

FLACSO (ARGENTINA)

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

“Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión de las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa”

AUTORA

Lic. Leticia S. González

DIRECTORA

Mgter. Daniela Rainero

CODIRECTORA

Mgter. Silvia Bersanelli

Fecha: Marzo 2024

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sinceramente a todas las personas e instituciones que contribuyeron de alguna manera a la realización de esta tesis, y muy especialmente:

A Daniela Rainero, por contagiarme su pasión por la Psicopedagogía desde mis días de formación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, y por brindarme su orientación y apoyo experto a lo largo de este proceso.

A Silvia Bersanelli, por compartir generosamente conmigo su saber y por inspirarme con su dedicación a la construcción de una escuela más inclusiva.

A todas las colegas que amablemente me compartieron sus prácticas y sus saberes, contribuyendo así al enriquecimiento de nuestra profesión.

A mis seres queridos por su comprensión y apoyo, incluso cuando mis compromisos académicos me alejaban de eventos sociales. Agradezco su paciencia y amorosa compañía.

Y a mi mamá por su apoyo y amor incondicional.

RESUMEN

Los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) son aquellos que trabajan en el ámbito educativo, y tienen como función específica dar apoyo a las instituciones escolares, docentes, estudiantes y familias, para que puedan tener lugar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera inclusiva. Son equipos interdisciplinarios conformados por diferentes profesionales y docentes, entre ellos, los/las psicopedagogos/as, que intervienen en distintos niveles educativos y en todas sus modalidades. No todos los equipos están conformados de la misma manera y, además, son diversos en cuanto a sus objetivos de trabajo, población a la que atienden y situaciones por las que se los demanda. Estos equipos intervienen en calidad de interlocutores en función de asesorías, orientación e intervención educativa y son responsables del diseño de dispositivos de apoyos y configuraciones de accesos, del diseño de actividades, de la diversificación de las propuestas escolares, del acompañamiento a estudiantes con trayectorias específicas, y también de asesorar y colaborar en el marco de diferentes proyectos institucionales, entre otros. En esta investigación se pretende indagar cuáles son las tareas que desempeñan los y las profesionales de la psicopedagogía al interior de los EAI a la hora de abordar una situación por la cual se los demanda en el contexto escolar. Es decir, de qué manera se piensa, se construye y se lleva a cabo la intervención. La pregunta acerca del trabajo psicopedagógico supone una serie de cuestiones que implican necesariamente no sólo los aspectos teóricos sino también lo ético, lo político, y lo social, porque siempre es una tarea situada y contextualizada. El objeto de la presente investigación es, entonces, conocer, describir y analizar la especificidad del trabajo psicopedagógico al interior de los EAI, dependientes del Ministerio de Educación (ME) de la provincia de La Pampa. Se prevé seleccionar psicopedagogos/as que se encuentren trabajando en

las escuelas públicas, pertenecientes a diferentes equipos, de la ciudad de Santa Rosa, capital de la provincia, para poder realizar una entrevista semiestructurada que ronde en tópicos como: la conformación y perfil de los EAI, cómo se lleva a cabo la intervención psicopedagógica dentro de estos equipos, y cómo se promueve la inclusión desde sus prácticas.

Palabras claves: Equipos de Apoyo a la Inclusión, psicopedagogía, escuelas públicas, educación inclusiva

ABSTRACT

The Inclusion Support Teams (EAI) are teams that work in the educational field, and their specific mission is to provide support to school institutions, teachers, students and families, so that teaching and learning processes can take place in an inclusive manner. They are interdisciplinary teams made up of different professionals and teachers, including educational psychologists, who intervene at different educational levels and in all their modalities. Not all teams are made up in the same way and, in addition, they are diverse in terms of their work objectives, the population they serve and the situations for which they are requested. These teams intervene as interlocutors in terms of advice, guidance and educational intervention and are responsible for the design of support devices and access configurations, the design of activities, the diversification of school proposals, and the support of students with specific trajectories. , and also to advise and collaborate within the framework of different institutional projects, among others. This research aims to investigate the tasks performed by psychopedagogy professionals within the EAI when addressing a situation for which they are sued in the school context. That is, how the intervention is thought of, constructed and carried out. The question about psychopedagogical work involves a series of issues that necessarily involve not only theoretical aspects but also ethical, political, and social aspects, because it is always a situated and contextualized task. The object of this research is, then, to know, describe and analyze the specificity of psychopedagogical work within the EAI, dependent on the Ministry of Education (ME) of the province of La Pampa. It is planned to select educational psychologists who are working in public schools, belonging to different teams, in the city of Santa Rosa, capital of the province, to be able to carry out a semi-structured interview that focuses on topics such as: the

makeup and profile of the EAI, how psycho-pedagogical intervention is carried out within these teams, and how inclusion is promoted from their practices.

Keywords: Inclusion Support Teams, psychopedagogy, public schools, inclusive education

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	5
TABLA DE CONTENIDO	7
INTRODUCCIÓN	11
Estado del Arte	12
Organización y Estructura del Escrito	15
Resultados Obtenidos: sus Alcances y Credibilidad	16
MARCO TEÓRICO	18
La Psicopedagogía en el Contexto Escolar	18
Los Equipos de Apoyo y Orientación en Argentina	23
La Mirada Institucional de la Intervención	26
La Interdisciplinariedad como Línea de Trabajo	28
El Camino Hacia la Escuela Inclusiva	29
Los Elementos de una Educación Inclusiva	30
Psicopedagogía y Prácticas Inclusivas	32
MÉTODO	34
Diseño de la Investigación	35
Objetivos	36
Objetivo General	37
Objetivos Específicos	37
Población	37
Caracterización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión en la Provincia de La Pampa	37
Servicio de Aprendizaje Integral (SAI)	40
Centro de Estimulación y Atención Temprana (CEyAT)	41
Centros de Apoyo Escolar (CAE)	41
Escuelas de Apoyo a la Inclusión (EAI)	42
Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Institucional (EIAI)	43
Muestra y Unidad de Análisis	43
Instrumentos y Recolección de Datos	47
Entrevista Semiestructurada	48
Análisis Documental	51
Procesamiento de la Información	51

Aspectos Éticos	54
RESULTADOS	56
Dimensión: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	58
Categoría: Contexto Normativo	59
Categoría: Representación, Conformación y Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	64
Subcategoría: Representación de las Psicopedagogas sobre los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	64
Subcategoría: Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	66
Subcategoría: Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	69
Categoría: Trabajo Intrainstitucional	72
Categoría: Trabajo Interinstitucional con Otras Instituciones de la Comunidad	78
Dimensión: Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	80
Categoría: Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas	83
Subcategoría: Formación Académica	83
Subcategoría: Trayectoria Laboral	88
Categoría: Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar	95
Subcategoría: Las Demandas de Intervención Psicopedagógica	95
Subcategoría: Estrategias y Acciones Empleadas en el Abordaje Psicopedagógico.	103
Subcategoría: Barreras que Encuentran las Psicopedagogas en su Trabajo	114
Categoría: El Trabajo Psicopedagógico como Facilitador de Entornos Educativos Inclusivos	119
CONSIDERACIONES FINALES	126
Las Políticas Educativas Pampeanas en el Camino de una Educación Inclusiva Real	127
El Desafío Interdisciplinario de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	129
Características del Trabajo Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión	131
Las Barreras y los Desafíos de la Intervención Psicopedagógica para la Inclusión	134
REFERENCIAS	137
TABLAS	148
Tabla 1	148
Cambio de denominación de las Escuelas Especiales a Escuelas de Apoyo a la Inclusión	148
Tabla 2	148
Número de cargos de Psicopedagogos/as por EAI	148
Tabla 3	149
Porcentaje de psicopedagogas entrevistadas con respecto a la población total	149
Tabla 4	149

Dimensiones, categorías y subcategorías de datos	149
Tabla 5	150
Síntesis de los resultados obtenidos en el contexto normativo	151
Tabla 6	151
Síntesis de los resultados obtenidos en Representación, Conformación y Organización	151
Tabla 7	152
Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo intrainstitucional	152
Tabla 8	153
Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo interinstitucional	153
Tabla 9	153
Funciones establecidas para el cargo de Psicopedagogo/a	153
Tabla 10	155
Datos académicos de las psicopedagogas entrevistadas	155
Tabla 11	156
Datos del cargo de las psicopedagogas entrevistadas	156
Tabla 12	157
Síntesis del perfil de las psicopedagogas entrevistadas	157
Tabla 13	158
Síntesis de los resultados obtenidos en demandas de intervención psicopedagógica	158
Tabla 14	158
Síntesis de los resultados obtenidos en estrategias y acciones psicopedagógicas	158
Tabla 15	159
Síntesis de las las barreras que encuentran las psicopedagogas en su trabajo	159
Tabla 16	160
Síntesis del trabajo psicopedagógico como facilitador de entornos inclusivos	160
FIGURAS	161
Figura 1	161
Organigrama de la DGTEI de la Provincia de La Pampa	161
Figura 2	163
Representación de las entrevistadas respecto a la conformación de los EAI	163
Figura 3	163
Título de base obtenido por las psicopedagogas entrevistadas	163
Figura 4	164
Instituciones de formación de grado	164
Figura 5	164
Porcentaje de psicopedagogas con formación de posgrado	164
Figura 6	165

Niveles educativos en los que trabajan las psicopedagogas	165
Figura 7	165
Relación entre la antigüedad en el cargo y la estabilidad laboral	165
Figura 8	166
Lugar en el que desempeñan sus tareas las psicopedagogas de los EAI	166
APÉNDICE	166
Apéndice A. Protocolo de Entrevista a las Psicopedagogas de los EAI	167
Apéndice B. Consentimiento Informado	170

INTRODUCCIÓN

La investigación pretende explorar el trabajo que desempeñan los profesionales de la psicopedagogía dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) al enfrentarse a situaciones por las que se los/las demanda en el entorno escolar. El propósito es comprender en profundidad cómo se concibe, desarrolla y ejecuta la intervención psicopedagógica en este contexto específico.

Para llevarla a cabo, se han realizado una serie de entrevistas a psicopedagogas que actualmente ejercen esa función. Estas entrevistas buscan indagar sobre varios aspectos, entre ellos: las características de los EAI a los que pertenecen, la organización del trabajo interdisciplinario, la modalidad de abordaje que asumen en las instituciones escolares en las cuales intervienen, la relación entre sus prácticas y la educación inclusiva, y otros temas pertinentes.

Después de llevar a cabo las entrevistas, se procedió a analizar detalladamente los datos recopilados. Este análisis permitió codificar la información obtenida e identificar patrones, tendencias y temas recurrentes en las respuestas de las participantes. Así se pudieron generar dimensiones de estudio, categorías y subcategorías, en los casos correspondientes, que permitieron organizar los resultados e interpretarlos bajo la lente de la teoría.

Entre los principales resultados obtenidos se encontraron diversas características y dinámicas en el funcionamiento de los EAI, así como en la forma en que los profesionales de la psicopedagogía llevan a cabo su intervención en el entorno escolar. Se observó una variedad de enfoques y estrategias utilizadas por las psicopedagogas para abordar las situaciones por las cuales son demandadas, así como también una diversidad en la organización y estructura de los

equipos interdisciplinarios.

Además, se destacaron barreras comunes que enfrentan estas profesionales en su labor diaria, como la falta de tiempo, la escasez de recursos y la ausencia de una coordinación efectiva dentro de los equipos y con otros actores institucionales. Se evidenció la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre psicopedagogos/as, docentes, familias y directivos para mejorar la atención y el apoyo a los y las estudiantes.

La relevancia de esta investigación se encuentra en la ausencia de estudios previos de esta naturaleza tanto a nivel local como provincial. Esta carencia resalta un vacío disciplinar en el área de la psicopedagogía en el territorio, lo cual subraya la necesidad de abordar este tema de manera más exhaustiva y detallada. Al sumar información a la literatura académica, esta investigación no solo contribuye al conocimiento teórico en el campo de la psicopedagogía, sino que también ofrece información valiosa para las políticas educativas y prácticas profesionales con el objeto de mejorar el apoyo y la inclusión de todos/as los/las estudiantes en el sistema educativo.

Estado del Arte

Existen importantes antecedentes a nivel nacional de investigaciones realizadas acerca del trabajo de los equipos de orientación escolar, a partir del estudio de las intervenciones de los/las profesionales en el ámbito educativo.

Uno de los antecedentes de relevancia a nivel nacional en relación a este tema ha sido llevado a cabo por M. Beatriz Greco desde el año 2014, en el contexto del proyecto denominado "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" (Greco, 2014; 2015; 2021; Greco y otros, 2019). Este proyecto se centra en estudios cualitativos que analizan las intervenciones de equipos de orientación escolar en la provincia de Buenos Aires y otras regiones del país, con el propósito de

explorar las experiencias e intervenciones realizadas por los mismos. Los resultados obtenidos evidencian que, a pesar de las variaciones entre las distintas jurisdicciones, los equipos de orientación escolar enfrentan de manera generalizada demandas o solicitudes de carácter individual, al tiempo que sus metas y objetivos se articulan en un marco institucional. Se reafirma la noción de que las transformaciones contemporáneas, tanto a nivel individual como institucional, requieren en las escuelas perspectivas teórico y prácticas que faciliten el acompañamiento institucional de las trayectorias, sin focalizarse exclusivamente en los sujetos individuales, sus capacidades o limitaciones, identidades, o historias familiares y sociales para explicar las dificultades.

Con respecto a este punto, Diana Fernández (2006) estudia la relación entre los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y la prevención del fracaso escolar en el contexto de su Tesis de Maestría, de la Universidad de San Andrés, a través de una investigación que describe el funcionamiento y las estrategias implementadas en el ámbito de las escuelas del municipio de Tigre, provincia de Buenos Aires. Lo particularmente relevante para la presente investigación es el análisis que la autora efectúa sobre la configuración del trabajo de los profesionales involucrados. En sus conclusiones destaca una marcada influencia de las pautas gubernamentales en la especificidad de las tareas desempeñadas por los diversos actores, mediada por dos factores clave: la limitación de recursos y la formación y trayectoria profesional de cada uno/a de los/las profesionales intervinientes. Asimismo, señala que otro factor determinante está vinculado a las condiciones que facilitan la acción o intervención, tales como la dinámica institucional de cada escuela, la micropolítica presente, y las relaciones y tensiones.

Más puntualmente, en relación al desempeño de los/las psicopedagogos/as en el contexto escolar, como antecedente de relevancia, se destaca la investigación de Moyeta, Rainero, Barbero

y Filippi (2019) de la Universidad Nacional de Río Cuarto, titulada "La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: obstáculos, tensiones y condiciones para una educación inclusiva posible". Uno de los objetivos principales del trabajo consiste en caracterizar la tarea de profesionales de la psicopedagogía en la escuela secundaria y analizar cómo contribuyen a la promoción de una educación inclusiva. Los resultados del estudio revelan que ciertas concepciones mantenidas por actores institucionales representan un impedimento para la construcción de posturas más inclusivas. Las psicopedagogas participantes en la investigación deben estar atentas a supervisar continuamente el marco epistemológico desde el cual configuran sus concepciones, con el fin de evitar que se convierta en un obstáculo adicional. Además, es esencial colaborar con otros profesionales para identificar y eliminar aquellos obstáculos que dificulten la implementación de políticas inclusivas. entre los diferentes actores.

Otro antecedente importante para el presente trabajo es el de Messi et al. (2016), quienes realizan una investigación con docentes de escuelas públicas primarias y secundarias de la provincia de Santa Fe con respecto a la valoración y representación de las tareas de los/las psicopedagogos/as en el contexto escolar. La reflexión se centró en cómo representan los y las docentes, al trabajo del/la psicopedagogo/a en la escuela. Los resultados mostraron que éstos representan la intervención psicopedagógica, fuertemente sustentada en mecanismos terapéuticos, clínicos e individuales. Se destaca, así mismo, el reconocimiento que el personal docente hace de la necesidad de un espacio donde poder trabajar con la problemática del aprender y que, efectivamente la psicopedagogía debiera formar parte de dichos espacios.

Hasta este punto, hemos revisado antecedentes significativos sobre el trabajo psicopedagógico en el apoyo a las escuelas y en equipos interdisciplinarios. También hemos

explorado los desafíos que enfrentan los profesionales en sus tareas, las características de las demandas que reciben y la visión que tienen otros actores institucionales con los que trabajan.

Organización y Estructura del Escrito

La presente tesis se organiza en cuatro capítulos. El primero, establece el marco conceptual que fundamenta la investigación, estructurado en tres segmentos esenciales. En primer término, se presenta una caracterización detallada de la Psicopedagogía, destacando su objeto de intervención y reflexión, con un enfoque especial en aquellas prácticas vinculadas al entorno escolar. En el segundo bloque, se realiza una conceptualización y caracterización de los Equipos de Orientación y Apoyo en el contexto nacional y provincial, enmarcados en el contexto normativo vigente. El tercer bloque se centra en el recorrido histórico de los diferentes modelos educativos: el tradicional, el integrador y el inclusivo, junto con sus características principales. Se aborda este recorrido desde sus fundamentos teóricos, transitando desde una perspectiva educativa segregadora y normalizadora hasta otras más inclusivas, pasando por modelos integracionistas que hoy conviven en las escuelas. Este análisis proporciona una visión histórica contextualizada y fundamentada teóricamente sobre la evolución de los paradigmas educativos en el ámbito nacional y provincial.

El segundo capítulo aborda las consideraciones metodológicas que definen este estudio. Se detallan los objetivos y los procedimientos de construcción de los datos, se describen la población, la muestra y unidad de análisis del estudio, se detallan las características de los instrumentos empleados, y se refieren el proceso de análisis e interpretación de los resultados. Así mismo se incluyen los aspectos éticos considerados.

El tercer capítulo presenta en detalle los resultados obtenidos en los diversos bloques de contenido investigados. Estos resultados se organizan y clasifican en dimensiones, categorías y

subcategorías según la metodología de análisis propuesta. A medida que se avanza en la lectura, se comprenden los resultados en el contexto de la fundamentación teórica que los respalda.

Y finalmente en el cuarto y último apartado, y a modo de cierre, se plasman las conclusiones, interrogantes y discusiones a partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Resultados Obtenidos: sus Alcances y Credibilidad

Dado que se entiende a la práctica de investigación inscripta en una relación social, al interior de una comunidad académica, se hace necesario explicitar los distintos momentos de encuentros con investigadores, expertos, especialistas en el campo y los propios actores institucionales que posibilitaron confirmar que el sentido en que se iban construyendo los datos se correspondía con las interpretaciones que los participantes le otorgan a la realidad estudiada.

- Se presentó la ponencia Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, en coautoría con Rainero, D. y Bersanelli, S., en las II Jornadas de Investigación Psicopedagógicas de la Red Institucional de Investigación Psicopedagógica (RedIIP) celebradas en el año 2023. Esta ponencia está publicada en el libro electrónico de RedIIP Actas de Jornada, Prácticas de Investigación ¿Psicopedagógicas?, editado por la Universidad del Comahue (2023). Disponible en <https://web.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/libros>
- Se realizó la presentación de los avances y resultados en el equipo de investigación *La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional*. Equipo dirigido por la Mgter. Daniela Rainero, y Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Aprobado por Resolución Rectoral 083/20.

Convocatoria 2020-2022.

- Participación como expositora en la asignatura Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas, correspondiente el cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Título de la exposición: *La psicopedagogía en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas de La Pampa*.
- Integrente colaboradora del Proyecto de Investigación *La intervención psicopedagógica en los EOE: tejiendo tramas entre lo singular y lo institucional*, dirigido por la Mgter. Daniela Rainero. Convocatoria 2024-2026 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC y subsidiado por dicha secretaría. En evaluación.

La participación en estos eventos e instancias proporcionó una valiosa oportunidad para compartir las preguntas, los propósitos y metodología que orientaron el trabajo. Esto permitió intercambiar ideas y enriquecer el debate académico en el campo de la psicopedagogía.

Todas estas instancias se constituyeron en una manera efectiva de no sesgar los datos obtenidos en un único sentido, poniendo en ejercicio la reflexividad permanente, de manera sistemática, recursiva, intencional y consciente, lo que permitió volver sobre los propios procesos, cuestionarse y darse cuenta de lo emergente, de nuevos puntos de vista, de lo que no se había considerado, entre otras.

MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el marco conceptual que respalda la investigación, estructurado en tres secciones principales. En primer lugar, se ofrece una caracterización de la Psicopedagogía, destacando su campo de intervención y reflexión, con especial atención en las prácticas relacionadas con el ámbito escolar.

En segundo lugar, se realiza una definición y descripción de los Equipos de Orientación y Apoyo a nivel nacional, contextualizándolos dentro de la normativa actual.

Por último, se examina el recorrido histórico de los distintos modelos educativos: el tradicional, el integrador y el inclusivo, junto con sus rasgos más destacados. Este análisis aborda la transformación desde sus bases teóricas, transitando desde un modelo educativo segregador y normalizador hasta modelos inclusivos, con orientaciones integradoras que coexisten en las escuelas actuales.

De este modo, se ofrece una perspectiva histórica contextualizada y fundamentada teóricamente sobre la evolución de los paradigmas educativos a nivel nacional y provincial.

La Psicopedagogía en el Contexto Escolar

Las primeras prácticas profesionales psicopedagógicas se registran en Argentina en los inicios del siglo XX, mientras que, a mediados del mismo, y con la apertura de la formación de psicopedagogos/as a nivel universitario, se puede identificar el inicio de su institucionalización académica, comenzando a jugarse allí saberes específicos, conocimientos científicos y estrategias de intervención en torno a la profesión y a la constitución de la disciplina. Muchos son los autores que han estudiado la conformación disciplinar y epistemológica de la Psicopedagogía en

América del sur, y fundamentalmente, en Argentina (Ventura, et al. 2012; Muller, 2000; Bertoldi, et al. 2019; Castorina, 2016; Valle, 2012).

