de la Nación Cooperativa Nuevo Amanecer

**-Yo soy Franco Corradi. Soy un Ayudante**, aca en la cooperativa, en atención al público. **Quiere decir que cuando la gente consulta yo lo ayudo.**  
-Empece en la **Secundaria de Alito** y con el paso **del tiempo** hice un curso de **cocina** y después una profesora fue la que me llevo hasta **la oficina de empleo.**  
-**Me imagino mi futuro trabajando** aca, y estudiaré en la **Malarro para ser dibujante**



-Tuve el agrado de **conocer a Franco** gracias al proyecto de **integración** que la escuela de educación especial Alito **le acerco a la gerencia del restaurante**, lo que hicimos fue **trabajar todo lo relacionado con la pastelería.**  
-Conoci no solo a un excelente alumno **sino una gran persona**, hoy **con Franco** somos amigos nos juntamos a tomar un café, **charlamos de la vida**, me muestra los dibujos que **hace que son uno mejor que el otro, yo soy actor** y no se pierde ni una de las obras que hago y me llevo a decir quiere **arrancar teatro.**  
-**Franco me lo imagino logrando todo lo que le propone** y quien dice **quizas compartiendo un escenario.**



**Bibliografía :**

-Azuaga Paz, Buchanan Belen y Orfanelli Antonella .”La Construcción de la Subjetividad”.Mayo 2011 .Disponble <http://serapioygregoria.blogspot.com.ar/2011/05/la-construccion-de-la-subjetividad.htm>

-Campisi, M.A.(2016).Las otras Cornisas....El camino de la inclusión. En S. Oudshoorn(comp),En las otras Cornisas de Terapia Ocupacional(pp.82-89).Mar del Plata,Buenos Aires:Editorial MB



- González Castañón, D; Aznar, A. *Cap. 1 “Marcos” En ¿Son o se hacen?* Novedades educativas, Bs. As. 2008
- Resolución S.E N.º 2186/10.Reglamento e Instrumentos Operativos. Programa de Inserción Laboral. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires 29/12/2010.
- Resolución S.E N.º 905/10.Acciones de Entrenamiento para el Trabajo . Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires 29/12/2010.
- Resolución S.E N.º 124/11. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires 29/12/2010.
- Shocròn, Maria Luisa; Mendia, Marta; Victoria, Shocron. “La Empresa y la Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual”.1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:EDICON,2015
- Oszlak, Oscar; O’donell, Guillermo. “Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. En Acuñaes. Carlos Ed. “Lecturas sobre el Estado y las Políticas Públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el Actual”. Buenos Aires Proyecto de Modernización del Estado. Pp 555-84.
- Velazques Gavilanes, Raúl. “Hacia una nueva definición del concepto de política pública” .En desafíos. Numero 20. 2009 .Pp 149-87

...

Lo esencial es invisible a los ojos  
Desafíos en la orientación a personas con discapacidad visual

Autoras: Micaela Calo y Oriana Guidi

*“He aquí mi secreto, que no puede ser más simple:  
Sólo con el corazón se puede ver bien;  
Lo esencial es invisible para los ojos”  
El Principito, Saint Exupéry*

## Resumen

La orientación vocacional ocupacional desde un paradigma crítico se propone construir categorías conceptuales que respeten y visibilicen la complejidad de la trama vincular existente entre los sujetos que eligen, los objetos a elegir y el contexto social cultural, cuya marca distintiva muchas veces es la exclusión social. En Argentina tenemos una deuda pendiente con algunos sectores. Son muchas las personas excluidas de la posibilidad de elegir; por tal razón, creemos que es importante fomentar la reflexión y acción para que cada vez sean más las personas que puedan aspirar y ejercer el elemental y básico derecho humano a elegir.

Conocemos lo dificultoso que resulta orientar a l@s jóvenes en cuanto a sus elecciones vocacionales y ocupacionales; ya sea por los escenarios cambiantes, los obstáculos para conseguir empleo, o los factores personales y/o sociales. En el caso de las personas con discapacidad, surgen los mismos inconvenientes, pero esta vez, entramados con otras variables vinculadas específicamente, por ejemplo, a las barreras comunicacionales, arquitectónicas, actitudinales y actitudinales del entorno, que hacen de éstos procesos un desafío a nuestras prácticas profesionales.

Por tal razón y bajo la premisa de que todos tenemos derecho a construir un proyecto de vida (programa de extensión - resolución 19/13 - 15-04- 2013), es que desde el Instituto de Orientación Vocacional y Profesional – IOVP, de la Universidad del Museo. Será entonces objeto de éste trabajo, compartir con ustedes algunas particularidades de dicha experiencia

**Palabras claves:** proyecto de vida, orientación vocacional ocupacional y discapacidad Visual

### **Introducción:**

Lejos de la modalidad actuarial, es conocido por los profesionales de la orientación, lo dificultoso que resulta orientar a l@s jóvenes, en cuanto a sus elecciones vocacionales y ocupacionales, ya sea por los escenarios cambiantes, los obstáculos para obtener el primer empleo, los factores personales y/o sociales que influyen en la toma de decisiones de los sujetos.

En el caso de l@s jóvenes con discapacidad<sup>1</sup>, aparecen los mismos parámetros, pero entramados con algunas variables específicas vinculadas, por ejemplo, con las barreras comunicacionales, arquitectónicas, aptitudinales y actitudinales, que hacen que estos procesos sean un ulterior desafío en nuestras prácticas profesionales.

Respondiendo a la lógica del paradigma crítico, se ha ido incorporado, en tiempos más o menos recientes, el concepto de diversidad, que se sustenta en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana, y en la posibilidad de brindar una respuesta a las necesidades educativas y laborales particulares de cada sujeto en articulación con el contexto socio-histórico actual. De modo que cuando hablamos de Procesos de Orientación Vocacional y Ocupacional (ahora OVO) para personas con discapacidad (ahora PCD) no deberíamos pensar en una práctica específica o diferente a la que realizamos habitualmente en el consultorio o en las instituciones, al menos en su estructura y dinámica (Rocha, M. 2013). No obstante, existen ciertas particularidades que los profesionales de la orientación vocacional deberíamos considerar para poder incluir a las PCD en los procesos de OVO.

Al respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) prevé varias y variadas medidas que los Estados Partes deberán implementar para garantizar que las PCD puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás. No obstante, a los efectos del trabajo nos detendremos sólo en dos de sus artículos, elegidos principalmente por su especificidad en el tema que nos convoca. Por un lado, el artículo 2 considera “discriminación por motivos de discapacidad” cualquier distinción, exclusión o restricción por causa de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.

Por el otro, el artículo 27 destaca el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con los demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laboral que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Así mismo, explicita en el inciso d) la importancia de permitir el acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua; y en el inciso e) programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación del trabajo dirigidos a PCD.

Por tanto, resulta fundamental garantizar no sólo el acceso de las PCD a los dispositivos de orientación educativa, vocacional y ocupacional sino también conocer y ofrecer los ajustes razonables que cada consultante pueda precisar al transitar por los diferentes ámbitos en donde desee circular.

Por tal razón y bajo la premisa de que todos tenemos derecho a construir un proyecto de vida (programa de extensión - resolución 19/13 - 15-04- 2013), es que desde la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), el Instituto de Orientación Vocacional y Profesional (IOVP) y Faica (Federación Argentina de

Instituciones de Ciegos y Ambliopes), específicamente con el programa Ágora, se firmó un convenio para ofrecer el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional a Personas con Discapacidad Visual (baja visión o ciegos), para las trayectorias transicionales entre el mundo del estudio y del trabajo.

Nos proponemos entonces compartir nuestra experiencia, producto de 4 años de trabajo en red, en la cual confluyen una Casa de Altos Estudios y una organización de la Sociedad Civil.

Nuestra experiencia:

Una vez firmado el convenio, surgieron en el equipo de orientación varios interrogantes. De modo que organizamos distintas reuniones de intercambio y reflexión con la Lic. Buceta y el Lic. Iglesias del Programa Ágora Argentina, para reelaborar conceptualizaciones previas, representaciones y temores de las profesionales. Algunas preguntas eran: ¿Qué sucede cuando quien tiene que orientar se desorienta ante lo diverso?, ¿cómo construyen el proyecto de vida las personas con discapacidad?, ¿Qué se sabe de los itinerarios y trayectos de vida de los sujetos que portan una discapacidad, en nuestro caso, sensorial? Pasamos por muchos estados de ánimo, ansiedad, alegría, y también hicimos un rastreo bibliográfico y supervisiones. Respecto a la metodología de trabajo, nuestra principal herramienta en los procesos de OVO es la entrevista. Ésta nos permite conocer a cada consultante, indagar sobre su motivo de consulta y sus expectativas; realizar una aproximación diagnóstica acerca del momento en que se encuentra respecto al proceso de toma de decisión. Procuramos a través de las entrevistas que cada sujeto comience a reconocer sus intereses, sus gustos, sus aptitudes y actitudes frente al estudio y/o trabajo así como también el nivel de información concreta que poseen al respecto. Paralelamente, prestamos especial atención al discurso del consultante, dado que podría estar impregnado por las marcas que el estado de discapacidad haya dejado inscriptas en la psiquis del sujeto. También resulta importante preguntar acerca de las características de la enfermedad y el modo particular en que ésta puede afectar el desempeño autónomo del sujeto. Por lo tanto, la escucha, la palabra y la creatividad serán los mayores aliados en el proceso de orientación. Además, se realizó una adaptación integral de algunos de los recursos técnicos comúnmente utilizados en orientación, así como la instalación de un software de lectura de pantalla en la PC del instituto, que permite a los consultantes recibir el material de trabajo en formato accesible y aprovechar las distintas actividades que usualmente se proponen durante los procesos de OVO.

