

Título del trabajo:

Pacientes en la escuela - El rol del psicólogo/a en el campo de la inclusión educativa.

Autor: Lic. Giacomini Andrea Nieves

UNLP. Facultad de Psicología

angiacomin@yahoo.com.ar

Teléfono: 221 15 4206048

Eje temático: Psicología Educacional

Palabras claves:

Educación inclusiva- rol del psicólogo/a - trayectoria educativa.

RESUMEN

La presente ponencia se fundamenta en investigaciones actuales en el campo de la inclusión educativa. Se exponen indagaciones preliminares de un estudio exploratorio, realizado en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, sobre el acompañamiento docente en trayectorias escolares de estudiantes que presentan TES (Trastornos Emocionales Severos)

El marco conceptual de referencia lo constituyen aportes de la Psicología Evolutiva y de la Pedagogía, analizados a la luz del marco normativo vigente.

La concepción de la educación como derecho, supone como corolario, reconocer la inclusión como categoría política, enfatizando sus incumbencias éticas, sociales y pedagógicas.

A partir de este entrecruzamiento de saberes sostenemos que, la educación como derecho, viene a cuestionar los valores de competitividad y eficacia relacionados al acto pedagógico, para dar lugar a las nociones de inclusión y trayectoria educativa.

En términos de Galli y Brener (2016:11) “una verdadera política de inclusión educativa es aquella que trabaja con la diversidad y piensa en “escuelas para todos, y al mismo tiempo, para cada uno, espacio de referencia identitaria de lo común y de lo singular”ⁱ

En este sentido, problematizamos el formato escolar tradicional, basado en los discursos sobre el mérito, e interpelamos las intervenciones escolares, destinadas al abordaje de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, fundada en adaptaciones curriculares.

Como alternativa sostenemos que las escuelas se presentan como un lugar de re-subjetivación donde, a través de construir legalidades, se instale un respeto por uno mismo y lo otro (Bleichmar, 2008)ⁱⁱ. Desde esta perspectiva, la inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad (N.E.D.D.) requiere, en la actualidad, la recuperación de dinámicas diseñadas desde dispositivos grupales que alojen la constitución subjetiva, es decir, desde una mirada política social, más allá de las adaptaciones curriculares y el diagnóstico personal.

Finalmente proponemos algunas coordenadas para pensar el rol del Psicólogo/a Educativo/a en el abordaje de la inclusión educativa, desde el marco del Modelo Social. Resaltamos la importancia de la tarea del/a profesional psicólogo/a en la construcción de lo común y en el entramado del lazo social como ampliación de derechos.

Introducción

La presente ponencia se fundamenta en investigaciones actuales en el campo de la inclusión educativa. Se exponen indagaciones preliminares de un estudio exploratorio, realizado en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, sobre el acompañamiento docente en trayectorias escolares de estudiantes que presentan TES (Trastornos Emocionales Severos)

El marco conceptual de referencia lo constituyen aportes de la Psicología Evolutiva y de la Pedagogía, analizados a la luz del marco normativo vigente.

Los nuevos escenarios escolares derivados de la inclusión educativa desafían el formato escolar tradicional. Convocan al docente a la revisión de sus metodologías de enseñanza, invitan a la innovación en el aula desde una propuesta que aloje a todos y cada uno, que reconozca la conformación de una dinámica del para todos a partir de reconocer la pertenencia a un grupo de referencia y al mismo tiempo que deje huella en cada uno. En términos de las Ciencias de la Educación, reconocer la heterogeneidad al interior del aula poniendo el foco de atención en la construcción colectiva del conocimiento, posición ética que resalta la dimensión subjetiva implícita en el acto educativo.

Marco normativo

Con relación a la escuela secundaria, es la Ley de Educación Nacional N.º 26206 del año 2006 que inaugura en Argentina la obligatoriedad del nivel. Este hecho convierte a la educación secundaria en un derecho social que el Estado

debe garantizar de modo obligatorio y gratuito. Es en este marco que la categoría de inclusión como política toma protagonismo en la escuela media.