La psicopedagogía nace en nuestro país, en el ámbito académico, en relación a las problemáticas del aula, de la escuela y a las dificultades relacionadas con el aprendizaje. Por eso es necesario acordar qué entendemos por institución educativa, cuando hablamos del lugar en el cual se llevan a cabo las intervenciones: ¿quiénes son y quiénes hacen a la institución educativa? ¿a qué nos referimos cuando hablamos de escuela?. Lidia Fernández (1994), define a la institución educativa con dos acepciones. En primer lugar, como un tipo particular de organización, una organización con función especializada que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. El segundo sentido, está ligado a los significados y alude a la existencia de un modo simbólico en el que los sujetos encuentran orientación para entender y decodificar la realidad. Cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal, pero el hecho de pertenecer a un tipo de institución particular no hace a cada establecimiento idéntico al resto (p.35). Como consecuencia, el conocimiento resulta de las prácticas de ayuda, asesoramiento, intervención, implementadas en el establecimiento, en su dinámica. La institución universal Escuela es el resultado de la especialización, en un tipo particular de establecimiento, de una parte, de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.

La intervención psicopedagógica en la escuela también posee su recorrido histórico y sus vaivenes. Atravesó por varios modelos en la conformación de su campo y todas las variantes que se sucedieron entre ellos (Ventura, et al. 2012). La diversidad de teorías y estrategias puestas en

juego, provenientes de otros campos, ha impactado de manera singular en las prácticas de intervención de los/las profesionales. A su vez, cada opción teórica y metodológica ha significado una opción epistemológica e ideológica que, aunque constituyen acuerdos tácitos responden a contextos históricos, culturales y políticos de los que los/las psicopedagogos/as, no somos ajenos/as (Bertoldi, et al. 2019).

Durante mucho tiempo, el trabajo de los/as psicopedagogos/as estuvo asociado a la idea de “gabinetes”. David Eichenbronner (en Greco, 2021) relata el siguiente fragmento de su vida escolar, recordando la existencia y significado del “gabinete” en su escuela:

En mi escuela había un gabinete, y era, para la mirada de un niño de primaria, un lugar casi imperceptible. Pero estaba allí, detrás de una puerta al final de un pasillo. En la que era mi cabeza en ese tiempo, se figuraba como un espacio casi perdido o por fuera de lo que representaba el conjunto de la escuela. Esa perspectiva creo que lo convirtió en un lugar interesante y misterioso. Todos nosotros, los alumnos, sabíamos de su existencia, pero poco. Hasta ahí. Y el que sabía más seguramente no lo confesaría (p. 107).

Los gabinetes aparecen en las escuelas argentinas como espacios destinados a los alumnos que no aprendían en los modos y tiempos que el sistema educativo establecía. Los gabinetes psicológicos/psicopedagógicos en el ámbito educativo surgieron a partir de la intersección entre la psicología y la educación, en el contexto de las prácticas escolares. Estos gabinetes tomaron forma en respuesta a los discursos médicos que diagnostican y patologizan las dificultades educativas centrándolas en el/la estudiante. En este contexto, profesionales de la psicología y la psicopedagogía, entre otros, comenzaron a intervenir en las escuelas, a menudo aplicando terapias y tratamientos descontextualizados. Se les asignaba a los/las estudiantes la

responsabilidad de su éxito o fracaso escolar. Esta dinámica ha dejado una huella duradera tanto en las instituciones escolares como en las prácticas de los profesionales “psi” que han trabajado en ellas. En general, estos enfoques han estado enmarcados en un paradigma individual, y han sido resultantes de una combinación entre el modelo médico, clínico y rehabilitador (Korinfeld, 2013; Aizencang y Bendersky, 2013; Greco, 2015).

La conformación de los campos pedagógico y psicopedagógico estuvo influenciada por conceptos de "normalidad", donde el enfoque se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza. Estas ideas están fundamentadas en una psicología experimental que pone el énfasis en el individuo, dando lugar a lo que se conoce como "problemas en el aprendizaje" (Sánchez, 2008), percibidos como situaciones individuales dentro de un sistema educativo que establece, aún hoy, circuitos diferenciados de escolaridad, tales como la Educación Común y la Educación Especial.

Desde este enfoque y a través de la intervención diagnóstica basada en la clasificación de estudiantes con "problemas", se promueve la especialización de los servicios educativos como una alternativa más efectiva, permitiendo focalizar las intervenciones y diferenciar los recorridos educativos. Esta clasificación se apoya en pruebas y tests estandarizados que proporcionan un Cociente Intelectual (CI), lo que a su vez impulsa un proceso de etiquetado y segregación (Clas, et al., 2010).

Este proceso es conocido como evaluación psicopedagógica, o psicodiagnóstico, y ha sido históricamente solicitado para la elaboración de diagnósticos y la categorización de los alumnos en el entorno escolar, según lo señalan los estudios de Echeita y Calderon (2014). Los autores explican que esta concepción de evaluación tradicionalmente se fundamentó en el uso de instrumentos derivados de la psicopedagogía clínica. Como resultado inherente a este modelo de

evaluación, se genera el Informe Psicopedagógico, concebido como un medio de comunicación entre las partes involucradas (familia, escuela, equipos), utilizando, según los autores, una "jerga pseudo científicista" en lugar de concebirlo como un instrumento de colaboración entre las partes. Este último debería ser utilizado para explicitar propuestas de ajuste y apoyos necesarios con el fin de implementar de manera efectiva el mandato de una respuesta educativa inclusiva (p. 7).

El modelo médico, ha dejado una marca importante en la intervención de los/las profesionales de la psicopedagogía. En sus prácticas, suelen advertirse sesgos hacia modalidades de trabajo clínico, centradas en el/la estudiante de manera individual, sosteniendo la noción de "alumno problema", y orientando la misma práctica en orden a la presunción de patología o anormalidad en los ritmos o condiciones de aprendizaje y/o desarrollo de los sujetos. Las prácticas psicopedagógicas en la escuela a lo largo de los últimos años, se han planteado de esta manera tendiendo al etiquetamiento de los/las estudiantes (Baquero, 2000; Boggino, 2000; Elichiry, 2009; Aizencang y Bendersky, 2013).

Frente a las limitaciones evidenciadas por el modelo médico en la formulación de una respuesta educativa inclusiva eficaz, así como para instigar transformaciones en las prácticas escolares en relación con la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes, se han observado cambios conceptuales significativos en las últimas décadas.

Estos cambios afectan la concepción actual del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los conceptos de desarrollo, discapacidad y educación inclusiva (Giné, 2005; Echeita y Calderón, 2014; Booth y Ainscow, 2015; Barton, 2008). Este contexto ha generado alteraciones sustanciales en las políticas educativas y en los marcos de actuación de los profesionales.

Los Equipos de Apoyo y Orientación en Argentina

A lo largo del tiempo, los gabinetes han experimentado una evolución, dando origen a los equipos técnicos, inicialmente denominados así. Estos equipos, compuestos por profesionales interdisciplinarios como psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, entre otros, desempeñan funciones de asesoría y orientación en las escuelas, llevando a cabo actividades e intervenciones específicas. Según Ullman (2019), el inicio de los equipos de orientación en el ámbito escolar se remonta a la creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional en 1949 en la provincia de Buenos Aires. Desde entonces, se han incorporado diversos perfiles profesionales y estrategias de intervención, culminando en la formación de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) que, en colaboración con otros actores institucionales, asumen la responsabilidad de orientar, atender y acompañar a las instituciones, docentes, estudiantes y familias. Su objetivo principal es contribuir a la inclusión educativa y social a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evolución temporal de estos equipos ha experimentado transformaciones y continuidades que han estado influenciadas por los paradigmas de interpretación que han caracterizado a la escuela, su ámbito de intervención, así como por los enfoques para conceptualizar y abordar las problemáticas emergentes en dicho contexto. Según Korinfeld (2013), al asumir la herencia del discurso médico, el conocimiento de los profesionales se percibe como una tecnología orientada a mejorar la práctica educativa, así como a identificar y clasificar las conductas disfuncionales y supuestamente patológicas del sujeto en proceso de aprendizaje, respaldado por su prescripción terapéutica. Estas influencias y modelos, según el autor, son estructurales, ya que se remontan al origen del sistema, aunque esto no implica que sean inalterables, sino más bien funcionales (p. 224).

Sobre finales del siglo XX la emergencia de enfoques que visualizan la dimensión institucional de la educación, provocan movimientos que desafían las prácticas tradicionales asociadas a la psicología experimental y de gabinete. Esto no supone que se puedan definir modelos que se han sucedido a lo largo del tiempo en forma lineal, por el contrario, en general se observa la coexistencia de técnicas y de prácticas que responden a dispositivos y encuadres diversos (Perpetue, 2015). De esta manera, se observa que la influencia del modelo médico en educación ha sido muy fuerte y que aún se continúa asociando la intervención de los equipos en la escuela, con estas prácticas de segregación. Por este motivo, Greco (2015) sostiene:

Las transformaciones contemporáneas tanto de los sujetos como de las instituciones, demandan de las escuelas perspectivas teórico prácticas que habiliten el acompañamiento institucional de las trayectorias y que no se centren en los sujetos individuales, sus identidades, o historias familiares y sociales para explicar sus dificultades. Estas perspectivas consideran que la interrupción de una trayectoria educativa refiere menos a la supuesta imposibilidad individual y más a la dificultad para quebrar la homogeneización escolar y diversificar esas trayectorias dando respuesta a cada sujeto, así como al colectivo institucional (p.154).

La Ley Nacional de Educación 26.206 en Argentina, y en particular la Resolución del CFE 239/14, han situado a los equipos de apoyo y orientación escolar en una perspectiva democratizadora y defensora de derechos. El propósito es garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y adultos, asegurando la permanencia y culminación exitosa de sus trayectorias educativas.

La trayectoria educativa de un/una estudiante no se concibe como un camino ideal que solo algunos pueden seguir debido a condiciones favorables, sino como un proceso entrelazado

con la vida de cada individuo y sus experiencias en las instituciones educativas. Se reconoce que la interrupción, el detenimiento o el abandono de esta trayectoria no se debe simplemente a una supuesta incapacidad personal, sino también a la dificultad de las instituciones para adaptarse a la diversidad de necesidades y experiencias de cada sujeto (Greco, 2015).

La Resolución mencionada, a través de su Anexo II, incorpora las "Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo". Estas pautas definen como criterios esenciales de la intervención de los equipos en la escuela: la perspectiva institucional centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la regionalización para garantizar la cobertura, la dependencia transversal a los niveles y modalidades en consonancia con las políticas públicas, y la conformación interdisciplinaria. Estos criterios buscan construir conjuntamente posibilidades para materializar el derecho a la educación mediante el apoyo a las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

A partir del año 2009, se implementó el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Este programa profundizó en la dimensión institucional de la intervención de los equipos, destacando su carácter situado. Se llevaron a cabo debates teórico-prácticos en encuentros nacionales y jurisdiccionales, promoviendo la construcción colectiva coordinada desde el Ministerio de Educación (ME). Este enfoque colaborativo recuperó diversas voces, intencionalidades y formas de abordar las instituciones, desde las tradicionales hasta las más innovadoras, contribuyendo a la creación y el acompañamiento de la institución educativa (Greco, 2021).

En el primer documento resultante de estos encuentros, se destaca que los equipos de orientación escolar, con sus distintas denominaciones, historias institucionales y formas de intervención, deben trabajar en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y

docentes. Deben abordar diversas situaciones que requieren orientación o apoyo en el marco de diferentes proyectos. Los aspectos más destacados de la línea de trabajo propuesta para los equipos incluyen la interdisciplinariedad, el enfoque institucional respecto a problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención a demandas específicas de la escuela y los proyectos y políticas educativas (Ministerio de Educación de la Nación, 2014, p. 9).

La Mirada Institucional de la Intervención

Las miradas y las intervenciones de los equipos y sus miembros en la escuela, no son neutras, están fundamentadas en conceptualizaciones implícitas y explícitas. Aunque a veces no seamos conscientes de nuestros supuestos, siempre existe un marco que guía nuestras percepciones y dirige nuestras intervenciones (Aizencang y Bendersky, 2013, p.25). Sin embargo, estos marcos o conceptualizaciones no son evidentes a menos que se observen a través de las prácticas y los discursos arraigados en las instituciones escolares; son formas de hacer y funcionar que se consideran propias y mantienen un cierto nivel de comodidad.

El concepto de intervención es polisémico ya que engloba diversas significaciones. En acuerdo con Berardo (en Conde, 2006), se entiende que intervenir implica interrumpir lo que está naturalizado, romper con la rutina cotidiana de comodidad. Por lo tanto, la intervención en la escuela podría concebirse como el acompañamiento de procesos de cambio en la institución que se reflejan en las acciones de los diferentes actores.

Coincidiendo con Rainero, Filippi y Barbero, (2020), se parte del supuesto de comprender la intervención psicopedagógica como una práctica situada, social y colaborativa, que al asumir un posicionamiento profesional y político desde el paradigma

de derechos, puede colaborar y promover la construcción de una educación inclusiva (p.4).

La intervención institucional se interpreta, entonces, como aquellas experiencias que operan del lado de los adultos, facilitando que la institución educativa pueda reflexionar sobre la subjetividad que produce para recuperar el control sobre las situaciones que genera. La intervención se concibe como experiencias que superan la demanda puntual e individual centrada en el individuo, como tradicionalmente sucede, y amplían la mirada a los actores institucionales como sujetos que atraviesan situaciones conflictivas que deben resolver (Bertoldi, et al. 2014; Korinfeld, 2013; Greco, 2014; Nicastro y Andreozzi, 2008; Conde, 2006; Lerner, 2022).

El recorrido histórico de la conformación y evolución de los equipos de orientación demuestra sus movimientos, sedimentaciones y nuevas perspectivas cuando el objeto de trabajo deja de ser el individuo en déficit para convertirse en un conjunto de relaciones en el marco de una institución escolar (Greco, 2021). Uno de los ejes centrales está puesto en los modos de generar intervenciones institucionales que desafíen y cuestionen los modelos y enfoques sostenidos por los equipos y profesionales intervinientes durante muchos años. Las pautas federales (Res. 239/14) explicitan que:

Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar trabajarán desde una perspectiva institucional tendiente al sostén de las trayectorias educativas a través del fortalecimiento de los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes. Se alejarán de una mirada centrada en el déficit de los sujetos para hacer visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la escuela genera. Esta

perspectiva no se centra en el individuo como unidad de análisis, el foco está puesto en las relaciones y las situaciones donde los sujetos se vinculan, con encuadres de trabajo propios del ámbito de la educación. Desde este enfoque se reconocen fundamentalmente los procesos colectivos que intervienen en la producción de nuevas prácticas educativas y en el cambio de las culturas institucionales en un sentido democratizador y garante de derechos (Res. 239/14, CFE, p. 5).

La Interdisciplinariedad como Línea de Trabajo

Otra característica distintiva de la intervención de estos equipos de orientación y acompañamiento en las escuelas es su naturaleza interdisciplinaria, que implica la colaboración y trabajo conjunto de profesionales de diversas áreas, como psicopedagogos/as, fonoaudiólogos/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, docentes, entre otros. La noción de interdisciplinariedad también es objeto de debates y controversias en términos de su desarrollo teórico. Bertoldi y Enrico (2012) examinan los alcances y límites de las prácticas denominadas interdisciplinarias en los equipos de orientación, llegando a la conclusión de que, en general, en los documentos y normativas oficiales que regulan las prácticas profesionales, se utiliza el término interdisciplinario con dos significados. En primer lugar, como la articulación de saberes y experiencias en la búsqueda de un acuerdo o punto en común; y, en segundo lugar, como "trabajo en grupo" o "entre varios", desde la perspectiva que sugiere que la participación de todos los profesionales involucrados en una situación compleja los coloca en mejores condiciones para ofrecer una respuesta.

La interdisciplinariedad implica una multiplicidad de perspectivas sobre la educación, valora el conocimiento docente y contribuye a ampliar la creación de estrategias para el

sostenimiento de las trayectorias. Sin embargo, en ocasiones, esta multiplicidad de funciones y la falta de límites claros entre ellas pueden dar lugar a la superposición de equipos y profesionales. Esto ha llevado, en algunas situaciones, como describe Korinfeld (2013), al cuestionamiento por parte de los actores de la escena educativa, tanto de las funciones que desempeñan como de la modalidad con la que lo hacen.

El Camino Hacia la Escuela Inclusiva

En Argentina, el debate de la escuela inclusiva, siguió una trayectoria institucional que fue dando cuenta de las diversas concepciones sobre las que se iba configurando el proyecto de atención a la diversidad. Se transitó desde una escuela común del siglo XIX, fundacionalmente tradicional, homogénea y segregadora, a otra que dio paso a una nueva concepción educativa para la atención a la diversidad, con particular referencia a las personas con discapacidad, y que se conoció con el nombre de Integración, entre los años 60 y 70. Este movimiento respondió al principio de Normalización, acuñado por N. E. Banck-Mikkelsen a finales de los años 50, y significó la convicción de que las personas con discapacidad deben tener los mismos derechos y obligaciones que el resto de los ciudadanos (en Bersanelli, 2002, p.26). Se comienza a hablar de Necesidades Educativas Especiales (NEE) lo que abre una nueva mirada, posibilitante y potenciadora sobre los sujetos. El estudiante diferente es “integrado” al grupo clase que conserva el tinte de la escuela tradicional, comenzando a implementar las “adaptaciones curriculares” y/o “adecuaciones”, entre otros recursos para trabajar con la heterogeneidad de los grupos de clases. La figura más notable del modelo es la Maestra Integradora, la cual representa la presencia de la escuela especial en la escuela común, aportando ayudas para que este/a estudiante integrado/a pueda permanecer en la escuela, andamiaje impensado en décadas anteriores. El modelo de la integración pone el acento en los “problemas de aprendizajes” y en la necesidad de que el/la

estudiante se adapte a la escuela, es responsabilidad del/la estudiante y la familia buscar los recursos para adaptarse a la escuela (Aizencang y Bendersky, 2013, p. 106-107). Aun así, esto constituye un avance significativo hacia el modelo social e inclusivo. Desde esta nueva perspectiva, la educación y la sociedad transitan hacia una escuela inclusiva que intenta despegarse del concepto de capacidad para incluir a todos y todas desde el enfoque de derechos humanos.

En 1994, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales consolidaron la transición de la integración escolar hacia la Educación Inclusiva. Se abandonó un enfoque educativo individual curricular para las personas con discapacidad y se adoptó uno social curricular, centrando los desafíos no en el individuo, sino en el contexto y las barreras al aprendizaje y la participación. Este cambio de paradigma implica una transformación sustancial en los fundamentos de la educación inclusiva (Echeita y Duk, 2008).

La educación inclusiva se concibe como la capacidad del sistema educativo para acoger a todos los/las estudiantes, sin exclusiones de ningún tipo. Para lograrlo, es esencial abordar la amplia diversidad de características presentes en los/las estudiantes y garantizar la participación y el aprendizaje de cada uno/a en el marco de los servicios comunes y universales. En resumen, la educación inclusiva busca que todos/as los/las estudiantes de una comunidad educativa aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Declaración de Salamanca, 1994; Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p. 12-13).

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico. La educación inclusiva implica un proceso para aumentar la presencia, participación y aprendizaje de los/las estudiantes en el currículo, las comunidades

escolares y la cultura, al tiempo que se reduce su exclusión de los mismos (Booth y Ainscow, 2015).

Los Elementos de una Educación Inclusiva

El concepto de inclusión debe ser claro y acordado para poder orientar la dirección de las acciones (Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO 2017, 2020; Gine, 2009). Echeita y Ainscow, (2011), proponen cuatro elementos que debería incluir este acuerdo:

En primer lugar, concebir la inclusión como un proceso continuo, una búsqueda constante de mejores respuestas a la diversidad de los/las estudiantes. Este enfoque reconoce que el tiempo es un factor crucial para construir cambios sostenibles en el tiempo.

En segundo lugar, en el contexto de la inclusión, se busca la presencia, la participación y el logro de todos/as los/las estudiantes. La presencia no solo implica que los y las estudiantes estén físicamente en la escuela, sino que también reciban experiencias educativas de calidad que los/las involucren activamente en su proceso educativo. Es esencial incorporar las voces de los/las propios/as estudiantes y valorar su bienestar personal y social para lograr aprendizajes significativos.

En tercer lugar, los autores afirman que la inclusión requiere, necesariamente, la identificación y eliminación de barreras. Las barreras son factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje. Identificar estas barreras, comprender quiénes las experimentan y en qué aspectos de la vida escolar se sitúan es estratégico para mejorar la inclusión.

Y por último, se destaca la importancia de enfocarse en grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo o en condiciones de vulnerabilidad. Esto implica un compromiso activo para supervisar y adoptar medidas que aseguren la presencia, participación y éxito de estos grupos

dentro del sistema educativo. Las medidas, comúnmente conocidas como apoyos, niveles y configuraciones de apoyos, son actividades que aumentan la capacidad de la institución escolar para atender la diversidad del alumnado, promoviendo la equidad. Se busca remover barreras, generar participación y aprendizaje para todos y todas, con la colaboración de los miembros de la comunidad educativa. Las necesidades de apoyo son evaluadas y planificadas de manera colaborativa entre los equipos de apoyo y las escuelas, para luego implementarlas de manera corresponsable (Ministerio de Educación, La Pampa, 2020).

Continuando con la necesidad planteada por los autores de acordar un concepto claro de la educación inclusiva para direccionar las prácticas, es pertinente citar la definición de UNESCO (2022) al respecto:

La inclusión es una cuestión de justicia social, derechos humanos y dignidad humana y se dirige a eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidades (UNESCO 2022, p.7).

Por esta razón, se entiende por inclusión el proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los/las estudiantes. No obstante ello, el concepto de inclusión va de la mano del concepto de equidad que significa garantizar la imparcialidad, considerando la importancia de la educación de todos y todas los/las estudiantes.

