

Trabajo completo

Ponencia 1

CONFIGURACIONES PRÁCTICAS DE APOYO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS SITUADOS EN ESCUELAS COMUNES

Vanesa Casal, Sofía Irene Sosa
Facultad de Psicología. UBA.
vcasal@bue.edu.ar

RESUMEN

El trabajo se enmarca en la Práctica de Investigación, dictada en la Facultad de Psicología de la UBA: "Psicología y Educación: La participación de Psicólogos y Docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado", cuya Coordinadora docente es Mag. Prof. Cristina Erausquin. Asimismo, la indagación a la que hace referencia se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT P023, de la Programación 2008-2010, dirigido por la misma Docente e Investigadora.

Se abordan tres Configuraciones Prácticas de Apoyo que se desarrollan en dependencias del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pertenecientes al área de Educación Especial: Maestra de Apoyo a la Integración (MAI), Maestra de Apoyo Psicológico (MAP), Intérprete de Lengua de Señas Argentinas (ILSA). Operan desde Educación Especial hacia Educación Común, favoreciendo la inclusión educativa, a través del armado de redes, relaciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

Se identifican los Modelos Mentales de situación-problema e intervención, que construyen agentes psicoeducativos, a partir de su participación en Comunidades de Práctica (en este caso, las Configuraciones Prácticas de Apoyo). Se problematiza la posibilidad o no de funcionamiento y la operatividad de las Comunidades de Práctica en dichas Configuraciones de Apoyo.

Desde enfoques socio-culturales -inspirados en Lev Vigotsky- y la teoría de la actividad histórico-cultural, en su tercera generación, se plantea la interfase Educación Común-Educación Especial, pensada como la interacción entre dos sistemas de actividad, tomados en su trama conjunta como principal unidad de análisis de la indagación. Considerada en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, dentro de los cuales se incluye a las Configuraciones de Apoyo, en su potencialidad para el desarrollo de objetos inter-psicológicos de actividad y sentidos de experiencias co-construidos

Se describen las herramientas para la recolección de datos sobre las perspectivas de los agentes/actores del escenario educativo: "Cuestionario de Modelos Mentales sobre Situaciones Problema de Intervención de agentes psicoeducativos en Contextos Educativos" (Erausquin, Basualdo, 2009; Casal, 2011); y para el análisis de las narrativas obtenidas, la "Matriz de Análisis Complejo del proceso de construcción de competencias para la intervención profesional del agente psicoeducativo sobre problemas situados en contexto" (Erausquin, Basualdo, 2009), así como entrevistas semi-estructuradas a los coordinadores de las configuraciones de apoyo, centradas en el funcionamiento, dinámica, historia y tensiones de su conformación.

Se presenta el análisis de datos de los Cuestionarios administrados, obtenido con la aplicación de la Matriz, focalizado en los Ejes de Profesionalización Psicoeducativa más significativos de la Dimensión Intervención Profesional del Agente y Herramientas utilizadas en la Intervención. Se hallan en los Actores entrevistados fortalezas

significativas en la complejización y explicitación de los problemas y las acciones; en el perspectivismo -descentración de la propia perspectiva como la única explicación del problema, - y en la inter-agencialidad en la intervención. Se advierten indicios de construcción conjunta con otros agentes psicoeducativos de y en la intervención, lo mismo que diferencias, obstáculos y desafíos del proceso la profesionalización de los agentes en el campo educativo.

Finalmente, se advierte en los diferentes Modelos Mentales Situacionales analizados en el presente trabajo una fuerte implicación en la problemática de la exclusión-inclusión en los diferentes agentes psicoeducativos actuantes en las Configuraciones Prácticas de Apoyo, que conjuntamente con el importante desarrollo del perspectivismo y la inter-agencialidad, resultan cruciales para poder pensar y pensarse como siendo parte y tomando parte de las Comunidades de Práctica, a su vez imprescindibles para el logro de la verdadera inclusión de todos y para todos los sujetos, desde su propia singularidad.

PALABRAS CLAVE: configuraciones prácticas de apoyo- educación común- educación especial- comunidades de práctica- perspectivismo.