Los fundamentos filosóficos que sientan las bases de la educación inclusiva resaltan en sus inicios el respeto a la dignidad de la persona y el derecho inalienable a la igualdad. Según fuentes oficiales, en nuestro país, la integración como proceso sistemático de inclusión escolar se inició en la década del 60 con estudiantes con discapacidad visual y, en los años 70, se sumaron integraciones de alumnos con discapacidad auditiva y motora. En 1989 se han llevado adelante proyectos de integración con alumnos que presentaban discapacidad intelectual, bajo el concepto y la denominación de "Necesidades Educativas Especiales". (Educación Especial, servicios.abc.gob.ar)

Desde esta perspectiva, la política inclusiva se sostiene en la figura de "necesidades educativas especiales". El eje central se desplaza para abordar la diferencia hacia lo individual, "focalizando la mirada hacia las personas con dificultades para ser incluidas en el sistema escolar en detrimento de una visión más amplia sobre las dinámicas sociales que dibujan el mapa de las diferencias" (Rodríguez de Anca,2000)

Por su parte, La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) fue aprobada por la Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas en el año 2006 y promulgada en nuestro país como Ley Nacional N.º 27.044 en el año 2008, adquiriendo jerarquía constitucional en el año 2014.

Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N.º 155/11, N.º 174/12 Y N.º 311/16 establecen el marco normativo que permiten profundizar la política de reconocimiento de las diferencias en torno al modelo social de la discapacidad. Complementan este marco normativo las Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 1664/17 y N.º 4891/18. Esta perspectiva parte de reconocer que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de un sujeto y las barreras que impiden su plena y efectiva participación en la sociedad y no la representación de un problema detrás de un diagnóstico

Estamos en presencia de un cambio de paradigma concebido a partir de reconocer que las personas con discapacidad son sujetos de derecho. Este Se contrapone al modelo médico rehabilitador el cual ha asociado discapacidad con enfermedad, identificando a las personas con discapacidad con una serie de "patologías" que deben ser detectadas y atendidas por especialistas de la salud y de la educación, quienes definirán luego sus posibilidades de "rehabilitación o normativización" (Cobeñas y otros,2017)

En términos de Galli y Brener (2016:11) "una verdadera política de inclusión educativa es aquella que trabaja con la diversidad y piensa en "escuelas para todos, y al mismo tiempo, para cada uno, espacio de referencia identitaria de lo común y de lo singular"

Delimitación del problema

Es a partir de este pasaje teórico-político de la concepción de las Necesidades Educativas Especiales hacia una Política de Reconocimiento de las Diferencias que nos proponemos un estudio exploratorio de las primeras experiencias en la implementación de Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (en adelante PPI) en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

Nuestro objetivo principal es delimitar la función del psicólogo en el diseño de las trayectorias escolares. En este sentido, nos proponemos identificar las resistencias implícitas en el plantel docente en relación con la implementación de los PPI, con el propósito de diseñar dispositivos de trabajo que posibiliten pensar escenarios escolares con sentido. Con esto último hacemos referencia a pensar a los estudiantes desde su singularidad, poniendo en tensión las trayectorias escolares teóricas con las trayectorias reales.

La metodología de trabajo recupera datos obtenidos a partir de la observación áulica y de encuestas administradas a docentes que participan en el diseño e implementación de PPI

Se indagan expectativas de los docentes respecto al equipo de orientación educativa, las decisiones pedagógicas que se han ido tomando, en cada una de las asignaturas, con relación a la definición de objetivos, selección de contenidos y estrategias de enseñanza y de evaluación diseñadas. Asimismo, se indagan obstáculos derivados de la implementación de las prácticas educativas y se registran sensaciones, impresiones, sentimientos como consecuencia de la novedad de este dispositivo

Si bien nuestro trabajo se encuentra en el proceso de recolección de datos sobre la base de un muestreo de referencia, un análisis preliminar de los mismos nos pone en condición de afirmar que en su gran mayoría, cerca de un 90 % de los casos evaluados, los/as docentes han desarrollado de modo favorable el diseño de al menos un PPI para algún estudiante con TES. Se registran adaptaciones curriculares pertinentes a la especificidad de cada asignatura y el diseño de estrategias de enseñanza a partir de la identificación de las potencialidades del estudiante, con ajustes de contenidos y la correspondiente planificación de los aprendizajes en articulación y continuidad con aprendizajes del nivel siguiente.