Compartiremos ahora algunas viñetas, para pensar juntos en las modalidades en las que puede presentarse la demanda de orientación vocacional en PCD junto con las distintas posibilidades de intervención, entendiendo que siempre se tratará de las particularidades del caso por caso.

L, se presenta a los 23 años. Durante la entrevista refiere que al finalizar el colegio secundario, eligió la carrera de Ingeniería Electrónica, debido a su interés por los componentes electrónicos y no las plaquetas. Por entonces había comenzado a trabajar como pasante en un negocio y luego queda efectivo. Sin embargo, con el correr de los años empieza a perder de prisa la vista. Tanto su médico oftalmólogo como sus colegas le recomiendan dejar la carrera ya que la misma provocaba “mucho desgaste a su resto visual”. Por dicha razón se cambia a Administración de Empresas creyendo que en dicha área abunda el empleo, sin embargo se aburre, no se siente a gusto y decide no continuar. Posteriormente, y luego de algunas charlas con el sacerdote de la familia, se inscribe en la carrera de Psicología dado que según le había manifestado el sacerdote era una de las pocas carreras que a su entender no requeriría la vista. L, obedece, pero su voluntad y esfuerzo no son suficientes y abandona nuevamente. Ante la necesidad de conseguir empleo se contacta con el programa Ágora y desde allí lo derivan al IOVP para un proceso de orientación.

F, es un chico de 16 años con baja visión que acude al IOVP derivado por Ágora. Está en 4to año de una secundaria común con orientación en comunicación social y periodismo. Dice preferir el área humanística a naturales o los números. Manifiesta interés por seguir los estudios superiores con predilección por las carreras cortas u oficios con rápida inserción laboral. Su hobby son los juegos de PC y múltiples consolas. Le interesa la computación y la psicología. Al terminar la secundaria se imagina trabajando con el padre y estudiando algo. Para la realización de algunos de los cuestionarios se maneja con su propia laptop, con un

software de magnificación. Entre las carreras que evalúa están la de diseñador web o realizador de documentales.

B, es una mujer de 49 años que se presenta diciendo que se siente estancada, busca un desafío. Trabaja hace 28 años en un colegio, donde inició como maestra de nivel inicial, el área en la que se formó y actualmente cumple un cargo administrativo. Perdió la vista de un ojo a los 3 años por una catarata congénita mal diagnosticada y tratada y ahora tiene una prótesis. En el otro ojo, que desde siempre presentó una fuerte miopía, sufrió un desprendimiento de retina a los 44 años. Después de una larga serie de operaciones, recuperó transitoriamente la vista, pero para perderla de manera definitiva dos años más tarde. Se describe como alumna aplicada, habiendo sido abanderada en la escuela. A la hora de elegir los estudios superiores hubiera querido estudiar medicina, pero la madre la desalentó diciendo que sería muy desgastante para su vista. Como le gustaban los niños y la educación aceptó de buen grado ser maestra de Nivel inicial. Actualmente está haciendo rehabilitación, uno de sus principales impedimentos es la movilidad en la calle y capacitación para el empleo en Ágora. La educación le sigue gustando, pero siente que no puede ejercer la docencia. Identifica como principales obstáculos movilizarse e ir a una clase grupal.

S, es una joven, que al momento de la consulta tiene 19 años, egresada de una escuela secundaria común. Presenta una discapacidad visual congénita (prácticamente no ve) y motora (se traslada en silla de ruedas). Respecto al motivo de consulta refiere que necesita orientación para saber qué estudiar y así poder trabajar. S, vive en una localidad del interior, a unos cuantos km de Capital y no puede acercarse al Instituto periódicamente. Por tales circunstancias se acuerda un proceso de orientación intensivo de 1 día de duración. Luego de tener una entrevista en profundidad, se invita a la consultante a pasar a la computadora del Instituto para trabajar con algunos cuestionarios disparadores, que se utilizan habitualmente en OVO. No obstante surgieron algunos obstáculos. S no estaba muy familiarizada con el software y se dispersaba mucho. Habiendo recorrido éstos pequeños relatos, nos parece importante señalar como punto de partida que el estado de discapacidad no impide que el sujeto pueda desear, ni elegir quien ser en la vida. Por tanto, acordamos con Rocha (2013) que cuando hablamos de procesos de Orientación Vocacional y Ocupacional para personas con discapacidad sensorial, no deberíamos pensar en una práctica específica o diferente a la que realizamos habitualmente en el consultorio o en las instituciones, al menos en su estructura y dinámica. Sin embargo, existen ciertas particularidades, que seguramente fueron visualizando en las viñetas compartidas, que resultan importantes considerar, por ejemplo:

El momento de adquisición de la discapacidad, es decir si ésta es congénita o adquirida y la limitación real que conlleva. Retomando los relatos de L y B, resulta necesario pensar ¿cuál fue el efecto que produjo la irrupción de la enfermedad y cómo ésta afectó, la construcción de su proyecto de vida? y en el caso de F, atentos a sus intereses habría que pensar cuáles podrían ser las limitaciones reales para trabajar en el área de los video-documentales y cómo trabajar sus expectativas a futuro. Entendiendo que se trata de un joven de tan solo 16 años con ideas aún fantaseadas de su identidad profesional, propias de su edad? También el modo en que la familia acompaña y elabora o ha elaborado la situación; Al respecto, en una entrevista L recuerda que su padre, ante la posibilidad de utilizar el bastón verde manifiesta que éste no es necesario y que podría valerse por sí sólo. Sin embargo durante los encuentros, el consultante habla del temor que sentía al tener que movilizarse a lugares desconocidos y las excusas que ponía a sus amigos cuando planificaban alguna salida de noche. O en el caso de B, a quién se la desalienta en su deseo de estudiar medicina por el supuesto desgaste a la vista. Al respecto reflexiona que en el magisterio también tuvo que leer mucho. A su vez, como dijimos al inicio, la construcción de un proyecto de vida autónomo en las PCD suele estar condicionado por la manera en que las barreras sociales, comunicacionales y arquitectónicas impactan sobre ellos y las posibilidades concretas que cada Sujeto tenga para sortearlas. En muchas ocasiones hemos escuchado a jóvenes quejarse por la falta de información en el común de la sociedad respecto de la discapacidad en general y de la discapacidad visual en particular, lo que les genera problemas de integración; maltrato o destrato, indiferencia, estereotipos y prejuicios. Asimismo, hacen

referencia a las dificultades de transitar por instituciones que no están preparadas para recibir una PCDV. A lo que se suma -en muchos casos- la ausencia de plataformas accesibles, la escasez o desconocimiento de recursos y de apoyos necesarios, como instancias de inclusión.

Por tanto es importante que el profesional de la orientación conozca cuales son los ajustes razonables que precisará cada consultante. Es decir, si maneja el Sistema Braille y/o utiliza herramientas tiflotecnológicas 2 necesarias para un mayor desempeño autónomo. Y si por alguna razón no ha podido acceder a ellas, asesorarlo sobre la importancia de su uso y sobre las instituciones que capacitan, muchas veces hasta sin cargo. Lo mismo ocurre con el certificado único, como certificado de derechos. En el caso de B, se trabajó sobre sus temores en relación a transitar nuevos espacios, a los ajustes que ella consideraba necesarios para acceder a estudiar nuevamente, como, por ejemplo, la digitalización del material de estudio, la circulación por espacios institucionales, la relación con los docentes, la modalidad de adaptación de las evaluaciones, entre otros temas. La orientación sirvió para que B, tomara mayor conciencia de su derecho a que las instituciones educativas contemplaran sus necesidades y de la necesidad de que ella misma tomara un rol proactivo en la búsqueda de soluciones habilitantes para su desarrollo personal y profesional. En este caso, sin desistir a la idea de retomar los estudios en un futuro, pudo resignificar en el corto plazo su búsqueda de nuevos desafíos justamente en el desarrollo proactivo de su confianza en sí misma y autonomía. En lo laboral, a partir de la capacitación informática que estaba recibiendo, empezó a vislumbrar nuevos roles que podría desempeñar en la escuela en la que trabaja. También se abrió a considerar la educación a distancia como otra opción. En este caso, buena parte de la orientación estuvo focalizada no tanto en los objetos de la elección sino en cómo acceder a trayectorias posibles.