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene por objetivo indagar tres Configuraciones Prácticas de Apoyo que se desarrollan en el marco de la Dirección de Educación Especial y se despliegan en el escenario de Escuelas Comunes dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de Ciudad de Buenos Aires. La indagación formó parte del Proyecto de Investigación UBACYT P023: "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, (Directora: Mgtr. Erausquin). Presenta aspectos de la tarea realizada en la comunidad de aprendizaje de la Práctica de Investigación: "Psicología y Educación: La participación de Psicólogos y Docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado" (Coordinadora docente: Mgtr. Erausquin) dictada en la Facultad de Psicología (UBA) como materia de grado. Los Espacios de Tutoría de dicha práctica, tuvieron como objeto indagar Procesos de Integración Escolar y Configuraciones de Apoyo de Educación Especial en escuelas comunes.

La Educación Especial se entiende, en los últimos tiempos, como modalidad, en tanto atraviesa los niveles educativos y otras modalidades favoreciendo la inclusión educativa, y posibilita que todos los alumnos aprendan y participen en ámbitos lo menos restrictivos posibles. Para ello se construyen Configuraciones Prácticas de Apoyo, que al modo de un conjunto de andamiajes articulados e inter-agenciados, permiten la participación y potencialización de las capacidades de los individuos, intentando eliminar o disminuir las barreras contextuales y brindando los apoyos necesarios.

Uno de los objetivos fue analizar los Modelos Mentales de situación-problema e intervención que construyen ciertos agentes psicoeducativos, a partir de su participación en Comunidades de Práctica (en este caso, Configuraciones Prácticas de Apoyo). Una herramienta utilizada para la recolección de datos sobre la perspectiva de los agentes/actores del escenario educativo fue el "Cuestionario sobre Modelos Mentales de docentes y psicólogos del campo de Educación Especial" (Erausquin, Basualdo, 2009; Casal, 2011). Se abordó la interrogación sobre la posibilidad o no de conformación, las condiciones para su constitución y la operatividad de las comunidades de práctica, en las Configuraciones de Apoyo mencionadas, así como su importancia para la resolución de las problemáticas planteadas. El análisis propuso la caracterización de los Sistemas de Actividad que se conforman en escenarios educativos, en los que participan los agentes psicoeducativos. Esto permite pensar la dinámica de interacciones que habilitan

procesos de cambio y apertura o círculos reproductivos de estancamiento de dichos sistemas.

MARCO TEÓRICO

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas. Se definen las Configuraciones Prácticas de Apoyo, desde la modalidad Educación Especial, como redes, relaciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

En un intento de comprensión de la discapacidad desde los enfoques contextualistas, ésta es definida como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Vigotsky (Daniels, 2009) afirma la existencia de un tipo de discapacidad primaria- limitación orgánica-, y la discapacidad secundaria. Esta última implica una alteración de las funciones psicológicas superiores a partir de factores sociales: es el ambiente el que no desarrolla capacidad para favorecer el desarrollo a través del uso de instrumentos de mediación alternativos para alcanzar el significado.

El análisis del sujeto en contexto permite introducir el aprendizaje como participación social, en tanto las Comunidades de Práctica son escenarios compartidos donde se desenvuelve la construcción situada del conocimiento, dando lugar a representaciones episódicas individuales, que pueden negociarse entre los participantes del escenario y por lo tanto modificarse. Los Modelos Mentales Situacionales constituyen unidades dinámicas y flexibles que reorganizan los esquemas de conocimiento.

Desde la teoría de la actividad histórico-cultural en su tercera generación, se constituye en unidad de análisis de la presente indagación, el Sistema de Actividad conformado por la interacción de dos sistemas de actividad diferentes. Educación Común-Educación Especial pueden ser consideradas como dos sistemas de actividad, consideradas en su trama recíproca como unidad de análisis, en tanto sistema de actividad mediado por artefactos y orientado a objetos y considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, dentro de los cuales se incluye a las Configuraciones de Apoyo.

La multiplicidad de voces de los sistemas de actividad, su historicidad y el papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo, son principios propios de la teoría de la actividad. Pensar la contradicción primaria en términos de exclusión-inclusión, en la presente problemática, impregna todos los componentes de los sistemas de actividad. A su vez, permite pensar aquellas tensiones estructurales, acumuladas históricamente, dentro y entre los sistemas de actividad. Invita a observar aquellos elementos adoptados, desde el exterior de un sistema, que han generado resistencias y conflictos, pero significaron innovadores intentos de cambio de la actividad. Así puede pensarse el cambio de paradigma de la Educación Especial hacia la inclusión y las herramientas que se elaboraron para disminuir las barreras presentes para "educar a todos en el todo común". Dichas herramientas son las Configuraciones Prácticas de Apoyo, que constituyen sistemas de actividad dentro del contexto de toda la actividad del sistema educativo.

