



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título:

Inclusión escolar de niños/as con problemáticas en la subjetividad:
conceptualizaciones de psicopedagogos/os que trabajan en Servicios de Apoyo a
la Inclusión Educativa

Autoras:

Bengochea Cecilia. IUGR-7424

Flacco Fiorella. IUGR-7397

Directora:

Estefanía Rousseau

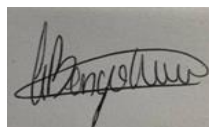
Fecha de presentación:

1/12/2023

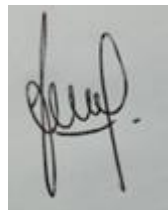
**INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS/AS CON PROBLEMÁTICAS EN LA
SUBJETIVIDAD: CONCEPTUALIZACIONES DE PSICOPEDAGOGAS/OS QUE
TRABAJAN EN SERVICIOS DE APOYO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Autoras:

Bengochea Cecilia. IUGR-7424

A square image showing a handwritten signature in black ink on a light background. The signature is cursive and appears to read 'Bengochea'.

Flacco Fiorella. IUGR-7397

A square image showing a handwritten signature in black ink on a light background. The signature is cursive and appears to read 'Flacco'.

Directora:

Lic. Estefania Rousseau

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: Mamá y papá, gracias por el esfuerzo y sacrificio que hicieron todos estos años para ayudarme con una carrera universitaria, sin ustedes, no hubiese sido posible. Gracias, mami por motivarme a seguir estudiando una segunda carrera, por alentarme a hacerlo cuando moría de miedo. Gracias hermano, por ayudarme siempre a mejorar, por tantas tardes de estudio compartidas, por tener esa palabra de aliento justa cuando más la necesitaba. Gracias abuela por rezar por mí cada vez que tenía que rendir un final, con los nervios que eso conllevaba. Gracias Lu, mi amor, por hacer todo más fácil, por tu apoyo en tiempos difíciles, por alentarme a seguir en momentos de cansancio, por los miles de abrazos apretados cada vez que lo necesité y por celebrar conmigo cada logro. A Teo, mi perro y compañero incondicional de estudio todos estos años, me vas a ver recibida desde el cielo peludito. Gracias a ustedes por la contención, por estar ahí acompañando crisis, alegrías, llantos, emociones. Son mi pilar máspreciado.

Fiorella

Gracias a mi familia: mi mamá, mi papá y mi hermano. Quienes me transmitieron, siempre, que con paciencia y compromiso todo se puede lograr. Gracias por creer en mí, acompañarme y motivarme a cumplir mis sueños. Gracias por ser el apoyo incondicional en esta etapa desafiante, pero al mismo tiempo de satisfacción y felicidad que va llegando a su fin, para dar lugar a nuevos comienzos y oportunidades de la vida. Gracias por tanto amor.

Cecilia

Una mención especial a Estefi, nuestra directora, quien nos acompañó con amorosidad durante todo este trayecto, respetando nuestros tiempos, alentándonos y motivándonos a confiar en nosotras mismas en este proceso de aprendizajes. Que afortunadas somos que vos nos hayas acompañado. Gracias por tu ética profesional y tu calidez humana.

RESUMEN

La presente investigación surge de inquietudes acerca de los procesos de aprendizajes de sujetos con problemáticas subjetivas y su transcurrir por las Instituciones Educativas. A partir de ello, surge el interrogante: ¿Qué características asume el abordaje psicopedagógico en el acompañamiento de niños/as con problemáticas en la subjetividad en el marco del Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (SAIE)? En este sentido, el objetivo general que orienta esta investigación es analizar las conceptualizaciones que tienen psicopedagogos/os que trabajan en SAIE en la Ciudad de Rosario, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad. La siguiente Tesina se abordó desde un enfoque metodológico cualitativo y el diseño adoptó un carácter descriptivo. Los principales resultados se obtuvieron a partir del análisis de las siguientes categorías: conceptualizaciones de psicopedagogos acerca de los procesos de lectura y escritura; consideraciones de psicopedagogos respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas de la subjetividad; valoraciones de psicopedagogos respecto de la interdisciplina en el trabajo en SAIE y del trabajo de la psicopedagoga en el marco del SAIE. Este trabajo de investigación permitió delimitar las siguientes conclusiones: el acompañamiento psicopedagógico a los procesos de lectura y escritura en el marco del SAIE asume como desafío promover la construcción de sentidos singulares en las marcas de escritura y en las interpretaciones del mundo que realiza cada niño/a; una lectura disciplinar respecto de la problemática de los vínculos en el contexto escolar permite considerar la socialización como condición inherente al proceso de aprendizaje; es preciso intervenir de forma interdisciplinaria en los Proyectos de Inclusión Educativa y esto demanda un trabajo de delimitación de los alcances y limitaciones de la práctica psicopedagógica.

PALABRAS CLAVES

Psicopedagogía - Aprendizaje - SAIE - Inclusión Educativa - Patologías Subjetivas

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. Revisiones teóricas en torno al concepto de discapacidad	4
2.2. Pensar la discapacidad en la escuela: el devenir del concepto de inclusión	6
2.3. Patologías subjetivas: los vínculos en la escuela como oportunidad de aprendizajes	8
2.4. Revisiones acerca de los conceptos de aprendizaje e intervención en el ámbito escolar: una mirada psicopedagógica	10
2.5. Perspectivas teóricas respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura	13
2.6. Construir sentido en torno a patologías subjetivas: diagnóstico e interdisciplina ...	19
2.7. La interdisciplina como modo de acompañar lo singular en la escuela: SAIE	22
3. ANTECEDENTES.....	27
4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	32
4.1. Objetivo general y específicos:	32
4.2. Enfoque y Diseño Metodológico	32
4.3. Participantes	33
4.4. Instrumento de recolección de datos	33
4.5. Procedimiento de recolección de datos	34
4.6. Análisis de datos	34
5. RESULTADOS	35
5.1. Conceptualizaciones de las psicopedagogas acerca de los procesos de lectura y escritura	35
5.1.1. Concepciones de lectura y escritura	35
5.1.2. Interpretaciones de producciones de lectura y escritura que realizan niños/as	37
5.1.3. Acompañamiento de psicopedagogas que trabajan en SAIE de los procesos de lectura y escritura	39
5.1.4 Construcción de los procesos de lectura y escritura de niños/as con patologías subjetivas	41
5.1.5. Devoluciones de psicopedagogas acerca de las producciones de niños/as....	42
5.1.6. Delimitación de las funciones de docentes y psicopedagogas de los procesos de lectura y escritura	44

5.2. Consideraciones de las psicopedagogas respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas de la subjetividad.	46
5.2.1. Intercambios de niños/as con sus compañeros.....	46
5.2.2. Intercambios de niños/as con sus docentes, directos y otros actores institucionales	48
5.2.3. Intervenciones de psicopedagogas respecto a los vínculos de niños/as con patologías subjetivas	50
5.3. Valoraciones de psicopedagogas respecto de la interdisciplina en el trabajo en SAIE.....	53
5.3.1. Trabajo con otros.....	53
5.3.2. Obstáculos en el trabajo con otros.....	55
5.4. Trabajo de la psicopedagoga en el marco del SAIE	56
5.4.1. Descripciones que las entrevistadas realizan respecto de su abordaje en el SAIE	57
5.4.2. Abordaje de las psicopedagogas en los espacios: institución educativa y clínica psicopedagógica.....	59
5.4.3. Delimitación de la función de la psicopedagoga dentro del SAIE	61
6. CONCLUSIONES	65
7. REFERENCIAS	70
8. APÉNDICE.	77

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente Tesina se centra en las conceptualizaciones que tienen psicopedagogas/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (SAIE) de la Ciudad de Rosario, acerca del proceso de inclusión en niños/as con problemáticas en la subjetividad.

Dicho tema de investigación surge de inquietudes acerca de los procesos de aprendizajes de sujetos con problemáticas subjetivas y su transcurrir por las Instituciones Educativas. A partir de ello nos interrogamos: ¿Qué características asume el abordaje psicopedagógico en el acompañamiento de niños/as con problemáticas en la subjetividad en el marco del SAIE?

A partir del interés por construir sentidos en torno al abordaje psicopedagógico en el SAIE, el objetivo general que orienta esta investigación es analizar las conceptualizaciones que tienen psicopedagogas/os que trabajan en SAIE en la Ciudad de Rosario, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad. Los objetivos específicos que se han delimitado son: en primer lugar, conocer las concepciones de psicopedagogas/os que trabajan en SAIE, acerca de su acompañamiento en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de niños/as que presentan problemáticas en la subjetividad. En segundo lugar, conocer las consideraciones de psicopedagogas/os que trabajan en SAIE, respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as que presentan problemáticas en la subjetividad. Y, en tercer lugar, indagar las valoraciones que tienen psicopedagogas/os que trabajan en SAIE, respecto al abordaje interdisciplinario en el acompañamiento de las trayectorias escolares de niños/as con problemáticas en la subjetividad.

A continuación se presenta brevemente la estructura de la Tesina, en términos de los capítulos y apartados que la organizan y constituyen.

La sección dedicada al capítulo del Marco Teórico se organizó en siete apartados, que sistematizan un recorrido teórico por las categorías más relevantes para el desarrollo de este trabajo de investigación.

Se comienza por revisar teóricamente el concepto de discapacidad y sus tres modelos: modelo de presidencia, modelo rehabilitador y modelo social. En este punto, cabe mencionar que esta Tesina se enmarca en el modelo social de discapacidad, en tanto se

acuerda con reconocerla como un constructo dinámico, resultante del cruce entre la persona con una condición de discapacidad y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás.

El recorrido por los modelos de discapacidad colabora al momento de pensar la discapacidad en la escuela y el devenir del concepto de Inclusión.

Se considera ineludible reflexionar, además, acerca de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas subjetivas en el contexto escolar, en tanto promotoras de experiencias de aprendizaje.

Esta Tesina posibilita realizar una reflexión en torno a los conceptos de aprendizaje y a su vez, repensar las intervenciones de psicopedagogos/os dentro de las instituciones educativas.

Se realiza, además, un recorrido por las diferentes perspectivas teóricas respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. También, se conceptualizan el diagnóstico y la interdisciplina como categorías relevantes para conocer al sujeto, delimitar sus necesidades y definir intervenciones oportunas. Al mismo tiempo, se realiza un recorte respecto a las categorías de encuadre y devolución psicopedagógica.

Para finalizar con el marco teórico, se hace referencia a la interdisciplina como modo de acompañar lo singular en la escuela. Se realiza un recorrido histórico acerca del SAIE; en tanto respuesta interdisciplinaria a las necesidades de un alumno/a con discapacidad en cada etapa de su proceso educativo y lleva a cabo la intermediación pedagógica y vincular-social del sujeto con discapacidad en su medio educativo, en todos los niveles.

En el capítulo dedicado a los Antecedentes, se recuperan doce investigaciones empíricas, de carácter cualitativo, que resultan pertinentes a nuestra problemática. Si bien se encontraron investigaciones que se aproximan al tema de interés, como ser Integración e Inclusión Escolar, prácticas psicopedagógicas, problemáticas subjetivas y procesos de alfabetización, no fue posible reportar investigaciones que aborden las conceptualizaciones de psicopedagogos/os acerca del abordaje disciplinar en el marco del SAIE. Esto delimita un vacío empírico en torno a la problemática abordada en la presente investigación: conceptualizaciones que tienen psicopedagogos/os que trabajan en SAIE, en la Ciudad de Rosario, acerca del proceso de inclusión en niños/as con problemáticas en la subjetividad.

En lo que refiere a las consideraciones metodológicas, la presente investigación se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño descriptivo con el fin de

proporcionar una descripción precisa y exhaustiva de los relatos que los profesionales hacen acerca del proceso de inclusión de niños/as con los que trabajan. En este apartado se definen, también, las características del instrumento de investigación y los participantes del mismo. Además, se realiza una descripción del procedimiento de recolección de los datos.

El capítulo destinado a los Resultados, da cuenta de las hipótesis interpretativas a las que se arribó a partir del proceso de análisis de los datos. Las categorías que se construyeron a los fines de organizar los datos obtenidos fueron: conceptualizaciones de psicopedagogas acerca de los procesos de lectura y escritura; consideraciones de psicopedagogas respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas de la subjetividad; valoraciones de psicopedagogas respecto de la interdisciplina en el trabajo en SAIE y el trabajo de la psicopedagoga en el marco del SAIE.

Para finalizar, se dan a conocer las Conclusiones que aportan al campo psicopedagógico. Al mismo tiempo, se mencionan las limitaciones reconocidas a lo largo de la investigación y que se constituyen en futuras líneas de investigación psicopedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Revisiones teóricas en torno al concepto de discapacidad

Según la Organización de las Naciones Unidas

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. (ONU, 2006, anexo 1)

Tomando los aportes de Palacios & Bariffi (2007) a lo largo de la historia, se han dispensado tratamientos muy diversos a las personas con discapacidad, que se han visto reflejados en el ámbito del Derecho. Dichos tratamientos pueden resumirse en tres modelos.

El modelo de prescindencia: durante la antigüedad y la edad media, se consideraba que las causas que dan origen a la discapacidad son asumidas como innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son consecuencia del enojo de los dioses, o que -por desgracia-, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de dichas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres.

El modelo rehabilitador: A principio del siglo XX, a raíz de la Primera Guerra Mundial y de la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, el concepto de discapacidad asiste a un cambio de paradigma. Desde su filosofía se considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Desde este modelo las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este paradigma es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Según los autores, el principal “problema” pasa a ser, entonces, la persona o mejor dicho, sus limitaciones, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física o sensorialmente. La persona con discapacidad se consideraba desviada de un supuesto estándar de normalidad. A su vez, los niños tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas.

El modelo social: Lo que hoy se conoce como el modelo social de la diversidad funcional tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente que nació en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California. Si bien este movimiento tiene una firme carga de lucha por los derechos civiles, en él, con la voz de las propias personas discriminadas o su diversidad funcional, se establecieron cambios radicales desde el punto de vista moral para aproximarse a esta realidad humana. Este modelo considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son preponderantemente sociales; y que las personas con discapacidad pueden aportar a las necesidades de la comunidad en igual medida que el resto de personas, sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas, en ciertos aspectos, diferentes. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. Según este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Por su parte, Padilla Muñoz (2010) expone que los modelos descritos han evolucionado a lo largo de la historia desde el ámbito primordialmente médico hasta modelos más integrativos, que incorporan paulatinamente los derechos de las personas con discapacidad e involucran los derechos humanos. De esta manera, podría plantearse que se requiere un modelo multidimensional, que incorpore aspectos médicos, sociales, jurídicos, movimientos sociales, posición de riesgo, marginación y el modelo biopsicosocial, que provean un mejor entendimiento de la situación de discapacidad.

2.2. Pensar la discapacidad en la escuela: el devenir del concepto de inclusión

El Estado Argentino, actualmente, considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad, anteriormente mencionado como modelo social. Dicho modelo establece que la discapacidad es un constructo dinámico (un concepto que evoluciona), resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006, proporcionó un apoyo fundamental a la Educación Inclusiva. El Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en esta Convención, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008.

En el Artículo 24 de la mencionada Ley, se expone respecto a la Educación:

1. 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, con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Ley N° 26.378, 2008, 21 de mayo).

Siguiendo con el marco legal, en Argentina en el año 2006, se sanciona y promulga la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La misma, intenta realizar diferentes modificaciones en el sistema y en las prácticas educativas. En su Capítulo VIII, Artículo 42:

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. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y

modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley N° 26.206, 2006, 14 de diciembre)

A raíz de esto, se hace necesario diferenciar el concepto de inclusión con el de integración. Se toman los aportes del Gobierno de Santa Fe (2023) donde se explicita que la concepción de inclusión se diferencia de la de integración, ya que esta última supone la preexistencia de una segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educativo regular. En el proceso de integración, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esto, la concepción de Escuela Inclusiva, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje desde el marco de un currículum común y atendiendo a la singularidad de cada sujeto. De acuerdo a esto, Rocha (2019) hace mención a que actualmente se transita el tiempo de la “Inclusión Educativa”, el momento de la “integración” ya pasó. En este momento el concepto ‘inclusión’ es el actor principal en la escena educativa.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005)

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos del aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, pp. 14-15).

En palabras de Martínez (2009) la Escuela Inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Su objetivo se dirige a superar barreras con las que se encuentran alumnos y alumnas en su trayectoria escolar. Trata de cumplir el derecho que tienen a ser reconocidos y a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa. Por su parte, Rocha (2019) hace mención a que el problema de la inclusión aparece cuando los tiempos subjetivos de los niños con dificultades en su constitución, no son respetados debidamente.

Kuitca (2017) alude a que la escuela tiende a trabajar sostenida por una ilusión, “todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo”. El mandato fundacional de la

escuela está asignado por la homogeneización (p.187). A su vez, la autora refiere a que no hay un único modo de aprender, de jugar, de vincularse con los otros, de internalizar normas y hábitos, de expresar afectos e ideas. Por lo tanto, se cuestiona ¿por qué insistimos con unificar las formas de enseñar?

Se trata de un cambio de paradigma, del modo de pensar la escuela: concebir la igualdad como equidad y no como homogeneidad; revisar y modificar los formatos escolares, con el fin de propiciar un todo más amplio para sostener inclusiones; imaginar y crear pluralidad de formas de enseñanza, son entonces, requisitos indispensables para dar cabida a la singularidad, de los niños, de los docentes, de las familias, de los grupos escolares, de las escuelas. Estamos todos involucrados. (Kuitca, 2017, p. 188).

2.3. Patologías subjetivas: los vínculos en la escuela como oportunidad de aprendizajes

A partir de lo mencionado anteriormente, se considera ineludible reflexionar acerca de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas subjetivas.

Untoiglich (2013) enuncia “Un niño es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los Otros y atravesado por la época histórica que le toca vivir” (pp. 61-62). Tomando los aportes de Rocha (2019):

No es pertinente para nosotros hablar de enfermedad mental o patologías en la infancia, sino de problemáticas subjetivas. Las diferentes formas en que estas se conformarán serán siempre particulares en cada niño, debido a que sus formas se tejen en los entramados únicos de las relaciones vinculares, de las relaciones con los otros significativos familiares y sociales (p.124).

Según Tewel (2018) “Las patologías graves en la infancia son cuadros psicopatológicos que responden a fallas severas en la constitución subjetiva” (p. 21). Asimismo, el autor describe que las perturbaciones en la constitución subjetiva de estos sujetos se manifiestan en rupturas en el contacto con el mundo exterior, como ser, miradas que parecen dirigirse hacia otras personas, desorganización motriz, modos estereotipados de relacionarse con los objetos y situaciones.

A su vez, Janin (2011) propone como observables clínicos de las perturbaciones en la estructuración psíquica: dificultades en la diferenciación adentro-afuera, trastornos en la erogeneización, trastornos en la constitución de ligazones que operan como inhibidoras del desborde pulsional, dificultades en la atribución de significados, trastornos en la constitución de una imagen unificada de sí, renuncia a ajustarse a normas culturales, entre otras. A su vez, la autora postula que pensar la psicopatología infantil lleva ineludiblemente a

reflexionar sobre las condiciones socio-culturales en las que se gesta dicha patología y también sobre qué es considerado patológico en cada época.

Las consultas son frecuentemente por patologías graves y nos encontramos con niños que fluctúan entre momentos de desconexión y episodios de estallido indiscriminado; o con otros aparentemente dóciles y tranquilos, pero que no acceden al aprendizaje de la lecto-escritura; o con niños con mutismo selectivo, o supuestos hiperactivos, o los que presentan enfermedades psicosomáticas, o fobias graves, o que sostienen dificultades en el control de esfínteres, o retrasos importantes en el desarrollo. Así, los niños que no juegan o que no establecen relación con los otros, o que no responden a normas, o que no aprenden, nos imponen la necesidad de pensar todas estas cuestiones, de afinar los conocimientos teóricos para animarnos a abordar seriamente todos estos trastornos. (Janin, 2011, p.18).

En relación a los vínculos sociales que establecen niños/as que presentan problemáticas subjetivas, dentro de la Institución Educativa, Rocha (2019) expone que: “El respeto por la singularidad del otro es uno de los mayores aprendizajes que deberíamos adquirir en la escuela. Más allá de cualquier condición discapacitante y de cualquier singularidad, existe un sujeto que busca el lazo a un otro” (p. 44). A su vez, hace mención a que la escuela, debe cumplir un rol muy importante en la conformación de un imaginario social que tolere las diferencias y apueste a la convivencia. En la misma línea, Janin (2004) expresa:

Quando se toma la singularidad del sujeto, cuando se puede soportar que sea un “otro”, un semejante diferente, se puede comenzar a pensar acerca de las causas, de los momentos, de qué es lo que hace que ese niño se presente de ese modo (p. 21).