Retomando la viñeta de S, anteriormente citada, recuerdan que aquella herramienta tiflotecnológica (PC y lector de pantalla) pensada como un medio para posibilitar el trabajo de orientación, no estaba facilitando el encuentro, sino todo lo contrario, entorpecía, desgastaba, separaba. Decidimos entonces adaptar nuevamente el dispositivo a esta situación singular y retomar el trabajo cara a cara. No obstante S se veía agotada, su tiempo subjetivo era otro. Algunas particularidades de su historia, de su enfermedad y de su personalidad generaban muchos interrogantes a la orientadora, quien sentía que aquel proceso que se había propuesto como intensivo no estaba funcionando para éste caso. Al final del día se decide hablar con los padres, poner en palabras la necesidad de no acotar el proceso a un forzado resultado que encasillara a S en tal o cual área. Y se propone continuar el trabajo durante algunos encuentros más. Sin embargo la lejanía, las dificultades físicas de S y las obligaciones laborales de los padres impedían continuar el proceso en forma presencial. Finalmente y no sin dudas, se les propuso trabajar a distancia. Se enviaría a S, las pautas de trabajo por mail y ella desde su casa y con su ipod trabajaría y re-enviaría sus producciones a la orientadora. Una vez más, la tecnología podía favorecer u obstruir el encuentro. Para nuestra sorpresa la experiencia fue favorable. S logró trabajar mejor a distancia que en el dispositivo anteriormente descripto. Cada vez que le enviaba una consigna respondía y a los días siguientes enviaba sus comentarios. Hacia fin de mes pudo acercarse nuevamente al instituto para conversar sobre lo trabajado, ordenar ciertas cuestiones de su historia y de las circunstancias que le habían tocado vivir e identificar ciertos intereses. Además pudo enunciar como su meta principal trabajar y no así estudiar. Actualmente S está cerca de firmar un contrato laboral como secretaria en el hospital de su pueblo, donde pasó gran parte de su vida (médicos y cirugías mediante) y habiéndose capacitado mediante el Programa Ágora con el software apropiado para su inserción laboral. En síntesis, dos subjetividades tratando de habitar – tolerar determinadas circunstancias y el deseo de hacer posible el trabajo; casi intuitivamente, ajustando el dispositivo a las necesidades de ese momento y propiciando la presencia más allá de la distancia.

### **Conclusión**

Hoy, luego del camino transitado, sentimos una vez más que para que la orientación resulte una verdadera experiencia subjetivante (Rascovan 2016), necesitamos estar dispuestos a acompañar a las personas con

discapacidad en la construcción de sus proyectos de vida, en primer lugar “creyendo que es posible”. Y para ello, será fundamental volver sobre nosotros mismos, en un proceso reflexivo constante, que nos invite a deshacernos de todo tipo de prejuicios y estereotipos. Y también poder escuchar nuestro deseo de querer estar ahí, disponibles para entender al otro, diferente en su singularidad y diversidad. Se trata de sentirnos habilitados, en tanto ocupamos una posición ética y de respeto hacia la vida humana.

Para luego capacitarnos para comprender de forma global y específica la problemática de la discapacidad. Y además interiorizarnos en las leyes y las legislaciones existentes y en todos los avances técnicos, tecnológicos y científicos que ofrecen apoyos a las PCD.

Creemos que los profesionales estamos convocados a trabajar de manera interdisciplinaria y en red, con distintos actores de la trama social, realizando múltiples acciones de visibilización y sensibilización, con el objetivo de generar una mirada más tolerante e incluyente de las personas con discapacidad.

Somos los mismos profesionales quienes necesitamos “orientarnos”, adaptar nuestras prácticas e intervenir profesionalmente para que l@s jóvenes con y sin discapacidad, puedan repensarse en un mundo en constante cambio, colmado de barreras que producen desajustes de toda índole. Y sabiendo, finalmente que de lo que se trata es de poner a jugar nuestra creatividad y nuestra capacidad de escucha para acompañar a cada ser humano como tal, considerando su subjetividad, sus características particulares y propiciando que pueda encontrarse consigo mismo, con su historia personal, su contexto, sus limitaciones y recursos y que algo de su “deseo” surja para abrirse camino.

#### **Bibliografía:**

- Alfaro Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. Revista costarricense de psicología,
- Godachevich, M. e Iglesias, R. (2005). Capacitación e inserción laboral de PCDV. Buenas Prácticas y lecciones aprendidas.
- Guichard, J. (1995). La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes. Barcelona: Laertes.
- Rocha, M. (2013). Discapacidad, Orientación Vocacional y proyecto de vida. El desarrollo de la autonomía. Buenos Aires: Laborde Editor
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU 2006.
- Mieras, E (2016). Sistema de inteligencia vocacional intervenciones clínicas – grupales. En XVIII Congreso de Orientación Vocacional. San Luis
- Muller, M (2013). Descubrir el camino. Técnicas y estrategias para orientadores. Bs As.: Ed. Bonum.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Cermi
- Prawda, Ana y Rusler, V (2006) ¿Por qué un programa “Universidad y Discapacidad”? recuperada en [http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/Rusler\\_Prawda.pdf](http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/Rusler_Prawda.pdf)
- Serda, J.A (2004). Derecho a la educación e igualdad de oportunidades en estudios universitarios. Presentada en las III Jornadas Sobre Universidad y Discapacidad “La construcción de la normalidad: Debates y perspectivas” Parana – Entre Ríos recuperado en [http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/ponencia\\_derechoalaeduc.pdf](http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/download/ponencia_derechoalaeduc.pdf)

#### **Referencias**

<sup>1</sup> La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en 2008 (Ley 26.378) entiende por personas con discapacidad a “aquellos sujetos que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

<sup>2</sup> La tiflotecnología (del griego «tiflos», que significa ciego) es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos para procurar a las personas con discapacidad visual los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad\\_10/m10\\_resumen.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_10/m10_resumen.htm)

...

Integrando salud y educación.  
Andamiajes desde terapia ocupacional.

Autoras: Luciana Codaro y Andrea Beatriz Villagra

Palabras Clave: Terapia Ocupacional – Inclusión- Salud.

Resumen:

Las bases teóricas que nutren las intervenciones de los Terapeutas Ocupacionales que se desempeñan en escuelas de la modalidad especial. Retos y desafíos de la práctica profesional en los actuales escenarios de inclusión pedagógica y laboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

El presente trabajo nace /surge en micro espacios de intercambio entre profesionales de la Terapia Ocupacional ( en adelante T.O.) que se desempeñan en escuelas de la modalidad especial ( gestión pública y privada) de la provincia de Buenos Aires.

Ambas profesionales llevan adelante proyectos de integración pedagógicos y laborales de alumnos con discapacidad intelectual.

Este trabajo pretende compartir puntos en común y problemáticas compartidas por ambas profesionales en los diferentes escenarios escolares de la modalidad especial; El análisis de los modelos de intervención y la reformulación del concepto de Salud en el marco escolar.

Partiendo de la premisa que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo; la salud será entonces el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, dependiendo de algún modo de la capacidad para la toma de decisiones y el control de la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud.(Carta de Ottawa).

Este nuevo enfoque del concepto Salud que tuvo un impacto histórico a nivel mundial se corresponde con el concepto de salud con el que las autoras desarrollan su trabajo al interior y exterior de las escuelas.

Éste concepto también se vincula a la Rehabilitación Basada en la Comunidad (en adelante RBC) que se conceptualiza como un método de prestación de servicios, que tiene como foco principal los *derechos humanos* de las personas con discapacidad dentro del contexto de sus comunidades y sociedades. Éste

método se define así: “RBC es una estrategia dentro del desarrollo general de la comunidad para la rehabilitación, equiparación de oportunidades e inclusión social de todos los niños y adultos con discapacidad” (WHO y otros, 2004) (Nabergoi Bottinelli, 2006).

Cabe destacar que en 1986, la Carta de Ottawa, toma como punto de partida la declaración de Alma Ata y propone un nuevo concepto sobre salud y el rol de los profesionales en el campo de intervención.

Teniendo en cuenta los conceptos de Salud y su vinculación con el de Rehabilitación Basada en la comunidad, consideramos nuestro rol, *como articulador social* (Medeiros, Pollard, Kronenberg, Simó Algado), *agente de salud* (West) y *mediador* (Pellegrini) promoviendo las herramientas/estrategias necesarias que posibilite el empoderamiento de los alumnos en el ejercicio de roles ciudadanos activos, promoviendo su independencia y autonomía.