Psicopedagogía y Prácticas Inclusivas

Tumburú (2021) destaca la necesidad de analizar cómo las políticas educativas impactan en las prácticas cotidianas de las escuelas, definiendo el concepto de prácticas inclusivas en relación con la generación de aprendizajes en este entorno. El autor plantea que en este contexto, hablar de prácticas inclusivas va más allá de cumplir con un marco normativo, enfocándose en lo

que los propios protagonistas conceptualizan y realizan en la escuela.

Desde esta perspectiva, la psicopedagogía debe replantear sus intervenciones considerando varios aspectos. En primer lugar, es crucial apartarse del enfoque en las deficiencias y evitar la homogeneización de los estudiantes (Tumburú, 2021). Además, se destaca la importancia de proporcionar ayudas que conviertan la enseñanza y el aprendizaje en oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo para todos/as los/as estudiantes en la escuela (Aizencang y Bendersky, 2013). La democratización de las evaluaciones psicopedagógicas se presenta como una pieza fundamental para equilibrar las relaciones, valorar diversas voces y afirmar la posición de los educadores como intelectuales críticos en lugar de burócratas técnicos (Echeita y Calderón, 2014). Asimismo, la intervención psicopedagógica debe centrarse en identificar y eliminar barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje y la participación de los/las estudiantes, entre otros aspectos a reconsiderar.

En última instancia, coincidimos con Aizencang y Bendersky (2013) en que las prácticas educativas responden tanto a supuestos epistemológicos como a representaciones de la época, construidas y sostenidas en situaciones concretas. Desnaturalizar los contextos, cuestionar e historizar las prácticas, comprender los supuestos que las han moldeado y sustentado, son pasos esenciales para generar nuevos significados en el ámbito educativo. En este sentido, es imperativo que los/las psicopedagogos/as reflexionen acerca de lo siguiente:

Podemos elegir continuar la ruta ya conocida, criticada y algo obsoleta- aunque vigente- de definir a aquellos que “aprenden como es esperable” en la escuela y buscar tratamientos para aquellos que por diferentes motivos no lo logran. Es decir, tenemos el poder de determinar quién sí y quien no puede aprender. O bien, tenemos la alternativa de tomar el malestar que esas prácticas generan, develar los implícitos y procurar algo

diferente para la tarea en la escuela, pues todos los alumnos pueden aprender, sin olvidar que algunos necesitan más y diferentes sostenes para hacerlo (p.21).

MÉTODO

En este capítulo, dedicado a la cuestión metodológica, se abordan en detalle los procesos que han dado forma a esta investigación. Se exploran los momentos críticos que han contribuido a su configuración, así como los fundamentos teóricos que han respaldado las decisiones tomadas a lo largo de este proceso.

En primer lugar, teniendo en cuenta los antecedentes que han impulsado la elección del diseño metodológico, y considerando las preguntas de investigación y los vacíos en el conocimiento que se han buscado abordar, se analiza el contexto en el que se enmarca la investigación. Se consideran los fundamentos teóricos que sustentan el diseño de la misma y se exploran las teorías y enfoques conceptuales que han guiado la comprensión del objeto de estudio, así como la selección de herramientas y técnicas de investigación.

A continuación, se aborda la definición de las preguntas centrales de la investigación, identificando aquellos objetivos más generales, así como también, describiendo los objetivos específicos que dan cuenta de las acciones que se pretenden realizar, de manera más detallada.

Posteriormente, se describe la selección de los/las participantes, es decir, la configuración de la población elegida y luego la muestra seleccionada para el estudio. Se delimitó un subgrupo de la población general, en la que la elección depende de las características y criterios de investigación y a partir de las mismas se define y explicita la unidad de análisis.

Se explora también la selección de los instrumentos de recopilación de datos, describiendo de manera detallada en qué consiste cada uno de ellos y de qué manera aportarán la información necesaria para dar respuesta a los interrogantes de la investigación. Seguidamente, se

describe la forma en que se llevó a cabo el análisis de los mismos y el procesamiento de la información, así como la interpretación de los resultados.

Y por último, se describen aquellos aspectos éticos considerados durante todo el proceso de investigación con el objetivo de llevar a cabo un estudio de características científicas que respete los principios fundamentales que orientan el desarrollo de investigaciones que puedan afectar a las personas involucradas.

En resumen, este capítulo describe detalladamente el proceso metodológico que ha dado forma a la investigación. A través de un análisis exhaustivo de los momentos clave y los fundamentos teóricos subyacentes, se espera ofrecer una visión clara y completa de la metodología utilizada y de qué manera ha contribuido a la construcción del estudio.

Diseño de la Investigación

El enfoque metodológico seleccionado para poder abordar la problemática elegida está encuadrado dentro del marco de la investigación cualitativa.

Comenzamos por definir el método como la forma sistemática, planificada y controlada de comprender el mundo social, establecida por la comunidad científica en un momento dado. Es un procedimiento, que se construye según ciertos principios y conforme con pautas relativamente, invariables (Scribano, 2015).

Cuando hablamos de investigación cualitativa no nos referimos a determinado tipo de datos, textuales o no numéricos sino a determinados enfoques o formas de producción de conocimientos científicos que a su vez fundamentan en concepciones epistemológicas más profundas. Por lo tanto, la investigación cualitativa supone la adopción de determinadas concepciones filosóficas y científicas, formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos (Eisman et al., 1998). De hecho, esta forma de trabajo

es entendida como un proceso circular o espiral, cuyas etapas interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. Fundamentalmente, el proceso cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación, y pueden desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. El proceso se mueve en ambos sentidos entre los hechos y la interpretación (Hernández Sampieri, et al. 2006).

Este trabajo sigue un diseño no experimental y descriptivo. En el modelo no experimental, se intenta establecer las asociaciones que puedan existir entre diversas variables. Los diseños descriptivos, consisten en describir un fenómeno o situación, mediante su estudio, en una circunstancia temporal y espacial determinada. Es decir, se estudia la intervención de las profesionales implicadas a través de sus relatos, enmarcados en su contexto cotidiano, en un momento único, para después analizarlo, tratando de explicar cómo es, y cómo se manifiesta en el contexto escolar. Como lo explica Vasilachis (2007), la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en un contexto particular en el que tiene lugar (p.33).

Objetivos

En primer lugar, se plantea la pregunta que guiará el presente trabajo, la situación a conocer e investigar, que en este caso son el trabajo y las prácticas del/la psicopedagogo/a dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) de la provincia de La Pampa, en el contexto escolar. También, se propone describir de qué manera estas prácticas colaboran para la promoción de una educación inclusiva. De esta manera, se establecieron las preguntas centrales del estudio y a partir de las mismas se definieron los objetivos, general y específicos.

Objetivo General

- Dar cuenta de las prácticas de los/las psicopedagogos/as al interior de los EAI con el fin de promover una educación inclusiva.

Objetivos Específicos

- Describir la conformación de los EAI y su trayectoria de consolidación institucional.
- Caracterizar el trabajo que los/las psicopedagogos/as realizan al interior de estos equipos, así como las funciones que asumen.
- Dar cuenta de los encargos y demandas que los actores institucionales les realizan.
- Analizar la especificidad de la intervención psicopedagógica al interior de los EAI para la promoción de una educación inclusiva.

Población

A partir de establecer y definir los objetivos del trabajo, se procede a delimitar la población comprendida en el estudio, y constituir la muestra y unidad de análisis, la cual estará definida por algunos requisitos previamente acordados e inherentes a la investigación, que recortan la población total de psicopedagogos/as que trabajan en los EAI en el ámbito educativo provincial.

Se comenzará por caracterizar a los EAI, su conformación y organización a nivel provincial, para luego explicar cuál es el recorte que se realiza para la selección de la muestra.

Caracterización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión en la Provincia de La Pampa

En el año 2004, se crea en la provincia de La Pampa, la Dirección de Educación Inclusiva (DEI), dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, con el objeto de promover políticas y prácticas inclusivas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar los logros educativos de

todos/as los/las estudiantes, garantizando las condiciones de acceso, participación y permanencia en el sistema educativo pampeano (Bersanelli, 2008).

El organigrama Ministerial contenía la estructura organizativa bajo la denominación, en su origen, de “Dirección de Educación Especial” y a posteriori se transformó en “Departamento de Educación Especial y Apoyo Escolar” inserto en la Dirección de Nivel Inicial y Regímenes Especiales. Este departamento se hallaba conformado por Escuelas de Educación Especial, Centros de Estimulación y Aprendizaje Temprano (CEyAT), Centros de Apoyo Escolar (CAE) y Servicios de Aprendizaje Integral (SAI).

Con el paso de los años surge la necesidad de resignificar los servicios de apoyo a la escolaridad obligatoria en todos sus niveles y modalidades, con el fin de fortalecer la inclusión de todos los integrantes de la comunidad educativa. El área requirió una reorganización para poder dar respuesta al perfil de apoyo a la educación general y a todos/todas los/las estudiantes. En consecuencia, se amplió la estructura existente y se complementa con un Servicio Educativo Domiciliario - Hospitalario, un Centro de Apoyo Escolar Itinerante para las zonas rurales y un Centro Coordinador de Integraciones para mejorar la previsión y provisión de los apoyos de acceso y participación a los aprendizajes, a los estudiantes, a sus familias y a las comunidades educativas.

Algunas de las más significativas líneas de acción, que representaron un reflejo del nuevo paradigma social educativo, tuvieron que ver con: la extensión de la inclusión de todos/as los/las estudiantes con discapacidad al sistema educativo “común”; se sumaron capacitaciones y actualizaciones profesionales para los docentes en ejercicio; se reestructuraron los equipos de apoyo; y se acrecentaron los cargos docentes y profesionales; entre otras.

En el año 2018, mediante la Resolución 1715/18 se modifica el Art. 191 de la Ley 1124 que establece los escalafones y cargos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo pampeano, y desde su sanción en el transcurso del tiempo, ha tenido múltiples modificaciones. Mediante esta resolución, se suprimen aquellos cargos que respondían a un modelo médico, como ser, Médico pediatra, Médico psiquiatra, Médico fisiatra, Médico neurofoniatra, los cuales hasta el momento estaban presentes en los diferentes equipos y escuelas de apoyo. También se crean, por la misma normativa, los cargos de Docente de Apoyo a la Inclusión, Maestro estimulador, Maestro de grupo y Maestro de especialidad.

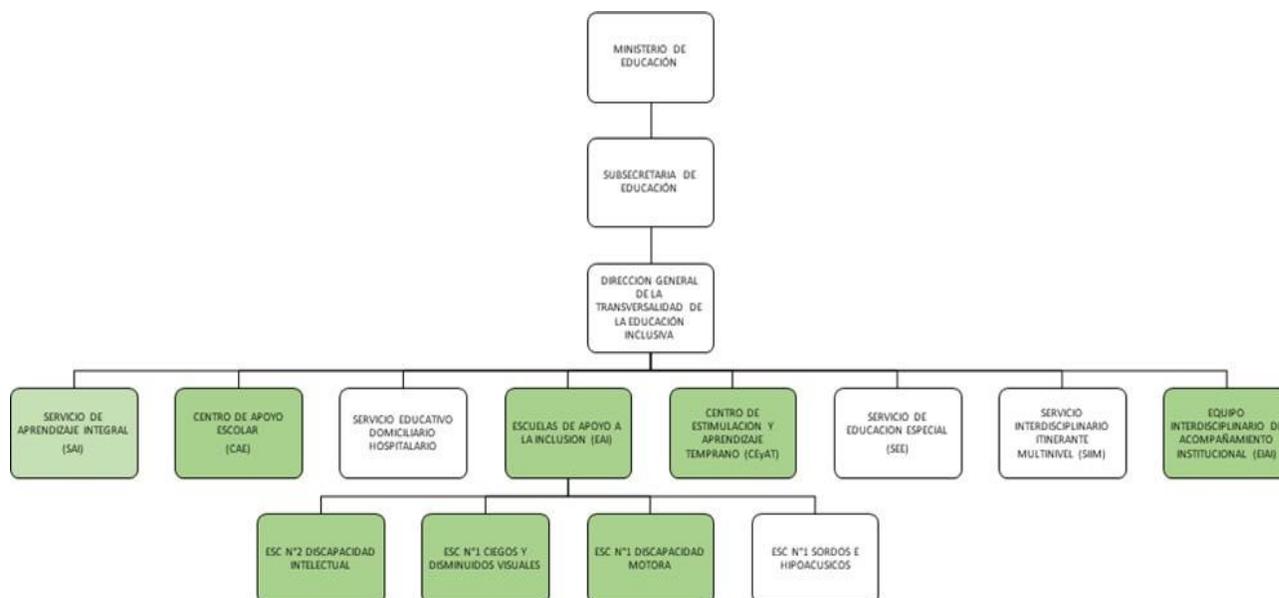
En el año 2019, mediante el Decreto provincial 21/19, en su artículo 37, se establece que se le de jerarquía de Dirección General, a la DEI, y se modifique la denominación por Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva (DGTEI), como se la conoce actualmente, dependiente de la Subsecretaría de Educación; del Ministerio de Educación (ME) de la provincia de La Pampa.

Estas acciones que se han sucedido a lo largo del tiempo reflejan las políticas educativas y la línea de trabajo priorizada por el Ministerio de Educación. Posicionados dentro de un paradigma de derechos, en consonancia con una perspectiva social de la discapacidad y un enfoque socioeducativo de la diversidad, se han implementado modificaciones dirigidas a desvincularse de un modelo médico, rehabilitador y patologizante, en favor de la construcción de comunidades educativas cada vez más inclusivas.

En este momento, el organigrama de la DGTEI ha quedado conformado de la manera que se muestra en la Figura 1, la cual también se anexa al final del trabajo para mayor detalle.

Figura 1

Organigrama de la DGTEI de la provincia de La Pampa



Nota. Se muestran en color verde aquellos equipos, instituciones y/o servicios que son parte de la población seleccionada para el presente trabajo.

A continuación, se procederá a detallar brevemente las características propias de cada uno de estos EAI presentes en la ciudad de Santa Rosa, objeto de este estudio.

Servicio de Aprendizaje Integral (SAI)

Su misión es brindar apoyo educativo a los/las estudiantes que presentan “trastornos” conductuales y que reciben la intervención de este equipo a pedido de las escuelas y/u otros EAI. Estos/as estudiantes tienen la posibilidad de participar, con el acompañamiento del SAI, en la escuela de nivel o cursar su escolaridad, de modo temporal, en las sedes de este servicio. Solo existen tres equipos en la provincia, los cuales se encuentran en las localidades de Realicó, General Pico y Santa Rosa, y su planta docente está conformada por: Psicopedagogo/a, Asistente

Social, Fonoaudiólogo/a, Psicólogo/a, Maestro/a Recuperador/a, Maestro/a de grupo, Docente de Apoyo a la Inclusión, Maestro de especialidad, y Jefe/a.

Centro de Estimulación y Atención Temprana (CEyAT)

Al igual que los anteriores, solo existen tres servicios en la provincia, ubicados uno en la ciudad capital de Santa Rosa, y los otros en las localidades de General Pico y Realicó, respectivamente. La función de estos equipos es la atención temprana de niños/as desde sus primeros meses de vida hasta el ingreso a la escolaridad obligatoria. También acompañan a los/as estudiantes que concurren a las salas de nivel inicial de tres y cuatro años. Sus equipos están conformados por diferentes cargos: Psicopedagogo/a, Asistente Educacional, Asistente Social, Fonoaudiólogo/a, Terapeuta Educacional, Psicólogo/a, Maestro/a estimulador/a, Maestro/a recuperador/a, Docente de Apoyo a la Inclusión, Kinesiólogo/a, Psicomotricista y Jefe/a.

Centros de Apoyo Escolar (CAE)

Son los que primero se crean en la provincia, en el año 1959, y trabajan con las instituciones educativas de nivel inicial y primario. Tienen como finalidad propiciar las condiciones y el desarrollo de dispositivos de organización pedagógica, favoreciendo un abordaje integral que mejore las condiciones de inclusión y la articulación entre la Coordinación de área, los establecimientos educativos y los equipos de acompañamiento. Se encuentran constituidos por; Maestro/a Recuperador/a, Fonoaudiólogo/a, Psicopedagogo/a, Asistente Educacional, Asistente Social, Psicólogo/a, Jefe/a y Subjefe/a. Son los EAI que más equipos poseen a nivel provincial, están presentes en 19 localidades, teniendo en ocasiones, varios “mini equipos” que pertenecen a la misma Jefatura.

Escuelas de Apoyo a la Inclusión (EAI)

Anteriormente conocidas como Escuelas Especiales, estas instituciones cambiaron su denominación a raíz del Decreto 1715/18, al igual que los Servicios Educativos de Apoyo a la Inclusión (SEAI), anteriormente designados como Servicios Educativos Especiales. Estos cambios surgieron en respuesta a la necesidad de atender los requerimientos y realizar un seguimiento de las trayectorias educativas de estudiantes que no contaban con Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) en sus localidades. Las Escuelas de Apoyo, por tanto, se caracterizan por acompañar a las instituciones escolares donde cursan su educación estudiantes con discapacidad, motivo por el cual fueron denominadas de acuerdo a su especialidad. Posteriormente, mediante el Decreto 1849/18 se efectuaron modificaciones adicionales en los nombres de estas instituciones (como se muestra en la Tabla 1). En la ciudad de Santa Rosa, estas escuelas quedaron delimitadas bajo la Coordinación de Educación Especial Zona III y IV, y se listan a continuación:

Tabla 1

Cambio de denominación de las Escuelas Especiales a Escuelas de Apoyo a la Inclusión

Denominación Anterior	Denominación Actual
Escuela Especial N°2	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°2 de Discapacidad Intelectual
Escuela Especial N°1 de Irregulares Motores	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Discapacidad Motora
Escuela Especial N°1 de Sordos e Hipoacúsicos	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 Sordos e Hipoacúsicos
Escuela Especial N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales

Los cargos existente en las diferentes escuelas de apoyo son: Maestro/a de grupo, Maestro/a Integrador/a, Maestro/a Preceptor/a, Maestro/a Estimulador/a, Maestro/a de

Especialidad, Musicoterapeuta, Copista, Psicomotricista, Asistente Educativo, Asistente Social, Fonoaudiólogo/a, Psicopedagogo/a, Terapeuta Ocupacional, Kinesiólogo/a, Psicólogo/a, Docente de Apoyo a la Inclusión, Director/a, en algunos casos Vice Director/a, Maestro/a Secretario/a.

Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Institucional (EIAI)

Estos equipos intervienen exclusivamente en el nivel secundario, donde operan tres equipos por turno, colaborando estrechamente con las coordinaciones de nivel. Inicialmente, estos equipos estaban bajo la jurisdicción de la Dirección de Educación Secundaria (DES), lo que implicaba que sus acciones estaban directamente vinculadas al Coordinador/a de área correspondiente. Sin embargo, en el año 2018, mediante la Resolución 175/18, se transfirieron a la DETEI. Esta transferencia se justificó en la necesidad de replantear los enfoques de intervención de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), procurando que las necesidades educativas de los estudiantes sean abordadas como necesidades institucionales y asegurando la continuidad del acompañamiento ofrecido por los EAI en el nivel primario. Los EIAI están integrados por un equipo multidisciplinario que incluye a psicopedagogos/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales.

Hasta este punto, se han descrito las características principales de los equipos que componen el contexto de trabajo de la población seleccionada para el estudio. A continuación, se aborda la selección de la muestra y la unidad de análisis.

Muestra y Unidad de Análisis

La población es entendida como el conjunto completo de los elementos sobre el que se basa la investigación, en este caso los/las psicopedagogos/as que trabajan en los EAI de la ciudad de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa. De esta población total, se establece una muestra, la cual se refiere a una selección de un número limitado de unidades de entre una

totalidad siguiendo determinadas reglas con la finalidad de sentar enunciados sobre ese universo (Scribano, 2015). En este caso se trata de una muestra de casos típicos, que se definió de manera no probabilística, se delimitó un subgrupo de la población general, en la que la elección depende de las características y criterios de investigación (Hernández Sampieri, et al. 2006).

Es importante señalar que, de la población descrita anteriormente, se seleccionaron aquellos psicopedagogos/as que actualmente desempeñan su cargo en alguno de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). Sin embargo, es relevante aclarar que algunos/as psicopedagogos/as inscritos en los listados oficiales del Ministerio de Educación de la provincia pueden acceder a otros cargos, como ser: profesores/as, docentes de apoyo a la inclusión, asesores/as pedagógicos/as, maestros/as recuperadores/as, entre otros.

Además, se tuvo en cuenta que la persona designada en el cargo de psicopedagogo/a esté actualmente en ejercicio. Es importante considerar que podría encontrarse en algún cargo de ascenso, como director/a, jefe/a, secretario/a, etc. También es posible que esté en periodo de licencia o desempeñando otras funciones que no estén relacionadas con su cargo específico.

Este criterio de selección garantiza que los/las participantes elegidos/as para el estudio estén directamente involucrados/as en el trabajo de los Equipos de Apoyo a la Inclusión, lo que permitirá una comprensión más precisa de sus experiencias, perspectivas y prácticas en este contexto particular.

De esta manera, se logró definir la unidad de análisis, es decir, el conjunto de individuos/as que poseen los atributos necesarios que deseamos analizar (Scribano, 2015). La unidad de análisis de nuestro estudio se encuentra constituida, entonces, por los/las profesionales que actualmente, se encuentran ejerciendo el cargo de Psicopedagogo/a en los EAI y trabajando en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

Una vez delimitadas estas cuestiones, se da inicio al trabajo de campo, un momento crucial en la investigación según Scribano y Ortez (2008). Este autor lo define como un punto de inflexión en la indagación, ya que marca el comienzo de la relación dialógica y creativa entre el investigador/a y los/las sujetos que participan en la investigación. Durante este proceso, el investigador/a debe estar preparado/a para afrontar diversas situaciones que puedan surgir.