Retomando a Rocha (2019) “Un joven podrá tener todos los recursos para incluirse al contexto social, pero si no puede construir algo del orden de la amistad y del lazo a un otro, carecerá de la base necesaria para generar experiencias importantes para su vida” (p.38). A su vez, el autor alude que la inclusión no debería tratarse de estar todos juntos dentro de la escuela, debería tratarse, de que la vida de alguien signifique algo para un otro, de que algo importante pase ahí en ese tiempo compartido, y que, al volver a su casa, todo niño/a tenga algo diferente para contarle a sus padres en relación a lo que vivió en la escuela, diferente de lo que aprendió en cuanto al contenido de las materias. “Eso sería convivir; eso sería, para todo niño/a aprender a encontrar un lugar en el mundo” (Rocha, 2019, p.39).

Por su parte, Barbará (2013) expone:

Se deberá insistir sobre el fortalecimiento de los vínculos afectivos donde el amor sea entendido como manifestación humana gratificante y no cargar las tintas en el desafecto protector y el respeto por la currícula, intentando reconocer -en primera instancia- qué es lo que se tiene. Este es uno de los modos de empezar a caminar por la zona de lo posible y hacer surgir lo diferente, logrando así que la tarea de todos, tanto del aprendiz como de sus facilitadores y su núcleo familiar sea realmente una acción mancomunada (p. 51).

Untoiglich (2013) se cuestiona acerca de ¿Cómo constituir las aulas en verdaderos lugares de encuentro? La primera cuestión es encontrarse con el placer del proceso de enseñar y aprender, ambas partes son necesarias, que el niño sienta placer por aprender, como que el docente transmita su placer por enseñar, sólo así se podrán armar genuinos encuentros. “Otro punto, es tomar en cuenta los vínculos intersubjetivos, tanto entre los niños, como entre los docentes, con los padres, con los directivos, en las múltiples interacciones que se establecen a lo largo de toda la trayectoria escolar” (p.230).

Por último, la autora alude:

En numerosas ocasiones se trata de “gestos mínimos” (Skliar s/f) los que dan vitalidad y definen la calidad de las relaciones educativas. A veces una mirada amorosa y comprensiva, otras una sonrisa, a veces una mano tendida o una pregunta tan sencilla ¿cómo estás? o ¿qué pasó qué no viniste? constituyen la argamasa necesaria para la construcción de ese albergue, un lugar para la hospitalidad, como un espacio de acogida, de escucha activa y acompañante, de compartir lo común y lo diverso (Untoiglich, 2013, p. 231).

2.4. Revisiones acerca de los conceptos de aprendizaje e intervención en el ámbito escolar: una mirada psicopedagógica

En este apartado se reflexionará acerca de la psicopedagogía como disciplina que se ocupa del aprendizaje. A su vez, se invita a repensar las intervenciones de psicopedagogos/os dentro de las instituciones educativas.

En relación a la psicopedagogía, Muller (2001) define que en esta disciplina se encuentra la confluencia entre lo psicológico, la subjetividad de los seres humanos y lo educativo como actividad específicamente humana, social y cultural. Describe

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo este aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (p. 15).

Filidoro (2009) comienza a delimitar el rol del psicopedagogo y enuncia: “se trata de la intervención clínica con niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar” (p.13). Siendo éste, uno de los campos más conocidos de la psicopedagogía. A su vez, la autora, plantea que es necesario delimitar lo específico de la psicopedagogía, no hablar de problemas sino de un problema y uno de los campos de la psicopedagogía es el aprendizaje en lo escolar. “Un problema de aprendizaje está siempre referido a una representación del aprendizaje: no pueden pensarse problemas en sí mismos, problemas con peso propio; los problemas lo son en función de una conceptualización del aprendizaje” (p. 14).

Retomando a Muller (2008) la autora refiere que la psicopedagogía es una disciplina que se ocupa de los sujetos que aprenden y, por extensión, de los sujetos que enseñan y transmiten, es decir, pares en cuanto enseñantes-aprendientes. Los sujetos aprenden durante todo el transcurso de la vida, sin importar su edad, su género, sus condiciones de vida, este aprendizaje se puede dar de manera individual, grupal, institucional/organizacional o comunitario.

Respecto a la concepción de aprendizaje, Fernández (1997) considera que organismo, cuerpo, inteligencia y deseo deben estar siempre implicados a la hora de aprender, al igual que la inteligencia y la constitución subjetiva, lo emocional y lo cognitivo, no se pueden pensar por separado, son dimensiones que se interrelacionan de manera compleja. Desde el mismo posicionamiento, Janin (2004) expone: “aprender supone un trabajo psíquico, es un rendimiento en el que se entrecruzan los deseos y sus avatares, el yo y los ideales” (p. 31). A su vez, explica que para aprender, hay que poder atender, concentrarse en el tema, sentir curiosidad, luego desarmarlo para traducirlo en palabras propias, organizándolo y apropiándose de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias. En la misma línea, Muller (1996) agrega: “Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender” (p.11).

Al mismo tiempo, Dabas (1998) expresa que el aprendizaje es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, esta información es elaborada por sus estructuras cognitivas, y modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones en el ámbito que lo rodea.

Por su parte, Perkins (2016) expone: “El pensamiento y el aprendizaje siempre se desarrollan en un contexto sociocultural” (p. 209). A su vez, invita a pensar que la resolución de problemas no solo se reduce a una “cuestión mental”, sino que también, por lo general se encuentra fuertemente guiada por interacciones interpersonales, como la conversación y el trabajo en equipo.

Al respecto, Barbará (2013), hace hincapié en dirigir la mirada a la situación de aprendizaje, esto es, a la articulación de un sujeto que aprende, al contenido a aprender y a los contextos en los que este sujeto está inserto: familiar, escolar y social.

En relación a los problemas de aprendizaje, Fernández (1997) expone que deben ser pensados desde una multicausalidad, desde el posicionamiento clínico no existe una única causa, ni situaciones determinantes del problema de aprendizaje. En la misma línea, Filidoro (2017) hace mención a que los problemas son en el aprendizaje. Emergen de una trama en la que interviene la condición particular del niño (biológica y subjetiva), la dinámica familiar (el lugar que el niño ocupa para la pareja parental y en el fantasma materno) y el contexto (escolar y social). Estas dimensiones no pueden ser pensadas una por fuera de las otras; ninguna de ellas ocupa un lugar central respecto de aquello que denominamos problemas en el aprendizaje. Por último, Pain (1983) concibe al aprendizaje y al problema de aprendizaje como procesos multifactoriales. Los factores fundamentales que deben tenerse en cuenta en el diagnóstico de un problema de aprendizaje son los siguientes, factores orgánicos, factores específicos, factores psicógenos y factores ambientales.

Respecto a la intervención psicopedagógica, Filidoro (2017) alude “La intervención psicopedagógica está configurada por un conjunto de prácticas que se dirigen al niño (en tanto alumno), a los padres (en tanto función materna y paterna) y a las escuelas (encarnadas en sus docentes, directivos, profesionales)” (p.140).

Dueñas (2017) expresa que los equipos de orientación psicopedagógica escolar juegan un papel fundamental, trabajando a la par de los docentes, los acompañan en el desafío de desnaturalizar y transformar determinadas prácticas, que no contribuyen a promover aprendizaje significativo, y además generan el malestar de todos los que las transitan.

Por su parte, Rivero (2017):

La intervención del psicopedagogo como profesional del campo educativo, genera significativos efectos sociales sobre los sujetos a los cuales involucra puede asumir un importante papel en los procesos de transformación que lo escolar - en sentido amplio-

requiere. Entendemos que ello es posible si su intervención avanza en la búsqueda de indicios de algo nuevo, de otros sentidos, de rupturas de dispositivos, de continuidades no pensadas hasta el momento de su actuación y de construcción de nuevas experiencias subjetivas (p. 27).

Retomando los aportes de Filidoro (2017) explica que las intervenciones clínicas en la escuela se dirigen a ayudar a los docentes a sobrellevar el malestar de encontrarse frente a la premisa de darles a todos lo mismo y que cada uno haga lo que pueda o hacer una adecuación curricular según la necesidad de cada niño/adolescente. El principio que nos orienta es que: la intervención psicopedagógica se dirige a producir cambios en el para todos de manera que incluya a los sujetos que habitan las aulas de nuestras escuelas y esperan que los reconozcamos. La autora agrega “Las intervenciones, que como psicopedagoga de un niño o adolescente, llevo a cabo en la escuela, son intervenciones clínicas que se dirigen a la construcción de un lugar posible para ese niño/adolescente, un lugar de alumno” (p.142). A su vez “la intervención es sobre la mirada: podremos decir que se trata de que sea bien mirado” (p.143).

2.5. Perspectivas teóricas respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura

Vernon (1996) menciona que hay tres enfoques respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita, los tres responden a teorías diferentes de lo que son la lectura y la escritura.

Uno de los enfoques más difundidos mundialmente, es el llamado “enseñanza directa” o “conciencia fonológica”. Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos, considera que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. La enseñanza se produce de manera directa y está centrada en la correspondencia letra/grafía (Vernon, 1996).

Jiménez González & Ortiz González (1995) conceptualizan la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística. La misma, refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Es decir, “la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. El lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas, de ahí, que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades (sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas)” (p.23).

Retomando a Vernon (1996) otro de los enfoques que propone, es el denominado "lenguaje integral". El mismo fue propuesto por autores como Kenneth y Goodman, quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". El niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Los defensores ponen énfasis en la importancia de proporcionarles a los niños textos reales, cuentos, diarios, propagandas, cartas, etc. Goodman (1996) explica que los niños, desde muy pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran, etiquetas de productos, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y comercios, etc. En este ambiente, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas.

Desde este enfoque, Goodman (1996) menciona que se debe evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que al estar descontextualizadas carecen de sentido. A su vez, plantea explícitamente que la enseñanza debe centrarse en estrategias de comprensión, para lo cual hay que utilizar textos que estén al alcance del niño.

Siguiendo con Vernon (1996), la autora alude al "enfoque constructivista", el cuál comparte algunos puntos con el "lenguaje integral" en especial la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas y es preciso que los niños entren en contacto con diferentes tipos de texto desde un inicio.

Tomando los aportes de Ferreiro (1997) desde la perspectiva constructivista se plantea que para entender el aprendizaje de una manera no reduccionista se ha tenido que cambiar la visión sobre la alfabetización y sobre los procesos de lectura y escritura. Las consecuencias para el aprendizaje son profundamente diferentes según se considere el lenguaje escrito como una transcripción de lo oral o como otro modo de representación del lenguaje con propósitos diferentes. Como transcripción de lo oral, su aprendizaje se reduce a aprender un código. Como otro modo de representación del lenguaje, su aprendizaje consiste en apropiarse de nuevas formas lingüísticas para nuevas funciones cognitivas, formas y funciones que afectarán las adquisiciones anteriores y los aprendizajes posteriores. Es decir, se transformará en un aprendizaje lingüístico y conceptual.

Asimismo, Teberosky (2000) postula que tradicionalmente, la escritura alfabética ha sido definida como un código gráfico de transcripción de los sonidos del habla. Desde el punto de vista del aprendizaje de las unidades, los sonidos, ya estarían establecidos para el aprendiz y sólo le faltaría transportar del medio sonoro al medio gráfico dichas unidades. Esta visión ha perdurado a través de la teoría conductista y aún perdura en ciertas ideas actuales de la escritura. Lingüistas e historiadores han reaccionado a esta visión argumentando que más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social.

Vernon (1996) explica que el enfoque constructivista tiene dos objetivos, por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético, es decir, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre, una letra representa un sonido. Desde este enfoque el proceso de aprendizaje lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo. Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que los lleven a construir el sistema de escritura alfabético. Por otro lado, el siguiente objetivo, es poder mostrar a los niños lo que es una cultura “letrada”. Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada uno y qué vocabulario específico usa. Ferreiro & Teberosky (1979) “se trata de que el niño ponga en juego la escritura y la lectura “tal como él las ve” y los problemas que él se plantea” (p. 38).

En esta línea, Kaufmann (2007) sostiene que leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto con datos del contexto. Se entiende por sistema de escritura, a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos. El papel del lector es muy activo, a través de una serie de estrategias básicas, como interpretar, anticipar, inferir, etc., es quien pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en este proceso de transacción con el texto.

El aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito tienen lugar, simultáneamente, desde el comienzo de la alfabetización. Asimismo, se sostiene que los niños aprenden a leer y a escribir, leyendo y escribiendo (Kaufmann, 2007). Desde este mismo posicionamiento, Ferreiro & Teberosky (1979), en su investigación mencionan que

un número muy importante de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. Se pretende demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. Un sujeto que la psicología de la lectoescritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre, mal definida, madurez lograda.

Desde el enfoque cognitivo, Defior Citoler (1996) expone:

Escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimiento. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita) (p.41).

Aprender a leer significa que la lectura se desarrolla en sus dos aspectos de reconocimiento de palabras y de comprensión de la información escrita. A su vez, aprender a escribir implica también codificar palabras y componer textos. Es decir, que el aprendizaje de la lectura y escritura no constituye un fin en sí mismo, sino que es el instrumento que va a permitir mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y también proporcionarle la llave de acceso a otros aprendizajes (Defior Citoler, 1996).

Siguiendo este posicionamiento, Cuetos Vega (2009) expresa “La escritura creativa es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarear diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos de todo tipo” (p. 13). Un factor que hace más fácil la escritura es que muchas de las tareas que la componen se terminan automatizando con la práctica. A su vez, se refiere a la escritura de dos maneras, como una composición escrita o como escritura productiva, es decir, la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, a través de signos gráficos. Para lograr una composición escrita son necesarios cuatro procesos cognitivos: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de las palabras y procesos motores.

En relación a la lectura, la misma sólo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales. El sistema de lectura está formado por cuatro módulos separables, relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de

realizar una función específica. Estos son: procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. Para conseguir una lectura normal, es necesario que todos estos módulos funcionen de manera correcta. Si alguno de estos componentes deja de funcionar o no llega a funcionar como debería, se producirán alteraciones en la lectura. Leer comprensivamente es una actividad compleja. En un tiempo breve se realizan varias operaciones cognitivas. Lo que ocurre es que, con la práctica, la mayoría de estas operaciones se han hecho automáticas y ni siquiera el propio lector es consciente de ellas (Cuetos Vega, 2010).

De acuerdo a esto, Fonseca et al., (2019) la lectura de un texto requiere de habilidades básicas o de bajo nivel cuyo propósito es el reconocimiento de letras y de palabras escritas en el texto. Pero para comprender los conceptos y las ideas implicadas en el mismo, también se requiere de habilidades de alto nivel basadas en el procesamiento del texto. Por lo tanto, la comprensión lectora se convierte en el objetivo fundamental de la lectura y consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto.

A partir de numerosos estudios se ha llegado a la conclusión de que la mayoría de los lectores necesita de una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectoras para mejorar su comprensión. Este proceso de enseñanza-aprendizaje es particularmente necesario y eficaz para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades vinculadas a la falta de conocimientos previos o a una debilidad para generar habilidades lectoras para la construcción de inferencias, para la comprensión de la estructura del texto y para la autorregulación de la comprensión (Fonseca et al., 2019, p. 92).

La psicopedagogía clínica, centra la mirada en la escritura como un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro. “La escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo. Incluye la presencia de una multiplicidad de otros que pueden criticarla o aprobar. Cuando un niño escribe no está solo. Escribe para sí y para otro” (Schlemenson, 2007, p. 21). A su vez, la autora menciona que lo que el niño escribe tiene que ver con procesamientos inconscientes que pulsan por ligarse o desligarse, manifestando en los escritos y en los errores aquello que el niño oculta y sostiene. Muchos niños con problemas de aprendizaje, concretan una ejecución ilegible de escritos caracterizados por fuertes descargas y tachaduras; otros revelan restricciones en la transmisión y suelen escribir con una intensa pobreza expresiva,

algunos usan la copia como único modo de escritura, con fuertes bloqueos en la creatividad (Schlemenson, 2007).

Asimismo, expone que la lectura es complementaria de la escritura, y ambas son producciones psíquicas con las cuales se trabaja durante el tratamiento psicopedagógico. Refiere a que leer es interpretar y seguir el sentido del texto. La lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien mientras lee está en diálogo con las experiencias psíquicas y las situaciones significativas que convoca el acto de leer y el sentido de lo que lee.

Escribir, leer, pensar, narrar, son entonces formas que tiene el psiquismo para dar cuenta de la interpretación que tiene del mundo en el que opera. Estas formas interpretativas no son siempre armónicas; en los niños con problemas de aprendizaje adquieren modalidades y quiebres que dan cuenta de factores que alteran su proceso de producción simbólica (Schlemenson, 2007, p. 24).

Se toma los aportes de Levin (2011) quien menciona “los juegos de escritura (garabatos, dibujos, gestos, letras, manchas) son un pensamiento posibilitador de lo imposible articulado por una legalidad sintáctica y un sentido que es dado a ver a un otro que lo lee, lo valida y lo reconoce” (p. 152). También, explica que el niño/a no busca una experiencia de escritura, y al armar, al construir su experiencia escritural, la escritura constituye al niño.

Desde el mismo posicionamiento, en cuanto a la escritura Di Scala & Cantú (2003) plantean:

Nuestra indagación diagnóstica se basa en el supuesto de que las situaciones de escritura, dictado y copia implican posicionamientos diferentes del sujeto frente al texto escrito. Lo mismo puede sostenerse en lo que respecta a la lectura: la centración en el sentido común llevaría a concluir que la situación de lectura en voz alta es más dificultosa que la lectura silenciosa, puesto que en ella se agrega la exigencia de sonorización.

Según Di Scala & Cantú (2003), el paciente puede posicionarse de tres maneras diferentes frente al texto escrito: “como escritor (productor de un texto autónomo), copista (reproductor de textos ya escritos) o amanuense (transcriptor de los dictados de otro)” (p. 9).

En relación a la lectura, Di Scala & Cantú (2003) también plantean tres maneras diferentes de posicionarse. La primera, glosador, la misma, supone un mundo textual que parecería estar definido por la autoridad del escritor; el sujeto solo puede pensar lo ya pensado por otro. La segunda, doxista, supone obviar el sentido propuesto por el autor en

beneficio del sentido propio que arbitrariamente se atribuye al texto. Y la tercera, pensador - lector donde leer supone un proceso de características dialógicas en el cual el sujeto pone en suspenso provisorio las verdades que ha recibido como certezas absolutas y las cuestiona a partir de su confrontación con palabras que son brindadas por un otro real o virtual.

A raíz de esto, Filidoro (2009) se pregunta “¿En qué términos podemos hablar de aprendizaje cuando se trata de niños con trastornos severos en la constitución subjetiva? ¿Podemos decir de estos niños que saben leer?” (p.75). La autora, plantea que cuando se trata de trastornos en la subjetividad, la lengua escrita pareciera tener con el mundo una relación que podemos ubicar más del lado de lo idéntico que del de la significación. Leer es, fundamentalmente, construcción de significaciones, y no una mera transcripción de un código a otro. En niños con trastornos en la subjetividad, que han ido construyendo conocimientos sobre la base de lo idéntico, no hay sustituciones posibles. Cuando se les pregunta ¿Qué quiere decir el texto?, para niños y niñas con trastornos en la subjetividad, no hay distancia entre lo que el texto dice y lo que quiere decir. Estos niños permanecen ajenos a nuestra pregunta, para ellos, el texto dice lo que dice, no hay nada más. “Todo está en la hoja, por tanto, queda vedado el acceso a una significación que sea comunicable a otro” (Filidoro, 2009, p.78). Decir que no es aprendizaje, decir que se trata de meros condicionamientos, es pensar con el modelo de la neurosis y perder de vista el enorme valor que tienen estas producciones a la hora de insertarse en algún ámbito institucional escolar que le acerque al niño los beneficios, la posibilidad de compartir el discurso social.

Esta misma autora, Filidoro (2009), plantea que los niños con trastornos en la subjetividad aprenden, aunque ese conocimiento presenta características peculiares. Se trata de un conocimiento que al no preguntarse por las relaciones con la realidad no puede ser revisado, ampliado o sustituido, es un conocimiento que no entra en situaciones de conflicto, que no presenta errores, ni se hace preguntas y en donde se hace muy difícil construir hipótesis.