Por otro lado *el rol de articulador social* (Galheigo) implica centrarse en la construcción de ambientes inclusivos, es decir desarrollar el sentido de conexión y pertenencia de esta población y acción de forma articulada entre la persona y los colectivos sociales.

El promover la salud desde esta perspectiva, requiere que haya una conexión entre todos los actores sociales; es decir, las familias, organizaciones, instituciones y la comunidad toda.

El trabajo que los terapeutas ocupacionales desarrollamos en el ámbito educativo, exige el trabajo en colaboración con los contextos en que el alumno transita, favoreciendo la superación de las barreras sociales al aprendizaje, la construcción y reconocimiento de la identidad (ante todo adolescente) y el proyecto de vida.

Desde Terapia Ocupacional entendemos a la educación, como una ocupación central y fundamental en la vida del ser humano, desde una mirada y abordaje integral, que parte del área de la salud, entendiendo la salud no sólo como ausencia de enfermedad, sino también como el equilibrio ocupacional y el estado de bienestar alcanzado cuando en el contexto están dadas las condiciones básicas (seguridad, alimentación, vivienda digna, etc.).

En base a éstos ejes propuestos desde el área educativa y a los conceptos desarrollados desde el área de la salud, en relación a los tiempos actuales, es que se propone un *modelo de intervención*, para favorecer la apropiación de saberes y, en consecuencia que los alumnos construyan su subjetividad, identidad y desarrollen autonomía y competencias, participando en oportunidades de inclusión social.

“(…) sostener una presencia que ofrece, acompaña, confía, enseña, asociar el encuadre de trabajo a la normatividad necesaria para que la tarea se desarrolle; trabajar desde las posibilidades de los chicos y chicas y no desde sus carencias corren el horizonte de lo que es posible que los chicos aprendan, aún en las condiciones más complejas y aún más allá de lo que sus historias personales y escolares indican.”<sup>87</sup>

Una de las experiencias a compartir se basa en los andamiajes que se fueron construyendo a lo largo del camino de trayectorias escolares diversificadas donde el docente T.O. asume un proyecto de integración en secundaria de adultos (FINES 2) cuyo contexto es la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Se inicia el camino con dos jóvenes que cursan el último año del secundario y quienes en este recorrido han caminado con diferentes maestros integradores que fueron tomando el cargo a lo largo de los dos ciclos anteriores.

Con discontinuidades y diferentes estilos de apoyo, los jóvenes (sus compañeros y docentes de FINES) debieron adaptarse para sostener la visión de ese proyecto inclusivo.

---

<sup>87</sup> Baquero R (compilador), Diker G, Frigerio G. Las formas de lo escolar.-1ª ed.-Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007, p 243.



Durante el año 2016, Marcos y Mauricio debieron una vez más renovar un “pacto” con el nuevo docente que toma el cargo al inicio del ciclo escolar.

Los primeros pasos en este **cargo** estuvo minado de dudas y revelaciones, ensayos y errores con El Otro. Los procesos de adaptación alumno- docente; las carencias de tiempo y espacios (previos al inicio de clases) que permiten el reconocimiento y conocimiento de las fortalezas de los alumnos y la planificación de estrategias de intervención fueron el primer desafío; Sin legajos completos, ni historia escolar previa, ni informes de desempeño, careciendo de un bagaje documental nos aventuramos al inicio de esta trayectoria **escolar cierta: 3° año del secundario de adultos**.

Solo estábamos (ellos y yo) nosotros, tomando la posta trunca de suplentes de suplentes.

En lo personal aprendiendo aquello que con inusitada frecuencia, es una constante, en algunas instituciones escolares desbordadas.

En ese contexto un torbellino de preguntas sin respuesta surgían entonces:

- ¿Por dónde empezar? ¿Cómo desde TO acompañar y sostener estas trayectorias educativas tan diversas? ¿De qué manera continuar un proyecto pensado, diseñado e implementado por un otro que ya no está?...

Aquí empieza a aparecer la punta del ovillo: el reconocimiento del “derecho a estudiar y aprender”.

“En la intervención de TO hay muchos saberes y sujetos en juego. Nada es estándar, homogéneo. No es aplicación de pautas, instrumentos, es la vinculación con colectivos en un marco de sabiduría compartida, sustentada en los derechos humanos y en el reconocimiento del otro como un nosotros, como sujetos históricos”.<sup>88</sup>

Parte de esa experiencia implicó resignificar la labor del TO maestro integrador como facilitador del proceso inclusivo.

En el contexto áulico se trabajó con el grupo de alumnos y con docentes ciertos mitos en torno a la Discapacidad que obturaban y opacaban el pleno derecho de los jóvenes integrados en su participación activa en clase.

Estos tres ejes sostuvieron la trayectoria escolar de Marcos y Mauricio en su último año de secundaria de adultos.

Un último aspecto abordado con los jóvenes y sus familias fue el proyecto de vida, la toma de conciencia del mismo. Trabajando en su internalización y en su empoderamiento.

El intento de establecer sinergias con las familias, las orientaciones en función del reconocimiento de sus hijos como adultos; los silencios y las ausencias ante las propuestas y orientaciones.

“Los terapeutas ocupacionales nos centramos en promover, cooperar y apoyar a los sujetos en la proposición, gestión y realización de ocuparse de su cotidiano”<sup>89</sup>.

La segunda experiencia que da sentido a este trabajo se relaciona a los apoyos y redes que se construyeron en torno a un alumno próximo a su egreso escolar con expectativas a incorporarse al mundo laboral competitivo.

En ocasiones ( los docentes) luchamos con los prejuicios en torno a las posibilidades de nuestros alumnos y somos testigos de lo que implica para ese *Otro*, correrse de las partituras de lo declarado por su entorno escolar o familiar. Apostar a esa posibilidad, oportunidad de cambiar la historia: la suya.

Cristian inició su práctica profesionalizante pese a los “decretos” de directivos y docentes quienes tenían la certeza que esta posibilidad sería una más de las “desaprovechadas” en los diferentes ciclos lectivos anteriores.

---

<sup>88</sup> Alejandro Guajardo Córdoba. “Terapias Ocupacionales desde el Sur.

<sup>89</sup> Viviana Pradolini. “Las otras cornisas de la Terapia Ocupacional”.

Parte de mi trabajo implicó gestionar un espacio de práctica profesionalizante en un vivero de la zona. Se trabajó con el dueño del lugar cuestiones relacionadas al tipo de supervisión y a los apoyos que el joven necesitaría para sostener el rol.

Con altibajos Cristian logró mantener su asistencia y apropiarse del rol laboral a lo largo de su último año escolar. Finalizando el año y con sorpresa para toda la comunidad educativa, ese joven fue convocado para un puesto de trabajo formal.

Aún hoy pasado ya un tiempo de su egreso, Cristian continúa sosteniendo su empleo.

Fue necesario *Crear* y sostener las certezas de lo posible y aventurarse a promover Salud para sostener su proyecto de vida.

### Bibliografía

- ✓ Baquero R (compilador), Diker G, Frigerio G. Las formas de lo escolar.-1ª ed.-Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007, p 243.
- ✓ Documento de la Organización Mundial de la Salud. Carta de Ottawa. 1986.
- ✓ Guía OMS. Rehabilitación Basada en la Comunidad. Unesdoc.unesco.org
- ✓ Terapias Ocupacionales desde el Sur. Derechos humanos, ciudadanía, participación. Salvador Simó Algado/ Alejandro Guajardo Córdoba/Fátima Correa Óliver/ Sandra María Galheigo/ Solángel García Ruíz. Editorial USACH. 2016.
- ✓ Las otras cornisas de la Terapia Ocupacional. Silvina Oudshoorn (compiladora) y otros. MB editorial (2016).

...

### **> SESIÓN DE POSTERES\***

Coord.: Prof. Valeria Martino

**MESA Nº 27 – AULA 6** - 1er. piso

POS23 - *Taller de hermanos, ¿mi hermano es especial?*, Liliana Durand, Mariana Durand, Carola Fuertes, Valeria Trotta, Eq. Abocad, CABA.

POS6 - *La comunidad sorda y el lenguaje de señas. El rol de las instituciones escolares*, Macarena Fernández Zarlenga, Florencia Simonet, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, CABA

POS10 – *Psicopedagogía, juegos y juguetes*, Viviana Valdés, Univ. Nacional de La Rioja.

POS42 - *Ciencia + Inclusión = Binomio perfecto en CAM*, Maricela Páez Gerardo, Leticia Chávez Martínez, SEP/DGDC UNAM, México.

POS57 - *De la integración a la inclusión*, Sandra Clark, Maida Esterman, Romina Hurtado, Claudia Navarro, Valeria Perdomo, Escuelita del Río, Luis Piedra Buena, Santa Cruz

POS79 - *Niños...a la escuela. Inclusión Escolar*, María Victoria Zuccarelli, Hospital Sbarra, La Plata, Bs. As.