En este sentido, el autor, sugiere la necesidad de configurar una guía del trabajo de campo. Esta guía, dentro del marco de flexibilidad y reflexividad requerida, servirá como orientación para la práctica investigativa. Es fundamental que esta guía sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las circunstancias cambiantes del campo, pero al mismo tiempo proporcione un marco estructurado que guíe al investigador/a en la recopilación de datos y en la interacción con los/las participantes.

Para la inmersión al campo, se envió una nota al Director de la DGTEI, solicitando autorización para establecer contacto con las autoridades de los diferentes EAI de la ciudad, y por su intermedio, con los/las psicopedagogos/as que se encuentren trabajando en ellos. Se detalló el motivo del pedido, la naturaleza y detalles de la investigación, la información necesaria a recabar, el posible impacto de los datos recabados sobre el trabajo de los equipos, además de los datos personales y de contacto de las responsables del estudio.

Una vez recibida la respuesta afirmativa a esta solicitud, se envió una nueva nota dirigida al director/a o jefe/a de cada uno de los EAI, explicitando la naturaleza del trabajo a realizar e informando que posteriormente se contactará a algunos/as de los/las psicopedagogos/as que se encuentran trabajando en su institución, para proponerles una entrevista.

Además, se averiguó mediante mails y/o llamado telefónico, a las diferentes instituciones y equipos, el número de cargos de Psicopedagogo/a con los que cuentan en su equipo. De esta

manera, se supo que son 32 los cargos de Psicopedagogo/a en las diferentes escuelas, servicios y equipos de apoyo a la inclusión, que trabajan en el nivel inicial, primario y secundario de la ciudad. A continuación, se detallan en el siguiente cuadro (Tabla 2):

Tabla 2

Número de cargos de Psicopedagogos/as por EAI

EQUIPO DE APOYO A LA INCLUSIÓN	CARGO DE PSICOPEDAGOGO/A
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Discapacidad Motora “Frida Kahlo”	1
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°2 de Discapacidad Intelectual “Wengan”	7
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Sordos e Hipoacúsicos “Lini Malvicino”	0
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales “Jorge L. Borges”	1
Centro de Estimulación y Atención Temprana	1
Centro de Apoyo Escolar	14
Servicio de Aprendizaje Integral	2
Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Institucional	6
TOTAL	32

El modo de selección de los/as participantes, fue una muestra aleatoria simple (MAS), en la cual cada miembro tiene la misma probabilidad de ser elegido/a. En este caso, se seleccionaron una, o dos psicopedagogos/as en el caso de que hubiese más de un cargo en el equipo, que se encuentren trabajando en equipos diferentes, ya sea en turno mañana, tarde o alternado en algunos casos. Se procedió a un muestreo secuencial (Scribano, 2015), en la cual el tamaño no

está definido previamente por lo que se debe decidir en cada paso si continuar con la muestra o finalizar debido a la saturación de los datos. Se entrevistó a un total de 11 psicopedagogas, en su totalidad mujeres, muestra que representa un 34,4% de la población total (Tabla 3).

Tabla 3

Porcentaje de psicopedagogas entrevistadas con respecto a la población total

POBLACIÓN TOTAL	ENTREVISTADAS
32	11
100%	34,4%

Para la selección de la muestra, se tomó en cuenta que se trata de un muestreo voluntario, es decir, que la participación de las personas se definió de acuerdo al cumplimiento de los criterios necesarios, a la voluntad de participar y al acceso que se le brinde a la investigadora. Se les ofreció la posibilidad, a las entrevistadas, de elegir el lugar para la realización de la entrevista, dando alternativas posibles, entre ellas su lugar de trabajo, locación que ninguna escogió. Se brindó esta posibilidad de elección para generar un ambiente de confiabilidad, y sobre todo para mantener la confidencialidad de los datos y el anonimato de la entrevistada. A partir de ahora nos referiremos a las entrevistadas en género femenino debido a que la totalidad de las psicopedagogas que se prestaron de manera voluntaria a la entrevista, son mujeres.

Instrumentos y Recolección de Datos

Posteriormente, se procedió a la construcción de los instrumentos de recolección de los datos, y el diseño del plan de entrada al campo. Se detallan a continuación las decisiones y criterios que se tomaron al seleccionar los instrumentos, en este caso, la entrevista semi

estructurada y el análisis documental. Este último, no solo fue parte de la primera instancia del proceso, sino que se llevó a cabo de manera simultánea y retroactiva a la recopilación de datos.

El análisis documental resultó fundamental para comprender y explicar las discusiones y cambios ocurridos dentro de las políticas educativas inclusivas propuestas. Este enfoque permitió un examen detallado de documentos clave, tales como decretos gubernamentales, resoluciones ministeriales y otros materiales relacionados, que arrojaron luz sobre la evolución de las políticas educativas y su implementación en el terreno.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, se consideró como un medio efectivo para recabar información detallada y contextualizada sobre las experiencias, percepciones y prácticas de las participantes. Esta metodología proporcionó un espacio para la reflexión y el diálogo, permitiendo una comprensión más profunda de los temas abordados.

Además, se contemplaron aspectos éticos durante todo el proceso de investigación, asegurando el respeto por la confidencialidad, el consentimiento informado y el bienestar de las participantes. Se establecieron protocolos claros para el contacto con las voluntarias del estudio y se garantiza la confidencialidad y privacidad de la información recopilada.

En resumen, la selección de instrumentos y el diseño del plan de entrada al campo fueron resultado de un proceso reflexivo y cuidadoso, con el objetivo de obtener datos significativos mientras se respetaban los principios éticos de la investigación.

Entrevista Semiestructurada

Cuando se escogen los instrumentos para una investigación, no se hace en función de elegir los más fáciles y sencillos, sino en cuáles son aquellos que mejor responden a los objetivos de nuestro estudio (Scribano, 2007). Por tal razón, hemos elegido la entrevista cualitativa, semiestructurada en este caso, como técnica de recolección de información, considerándola el

instrumento más adecuado para conocer y escuchar las voces de las protagonistas.

La entrevista cualitativa, busca indagar y encontrar lo importante y significativo para el entrevistado/a, y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, entre otras. Esta información resulta fundamental para comprender su visión del mundo, por lo tanto, su objetivo es comprender las perspectivas y experiencias de las personas entrevistadas (Eisman et al.,1998). Existen diferentes técnicas de entrevistas, la que elegimos para nuestro estudio fue la denominada entrevista semiestructurada, cuya característica principal es el contar con algunas preguntas abiertas, por lo cual su nivel de estandarización global es menor que en la forma estructurada. La entrevista semi estructurada parte de un guión de temas a tratar, permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación e incorpora preguntas abiertas que no tienen un guión, sino que se van organizando en la medida que se desarrolla el conocimiento con las personas entrevistadas (Gil, 2011; Hernández Sampieri, et al. 2006).

Para esta investigación, se diseñó un instrumento de recolección de datos basado en una guía de preguntas, estructuradas en función de los objetivos específicos del estudio. Este instrumento fue creado exclusivamente para este proyecto de investigación y no se utilizaron herramientas previamente elaboradas o aplicadas en investigaciones anteriores. Se trata de un modelo de entrevista único y original, organizado en cinco secciones principales, cada una de las cuales contiene preguntas orientadoras. En el Apéndice A se puede encontrar un ejemplo del instrumento utilizado.

Las cinco partes del instrumento se dividen de la siguiente manera:

I. Datos Formales: Esta sección incluye preguntas relacionadas con información personal y profesional de la entrevistada, tales como título académico, universidad o instituto de

graduación, formación de posgrado, EAI en el que trabaja actualmente, autoridad a cargo, antigüedad en el cargo, situación de revista, normativas relacionadas con su trabajo, lugar y horario de trabajo.

II. Trabajo al Interior de los Equipos: Las preguntas de esta sección están dirigidas al trabajo de la psicopedagoga en relación con el resto de los profesionales y docentes que conforman su equipo. Se abordan temas como el concepto de los equipos de apoyo a la inclusión, organización del trabajo, distribución del tiempo y prioridades de trabajo, así como las dificultades o desafíos encontrados para llevar adelante el trabajo interdisciplinario.

III. Demandas: En esta sección se indaga sobre las demandas recibidas diariamente, cómo llegan y quién las realiza, las condiciones para la intervención de la psicopedagoga, situaciones en las que interviene y con qué frecuencia, y colaboración con otras instituciones de la comunidad.

IV. Trabajo Psicopedagógico: Se formulan preguntas sobre el inicio del trabajo, definición de tareas y funciones, intervención dirigida, cambios observados en funciones a lo largo del tiempo, normativas oficiales que regulan el cargo, barreras y desafíos comunes en su trabajo, y la percepción del entrevistado/a sobre la correspondencia entre su idea posicionamiento en torno a la intervención psicopedagógica y las tareas que realiza actualmente.

V. Relación del Trabajo Psicopedagógico con la Educación Inclusiva: Esta sección consta de una única pregunta abierta que aborda la relación entre el trabajo psicopedagógico y la educación inclusiva, permitiendo a la entrevistada compartir una práctica inclusiva basada en su experiencia.

Las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de las participantes y tuvieron una duración promedio de cuarenta minutos a una hora. Se garantiza la confidencialidad de los datos

obtenidos y su tratamiento exclusivo dentro del presente estudio mediante la extensión de un consentimiento informado que se anexa en el Apéndice B. Además, se tomaron notas de campo durante las entrevistas para complementar los registros.

Análisis Documental

Una fuente valiosa de datos cualitativos son los documentos, registros y materiales diversos. Le sirven al investigador/a para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias vividas, o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Hernández Sampieri et al., 2006). En el presente estudio, se incluye la búsqueda, revisión y análisis, de la legislación vigente, y todos aquellos documentos pertinentes a los objetivos, como fuente secundaria.

Para el análisis documental, se priorizó la revisión de resoluciones, decretos, leyes y otros materiales de carácter provincial y nacional, los cuales fueron obtenidos de diversas fuentes en línea, incluyendo el sitio web oficial del Ministerio de Educación de La Pampa, donde se concentra gran parte de la legislación vigente. Además, se consultaron otros repositorios de información gubernamental y documentos oficiales relevantes para comprender el marco normativo y las políticas educativas en el ámbito de la provincia y a nivel nacional. Este trabajo permitió acceder a una amplia gama de documentos clave que sirvieron como base para el análisis y la interpretación de la evolución de las políticas educativas inclusivas en el contexto específico de La Pampa.

Procesamiento de la Información

El análisis e interpretación de la información cualitativa se logra en el cruce del trabajo de campo y el procesamiento de la misma. Lo que hacemos en el trabajo de campo cualitativo es construir un texto que, en base a un diálogo, se transforma en un documento sobre la realidad social. Conectar la información con la imputación de sentido, relacionar datos y teoría, y mantener

su estado de vigilancia epistemológica son las condiciones de posibilidad para pasar de la sistematización de información a la otorgación de sentido (Scribano, 2007).

Este proceso cualitativo de análisis de los datos e interpretación de los resultados, constituye uno de los momentos más relevantes, por no decir “el más importante” del proceso de investigación (...) no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados (p.2).

El proceso de análisis e interpretación teórica de la información recolectada se llevó a cabo mediante estrategias de indagación desarrolladas durante el estudio. Se fue construyendo de manera progresiva a medida que se examinaban los datos. El objetivo era alcanzar un número significativo de entrevistas en relación con la población seleccionada, al tiempo que se aplicaba un control sistemático y simultáneo para verificar la saturación de la información buscada. De este modo, la cantidad de entrevistas realizadas se determinó considerando tanto la significancia como la saturación de la información necesaria.

El puesto del análisis, no se ubica al final del proceso de investigación, por el contrario, las interpretaciones se realizan en tanto “monitoreo reflexivo de la práctica”. Recogida de datos e interpretación se interpenetran, emergiendo nuevamente el “sobre peso” teórico de lo cualitativo tras la búsqueda de la significatividad del dato (Scribano, 2007, p. 141).

Una vez culminado el trabajo de campo, en constante comparación con las preguntas de investigación, los datos obtenidos y los documentos estudiados, se comienza con la etapa de análisis de los datos cualitativos, en estrecha vinculación con la bibliografía de referencia. Según Díaz (2009), este proceso resulta ser un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos con el fin de extraer significados relevantes en

relación con un problema de investigación. Nuestro principal insumo de información proviene de la palabra de las entrevistadas, y cuando se trata del análisis de entrevistas, los datos obtenidos demandan formas específicas de desarrollar el análisis cualitativo. Como lo explicita Kvale (2012) las herramientas disponibles para analizar esos encuentros son muchas, pero la calidad del análisis descansa en el oficio del entrevistador, su conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad para el medio con el que está trabajando y su dominio de las herramientas analíticas disponibles para analizar los significados expresados.

Siguiendo los tipos de análisis propuestos por el autor, podemos decir que, en este estudio, las entrevistas han sido analizadas centradas en el significado de lo que se dice mediante procesos de categorización, condensación e interpretación del mismo. La codificación supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, por lo cual codificar supone ya, comenzar a interpretar. La codificación abierta se da cuando:

El investigador genera categorías de información inicial sobre el fenómeno estudiado segmentando la información. Dentro de cada categoría, el investigador encuentra diversas propiedades o subcategorías, y busca información para dimensionar, o mostrar las posibilidades extremas de la propiedad dentro de un continuum (Vasilachis, 2007, p.161).

La categorización hace posible clasificar conceptualmente los datos o unidades bajo un mismo tópico. Es entendida como:

Un constructo de pensamiento abstracto mediado por la acción interpretativa de quien la elabora, y que respeta o guarda el sentido escondido en los datos. En un sentido amplio, la categorización, se entiende aquí como un proceso que implica desarrollar algunas acciones en momentos clave, las cuales van, paulatinamente, construyendo un camino analítico e

interpretativo y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento (Díaz, 2009, p.58).

Como se planteó anteriormente, las dimensiones de análisis son los aspectos que se distinguen en el problema de investigación, aquellos que se recortan como focos y ejes de problematización y que a su vez funcionan para organizar, estructurar y vertebrar la práctica, en este caso, de la investigadora. Las dimensiones atraviesan todo el proceso de investigación, desde la formulación del proyecto, hasta la elaboración de los instrumentos y el análisis posterior, al permitir efectuar múltiples operaciones en el diseño y desarrollo del trabajo, tanto en el ajuste del objeto de estudio, como al recoger los datos, en la sistematización, agrupamiento, codificación e interpretación de la información, al elaborar categorías y organizar los resultados.

Las categorías genéricas o macrocategorías se definen al asignarles un atributo abarcador, relacional e integrador a los conjuntos de datos, lo que permite agruparlos y comprenderlos en un contexto más amplio. Por otro lado, las categorías específicas o subcategorías son construcciones que emergen de la interpretación detallada o específica de cada dato recolectado de la realidad. Estas subcategorías pueden estar asociadas al criterio de unidad temática o dimensión, lo que permite una organización más precisa y detallada de la información recopilada.

En resumen, en este proceso, se ha puesto énfasis en la coherencia y consistencia de los hallazgos, asegurando que estén respaldados por la evidencia recopilada. Además, se ha tenido en cuenta la relevancia y pertinencia de las conclusiones alcanzadas, asegurando que proporcionen saberes significativos y útiles para el avance del conocimiento en el área de estudio.

Aspectos Éticos

En cualquier proceso de investigación, es importante adherirse a los principios éticos fundamentales que rigen la conducta investigativa, tales como el respeto por la dignidad de las

personas, la solidaridad, el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, así como la promoción de la justicia. Además de estos principios generales, en el presente estudio se ha otorgado una atención especial al aspecto del consentimiento informado.

El consentimiento informado garantiza que las personas involucradas comprendan plenamente los propósitos del estudio, los procedimientos utilizados, la duración esperada de su participación y cualquier otra información relevante antes de decidir participar. Este proceso implica asegurar que los participantes reciban toda la información necesaria, comprendan esta información de manera adecuada y tomen una decisión libre de coacción para participar en el estudio.

El diseño del consentimiento informado que se utilizó en este estudio, incluye varios elementos importantes, como una invitación clara para participar en la investigación, una explicación detallada de los propósitos y procedimientos del estudio, así como la garantía de que se responderán todas las preguntas y dudas que puedan surgir. Además, se enfatiza la libertad de los participantes para no participar o retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas, así como la confidencialidad de la información proporcionada y la garantía de protección de la identidad de las participantes.

Este enfoque ético y transparente en la obtención del consentimiento informado garantiza el respeto y la protección de los derechos y la dignidad de las participantes en la investigación, fortaleciendo así la integridad y la validez del estudio.

RESULTADOS

En este capítulo, se abordarán de manera detallada los resultados obtenidos en el estudio. Los mismos representan el fruto de la investigación en busca de respuestas a las preguntas planteadas y la consecución de los objetivos establecidos. Este apartado es crucial en el desarrollo de la tesis, ya que proporciona respuestas a los interrogantes iniciales y contribuye al avance del conocimiento en el tema abordado.

Para ello, se realizará un análisis exhaustivo de los datos, que incluirá fragmentos de las voces de las participantes del estudio, complementadas con la revisión de documentos pertinentes. Esta combinación permite que emerja el sentido de las situaciones estudiadas y brinda una comprensión más completa de los hallazgos.

Los datos recopilados se presentan agrupados en un primer nivel de generalidad al que se denomina Dimensión, que representa los aspectos principales que han surgido como focos y ejes de problematización. Estos aspectos organizan y estructuran los nodos temáticos de la información recabada. Posteriormente, el análisis se adentra en cada dimensión, desglosando la información en categorías generales, de las cuales pueden surgir, o no, subcategorías depende el caso.

Este enfoque metodológico nos permitirá explorar y comprender en profundidad los resultados del estudio, identificando recurrencias, tendencias y relaciones significativas que arrojan luz sobre el fenómeno investigado.

Tabla 4

Dimensiones, categorías y subcategorías de datos

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	<i>Contexto Normativo</i>	
	<i>Representación, Conformación y Organización de los EAI</i> <i>Trabajo Intrainstitucional</i> <i>Trabajo Interinstitucional con Otras Instituciones de la Comunidad</i>	Representación de las Psicopedagogas sobre los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)
Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	<i>Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas</i> <i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Formación Académica Trayectoria Laboral Las Demandas de Intervención Psicopedagógica Estrategias y acciones empleadas en el abordaje psicopedagógico Barreras que encuentran las psicopedagogas en su trabajo

	<p><i>El Trabajo Psicopedagógico como Facilitador de Entornos Educativos Inclusivos</i></p>
--	---

Dimensión: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

En este apartado, se comienza por trazar la trayectoria de consolidación de los equipos a nivel nacional y provincial, utilizando como base el análisis de la documentación recabada. Este análisis permitirá entender cómo se han estructurado y desarrollado a lo largo del tiempo en el contexto específico de La Pampa.

Posteriormente, se procede a presentar los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas, con el objetivo de explorar y comprender la organización y los modos de trabajo de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) en la provincia. Es de interés profundizar en cuestiones como: ¿qué representan los EAI para las psicopedagogas entrevistadas? ¿Cómo están compuestos los equipos? ¿Cómo organizan su trabajo? ¿Existen instancias de diálogo y reflexión dentro de los equipos, y cómo se planifican? Además, se pretende conocer si se establecen redes de intervención con otras instituciones de la comunidad.

Las respuestas a estas preguntas fueron diversas, y el objetivo es analizarlas y describirlas detalladamente en este apartado. Mediante este estudio, se busca ofrecer una visión completa y representativa de la estructura y funcionamiento de los EAI en la provincia de La Pampa, así como de las percepciones y experiencias de quienes trabajan en ellos.

Categoría: Contexto Normativo

Desde hace décadas, la existencia de estos equipos es una realidad en todo el país y responde a un requerimiento propio de los complejos procesos sociales y educativos contemporáneos, no sólo con el fin de intervenir ante la dificultad o el conflicto, sino para ofrecer, mediante su trabajo cotidiano, espacios y tiempos de reflexión y acción transformadora de la escuela actual hacia una escuela efectivamente inclusiva.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 se inició la profundización de una perspectiva que sitúa la tarea de los Equipos de Apoyo y Orientación, contribuyendo a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todo niño, niña, adolescente, adulto/a en la definición y finalización de su trayectoria (Greco, 2021).

A partir del año 2009, en nuestro país, se iniciaron una serie de encuentros a nivel nacional que reunieron a referentes jurisdiccionales de los Equipos de Apoyo y Orientación, con el propósito de analizar y consensuar posiciones, estrategias e intervenciones para situar la práctica de estos equipos en el ámbito educativo. Asimismo, se establecieron líneas de formación para sus integrantes a partir de ese momento.

Como resultado de estos encuentros interdisciplinarios e interjurisdiccionales, se promulgó la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 239 en el año 2014. En su Anexo II, esta normativa establece las "Pautas Federales para el acompañamiento e intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo". Este documento fue el producto del trabajo conjunto entre los equipos de diferentes jurisdicciones y el equipo nacional, y marcó un avance significativo en la definición de la función y tareas de los equipos de apoyo y orientación, tanto en los marcos legales a nivel nacional como regional o jurisdiccional.

También, en el ámbito de la Educación Especial se aprueba la Resolución del CFE 155, en el año 2011, con vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles educativos y otras modalidades del sistema para asegurar una cultura inclusiva. Y señala en su Anexo I “que los equipos técnicos educativos de las escuelas de educación especial, a partir del aporte de sus competencias específicas, se constituyan como un componente esencial en la construcción de los apoyos que requieran los/las alumnos/as con discapacidad” (Anexo I, p. 10).

En referencia a nuestra provincia, y sus marcos normativos, la Ley de Educación Provincial N° 2511 establece, en su artículo 13 inciso a), que el Estado Provincial garantizará una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades para el logro de la inclusión plena de todos los habitantes, sin inequidades sociales ni desequilibrios regionales. En la misma norma se explicita la responsabilidad del Estado con respecto a la organización, a través del Ministerio de Educación, de los servicios educativos interdisciplinarios que tendrán la responsabilidad de brindar el apoyo técnico escolar a estudiantes con necesidades educativas derivadas, o no, de la discapacidad.