2.6. Construir sentido en torno a patologías subjetivas: diagnóstico e interdisciplina

Se considera que es fundamental conocer al sujeto para delimitar qué necesidades posee y definir intervenciones posibles, como así también conocer quién y por qué solicita el diagnóstico y para qué se realiza. Resulta importante, a su vez, hacer mención a la noción de encuadre y devolución psicopedagógica.

En relación al encuadre, Avenburg (2004) postula “armamos el encuadre en función de las necesidades, ante todo subjetivas, del paciente y del objetivo o los objetivos que nos propongamos” (p.2). El autor alude a su vez, a que hay aspectos del encuadre cuya aplicación es necesaria, por ejemplo, el respeto por el horario, que presupone una ética por el respeto del tiempo del otro. En la misma línea, Schlemenson (2005) manifiesta que el encuadre incluye un conjunto de elementos que permanecen estables durante el tratamiento del niño. Según Green (en Schlemenson, 2005) se refiere al conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio de la función terapéutica y abarca tanto a los aspectos materiales como al tipo de relación que se establece para concretarla. Al respecto, Patiño et al., (2009) en su investigación, consideran al encuadre como la posibilidad de mantener fijas ciertas variables, estas implican, por un lado, un espacio y tiempo determinados que no se pueden transgredir y, por otro, el límite frente al eventual daño de objetos existentes.

De acuerdo al proceso diagnóstico psicopedagógico, Fernández (1997) refiere que para saber acerca de la existencia o no de patologías estructurales en el aprender, la mirada psicopedagógica se orientará hacia la relación del sujeto con el conocimiento. En el proceso del diagnóstico psicopedagógico, se busca responder a ciertos interrogantes como ¿qué recursos cuenta para aprender?, ¿cuál es su modalidad de aprendizaje?, ¿qué función tiene el no aprender para él y para su grupo de pares?, ¿cómo aprende y cómo no aprende?, etc. Para ello, los instrumentos que se utilizarán en dicho proceso, surgirán de la especificidad propia del quehacer psicopedagógico.

Felice (2018) propone pensar el diagnóstico, los diagnósticos, como procesos orientados a relatar, explicar y argumentar las posibles problemáticas que un sujeto pudiera presentar a lo largo de su desarrollo, atendiendo a la singularidad y a la complejidad de su naturaleza.

En palabras de Rocha (2019) las estructuras psíquicas no se cierran en la infancia; si bien sabemos que existen patologías infantiles y otras perturbaciones que llegan a cobrar una gran fijeza, es preciso comprender que la gran mayoría de estas manifestaciones psíquicas no se llegan a anudar en esa etapa y que su proceso terminará de sellarse en la adolescencia. Por eso los diagnósticos en la infancia no son definitivos, a través de las intervenciones tempranas se buscará revertir los rasgos que un niño comienza a evidenciar. Pretender poner un rótulo o encerrar en siglas de diagnósticos, a niños que presentan problemas en el aprendizaje, enumerando en serie las características de los

comportamientos que manifiestan, no contempla la singularidad, heterogeneidad y diversidad de la experiencia infantil.

De acuerdo a esto, Untoiglich (2013) enuncia que los profesionales que se ocupan de la salud mental de los más pequeños tendrían que utilizar un lápiz para escribir las primeras hipótesis diagnósticas, que por un lado son absolutamente necesarias y forman parte del proceso de cura, pero que no deberían constituirse en una marca indeleble en la vida de un sujeto.

Según Fernández (1997) es conveniente incluir una devolución al paciente designado; una a los padres y una al grupo familiar. Vamos a tratar de devolverle a la familia y al paciente “la posibilidad de pensar, de hacerse preguntas, de cuestionarse y de sentirse valorado en sus posibilidades de pensar y de mirarse el uno al otro, de entenderse y de quererse” (p. 259). A su vez, Galaz (1996) busca reflexionar acerca de:

Las palabras devolver, de-volver, volver de, restituir. Todas estas palabras dan cuenta de algo que tiene que ver con lugares, el lugar donde es ubicado el paciente, el lugar en que se posiciona la familia, el lugar asignado desde la escuela, el lugar en el que es colocado el profesional, el lugar desde el que se posiciona el profesional (p.9).

Devolvemos aquello que no es nuestro, que le pertenece a otro; por haberlo prestado ha cambiado, porque de un modo u otro ha sido escuchado, vivido, entendido, pensado por otro, ese otro es el psicopedagogo quien “al restituir, aunque lo devuelva no lo deja igual, porque restituye también un producto modificado, de lo que no se sabía se empieza a pensar, de lo que no se entendía surge alguna comprensión, del silencio surge la pregunta” (p.9).

Fernández (1997) expone que en mayor medida que otras problemáticas, la que ocupa a los profesionales de psicopedagogía, exige una unidad interdisciplinaria en su abordaje. El paciente-problema de aprendizaje requiere la intervención de diferentes especialistas, cuyas diferentes opiniones son necesarias para articular un diagnóstico psicopedagógico.

Tomando los aportes de Stolkiner (2005):

La interdisciplinaria es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. Legitima algo que existía previamente: las importaciones de un campo a otro, la multirreferencialidad teórica en el abordaje de los problemas y la existencia de corrientes de pensamiento subterráneas -de época- atravesando distintos saberes disciplinarios (p. 5).

A su vez, en palabras de Muller (1998) en el trabajo interdisciplinario, la cooperación de cada profesional lleva a interacciones reales y enriquecimientos mutuos para trabajar la problemática que se presente. La autora agrega que la psicopedagogía como profesión, es interdisciplinaria desde su misma denominación. Reconoce la intervención transversal de lo cultural y lo histórico en su campo de trabajo, revisa y deconstruye los supuestos sobre: la producción del conocimiento, su transmisión educativa, el imaginario social y personal, el deseo y los afectos en la enseñanza y el aprendizaje, los temas socioculturales, subjetivos e intersubjetivos que se entrecruzan en los aprendizajes y en los designados “problemas de aprendizaje” formal e informal.

Por su parte, Barbará (2013) hace mención a que cuando un niño realiza una consulta por dificultades de aprendizaje, se intenta, como equipo multi e interdisciplinario, configurar un diagnóstico dirigiendo la mirada al niño y a su contexto: familia, escuela y demás profesionales, y a la red de interacciones que se conforma entre todos ellos. “Cuando se utiliza el término interdisciplina, la referencia es a la actividad que implica la consulta que se atiende con la cooperación de diversos profesionales de otras disciplinas, en acción mancomunada” (p. 61). En relación, Rocha (2019) menciona que, en el ámbito escolar, para poder ayudar a un niño que manifiesta dificultades, se deben analizar todas las escenas que acontecen allí entre los docentes, directivos y profesionales involucrados en el tratamiento del niño.

2.7. La interdisciplina como modo de acompañar lo singular en la escuela: SAIE

Ricci (2022), delimita que desde el año 1997 todos los Ministerios de la Nación se comprometieron con acciones vinculadas con la discapacidad. En tal marco, el Ministerio de Salud creó el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que, entre otros servicios, incluye por primera vez el módulo de integración escolar, es decir, los SAIE.

Se dispuso que los SAIE llevaran adelante la integración con financiación del Estado. Se creó, también en 1997, un Fondo Solidario conformado por una proporción de los aportes de los trabajadores y destinado a personas con discapacidad, entre otros beneficiarios. Tal Fondo se mantiene hasta la actualidad y es desde donde, a través de las Obras Sociales, se paga a los profesionales de los SAIE. Ese fue el nacimiento formal de los SAIE (Ricci, 2022).

En Argentina, existe la Cámara Argentina de Servicios de Apoyo a la Integración Escolar, a partir de ahora se denominará con la sigla CASAIE. La misma agrupa a instituciones dedicadas a favorecer la educación de las personas con discapacidad permanente o transitoria en la Escuela común. Es un organismo de alcance federal que nuclea a centros categorizados por la Dirección Nacional de Rehabilitación, Andis (Agencia Nacional de Discapacidad) en todo el territorio nacional, propicia un diálogo académico y jurídico en torno a los grandes dilemas y desafíos, promoviendo así una educación más inclusiva. Desde CASAIE se plantean como objetivos promover el derecho a la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad, asesorando, acompañando y representando a los SAIE. A su vez, se hace alusión a que el SAIE es una prestación de salud reconocida por el Estado Argentino (CASAIE, 2022).

La Ley N° 24.901, denominada Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 1 expresa: “Instituyese por la presente Ley un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos”. Para esta investigación, resulta de interés mencionar el Artículo 17 que hace referencia a las prestaciones educativas: “Se entiende por prestaciones educativas a aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad” (Ley N° 24.901, 2 diciembre, 1997).

Desde el Boletín Oficial de la República Argentina, se considera que mediante la Ley N° 24.901 se instituye el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Que en uso de las facultades conferidas por el Artículo 2 del Decreto N° 1193/98, por Resolución N° 428/99 del entonces Ministerio de Salud y Acción Social se aprueba el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad. En dicho nomenclador se expresan diferentes tipos de módulos, entre ellos, “prestación de apoyo”; “módulo maestro de apoyo”; “maestro de apoyo”; “módulo de apoyo a la integración escolar (SAIE)”.

Se retoman los aportes de CASAIE (2022) donde se expone que el SAIE es la respuesta interdisciplinaria a las necesidades de un alumno/a con discapacidad en cada etapa de su proceso educativo. Lleva a cabo la intermediación pedagógica y vincular-social

del sujeto con discapacidad en su medio educativo, en todos los niveles: inicial, primario, secundario, terciario y universitario. A su vez, menciona que no es una propuesta perpetua ni generalizada, sino dinámica e individual para cada niño o joven de acuerdo a su evolución. Es un servicio de apoyo directo (PA) e indirecto (Coordinación, equipo técnico y de conducción) que se establece para ser retirado en forma paulatina, en la medida que se desarrollen diversas formas de autonomía por parte del alumno (CASAIE, 2022).

En cuanto al modo de trabajo, los SAIE son equipos interdisciplinarios, trabajan con la familia, los profesionales tratantes, el equipo directivo escolar, los docentes, otros actores involucrados de la escuela común y escuela especial (si hubiere) donde concurra el alumno con Proyecto de Inclusión. Están conformados por profesionales de la salud y la educación; dada la necesidad de un abordaje inter y pluridisciplinario. Es a través de la presencia del equipo interdisciplinario del SAIE y del profesional de apoyo a la inclusión escolar que se genera una mirada diferente respecto del alumno con discapacidad, promoviendo así su aceptación e Inclusión Educativa y social (CASAIE, 2022). Asimismo, estos equipos están compuestos por un equipo de conducción (director/a, vicedirector/a), un equipo técnico (al menos un psicólogo, un trabajador social, un psicopedagogo/a y un profesor/a en Educación Especial), un equipo de coordinación general y específica y profesionales de apoyo (CASAIE, 2022).

Continuando con los aportes de CASAIE (2022), los profesionales de apoyo, pueden ser Profesores/as o Licenciados/as de Educación Especial, de Psicopedagogía o Psicología y otras formaciones afines que cotidiana o periódicamente acompañan a los alumnos/as con discapacidad en la escuela o en otros espacios brindándoles el apoyo directo que requieran en cada situación. Cada uno de ellos favorece los procesos de aprendizaje y de vinculación social del alumno/a, promueve el trabajo en pareja pedagógica, a su vez, elabora el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) junto con el docente. Realiza las adecuaciones curriculares y las configuraciones de apoyo cuando éstas son necesarias; evalúa, ajusta y revisa sus intervenciones a lo largo de todo el ciclo lectivo, realiza registros e informes periódicos con supervisión del equipo técnico y de coordinación.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) se explicita acerca de las adecuaciones curriculares:

Son modificaciones realizadas a partir del currículum para atender las diferencias individuales. Comprenden ajustes poco significativos en los elementos del currículum, hasta modificaciones muy significativas, y desde adecuaciones transitorias hasta ajustes

permanentes. Se realiza tomando en cuenta la necesidad de cada alumno, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje (p.50).

Desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019), según lo establecido por la Res. CFE N° 311/16, se expone que el PPI es una propuesta organizadora del proceso de inclusión escolar que se diseña para el estudiante con discapacidad que lo requiera. Contiene las modificaciones necesarias de los entornos para garantizar su accesibilidad curricular, una descripción pormenorizada del singular modo de aprender, potencialidades, limitaciones, intereses, expectativas, procesos evaluativos que se llevarán a cabo y criterios que se tendrán en cuenta para la acreditación y certificación. En los niveles del sistema educativo, el estudiante con discapacidad deberá tener la oportunidad de acceder a todos los espacios curriculares; esto significa no optar como primera medida por eximir a un alumno en un área, ni reducir contenidos u horarios. Por el contrario, se deben dar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarlos haciendo efectivo su derecho a la educación. Es importante considerar que no todos los estudiantes con discapacidad requieren un PPI, aunque sí probablemente necesiten apoyos. Aquellos que cursan con un PPI deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con el mismo.

Por último, Untoiglich (2013) expresa que la mayoría de las escuelas que aceptan integraciones lo hacen a través de “maestro integrador externo”, al cual se lo solicita para “cooperar con el docente a cargo del grupo a modo de pareja pedagógica, sólo a fines de favorecer el aprendizaje del alumno integrado y participar en las intervenciones didácticas destinadas a cada alumno integrado” (p.226). En relación a esto, desde CASAIE (2022) se diferencian las funciones del profesional de apoyo con las funciones del maestro de apoyo.

Por un lado, el profesional de apoyo acompaña, asiste e interviene tanto en los aspectos pedagógicos como sociales del niño/joven con discapacidad en el medio educativo, diseña su plan de trabajo a partir de su saber específico y el aporte de profesionales de distintas disciplinas, realiza una labor conjunta e interdisciplinaria con el equipo. Por otro lado, el maestro de apoyo, también acompaña, asiste e interviene tanto en los aspectos pedagógicos como sociales del niño/joven con discapacidad en el medio educativo. Trabaja en forma independiente (de acuerdo con la normativa es un psicopedagogo o profesor de educación especial). La figura del maestro de apoyo garantiza la oportunidad de integración al sistema escolar de un niño/joven con discapacidad en

localidades o circunstancias particulares en las que no es posible brindar este abordaje desde un SAIE.

3. ANTECEDENTES

Esta investigación recupera 12 (doce) investigaciones empíricas, de carácter cualitativo, que resultan pertinentes a nuestra problemática.

A partir de la búsqueda de antecedentes, se encontraron investigaciones acerca de Integración e Inclusión Educativa. Algunas de ellas se centran en el funcionamiento institucional, tal es el caso de Guerra Ortiz et al. (2006) docentes que investigaron, en la Universidad de Chile, acerca de los factores que facilitan y obstaculizan el funcionamiento de un Proyecto de Integración Escolar. Estos factores son: familias, profesores, profesionales de apoyo y directivos. Con el objetivo de aportar al debate y reflexión para avanzar en la labor social y educativa que plantea como desafío la inclusión. En la misma línea, Zabalza Baraza & Cid Saucedo (2004), también docentes, se plantearon identificar, analizar y valorar las medidas organizativas que se utilizan para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia, según la opinión de los directores de centros escolares. Se puede observar que ambas investigaciones parten del concepto de Integración Escolar, proyectando una evolución hacia el paradigma de Inclusión Educativa.

Otras investigaciones, hacen mayor hincapié en concepciones docentes, como ser la de Gutiérrez & Martínez Fernández (2020) quienes en su artículo se proponen identificar las representaciones sociales de los docentes de Instituciones Educativas públicas de Bogotá y Cali (Colombia) sobre las exigencias que conlleva la implementación cotidiana de la Educación Inclusiva e indagar el orden jerárquico de la dificultad que los docentes le atribuyen al conocimiento previo sobre discapacidad. La mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que las problemáticas reales que afectan el proceso de inclusión en el aula tienen que ser resueltas por ellos mismos, y sienten que eso excede sus capacidades personales, profesionales y organizacionales. Los resultados de esta investigación muestran un impacto negativo pronunciado en los docentes, no por la demanda generada en sí misma por la población estudiantil, sino por la falta de apoyo de las instituciones a su labor docente.

A su vez, Romero (2017) quien realizó una investigación psicopedagógica, buscó analizar la práctica docente frente a los casos de Integración Escolar desde sus propias percepciones. Dentro de los objetivos se propuso investigar la posibilidad de conocer las concepciones y actitudes docentes respecto a la Integración Escolar e indagar la

intervención docente en los diversos casos. El trabajo aspira a establecer relaciones entre las perspectivas docentes respecto al proceso de integración y su práctica educativa. Al igual que en la investigación anterior, los docentes expresan su falta de formación para trabajar con niños en situación de Integración Escolar sintiéndose desprovistos de recursos para desenvolverse autónomamente en lo que respecta a la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula. Los docentes, en general, coinciden en que los fines que persigue la Integración Escolar son esenciales para contribuir a la valoración y aceptación de la diversidad. Resaltan constantemente el valor tanto profesional como humano a la hora de pensar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro antecedente, de carácter psicopedagógico, que resulta de interés para nuestra investigación es el de Grande (2020) el cual tiene como objetivo indagar sobre la representación que un grupo de psicopedagogos de la ciudad de Rosario, hacen del concepto de inclusión. Los principales resultados exponen, que las profesionales que participaron en dicha investigación, conocen y expresan que existe una clara diferenciación entre los conceptos de integración e inclusión. Concluyeron que las psicopedagogas, predominantemente asocian la representación del concepto de inclusión a la Inclusión Educativa y la discapacidad, porque es el tipo de inclusión en el cual se posee mayor práctica, es el más visibilizado, aceptado y respetado. A su vez, las profesionales hacen uso de otros conceptos que definen la inclusión, como el principio de diversidad, el respeto a la diferencia, acceso y participación.

Siguiendo con la búsqueda de antecedentes, resulta importante mencionar que se encontraron investigaciones psicopedagógicas que hacen hincapié en el rol de la psicopedagoga/o. Por un lado, Reding & Vargas (2022) investigaron acerca de los factores que inciden en la promoción y certificación de la terminalidad primaria en estudiantes que se encontraban cursando su trayectoria educativa en procesos de inclusión en escuelas de gestión pública de la ciudad de Paraná. Dentro de sus objetivos específicos se propusieron indagar sobre los factores que inciden de manera positiva en los procesos de inclusión, indagar quienes intervinieron para que el proceso de inclusión sea llevado a cabo y no se vulneren los derechos de los estudiantes con barreras significativas de acceso al aprendizaje en el nivel primario, y caracterizar el rol del psicopedagogo en dichos procesos de inclusión. Como consecuencia de la investigación realizada, se destaca que un trabajo colaborativo entre todos los actores intervinientes (alumno/a, institución, familia,

configuraciones de apoyo, equipo externo) impacta de manera positiva en la trayectoria educativa propiciando de esta manera la inclusión.

Por otro lado, se encontraron investigaciones que hacen hincapié en el rol de la psicopedagoga/o en su función de maestro de apoyo escolar. Entre ellas, Rivero (2017) se propuso indagar las intervenciones que los docentes y los profesionales de apoyo construyen al momento de iniciar, planificar y desarrollar un Proyecto de Inclusión Educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales. En su investigación, pretende conocer los distintos postulados de Educación Inclusiva y dilucidar un campo de intervención específico de la psicopedagogía. Menciona a su vez, que, en los últimos años, a partir de las políticas públicas, en nuestra provincia el psicopedagogo tiene acceso al trabajo dentro del sistema educativo en la configuración de Sistemas de Apoyo a la Integración Escolar, por este motivo es de central interés conocer mediante este estudio como se ha desarrollado dentro de este contexto y en la interacción con el docente dentro del aula. Asimismo, Borotto & Tapia (2022) proponen indagar y analizar las prácticas que desarrolla una profesional de la Psicopedagogía, en un cuarto grado de nivel primario, en función de Maestra de Apoyo, en el marco del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII) de un niño con diagnóstico de TEA. Los resultados más relevantes de la investigación demuestran que, el PPII es una estrategia de aprendizaje que ayuda a unir la teoría y la práctica posibilitando que todos los actores escolares se acerquen, intervengan y transformen positivamente la realidad socioeducativa del niño/a incluido/a. Se evidencian diversas opiniones docentes en relación a los aprendizajes del niño en PPII. Algunos afirman que no identifican aportes concretos a partir del trabajo compartido con esta práctica psicopedagógica. Otros docentes, manifiestan falta de comunicación con la profesional de la psicopedagogía y que, a causa de su presencia, no se puede lograr una buena comunicación con el niño.