POS88 - *Recuperando tu sonrisa*, Hernán Mongelli, Sergio Lazo, Marisa Fernández, Daniel Manoccio, Rosana Segatto, Cecilia Vilardebo, Alejandra Saborido, Carlos Capraro, Bettina Blotto, Vanesa Isaurralde, Gustavo Papel, María Haydee Escamilla, Valeria Vijandi, Hernán D'ambrosio, UNLP Fac. de Odontología, La Plata

POS25 - *Rol de la terapia ocupacional en la Escuela Especial: orientación vocacional y formación para el trabajo*, Rocío Silveira, Vanessa Quintanilla, Escuela CREE, Moreno, Pcia. Bs. As.

POS65 - *Inclusión a través del arte*, Julieta Del Torchio, Insituto Génesis, CABA.

POS85 - *Procesos de inclusión socio-laboral como facilitadores de subjetividades en las PCD*, Mónica Monlezun, Mariela Villarreal, Soledad Alves, Escuela de Modalidad Especial CI ALITO, Mar del Plata, Bs. As.

...

### Experiencia taller de hermanos, ¿mi hermano es especial?

Autoras: Liliana Durand, Mariana Durand, Carola Fuertes y Valeria Trotta

Pensando el por qué del *taller de hermanos* desde la clínica de nuestros pacientes.

La experiencia de ser hermano de un niño con discapacidad está llena de profundas y ambivalentes emociones, entre ellas: la culpa, los celos, la diferencia, la presión, la vergüenza... hasta la felicidad y la alegría.

Pensamos en un espacio para encuentro de hermanos debido a la aparición recurrente en el discurso de los padres del lugar de *responsabilidad* respecto de sus otros hijos para con el que tiene dificultad. Lo consideramos pertinente como espacio de expresión en favor de nuestros pacientes, sus hermanos, y su relación.

Si bien la propuesta de este tipo de taller no suple un tratamiento psicológico, ésta modalidad permite que los chicos se expresen, compartan con pares lo que les pasa y busquen estrategias para resolver juntos situaciones que puedan ser conflictivas en relación a sus hermanos.

Las temáticas abordadas en el taller giran en torno a lo que surge en cada grupo, lo que sienten por sus hermanos, por la discapacidad, la mirada social, la responsabilidad, las expectativas de los padres para con ellos, la exigencia y la posibilidad de la palabra. Habilita a los chicos a hablar respecto de lo que les pasa, sienten y quieren. Muchas veces articula un puente para poder decirles a sus papás lo que de otro modo no tendría lugar.

La propuesta consiste en brindar en primera instancia una charla informativa con los padres, entre cuatro a seis encuentros con los chicos y una devolución a la familia.

Escuchamos a los chicos y esta es su palabra:

*¿Por qué mi hermano es diferente? ¿Por qué siempre me retan a mí y a él no le dicen nada? ¿Que pensaron mis papás cuando se enteraron que iban a tener un hijo con discapacidad? ¿Qué piensan mis amigos sobre mi hermano? Si alguien con discapacidad se te acerca para jugar, por ejemplo al fútbol, ¿lo dejarías o te*

*parecería incómodo? ¿Por qué mi hermano nació con discapacidad si nacimos en la misma panza y el mismo día?*

...

La comunidad sorda y la lengua de señas (LDS).  
El rol de las instituciones escolares

Autoras: Macarena Ayelén Fernandez Zarlenga y Florencia Sol Simonet

Resumen

En el trabajo presentado, nos hemos propuesto dar cuenta de la importancia que tiene el lenguaje de señas, no solo en la comunidad hipoacusica, sino también en la comunidad en su totalidad. Creemos que el mejor camino para lograr la integración de la comunicación en la sociedad, es utilizando la educación escolar como herramienta para la enseñanza de la lengua de señas, incluyendo como materia obligatoria durante la etapa escolar primaria, el lenguaje de señas.

Objetivos y propuestas.

- Que la persona hipoacusica tenga las mismas posibilidades laborales, de integración a actividades culturales, el goce pleno de sus derechos. Hacer de alcance masivo a todo el ámbito privado, la Ley 25.689 e incorporar, en lo que refiere al trabajo en el Ministerio de Trabajo, un grupo de agentes verificadores que regulen y garanticen la implementación total de la ley.
- Que cese la reproducción de actos de exclusión y de discriminación hacia la persona hipoacusica. Realizar una serie de campañas de concientización sobre la problemática de exclusión y discriminación, mostrando el malestar social que eso arrastra, implementando equipos de difusión de folletería, carteles, afichetas indicando los beneficios sociales que trae la inclusión social de la persona con una disminución en sus capacidades.
- Lograr una integración masiva entre personas que padezcan hipoacusia y quienes no padecen y brindar a la comunidad una perspectiva diferente de los que es la lengua de señas. Ir hacia un camino de reconocer la lengua de señas como parte de la comunicación y proveer de recursos humanos y económicos necesarios para la modificación de los programas educativos. incorporar dicha lengua, como materia obligatoria en el sistema educativo. Hacer un importante trabajo de concientización y promoción de la temática en post de incluir en la agenda del Estado, mediante el Congreso Nacional, llegando a un/algunos diputados que nos puedan llevar el debate la modificación de la Ley de Educación superior, con la justificación propuesta, dar como obligatoria la enseñanza de la lengua de señas en la currícula de la educación primaria, para poder facilitar la mejora de la comunicación de la comunidad sorda, con el resto de las personas. De la mano de esta modificación, incorporar una mejora de la inversión en recursos para las instituciones escolares y poner la tecnología en apoyo a la educación,
- Concientizar a la población sobre las capacidades que poseen las personas hipoacusicas e integrar a la comunidad sorda en los diferentes ámbitos sociales, culturales, recreativos y educativos de los cuales hoy se encuentran excluidos. Hacer visible la importancia que tiene para la comunidad sorda, estar integrados en la sociedad para el mejoramiento de su calidad de vida. Incorporar en la propuesta de campañas mencionada anteriormente, y como ya hemos dicho, una difusión masiva

de las capacidades que poseen estas personas y los beneficios sociales y los problemas que se evitarían para esta comunidad y para la comunidad parlante, que puede generar la incorporación en los ámbitos sociales, donde ellos se encuentran excluidos.

- Respetar la lengua de señas como la capacidad de comunicación, como lengua primaria, materna de la población hipoacúsica y conformar una única lengua de señas. Realizar un trabajo de capacitación y formación de profesionales de la educación para llevar adelante la propuesta. Aquí pretendemos encarar un trabajo integrador, que este dirigido a la comunidad sorda de nuestro país, armando un equipo de educadores capacitados previamente, mediante la incorporación de la modificación en la currícula de la educación primaria, trabajar en conjunto con ellos para la unificación de la lengua de señas, que permita luego la comunicación de igual manera dentro del grupo social.
- Trabajar junto con las familias de las personas hipoacúsicas, acompañándolos en el proceso de aprendizaje. Trabajar interdisciplinariamente, desde el estado, con un equipo de Trabajadoras/es Sociales, Psicólogas/os, Abogadas/os, Terapistas Ocupacionales, etc., que pueda tener un espacio propio de acción en donde lleven adelante propuestas para trabajar la problemática con las familias y la persona hipoacúsica.

Los y las niños/as deben ver y relacionarse con otros niños/as en diversos roles, ya sea en la vida o a través de los medios de comunicación colectivos. Los y las niñas, como los adultos, deben aprender a celebrar la diversidad y aceptar la condición de igualdad de derechos de todos los seres humanos. Esto debe ocurrir en los hogares, las aulas, las comunidades y los medios de comunicación comunes a todos. Conforme vaya ocurriendo, será más difícil aislar a las personas, menos en la educación donde se puede influir de una manera tan positiva. (KOLUCKI, Barbara, 2003)

...

### Psicopedagogía – Jugar – Aprender

Autora: Valdes Viviana Alejandra

Esta propuesta surge como práctica pre-profesional de la cátedra Taller de Psicopedagogía II de la Lic. en Psicopedagogía perteneciente al tercer año de la UNLaR. Durante estos años el desafío pedagógico fue configurar un tipo de propuesta educativa que posibilite revisar críticamente, sintetizar y sistematizar los aportes teóricos de asignaturas

Entendemos que el proceso por excelencia que utiliza el niño para conocer y ser en el mundo es principalmente el juego. Jugando se despliega como sujeto y como aprendiente, hace experiencia, construye experiencia.

Por ello se propone un cursado con características especiales que lleva al alumno a encontrarse con sus propios aprendizajes y sus propios errores. Deberá mirar el mundo desde un lugar específico la infancia y sus características y desde ese lugar construir herramientas que le permitan acompañar, motivacional, estimular, potencializar, el aprendizaje en niños que van desde los 45 días hasta los 14 años.