Posteriormente, en el año 2004, se crea en la provincia la Dirección de Educación Inclusiva (DEI), con el objeto de promover políticas y prácticas inclusivas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar los logros educativos de todos/as los/las estudiantes, garantizando las condiciones de acceso, participación y permanencia en el sistema educativo (Bersanelli, 2008).

A partir de ese momento, se fueron produciendo cambios, a lo largo de los años, en consonancia con los nuevos paradigmas y enfoques de la inclusión. En este contexto, la Dirección General de la Transversalidad de la Educación Inclusiva (DGTEI), como se la denomina en la actualidad según el Decreto Provincial 21/19 art. 37, ha mantenido bajo su

dependencia a los equipos ahora denominados Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). Estos equipos tienen la función de brindar acompañamiento a las escuelas en todos los niveles educativos de la provincia.

Con respecto al marco regulatorio provincial, que defina la conformación, organización y/o trabajo de estos equipos, se han identificado dos normativas relevantes: la Resolución 1606/14, que reglamenta a los Centros de Apoyo Escolar (CAE) y la Resolución 927/17 vinculada con la creación de los Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM). Sin embargo, es importante destacar que no se ha encontrado una norma o legislación específica que regule la función de los EAI a nivel general.

La Resolución provincial 1606/14, emitida por el Ministerio de Educación (ME) de la Provincia de La Pampa, establece las funciones y criterios de organización para los Centros de Apoyo Escolar (CAE). Estos centros tienen como objetivo promover prácticas colaborativas con las escuelas de nivel, con el fin de garantizar el pleno derecho a la educación inclusiva para todos/as los/las estudiantes. En el Anexo I de esta resolución, se detalla que los CAE contribuirán a la educación inclusiva mediante la optimización de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes, y se enfocarán en analizar las situaciones desde una perspectiva institucional, considerando diversas dimensiones como lo social, lo relacional, lo pedagógico y lo grupal, con el propósito de superar las respuestas lineales y transformar los sentidos y modos de organización educativa.

Por otro lado, la Resolución 927/17 establece la creación de los Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM), destinados a acompañar a las instituciones educativas ubicadas en zonas alejadas de las ciudades donde residen los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). Esta

resolución define la estructura y funciones de los EIIM, así como las responsabilidades específicas de cada profesional que los integra, incluyendo a los/las psicopedagogos/as.

Además, la Dirección General de la Transversalidad de la Educación Inclusiva (DGTEI) ha compartido con los diversos EAI y ha publicado en el sitio web del Ministerio de Educación una serie de documentos que detallan los lineamientos, políticas y acciones para promover la inclusión en el ámbito educativo. Uno de estos documentos, difundido en 2023 bajo el título "De Equipos Técnicos a Equipos de Apoyo a la Inclusión", hace hincapié en la diferencia entre el paradigma médico o biológico que incluye los paradigmas segregador, homogeneizador e integrador, y al cual identifica con el concepto de Equipos Técnicos; y el paradigma de derechos humanos y/o modelo social, en el cual se encuentra el paradigma inclusivo y que asocia a los Equipos de Apoyo.

Entre las principales características del abordaje de los Equipos Técnicos se mencionan que el problema se centra en el/la estudiante, con el objetivo de encontrar “adaptaciones” o “adecuaciones” que faciliten su integración a las actividades escolares. El abordaje siempre es individualizado, buscando estrategias y metodologías que tiendan a la "normalización" del sujeto. Los Equipos Técnicos se encargan de ejecutar programas de tratamiento y modelos de intervención centrados en las disciplinas y conocimientos de los/las profesionales.

Por el contrario, entre las características de los Equipos de Apoyo se destaca la perspectiva de abordaje institucional. Se adopta el modelo de respeto por la diversidad, considerando este como un valor que enriquece el contexto escolar. Inicialmente, se realiza un abordaje institucional que implica reconocer las barreras del entorno para luego identificar distintos tipos y niveles de apoyo y ajustes razonables. Los Equipos de Apoyo tienen en cuenta la política, cultura y prácticas inclusivas de la Escuela de Nivel en general, y al mismo tiempo, deben generar y brindar accesibilidad y

apoyo diverso a la comunidad, la institución, los/las docentes, las familias y los/las estudiantes, siempre centrándose en su contexto.

En este documento se destaca que:

El conjunto de profesionales de los Equipos de Apoyo, pasaron de ser “Equipos técnicos” a “Equipos de Apoyo a la Inclusión” quienes definen su hacer, en la búsqueda de las barreras del entorno, en la producción de accesibilidad, en la elaboración de diferentes niveles y tipos de apoyos y en ciertas ocasiones en la elaboración de ajustes razonables, con el objetivo de lograr que todos y todas los/las estudiantes puedan aprender y participar de una escuela inclusiva (DGTEI, 2023, p. 1).

Hasta este punto, se ha revisado la historia, conformación y funciones de los EAI a nivel nacional y provincial. A continuación, se procederá a examinar la organización específica de estos equipos en la ciudad de Santa Rosa.

Tabla 5

Síntesis de los resultados obtenidos en el contexto normativo

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Contexto Normativo</i>		Marco normativo nacional: Ley 26206 ME Res. 239/14 CFE Res. 155/11 CFE Marco normativo provincial: Ley 2511 Art. 13 inc a) Dec. 21/19. Art. 37 Res. 1606/14 Res. 927/17

Categoría: Representación, Conformación y Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

A continuación, se detallarán los resultados obtenidos respecto a la representación del equipo de apoyo, construida por las psicopedagogas a lo largo de su trayectoria laboral, la composición de estos equipos y la organización del trabajo con las escuelas de nivel.

Subcategoría: Representación de las Psicopedagogas sobre los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

La intención es recuperar de los decires de las entrevistadas la representación del equipo de apoyo que han construido personalmente a lo largo de su trayectoria laboral, y observar si se revelan puntos comunes con el marco normativo.

Para el análisis de esta representación, se tomó en consideración el concepto que se encuentra explícito en los documentos provinciales. En estos materiales, producidos por la DGTEI y compartidos con las instituciones escolares, se define a los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) como:

Aquellas escuelas, servicios y centros que funcionan como Equipos de Apoyo a la Inclusión, tal como lo indica su nombre, tienen como función esencial poner en marcha apoyos, mediante la discriminación de niveles, tipos, configuraciones y redes (...) Su tarea principal es detectar las barreras contextuales para eliminarlas o reducirlas (DGTEI, 2021, p.2).

En el conjunto de respuestas obtenidas, la mayoría coincide en la idea de que un EAI es un grupo interdisciplinario de profesionales y docentes que trabaja en colaboración con las escuelas de nivel, con el propósito de acompañar tanto a los/las estudiantes como a las instituciones educativas. En palabras textuales de las psicopedagogas son:

Son equipos interdisciplinarios que trabajan en varias áreas tratando de integrarlas, o ese es el objetivo (Entrevista 2).

Los equipos están para poder brindar los apoyos o las configuraciones necesarias para diversificar los aprendizajes, en el caso específico nuestro de las psicopedagogas, diversificar las propuestas para que todos tengan acceso al aprendizaje (Entrevista 5).

Equipos de acompañamiento a las escuelas de nivel, obviamente también a todos sus actores, estudiantes y docentes (Entrevista 6).

Equipos conformados por distintos profesionales que ayudan en el contexto escolar, en el ámbito en que yo me desempeño, a poder acompañar no solo a estudiantes en particular sino a instituciones en general (Entrevista 11).

En resumen, las entrevistadas relacionan la noción de Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) con los/las profesionales y docentes que integran los servicios de apoyo escolar. Esta concepción se alinea con la ofrecida previamente por los lineamientos ministeriales, que engloban a diversas instituciones encargadas de proporcionar apoyo a las escuelas y sus miembros.

Sin embargo, en la respuesta de una de las psicopedagogas, se explícita una idea más amplia del siguiente modo:

Los equipos de apoyo son toda la comunidad educativa que contribuye a la inclusión del alumno a la institución escolar desde los distintos roles, todos contribuimos a que el alumno esté incluido en una institución (Entrevista 1).

Es interesante destacar que, en esta ocasión y en contraste con las respuestas previas, también se reconoce al equipo docente de la escuela de nivel como parte del equipo de apoyo.

Es importante señalar que una característica destacada, según lo mencionado por las psicopedagogas, es la función indispensable de trabajar con las escuelas. Este aspecto cobra

relevancia, ya que contrasta con la práctica anterior en las antiguas escuelas "especiales", que no necesariamente colaboraban de manera articulada con las escuelas de nivel. Por ejemplo:

Los EAI son equipos interdisciplinarios que trabajan justamente en poder acompañar a la escuela para poder favorecer la trayectoria educativa de los estudiantes que están ocasionalmente en esas escuelas (Entrevista 8).

Son equipos que acompañan a las escuelas de nivel en el trabajo con las diferentes situaciones o trayectorias escolares, en general, que las escuelas lo requieran (Entrevista 4)

Hasta aquí, entonces, es esencial destacar que una característica relevante, tal como lo mencionan las psicopedagogas, es la función indispensable de trabajar estrechamente con las escuelas. Este aspecto adquiere relevancia al contrastarlo con la práctica previa en las escuelas "especiales", las cuales no necesariamente establecen una colaboración articulada con las escuelas de nivel.

Subcategoría: Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

Con respecto a las respuestas proporcionadas sobre el tipo o modo de conformación de los equipos, se identificaron varias modalidades. A continuación, se describen tres grupos de respuestas distintos:

En su mayoría (63,6%), las psicopedagogas mencionaron que los EAI están compuestos por profesionales de diferentes disciplinas, que pueden incluir fonoaudiólogos/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, y psicopedagogos/as. En algunos casos específicos se mencionaron también kinesiólogos/as, docentes estimuladores/as, terapeutas ocupacionales, psicomotricistas, entre otros. Algunas psicopedagogas incluso hacen referencia a estos equipos como “equipos técnicos” o “miniequipos”.

En el 27,3% de las respuestas, se destacó la inclusión de docentes de apoyo a la inclusión que acompañan en las escuelas como parte de los EAI.

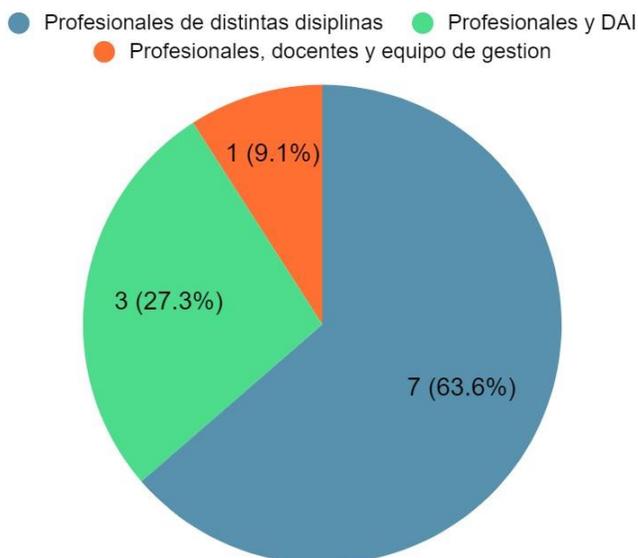
Solo una de las entrevistadas (9,1%) mencionó al equipo de gestión como parte de su equipo de trabajo:

Es un equipo interdisciplinario, está la Jefa del Servicio, fonoaudióloga, kinesióloga, psicopedagogas, psicólogas, maestras estimuladoras, docentes que ocupan los cargos de DAI [Docente de Apoyo a la Inclusión] (Entrevista 5).

Figura 2

Representación de las entrevistadas respecto a la conformación de los EAI

Representación de la conformación de los EAI



En el nivel secundario, es cierto que los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) son más reducidos en comparación con los del nivel primario e inicial. Por lo general, están compuestos por un psicopedagogo/a, un trabajador/a social y un psicólogo/a. Estos equipos operan directamente bajo la supervisión de la Dirección General de la Transversalidad de la Educación

Inclusiva (DGTEI), lo que significa que no cuentan con un director/a o jefe/a como los equipos de los niveles primario e inicial. Además, no suelen tener Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) en su estructura.

Hasta este punto, es evidente que no existe una idea uniforme sobre quiénes conforman un Equipo de Apoyo a la Inclusión (EAI). Esto abre interrogantes acerca de la asociación de los EAI con los antiguos equipos técnicos, los cuales estaban compuestos por profesionales que se dedicaban a cuestiones disciplinarias más específicas y brindaban atención exclusiva a los estudiantes.

Si nos referimos al documento elaborado por la DGTEI titulado "De equipos técnicos a Equipos de Apoyo a la Inclusión" (2023), se hace referencia a los mismos profesionales mencionados en las entrevistas como parte de los equipos de apoyo. En una nota al pie del documento, se menciona:

Llámesese profesionales de los Equipos de Apoyo a la Inclusión, a aquellos que no cumplen con acciones meramente pedagógicas y que producen accesibilidad, apoyos y ajustes razonables desde diversas áreas disciplinares con el fin de derribar barreras comunicativas, físicas, sociales y actitudinales. Los profesionales que suelen conformar los Equipos de Apoyo son Fonoaudiólogos, Psicólogos, Trabajadores Sociales, Terapistas Ocupacionales, Kinesiólogos, Psicomotricistas, Asistentes Educativos, entre otros. (DGTEI, 2023, p.1).

Es plausible suponer que, según los antecedentes, las psicopedagogas se encuentran englobadas dentro de la categoría de "entre otros" mencionada al final del párrafo. Sin embargo, es importante recordar que, según las normativas nacionales, la figura de los/las psicopedagogos/as es una parte fundamental de los equipos de orientación, incluidos en múltiples

acciones que constituyen el objeto de trabajo de los equipos. Estas acciones incluyen establecer la comunicación entre las familias y la escuela, mediar entre los adultos de la institución escolar, crear condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible mediante la apertura de espacios de reflexión entre directivos y docentes, y establecer vínculos con otras instituciones, entre otras (Greco, 2014). Vemos así que el trabajo de los/las psicopedagogos/as dentro de los EAI, no solo se reduce a las acciones pedagógicas.

Subcategoría: Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

En cuanto a la organización y distribución de tiempos y tareas, la mayoría de las respuestas (45,5%) reflejan que esto se establece de manera informal entre los integrantes del equipo, utilizando diversos medios de comunicación como WhatsApp, teléfono, correo electrónico o acordando directamente entre ellas.

Por otro lado, tres respuestas (27,3%) mencionaron formas más planificadas de distribuir y organizar las tareas. En estos casos, se mencionan encuentros periódicos y previamente acordados entre los/las miembros del equipo. Estas reuniones tienen una frecuencia variable, pero en los casos mencionados se llevan a cabo una vez por semana.

Vemos en cada caso en particular quien interviene. Un día a la semana, una hora, todos tenemos una reunión de equipo y ahí se discuten las situaciones más complicadas y ver quien interviene, quien observa, si es necesario que comience la psicóloga o psicopedagoga, ante casos más complicados evaluamos entre todos cómo vamos interviniendo (Entrevista 1).

Otras tres profesionales (27,3%), explicaron que en sus equipos de trabajo las cuestiones de tiempos y horarios, y distribución de las acciones, son organizadas por algún directivo en particular, ya sea la directora del equipo, la coordinadora del nivel o la directora de la escuela:

En este caso el directivo de la institución [de nivel], de hecho nos ha entregado hojas con psicopedagoga con éstos [estudiantes], con nombre y apellido, esto en una de las instituciones en particular (Entrevista 11).

Normalmente es la directora, lo charlamos, tenemos reunión cada quince días donde charlamos sobre los chicos, nos vamos dando información, igual tenemos un grupo de WhatsApp, entonces ahí empezamos, me parece que tal necesita una mirada psicopedagógica y me mandan, voy yo. Después ponemos toda esa información al servicio del otro, nos mandamos por WhatsApp, hacemos informes, o lo hacemos juntos, depende la demanda, pero la que termina decidiendo es la directora, porque ella conoce más las necesidades (Entrevista 2).

Además de las formas de organización mencionadas anteriormente, se destacan otras prácticas que se implementan de manera simultánea. Por ejemplo, en uno de los equipos se utiliza un cuaderno para registrar la distribución de tareas según las situaciones que surjan. En otro equipo, se establece una agenda de tareas semanales desde la dirección, la cual se envía con anticipación a todos los integrantes de la institución. Asimismo, en otro equipo se menciona una forma de organización "histórica", que se ha mantenido y reproducido tradicionalmente, asignando tareas a cada integrante.

Se observa que la organización y el cronograma de trabajo, en general, no cuentan con pautas o directrices organizativas que faciliten el trabajo. En su lugar, se establecen de manera personalizada entre los/las integrantes del equipo de trabajo. Esta falta de estructura puede provocar una sobrecarga, según lo expresado por las entrevistadas, ya que implica estar conectadas a sus dispositivos móviles, correos electrónicos o sistemas de almacenamiento en la nube, coordinando acciones fuera de sus horarios laborales. No se destaca ningún tipo de

organización como más efectivo que otro, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias más eficientes y estructuradas en la organización del trabajo del equipo.

Resumiendo esta categoría, podemos afirmar que, según las percepciones de las entrevistadas, un Equipo de Apoyo a la Inclusión (EAI) se define como un conjunto de profesionales interdisciplinarios que trabajan en escuelas o servicios de apoyo. Estos equipos acompañan tanto a la institución escolar como a los/las estudiantes que requieren configuraciones de apoyo específicas. En menor medida, se considera la inclusión de docentes de apoyo y miembros del equipo de gestión. Solo en una respuesta se incluyen a las personas que trabajan directamente en la escuela de nivel como parte del equipo de apoyo.

Esta reducción del concepto de EAI a lo que anteriormente se denominaba como "equipos técnicos" es evidente en la mayoría de las respuestas. En la provincia de La Pampa, los equipos técnicos en escuelas, servicios y/o equipos de apoyo estaban compuestos por profesionales con un enfoque individualizado, centrado en el/la estudiante con discapacidad o "problemáticas". Su labor se centraba en la ejecución de programas de "tratamiento" y modelos de intervención basados en las disciplinas y conocimientos específicos de los/ las profesionales. Así mismo, a pesar de los cambios hacia un enfoque más equitativo e inclusivo, estos equipos han enfrentado dificultades para adaptarse plenamente y trabajar en consonancia con las nuevas exigencias y normativas, que promueven una perspectiva de abordaje institucional.

Tabla 6

Síntesis de los resultados obtenidos en Representación, Conformación y Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Representación, Conformación y Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)</i>	Representación	Los EAI se caracterizan por ser equipos interdisciplinarios formados por profesionales y docentes que trabajan en servicios y/o escuelas de apoyo, en corresponsabilidad con las escuelas de nivel.
	Conformación	Están mayormente integrados por profesionales de diversas disciplinas, según lo mencionado en un 64% de las respuestas. En menor medida, se hace referencia a la inclusión de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) en un 27,3% de los casos. Además, en una única ocasión se mencionó la inclusión del equipo de gestión, representando el 9,1% de las respuestas.
	Organización	La organización de los EAI se distribuye de la siguiente manera: en un 45,5% de las respuestas, se establece de manera informal entre los miembros del equipo; en un 27,3% de los casos, se llevan a cabo encuentros periódicos y previamente acordados para organizar las tareas; y en otro 27%, la organización está a cargo del equipo directivo.

Categoría: Trabajo Intrainstitucional

Siguiendo los objetivos del trabajo motiva conocer si los equipos poseen instancias de trabajo de encuentro y reflexión en las cuales las psicopedagogas participen.

El 81,8% de las respuestas indican que los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) realizan reuniones internas para acordar y reflexionar sobre situaciones escolares. Estas reuniones

varían en periodicidad, formalidad, duración y temas tratados, pero casi todos los equipos tienen algún tipo de encuentro entre sus miembros. La frecuencia puede ser semanal, quincenal o mensual, como se describe en una respuesta:

Nos reunimos una hora por semana todos, equipo técnico, docentes y directora, en el turno de la mañana y en el turno de la tarde" (Entrevista 1).

Una vez cada quince días tenemos reunión para ponernos al tanto sobre todas las situaciones porque es muy grande la matrícula, son muchos los chicos, no sé exactamente cuántos, pero creo que estamos arriba de los doscientos chicos. Entonces la asistente social nos pone al tanto de la situación familiar, por ejemplo, yo veo que un chico está faltando a la escuela y la asistente social me cuenta la parte que yo no veo, de la casa, la parte asistencialista que hace ella, o me explica que a la mamá le pasó tal cosa y que tuvieron una entrevista y que están atravesando ciertas situaciones entonces uno empieza a hilar la situación del chico, porque el chico no es solo las horas que está en la escuela. Eso es lo lindo del trabajo interdisciplinario porque tenés todas las áreas, la psicológica, la asistencial, nosotros (...) El tiempo es media jornada, a veces son cortitas, depende de la cantidad de casos que tengamos que hablar (Entrevista 2).

Tenemos los viernes a las ocho la reunión de equipo generalmente es hasta las diez, ese día se informa todo lo que pasó en la semana, porque por ahí a veces no nos encontramos todos los días porque bueno uno anda en una escuela otro en otra, entonces ese día nos juntamos y socializamos al menos lo más importante y lo más emergente. Esa es una característica de nuestro equipo, trabajamos con lo emergente, todo el tiempo son urgencias (Entrevista 4).

Generalmente es toda la jornada y hablamos de todas las trayectorias, a veces no alcanza, a veces sí, a veces nos quedamos cortos y a veces focalizamos en lo urgente. Qué es lo que nos pasa en la diaria también, no esperamos encontrarnos en esa reunión porque si no imagínate, estamos siempre por mensajito o nos encontramos en sede, ya lo vamos definiendo entonces el día que nos encontramos, con el equipo, ya está resuelto (Entrevista 6).

Otras psicopedagogas, coinciden en que no hay encuentros internos dentro de su equipo en la institución:

Empezamos hace dos años teniendo reuniones semanales, la verdad que nos llevaba mucho tiempo, eran muchas personas y eran tediosas (...) No se hicieron más (Entrevista 3).