Por último, siguiendo con el rol de la psicopedagoga/o y haciendo énfasis en los procesos de alfabetización, Bonini & Muloni (2022) se plantearon en su investigación, describir las ideas que tienen los docentes acerca de la especificidad del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades de los procesos de adquisición de lectura y escritura; conocer cuáles son las estrategias que llevan adelante los docentes de la escuela e indagar las experiencias de los docentes acerca del trabajo con el profesional psicopedagogo. Entre los principales resultados, los docentes entrevistados, coinciden en considerar la importancia del psicopedagogo en las intervenciones brindadas para el

acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. Se observó que quienes detectan las primeras dificultades en los niños para la adquisición de la lectoescritura son las docentes de grado, quienes, destacan que no se realiza un trabajo interdisciplinario entre los profesionales y docentes. En la misma línea, Diamante & Giulietti (2019), analizaron las concepciones de psicopedagogas respecto a las modalidades de enseñanza y aprendizaje que adquieren los procesos de alfabetización de sujetos con dificultades en el proceso de constitución subjetiva, a partir del relato de sus prácticas profesionales. Los objetivos específicos fueron indagar las estrategias de intervención de las psicopedagogas respecto del cuerpo, el juego y el dibujo en los procesos de alfabetización y conocer el tratamiento de la lectoescritura que realizan los/as niños/as y adolescentes con dificultades en el proceso de constitución subjetiva. Dentro de las reflexiones finales, se hace mención a que no fue posible hacer foco tanto en las intervenciones como en el trabajo de la lectoescritura ya que estos deberían pensarse en relación a las subjetividades aprendientes, considerando que se trata de un proceso singular y que no existiría un único criterio o criterios generales a modo de pasos a seguir.

Continuando con la revisión de antecedentes, resultan relevantes para nuestra investigación aquellos que abordan las problemáticas de la subjetividad y proponen estrategias y recursos para el acompañamiento de los aprendizajes. Entre ellas, Rousseau (2020) centró su estudio en analizar las concepciones de psicopedagogas respecto al diagnóstico psicopedagógico y la escolarización de niños con patologías subjetivas concurrentes a Centros Educativos Terapéuticos (CET). Dos de sus objetivos específicos resultan de interés, por un lado, se interrogó acerca de qué parámetros se emplean para encuadrar las características de aprendizaje y sus dificultades en lo que refiere a la adquisición de la lectura, la escritura y el abordaje de la inteligencia; por otro lado, conocer las opiniones de las psicopedagogas respecto de la escuela y/o CET como espacios educativos en niños con patologías subjetivas. Entre los resultados se destaca, en primer lugar, que las psicopedagogas entrevistadas consideran a la lectura y escritura como derechos del sujeto que deben ser garantizados por las instituciones que lo alojan y los adultos que lo acompañan; ambas se presentan como conquistas subjetivantes que aportan a la socialización, comunicación y construcción de identidad. En segundo lugar, en lo que refiere al tránsito por la escolaridad, las entrevistadas, plantean que la escuela, como lugar común, con espacios y tiempos pensados de manera homogeneizadora, no consigue alojar

subjetividades que se presentan disruptivas, que tienen modos singulares de acercarse a los otros y a los objetos (incluidos los objetos de conocimientos).

Por último, Hill & Rodríguez (2019) en su investigación se proponen indagar acerca de la relación entre la constitución del cuerpo y la construcción de los aprendizajes en niños y adolescentes con problemáticas subjetivas (autismo y psicosis) dentro de un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Rosario. Dentro de sus objetivos específicos, plantean indagar las similitudes y diferencias respecto a los aprendizajes en las diferentes salas del CET; y describir las estrategias y recursos que proponen los Psicopedagogos de sala del CET para trabajar la constitución del cuerpo y los aprendizajes.

A partir del relevamiento de antecedentes, si bien se encontraron investigaciones que se aproximan al tema de interés, como ser Integración e Inclusión Educativa, prácticas psicopedagógicas, problemáticas subjetivas y procesos de alfabetización, no fue posible reportar investigaciones que aborden las conceptualizaciones de psicopedagogas/os acerca del abordaje disciplinar en el marco del SAIE. Esto delimita un vacío empírico en torno a la problemática abordada en la presente investigación: conceptualizaciones que tienen psicopedagogas/os que trabajan en SAIE, en la Ciudad de Rosario, acerca del proceso de inclusión en niños/as con problemáticas en la subjetividad.

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo se encuadra metodológicamente el estudio realizado con la finalidad de conocer las conceptualizaciones de psicopedagogos/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad.

A continuación, se compartirán los objetivos que se abordarán en el siguiente trabajo.

4.1. Objetivo general y específicos:

Objetivo General: Analizar las conceptualizaciones que tienen psicopedagogos/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa en la Ciudad de Rosario, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad.

Objetivos Específicos:

- Conocer las concepciones de psicopedagogos/os que trabajan en SAIE, acerca de su acompañamiento en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de niños/as que presentan problemáticas en la subjetividad.
- Conocer las consideraciones de psicopedagogos/os que trabajan en SAIE, respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as que presentan problemáticas en la subjetividad.
- Indagar las valoraciones que tienen psicopedagogos/os que trabajan en SAIE, respecto al abordaje interdisciplinario en el acompañamiento de las trayectorias escolares de niños/as con problemáticas en la subjetividad.

4.2. Enfoque y Diseño Metodológico

La presente investigación se inscribe desde un enfoque metodológico cualitativo. Se cree que es el adecuado para una investigación, que tiene como objetivo general analizar las conceptualizaciones que tienen psicopedagogos/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad. “Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 8). Busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos a las descripciones detalladas de situaciones,

eventos, personas, interacciones, conductas observadas, documentos, etc. (Cuenya & Ruetti, 2010, p. 273). A su vez, el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Siguiendo en la misma línea, Hernández Sampieri et al., (2014) manifiestan que el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).

El diseño de dicha tesina adopta un carácter descriptivo con el fin de proporcionar una descripción precisa y exhaustiva de los relatos que los profesionales hacen acerca del proceso de inclusión de los niños/as con los que trabajan. En palabras de Guevara Alban et al., (2020), la investigación descriptiva tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

4.3. Participantes

Para la siguiente investigación se utilizaron criterios de selección no probabilísticos. El interés de dicha investigación no es generalizar los resultados en términos de probabilidad; sino que se buscó interpretar con profundidad los resultados.

Por consiguiente, los criterios de selección de participantes se realizaron de manera intencional, ya que dependen de nuestras decisiones como investigadoras. Las participantes son profesionales psicopedagogas, que acompañan a niños/as con dificultades subjetivas, en el proceso de Inclusión Educativa desde SAIE.

En lo que refiere a la cantidad de participantes de esta investigación, se realizaron entrevistas a diez psicopedagogas que trabajan desde SAIE.

4.4. Instrumento de recolección de datos

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas o entrevista basada en un guion, ya que según Ander Egg (1993) en este tipo de cuestionario pueden existir algunas preguntas que sirvan como punto de referencia, pero lo fundamental es el guion de temas y objetivos que se consideran relevantes a propósito de la investigación, lo que otorga un amplio margen

de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista, pero siempre en torno a cuestiones acerca de las cuales se tiene interés por recoger información.

Se indagó a psicopedagogas sobre los siguientes ejes: acerca del trabajo en el SAIE en el encuentro con niños/as con problemáticas en la subjetividad, el proceso de aprendizaje de niños/as respecto a los procesos de lectura y escritura, los vínculos sociales que establecen dichos sujetos con los diferentes actores que conforman la Institución Educativa y el trabajo interdisciplinario con los diferentes actores que conforman la Institución.

4.5. Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se contactó a los profesionales. Se detallaron los objetivos de nuestra investigación y se acordó día y horario para realizar las entrevistas. Las mismas se realizaron de manera virtual y el registro se realizó a partir de notas y de grabaciones con el correspondiente consentimiento informado hacia las participantes.

4.6. Análisis de datos

Se trata de un proceso de búsqueda y análisis de los principales ejes de significado presentes en los datos; es un trabajo que se centra en el entendimiento y comprensión de los mismos.

Luego de registrar la información obtenida en las entrevistas, se materializó la información a partir de su transcripción. En cuanto al criterio de segmentación de unidades de contenido, se escogió el criterio temático, Rodríguez Sabiote (2003) expresa: “El texto queda reducido en función del tema sobre el que trate” (p. 10).

Para proceder con el tratamiento de los datos se utilizó un proceso mixto de categorización, ya que al formular las entrevistas se identificaron los núcleos temáticos y a su vez se construyeron categorías que emergieron del discurso de las participantes, estableciendo un diálogo con las teorías que sustentan el marco teórico de este estudio y permitiendo abordar los objetivos del mismo.

5. RESULTADOS

A continuación, daremos cuenta de las hipótesis interpretativas a las que se arribó a partir del proceso de análisis de los datos.

5.1. Conceptualizaciones de las psicopedagogas acerca de los procesos de lectura y escritura

Se comenzará por delimitar las revisiones que las psicopedagogas entrevistadas realizan respecto a las conceptualizaciones de los procesos de lectura y escritura de niños/as con problemáticas de la subjetividad en el SAIE. Para ello, a continuación, se abordarán seis subcategorías de análisis.

5.1.1. Concepciones de lectura y escritura

En primer lugar, se hará mención a los enfoques teóricos desde los cuales las entrevistadas conciben la lectura y la escritura.

Se observa que tres de las entrevistadas enmarcan sus respuestas en el enfoque cognitivo. Al respecto, E1 dice que: *“decodificación del lenguaje sería en la lectura y la codificación del lenguaje sería en la escritura”*. Por su parte, E7 refiere *“tengo que reconocer cuáles son las letras, cómo suena, unirlos y ese es todo un proceso cognitivo muy importante”*.

En este sentido, se encuentran concordancias con los planteos de Defior Citoler (1996):

Escribir y leer son actividades complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita).

Tres de las profesionales recuperan estos procesos desde el enfoque constructivista. Al respecto, E2 menciona que: *“englobar el conocimiento que ya tiene el niño con aquello que adquiere, que pueda armar una respuesta que no sea literal, que el niño pueda explicarla”*. En relación a esto, se toman los aportes de Ferreiro & Teberosky (1979) quienes, desde el enfoque constructivista, explican que existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. A su vez, E6 expone: *“la lectura y la escritura se construyen en acción, en la*

construcción de significado, porque si no hay significado no tiene sentido". En relación, Kaufmann (2007) sostiene que leer implica construir la significación de un texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto con datos del contexto. Asimismo, la autora refiere que el papel del lector es muy activo, a través de una serie de estrategias básicas, interpreta, anticipa, infiere, y pone en juego toda su competencia lingüística y cognitiva con el fin de participar en el proceso de transacción con el texto.

En la misma línea, Kenneth & Goodman (en Vernon, 1996) afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje natural. El niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. En este sentido, E4 al referirse a la escritura y la lectura las considera un *"proceso de construcción social que se apropia el sujeto"*.

Siguiendo con el análisis, una de las entrevistadas expone: *"las dos son procesos complejos. En mi caso, suelo tener más dificultades con la adquisición de la escritura, porque bueno después la lectura, para mí, es un complemento de la formación de la escritura"* (E8). En este sentido, Schlemenson (2007), desde el enfoque clínico, postula que la lectura es complementaria de la escritura, y ambas son producciones psíquicas con las cuales se trabaja durante el tratamiento psicopedagógico.

Resulta pertinente mencionar que algunas entrevistadas recuperan aportes de diferentes enfoques al momento de contextualizar los procesos de lectura y escritura. Por un lado E2, quien en un principio alude a un enfoque constructivista, en la misma respuesta expone: *"la lectura creo que tiene que ver con una formación de significado, y la escritura tiene que ver con formar sentido"*. Estos dichos sugieren la revisión de la lectura y la escritura desde un posicionamiento psicopedagógico-clínico; tal como postula Schlemenson (2007), *"la psicopedagogía clínica, centra la mirada en la escritura como un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro"* (p.21). A su vez, la autora refiere que leer es interpretar y seguir el sentido del texto. La lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector.

Por otro lado, E9 expresa respecto a la lectura y la escritura *"son procesos aislados, no aislados, van de la mano, son procesos muy complejos [...], tanto la lectura como la escritura son, a mi punto de vista y a lo que a mí me funciona, estructurados, hay que estructurarlos"*. Respecto a esto, Fonseca et al., (2019) postula que *"la mayoría de los*

lectores necesita de una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectoras para mejorar su comprensión” (p. 92). Al mismo tiempo, la entrevistada considera que *“una mezcla de posicionamientos, sería lo ideal, como tratar de ir tomando un poco de cada posicionamiento depende el niño con el que vayas a trabajar”* (E9).

El trabajo de interpretación de las expresiones de las entrevistadas, en relación con los enfoques teóricos, posibilita comprender la complejidad que representa delimitar la escritura y la lectura desde una mirada psicopedagógica, en el marco del acompañamiento de niños/as con compromiso subjetivo. Las profesionales entrevistadas refieren, implícita o explícitamente, a diferentes enfoques teóricos al momento de construir conceptualizaciones respecto de dichos procesos, lo cual conlleva a la necesidad de revisiones teóricas flexibles, en donde sea posible poner a dialogar los aportes teóricos, para enriquecer el quehacer disciplinar. A la vez visibiliza la complejidad que significa acompañar psicopedagógicamente la construcción de procesos de lectura y escritura.

5.1.2. Interpretaciones de producciones de lectura y escritura que realizan niños/as

A continuación, se analizarán los datos obtenidos acerca del modo en que las entrevistadas interpretan las producciones de niños/as que acompañan.

Dos entrevistadas mencionan que hay tres tipos de escritura, copia, dictado y escritura espontánea, se infiere que ambas se posicionan desde un enfoque cognitivo. E1 expone *“tenemos distintos procesos que intervienen en lo que es la escritura, tenemos la copia, el dictado y después lo que es la escritura espontánea. Tanto en el dictado como en la escritura espontánea que es cuando queremos escribir nosotros algo para transmitir, usamos los mismos procesos, pero en la copia no, porque se nos facilita el proceso porque tenemos lo escrito en el pizarrón o en un papel”*. Por su parte E5: *“tenes distintos tipos de escritura, la copia, que vos estas copiando, aquel que no está alfabetizado copia un dibujo como copia una letra exactamente lo mismo, eso lo diferencia de otro tipo de escritura como la escritura espontánea, que vos tenes en tu bagaje digamos, en tu nivel léxico [...] y dictado. [...] Tenes dos tipos de lectura, lectura visual o lectura fonológica, dos rutas para la lectura y podés leer de una, de otra, o los lectores expertos que usan las dos”*.

Dos profesionales interpretan las producciones de lectura de niños/as desde el enfoque de la conciencia fonológica. Se toman los aportes de Jiménez González & Ortiz González (1995), quienes conceptualizan la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística. La misma, refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los

segmentos fonológicos del lenguaje oral. El lenguaje contiene algunas clases de unidades fonológicas, de ahí, que sea necesario distinguir el conocimiento de tales unidades (sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas)". En este sentido, E3 menciona que: *"tomaría como lectura, la lectura silábica, la que es más de fonema, grafema, que el niño pueda leer una letra, el sonido de una letra"*. En base a esto, Vernon (1996) postula que la enseñanza se produce de manera directa y está centrada en la correspondencia letra/grafía.

Desde la psicopedagogía clínica, y tal como se mencionó anteriormente, se centra la mirada en la escritura como un complejo proceso de transmisión de sentidos. "La escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo" (Schlemenson, 2007, p. 21). Al respecto, E9, manifiesta *"considero escritura toda marca que el niño empieza a dejar con intención de escribir, o de transmitir un mensaje"*.

Cinco profesionales interpretan al trazo y al garabato como escritura, entre sus dichos aparece: *"empieza desde el garabato la escritura de ellos"* (E7); *"un dibujo ya es una escritura"* (E3); *"trazo ya es escritura"* (E4); *"yo creo que ya cuando empiezan a aparecer los primeros trazos, uno va empezando a entender que eso es una forma de expresión del lenguaje mismo"* (E10). Al respecto, Levin (2011) menciona "los juegos de escritura (garabatos, dibujos, gestos, letras, manchas) son un pensamiento posibilitador de lo imposible articulado por una legalidad sintáctica y un sentido que es dado a ver a un otro que lo lee, lo valida y lo reconoce" (p. 152).

En el marco del enfoque constructivista, Goodman (1996) expone que se debe evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que al estar descontextualizadas carecen de sentido. A raíz de esto, E6 ejemplifica *"que el niño sepa que la "M" suena "mmm" y que con la "A" suena "MA", el sentido, está en el "MAMÁ" y que "mamá" se escribe "mamá" porque es mi "mamá", porque yo siento que la lectura y la escritura tienen que tener un significado para el niño para que tenga aprendizaje y sea realmente significativo"*.

Revisar teóricamente las expresiones de las entrevistadas respecto del modo en que interpretan las producciones de niños/as que acompañan, posibilita explicitar la pluralidad de abordajes en función de los marcos teóricos que delimitan las prácticas psicopedagógicas. A su vez, invita a recuperar lo particular de cada proceso de inclusión que se acompaña.

5.1.3. Acompañamiento de psicopedagogas que trabajan en SAIE de los procesos de lectura y escritura

Acerca del acompañamiento que realizan las psicopedagogas que trabajan en SAIE en los procesos de lectura y escritura, cinco entrevistadas, comentan que realizan el acompañamiento de estos procesos con material concreto. Utilizan conjuntos silábicos, equipos de letras, juegos, se apoyan en imágenes y pictogramas. Entre las expresiones de las psicopedagogas, aparecen: *“por ejemplo, sapo, buscar la s con la s, la a con la a, la p con la p, la o con la o... lo que es digamos el aparear, siempre apoyado de la imagen”* (E4); *“yo usaba muchos cuentos con pictogramas”* (E3); *“para lo que es la lectoescritura uso los conjuntos silábicos, además del equipo de letras, que son conjuntos de sílabas simples”* (E1).

Tres profesionales hacen alusión a que acompañan realizando adecuaciones curriculares. El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) explicita que las adecuaciones curriculares “son modificaciones realizadas a partir del currículum para atender las diferencias individuales. Comprenden ajustes poco significativos en los elementos del currículum, hasta modificaciones muy significativas, y desde adecuaciones transitorias hasta ajustes permanentes” (p.50). Se realizan tomando en cuenta la necesidad de cada alumno/a, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. Respecto a esto, E6 explica que *“acompaña realizando adaptaciones curriculares, siempre respetando la propuesta del docente y que sea significativa para ese alumno y tratando de adaptarla para que pueda alcanzarla”*.

Resulta oportuno destacar, que siete entrevistadas refieren obstáculos de diferentes modos. En primer lugar, dos psicopedagogas responden acerca de los obstáculos que reconocen en el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura de niños/as que acompañan. Se toman los dichos de E2: *“no tenía ganas de escribir, copiar era una tortura”* y E8: *“a veces los niños no quieren, no siempre están dispuestos en un ambiente sobre todo el escolar donde hay demasiadas distracciones, donde ellos son muy estructurados quieren hacer las cosas de determinada forma o hacer todos los días lo mismo, sacarlos de esa actividad y ofrecerles otra cosa que les interese, es un desafío”*. Respecto a esto, Fernández (1997) considera que organismo, cuerpo, inteligencia y deseo deben estar siempre implicados a la hora de aprender, al igual que la inteligencia y la constitución subjetiva, lo emocional y lo cognitivo, no se pueden pensar por separado, son dimensiones que se interrelacionan de manera compleja. Si bien se considera que es importante respetar

la singularidad de los tiempos de cada sujeto, ¿qué sucede cuando el deseo por aprender no circula o aparece empobrecido? Así lo menciona E8: *“a veces los niños no quieren”*.

En segundo lugar, tres de las profesionales hicieron mención a que el mayor obstáculo se relaciona con las familias; en este sentido, E3 expresa que: *“las familias influyen mucho por ahí, sería un obstáculo porque por ahí muchas veces incitan, no los incitan, los presionan mucho a que lo puedan hacer y por ahí el nene no puede entonces se frustra y bueno, es un constante trabajar con el nene y con la familia”*. Estas expresiones se corresponden con lo que plantea E10: *“El trabajo con la familia que es muchas veces lo que más cuesta porque ahí bueno, aparece obviamente toda la angustia que genera a lo mejor estas dificultades que presenta ese niño o niña y es como el trabajo más difícil. Muchas veces las ansiedades familiares, o las expectativas más familiares, hacen que esto aparezca como un obstáculo.”*

En tercer lugar, dos de las psicopedagogas, refieren como obstáculo la mirada del docente: *“la mirada que tenga el docente o la escuela del integrador por así decirlo, es claramente un obstáculo o algo que lo va a poder ayudar”* (E6).