Metodología

Las Estrategias Metodológicas empleadas en la indagación tienen un carácter exploratorio y descriptivo, con análisis cualitativos y cuantitativos de datos. En este trabajo se analizan las Configuraciones de Apoyo: Maestra de Apoyo a la Integración (1) Maestra de Apoyo Psicológico (2), Intérprete de Lengua de Señas Argentina(3).

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

1) Entrevistas en profundidad a los Coordinadores de las Configuraciones de apoyo;

2) "Cuestionario de Modelos Mentales sobre Situaciones Problema de Intervención de agentes psicoeducativos en Contextos Educativos" (Erausquin, Basualdo, 2009) adaptado a las configuraciones prácticas de apoyo (Casal, 2011) para la recolección de datos.

Para la elaboración de los datos, se utilizó la "Matriz de Análisis Complejo del proceso de construcción de competencias para la intervención profesional del agente psicoeducativo sobre problemas situados en contexto" (Erausquin, Basualdo, 2009). En la Unidad de Análisis Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en contextos educativos, se distinguen cuatro dimensiones: a. Situación problema; b. Intervención profesional; c. Herramientas; d. Resultados de la intervención y atribución de causas (Erausquin y otros 2009). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas de recorridos y tensiones, identificadas en el proceso de profesionalización psicoeducativa en nuestro contexto sociohistórico. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora, sin ser las distancias entre los indicadores necesariamente uniformes en todos los ejes, ni implicar una jerarquía representacional genética, en su versión fuerte (Proyecto P023 2008-2010). En el presente trabajo, daremos cuenta del comportamiento de los Modelos Mentales Situacionales de tres Agentes Psicoeducativos en los Ejes de Profesionalización Psicoeducativa seleccionados como más significativos de las dimensiones "Intervención" y "Herramientas". Ello permitirá, desde una mirada contextualista, ubicar tanto la intervención en situación -y puesta en cuestión de la existencia y el funcionamiento de las Comunidades de Práctica- como la explicitación de las herramientas que median en todo Sistema de Actividad para el logro de dichas intervenciones. A partir del análisis cualitativo, cuantitativo y comparativo de los resultados, se intentará construir hipótesis y elaborar conclusiones.

RESULTADOS

A continuación se presentan dos cuadros que incluyen las tres Configuraciones de Apoyo seleccionadas, comparando los Modelos Mentales de los Agentes en los Ejes de Profesionalización seleccionados de las Dimensiones escogidas.

Cuadro comparativo de Dimensión Intervención en tres Configuraciones de Apoyo

MAI	MAP	ILSA
1.1	1.4	1.5
3.4	3.4	3.5
5.2	5.4	5.4
7.2	7.4	7.4

Cuadro comparativo de Dimensión Herramientas en tres Configuraciones Prácticas de Apoyo

MAI	MAP	Interpretes (LSA)
1.1	1.3	1.4
2.0	2.3	2.3

El Eje 1 refiere Quién o quiénes deciden sobre la intervención. Existen convergencias entre la MAP (Indicador 4) y la ILSA (Indicador 5), y ambas puntuaciones hacen referencia a la toma de decisión en cuanto a la intervención por parte del agente psicoeducativo, lo que indica un nivel de explicitación de la necesidad de decidir la intervención sobre el problema, pero no en forma aislada, ya que es tomada en cuenta la opinión de otros agentes, y en el de mayor puntuación (ILSA), la decisión sobre la intervención se construye conjuntamente con otros agentes. Por otro lado, existen divergencias entre la respuesta de la MAI y la de los otros agentes, ya que no se indica quién decide la intervención.

Tanto en el Eje 5, Acciones de intervención sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales, como en el Eje 7, Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional, los agentes MAP e ILSA

presentan puntuaciones elevadas (4). En el eje 5 se observa, en ambas Configuraciones de Apoyo, el armado de una trama de relaciones, sujetos e instituciones necesaria para poder operar. Las respuesta en el Eje 7 evidencian pertinencia de la intervención respecto del problema y de la especificidad de agencia psicoeducativa, sumada a la explicitación y fundamentación de la práctica en ciertos marcos teóricos y/o modelos del campo educativo. En la respuesta de MAI, su puntuación es más baja (2) en ambos Ejes. Existe un sesgo en el recorte de la intervención, orientada principalmente al niño por fuera de las relaciones que conforman la situación problemática y su contextualización, en lo que se refiere al Eje 5. En cuanto al Eje 7, la respuesta de MAI sobre la intervención es pertinente con respecto al problema, pero sin especificidad del rol del agente psicoeducativo.