Sin embargo, estos datos se contraponen con la observación áulica donde registramos una escena que se repite casi en el mismo porcentaje. La fotografía que impacta visualmente describe la configuración de pequeñas islas al interior del aula y, eventualmente fuera de ella, conformando burbujas compuestas por un estudiante aislado del grupo de pares, rodeado de personal auxiliar a la clase, a saber, maestro de inclusión, acompañante terapéutico, etcétera.

Es a partir de este estudio exploratorio que formulamos como hipótesis preliminar que la implementación de los PPI en la escuela secundaria reproduce prácticas del modelo médico rehabilitador, traspolando, como consecuencia, la situación de estudiante a la de paciente.

Retomando el espíritu de esta ponencia nos preguntamos entonces, ¿cuáles son las barreras que obstaculizan el acto pedagógico en el abordaje de los PPI? Es a partir de esta pregunta que desarrollaremos a continuación algunas consideraciones para pensar la tarea del profesional psicólogo/a en la construcción de lo común y en el entramado del lazo social como ampliación de derechos.

Desarrollo: Rol del Psicólogo/a en el acompañamiento de las trayectorias educativas. El trabajo con las resistencias docentes.

Finalmente proponemos algunas coordenadas conceptuales para delimitar el rol del Psicólogo/a Educativo en el abordaje de la inclusión educativa, desde la perspectiva del Modelo Social. Ofrecemos un marco teórico de referencia para pensar intervenciones posibles en el diseño de dispositivos que propicien el trabajo con las resistencias institucionales.

Partimos de la premisa de que la inclusión educativa como derecho, viene a cuestionar los valores de competitividad y eficacia relacionados al acto pedagógico, para dar lugar a las nociones de inclusión y trayectoria educativa. La concepción de la educación como derecho, supone como corolario, reconocer la inclusión como categoría política, enfatizando sus incumbencias éticas, sociales y pedagógicas.

En este sentido, problematizamos el formato escolar tradicional, basado en los discursos sobre el mérito, por lo que interpelamos las intervenciones escolares destinadas al abordaje de las situaciones de enseñanza y aprendizaje fundadas solamente en adaptaciones curriculares y de evaluación.

Siguiendo a Ziegler (2011) "Por formato aludimos a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar, vale decir: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículo por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo; constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media (Grupo viernes, 2008)"

El concepto de trayectoria educativa viene a ponderar al currículum como organizador institucional, priorizando su dimensión pedagógico-didáctica, abordando, en consecuencia, el desafío de la inclusión a partir del reconocimiento de la heterogeneidad como constitutiva del aula.

Considerando que todo sujeto es social por definición, proponemos pensar los recorridos escolares en términos del concepto de trayectoria. Estudiar la trayectoria posibilita reconstruir el proceso de asignación de personas a posiciones sociales como un proceso que está relacionado con la biografía de cada una, pero también con la historia, todo aquel capital- económico, cultural, social y simbólico - que les permitirá desarrollarse en los diferentes campos. Para Bourdieu (1998) las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones escolares.

La noción de trayectoria educativa resulta valiosa para el propósito de nuestro trabajo porque, por un lado, introduce la dimensión del tiempo en la experiencia educativa y, por otro lado, resalta la función socializadora de la escuela.