Por último, cabe mencionar que una de las entrevistadas no logró responder a la pregunta que pretende indagar sobre el modo de acompañar los procesos de lectura y escritura de niños/as con problemáticas de la subjetividad en el SAIE, manifestando lo siguiente: *“nosotros somos un Centro Categorizado con Integración Escolar, no sé si es lo mismo, o capaz que es lo mismo, si lo que yo sé que funciona en otros SAIES es que hay muchos niños que hacen la integración escolar dividida, parte en la escuela y parte en el SAIE y ahí en el SAIE es en grupos, en talleres en donde trabajan lectura, escritura”* (E5). Esta expresión invita a reflexionar sobre la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas en el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de Proyectos de Inclusión, como así también, respecto de los encuadres de trabajo y su resonancia en el abordaje de los procesos de lectura y escritura. ¿Estos procesos se acompañan en el espacio clínico exclusivamente? ¿Las psicopedagogas/os, profesionales de apoyo a la inclusión, acompañan la construcción de la lectura y escritura en el contexto escolar? ¿De qué modo se revisan y relanzan los obstáculos que refieren las entrevistadas?

Estos interrogantes, que surgen del análisis de las entrevistas, invitan a repensar acerca del acompañamiento psicopedagógico de la lectura y la escritura en el SAIE, teniendo en cuenta que el mismo asume particularidades respecto de otros contextos de abordaje. Los procesos de lectura y escritura se encuentran transversalizados por el

dispositivo escolar, esto es, por los tiempos y espacios institucionales, por la currícula y por la mirada de los referentes, como así también por el modo en que cada niño/a transita la experiencia escolar. Todo esto visibiliza el desafío que supone para las psicopedagogas, en función de profesionales de apoyo a la inclusión, acompañar los procesos de lectura y escritura del niño/a en relación con la demanda de las instituciones que lo alojan.

5.1.4 Construcción de los procesos de lectura y escritura de niños/as con patologías subjetivas

En relación a la construcción de procesos de lectura y escritura de niños/as con patologías subjetivas, dos de las entrevistadas dividen a la población en dos grupos. Por un lado, se toman los dichos de E5, quien expresa: *“en casos de autismo es bastante claro porque el que se va a alfabetizar hay un alto porcentaje que tienen hiperlexia, entonces se alfabetizan porque si, se alfabetizan a los dos o tres años, simplemente porque les interesa [...] después están otros niños, que el proceso es super lento también, pero que terminan alfabetizándose. Se terminan alfabetizando con muchísimos apoyos”*.

Por otro lado, E4 hace mención a que: *“hay grupos en donde aparece el interés restringido por las letras y son niños que alcanzan lo que es la lectura y la escritura con más facilidad por un interés restringido que forma parte de una de las características del autismo. Otro, no tiene el más mínimo interés en letras ni números, va por otro lado el aprendizaje y son niños que digamos no llegan a estos procesos, ni de escritura ni de lectura porque no hay interés”*. Esto último, coincide con lo que plantea E1: *“la actitud frente al aprendizaje es totalmente desinteresada por lo general, en donde bueno eso es mucho más difícil aún de repuntar, porque no hay intenciones”*.

A partir de la delimitación que hacen las entrevistadas, se reflexiona respecto de los modos de pensar la construcción de los procesos de lectura y escritura en niños/as que acompañan. En este sentido, se observa que la dificultad deviene de la problemática subjetiva. A partir de esto, se considera importante proponer un espacio que recupere lo singular al momento de construir hipótesis respecto a los modos de acercarse a los objetos de conocimiento y reconstruirlos. Para ello, se toman los aportes de Janin (2004), quien expresa:

Cuando se toma la singularidad del sujeto, cuando se puede soportar que sea un “otro”, un semejante diferente, se puede comenzar a pensar acerca de las causas, de los momentos, de qué es lo que hace que ese niño se presente de ese modo (p. 21).

Siguiendo con el análisis, se observa que tres entrevistadas aluden que niños/as que acompañan suelen aprender de manera repetitiva y memorística. Una de ellas expresa: *“en niños con dificultades subjetivas, hay algunos que pueden tener una buena lectura que es transcodificación fonema-grafema, pero no le pidas una opinión personal porque no te la va a dar [...] mucho también es repetición, es copiado, no hay producción”* (E2). En base a esto, Filidoro (2009) alude que, en niños con trastornos en la subjetividad, que han ido construyendo conocimientos sobre la base de lo idéntico, no hay sustituciones posibles (p. 78). Esto tiene relación con E8, que refiere a niños con problemas en la subjetividad: *“ellos memorizan un montón de cosas, pero para después darle significado a eso que aprendieron, eso es otro tema”*.

Resulta de interés retomar a Filidoro (2009) quien invita a reflexionar acerca del lugar del sujeto en estos aprendizajes, por lo tanto, decir que no es aprendizaje, decir que se trata de meros condicionamientos, es pensar con el modelo de la neurosis y perder de vista el enorme valor que tienen las producciones, en este caso de lectura y escritura, a la hora de insertarse en algún ámbito institucional escolar que le acerque al niño/a los beneficios, la posibilidad de compartir el discurso social.

Analizar las expresiones de las entrevistadas respecto del modo en que niños/as con problemáticas de la subjetividad abordan los procesos de lectura y escritura, visibiliza miradas centradas en la dificultad; se pone énfasis en lo homogéneo, antes que, en lo singular, al momento de pensar en la lectura y la escritura. En este sentido, se infiere que los paradigmas que subyacen a tales interpretaciones se enmarcan en el modelo rehabilitador de la discapacidad, desde el cual se hace preciso ajustar los procesos de aprendizaje de cada niño/a una supuesta normalidad o deber ser. Desde este trabajo de investigación, y en acuerdo con el modelo social de discapacidad, se pretende problematizar esta mirada y ofrecer instancias de reflexión centradas en los contextos escolares en tanto posibilitadores del devenir sujeto aprendiente.

5.1.5. Devoluciones de psicopedagogas acerca de las producciones de niños/as

A continuación, se trabaja en torno a las devoluciones que realizan las psicopedagogas acerca de las producciones de niños/as que acompañan. El análisis de las entrevistas sugiere la delimitación de dos grupos de respuestas. Son seis las psicopedagogas que refieren realizar devoluciones a partir de las producciones de niños/as; mientras que dos de ellas plantean lo contrario.

Respecto del primer grupo, se retoman los siguientes ejemplos: *“al niño, desde el aliento, de la motivación, de ¡Mira qué lindo que te sale!”* (E9); *“es un abordaje dinámico, lo hago en la misma intervención que realizo”* (E1); *“como el niño no estaba oralizado las devoluciones, la mayoría eran escritas”* (E6); *“yo le digo hacelo solo y después lo hablamos, lo corregimos juntos, esa es mi manera de trabajar también para que ellos logren autonomía”* (E3); *“hacemos como una construcción significativa digamos de eso, que lindo que dibujas, que bueno, ir hablando, compartiendo, no desde una posición de halagar sino de compartir el momento desde otro lugar”* (E4).

Dos de las entrevistadas realizan devoluciones a la familia: *“las devoluciones con los papás [...] Pero devoluciones de cómo trabajaba”* (E2); *“del equipo donde yo trabajo ahora, semanalmente todos los viernes tenés que darle una devolución a la familia de cómo estuvo el niño en la semana [...] Y semestralmente se hace una reunión con los papás donde aparte además de lo que pasa en el SAIE, se da una devolución de las terapias”* (E8).

Se entiende que para las familias es importante tener una devolución por parte de los profesionales, pero se interroga ¿qué ocurre con la devolución a niños/as sobre las producciones que realizan? Se retoma lo que una de las entrevistadas postula *“todos los viernes tenés que darle una devolución a la familia de cómo estuvo el niño”* se infiere que son devoluciones en el marco de lo obligatorio, por lo tanto ¿qué lugar ocupa el sujeto?

El valor que este grupo de entrevistadas reconoce a las instancias de devolución se corresponde con lo planteado por Fernández (1997) quien expone *“Vamos a tratar de devolverle a la familia y al paciente, la posibilidad de pensar, de hacerse preguntas, de cuestionarse y de sentirse valorado en sus posibilidades de pensar y de mirarse el uno al otro, de entenderse y de quererse”* (p. 259).

Respecto del segundo grupo se observa que dos entrevistadas mencionan que no suelen realizar devoluciones de las producciones. E10 expone: *“no suelo dar devoluciones de las producciones, pero sí a lo mejor puedo comentar en la entrevista de que se está trabajando de determinada manera”*. Y, E7 expresa: *“nosotros nos corremos de ser nosotros quien le haga la devolución completa a la familia, porque en realidad debería ser la escuela”*.

El análisis de las expresiones de las entrevistadas promueve diferentes reflexiones. Por un lado, revalorizar la instancia de devolución como parte del proceso mismo de aprendizaje, en el encuentro niño/a - psicopedagoga/o. En este sentido, Galaz (1996) dice:

"al restituir, aunque lo devuelva no lo deja igual, porque restituye también un producto modificado, de lo que no se sabía se empieza a pensar, de lo que no se entendía surge alguna comprensión, del silencio surge la pregunta" (p.9).

Por otro lado, resulta significativo el lugar que las entrevistadas suponen a la devolución con las familias; este observable, remite a la pregunta por las concepciones de las profesionales respecto de la noción de devolución, en las que se pueden reconocer sentidos relacionados con la demanda tanto de las familias como de las instituciones, respecto del quehacer profesional.

5.1.6. Delimitación de las funciones de docentes y psicopedagogas de los procesos de lectura y escritura

En lo que refiere a la delimitación de las funciones de docentes y psicopedagogas en los procesos de lectura y escritura, nueve profesionales reconocen y sistematizan diferencias.

Por un lado, en relación a los contenidos, cinco psicopedagogas refieren que las prácticas docentes se enmarcan en un abordaje homogéneo, sostenido en los encuadres que la institución escolar delimita. En este sentido, Kuitca (2017) expone que la escuela tiende a trabajar sostenida por una ilusión, "todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo" (p.187). Esto se puede visualizar en los siguientes dichos: "*el docente trabaja en función a los contenidos que hay que enseñar en ese año, que área le toco a ese docente y el nivel de exigencia que uno puede instaurar justamente para que se incorporen esos contenidos*" (E1); "*la docente no deja de dar clases como le propone o baja línea la escuela*" (E2); "*lo que yo veo que hacen los docentes, muchas veces, es la homogeneidad, es ocuparse de: yo traje esto y lo doy para todos*" (E7).

Al respecto, E10 dice: "*diferencias hay en el sentido de que uno va tomando diferentes modalidades de acuerdo a la característica de cada joven que acompaña [...] yo creo que la diferencia está presente en este punto, en que cuando uno acompaña en la Inclusión Educativa obligatoriamente uno tiene que hacer modificaciones y en ese sentido, uno no siempre puede ir a la par*".

En este sentido, retomamos a Romero (2017):

La escuela debe poder abrir espacio de diálogo con una sociedad compleja, heterogénea, atendiendo a la diversidad y flexibilizando criterios tales como el tiempo y el espacio escolar, de re-significar contenidos interrogando lo obvio, mirando con ojos nuevos lo cotidiano, comprendiendo sin descalificar y, sobre todo, buscando nuevas prácticas como

organización, que respeten y transmitan la permanencia, pero también incorporen el cambio (pp. 9-10).

Seis entrevistadas hacen referencia a las similitudes y semejanzas entre ambas funciones, mencionan que una similitud se relaciona con el objetivo de trabajo; en este sentido E6 menciona que: *“La similitud yo calculo que es el objetivo, todas tenemos el objetivo de que nuestros niños se alfabeticen”*. E9, por su parte, manifiesta: *“en realidad la forma de transmitir la enseñanza es la misma, nada más que yo a veces suelo tener en cuenta las dificultades o el proceso porque lo puedo ver más uno a uno”*. En relación a esto *“la tarea central de todo docente es la enseñanza, se considera a la misma como el “andamiaje”, los apoyos, los puentes que el docente debe crear para posibilitar al alumno la apropiación de conocimiento”* (Devalle de Rendo y Vega, 2003, citado por Romero, 2017, p.7).

Continuando con el análisis acerca de la delimitación de las funciones de docentes y psicopedagogas en los procesos de lectura y escritura, aparece en los dichos de tres entrevistadas la falta de herramientas que poseen los docentes: *“a veces los docentes no tienen las herramientas”* (E6); *“las maestras muchas veces no tienen las herramientas, y por más que vos se las brindes hay algunas que son grandes, ya por jubilarse, que tienen millones de escuelas y que por ahí no se van a sentar a hacer alguna adaptación”* (E3). Por su parte E1 expresa en relación a esto: *“hay que darles herramientas para que sepan cómo utilizar ese contenido y después también, que no es un dato menor, que puedan trabajar desde las habilidades que ellos quieran desarrollar en sus alumnos”*.

A partir de los dichos de las entrevistadas, resulta importante reflexionar acerca de la función de la psicopedagoga/o; parafraseando a Filidoro (2017), las intervenciones clínicas en la escuela se dirigen a ayudar a los docentes a sobrellevar el malestar de encontrarse frente a la premisa de darles a niños/as lo mismo y que cada uno haga lo que pueda o hacer una adecuación curricular a medida de sus necesidades. El principio que orienta la intervención psicopedagógica se dirige a producir cambios en el para todos de manera que incluya a los sujetos que habitan las aulas de nuestras escuelas y esperan que los reconozcamos. Teniendo en cuenta esto, se considera que, en los dichos de algunas entrevistadas, la especificidad disciplinar se presenta desdibujada en lo que refiere al modo de acompañar los procesos de lectura y escritura de niños/as. Por ejemplo, ante la pregunta, *¿encontrás similitudes o diferencias entre la función docente y la función de la psicopedagoga/o en los procesos de lectura y escritura de niños/as que acompañas?*, E8

menciona: *“la función no sé si es la misma, pero si apuntamos a lo mismo y es un trabajo en equipo”*; y E5, quien expone: *“hay todo un conocimiento del profesional de la psicopedagogía que comprende, igual, si hay un docente que se quiere preparar, accede de la misma manera que nosotros como psicopedagogos”*. Se considera necesario, desde el posicionamiento que asume el presente trabajo de investigación, reflexionar respecto a la intervención disciplinar como posibilitadora de espacios donde el sujeto recupere la lectura y la escritura como recursos para la comunicación, la interpretación y reconstrucción del mundo que lo rodea, de modo que los procesos de lectura y escritura sean recuperados desde lo singular del niño/a, antes que desde la didáctica de lo que se enseña, siendo esta última la centralidad de las intervenciones del profesional docente. Al respecto, Rivero (2017) afirma que la intervención del psicopedagogo como profesional del campo educativo, puede asumir un importante papel en los procesos de transformación que requiere lo escolar. Ello es posible si la intervención avanza en la búsqueda de indicios de algo nuevo, de otros sentidos, de rupturas de dispositivos, de continuidades no pensadas hasta el momento de su actuación y de construcción de nuevas experiencias subjetivas (p.27).

5.2. Consideraciones de las psicopedagogas respecto de los vínculos en el aprendizaje escolar de niños/as con problemáticas de la subjetividad.

A continuación, se analizarán tres subcategorías con el propósito de revisar las consideraciones de las entrevistadas respecto de los vínculos en el aprendizaje de niños/as que presentan problemáticas en la subjetividad.

5.2.1. Intercambios de niños/as con sus compañeros.

En relación a los intercambios de niños/as con sus compañeros/as, resulta significativo que sólo una de las entrevistadas refiere que no reconoce dificultades en la socialización de niños/as que acompaña: *“los chicos que yo tengo están muy bien integrados por sus compañeros [...] uno de ellos tiene una relación real de par, logró socializar muy bien porque tuvo compañeros nuevos”* (E8).

Cuatro entrevistadas hacen alusión a la dificultad del vínculo con el otro. Entre ellas, E6 dice: *“para la gran mayoría pasaba un tren, si lo registraban como compañero y lo mismo le pasaba a él sinceramente, no le interesaba vincularse”*. En la misma línea, E9 menciona: *“prácticamente no tiene vínculos con sus compañeros por una cuestión propia, él va al*

colegio con una gorra y arriba de la gorra tiene una capucha porque no quiere que lo vean". Asimismo, E2 menciona: "él quería no imitar, pero sí agradarles a varones que no le daban ni la hora, a pibes que no le daban ni la hora. Había mucho de lo subjetivo implicado, era un nene que se enojaba fácilmente, corría en círculos, no podía interpretar lo que el otro a veces le quería decir, era muy difícil a veces ponerse en el lugar del otro".

Se considera oportuno mencionar que dos de las entrevistadas que refieren reconocer dificultades en los procesos de socialización con pares, avanzadas sus respuestas, proponen expresiones que, analizadas en profundidad, invitan a construir nuevos sentidos respecto de sus dichos: *"son niños con otra forma de vincularse, comunicarse, transmitir, que necesitan del andamiaje para comunicarse, plantea que el compañero tiene más empatía que el adulto"* (E1); *"los compañeros acompañan las características de estos niños, por ejemplo: por ahí chicos que dicen hablemos despacito porque le hace mal"* (E4). Al respecto, Rocha (2019) postula: "El respeto por la singularidad del otro es uno de los mayores aprendizajes que deberíamos adquirir en la escuela. Más allá de cualquier condición discapacitante y de cualquier singularidad, existe un sujeto que busca el lazo a un otro" (p. 44). Esta revisión de las expresiones, junto con los aportes del autor, moviliza nuevas reflexiones; se considera que las entrevistadas, en una segunda instancia comunican, quizás sin darse cuenta, vivencias inclusivas. Trasladan la mirada del niño/a que acompañan (y las dificultades que puede encontrar para iniciar y sostener intercambios) hacia los/as compañeros/as, quienes reconocen las condiciones que favorecen la convivencia escolar con cada uno/a de los miembros del grupo. Estos nuevos sentidos son superadores respecto de las primeras expresiones, las cuales ponen en el centro de la escena las limitaciones del niño/a con discapacidad.

Paralelamente, cuatro entrevistadas hacen hincapié en que cuando estos niños/as son pequeños sus vínculos son más fluidos y espontáneos respecto de lo que observan en sus posibilidades de socialización a lo largo del desarrollo. E5 expresa: *"no conozco muchos casos en los que el niño realmente esté integrado, [...] a mí me parece que el niño cuando es mucho más pequeño, jardín, primero, segundo grado sí puede ser más integrado y sí puede tener una amistad, un vínculo más real, pero porque el niño es más inocente. A medida que va creciendo, la brecha se va agrandando, sus intereses empiezan a modificarse"*. Las expresiones de E3 concuerdan con lo desarrollado anteriormente: *"en este grado que estoy ahora, en séptimo, el nene está totalmente solo porque no hay puntos de interés en común"*. Estas expresiones sugieren una mirada centrada en la persona con

discapacidad, lo cual invita a revisar las problemáticas en la socialización desde el modelo social de discapacidad. Según Palacios & Bariffi (2007) este modelo postula, que no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Ahora bien, ¿por qué es importante reflexionar sobre la problemática de la socialización al construir sentidos respecto del aprendizaje? Lo es, porque este es el objeto de estudio de la disciplina psicopedagógica. En este contexto, Perkins (2016), al respecto, plantea que “el pensamiento y el aprendizaje siempre se desarrollan en un contexto sociocultural” (p. 209). A su vez, invita a pensar que la resolución de problemas no solo se reduce a una “cuestión mental”, sino que también, por lo general se encuentra fuertemente guiada por interacciones interpersonales, como la conversación y el trabajo en equipo.

5.2.2. Intercambios de niños/as con sus docentes, directos y otros actores institucionales

En lo que refiere a los intercambios de niños/as con docentes, directivos y otros actores institucionales, E2 menciona: *“cuando los docentes son amorosos los niños tienen un mejor vínculo y cuando los docentes son más rígidos el vínculo es más dificultoso”*. Esto se relaciona con lo planteado por E6: *“el niño tiene registro significativo del docente de los dos primeros años, de las demás no, porque ellas no estaban comprometidas”*. En la misma línea, E9: *“depende mucho del docente también, de la voluntad o de la predisposición que tenga”*. A su vez, cuatro entrevistadas mencionan que los niños/as toman como referentes a aquellos docentes que están más presentes; entre ellas, E8 menciona que: *“suelen identificar bien a su docente referente, pero por ahí no al resto”*.

En relación al intercambio de niños/as con otros actores institucionales, tres de las entrevistadas mencionan a porteros, profesores de áreas especiales, kiosqueros. Al respecto, E5 dice: *“hay niños que se sienten mucho más a gusto con ciertas personas, por ejemplo, porteras, que los calman, los acompañan; personas que sin teoría, sin ningún tipo de formación tienen empatía por naturaleza, que les sirven mucho a esos niños”*.