No tenemos, y son cosas que siempre reclamamos (...) Muchas veces estos trabajos que requieren reunirnos todas los tenemos que hacer por Drive cada una en su casa realizando las intervenciones, pero así, que tengamos un espacio concreto de trabajo y reflexión, no. No nos vemos casi nunca, y encima el día que nos vemos cada una está en sus cosas, como espacio puntual de trabajo no tenemos (Entrevista 11).

Profundizando en las palabras de las psicopedagogas entrevistadas, se observa que el tema de las reuniones internas se reiteran en las diferentes instituciones. Con frecuencia, en todos los grupos de trabajo, se abordan situaciones desde una perspectiva individual, con una mirada centrada en el/ la estudiante. Las entrevistadas señalan que se debate sobre situaciones específicas de estudiantes o “casos”. Además, se nota la falta de una agenda formal de trabajo para el análisis y la reflexión de estas situaciones. Por ejemplo, las entrevistadas mencionan:

Los días viernes solemos hacer esto de sentarnos todas con los casos (Entrevista 9).

Se le hace al alumno una evaluación individual, otra en contexto áulico, y paralelamente la entrevista con algún familiar. Se evalúa y se ve que intervención hacer (...) Entonces entre todos vemos, y por ahí discutimos y a veces se pone medio complicado, que es lo mejor para ese alumno (Entrevista 1).

Por eso, esto de las reuniones, en cada reunión de equipo que se hacen semanal, se presentan digamos, los chicos de los que cada una quiere hablar, por supuesto que nos vamos turnando, pero de acuerdo al emergente de cada uno de los casos decimos bueno esta semana tenemos tal, tal y tal, y ahí en el equipo también debatimos e intervenimos más allá que una sea la que mantiene los encuentros con ese niño o esa familia, las otras aportamos, pero la cara visible con el niño o niña es siempre una. Todo se organiza en equipo, de acuerdo a cada particularidad también, lo mismo que la intervención de la psicóloga, en general son entrevistas con la familia, pero muchas veces necesitamos que nos acompañe al interior de cada encuentro con el niño y en la reunión se va pensando de qué forma se arma la intervención para cada uno de esos niños (Entrevista 5).

En este punto, es relevante explorar el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad desde una perspectiva de complejidad. Además, es importante considerar cómo la organización de los espacios de encuentro dentro de los equipos de apoyo, si existen, pueden propiciar el trabajo reflexivo. Retomando al documento elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia, y la DGTEI, “De Equipos Técnicos a Equipos de Apoyo a la Inclusión”, recuperamos lo que expone acerca del trabajo en equipo. El documento plantea que aunque es común escuchar en el discurso cotidiano que trabajar en equipo es positivo, enriquecedor y potenciador, acordar con otros y adoptar una perspectiva conjunta suele ser un desafío constante. En este contexto, se recurre al concepto de Trabajo en Equipo, tomando la definición de Ruth Harf (en DGTEI, 2023):

Hablar de Equipos remite a la delegación de tareas, negociación y reconversión de conflictos. Implica aceptar la complejidad de la tarea institucional y al mismo tiempo lleva a la satisfacción de compartir metas y espacios, al desarrollo de sentimientos de pertenencia y la comprensión de la dificultad del trabajo aislado e individualista (...) El equipo remite a un trabajo de carácter colectivo que va más allá de la suma de aportes individuales (p.5).

Se destaca, que este tipo de práctica no surge simplemente por el hecho de trabajar juntos, sino que se construye a través de un trabajo colaborativo y corresponsable. En este proceso, se suman habilidades, actitudes, experiencias, puntos de vista y capacidades diversas. Trabajar en equipo implica establecer objetivos y metas comunes, promoviendo la creatividad, la generación de ideas y valores, así como el respeto a la diversidad, entre otros.

Además, la idea de generar equipos permite la creación de aportes interdisciplinarios y la producción de apoyos en configuraciones y redes. En este contexto, la horizontalidad genera una estructura dinámica y flexible, facilitando la adaptación a diferentes situaciones y necesidades.

El análisis de los encuentros al interior de los equipos descritos por las psicopedagogas, ya sea en equipo completo o en “miniequipos”, revelan que se centran principalmente en las situaciones individuales de los/las estudiantes que están siendo acompañados/as. Se discuten estrategias de abordaje que suelen consistir en encuentros individuales con el estudiante para trabajar en su desarrollo, conducta y/o aprendizaje. Estas prácticas reflejan un enfoque médico-clínico, que se centra en el individuo fuera del contexto institucional (Lerner, 2022).

En contraste, se evidencia una falta de atención en los encuentros hacia el análisis de la situación del estudiante en el contexto escolar, considerando el trabajo docente, el contexto grupal, familiar y/o comunitario, y en función de ello, las propuestas institucionales. Esta

perspectiva limitada a la individualización de problemas y la patologización de situaciones de padecimiento subjetivo puede ser contraproducente en el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, tal como establece la Ley N° 26.061 (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Greco (2021) se pregunta, en su obra, por las intervenciones institucionales y sus condiciones de producción, y de qué modo las intervenciones de los equipos de apoyo pueden incidir para que los interrogantes no queden centrados en los sujetos, y en sus “déficit o dificultades”, sino que se extiendan al ámbito de las instituciones pensándose como generadoras de condiciones institucionales.

Es necesario replantear desde las teorías, discursos y prácticas, estas concepciones médico- clínicas y promover en su lugar miradas que amplíen la comprensión de las subjetividades en su contexto, las redes relacionales y vinculares, reconociendo las diferencias y desigualdades sin estigmatizar a los sujetos en desarrollo. Es fundamental reflexionar sobre los modos de abordaje, las concepciones de sujeto y de intervención profesional que se comparten o no dentro del equipo de trabajo.

En resumen, aunque los equipos mantienen instancias de encuentro, es necesario cuestionar el contenido de estos encuentros y promover una perspectiva más amplia e inclusiva que vaya más allá del abordaje individualizado.

De lo expuesto hasta aquí podemos concluir que la mayor parte de los equipos poseen instancias de encuentro interno con una frecuencia variable y una composición interdisciplinaria pero sin una agenda de trabajo definida. Sin embargo, es notable que el contenido de estas discusiones se centran exclusivamente en intervenciones dirigidas a los/las estudiantes. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre los enfoques de abordaje, las concepciones sobre el

sujeto y la práctica profesional que predominan dentro de los equipos de trabajo. En consecuencia, se hace evidente que no solo son necesarios los espacios de encuentro entre los miembros del equipo, sino también la reflexión sobre la naturaleza y el alcance de estas intervenciones.

Tabla 7

Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo intrainstitucional

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Trabajo Intrainstitucional</i>		El 82% de las psicopedagogas participa en reuniones intraequipo para reflexionar y acordar sobre situaciones escolares. Sin embargo, el 18% señala que estas instancias no se llevan a cabo en su equipo. La frecuencia de los encuentros es variable y no hay una agenda de trabajo establecida. Estas reuniones involucran a profesionales de diversas disciplinas y se centran principalmente en intervenciones relacionadas con los estudiantes.

Categoría: Trabajo Interinstitucional con Otras Instituciones de la Comunidad

El actual trabajo en las escuelas demanda como condición, el armado de redes interinstitucionales, ya que un abordaje integral supone trascender el aislamiento de la escuela y poder armar redes con otras instituciones u organizaciones sociales, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todos los/las estudiantes.

Por lo tanto, es común que los equipos de apoyo no solo intervengan en y con las instituciones escolares, sino también con otras entidades del ámbito de la salud, la acción social y la

justicia, que contribuyen y promueven las trayectorias educativas (Greco, 2014). En este sentido, se investiga qué otras instituciones de la ciudad y la provincia se involucran con frecuencia, así como cuál es el papel de la psicopedagoga en estas intervenciones.

Con respecto a este interrogante, en todas las respuestas aparecen instituciones de la comunidad con las cuales se trabaja. Entre ellas se mencionan, aquellas de carácter gubernamental como, por ejemplo: Programa INAUN (Ministerio de Desarrollo Social), la Dirección General de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social, Dirección de Prevención y Asistencia de la Violencia Familiar, Dirección de Discapacidad, Centro Municipal de Desarrollo Infantil, Talleres culturales municipales, entre otras.

Instituciones de salud como los Hospitales, Centros de Salud y postas sanitarias. También equipos y centros médicos de carácter privado. Se mencionan además, organismos dependientes de la policía, como la Unidad Funcional de Género, Niñez y Adolescencia. Dos entrevistadas mencionan asociaciones no gubernamentales como clubes y fundaciones.

Las psicopedagogas aclaran que el trabajo de articulación con otras instituciones no es parte de sus responsabilidades directas, por lo que en general desconocen las entidades locales con las que se trabaja en red. Señalan que son otros profesionales y áreas, como trabajadores/as sociales, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales y psicólogos/as, quienes intervienen con mayor frecuencia en este tipo de colaboraciones.

Este aspecto nos insta a cuestionarnos y reflexionar sobre la necesidad de que la psicopedagoga pueda establecer vínculos y colaborar con las instituciones de la comunidad. Comprender el alcance y la efectividad de su labor no solo en el ámbito educativo, sino también en el contexto comunitario y social más amplio, es crucial para garantizar una comprensión más completa de las dinámicas institucionales, familiares y estudiantiles. La colaboración con otras

instituciones comunitarias en un trabajo intersectorial abre oportunidades a una intervención más integral y contextualizada.

Tabla 8

Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo interinstitucional

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Trabajo Interinstitucional con otras instituciones de la comunidad</i>		Las entrevistadas expresan que el trabajo de articulación con otras instituciones no entra dentro de su ámbito de competencia directa. Reconocen que desconocen las instituciones locales con las que se colabora en red, aunque pueden mencionar algunas de ellas. Asignan la responsabilidad de esta tarea a otras áreas y profesionales.

Dimensión: Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

Este apartado tiene como objetivo principal conocer y describir el trabajo de las psicopedagogas dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). Para cumplir con este propósito, se ha organizado la información en dos categorías principales.

La primera categoría se centra en caracterizar a la población seleccionada a partir de su trayectoria laboral y formación académica.

La segunda categoría se compone de tres subcategorías: la primera tiene como objetivo describir las situaciones y tareas demandadas a las psicopedagogas, así como las estrategias utilizadas en su intervención. En la segunda subcategoría, se analizará el enfoque de trabajo

adoptado por las psicopedagogas al interpretar y abordar una situación escolar. Finalmente, en la tercera subcategoría, se explorarán las barreras o desafíos que enfrentan en su labor diaria.

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) en las instituciones educativas se fundamenta en una mirada institucional de la intervención, en consonancia con las normativas a nivel nacional y provincial. Esto implica ir más allá de las demandas individuales centradas únicamente en los/las estudiantes, ampliando la perspectiva para considerar también a los actores institucionales y las barreras del contexto.

De hecho, como se expuso en el marco teórico del presente estudio, en el trabajo interjurisdiccional que se llevó a cabo a nivel nacional se identificaron algunos rasgos destacados en el trabajo de los equipos de apoyo y orientación escolar. Estos incluyen la interdisciplinariedad, el enfoque institucional para abordar problemas e intervenciones, así como la necesaria articulación entre las demandas puntuales de la escuela y los proyectos y políticas educativas (Greco, 2014, p. 9).

A nivel provincial, existen dos casos de legislaciones vigentes que regulan las acciones y estrategias específicas de los/las psicopedagogos/as dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión. Estas son las Resoluciones 1606/14 y 927/17, que establecen las funciones de los cargos en los Centros de Apoyo Escolar (CAE) y los Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM), respectivamente. Los EIIM acompañan a las instituciones escolares ubicadas en zonas inhóspitas de la provincia, donde la influencia de otros servicios educativos especiales es limitada. Ambas resoluciones incluyen anexos que detallan las tareas correspondientes a cada cargo, incluido el de Psicopedagogo/a.

A continuación, se presentan algunas de las funciones establecidas por estas normativas:

Tabla 9

Funciones establecidas para el cargo de Psicopedagogo/a

RESOLUCIÓN	FUNCIONES DEL/LA PSICOPEDAGOGO/A
<p>N° 1606 Santa Rosa, 3 de octubre de 2014 Centro de Apoyo Escolar (CAE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo colaborativo entre el Centro de Apoyo Escolar (CAE), Escuela y Jardines de Infantes Nucleados (JIN), habilitando espacios que permitan discutir y acordar criterios institucionales en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando aspectos relevantes de dichos procesos: planificación, enseñanza e indicadores de progreso. • Fijar estrategias y propuestas pedagógicas específicas para acompañar e intervenir en las trayectorias escolares que lo requieran. • Debatir y orientar a Docentes y Directivos sobre los modos de intervenir e implementar las estrategias y/o configuraciones de apoyo necesarias para que todos los alumnos puedan aprender. • Informar y orientar a los padres, junto al equipo de enseñanza, sobre la trayectoria escolar de sus hijos. • Elaborar conjuntamente con los docentes las Propuestas Escolares en Contexto (PEC) para aquellos alumnos/as que requieran configuraciones de apoyo específicas. • Acompañar el fortalecimiento y enriquecimiento de las prácticas de enseñanza participando en la construcción e implementación de estrategias didácticas, diseño de recursos y propuestas de enseñanza y de aprendizaje, construcción de indicadores e indicios de progreso de manera interdisciplinaria. • Articular con los profesionales del área, pertenecientes a los centros de salud, y los docentes, para promover estrategias generadoras de mejores condiciones institucionales. • Construir herramientas (observaciones, entrevistas, administración y análisis cualitativos de diferentes instrumentos) necesarias para aquellos alumnos que requieran de intervenciones específicas.
<p>N° 0927 Santa Rosa, 7 de agosto de 2017 Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a Docentes y Directivos sobre los modos de intervenir e implementar las estrategias y configuraciones de apoyo necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender. • Elaborar e intervenir con los docentes en el Proyecto Pedagógico Individual (P.P.I.) para aquellos estudiantes que requieran configuraciones de apoyo específicas. • Recoger, analizar y valorar información relevante, sobre los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Realizar evaluaciones (inicial-procesual-sumativa) y diagnósticos, elaborar informes y orientar una propuesta de intervención para detectar aquellas barreras que imposibilitan los aprendizajes.

- Acompañar el fortalecimiento y enriquecimiento de las prácticas de enseñanza participando en la construcción de estrategias didácticas, construcción de indicadores de evaluación, entre otros.
- Diseñar, planificar y seleccionar instrumentos metodológicos para promover la investigación-acción orientada a custodiar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

Categoría: Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas

Inicialmente, los datos recopilados de las psicopedagogas entrevistadas se organizaron en dos categorías principales. En el primer grupo se incluyó la información relacionada con la formación académica y profesional de las entrevistadas. En el segundo grupo se recopilaron los datos que proporcionaron detalles sobre las características específicas de sus roles y responsabilidades laborales.

Subcategoría: Formación Académica

En la Tabla 10 se presentan los datos académicos de las entrevistadas, incluyendo sus títulos de grado y las instituciones que los otorgaron. También se indica si poseen, a la fecha de la entrevista, formación de posgrado, considerando especializaciones, maestrías y/o doctorados. Los datos proporcionados por las entrevistadas se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 10

Datos académicos de las psicopedagogas entrevistadas

Entrevista	Título*	Universidad/ Instituto**	Posgrado
1	Prof en psicop Psicop	UNRC	Especialista en Evaluación Educativa
2	Prof en psicop Psicop	ISESS	Instructora en Meditación Coaching Ontológico

3	Lic en psicop	UNRC	Psicología Social Atención Temprana del Desarrollo
4	Lic en psicop	ISESS - UFLO	Especialista en Alfabetización Inicial Especialista Superior en Educación de Jóvenes Y Adultos
5	Prof en psicop Lic en psicop	UBP	No
6	Psicop	ISESS – UFLO	No
7	Prof en psicop Lic en psicop Maestra	ISESS – USAL	No
8	Lic en psicop	ISESS – UFLO	No
9	Prof en psicop Lic en psicop	ISESS – USAL	No
10	Prof en psicop Lic en psicop	ISESS – USAL	No
11	Lic en psicop	ISESS - UFLO	No

Notas. * En este apartado las abreviaturas hacen referencia a las siguientes titulaciones: Licenciada en Psicopedagogía; Profesora en Psicopedagogía; Psicopedagoga.

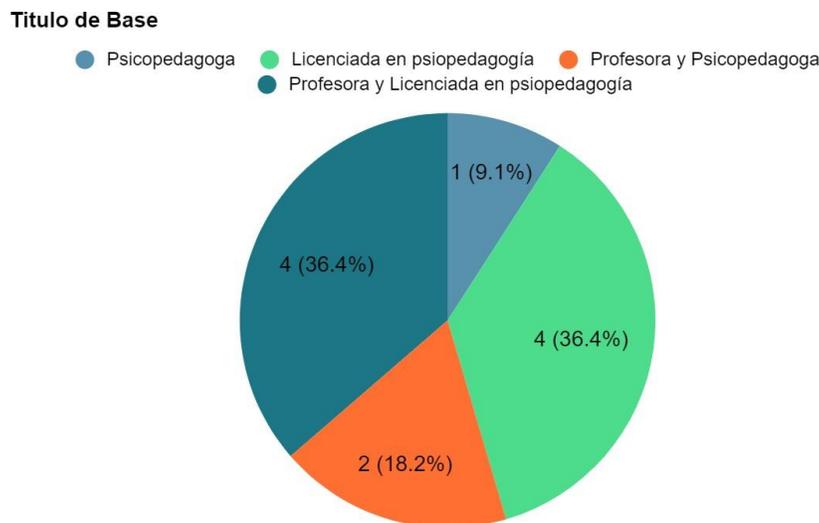
**En este apartado las abreviaturas hacen referencia a las siguientes instituciones: UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto); ISESS (Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales); UFLO (Universidad de Flores); UBP (Universidad Blas Pascal); USAL (Universidad del Salvador).

En la segunda columna del cuadro, figuran las titulaciones de grado que poseen las entrevistadas (Figura 3). Esto coincide con los requisitos que dispone el centro de designaciones del Ministerio de Educación para poder tomar el cargo de Psicopedagogo/a en la provincia. Según la dirección de títulos para poder acceder al cargo en los diferentes equipos y escuelas de apoyo a la

inclusión, se deberá acreditar el título de Licenciado en Psicopedagogía, Profesor en psicopedagogía, Psicopedagogo, o Licenciado en Ciencias Psicopedagógicas.

Figura 3

Título de base obtenido por las psicopedagogas entrevistadas



Otra serie de datos que se encuadran en este primer apartado corresponden a aquellos que refieren a las Instituciones que expidieron los títulos de base de las psicopedagogas entrevistadas (Figura 4).

En este caso figuran universidades como la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), que considerando el año en que se graduaron las entrevistadas, contaba con un plan de estudios que permitía la obtención del título intermedio de Profesora en Psicopedagogía, para luego, una vez completado el ciclo académico obtener el título de Psicopedagoga o Licenciada en Psicopedagogía.

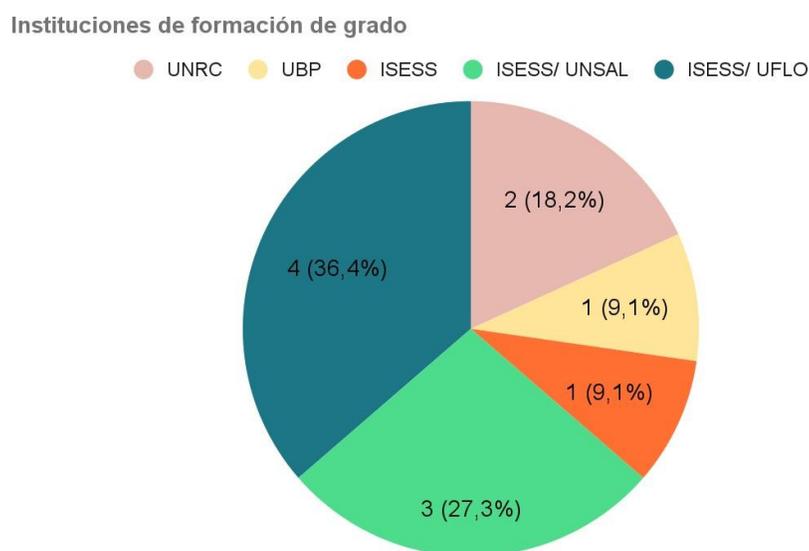
Una de las entrevistadas es egresada de la Universidad Blas Pascal, de la provincia de Córdoba, cuyo plan de estudios también contempla el título intermedio de Profesora.

La mayor parte de las entrevistadas son egresadas del Instituto Superior de Estudios Sicológicos y Sociales (ISESS), que es un instituto terciario de carácter privado, que se encuentra en la ciudad de Santa Rosa y otorga el título de Profesora en Psicopedagogía y Psicopedagoga.

Luego, algunas de las psicopedagogas entrevistadas realizaron el ciclo complementario de Licenciatura a distancia con algunas de las universidades privadas que lo ofrecían, como son las que aparecen en el cuadro, la Universidad del Salvador (USAL) y la Universidad de Flores (UFLO).

Figura 4

Instituciones de formación de grado



Por último, se indaga acerca de las formaciones de posgrado realizadas por las psicopedagogas (Figura 5).