En relación con el tiempo, distinguimos dos perspectivas de abordaje, la diacronía y la sincronía. A su vez, entre los tiempos psíquicos y los tiempos escolares ubicamos el tiempo de la experiencia educativa, como un “entretiempo” que sostiene la posibilidad de los aprendizajes. En este punto, retomamos aquella antigua distinción griega sobre el tiempo que contrapone el CRONOS, aquel que regula los intervalos medibles, exactos, uniformes, con el KAIRÓS, el tiempo ligado al acontecimiento, que no puede calcularse porque escapa a lo medible y cuantificable. Podemos decir, que lo que Kairós introduce es una lógica diferente del tiempo, como un momento crucial en el que algo cambia, marcando la diferencia entre un antes y un después de quien atraviesa la experiencia.

En cuanto a la función socializadora, haremos hincapié en la definición de la escuela en términos de espacio de sociabilización, con la característica nacional de la obligación. Se comprende que la construcción de subjetividades corresponde a procesos profundamente epocales, que varían según coordenadas sociopolíticas, y específicamente legislativas, en tanto son estos marcos los que habilitan o prohíben formas de construirse subjetivamente en una comunidad.

En este punto, tomamos los aportes de Silvia Bleichmar (2008) en su modo de pensar la Ética. La autora manifestará la importancia que tiene la Construcción de Legalidades en la constitución del Sujeto Ético, haciendo hincapié en la escuela como institución privilegiada para la puesta en marcha de esta tarea. De este modo, se entrelaza la construcción de la Ética en términos de relaciones de reconocimiento intersubjetivo, con el marco de legalidades y posibilidades que las legislaciones ofrecen.

Como conclusión, sostenemos que las escuelas se presentan como un lugar de re-subjetivación donde, a través de construir legalidades, se instale un respeto por uno mismo y lo otro (Bleichmar, 2008). Desde esta perspectiva, la inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad requiere, en la actualidad, la recuperación de dinámicas diseñadas desde dispositivos grupales que alojen la constitución subjetiva, es decir, desde una mirada política social, más allá de las adaptaciones curriculares y el diagnóstico personal.

En términos de Sklyar: “Al hablar de inclusión, no adherimos ni a la política de alojamiento, ni a la política de compensación; esto es, ni al supuesto punto de partida igualitario con trayectorias educativas posteriores de aprendizajes que se van haciendo en solitario, ni al supuesto de tolerar lo diferente, lo distinto, lo extraño. Compartimos la idea de inclusión como hospitalidad, dejando que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas” (Sklyar, 2008)

Apelamos a una toma de posición que implica el reconocimiento del lazo social en las prácticas docentes, desde una definición de inclusión fundante de una

mirada del reconocimiento de la alteridad que debe constituirse en el eje central del trabajo del psicólogo/a en la escuela.

Bibliografía:

BLEICHMAR, S. (2008). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

BOURDIEU, P (1998) Capital, cultural, escuela y espacio social. Bs As Siglo XXI Editores

BRENER, G Y GALLI, G (2016) Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina. Editorial Stella.

COBEÑAS, P y otros (2017). “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos” CADA. Grupo Artículo, 24. Disponible en:https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

[EDUCACIÓNESPECIAL](http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/aniversario/rhistorica.html)<http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/aniversario/rhistorica.html>

ERBETTA, M (2018) Proyecto académico y de gestión 2018-2022 LVM. UNLP

MIRANDA, J (2022) Proyecto académico y de gestión 2022-2026 LVM-UNLP

FILIDORO, N y otros (2018) Miradas hacia la educación CABA. Ed EFFL

RODRIGUEZ DE ANCA, A y otros (2000) Relaciones escolares y diferencias escolares: La educación en perspectiva intercultural Bs As Noveduc

SKLIAR, C y TELLEZ, M. (2008) Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Bs As. Noveduc

ZIEGLER, S (2011) “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?” En: Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario. Homo sapiens

ⁱ Brener,G Y Galli,G (2016) inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina. Editorial Stella.

ⁱⁱ Bleichmar, S. (2008). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.