La propuesta consiste en tres etapas:

1) Observación: reconocimiento del sujeto en situación de aprendizaje

- Visualizar el aprendizaje en actividades y acciones concretas de la vida cotidiana, reconociendo dimensiones que influyen él.

Este práctico se subdivide en tres actividades independientes que finalizan con una presentación integradora por cada grupo.

Etapas evolutivas a observar: Infantes de 45 días a 2 años; niños de 2 a 5 años; de 6 a 10 años; y púber 10 a 15 años. Dimensiones a trabajar en cada etapa: Lenguaje, motricidad, aspecto social, relaciones familiares, relación con la Tecnología, educabilidad, juegos y juguetes

## 2) Elaboración del juego y juguete

- Posibilitar el reconocimiento, en la actividad lúdica, de las claves determinantes para el aprendizaje y el papel de los juguetes en el proceso.

## 3) Expo juegos y juguetes y donación a institución

- Participación activa en la organización y desarrollo de la muestra (Expo Juegos y Juguetes) y donación a institución pública.

Esta experiencia se pone en marcha desde 2009 hasta la fecha, se llevaron a cabo VIII Expo juegos y juguetes donándose más de 160 juegos y juguetes elaborados por los alumnos, en más de 20 instituciones públicas.

...

### Ciencia + inclusión = binomio perfecto en cam

Auotras: Maricela Páez Gerardo y Leticia Chávez Martínez

El trabajo a presentar es el resultado de experiencias de divulgación científica en los Centros de Atención Múltiple CAM, los cuales pertenecen a la SEP. El CAM, es un servicio escolarizado que ofrece educación inicial, Básica (preescolar, primaria y secundaria) y Formación para la vida y el Trabajo a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo. La divulgación científica rompe fronteras, más allá de los centros y museos de ciencia, con la intención de generar nuevas formas de apropiación de la ciencia, es por ello que la DGDC se ha preocupado en dar respuesta a las necesidades actuales que enfrenta la sociedad, al ofrecer actividades científicas que complementen, afirmen y/o fortalezcan los contenidos curriculares que se han trabajado en las instituciones de educación formal, en este caso los docentes de CAM. Para ello se ha recurrido a la adaptación del discurso científico a los diferentes niveles de comprensión, a través de formas, recursos tangibles y divertidos. Así mismo reconocemos la necesidad de generar culturas inclusivas, donde en palabras de Gerardo Echeita (2006) la educación inclusiva como valor pretende que todos los miembros de una comunidad se sientan acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes, donde nadie, por aprender de forma distinta o porque tuviera características singulares de uno o de otro tipo se situará por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación con sus intereses y motivaciones. Es por ello que cada una de las actividades de divulgación que se trabaja en los CAM, tiene la intención de cumplir dos funciones principales; Reafirmar los contenidos curriculares y sean de carácter inclusivo, para que a su vez sean significativas y lúdicas. El cartel dará cuenta

de la capacidad de asombro, emociones, aprendizajes, formas de convivencia, que se despierta en los alumnos ante un tema científico. ...

### De la integración a la Inclusión

Autoras: Sandra Clark, Maida Esterman, Romina Hurtado, Claudia Navarro, Valeria Perdomo

La Escuelita de Río tiene 27 años de trayectoria en la localidad de Cmte. Luis Piedra Buena (Sta.Cruz) fundada por un grupo de docentes egresados del Instituto Themis Speroni de la localidad de City Bell (Bs.As).

Objetivos Institucionales:

Implementar un sistema de educación alternativa e inclusiva.

- Fomentar el cooperativismo.
- Integrar trabajo, responsabilidad y placer.
- Generar un sentido de pertenencia y confianza.

La matrícula es de 425 alumnos (Nivel Inicial, Primario y Secundario). La modalidad de Educación Especial acompaña el trayecto formativo de 20 alumnos; el 85% con integración completa en el nivel que corresponde. Estos presentan múltiples condiciones; la primordial es la de "persona". La discapacidad o el déficit que presente, no puede preceder a esta condición esencial. Nuestra función es equiparar oportunidades que les permitan desarrollar su potencial. La condición no es fin, es punto de partida.

Transitar el camino de la integración a la inclusión, implicó generar instancias de reflexión con respecto a la construcción de la autoridad pedagógica en la escuela, revisar los roles y funciones de los diferentes actores institucionales.

Acuerdos que acompañan las configuraciones de apoyo:

- El docente del nivel es el principal referente del niño Integrado.
- Las áreas no tienen jerarquía.
- Se construye entre todos (nosotros integrados para integrar)
- Seguimiento y monitoreo.
- Acordar pautas y estrategias comunes de intervención con la familia.
- El principio de Inclusión sobre el de integración.
- Establecer encuentros para planificar (maestro referente-integrador).
- La maestra Integradora no está todo el tiempo en el aula, orienta al docente brindando estrategias; entre ambos piensan la mejor transposición didáctica teniendo en cuenta lo evolutivo, como aprende el niño, su potencial y las barreras frente al aprendizaje.
- La maestra Integradora es docente de "todos", para no estigmatizar al niño.
- La hora de juego es una valiosa instancia para trabajar la socialización.
- Los recursos a utilizar no deben diferir de los propuestos al resto del grupo.

Reflexionar sobre nuestras prácticas institucionales, posibilita nuevas oportunidades; no solo centradas en el alumno que se integra; sino en cómo nosotros recreamos nuestras prácticas para incluirlos.

...

### Niños...a la escuela

#### Inclusión escolar

Autora: Maria Victoria Zuccarelli

¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tenés? ¿A qué escuela vas?... ¿Son estas preguntas que habitualmente le haríamos a un niño?

En nuestra sociedad, acceder a la educación es uno de los derechos fundamentales propios de la infancia y aunque esto no pareciera entrar en dudas, no todos los niños logran ser incluidos en la modalidad actual del sistema educativo. La escuela no es solo fuente de aprendizajes sistemáticos, sino también un lugar que hace a su constitución como “sujeto”.

La siguiente presentación propone mostrar el trabajo desde el Área de Psicopedagogía en el sector de internación del Hospital Noel H. Sbarra, desde el año 2014. Advertimos, que a partir del cambio de la ley de Promoción y protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley 13298), se fueron modificando, los motivos y las características por las cuales los niños ingresaban a esta institución. Esto implicó una reacomodación de todas las personas que intervienen sobre los niños e interactúan con los aquí internados. Los tiempos de permanencia no parecían ser los mimos, la cronicidad en los problemas de salud, las urgencias, hicieron que en muchos de los casos, la pregunta por la escolaridad se postergara.

¿Por qué y cuando un niño tiene que ir a la escuela? ¿Es posible que un niño institucionalizado sea escolarizado? Estas fueron las preguntas disparadoras para comenzar a elaborar diferentes estrategias para lograr que se cumplan los objetivos de este proyecto.

Los objetivos elaborados y puestos en acción fueron:

- Reabrir la pregunta por lo escolar, dando lugar a la inquietud de aquellos que están al cuidado de los niños.
- Realizar una primera instancia diagnóstica, donde, de ser considerada viable la inclusión en el sistema educativo, se establecerán las redes necesarias (educación común o especial) para que el ingreso a la escuela pueda efectivizarse.
- Coordinar dentro de la institución, armando los dispositivos necesarios para que esta tarea se pueda llevar a cabo.
- Trabajar sobre el impacto que esto produce en los niños y en el hospital.

...

### Recuperando tu sonrisa.

#### Prevención y atención de enfermedades bucales en pacientes con capacidades diferentes.

Autores: Sergio Daniel Lazo; Hernán Marcelo Mongelli; María Haydee Escamilla; Valeria Raquel Vijandi; Gustavo Omar Papel; Marisa Elena Fernandez Janyar; Vanesa Paola Isaurralde; Bettina Graciela Blotto;



Daniel Manoccio; Rosana Gabriela Segatto; María Cecilia Vilardebo; Alejandra Marta Saborido; Carlos Gabriel Capraro; Hernán D`Ambrosi

(Descripción)

La finalidad del proyecto surge en relación a la necesidad de buscar recursos para mejorar y mantener la salud bucal de los 50 concurrentes del Centro de Día Mama que comprenden edades desde los 8 a 60 años y presentan problemas motores y cognoscitivos. Estos pacientes realizan durante las 8 horas diarias que asisten, actividades recreativas, formativas, artísticas, control asistencial, musicoterapia, talleres de teatro, plástica, música que favorecen a la integración. Ahí mismo reciben el desayuno, almuerzo y la merienda. Los responsables del centro de día mamá se pusieron en contacto con la Secretaria de Extensión de la Facultad de Odontología de La Plata al observar la pérdida prematura de las piezas dentarias, la presencia de caries, enfermedad periodontal y patologías específicas asociadas a cada caso en particular. Así surge la idea de este proyecto que busca revertir patologías bucales preexistentes y prevenirlas. Trabajan profesionales que acompañan nuestra labor diaria en modificar los hábitos bucales de los pacientes del Centro de Día Mamá.