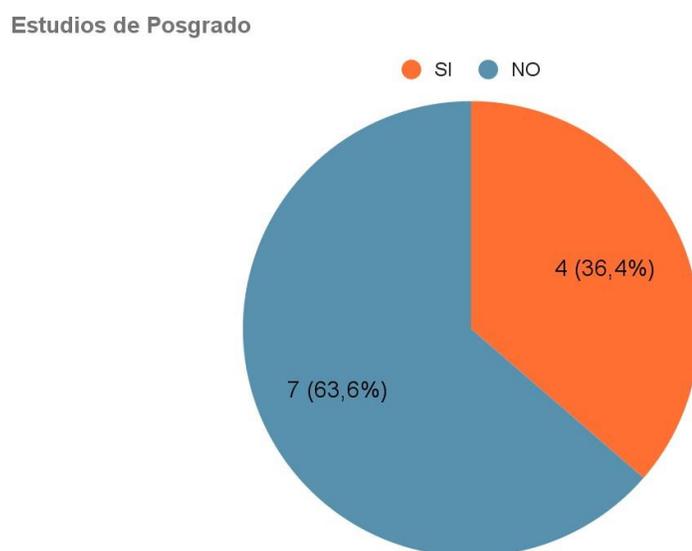
La mayoría de las entrevistadas no han completado formación de posgrado, entendida como trayectos académicos que culminan en títulos de Especialista, Magíster y/o Doctorado. De las once

entrevistadas, solo cuatro cuentan con títulos de posgrado, lo que representa un 36.4% del total. De estas cuatro, tres están relacionadas con el campo disciplinar psicopedagógico.

El hecho de que menos de la mitad de las entrevistadas hayan obtenido un título de posgrado coincide con un relevamiento realizado por la Federación Argentina de Psicopedagogos/as (FAP) a nivel nacional. Según este estudio, de un total de 1200 psicopedagogos/as de diversas provincias argentinas, 837 respondieron no tener carreras de posgrado (especialización, maestría y/o doctorado), lo que representa un porcentaje significativo de la población total.

Figura 5

Porcentaje de psicopedagogas con formación de posgrado



En relación a este primer aspecto, se confirma que todas las profesionales que ocupan el cargo cuentan con un título específico en el campo de la Psicopedagogía, ya sea como Licenciadas, Profesoras o Psicopedagogas. En la mayoría de los casos, han completado sus estudios en la provincia y luego han cursado el ciclo complementario en alguna Universidad, principalmente en

UFLO y USAL. Además, se observa que menos de la mitad de las entrevistadas han obtenido un título de posgrado.

Subcategoría: Trayectoria Laboral

En una segunda parte, relacionada con los datos formales, se enfoca la atención en información relevante sobre el cargo que ocupan las psicopedagogas incluidas en el estudio. Esto incluye el nombre del cargo, el nivel educativo en el que intervienen, los años y/o meses durante los cuales han desempeñado sus tareas en ese cargo, la situación de revista de la profesional (que refiere a la estabilidad laboral del cargo, pudiendo ser Suplente Común, Suplente Funcional, Interina o Titular), el superior al que reportan en la institución, y finalmente, el lugar donde desempeñan sus tareas y la carga horaria establecida para el cargo.

Estos datos se presentan de manera organizada en la siguiente tabla (Tabla 11).

Tabla 11

Datos del cargo de las psicopedagogas entrevistadas

Entrevista	Cargo*	Nivel	Antigüedad	Situación de Revista	Superior	Lugar	Horas de trabajo
1	Psicop	Inicial Primario Secund	19 Años	Titular	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
2	Psicop	Inicial Primario Secund	3 Meses	Suplente Común	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
3	AE	Inicial Primario Secund	15 años	Titular	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
4	Psicop	Inicial Primario Secund	2 Años	Suplente Funcional	Jefa	Sede Esc de Nivel	3.30

5	Psicop	Inicial	6 Años	Suplente Funcional	Jefa	Sede Esc de Nivel	3.30
6	Psicop	Inicial Primario Secund	2 Años	Suplente Funcional	Directora	Esc de Nivel	3.30
7	Psicop	Inicial Primario	12 Años	Titular	Jefa	Esc de Nivel	4.15
8	Psicop	Secund	4 Años	Interina	Coordinado a	Sede Esc de Nivel	4.15
9	Psicop	Secund	10 Años	Interina	DGTEI	Esc de Nivel	4.15
10	Psicop	Secund	2 Años	Interina	Coordinado a DGTEI	Sede Esc de Nivel	4.15
11	Psicop	Inicial Primario	10 Años	Suplente Funcional	Jefa	Esc de Nivel	4.15

Nota: * En este apartado las abreviaturas hacen referencia a los siguientes cargos: Psicop (Psicopedagoga), AE (Asistente Educacional).

Como se observa en la tabla anterior, una de las entrevistadas ocupa el cargo de Asistente Educacional, una designación que ha quedado obsoleta ya que hace referencia a una titulación que ya no se emite a nivel nacional. Sin embargo, aún persisten algunos casos de este cargo en equipos y escuelas de apoyo a la inclusión. En cuanto a las responsabilidades y funciones, estas son las mismas que para el cargo de Psicopedagogo/a.

En la cuarta columna de la tabla se especifican los niveles educativos de las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa en los cuales intervienen los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). Algunos equipos trabajan exclusivamente en un nivel, como el caso de CEyAt en el nivel inicial, o los Equipos Interdisciplinarios de Acompañamiento Institucional (EIAI) que solo

acompañan a las instituciones de nivel secundario. Por otro lado, están los Centros de Apoyo Escolar (CAE) que intervienen en los niveles inicial y primario. Finalmente, las Escuelas de Apoyo y los Servicios de Apoyo a la Inclusión (SAI) lo hacen en todos los niveles.

En el gráfico siguiente se muestra el porcentaje de psicopedagogas que trabajan en cada nivel o en más de uno de ellos. Según el gráfico, la mayoría de las entrevistadas trabaja en los tres niveles educativos.

Figura 6

Niveles educativos en los que trabajan las psicopedagogas



En la quinta columna de la tabla se detallan los años de experiencia que cada entrevistada tiene en el cargo que actualmente desempeña. Estos años de experiencia se dividen en períodos de hasta 5 años para el análisis, lo que significa que el primer período abarca desde 0 hasta 5 años de antigüedad, el segundo período incluye de 5 años hasta 10 años, y así sucesivamente. La mayoría de las entrevistadas (un total de 5) tienen menos de 5 años de experiencia en el cargo de psicopedagoga en el equipo en el que actualmente trabajan.

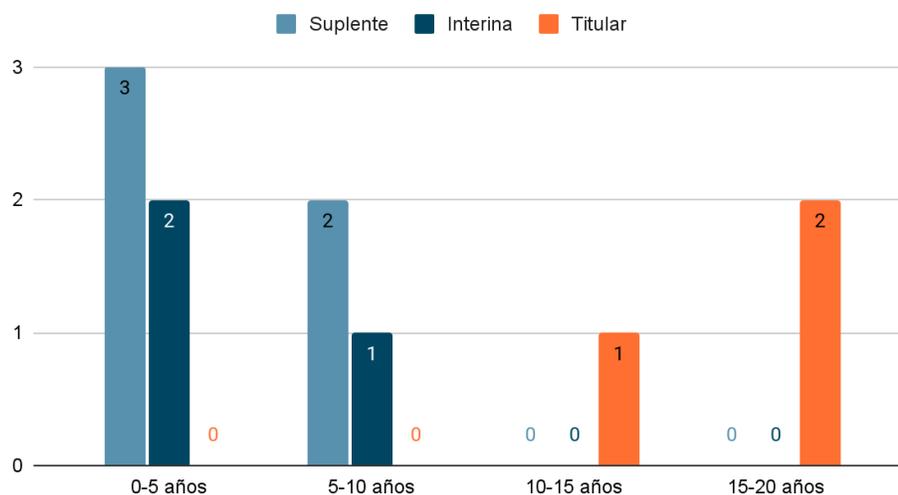
Resultó interesante relacionar la antigüedad en el cargo con la estabilidad laboral. En la Figura 7 se muestra gráficamente la relación entre los años de experiencia en el cargo y la situación de revista de las psicopedagogas. Según el estatuto que rige a los trabajadores de la educación en la provincia, la situación de revista puede ser Suplente (común o funcional), Interina o Titular. Las psicopedagogas que ocupan cargos suplentes o interinos pueden ser desplazadas de sus puestos al final del año lectivo en los actos de designación públicos, o al principio del año en las designaciones generales. Por otro lado, los cargos titulares ofrecen una mayor estabilidad laboral ya que no permiten que sean desplazadas, permitiendo a las personas en estos cargos desempeñarse en ellos hasta la jubilación o renuncia.

El gráfico muestra que a medida que aumenta la antigüedad, también lo hacen las probabilidades de tener un cargo titular, ya que para titularizar se requieren ciertos requisitos, como puntaje y categoría, que generalmente llevan varios años alcanzar. La mayoría de las psicopedagogas entrevistadas son suplentes.

Figura 7

Relación entre la antigüedad en el cargo y la estabilidad laboral

Relación entre antigüedad y estabilidad laboral



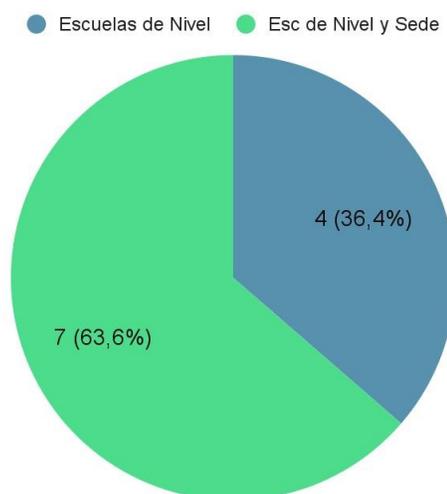
La totalidad de las psicopedagogas entrevistadas realizan sus tareas en las escuelas de nivel. En más de la mitad de los casos, también trabajan en la sede de la escuela o equipo de apoyo. Específicamente, 7 psicopedagogas desempeñan sus funciones tanto en la sede como en las escuelas de nivel, mientras que 4 solo lo hacen en las escuelas de nivel. No es posible hacer una discriminación por equipos, ya que dentro de un mismo equipo pueden existir diferentes lugares de trabajo. Por ejemplo, en el caso de los Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Institucional (EIAI), algunas psicopedagogas trabajan en ambos lugares, mientras que otras solo lo hacen en las escuelas de nivel. Por otro lado, según las respuestas de las entrevistadas, los Centros de Apoyo Escolar (CAE) de nivel inicial y primario únicamente trabajan en las escuelas de nivel.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje correspondiente de acuerdo a los lugares de trabajo mencionados por las psicopedagogas.

Figura 8

Lugar en el que desempeñan sus tareas las psicopedagogas de los EAI

Lugar de trabajo



Con respecto a las autoridades a quienes reportan sus tareas, varían según si los cargos de psicopedagogo/a pertenecen a escuelas de apoyo o servicios. En el caso de las escuelas de apoyo, donde todas las directoras son mujeres, las psicopedagogas reportan a la Directora. En los servicios, como SAI, CAE o CEyAT, la dirección está a cargo de la Jefa del Servicio, también mujeres en todos los casos. En el caso de los equipos del nivel secundario, reportan a la Coordinación de Área y/o a la DGTEI

Finalmente, se indaga sobre la carga horaria de los cargos que en su mayoría consiste en tres horas y media. Solo los cargos de CAE y EIAI son cargos de 4 horas 15 minutos. Estos últimos, se ajustan al horario de las escuelas de nivel. En cambio, los cargos de tres horas y media responden al horario que solían tener lo que anteriormente eran los equipos técnicos.

En resumen, con respecto a este último punto, se comprueba que el cargo de psicopedagogo/a está presente en la mayoría de los EAI en todos los niveles educativos. Todas las entrevistadas trabajan directamente en las escuelas de nivel, y en muchos casos, también en las sedes de los equipos. Este cambio de modelo, que va desde una escuela especial hacia equipos de

apoyo a la inclusión, implica también un cambio en el lugar de intervención, pasando de la escuela de apoyo a trabajar directamente en la escuela de nivel. Las horas de trabajo varían entre 3.30 h, que es la carga horaria de las Escuelas de Apoyo y Servicios, y 4.15h que es la carga horaria de los CAE y los equipos de secundaria, los EIAl.

Con respecto a la antigüedad en el cargo y la estabilidad laboral, se observa que a medida que aumenta la antigüedad es mayor la probabilidad de adquirir estabilidad, ya que existe una mayor posibilidad de ascender a la categoría de Titular. Sin embargo, esto solo se aplica a algunas participantes del estudio, ya que la mayoría de las psicopedagogas entrevistadas ocupan cargos suplentes, lo que implica una menor estabilidad laboral.

Tabla 12

Síntesis del perfil de las psicopedagogas entrevistadas

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas</i>	Formación Académica	Todas las profesionales que ocupan el cargo cuentan con título específico. La mayoría de los casos (72,8%), han completado sus estudios en la provincia y luego han cursado el ciclo complementario en alguna Universidad. El 36,4% de las entrevistadas tiene título de posgrado
	Trayectoria Laboral	El 63,75% de las psicopedagogas intervienen en más de un nivel educativo. Trabajan principalmente en las escuelas de nivel y, en algunos casos, también en la sede. Las horas de trabajo varían entre 3.30 y 4.15 horas. El 27,3% son titulares en el cargo lo que implica mayor estabilidad laboral.

Categoría: Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las preguntas de investigación previamente establecidas

. En esta categoría, se procede a conocer y describir el trabajo de la psicopedagoga dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), como así también las funciones que desempeñan en ese contexto.

Subcategoría: Las Demandas de Intervención Psicopedagógica

En el contexto educativo, la "demanda" se refiere a las necesidades, solicitudes o requerimientos que las partes interesadas realizan, en este caso a la psicopedagoga. Estas demandas pueden ser variadas, y requieren atención y consideración por parte de las profesionales.

Bonals y González (en Bonals y Sánchez-Cano, 2007), analizan la demanda psicopedagógica como aquellas situaciones que requieren ser abordadas, problemas que es necesario resolver, situaciones susceptibles de modificación y/o conflictos que necesitan ser resueltos. Según los autores, este momento inicial del proceso implica reflexionar sobre varios aspectos importantes a la hora de intervenir, como quién formula la demanda, quien la recibe, el contexto y el contenido de la misma. Destacan, que sin este análisis previo la intervención puede ser inadecuada, lo que puede ocurrir en ocasiones. Por lo tanto sostienen que una intervención que pretenda ser apropiada a los procesos de cambio debe comenzar con una escucha atenta de la demanda y una consideración cuidadosa de su significado, lo que resalta la importancia de la reflexión sobre el tema (p.23).

Es pertinente retomar en este punto el planteamiento de Valle (2012) que destaca la complejidad inherente a las situaciones de intervención psicopedagógica, donde diversos factores convergen para configurar contextos problemáticos. En este sentido, la psicopedagoga se enfrenta a

la tarea de articular fundamentos teóricos con una perspectiva estratégica y proyectiva, que guía sus decisiones y delinea el alcance de su intervención. Estas decisiones pueden implicar la ampliación o limitación del foco de intervención, así como determinar si esta es mediada o directa sobre los destinatarios y los niveles de prevención que se emplean. Hablamos entonces de la construcción de un conocimiento más situado, ajustado al contexto de la realidad desde la que se nos interpela profesionalmente, que tiene sus raíces en el conocimiento científico y disciplinar, pero adquiere una singularidad propia, influenciada por la complejidad e imprevisibilidad de las situaciones de intervención (Valle, M., 2012, p.2).

Con respecto a quién o quienes realizan la demanda de intervención psicopedagógica, las entrevistadas indicaron que en su mayoría proviene de las escuelas de nivel, pero también puede originarse desde otros Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), las Coordinaciones de nivel o la Dirección General, también desde las familias, aunque en menor medida.

No se encuentra regulado el modo de solicitar la intervención, por lo que algunos equipos han establecido mecanismos particulares o propios para recepcionar los pedidos. Por ejemplo, a través de planillas en las cuales las escuelas deben detallar los datos del estudiante, el motivo de la solicitud, las acciones llevadas a cabo hasta el momento y qué es lo que solicitan que el equipo haga al respecto.

Cada vez que llega algún alumno se habla en el equipo, cuando hay un ingreso o vienen a alguna entrevista, los técnicos tenemos una ficha y anotamos los datos principales, tenemos una entrevista, después lo hablamos en equipo y después tenemos la intervención, por lo general es así, vienen a la evaluación a la escuela [de apoyo] y alguien del equipo técnico, por lo general dos personas hacemos la entrevista inicial. Y después, con la evaluación que le hacen al alumno las docentes de apoyo nosotros vemos cómo intervenir (Entrevista 1).

Se observa una falta de especificidad en cuanto a las personas dentro de la institución escolar que realizan la demanda. En general, se mencionan las escuelas de nivel, sin detallar si son los docentes, los directivos u otra figura específica quien realiza la solicitud. En algunos casos, se menciona que la demanda proviene a través de la coordinación, lo que significa que llega desde la coordinación de la escuela de nivel al director/a del EAI, quien luego decide quienes intervienen en la situación. Por ejemplo, una de las entrevistadas manifiesta que:

La demanda llega generalmente directamente a mi directora, las DAI o en las escuelas donde estoy. Tengo comunicación con todas y cuando necesitan acompañamiento me mandan, pero igual cuando me mandan hablo con mi directora y ella es la que termina decidiendo si voy o no voy (Entrevista 2).

El equipo [de apoyo que realiza la demanda] solicita a su coordinación, en algunos casos es la misma, y la coordinación solicita a nuestra coordinación y ahí nos llega a nosotros el pedido (...) (Entrevista 4).

Se puede observar una cierta distancia entre quienes formulan la demanda y aquellos que la reciben. Bonals y González (2007) enfatizan la importancia de una escucha atenta de la demanda, que considere tanto lo que se dice como lo que no se dice, minimizando los canales burocráticos de emisión y teniendo en cuenta a todos los actores implicados en la demanda (estudiante, su familia, docentes, directivos, entre otros).

Siguiendo la línea de los autores, el procedimiento narrado por las entrevistadas se asemeja a lo que denominan "demanda prescrita o por encargo", donde quien formula la demanda no necesariamente coincide con quien la aborda. En este contexto, la persona que solicita la intervención puede estar genuinamente interesada o simplemente cumplir con un proceso formal establecido. Por ejemplo, en algunas ocasiones, la demanda de intervención no proviene

directamente de la escuela, sino de otro equipo que también trabaja en el mismo contexto escolar. Esta transferencia de la demanda puede diluir su propósito original, ya que se establece una distancia entre la institución educativa y el equipo o servicio que finalmente realiza la intervención. Este fenómeno puede observarse en el siguiente relato:

Las demandas vienen, se pide intervención para que uno se acerque, observe, evalúe y a lo mejor otro equipo es el que solicita la atención nuestra porque consideran que el estudiante necesita el acompañamiento desde acá, entonces observamos, miramos, nos volvemos a juntar y vemos, si realmente es porque hay una discapacidad o porque están sucediendo otras cuestiones. Para que nosotros intervengamos debe haber una discapacidad y hay otro servicio que está demandando esa mirada (Entrevista 6).

Con respecto al contenido de la demanda, las entrevistadas señalan que las situaciones por las cuales se solicita la intervención de la psicopedagoga en las escuelas incluyen:

Dificultades de aprendizajes, estudiantes que no están alfabetizados, que no comprenden, atención de estudiantes que requieren apoyo específico para diversificar el currículo y las estrategias de enseñanza a sus necesidades, alerta por problemas del desarrollo, cuestiones de organización, hábitos y rutinas de los estudiantes en el trabajo escolar, estudiantes muy chiquitos con atenciones médicas y medicalización, problemas de inclusión, adaptaciones curriculares, trabajo en equipo con las docentes de grado, problemas y trastornos de conducta, entre otras.

Se usa la cursiva porque son expresiones reproducidas textualmente ya que los términos utilizados, sabemos que son importantes al momento de analizar el enfoque desde el cual se interpreta la situación. Mediante el lenguaje que usamos transmitimos los presupuestos que asumimos, dice Sanchez (2008), y que están presentes de manera implícita en las cuestiones que

nos planteamos, en las interpretaciones que formulamos y las prácticas que realizamos. De esta forma producimos y mantenemos las categorías y clasificaciones, y a la vez estas producen y mantienen su propio discurso, empleado al mismo tiempo en la organización de los mecanismos de apoyo y compensación educativa (p.358).

Las respuestas de algunas de las entrevistadas que trabajan en nivel secundario, manifiestan que la psicopedagoga interviene en todas las situaciones, como por ejemplo, “*situaciones de vulneración de derechos, de consumos adictivos, de convivencia, desvinculación con la escuela*”, entre otras. Este punto coincide con lo planteado por Valle (2012), quien sostiene que las prácticas psicopedagógicas se desarrollan en escenarios diversos y emergentes, y como tal, se configuran en torno a un objeto multidimensional y complejo (citado en Moyetta y Jakob, 2018).

Coincidentemente, en todas las respuestas, la demanda de intervención psicopedagógica, ya sea proveniente de las escuelas de nivel o de otros equipos, se formula por la situación de un/a estudiante en particular. Así lo expresan las entrevistadas:

La psicopedagoga interviene en todas las demandas porque se interviene como equipo. La escuela sí demanda por profesionales separados. Cuando piden la psicopedagoga tiene que ver con lo pedagógico o con situaciones que tienen dificultades de aprendizaje (Entrevista 10).

En todas [las situaciones] porque somos muy poquitos equipos y carentes de personal. Nos llega de todo, situaciones de peleas en el colegio, situaciones de consumo, de abuso, de dificultades escolares, o porque alguien presentó un malestar en la escuela, todas esas problemáticas que pasan en la escuela (Entrevistada 8).

Porque desaprobó [el/la estudiante] la planilla de valoración pedagógica, o porque viene desaprobando muchas pruebas. Venimos saliendo de una pandemia, entonces tenemos

estudiantes, te diría la mayoría, que están atravesados por cuestiones más sociales, pero de lo más que tenemos desde lo pedagógico son estudiantes de tercer año porque son los que transitaron primer año y segundo año en pandemia. De ahí que tiene que ver con hábitos de estudio, no haber aprendido, no tener los saberes.... O estudiantes reincidentes que se han pensado propuestas de trabajo para hacer primero y segundo juntos, y los chicos se encuentran con una materia que tienen que hacer veinticinco trabajos prácticos más la cursada. Y cuesta un montón que se familiarice con el material, quien le va a explicar, la demanda viene más que nada por ahí (Entrevista 9).