Todos estos relatos tienen estrecha relación con Barbará (2013), quien expone:

Se deberá insistir sobre el fortalecimiento de los vínculos afectivos donde el amor sea entendido como manifestación humana gratificante y no cargar las tintas en el desafecto protector y el respeto por la currícula, intentando reconocer -en primera instancia- qué es lo que se tiene (p. 51).

Respecto a los vínculos de niños/as con los directivos de la institución escolar, cuatro psicopedagogas hacen alusión a que los niños/as no identifican a los directivos como referentes. Para ejemplificar se toma a E3 quien plantea que: *“los directivos no están mucho en el ámbito de que los ven todos los días”*; y E9 menciona: *“con otros actores institucionales cero; ve a la directora y sale corriendo”*. En contraposición Romero (2017) expresa que *“en aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre docentes, directivos, padres y alumnos es más factible que se pueda atender a la diversidad”* (p.29).

Por último, tres de las entrevistadas ubican los procesos de socialización en una cuestión de abordaje institucional. Entre ellas, E1: *“hay que ver, depende de las características, del temperamento del niño, del docente también y del directivo que permita o no permita, la realidad es que bueno la Ley de Educación hoy por hoy permite que todos estemos integrados en el sistema educativo, eso es algo de lo cual no nos pueden privar, por ende, si todos vamos a estar inmersos en el sistema educativo deberían todos los docentes y personal de la escuela estar capacitados y formados para eso”*. En relación a esto, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo VIII, Artículo 42 dice: *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.”* En concordancia, E5 menciona *“yo creo que todo el mundo dentro de esa escuela debe entender de qué se trata la inclusión [...] si realmente quisiéramos hacer un laburo de integración, hasta el portero, hasta el de la cantina, hasta el secretario deberían de poder entender cuándo puede intervenir”*.

El análisis de las entrevistas orienta, además, la reflexión sobre las expresiones que se enmarcan en el paradigma de “integración”: *“no conozco muchos casos en los que el niño realmente esté integrado”* (E5); *“los chicos que yo tengo están muy bien integrados por sus compañeros”* (E8). Para ello se toman los aportes del Gobierno de Santa Fe (2023), donde se explicita que la concepción de inclusión se diferencia de la de integración, ya que esta última supone la preexistencia de una segregación donde una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educativo regular. En el proceso de integración, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. En oposición a esto, la concepción de escuela inclusiva, forma parte de un proceso más amplio y complejo, que supone crear un contexto de aprendizaje desde el marco de un currículum común y atendiendo a la singularidad de cada sujeto. En

relación a esto, Martínez (2009) expone que la escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Al respecto, la UNESCO (2005) dice: “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p.15).

Las interpretaciones construidas en torno a lo que las entrevistadas expresan respecto de las experiencias de socialización de niños/as con problemáticas de la subjetividad que acompañan en el marco del SAIE, permite considerar esta investigación como una oportunidad para elaborar lecturas disciplinares respecto de los vínculos escolares como oportunidades de aprendizaje, como así también sobre la importancia de facilitar la socialización de niños/as con problemáticas de la subjetividad en el contexto escolar, en tanto promotoras de experiencias de aprendizaje, facilitadoras de acercamientos y co-construcción de los objetos de conocimiento. Se considera de gran importancia retomar y sostener la reflexión respecto de las limitaciones de la sociedad para asegurar una convivencia armoniosa y respetuosa de cada uno, antes que interpretar estas discordancias desde limitaciones individuales de niños/as con discapacidad. En este sentido, nos preguntamos por las barreras que aún se reconocen en la escuela como espacio social y consideramos oportuno reflexionar acerca del rol de la psicopedagoga/o como agente de cambio en torno a estas problemáticas desde su intervención en el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de Proyectos de Inclusión. Es prioritario acompañar y promover la construcción de espacios de inclusión reales, en los que el encuentro con los pares y otros actores institucionales devenga oportunidad y recursos de aprendizaje.

El análisis de los datos invita, además, a considerar y sostener la reflexión respecto de las barreras que los entornos suponen a la convivencia de las singularidades, lo cual redundaría en interpretaciones que centralizan la problemática en el sujeto con discapacidad y desplazan las responsabilidades de lo social a lo individual.

5.2.3. Intervenciones de psicopedagogas respecto a los vínculos de niños/as con patologías subjetivas

En relación a la intervención de psicopedagogas respecto a los vínculos de niños/as con patologías subjetivas, tres de las entrevistadas refieren que fue necesario hablar con

los compañeros de niños/as acerca de sus modos de vincularse en la institución escolar. E1 comenta: *“me ha pasado de tener que ir a escuelas a hablar con los compañeros de mis pacientes o de mis alumnos para justamente poder explicar cuál es su dificultad, por qué no comprende ciertas cuestiones, no comprende el doble sentido, le cuesta vincularse o expresar lo que él siente, entonces bueno, actúan de una manera más impulsiva, cuando uno no los entiende tienden a actuar más impulsivamente entonces bueno, intentar justamente que el entorno de este niño pueda tener la empatía para acompañarlo también porque si no, no tiene sentido, no estaríamos hablando de inclusión si tenemos un niño dentro del aula que no se vincula con sus pares”*. E9 menciona *“he acompañado nenes que por ahí eran más agresivos o que iban al choque, insultaban, entonces ahí tenés que intervenir porque los niños son divinos, pero hasta que se cansan de ser golpeados o insultados”*; y E8 agrega *“ha pasado por ahí, no sé, una situación de enojo y golpes que no se debería dar, siempre uno tiene que charlar con los compañeros, con la docente, los directivos suelen estar muy presentes cuando suceden estas situaciones, ahí sí aparecen, y siempre la respuesta es ¿a dónde estaba la integradora? ¿a dónde estaba la docente? y uno tiene que, por ahí salir a explicar”*. En relación a esto, se retoma a Untoiglich (2013) quien se interroga acerca de cómo construir las aulas en verdaderos lugares de encuentro. En este sentido, postula que se deben tener en cuenta los vínculos intersubjetivos, tanto entre los niños, como entre los docentes, con los padres, con los directivos, en las múltiples interacciones que se establecen a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Por otro lado, dos entrevistadas aluden a que su intervención consiste en acompañar al niño/a a acercarse a sus compañeros/as. *“Acércate, juega a esto, preguntale que quiere, darle el tipo de pregunta porque muchas veces no se le ocurre”* (E2). Otra de ellas expresa que: *“bueno chicos a ver, quién puede estar con él, a quien le gustaría trabajar tal tema, o mismo a él, dale anda preguntale”* (E3).

Se encuentran similitudes en las expresiones de E8 y E9 respecto de las intervenciones con docentes y directivos: *“algunos docentes o algunos actores institucionales no saben cómo acercarse [...] tuvimos que tener una charla con la directora y decir, bueno la forma de vincular con él es la siguiente, es esperarlo, darle un ratito, en el momento que él está gritando y haciendo un escándalo no va a escuchar nada de lo que le digas, no hay sugerencia posible. Es esperar, no hay otra opción, sostener el momento”* (E9). A su vez, la entrevistada menciona que: *“la vicedirectora dijo que el niño que te comentaba le había dado miedo [...] En todo caso, nosotros como adultos y ustedes como*

parte de una institución educativa tenemos que informarnos y obtener herramientas para vincularnos con él, pero no decir que da miedo” (E9). En relación a esto, Rocha (2019) menciona que, en el ámbito escolar, para poder ayudar a un niño que manifiesta dificultades, se deben analizar todas las escenas que acontecen allí entre los docentes, directivos y profesionales involucrados en el tratamiento del niño.

Por su parte, E6 refiere *“hacía reuniones preventivas antes de comenzar el año escolar y a pesar de esto las señas no lograban formar un vínculo con el niño”.*

Otra de las entrevistadas, hace alusión a que: *“con niños que tienen muchas conductas disruptivas o que manifiestan actitudes violentas dentro del salón, obviamente la escuela automáticamente pide reunión con el equipo para ver qué hacemos con este niño. Uno como psicopedagogo tiene diferentes herramientas, pero no es lo que diga el psicopedagogo, sino que esto se tiene que pensar en conjunto y en este sentido, muchas escuelas no están al tanto de que a través de la escuela se generan los pedidos o los permisos para que intervenga una escuela especial, para que intervenga el socioeducativo en estos casos tan complejos” (E10).*

Continuando con el análisis, dos psicopedagogas hacen referencia a la postura de las docentes: *“una docente que sin conocerlo incluso leyó que el certificado de discapacidad decía autismo y dijo: ay yo no estudié para ser docente especial, yo la verdad no sé qué voy hacer con tu hijo este año” (E7). En contraposición E5 menciona “la maestra jovencita, toda la intención, frustrada como pocas veces vi en mi vida, porque el nene ni cinco de pelota [...] un nene que tiene una condición bastante peculiar de autismo digamos, el nene no había forma de que la mirara y que enganchara con ella”. En relación a estos dichos, ambas entrevistadas manifiestan que intervienen brindando a las docentes estrategias o herramientas, para un mejor vínculo con niños/as. Entre ellas, E5: “trabajamos bastante en cómo ella puede acercarse de la manera más apropiada a este niño, y darle estrategias súper simples”. Al respecto de las intervenciones psicopedagógicas en el ámbito escolar, Filidoro (2017) expone que las intervenciones, que, como psicopedagoga de un niño o adolescente, lleva a cabo en la escuela, son intervenciones clínicas que se dirigen a la construcción de un lugar posible para ese niño/adolescente, un lugar de alumno” (p.142). Se trata entonces de que ese docente pueda reconocerlo como alumno, como su alumno. A su vez, explica “la intervención es sobre la mirada: podremos decir que se trata de que sea bien mirado” (p.143).*

El análisis de las expresiones de las psicopedagogas respecto del modo en que

orientan sus intervenciones en lo referido a los procesos de socialización de niños/as que acompañan, da cuenta de la complejidad que significa acompañar Proyectos de Inclusión Educativa. En este sentido, el abordaje psicopedagógico en el marco del SAIE, se presenta superior de las revisiones pedagógicas y curriculares; siendo una prioridad hacer pensable el contexto escolar en tanto espacio tiempo para advenir sujeto aprendiente. Esto será posible en tanto la mirada psicopedagógica no se centre en el niño/a y sus dificultades, sino que proponga espacio de co-construcción de la experiencia escolar con todos/as los/as actores institucionales. La intervención psicopedagógica se constituirá, entonces, en una invitación a revisar aquello que hace barrera a la experiencia escolar y relanzarlo en términos de oportunidad.

5.3. Valoraciones de psicopedagogas respecto de la interdisciplina en el trabajo en SAIE

En cuanto al objetivo que refiere a indagar las valoraciones que tienen psicopedagogas que trabajan en SAIE respecto al abordaje interdisciplinario en el acompañamiento de las trayectorias escolares de niños/as con problemáticas en la subjetividad, se analizarán dos subcategorías.

5.3.1. Trabajo con otros

En lo que refiere al trabajo con otros, todas las entrevistadas responden confirmando que trabajan con otros profesionales. Dentro de ellas, cinco, refieren que trabajan en equipo con psicopedagogas/os, psicólogas/os, fonoaudiólogas/os. E1 menciona: *“yo hago trabajo en equipo permanente, por lo general mis equipos están compuestos más por psicopedagogos, pero también trabajamos con psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos, neurólogos, psiquiatras en algunos casos”*. En la misma línea, E5 expresa: *“con todo el equipo, a ver, la fono, la psico, la psicóloga”*. En concordancia, E4 plantea: *“cada paciente tiene su psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo y T.O. Entonces somos un equipo siempre con esas patas para acompañar los tratamientos desde todas esas miradas”*. En base a esto, Fernández (1997) expone que en mayor medida que otras problemáticas, la que ocupa a los profesionales de psicopedagogía, exige una unidad interdisciplinaria en su abordaje. En este sentido, cabe explicitar que solo dos entrevistadas recuperan el concepto de interdisciplina en sus expresiones. Muller (1998), postula que la psicopedagogía como profesión, es interdisciplinaria desde su misma denominación. En relación con esto, E6 comenta: *“a mí me encanta lo interdisciplinario porque me parece que es súper constructivo,*

como que el aporte del otro ya sea para bien o para mal, siempre está bueno". Y E10 agrega: *"el equipo de SAIE propone eso, que sea un trabajo interdisciplinario con otros profesionales"*.

Cinco psicopedagogas hacen alusión al trabajo con las familias. Entre ellas, E3: *"con los papás darles herramientas, hacerles sugerencias para que también entiendan de las problemáticas o de lo que pueden hacer o no los nenes"*; E4 manifiesta que: *"la comunicación constante con la familia, es fundamental para saber qué está pasando"*, y E7 expresa: *"lo que hacemos es abrir un grupo de WhatsApp primero con los profesionales solos, y los de las profesionales con la familia"*. Paralelamente, dos de las entrevistadas refieren al trabajo con la escuela. Se toman los dichos de E9, quien refiere: *"trabajo con la psicóloga, la única profesional externa que hay, con la familia y con el colegio, todos los actores institucionales"*.

En este sentido, se toman los aportes de Barbará (2013) quien hace hincapié en dirigir la mirada a la situación de aprendizaje; esto es, a la articulación de un sujeto que aprende, al contenido a aprender y a los contextos en los que este sujeto está inserto: familiar, escolar y social. Se considera, de este modo, a la familia y a la escuela como dos contextos primordiales en lo que refiere al acompañamiento de los aprendizajes de niños/as en Proyecto de Inclusión Educativa.

Es importante destacar que solo tres profesionales mencionan al SAIE, de las cuales una de ellas hace una descripción del abordaje que realiza: *"ingresa el chico, lo evaluamos, vemos si está para SAIE, en el caso de que sí, vemos realmente si hay dificultades en lo pedagógico, si hay dificultades en el lenguaje, en lo motriz y ahí decimos bueno... si hay dificultad en el lenguaje, en lo motriz y en la flexibilidad conductual, entonces que la psicóloga, que la TO y la fono evalúen si realmente necesitan terapias y cuando evalúan, después de eso se empieza a trabajar con el chico"* (E7). Otra de ellas refiere a que siempre trabaja con los docentes y agrega: *"con la parte individual cuando uno trabaja en SAIE con su director de equipo, con las terapeutas siempre tiene que haber un ida y vuelta, es fundamental y con los padres obvio"* (E8).

Interpretar los dichos de las entrevistadas, en el marco de los aportes teóricos de los/as autores mencionados, posibilita inferir que el trabajo en SAIE es en interdisciplina. En este sentido, se consideran los aportes de CASAIE (2022), donde se expone que "los SAIE son equipos interdisciplinarios, se trabaja con la familia, los profesionales tratantes, el

equipo directivo escolar, los docentes, otros actores involucrados de la escuela común y escuela especial (si hubiere) donde concurra el alumno con Proyecto de Inclusión”.

Desde una lectura psicopedagógica, interesa establecer una diferenciación respecto de "los otros" con los que las psicopedagogas refieren trabajar. Al respecto, se considera importante delimitar, por un lado, el trabajo con las familias, acompañarlas, significa construir espacios donde puedan circular las expectativas, angustias y frustraciones que la experiencia escolar moviliza como instancia necesaria para la construcción de nuevos sentidos. Por otro lado, en lo que refiere al trabajo con otros profesionales (terapeutas y docentes/directivos), se invita a reflexionar acerca de la revisión y co-construcción de entornos que posibiliten devenir sujeto de aprendizaje; en este sentido los intercambios se enmarcarán en lo referido a las condiciones escolares, las características subjetivas, las posibilidades de socialización; todo esto, permitirá brindar apoyos oportunos al niño/a en proyecto de Inclusión Educativa. Ambos tipos de intervención, con la familia y con la escuela, tendrán como finalidad, favorecer la experiencia de aprendizaje de niños/as que transitan la escolaridad acompañados por el SAIE.

5.3.2. Obstáculos en el trabajo con otros

Continuando con el análisis, lo que refiere a posibles obstáculos en el trabajo de las psicopedagogas con otros referentes, se observa que nueve entrevistadas reconocen obstáculos en el trabajo con otros. Dentro de ellas, seis hacen referencia al obstáculo con otros profesionales de la salud. E1 expone: *“me cuesta un poco el entendimiento con otros profesionales como es el área de la psicología o de la fonoaudiología cuando por ahí no sé, nos piden una visita a la escuela y ellos no pueden ir porque tienen consultorio y uno lo tiene totalmente naturalizado, o se comunica permanentemente dando sugerencias porque bueno, trabajamos con el aprendizaje”*. En la misma línea, E6 alude que: *“todos tienen miradas tan diferentes que por ahí es re difícil porque ninguno trabajaba igual que el otro”*. Por su parte, E2 refiere que *“la falta de comunicación creo que es el obstáculo más grande [...] cuando trabajamos con interdisciplina tenemos que saber cómo está en la escuela, y la falta de comunicación con los que están en la escuela creo que es lo que genera muchos problemas”*.

Las expresiones de las entrevistadas sugieren dificultades en los procesos de co-participación entre los profesionales que acompañan los Proyectos de Inclusión; en este sentido se considera importante recuperar los aportes de Muller (1998), quien delimita que,

en el trabajo interdisciplinario, la cooperación de cada profesional lleva a interacciones reales y enriquecimientos mutuos para trabajar la problemática que se presente.

Siguiendo con el análisis de dicha categoría, dos psicopedagogas mencionan como obstáculo la resistencia de la familia. Entre ellas E4, quien expone que: *“la familia exige cosas que no son propias a la edad, a la escuela”* y E8 coincide: *“tenés papás que están más ansiosos porque todo se dé en tiempo y forma como ellos piensan que se tiene que dar y papás que son más comprensivos”*.

En cuanto a los obstáculos con los docentes, E8 expresa que: *“Tenés docentes que son muy abiertos que, enseguida toman lo que vos recomendás o que también te van pasando información aparte; también tenés docentes que el niño es tuyo y ellos se apartan de su rol de docente”*. Estos dichos concuerdan con E9: *“lo que más me ha costado es correrme del lugar que a veces te ponen, porque algunos docentes especiales, te dicen, por ejemplo: bueno, vos sos la maestra del niño. Y no, vos sos la maestra, yo soy su acompañante, te ayudo [...]. El obstáculo es ese, como que te agarran siempre de salvavidas, como bueno vos con él y yo con el resto”*.

En relación a la institución escolar, E8 refiere: *“los obstáculos muchas veces vienen por ese lado, instituciones que están involucradas con la integración y se ocupan y se preocupan e instituciones que tenía que presentarme cada vez que veía a la directora porque no sabía quién era”*.

Sólo una entrevistada menciona no haber tenido obstáculos en cuanto al trabajo con otros: *“Me ha tocado trabajar con profesionales muy copados también. No, la verdad no recuerdo haber tenido así como dificultades en ese sentido”* (E10).

Respecto del modo de abordar los obstáculos encontrados al momento de trabajar con otros profesionales y referentes de la institución educativa, seis entrevistadas no han podido delimitar modos de abordar estas situaciones. Dos de las entrevistadas hicieron hincapié en realizar un abordaje desde la comunicación; E8 expone: *“la comunicación es fundamental”*; *“Es totalmente diferente un nene cómo es en consultorio a cómo es en la escuela. La psicopedagoga me decía: acá puede decirme hasta el millón y en la escuela no podía decirme hasta el diez. [...] Por ahí viste hay momentos en que tenes que decir: bueno, acá se trabaja diferente* (E3).

5.4. Trabajo de la psicopedagoga en el marco del SAIE

En este apartado se analizarán tres subcategorías con el propósito de construir sentidos respecto de la especificidad disciplinar psicopedagógica en el SAIE.

5.4.1. Descripciones que las entrevistadas realizan respecto de su abordaje en el SAIE

En primer lugar, con la finalidad de analizar las descripciones que las entrevistadas realizan respecto de su trabajo en el SAIE, resulta necesario mencionar que el SAIE es una prestación de salud reconocida por el Estado Argentino y es la respuesta interdisciplinaria a las necesidades de un alumno con discapacidad en cada etapa de su proceso educativo. Lleva a cabo la intermediación pedagógica y vincular-social del sujeto con discapacidad en su medio educativo, en todos los niveles: inicial, primario, secundario, terciario y universitario (CASAIE, 2022).