Se abordarán estrategias preventivas necesarias para lograr cambios que conducen al bienestar integral de los individuos.

...

#### Rol de terapia ocupacional en la escuela especial: orientación vocacional y formación para el trabajo

Autoras: Rocio Silveira y Vanessa Quintanilla

Este resumen se basa en la experiencia laboral desempeñada en la Escuela CREE, siendo de vital importancia demostrar el rol que cumple la terapia ocupacional en el ambiente escolar, específicamente en la vida laboral de los estudiantes con discapacidad.

Para iniciar el Centro Recreativo de Educación Especial CREE se encuentra ubicado en un espacio físico de dos hectáreas, en la Localidad de La Reja, Partido de Moreno. Nuestra Escuela de Educación Especial comparte éste predio con el Centro de Formación Integral y Centro de Día CREE. La Institución cuenta con una infraestructura edilicia completa, de construcción reciente y con espacios verdes que unen diversos sectores de trabajo. El plantel docente está compuesto por 36 cargos, que poseen una subvención del 100% y se encuentra compuesto de la siguiente manera: una Directora, una Vicedirectora y una Secretaria. Doce Docentes de grupo (pedagógicos y trayectos pre profesionales), dos Preceptores en cada turno (dos varones y dos mujeres) y cinco Profesores de Áreas Especiales (cuatro de Educación Física y uno de música). El Equipo Técnico se encuentra compuesto por dos Asistentes Educativos, dos Terapeutas Ocupacionales, dos Asistentes Sociales, dos Fonoaudiólogas, tres Maestras Integradoras y un Kinesiólogo. También contamos con un Médico Clínico y una Nutricionista.

Contamos con 90 alumnos que concurren al servicio de Escuela. Por la mañana tenemos un trayecto pre profesional y tres por la tarde. Los alumnos que concurren a los talleres pre profesionales realizan doble

turno en el colegio, esta experiencia permite a los jóvenes explorar intereses, capacidades y competencias, identificar problemas y acciones de resolución en un proceso andamiado, constituyéndose en sujetos activos.

En la escuela especial la práctica del terapeuta ocupacional ha evolucionado de lo diagnóstico y puntual a un enfoque más amplio e inclusivo que considera tanto el aspecto del desarrollo de los individuos como la complejidad del proceso educativo, sin embargo, el foco central se mantiene en el análisis del desempeño ocupacional del escolar y en la intervención de los factores que pueden generar alteraciones en el niño. La terapia ocupacional ha centrado su trabajo en los aspectos relacionados con las áreas ocupacionales propias del escolar, como lo son el juego, las actividades de la vida diaria (AVD), y el desarrollo de las actividades escolares. Planeando así un proyecto de vida futuro para los estudiantes.

Además, desde terapia ocupacional se interviene en los trayectos pre profesionales, los cuales permiten observar habilidades que son significativas en el contexto del juego, actividades de autocuidado, y habilidades escolares; entre ellas motricidad gruesa, fina, habilidades visomotoras; y el proceso somatosensorial, vestibular y propioceptivo. Este taller pre profesional genera un enriquecimiento del currículo ya que proponen el logro de las habilidades que se requieren para el desempeño de los estudiantes en su futura formación laboral, así como desarrollo de capacidades y competencias individuales necesarias en el trabajo colectivo.

Las características del contexto social que deben enfrentar estos jóvenes con discapacidad, son altas tasas de desempleo, inestabilidad laboral y económica, fragmentación y ruptura de lazos sociales que hace que los jóvenes y sus familias vivan este período cada vez con mayor incertidumbre, adicional se caracteriza por ser una población vulnerable, de nivel socio económico medio-bajo y bajo, donde la familia de los jóvenes está esperando que terminen la educación para que se incorporen al mercado laboral y colaboren de esta manera con la economía familiar. Es por esto que preparar a las personas con capacidades diferentes para enfrentar el reto laboral requiere un proceso que debe comenzar desde la escuela, en la educación hay que comenzar trabajando con la familia de los niños, para que apoyen la expectativa de una vida adulta activa para sus hijos. Y los educadores deben crear programas de transición hacia esta vida, que faciliten la integración laboral, generar procesos andamiados que permitan a los jóvenes explorar y desarrollar intereses, capacidades y competencias para poder desempeñar diversos roles ocupacionales de su elección propicia, prácticas colectivas en las que prevalezcan la horizontalidad y socialización del saber y posibiliten colaborar en el crecimiento participativo de los jóvenes como ciudadanos a través de espacios de participación colectiva desde las particularidades, identidades, necesidades e historia.

La naturalización de la pobreza, la injusticia social y la no participación hace que se invisibilicen las posibilidades en la inserción al mercado laboral, por ello plantear la posibilidad de promover lazos sociales, ciudadanos comprometidos, activos, críticos y reflexivos es uno de los compromisos actuales de los educadores, formando a los jóvenes ya no como ciudadanos competitivos y despolitizados, sino en ciudadanos que buscan organizarse, conocen sus derechos, se comprometen y realizan demandas colectivas.

Los jóvenes que concurren a la escuela se encuentran en su mayoría con pocas posibilidades de elección y decisión que les permitan proyectar su tránsito por la vida adulta, se encuentran ante un único camino que es incorporarse al mercado laboral en las condiciones que el mercado le plantee.

La falta de espacios y organizaciones sociales que permitan el intercambio y la interacción con otros fuera del contexto escolar, la falta de redes sociales dentro de la comunidad que facilite la interacción de los diferentes actores, acompaña el desinterés por la realidad local y en consecuencia la poca participación social y comunitaria.

Y por estas múltiples razones, se evidencia el gran rol que cumple la terapia ocupacional en la escuela especial, buscando así mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad y propiciar un futuro laboral óptimo.

### Inclusión a través del arte

Autora: Julieta Del Torchio

#### **Resumen del trabajo presentado para ser expuesto como poster**

**Necesidades educativas espaciales (nee):** Un alumno/a tiene necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que el resto del alumnado, para acceder a los aprendizajes correspondientes a su edad y grado de escolarización, es decir, si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel, proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona. Estas necesidades pueden ser ocasionadas por causas diversas: minusvalías, ambiente socio familiar desfavorecido o minorías étnicas.

**EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN:** supone que es el niño/a diferente el que debe integrarse a la escuela contando con las adecuaciones necesarias para su condición educativa.

De acuerdo con este concepto, la escuela está definido/a como una institución organizada para el niño típico.

**EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN:** implica que es la escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es la condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él o ella, respondiendo a sus necesidades educativas especiales.

La escuela se define en este caso, como un lugar para la diversidad.

**EDUCACIÓN INCLUSIVA:** Enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza – aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales.

**EVALUACIÓN INCLUSIVA:** es aquella que se incorpora al proceso del alumno y lo ayuda a evitar el fracaso. Debe indicar al docente cuales son las necesidades particulares de aprendizaje, los avances del alumno/a con NEE y cómo puede aprender mejor. Es decir, permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el

docente a cada alumno/a en su concreta individualidad. La información que brinda la evaluación en la etapa inicial, debe ser usada para construir un Programa de Educación Individualizada.

### **Naturaleza del Proyecto: Descripción y Fundamentación**

Partiendo de lo que Walfag Ratke (Padre de la Pedagogía) menciona

“Se enseña gradualmente y cíclicamente, Se enseña para todas y todos, se enseña de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo...”

A partir de lo dicho y buscando una inclusión real social de las personas con discapacidad (emocional, mental, física, sensorial) es necesario tener en cuenta lo mencionado para poder adquirir nuevos avances y logros en cada una de las personas que formen parte de éste proyecto.

El proyecto “Inclusión a través del Arte”, se desarrollará en dos Instituciones Educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una de las Instituciones será de Modalidad de Escuela Común y la otra del Plan del Post-Primario de Modalidad Educación Especial.

El proyecto estará destinado a realizar talleres de Inclusión a través del Arte en los cuáles los alumnos puedan compartir un espacio de creatividad, escucha, conocimiento, reflexión, intercambio de ideas, aceptación de normas, socialización y experiencias, en el intercambio con el otro.

Todas las actividades estarán guiadas por las docentes de ambos grupos quienes deberán coordinar previamente las actividades a realizar.

En éste taller habrán procesos de enseñanza - aprendizaje que las docentes como los alumnos irán acompañándose para lograr los objetivos planteados.

El Taller durará un mes, estará compuesto de cinco encuentros (uno por semana), de los cuales estarán destinados a realizarse dos en cada Institución Educativa y el final en un espacio que compartan ambas instituciones. La duración de los mismos será de 1 hora.