En el Eje 3: Un agente o múltiples agencias en la intervención, existe convergencia de la puntuación entre las tres Configuraciones de Apoyo estudiadas. Los puntajes son elevados (4 y 5), lo que se explicaría a partir del perspectivismo, la descentración de la propia perspectiva como la única que explica el problema, necesario paso hacia la construcción conjunta de la intervención.

En la Dimensión Herramientas, en el Eje 1, Unicidad o multiplicidad de herramientas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema y la intervención, las respuestas de MAP e ILSA comparten la versatilidad de las herramientas utilizadas en la intervención, hallándose en ILSA claramente articuladas a diferentes dimensiones del problema recortado. En cambio, la respuesta de MAI no identifica herramienta alguna utilizada en la intervención. En el Eje 2, Consistencia, pertinencia y especificidad de las herramientas utilizadas, se destaca MAP en su narrativa, que articula la explicitación de las herramientas con los modelos de trabajo del campo educativo, mientras MAI no responde sobre el ítem e ILSA responde con pertinencia y especificidad de la herramienta utilizada dentro del campo de actuación.

HACIA LA ARTICULACION Y COMPRENSION DE SABERES Y PRACTICAS POSIBLES

En cuanto a las Configuraciones Prácticas de Apoyo MAP, se observa, una trama de relaciones, estrategias y discursos orientados hacia fines y objetivos comunes. Esto no sin tensiones, ya que en el recorrido de esta configuración de apoyo, se destaca una tradición de disgregación y dispersión de agentes, aunque incluidos en una misma problemática, influidos por un paradigma agotado. Pero, ante las dificultades presentes, se afirma como elemento preponderante la articulación por sobre la dispersión de esfuerzos. Existiría una Comunidad de Práctica establecida y funcionando a partir de dicha Configuración de Apoyo. Sobre la base de un Sistema de Actividad complejo y multidimensional, las MAP intentan correrse de una mirada unidireccional y reduccionista, enfatizando la conjunción de todos los agentes implicados y abriendo el panorama hacia las distintas perspectivas, para enriquecimiento y complejización de la situación. Los Modelos Mentales Situacionales tanto de la agente MAP, como de la Coordinadora del Equipo, darían cuenta de ese Sistema de Actividad a través de las experiencias relatadas.

En base a la información obtenida sobre la Configuración de Apoyo MAI, pueden inferirse situaciones que expliquen las dificultades presentes para su funcionamiento como una Comunidad de Práctica. Esto no sin contradicciones, ya que si bien el trabajo de la directora de la Escuela Especial parece orientado por una mirada que reduce la problemática del campo al intramuros de la institución; en el caso de MAI, se observa que la intervención no se realiza en forma aislada.

Por otra parte, en la entrevista realizada con la coordinadora del equipo de Intérprete de Lengua de Señas Argentinas (ILSA), es posible encontrar situaciones que interrogan sobre la posibilidad o no de funcionamiento y operatividad de las Comunidades de Práctica en esta Configuración de Apoyo en particular.

"En la reunión, la directora me muestra una prueba en la que se le pedía al alumno describir los procesos migratorios y el alumno escribió "frío, pajarito se va; calor,

pajarito viene, eso no es ni de segundo grado, estaba muy lejos del nivel conceptual que se requiere. En seguida me di cuenta que ésa había sido la explicación del intérprete.

¿Acaso las características intrínsecas del lenguaje funcionan como barreras? O ¿habría algo del orden de la pérdida de la complejidad en la construcción de saberes, a causa del estigma que aun subyace dentro de la educación especial respecto del diferente?

La coordinadora continua: "¡Teníamos que limpiar la relación del alumno con el docente; estaba embrollada. El profesor no sabía si el alumno entendía, el alumno había decidido que al profesor no le entendía; en la evaluación el alumno dice: "frío, pajarito se va; calor, pajarito viene" y la docente no entendía de donde viene eso porque nunca habló de pájaros".

Se plantea definir y construir el rol de intérprete y preservar la relación docente-alumno.