De la totalidad de las profesionales, cinco trabajan como profesionales de apoyo a la inclusión en la institución escolar. E2 expone: *“yo era maestra integradora”*; en la misma línea, E3 menciona: *“Yo estoy haciendo integración. Pero años anteriores hacia las dos cosas, SAIE y consultorio”*; a su vez, E8 explica: *“la verdad que la metodología, según el SAIE, es diferente también. [...] la modalidad era que vos vayas todos los días a la escuela, que cumplas más o menos 8 hs. semanales pero que vayas todos los días a la escuela. En el SAIE de Rosario, que era un instituto, era una modalidad mixta, donde yo iba unas horas a la escuela y el niño también asistía al instituto a hacer otras horas, la que voy ahora, también cumpla 8 hs. semanales, pero la distribuyo según la necesidad del niño; es en un instituto de Rosario. Ahora yo solamente voy a la escuela, después en el consultorio tienen terapias, es un complemento, pero no está dentro de SAIE”*. Y E9 comenta: *“Hago integración desde que me recibí porque es lo que más demanda, es donde más oferta laboral hay”*.

Por otra parte, tres entrevistadas mencionan que se encuentran en funciones de coordinación de Proyectos de Inclusión; E1 dice: *“al tiempo me asignaron como coordinadora del servicio de apoyo”*. E5, por su parte, comenta: *“mi trabajo es de coordinación, digamos yo lo que hago básicamente, o sea en qué consiste la coordinación, en la búsqueda de profesionales por medio de entrevistas”*. E10 expresa: *“hoy por hoy, también estoy en la parte de coordinación de las integraciones”*. Por otro lado, E7 expresa que acompaña los Proyectos de Inclusión desde el rol de directora: *“en lo que es básicamente integración escolar, yo soy como digamos la directora”* (E7).

Dos de las entrevistadas delimitan su quehacer en la clínica psicopedagógica: “Yo el apoyo a lo que es la Inclusión Educativa lo hago desde el consultorio” (E4), y E10 menciona: *“también hago consultorio, hago clínica psicopedagógica [...] dentro de SAIE vos podés tener diferentes maneras de ir moviéndote”*.

A su vez, cuatro profesionales mencionan que parte de su trabajo es acercarse a la escuela a hablar con los docentes. Entre los dichos de una de ellas, quien trabaja desde la clínica psicopedagógica se menciona que: *“En algunos casos, yo como psicopedagoga, me acerco a la escuela porque a ver, digamos, el niño dentro del aula nada que ver al niño que ve uno en sesión”* (E4). Otra de las entrevistadas, directora de un espacio terapéutico, expresa: *“tenemos reuniones obligatorias que se hacen en el espacio, con las escuelas”* (E7). Y, por último, E10, quien está a cargo de la coordinación de integraciones, alude: *“tengo un caso que no me implica a mí estar constantemente dentro del salón, voy algunas veces, entonces es un trabajo que implica más un acompañamiento docente”*.

Continuando con el análisis, resulta importante hacer hincapié que ante la pregunta *¿Cómo describirías tu trabajo en el SAIE?*, tres entrevistadas hacen alusión a las funciones de maestra y docente. E1, por su parte, expresa: *“Yo empecé como docente integradora [...] acompañaba en las escuelas, después tomé horas de taller de apoyo pedagógico que digamos, son chicos que están en proyecto de integración, pero no necesitan una maestra integradora al lado, entonces, se propone esto en función a las necesidades educativas. [...] después pasé a ser docente integradora itinerante en donde iba conociendo un poco cuales eran las necesidades educativas, iba a las escuelas a hablar con los docentes de estos alumnos míos o alumnos de otros compañeros justamente para que haya un contacto más frecuente una comunicación más efectiva”*. E2 menciona: *“sí, yo era maestra integradora”*. Por su parte, E8 refiere que: *“lo que pasa que como una de las figuras es de apoyo adicional o maestro integrador, muchas veces queda desdibujado el rol de la psicopedagoga en la intervención en el SAIE”*.

Desde CASAIE (2022) expresan que los profesionales de apoyo, pueden ser Profesores/as o Licenciados/as en Educación Especial, en Psicopedagogía o Psicología y otras formaciones afines que, cotidiana o periódicamente, acompañan a los alumnos con discapacidad en la escuela o en otros espacios brindándoles el apoyo directo que requieran en cada situación.

A partir de estas expresiones, se puede dar cuenta de que hay diversos profesionales que intervienen en la institución educativa en tanto garantes del SAIE.

Teniendo en cuenta lo que se postula desde CASAIE (2022), la manera de nombrar a quienes trabajan desde SAIE es como “profesionales de apoyo”. Se cree importante destacar la manera en que las psicopedagogas describen su trabajo como “docentes o maestras integradoras” en Instituciones Educativas. Se infiere que esto deviene de las nomenclaturas del Boletín Oficial de Prestaciones Básicas, en tanto refiere a los abordajes en Inclusión Educativa bajo el nombre de “maestro de apoyo”. A partir de esta lectura se considera necesario revisar las denominaciones atendiendo a la resonancia que las mismas tienen en las prácticas psicopedagógicas. Delimitar las especificidades disciplinares es, entonces, una materia pendiente e impostergable.

Las respuestas de las entrevistadas, sugieren diversidad respecto de las funciones que, desde la disciplina, se pueden desarrollar en el marco del SAIE como ser profesionales de apoyo a la inclusión en instituciones educativas, dirección-coordinación del Servicio en Centros categorizados para las prestaciones de apoyo y clínica psicopedagógica.

5.4.2. Abordaje de las psicopedagogas en los espacios: institución educativa y clínica psicopedagógica

Lo mencionado anteriormente, invita a analizar la subcategoría que refiere al abordaje de las psicopedagogas en los espacios: institución educativa y clínica psicopedagógica. El análisis de las expresiones de las entrevistadas permite delimitar dos grupos de respuestas: por un lado, quienes hacen referencia a la intervención desde la clínica psicopedagógica como una función de la psicopedagoga en SAIE, y, por otro lado, quienes la ubican en la institución educativa.

En lo que refiere al abordaje en Instituciones Educativas, se reconocen dos grupos de respuestas. Por un lado, quienes refieren que su intervención se orienta a articular la comunicación entre los diferentes entornos que alojan al niño/a: la escuela, la familia, otros profesionales. En este sentido, E1 expone: *“mi rol y mi función era coordinar en relación a esto, andamiar, o ser el nexo entre la escuela, los profesionales, el niño, era un trabajo articulado entre todas las partes”*. E9, por su parte, dice: *“mi trabajo es bien de nexo entre el niño y su docente, entre el niño y sus compañeros, los docentes especiales”*. A su vez, dos de ellas refieren a un abordaje desde coordinación, E5 expresa *“¿en qué consiste la coordinación? en la búsqueda de profesionales por medio de entrevistas [...] hacemos reuniones con la familia, reuniones con la escuela, para presentar a la persona digamos y al niño [...] Y bueno durante el año, lo que hago yo es acompañar al integrador”*.

Por otro lado, dos entrevistadas refieren que su función se define en el devenir del proceso, en función de las características y necesidades del niño/a; en este sentido, las intervenciones se centrarán en lo pedagógico o en lo social, según la singularidad del niño/a y de los contextos. En este sentido, E8 dice: *“Depende el niño, el abordaje es hacer las adaptaciones, la idea es que siempre el docente a uno le mande los currículums antes para que uno pueda ir adaptando”*. Y E10 expresa: *“a veces tenés algunas dificultades que tienen que ver con el ámbito conductual si se quiere, y hay otras veces que uno tiene que ir trabajando más desde el área cognitiva, y ahí, vos vas viendo esto de cómo trabajar la abstracción, la atención, el acompañamiento del salón, todo lo que tiene que ver con armar un PPI, trabajar en coordinación con la escuela especial, eso es dentro del ámbito de trabajo de la integración inclusión escolar.”* De acuerdo a los dichos de las entrevistadas, se toman los aportes de CASAIE (2022) que explica que cada uno de los profesionales favorece los procesos de aprendizaje y de vinculación social del alumno, promueve el trabajo en pareja pedagógica, a su vez, elabora el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) junto con el docente. Realiza las adecuaciones curriculares y las configuraciones de apoyo cuando éstas son necesarias; evalúa, ajusta y revisa sus intervenciones a lo largo de todo el ciclo lectivo, realiza registros e informes periódicos con supervisión del equipo técnico y de coordinación. En este sentido, se considera de suma importancia reflexionar y delimitar las diversas funciones de las/os psicopedagogas/os en el SAIE. El análisis de las respuestas invita a plantear que, sea en aspectos pedagógicos o de socialización, la mirada psicopedagógica los abordará en relación al sujeto en situación de aprendizaje.

De acuerdo a quienes hacen referencia al abordaje desde la clínica psicopedagógica, E10 dice: *“También hago consultorio. En el ámbito por ahí de clínica, el abordaje obviamente que implica otras cosas porque el trabajo es más del uno a uno, el trabajo con la familia, el trabajo con el equipo, porque el SAIE justamente lo que te propone es eso, vos no trabajas en clínica sola sino que seguramente este niño viene acompañado de otras terapias como psicología, fonoaudiología, entonces por ahí hay que ver quien coordina ese trabajo, si es la psicóloga, si es la fono, si es uno en el rol de psicopedagoga, y ahí si se trabaja distinto porque no solo es el trabajo con el niño sino también se tiene en cuenta todos los otros espacios, incluyendo también si este niño que va a la clínica tiene también un acompañamiento en Inclusión Educativa”*. Por su parte, E4 menciona: *“Yo el apoyo a lo que es la Inclusión Educativa lo hago desde el consultorio, pero hablando desde mi lugar con cada integradora y a su vez con el servicio de integración, que es la*

coordinadora. [...] Entonces la integración desde mis sesiones, desde lo que es el tratamiento de psicopedagogía es primero hablar con la integradora acerca de las estrategias que están usando en el aula, hablar con la coordinadora porque casi siempre es un nexo entre la escuela, la integradora y la familia, y lo que son las terapias”.

El análisis de las respuestas de las entrevistadas respecto de su abordaje en el SAIE, según los espacios en los cuales se enmarca su intervención (clínica o institución educativa), deja entrever, por un lado, que las profesionales lograron delimitar su abordaje en SAIE desde la clínica psicopedagógica. Por otro lado, si bien, la mayoría de psicopedagogas logró delimitar cómo es su abordaje en las instituciones educativas, quedan en evidencia las múltiples funciones que se pueden realizar desde el SAIE, es a partir de esto que resulta importante repensar los alcances y limitaciones que tiene la práctica psicopedagógica en contextos de Inclusión Educativa.

5.4.3. Delimitación de la función de la psicopedagoga dentro del SAIE

Lo anterior da cuenta de la necesidad de revisar y analizar los aspectos o situaciones que, según las profesionales entrevistadas, demandan delimitar la función de las psicopedagogas en el SAIE. A este respecto, siete entrevistadas hacen hincapié en lo referido a la construcción y sostenimiento del encuadre de trabajo. En este sentido, E1: *“siempre delimitando el rol proponiendo también un encuadre terapéutico que favorezca a lo que es el aprendizaje de este paciente con el cual nosotros estamos trabajando”.* En la misma línea, E5 expresa: *“siempre, siempre, siempre es necesario el encuadre y tiene que ver mucho con uno poder poner el límite”.* E9 también menciona: *“el famoso encuadre, y eso tenés que repetirlo y sostenerlo, sostenerlo y sostenerlo”.*

Por otro lado, cuatro entrevistadas explicitan la necesidad de realizar un encuadre con las familias de niños/as que acompañan. Entre ellas, E9 menciona que: *“cuando la familia tiene tu teléfono es como una línea muy delgada en la delimitación del trabajo”.* A su vez, E3 dice: *“los padres también, que mandan mensajes a cualquier hora”;* y E5 expone al respecto: *“tenés papás que te mandan mensajitos a las diez de la noche. [...] como integradora se hace muy difícil, se borra un poco el límite de “vos sos la que está ahí adentro y me cuenta todo lo de mi hijo” ese límite para mí siempre se va desdibujando y es como muy importante como profesional marcar “bueno si es verdad, nosotras nos vemos todos los días y yo estoy adentro de la escuela, pero eso no significa que yo te voy a contar todo”.*

A partir de estas expresiones, resulta importante hacer mención al encuadre psicopedagógico. Patiño, Y. et. al (2009) en su investigación, consideran al encuadre como la posibilidad de mantener fijas ciertas variables, estas implican, por un lado, un espacio y tiempo determinados que no se pueden transgredir y, por otro, el límite frente al eventual daño de objetos existentes.

Por otro lado, tres entrevistadas hacen alusión a la importancia de delimitar su función en las Instituciones Educativas. Al respecto, E2 menciona que: *“en los viajes, los campamentos. Ahí me costó a mi limitarme, digo bueno, capaz que lo tengo que acompañar, pero no había nada pedagógico para hacer ahí, pero desde la escuela y desde el SAIE te decían si la escuela te pide fijate si podés ir”*. Por su parte, E3 expone: *“en algunas ocasiones en la escuela más que nada, vos sos la maestra del nene, y la escuela como que por ahí no hace nada [...] Yo estoy para lo académico, las materias”*. E9 agrega: *“tenés que explicarle al docente cuál es la función de la integración, del acompañante”*.

Una de las psicopedagogas, quien trabaja desde la clínica psicopedagógica, refiere: *“¿puede llevar mi hijo la tarea y la hace con vos?, es muy común que suceda dentro del área, en donde bueno ahí delimitar el rol, volvemos a explicar qué es lo que se trabaja, los dispositivos básicos del aprendizaje, memoria, atención, motivación, ahí es nuestro rol, y con un montón de técnicas y de herramientas, pero no somos maestras particulares y creo que eso es lo que más surge en la sesión”* (E4).

En relación a los dichos de las entrevistadas, Avenburg (2004) postula “armamos el encuadre en función de las necesidades, ante todo subjetivas, del paciente y del objetivo o los objetivos que nos propongamos” (p. 2). El autor alude a que hay aspectos del encuadre cuya aplicación es necesaria; por ejemplo, el respeto por el horario, que presupone una ética que considera el tiempo del otro. Se cree conveniente reflexionar acerca de que en el abordaje de psicopedagogas/os en el marco del SAIE, tanto en instituciones educativas como en la clínica psicopedagógica, es imprescindible construir los encuadres de trabajo con todos los referentes de niños/as.

Siguiendo con el análisis de las respuestas referidas a la delimitación de la función de la psicopedagoga/o en el SAIE, cuatro entrevistadas recuperan la importancia de precisar lo disciplinar. E10 expone: *“teniendo en cuenta que la psicopedagogía es una disciplina como que es nueva en comparación a otras, hay mucho desconocimiento. Sí, me ha tocado eso, sí esto de ¿qué hace el psicopedagogo? ¿con qué trabaja?”*. Esto tiene estrecha relación con lo que menciona E9: *“a la gente le cuesta un poco entender qué es*

la psicopedagogía, o sea que hace un psicopedagogo". E8 coincide: *"el rol del psicopedagogo se ve bastante nublado, pero sí, nuestra intervención está dada por lo que nosotras sabemos de psicopedagogía"*.

Si bien estas expresiones dan cuenta de la importancia de precisar acerca de la disciplina, ninguna de las entrevistadas compartió expresiones que delimiten la práctica profesional en su especificidad. Es por esto que se cree fundamental tomar los aportes de Muller (2001) quien define a la psicopedagogía como una disciplina, en la cual se encuentra la confluencia entre lo psicológico, la subjetividad de los seres humanos y lo educacional como actividad específicamente humana, social y cultural. La autora describe:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo este aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (p. 15).

Resulta importante hacer alusión a los dichos de E7, quien responde desde su rol de directora de un Servicio de Apoyo a la Inclusión de un centro categorizado: *"Lo que pasa es que mi función lo puede hacer una docente especial, una psicóloga o una fonoaudióloga, digamos porque mi función es más que nada ser intermediario entre lo que es la integradora, el equipo de terapia, la mamá y la escuela, es como regular todo. Es como un ente regulador por así decir, digamos, que lo puede hacer otra figura que trabaje también para la salud, no es específico de la psicopedagoga a eso voy"*. En base a esto, se retoman los dichos de E9, quien en la pregunta acerca de su trabajo en SAIE expone: *"en lo que es la parte pedagógica, no tiene dificultades, yo no hago adecuaciones, tranquilamente podría ser una integración para un acompañante, no necesariamente psicopedagoga, yo lo que es adecuación no hago. Es bien vincular este trabajo"*.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, las expresiones de las psicopedagogas dan cuenta de la diversidad de roles, intercambiables, que hay en el acompañamiento a los procesos de Inclusión Educativa. Esto, invita a reflexionar acerca de la ambigüedad de la disciplina psicopedagógica dentro de los Procesos de Inclusión Educativa.

Al momento de acompañar los Procesos de Inclusión Educativa, se considera necesario delimitar necesidades, recursos y limitaciones del niño/a que se acompaña, instituciones que lo alojan y figuras de referencia, todo esto, será el punto de partida al

momento de decidir desde qué disciplina se realizará el acompañamiento. Un acompañamiento psicopedagógico responderá a la problemática del aprendizaje desde una mirada clínica, lo cual, implicará preguntas e intervenciones referidas a la experiencia escolar en su complejidad.

6. CONCLUSIONES

En este apartado se describirán las principales conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados y algunas reflexiones sobre la temática investigada desde una mirada psicopedagógica. Asimismo, se darán a conocer posibles interrogantes que permitirán delinear futuras investigaciones.

Este trabajo de investigación posibilitó comprender la complejidad que representa delimitar la lectura y la escritura, desde una mirada psicopedagógica, en el marco del acompañamiento de niños/as con patologías subjetivas en el SAIE.

En lo que respecta a las conceptualizaciones de lectura y escritura, surge la necesidad de revisiones teóricas flexibles, donde sea posible poner a dialogar los aportes de los diferentes enfoques teóricos para enriquecer la mirada psicopedagógica y diseñar modos de acompañar estos procesos en relación a las características de cada experiencia escolar; esto es, considerando las necesidades y recursos del niño/a y sus contextos. A la vez, la investigación, visibiliza la complejidad que significa acompañar psicopedagógicamente la construcción de procesos de lectura y escritura de niños con problemáticas de la subjetividad y en el particular contexto de un SAIE, en tanto los modos de acercarse al conocimiento y re-construirlo guardan particularidades en relación a los tiempos y a las modalidades de aprendizaje de niños/as con problemáticas subjetivas.

Al revisar teóricamente el modo en que se interpretan las producciones de lectura y escritura en niños/as con patologías subjetivas, la mitad de las profesionales reconoció como escritura al trazo y al garabato; interpretamos a los mismos, como juegos de escritura posibilitadores de sentidos. En relación a la lectura, apareció mayoritariamente el uso de la conciencia fonológica. Este análisis nos posibilitó conocer la pluralidad de abordajes en función de los marcos teóricos que delimitan las prácticas psicopedagógicas. A su vez, nos invita a recuperar lo particular de cada proceso de inclusión que se acompaña.

De acuerdo al acompañamiento psicopedagógico de la lectura y la escritura en el SAIE, se observó que el mismo asume particularidades respecto de otros contextos de abordaje. Los procesos de lectura y escritura se encuentran transversalizados por el dispositivo escolar; esto es, por los tiempos y espacios institucionales, por la currícula y por la mirada de los referentes, como así también por el modo en que cada niño/a transita la experiencia escolar. Todo esto visibiliza el desafío que supone para las psicopedagogas,

en función de profesionales de apoyo a la inclusión, acompañar los procesos de lectura y escritura del niño/a en relación con la demanda de las instituciones que lo alojan.

Este trabajo de investigación posibilitó, además, elaborar sentidos respecto de la construcción de los procesos de lectura y escritura de niños/as con problemáticas de la subjetividad. Los datos obtenidos sugieren que la dificultad de aprendizajes deviene de la problemática subjetiva, y que niños/as suelen aprender de manera repetitiva y memorística. Los paradigmas que subyacen a tales interpretaciones se enmarcan en el modelo rehabilitador de la discapacidad, desde el cual se hace preciso ajustar los procesos de aprendizaje de cada niño/a a una supuesta normalidad o deber ser. En concordancia con el modelo social de discapacidad, pretendemos problematizar esta mirada y ofrecer instancias de reflexión centradas en los contextos escolares en tanto posibilitadores del devenir sujeto aprendiente. Consideramos importante ubicar en el centro de la escena la singularidad de quien aprende, en tanto modos particulares de acercarse a los objetos de conocimiento y reconstruirlos.

En relación a las devoluciones que realizan las psicopedagogas acerca de las producciones de niños/as que acompañan. Surge el interés de revalorizar la instancia de devolución como parte del proceso mismo de aprendizaje, en el encuentro niño/a - psicopedagoga/o. A su vez, resulta significativo el lugar que las entrevistadas otorgan a la devolución, en donde se reconocen sentidos relacionados con la demanda, tanto de las familias, como de las instituciones, respecto del quehacer profesional.