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Fomentar a los alumnos actitudes de respeto hacia sus compañeros y docentes.
- Fomentar actitudes de respeto hacia la producción artística del otro.
- Desarrollar valores colaborativos entre el grupo.
- Establecer un espacio de intercambio y comunicación.
- Poder aceptar al otro con sus diferencias
  
- Emplear medios y procedimientos adecuados en la realización de producciones artísticas, permitiendo la relación consigo mismo, con sus pares y con el entorno.
- Interactuar socialmente con autoestima, solidaridad, respeto por el otro y alegría en compartir sus producciones.

- Fortalecer la apropiación del lenguaje artístico, expresando sus propios afectos, sensaciones, fantasías, pensamientos para autoafirmarse y establecer una relación enriquecedora, curiosa y creativa con los demás y con el entorno.
- Favorecer las relaciones vinculares entre pares de distintas Instituciones educativas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Apropiarse y utilizar los elementos del lenguaje plástico para el desarrollo de potencialidades expresivas y comunicativas.
- La Imagen y el lenguaje como instrumento de comunicación y expresión.
- Imagen figurativa y no figurativa: íconos
- Percepción: Relación parte y todo.
- Proporciones y Dimensiones.
- Color: cromáticos y acromáticos.
- Explorar los diferentes elementos de la plástica desde lo sensorial y lúdico.
- Nociones espaciales sobre el plano.
- Reconocimiento del plano: márgenes.
- El color: experimentación espontánea del color.
- Textura visual y táctil.
- Incorporar hábitos de higiene y aseo.

...

### **Procesos de Inclusión socio laboral como facilitadores de subjetividad en las personas con discapacidad.** **Experiencias de Intervención en una Escuela de Modalidad Especial**

Autoras: Maria Soledad Alves, Mónica Monlezun y Mariela Inés Villarreal

#### **Resumen.**

**Palabras claves:** Integración Socio Laboral; Prácticas Profesionalizantes; Puesto de trabajo; Escuela de Modalidad Especial; Subjetividad; Inclusión.

El presente trabajo surge a partir de la sistematización de intervenciones realizadas en el Área de Integración Laboral, de la Escuela de Modalidad Especial “CI Alito” D:3706, de la ciudad de Mar del Plata, como paso previo facilitador de la Inclusión de jóvenes con discapacidad .

La Integración Socio Laboral durante la trayectoria educativa del sujeto, dentro de la Modalidad Especial, se implementa mediante proyectos de articulación en Escuelas y/o Centros de Formación Profesional de Gestión Municipal y/o Provincial. Otra de las Modalidades de intervención, revisten el carácter de Prácticas Profesionalizantes internas y/o externas, planificadas, gestionadas y supervisadas de manera interdisciplinaria.

El posicionamiento de la Institución Educativa en estos procesos se fundamenta en el Modelo Social de la discapacidad, apunta al acceso y la participación plena de las personas, así también como en las nuevas políticas públicas vigentes para este colectivo de la población.

Es en estos contextos donde se posiciona al entorno y a los actores involucrados en este proceso, como hacedores de **procesos subjetivantes**, los cuales se pueden visibilizar en las narrativas de los jóvenes con discapacidad.

De esta manera se intenta trascender el concepto de **integración**, para hablar de una inserción... **inclusión plena** de la persona con discapacidad, independiente de las limitaciones que pueda tener en todos los ámbitos de la vida y en entornos mas normalizados posibles.

Cada persona es única, singular, particular. La discapacidad aparece como una circunstancia y es el entorno social el responsable de la Inclusión en una vida Social Plena (educación, trabajo, esparcimiento, vida espiritual), siendo muchas veces necesario el diseño de apoyos que lo faciliten. (Campisi, M.A., 2016, p.2)



POS10

### "DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN" Escuela del Río

*Comandante Luis Piedra Buena, Santa Cruz, Argentina*

**Objetivos Institucionales**

- Implementar un sistema de atención educativa a distancia.
- Fomentar el **cooperativismo**.
- Integrar valores: **responsabilidad y justicia**.
- Generar un sentido de **pertenencia y confianza**.

**Materiales**

El docente del nivel es el principal referente del niño integrado.

**La manera Integradora** es basada en "bases", para ser negociadas de a uno.

El principio de **Inclusión** sobre el de integración.

**Reflexionar** sobre nuestras prácticas institucionales, posibilita nuevas oportunidades; no solo centradas en el alumno que es integrado, sino en cómo nosotros reacciamos nuestras prácticas para incluirlos.

**AUTORES:** Sandra Clark, María Estelmen, Rosina Hurtado, Claudia Navarro, Valeria Pardo

Contacto: [sandraclark@elrion.com](mailto:sandraclark@elrion.com)

POS88

### RECUPERANDOTU SONRISA

Bettina Graciela Blotto, Sergio Rosato, María Haydee Escamilla, María Elena Fernández Janyar, Lazo Sergio, Daniel, Manolo Daniel, Mongelli Hernán Marcelo, Papei Gustavo Omar, Vanesa Paola Isaurralde, Saborido Alejandra, Vijandi Valeria Raquel, Capraro Carlos, Villardebó Cecilia.  
Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata.

**Introducción y Objetivos**

Desde hace varios años venimos realizando un proyecto interdisciplinario con el objetivo de responder a la demanda de personas discapacitadas en cuanto a Salud Bucal. Los mismos comienzan en el Centro de Día María ubicado en la ciudad de La Plata. Además este proyecto tiene la finalidad de formar recursos humanos tanto en el área docente como en los alumnos de la carrera de Odontología que cursan la asignatura "Odontología Preventiva y Social".

**Objetivos:**

- Realizar un diagnóstico situacional a través de reuniones de familiares, entrevistas y visitas a terreno con la finalidad de lograr la identificación de problemáticas, en relación a lo odontológico.
- Capacitar sobre la forma de prevenir enfermedades bucales tanto a alumnos, terapéuticos y grupos familiares de los pacientes tratados mediante la educación para la Salud.
- Generar conciencia de la importancia de trabajo interdisciplinario.
- Incorporar los componentes de higiene oral a la totalidad de la población estudiantil.
- Prevenir y disminuir las patologías bucales.

**Resultados**

Se logró capacitar al 100 % de la población estudiantil en el mes de febrero 2016 y marzo 2017. Se observaron gran interés en incorporar los conceptos relacionados con medidas preventivas. Tanto los terapéuticos como los familiares lograron una buena adaptación en cuanto a prácticas. Las medidas preventivas que se aplicaron día a día en el proceso educativo propuesto.

**Material y Métodos**

Conforme a diferentes estrategias educativas, se han realizado talleres informativos, en los cuales mediante macroplanos de estudio, se enseñó la técnica de cepillado de dientes y de lavado bucal, estrategias de dieta y cepillo dental. Se recurrió a la técnica de enseñanza de pautas basadas en las escuelas.

Para realizar un diagnóstico de situación utilizamos estrategias que se hicieron a terapéuticos y familiares de los pacientes.

En tanto que el grafismo, como herramienta para colaborar con la motivación y desarrollo de los resultados, nos fue de gran ayuda al inicio y al final de las clases interdisciplinarias.

**Conclusiones**

La manera más eficaz para lograr condiciones óptimas para la salud bucal es mediante la educación para la salud y la capacitación. El grupo interdisciplinario a través de la incorporación de la técnica de cepillo dental, la incorporación en el consumo de alimentos de carbohidratos y fomentando las comidas saludables.

**E-Mail de contacto:**  
[odontologiacentromaria2017@gmail.com](mailto:odontologiacentromaria2017@gmail.com)

POS79

## "Niños...a la escuela. Inclusión escolar"

Lic. en Psicopedagogía M. Victoria Zuccarelli. Área de Psicopedagogía.  
Hospital Zonal E. Dr. N. H. Sbarra –La Plata-

Acceder a la Educación es uno de los derechos fundamentales de la infancia, sin embargo, no todos los niños logran ser incluidos en la modalidad actual del sistema educativo.

*La escuela no es solo fuente de aprendizajes sistemáticos, sino un lugar que hace a su constitución como "sujeto".*

A partir del cambio de ley de promoción y protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley 13.298) se fueron modificando los motivos y características de los niños que ingresaban al Hospital "Dr. N. H. Sbarra" (ex casa-cuna). Actualmente la población que se aloja en el hospital no solo implica pequeños en situación de vulnerabilidad social, sino también enfermedades crónicas complejas.

Desde el año 2014, el trabajo que realiza el Área de Psicopedagogía en el Área de Internación de dicha institución, es elaborar estrategias para lograr los objetivos propuestos por el proyecto de Inclusión escolar:

- Reabrir la pregunta por lo escolar
- Realizar una primera etapa diagnóstica
- Coordinar y armar dispositivos para que pueda llevarse a cabo
- Trabajar sobre el impacto que esto produce en los niños y el hospital