CONCLUSION

Pensar el recorrido trazado por este trabajo promueve la necesidad de asegurar, como plantea Wenger (2001), que las instituciones educativas sean contextos en los cuales puedan prosperar comunidades que desarrollen prácticas inventivas, que a su vez puedan ser reproducidas por procesos institucionalizados. El autor exhorta a la valoración del trabajo de construcción de comunidades, procurando el acceso de sus participantes a los recursos necesarios para aprender lo que necesitan aprender y actuar en la toma de decisiones que involucren su propio conocimiento.

Fortalecer el trabajo de entrecruzamiento de la Escuela Especial y la Escuela Común, implica el intento por superar el encierro o "encapsulamiento". Apelando a una mirada que contemple la incertidumbre, rechace la degradación social provocada por la influencia del déficit y privilegie el trabajo sobre las potencialidades de los individuos.

Se observa una fuerte implicación en la problemática de la exclusión-inclusión, por parte de los diferentes actores psicoeducativos actuantes dentro de las Configuraciones Prácticas de Apoyo. El principal dato aparece de la mano del perspectivismo, esa capacidad -en diferentes grados - de los diferentes Modelos Mentales analizados en el presente trabajo, que es crucial para poder pensar y pensar-se parte de las Comunidades de Práctica, imprescindibles para el logro de la verdadera inclusión de todos y para todos los sujetos desde su propia singularidad.

NOTAS

(1) Cumple funciones en escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos/as alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación a la cual pertenecen.

(2) Docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en aquellos casos en que los niños/as -que concurren a Escuelas Comunes y que necesitan durante un tiempo y de manera transitoria, sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar la inserción y/o inclusión de un alumno a la vida institucional

(3) Profesionales que acompañan a los/as alumnos/as con discapacidad auditiva en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo a través de la presencia de un intérprete de Lengua de Señas Argentinas. Los intérpretes de LSA, tienen como objetivo facilitar la transmisión de los contenidos curriculares y ser agentes de comunicación e integración entre las personas sordas hablantes de Lengua de Señas Argentina y las personas oyentes hablantes del español

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Casal, Vanesa - Lofeudo, Silvina (2010) "Un psicólogo entre dos escuelas: un lugar para los psicólogos frente a la inclusión educativa", CD, Congreso Internacional de Psicología, UNR, Rosario.

Casal, Vanesa - Lofeudo, Silvina (2011) "Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad" Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.

Daniels H. "Vygotsky and inclusión". Cap. 3, pp.24.37. En Hick P., Kerschner R. And Farrell P. 82009) Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice., London. Traducción de Larripa M. Noviembre 2009.

Engestrom Y. (2001) "Expansive Learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1, 2001. University of California. Traducción interna de Larripa M.

Erausquin C. Et alt. (2009) "Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión" Anuario de Investigaciones de Psicología UBA.

Ley de Educación Nacional (2006) art 42.

Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J. ; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

Universidad de Buenos Aires, Secretaria de Ciencia y Técnica. Proyectos de Investigación o Innovación Tecnológica. Programación Científica 2008-2010. Proyecto PO23.

Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. Y Monereo C. (comps.) El aprendizaje estratégico. Aula XXI. Santillana. Madrid.

Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina: orientaciones /coordinado por Lopez - 1a ed -Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Wenger Etienne (2001) "Introducción: Una teoría social del aprendizaje", en Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

Resúmenes

Ponencia 2

INTERVENCIONES EN EDUCACIÓN ESPECIAL. UN LUGAR PARA LOS PSICÓLOGOS: ESTAR PRESENTE, INTERVENIR, INVESTIGAR

Vanesa Casal
Facultad de Psicología. UBA.
vcasal@bue.edu.ar

En este espacio particular al interior de la mesa temática se presentará el estado actual de la oferta educativa en el Área de Educación en la Ciudad de Buenos Aires y el lugar que actualmente se ha configurado para la participación de los psicólogos en dicha área. Cabe aclarar que nos hallamos frente a un cambio de paradigma que supone comprender a la Educación Especial como modalidad educativa que atiende las trayectorias escolares de los niños y jóvenes con discapacidad o alguna restricción, que les impide aprender y participar sin andamiajes efectivos y planificados. En este marco la intervención de los profesionales del área no se desarrolla exclusivamente en las escuelas de educación especial, sino también en otros espacios educativos formales y no formales que le permitan desplegar potencialidades a las personas con