Se considera necesario, desde el posicionamiento que asume el presente trabajo de investigación, reflexionar respecto a la intervención disciplinar como espacios donde el sujeto recupere la lectura y la escritura como recursos para la comunicación, la interpretación y re-construcción del mundo. Esto invita, además, a la delimitación de la especificidad disciplinar en lo que refiere al acompañamiento de la lectura y la escritura. En este sentido, la didáctica de lo que se enseña, será ámbito de abordaje docente, mientras que la intervención psicopedagógica se orientará a la construcción de sentidos respecto de los modos de producir antes mencionados.

El análisis de los datos permitió considerar la socialización en tanto posibilitadora de aprendizajes; en este sentido, la experiencia escolar deviene oportunidad para la construcción compartida de conocimiento a partir de los procesos de identificación y diferenciación respecto de los otros sujetos aprendientes. Esto último posibilita delimitar lo

disciplinar en torno a la problemática de los vínculos en el contexto escolar de niños con patologías subjetivas.

Este trabajo invita, además, a considerar y sostener la reflexión respecto de las barreras que los entornos suponen a la convivencia de las singularidades, lo cual redundaría en interpretaciones que centralizan la problemática en el sujeto con discapacidad y desplazan las responsabilidades de lo social a lo individual. En este sentido, nos preguntamos por las barreras que aún se reconocen en la escuela como espacio social y consideramos oportuno reflexionar, acerca del rol de la psicopedagoga/o como agente de cambio, en torno a estas problemáticas desde su intervención en el acompañamiento a las trayectorias educativas en el marco de Proyectos de Inclusión. Consideramos, que es prioritario acompañar y promover la construcción de espacios de inclusión reales, en los que el encuentro con pares y otros actores institucionales devenga oportunidad y recursos de aprendizaje.

Esta investigación posibilitó pensar que, las intervenciones en lo referido a los procesos de socialización de niños/as con problemáticas subjetivas, dan cuenta de la complejidad que significa acompañar psicopedagógicamente Proyectos de Inclusión Educativa. En este sentido, se concluye que el abordaje psicopedagógico en el marco del SAIE, se presenta superior a las revisiones pedagógicas y curriculares; siendo una prioridad hacer pensable el contexto escolar como espacio tiempo para advenir sujeto aprendiz. Esto será posible en tanto la mirada psicopedagógica no se centre en el niño/a y sus dificultades, sino que proponga espacios de co-construcción de la experiencia escolar con la participación de todos/as los actores institucionales. La intervención psicopedagógica se constituirá, entonces, en una invitación a revisar aquello que hace barrera al aprendizaje en el contexto escolar para relanzarlo en términos de oportunidad.

Resulta pertinente establecer una diferenciación respecto de "los otros" con los que las psicopedagogas entrevistadas refieren trabajar. Por un lado, las profesionales hacen alusión al trabajo con las familias y refieren que acompañarlas significa construir espacios donde puedan circular las expectativas, angustias y frustraciones que la experiencia escolar moviliza como instancia necesaria para la construcción de nuevos sentidos. Por otro lado, en lo que refiere al trabajo con otros profesionales, como ser terapeutas, docentes y directivos, esta investigación permitió reconocer la importancia de revisar y co-construir entornos que posibiliten el devenir sujeto de aprendizaje, buscando que los intercambios se enmarquen en las condiciones escolares, las características subjetivas, las posibilidades

de socialización; todo esto como condición para brindar apoyos oportunos al niño/a en Proyecto de Inclusión Educativa y a los contextos que lo alojan. Ambos tipos de intervención, con la familia y con la escuela, tendrán como finalidad favorecer la experiencia de aprendizaje de niños/as que transitan la escolaridad acompañados por el SAIE.

Este trabajo de investigación permitió, además, analizar la especificidad del abordaje psicopedagógico en el marco del SAIE. Se concluye que son diversas las funciones que desarrollan psicopedagogos/os en el SAIE: profesionales de apoyo a la inclusión en Instituciones Educativas, dirección-coordinación del servicio en Centros categorizados para las prestaciones de apoyo y clínica psicopedagógica.

Los datos analizados permiten reconocer dos espacios de abordaje psicopedagógico en el marco del SAIE. Por un lado, las profesionales que acompañan el Proyecto de Inclusión de niños/as con problemáticas de la subjetividad desde la clínica psicopedagógica. Por otro lado, quienes intervienen en las instituciones educativas.

En lo que respecta a este último espacio, las entrevistadas describen múltiples funciones como miembros del SAIE. Estas conclusiones invitan a delimitar los alcances y limitaciones de la práctica psicopedagógica en Proyectos de Inclusión Educativa. En este sentido, consideramos necesario construir encuadres de trabajo en colaboración con los referentes de niños/as.

Las entrevistadas dan cuenta de la diversidad de roles que desempeñan psicopedagogos/os en el SAIE; refieren, además, que muchas de las funciones que desempeñan, también las realizan (o podrían realizarlas) profesionales de otras disciplinas. Esto invita a reflexionar acerca de la necesidad de delimitar las intervenciones desde la especificidad disciplinar, ubicando en el centro de la reflexión la problemática del aprendizaje que, desde una mirada clínica, implica preguntas e intervenciones referidas a la experiencia escolar en su complejidad.

En este sentido, es imprescindible considerar las necesidades, recursos y limitaciones del niño/a que se acompaña, de las instituciones que lo alojan y de las figuras de referencia; todo esto, será el punto de partida al momento de determinar qué abordaje disciplinar es el más oportuno.

Este trabajo de investigación permitió visibilizar una limitación en la especificidad psicopedagógica. En el análisis de las expresiones de las entrevistadas no se pudo dar cuenta de qué situaciones motivan la intervención de una profesional psicopedagoga/o y

no de otro campo disciplinar, al momento de sostener y acompañar Proyectos de Apoyo a la Inclusión Educativa.

Esta investigación es solo un comienzo para promover nuevos interrogantes y sentidos de la especificidad psicopedagógica en el marco del SAIE.

Consideramos que la delimitación de los alcances e incumbencias profesionales es una materia pendiente e impostergable. En este sentido, resulta prioritario realizar investigaciones desde la Psicopedagogía, en lo que respecta a los Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa, para conocer y delimitar qué problemáticas motivan la intervención de la disciplina psicopedagógica en el mencionado Servicio.

7. REFERENCIAS

- Ander Egg, E. (1993). La entrevista. *En Técnicas de investigación social. (23a Ed.)*. (pp. 225-242).
Magisterio del Río de la Plata
- Avenburg, R. (2004). Sobre el encuadre en psicoanálisis. *Psicoanálisis APdeBA, XXVI (1)*, 25-30.
- Barbará, S. S. (2013). *El quid de la cuestión: una mirada psicopedagógica sobre el sostenimiento escolar interdisciplinario*. Fundación A. Ross.
- Boletín Oficial de la República Argentina (s/f).
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/291401/20230802>
- Bonini, C. & Muloni, C. M. (2022). *Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Borotto, Y. J. & Tapia, E. M. (2022). *TEA. Representaciones docentes sobre prácticas psicopedagógicas en el ámbito de la Inclusión Educativa*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Cámara Argentina de Servicios de Apoyo a la Integración Escolar (C.A.S.A.I.E.) (2022, 31 de mayo). *¿Qué es un SAIE?* <https://casaie.com.ar/2022/05/31/que-es-un-saie/>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Ley nº 26.378. (2008, 6 de Junio). Boletín Nacional.
- Cuenya, L. & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología, 9(2)*, 271-277.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la Escritura*. (8a ed.) Wolters Kluwer España, S. A.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. (8a ed.) Wolters Kluwer España, S. A.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En Dabas (ed.), *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión.

- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe.
- Devalle de Rendo, A & Vega, V. (2013). ¿Por dónde empezar a ser docente? *Aprendizaje Hoy*, 57.
- Di Scala, M & Cantú, G. (2003). Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura. Noveduc.
- Diamante M. A. & Giulietti G. (2019). *Modalidades de enseñanza y aprendizaje en la alfabetización de sujetos con dificultades en el proceso de constitución subjetiva: diálogo y reflexiones psicopedagógicas*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Dueñas, G. (2017). Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela. En Dueñas G, Kahansky, E. y Silver, R. (Eds.). *La Patologización de la infancia (III): Las nuevas infancias interpelan el cotidiano escolar. Intervenciones posibles*. (pp. 85-98). Noveduc.
- Felice, F. (2018). *El tiempo de ser niñas y niños*. Laborde.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía. Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N. (2017). Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela. En Dueñas G, Kahansky, E. y Silver, R. (Eds.). *La Patologización de la infancia (III): Problemas e intervenciones en las aulas*. (pp. 139-151). Noveduc.
- Fonseca, L. et al., (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25 (2), 91-99.
- Galaz, Ma. A. (1996). Devolución psicopedagógica. La devolución como estrategia terapéutica. *Revista PerteneSer*, 8 (96) 7 - 12.

https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191404

- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Lectura y vida.
- Grande, Y. B (2020). *Representaciones de psicopedagogas de Rosario sobre la Inclusión*. (Tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía. Ciclo de Complementación Curricular). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Guerra Ortiz, C. et al., (2006). *Proyectos de integración escolar: Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento*. (Seminario para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- Guevara Alban, G. P. et al., (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
- Gutiérrez M. F. & Martínez Fernández L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-14.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). McGraw-Hill. Interamericana.
- Hill, S. & Rodríguez, L. (2019). *El cuerpo y los aprendizajes en niños y jóvenes con problemáticas subjetivas*. (Tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Janin, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Noveduc.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.

- Jiménez González, J. & Ortiz González, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.
- Kaufmann, L. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Kuitca, R. (2017). Pensar la singularidad como ventaja pedagógica. Un desafío para los educadores infantiles. En Dueñas G, Kahansky, E. y Silver, R. (Eds.). *La Patologización de la infancia (III): Problemas e intervenciones en las aulas*. (pp. 187- 198). Noveduc.
- Levin, E. (2011). *La experiencia de ser niño: Plasticidad simbólica*. Nueva Visión.
- Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206. (2006, 14 de diciembre). Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Ley N° 24. 901. (1997, 2 de diciembre). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>
- Martínez, C.A (2009). Integración e Inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo y de la formación docente. *Revista académica semestral*, 1 (2), 1-5.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019). *Decir(es) de la educación especial: experiencias y orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la provincia de Santa Fe*. https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/adjuntos/recursos/20191217/campus_20191211133251.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practic_as_para_la_inclusion_0.pdf

- Muller, M. (1996). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy* (37) 10-27
- Muller, M. (1998). Interdisciplina en la complejidad psicopedagógica. *Aprendizaje Hoy* (64) 17-26.
- Muller, M (2001). *Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Muller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica. Estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. Lineamientos para la inclusión: Garantizar el acceso a la Educación para Todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224/PDF/140224eng.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006, 13 de Diciembre). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Padilla Muñoz, A. (2010) Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). Una aproximación a diferentes modelos de tratamiento de la discapacidad. En *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 13-19). Grupo editorial Cinca, S. A.
- Patiño, Y. et al., (2009). *Reflexiones acerca del encuadre en la clínica psicopedagógica*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-020/383.pdf>

- Perkins, D. (2016) *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Reding, N. N. de los M. & Vargas, C. M. (2022). *Factores que inciden en la promoción y certificación de la escolaridad primaria de estudiantes en proceso de inclusión educativa en escuelas de gestión pública en la ciudad de Paraná*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Ricci, G. (2022). *Como vi nacer en la Argentina los Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (SAIE)*. C.A.S.A.I.E. <https://casaie.com.ar/2022/06/23/como-vi-nacer-en-la-argentina-los-servicios-de-apoyo-a-la-inclusion-educativa/>
- Rivero, D. (2017). *Intervenciones educativas especiales: una mirada hacia las prácticas en procesos de inclusión educativa*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín, Rosario, Argentina.
- Rocha, M. (2019). *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia*. Homo Sapiens.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos* [ponencia]. El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. En la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf
- Romero, M. H (2017). *La integración escolar desde la concepción del docente del aula*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín, Rosario, Argentina.
- Rousseau S. E. (2020). *Niños con patologías subjetivas en el Centro Educativo Terapéutico: reflexiones en torno al diagnóstico psicopedagógico y la escolaridad*. (Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

- Schlemenson, S. (2005). *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico*.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005
- Schlemenson, S. (2007). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*.
Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Stolkiner, A. (2005). *Interdisciplina y Salud Mental*. Salud Mental y mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy. Trabajo presentado en la IX Jornadas Nacionales de Salud Mental y I Jornadas Provinciales de Psicología, Posadas, Misiones, Argentina.
https://salud.rionegro.gov.ar/documentos/salud_mental/Interdisciplina%20y%20Salud%20Mental.%20Stolkiner.pdf
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia.
<http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf>
- Tewel, C. (2018). *Autismo y Psicosis infantil*. Letra viva.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-71.
- Zabalza Beraza, M. Á. & Cid Sabucedo, A. (2004). Integración escolar, aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza* 22, 237-261.

8. APÉNDICE.

Entrevista.

- 1- ¿Cómo describirías tu trabajo en el SAIE?
- 2- Sabemos que en el marco del SAIE la psicopedagoga/o puede desempeñarse tanto en consultorio como en la escuela, en tu caso ¿cómo es el abordaje? ¿Qué características nos puedes compartir sobre el trabajo en dichos espacios?
- 3- ¿Cómo definirías la lectura? ¿y la escritura? ¿Qué producciones interpretas como escritura? ¿Y cómo lectura?
- 4- ¿De qué modo acompañas los procesos de lectura y escritura en el SAIE? ¿Podrías contarnos algunos ejemplos de propuestas? ¿te encuentras con algún obstáculo?
- 5- ¿Observas alguna característica particular en la construcción de estos procesos en los niños que acompañas?
- 6- ¿Realizas devoluciones de sus producciones? ¿De qué modo?
- 7- ¿Encontrás similitudes o diferencias entre la función docente y la función de la psicopedagoga/o en los procesos de lectura y escritura de los niños/as que acompañas? ¿Cuáles?
- 8- ¿Qué nos podrías contar respecto a los intercambios y comunicación de los/as niños/as que acompañas con sus compañeros? ¿Y con los docentes y directivos? ¿Y con otros miembros de la institución?
- 9- Desde tu rol de psicopedagoga/o tenes o tuviste que intervenir al respecto? ¿De qué modo?
- 10- ¿Trabajas o debes trabajar con otros? Si la respuesta es sí... ¿con quienes?
- 11- ¿Cómo es ese trabajo? ¿reconoces algún obstáculo? ¿cómo lo abordas?
- 12- ¿Hay aspectos o situaciones en las cuales fue o es necesario delimitar tu función como psicopedagoga/o dentro del SAIE?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: **Inclusión escolar de niños y niñas con problemáticas en la subjetividad: conceptualizaciones de psicopedagogas/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa**, cuyas responsables son Bengochea Cecilia, DNI 36.266.642 y Flacco Fiorella, D.N.I 37.153.743.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación consiste en realizar una investigación cualitativa que permita analizar las conceptualizaciones que tienen psicopedagogas/os que trabajan en Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa de la Ciudad de Rosario, acerca de su abordaje en los procesos de inclusión de niños/as con problemáticas en la subjetividad.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas. Se solicita permiso para que las entrevistadas/os sean grabadas/os con el fin de acceder con mayor precisión a los datos recolectados para su posterior análisis.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo DNI acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:



Soy una persona entusiasta y detallista. Mis valores son el respeto, el compromiso y la empatía. Busco continuar en la formación y el aprendizaje laboral y personal, considerando fundamental el acompañamiento del sujeto y su entorno para su desarrollo integral.



CONTACTO

Celular: (0341) 156-962175

E-mail:

cecilia.bengochea@gmail.com

Dirección: Catamarca 1554,
Rosario.



EDUCACIÓN

Universidad Gran Rosario

Lic. en Psicopedagogía.

.Estado: En proceso de escritura de Tesina.

.Prácticas Pre Profesionales: Aprestamiento Laboral

Inst. Sup. Part. N° 9024 Inmaculado Corazón de María "Adoratrices"

Profesorado de Nivel Inicial.

.Estado: Completo

Colegio Secundario San Ramón Nonato Esc. Part. Incorp. N° 3036

Modalidad "Humanidades y Cs. Sociales"

Idioma Inglés

Knightsbridge English Institute, Pre-First. Incompleto

CECILIA BENGOCHEA

EXPERIENCIA LABORAL

Integración Escolar.

Centro La Ronda, Marzo 2023 - Diciembre 2023 Desempeño como profesional de apoyo a la inclusión.

Docente de Nivel Inicial

Escuela Goethe Rosario, Mayo 2019- Actualmente
Desempeño como Docente Auxiliar.

Docente de Nivel Inicial

Jardín de Infantes N° 1343 Los senderos, Febrero - Julio 2018
Desempeño como Docente Titular.

Docente de Nivel Inicial

Jardín maternal y de infantes La Nube, Marzo 2015- Febrero 2018
Desempeño como Docente Titular y Auxiliar.

Docente de Nivel Inicial

Jardín maternal y de infantes Travesuras, Febrero 2014-
Febrero 2015
Desempeño como Docente Auxiliar.

Docente de Nivel Inicial

Jardín maternal y de infantes Parquecito, Marzo 2012-
Diciembre 2013
Desempeño como Docente Auxiliar.

CURSOS / CAPACITACIONES

La neurodiversidad en el aula: enfoques basados en el cerebro para la inclusión. Septiembre 2023

Conversatorio dictado por Lic. Mariana Nazutti

Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis. Mayo 2021

Seminario dictado por el Ps. Rocha, Marcelo


Nuevos modos de aprender en Contextos Actuales. Septiembre 2020

Clase abierta a cargo de la Mgtr. Filidoro Norma.


Disponibilidad Horaria: Turno Tarde.


Fiorella Flacco



 +54 9 341 364-0974

 N. Mandela 528 - Tierra de Sueños 3, Roldán

 fioreflacco@gmail.com

 07/03/1993

APTITUDES

- ✓ Profesionalidad y comportamiento ético.
- ✓ Empatía.
- ✓ Capacidad de escucha y observación.
- ✓ Responsabilidad y compromiso.

EDUCACIÓN

Licenciatura en Psicopedagogía

Universidad del Gran Rosario

Diciembre 2017 a la Actualidad – Cursado Completo

Profesora de Educación Inicial

Colegio Normal N° 2 J.M. Gutiérrez

Diciembre 2015 – Recibida

Secundario Completo – Polimodal, modalidad Comunicación Arte y Diseño

San Juan Bautista de la Salle, Rosario

Ene. 2006 – Dic. 2010

CURSOS

- ✓ Seminario “Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis” - Marcelo Rocha.
- ✓ “Nuevos modos de aprender en contextos actuales” - Norma Filidoro.
- ✓ Discapacidad, subjetividad y orientación vocacional: “El derecho a elegir”- Marcelo Rocha.

PERFIL

Soy Docente de Nivel Inicial y estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Me caracterizo como una persona muy responsable, con facilidad para relacionarme y comunicarme, y con un excelente trato hacia las personas.

Busco constantemente aprender y superarme. Soy compañera y me gusta trabajar en equipo. Mi carácter es alegre y entusiasta.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

INTEGRACIÓN ESCOLAR EN ESC. N° 1388 ANTONIO BERNI

Profesional de Apoyo a la Inclusión en sexto grado.

Desde Marzo 2023 hasta Diciembre 2023.

INTEGRACIÓN ESCOLAR EN COLEGIO STEVENSON

Profesional de Apoyo a la Inclusión en primer grado.

Desde Marzo 2023 hasta Diciembre 2023.

INTEGRACIÓN ESCOLAR EN COLEGIO BONEO

Profesional de Apoyo a la Inclusión en segundo grado y en quinto grado.

Desde Marzo 2022 hasta Diciembre 2022.

REEMPLAZOS EN ESCUELAS | Maestra Jardinera

Desde el 2020 al 2022 | Rosario.

Escuelas: La Salle, Los Arrayanes

JARDÍN DAILAN KIFKI | Maestra Jardinera

Ene. 2019 – Mar. 2020 | Rosario.

Titular en sala de 3 años.

Ene. 2017 – Dic. 2018 | Rosario

Titular en sala de 2 años.

Agos. 2016 – Nov. 2016 | Rosario

Titular en sala de 1 año.

Abr. 2016 – Agos. 2016 | Rosario

Reemplazante.

Referencias: (0341) 156651427 – Laura Beristain

Niñera Especializada

Agos. 2012 – Abril 2016 | Rosario.

Referencias: (0341) 156169332 – María Laura Paladini