La mayor demanda viene cuando empieza el año hay mucho caudal de derivaciones de otros equipos, es así como masiva. Este año nos pasaron [otros equipos] más de veinte estudiantes, entonces cuando nos llegan, de toda esta masa de demanda filtramos y nos quedamos con lo más grave y vamos evaluando, cuando vemos que la cosa no es tan seria y que otro [estudiante] lo necesita más, damos como altas transitorias, en general esa es la mayor demanda (Entrevista 3).

Se puede inferir que las demandas recibidas están mayormente centradas en el aprendizaje individual de los estudiantes. No parece haber solicitudes por parte de los/las docentes para dialogar y colaborar en la búsqueda de acciones que promuevan la inclusión de todos los estudiantes de manera grupal. Este punto podría atribuirse a una carencia de reflexión crítica sobre sus propias prácticas, lo que impide la reconsideración de aspectos pedagógicos en general y la búsqueda de estrategias para fomentar la participación, métodos alternativos de enseñanza o la creación de espacios de reflexión conjunta sobre la inclusión en el aula.

Tampoco se observa la creación de espacios de encuentro destinados a construir corresponsabilidad y promover el trabajo colaborativo. No se establecen instancias de

resignificación conjunta sobre las demandas presentadas. En general, las solicitudes tienden a ser formales y burocráticas, con decisiones que se toman de manera verticalista con respecto a los métodos de intervención y los profesionales involucrados. No se evidencian oportunidades para reflexionar con las partes que formulan la demanda, en este caso, las escuelas. Sería necesario volver sobre lo expresado y construir de manera conjunta, junto con el EAI, sobre la situación que motivó la intervención psicopedagógica. Una de las profesionales enuncia:

En general se va viendo, las [demandas] que ingresan desde el nivel inicial siempre se les pide un informe que nosotras tenemos un modelo, con las características de ese niño en sala, se le preguntan una serie de cosas y a partir de eso se define quien empieza a intervenir si la fono o la psicopedagoga, después hay que evaluar por supuesto, pero en general es así (Entrevista 5).

En este sentido, la construcción del objeto de trabajo, para la psicopedagoga, implica la interpretación de la demanda inicial ampliando su mirada hacia aspectos contextuales, relaciones interpersonales en la institución escolar, metodologías de enseñanza y la organización escolar, entre otros. Es importante reconocer entonces que la demanda no debe interpretarse de manera literal, sino que requiere ser resignificada considerando la situación y las condiciones del contexto como la multidimensionalidad y complejidad de la práctica psicopedagógica (Valle, 2012).

Surgen preguntas pertinentes ante estas situaciones: ¿Cómo se transforma una demanda individual en una de índole institucional, abordandola desde un enfoque más colectivo en este contexto? ¿Se facilitan los espacios y los tiempos para discutir conjuntamente la resignificación de esta demanda? ¿En qué medida se implica a la institución educativa en la búsqueda de soluciones? ¿Cómo resignificar dicha demanda desde un trabajo que fortalezca los equipos interdisciplinarios?. Además, si la escuela no participa en la construcción de estas demandas ¿cómo se pueden construir

espacios de corresponsabilidad efectivos?. Respecto a las psicopedagogas ¿Es posible que la formación profesional en ocasiones oriente la interpretación de la demanda y el enfoque posterior hacia la individualización del problema?.

Estos interrogantes emergen de los hallazgos obtenidos en las respuestas relacionadas con la instancia de demanda de intervención psicopedagógica, señalando la necesidad de repensar los procesos de formulación y abordaje de las demandas en el ámbito educativo, así como la implicación de los distintos actores involucrados en dicho proceso.

Tabla 13

Síntesis de los resultados obtenidos en demandas de intervención psicopedagógica

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Las Demandas de Intervención Psicopedagógica	La demanda proviene en el 81,8% de las escuelas, de otros equipos, de las coordinaciones la Dirección General Solo 18,2% de las familias. Existe una tendencia a burocratizar el proceso de demanda, “demanda prescrita o por encargo” Se demanda por “problemas individuales de los/las estudiantes, dificultades de aprendizaje, problemas de comprensión, problemas de desarrollo y adaptaciones curriculares”, entre otros.

Subcategoría: Estrategias y Acciones Empleadas en el Abordaje Psicopedagógico.

A continuación, se pretende profundizar en la intervención psicopedagógica para precisar si la demanda inicial, que surge tanto de la escuela como de los propios equipos, se refleja en el enfoque de intervención posterior. Se busca entender si esta intervención se limita a abordar la

demanda individual tal como se presenta inicialmente, o si se problematiza y contextualiza de manera conjunta con el equipo y la escuela.

En cualquier ámbito de intervención específico, en este caso el escolar, se identifican prácticas psicopedagógicas diversas, según cómo se conceptualiza el aprendizaje, sus dificultades, la intervención, entre otros. En esa diversidad, es posible encontrar dos perspectivas diferentes: prácticas de intervención que centran, e incluso agotan, la mirada en el alumno que no aprende de modo individual; y, en el otro extremo, se ubican las prácticas psicopedagógicas desde las cuales las posibilidades de aprender se comprenden desde un punto de vista relacional, la educabilidad de los sujetos se asienta en la interacción entre condiciones individuales y situacionales y el psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador (Moyetta y Jakob, 2018, p.196).

Se busca, entonces, explorar las estrategias y acciones que las psicopedagogas emplean al intervenir en las diferentes situaciones que las involucran. Las estrategias psicopedagógicas se refieren a un plan o conjunto de acciones deliberadas, planificadas y diseñadas con el propósito de observar, analizar y abordar las situaciones por las cuales son solicitadas en las escuelas. Están fundamentadas en principios propios de la psicopedagogía, se adaptan a contextos específicos y objetivos particulares con el fin de mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo un entorno educativo más inclusivo.

Después de recibir en el equipo el pedido de intervención, las psicopedagogas relatan que se acercan a las escuelas de nivel, y que su primera acción es entablar un diálogo con profesores, docentes, directivos, y estudiantes, así como con las DAI (Docentes de Apoyo a la Inclusión) cuando éstas están presentes en el equipo.

Las respuestas de las entrevistadas con respecto a las acciones llevadas a cabo en la escuela son variadas pero se puede mencionar que incluyen observaciones de clases, toma de notas, revisión de carpetas o cuadernos de estudiantes, trabajo en el aula junto a las DAI o docentes de nivel.

Comienzo a ir a las escuelas primarias o secundarias, a veces voy cuando está la DAI y otras cuando no está, para ver cómo se maneja el alumno dentro de la escuela. Ingreso, me presento, hablé con los profesores y docentes, si tienen alguna inquietud, cómo lo ven al alumno, cómo se maneja con tal situación, a veces hablo con los alumnos, más los adolescentes, y más o menos eso (Entrevista 1).

Primero observaciones, me siento al fondo del aula para no molestar y observó dinámicas, lenguaje verbal y corporal de las docentes. Las primeras observaciones es toda la jornada completa, tomo nota de los puntos que creo que pueden servirme para intervenir, porque no me meto en todo, no me meto a decirles que tienen que poner en la secuencia ni nada simplemente me fijo en que parte la docente está más resistente, como que no logran con la DAI (Entrevista 2).

Primero hablando con la institución, si hace falta nos reunimos con el equipo directivo o no, y obviamente con los docentes que están trabajando en esa trayectoria y la DAI, y bueno a partir de ahí de lo que se charla en ese momento ya empezas a intervenir de manera más directa, observando al estudiante adentro del aula o haciendo un despistaje, y en función de lo que vemos ahí vemos qué acciones seguimos (Entrevista 6).

En realidad, la forma de intervención tiene como una historia, por ejemplo, en los primeros encuentros se hace como un encuentro en sede de evaluación y de valoración del desarrollo, para ver las distintas áreas, y de acuerdo digamos al área que esté como más afectada o a la discapacidad que haya, pueden tener déficit, digamos, en el desarrollo, pueden tener

discapacidad, pueden ser múltiples las situaciones de esos chicos. En general se va viendo (...) después hay que evaluar por supuesto. (Entrevista 5).

Cada uno de estos instrumentos aporta información sobre diferentes dimensiones del problema y el profesional debe conjugarlos a los fines de construir una explicación basada en una causalidad circular, objetivo esencial de esta fase de la intervención (Moyetta y Jakob, 2018).

Siguiendo con las estrategias y prácticas puestas en marcha por las psicopedagogas pasada la primera etapa luego de la demanda, se mencionan acciones como la diversificación de propuestas pedagógicas, y el armado y seguimiento de las configuraciones de apoyo, entre otras actividades. Es importante destacar que estas acciones varían según el equipo de apoyo y las necesidades específicas de cada institución.

En cada equipo o en cada servicio de acompañamiento el rol es distinto, las funciones si son distintas, no sé si mejor o peor pero distintas. Yo que estoy a la mañana en un equipo y a la tarde en otro el trabajo es completamente distinto. El rol a la tarde es distinto porque ahí si estoy en contacto con estudiantes directamente, todo el tiempo, y hay como más pertenencia a la institución de nivel en ese caso. Y articular el trabajo con los docentes que por ahí es la parte que más hago a la mañana, de mirar las configuraciones (Entrevista 6).

Realizar el seguimiento de las configuraciones de apoyo implica monitorear las redes de apoyos con los que cuenta un/una estudiante. Cuando se habla de configuraciones de apoyo, se hace referencia a una amplia gama de andamiajes que se suman y enlazan para otorgar respuestas a los/las estudiantes, docentes, familias, instituciones educativas o comunidad en general. Estos andamiajes son los apoyos que aumentan la autonomía de los/las estudiantes para efectivizar la participación y los aprendizajes. Estas configuraciones son pensadas y planificadas de manera corresponsable entre los EAI y las escuelas de nivel, ya que implican el armado de redes de trabajo

y apoyo a los efectos de derribar o minimizar las barreras (Boot y Aiscow, 2015; DGTEI, 2021, 2020).

Además de las tareas realizadas en la escuela, las psicopedagogas mencionan otras acciones que forman parte de sus intervenciones. Esto incluye: reuniones con familias de estudiantes, encuentros con equipos de profesionales de salud que trabajan desde el ámbito privado, elaboración de informes para diferentes propósitos (escolares, médicos, sociales, entre otros), reuniones con el equipo de apoyo, participación en proyectos diversos, colaboración en la elaboración y revisión de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) y dispositivos pedagógicos. Estas actividades complementarias muestran los variados y emergentes escenarios de las psicopedagogas en su trabajo diario.

El PPI es un documento en el que se sistematizan los acuerdos pedagógicos para acompañar la trayectoria escolar del estudiante y de ese modo garantizar su derecho a la educación. Se elabora con la participación de la familia, la escuela de nivel y los EAI y el/la propio/a estudiante. Está reglamentado por la Resolución 311/16 del CFE: “Los alumnos con discapacidad que cursan con un PPI deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con ese PPI”. De acuerdo a la resolución estos proyectos individuales deben ser evaluados y actualizados periódicamente sobre la base de metas factibles.

Considerando lo manifestado por las entrevistadas, una de las tareas que más tiempo les implica es la confección, seguimiento y revisión de los PPI. Es importante destacar que esta tarea corresponde principalmente a las psicopedagogas que trabajan en las Escuelas de Apoyo a la Inclusión y los servicios que trabajan con estudiantes con discapacidad. Las psicopedagogas deben llevar a cabo estas acciones con respecto a los proyectos de numerosas trayectorias. Algunas psicopedagogas manifestaron que se encuentran a cargo del seguimiento de 40 o 50 trayectorias

educativas, mientras que otras mencionaron que deben participar en los proyectos de todos los estudiantes de esa institución, en algunos casos, más de 100:

Trabajo cotidianamente con 7 u 8 DAI, pero son como 200. Reviso todos los PPI con ayuda de una DAI, y cada una suele tener más de un chico. Colaboro en los PPI desde su inicio (Entrevista 2).

Es relevante señalar que las psicopedagogas, además, participan activamente en la elaboración de dispositivos para el aprendizaje y otros planes de trabajo:

Estar pensando en las propuestas y estar haciendo sugerencias a las propuestas, ya sea a la DAI o a la docente a cargo del espacio curricular, o a todas, si trabajamos por un drive es fuera de horario. La elaboración de PPI, por ejemplo (...). Estoy en todos los PPI, a veces solamente estoy en el drive para brindar alguna sugerencia sobre cómo formular el saber o alguna configuración de apoyo que vea que puedo llegar a dar una mano, pero ya sin conocer tanto al estudiante. No tengo tanto para aportar, pero si obviamente igual los estoy mirando. Te lleva muchísimo tiempo, además es la elaboración, ahora estamos con la revisión, pensando qué de los objetivos y estrategias hay que revisar (Entrevista 6).

En varias de las narrativas de las entrevistadas, surge la función de “enlace” o “referente” como propia de la psicopedagoga. Esta función, según explican, fue desempeñada históricamente, por las psicopedagogas de los equipos y escuelas de Apoyo a la Inclusión. La “referente” o “enlace”, es una figura que se encarga de articular las acciones y tareas que se llevan a cabo en una determinada situación o institución. Se les preguntó a las entrevistadas en qué consistía el trabajo de esta figura:

Cumplimos los dos roles, enlace y psicopedagogas. El enlace es el que trabaja la comunicación entre la DAI, el equipo y la familia, eso lo coordinamos nosotras. Se habló en

algún momento que depende la situación podía hacerlo la psicóloga, pero siempre es la psicopedagoga (Entrevista 4).

Mencionan que esta figura ya no existe en los equipos, sin embargo, reconocen que la siguen ejerciendo en la práctica.

Un aspecto relevante a considerar es el que refiere a las atenciones individuales de los/las estudiantes y las evaluaciones psicopedagógicas, anteriormente denominadas “psicodiagnostics”. Este es un punto interesante para analizar, ya que involucra tareas que históricamente han sido realizadas por las psicopedagogas en el contexto escolar, y que han sufrido un giro cualitativo importante con los cambios de paradigmas a través del tiempo. Aun así, más de la mitad de las entrevistadas, manifiestan que realizan evaluaciones psicopedagógicas y atenciones individuales, ya sea en la sede de la escuela y/o servicio de apoyo, como también en las escuelas de nivel:

Yo intervengo en todos los niveles, hay una DAI tipo enlace por la cantidad de situaciones que tenemos. Salvo que se requiera algo específicamente psicopedagógico como una evaluación que si la hacemos nosotras (Entrevista 4).

Tenemos también intervenciones directas con estudiantes, observaciones o más cercanos a la evaluación, nosotros no tomamos pruebas estandarizadas pero hacemos “despistaje”, observamos en el aula o en el recreo, charlar con las docentes obviamente y después, algo que por ahí venimos incorporando desde el año pasado que surgió con la pandemia, es el Apoyo Focalizado, a partir de ahí se convocaba a los estudiantes para hacer apoyo o cumplimentar con alguna de las terapias, lo que hiciera falta, pero de eso nos agarramos todavía hoy y con algunos de los chicos lo que hacemos, es seguir trabajando en la alfabetización en ese espacio. Si eventualmente no hubiese espacio en la escuela de nivel se

piensa en la sede de la escuela de apoyo, pero generalmente se hace en la escuela [de nivel] (Entrevista 6).

Siempre se hacen encuentros individuales con ese niño o con esa niña (...) siempre se comienza con una entrevista inicial a esa familia (...) se hace una anamnesis donde se toman datos y cuestiones del desarrollo, y después de esa primera entrevista que es siempre, después se pautan los encuentros individuales con ese niño y esa niña. Son encuentros individuales de juego, uno a través del juego va viendo áreas del desarrollo, si hay cuestiones más específicas por supuesto se mira y evalúa con algo más estandarizado, con test, pero es todo lúdico (Entrevista 5).

La implementación de este tipo de prácticas psicopedagógicas en el ámbito escolar ha generado debates a lo largo del tiempo, especialmente debido a su conexión histórica con modelos médicos, biologicistas y normalizadores, debido a que se remontan a las prácticas que se realizaban en el antiguo gabinete psicopedagógico (Echeita y Calderon, 2014). Algunas entrevistadas enfatizan que no emplean pruebas estandarizadas en las evaluaciones, mientras que otras reconocen que sí las usan.

Asimismo, algunas psicopedagogas aclaran que las atenciones individuales a los/las estudiantes no adoptan una perspectiva clínica, sino que se realizan como un "despistaje pedagógico", esgrimiendo que el encuadre de la institución escolar con respecto a lugar, tiempos y frecuencias no son los mismos. No obstante, otras psicopedagogas, especialmente aquellas que realizan atenciones de estudiantes en sede, reconocen la presencia de aspectos clínicos en sus intervenciones, aunque argumentan su necesidad:

A mí siempre me pareció que quienes trabajamos en lo público tenemos que tener responsabilidad sobre esas personas que no pueden acceder de otra manera que no sea lo

público, siempre digo yo no sé si hago mucha clínica, viste que hay palabras que es mejor no decirlas en el contexto de educación, yo hago de psicopedagoga. Entonces cuando me preguntan, sí, soy psicopedagoga de esta manera, habrá psicopedagogas de otras formas. Además, cuando yo elegí estudiar psicopedagogía pensé que iba a trabajar con chicos que no entendían, que tenían dificultades para leer, para sumar, para restar (...) y ahora no me hablan, no me miran, vienen con cuadros tan severos que es difícil llevarlos solos
(Entrevista 3).

Echeita y Calderón (2014) señalan que las evaluaciones psicopedagógicas en el entorno escolar han tendido históricamente a justificar opciones excluyentes, más afines al modelo médico, en lugar de promover propuestas inclusivas. Este modelo médico, dicen los autores, al que tradicionalmente han respondido las evaluaciones e informes psicopedagógicos, coloca a los profesionales en un lugar de expertos, en el cual las familias, docentes y/o estudiantes asumen un rol dependiente de sus dictámenes. De esta manera, vemos cómo este tipo de prácticas han sido cuestionadas en el ámbito educativo, sin embargo, tienen un fuerte arraigo, no solo en los/las profesionales, sino también en los contextos de trabajo.

Siguiendo con la línea planteada por los autores, cabe señalar que la evaluación psicopedagógica es entendida como un proceso y no como un hecho puntual, asumiendo con ello una perspectiva del desarrollo y el aprendizaje de características dinámicas y cambiantes, centrada en los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no en los aspectos “deficitarios” de los/las estudiantes. Sin embargo, surge la pregunta: ¿es necesario, actualmente, desde un paradigma de derechos e inclusión, continuar con estas prácticas que en general conllevan diagnósticos, clasificaciones y etiquetas? ¿Es posible reemplazar estas prácticas por otras alternativas alineadas con la observación, identificación y eliminación de barreras del

contexto educativo y social que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los/las estudiantes?.

En respuesta a otra pregunta del instrumento de investigación que indaga sobre los cambios y continuidades en el trabajo de la psicopedagoga a lo largo del tiempo, las entrevistadas destacaron diversos aspectos. Por ejemplo, algunas mencionaron que:

Antes se trabajaba con los chicos en forma individual, haciendo diagnósticos con test estandarizados, teníamos que evaluar a los chicos, completar planilla, etc. (Entrevista 10)

Y después las atenciones individuales son muy poquitas las que quedan, antes eran muchas más, de hecho había chicos que venían acá en lugar de ir a la escuela, ahora vamos más nosotras a las escuelas. (Entrevista 4).

Antes tenía más intervención más asistencialista y ahora la intervención es más indirecta con el alumno, trabajar con las DAI y los profesores (Entrevista 1).

La psicopedagoga antes iba al gabinete o al aulita que tenía, sacaba al chico del aula y se lo llevaba. Más o menos la idea que yo tengo porque encima por suerte no me tocó trabajar tanto así y ahora es como trabajar en equipo, entrar a las aulas, hay otra dinámica de trabajo, de trabajar con directivos y docentes a la par como parte de la escuela (Entrevista 2).

Cuando yo empecé todos los pibes estaban en la escuela especial, si había dos en una escuela regular o de nivel era mucho y el alumno tenía que leer y escribir, por lo menos de esa época a ahora el cambio ha sido abismal (Entrevista 3).

Tienen que ver más con mi formación personal creo, antes era mucho más técnica y ahora tengo como un rol de psicopedagoga institucional (Entrevista 7).

Llama la atención que las psicopedagogas describen prácticas que reconocen como anteriores pero las mencionan como estrategias de su trabajo actual. Y con respecto a las particularidades de las intervenciones actuales, manifiestan que:

Antes tenía una intervención más asistencialista, ahora la intervención con el alumno es más indirecta, tenemos que trabajar con la DAI y el profe para que empecemos a mirarlo diferente [al estudiante] (Entrevista 1).

El cambio es que trabajamos más con los adultos que con niños (...) ahora es como trabajar más en equipo, entrar a las aulas, trabajar más con directivos y docentes, ser parte de la escuela (Entrevista 2).

Me encuentro corrida de mi intervención psicopedagógica, ahora la mirada está puesta en otras cosas [cuestiones sociales] (Entrevista 11).

Hasta acá hemos observado que las intervenciones de las psicopedagogas en el contexto escolar han experimentado una transición significativa, pasando de un modelo predominantemente médico a uno más inclusivo e institucional. En el modelo médico, el enfoque se centraba en identificar y tratar las dificultades individuales de los/las estudiantes, a menudo etiquetándolas como "trastornos" o "déficits". Sin embargo, con el advenimiento de modelos inclusivos, se ha reconocido la importancia de considerar el contexto institucional y social en el que se suceden los conflictos. Sin embargo, la persistencia de prácticas arraigadas en un modelo médico-rehabilitador plantea interrogantes importantes sobre la evolución de las intervenciones psicopedagógicas hacia modelos más inclusivos e institucionales. Es crucial reflexionar sobre las diferentes perspectivas con respecto a la intervención psicopedagógica mencionadas anteriormente, e identificar qué concepciones respaldan estas prácticas. Aizencang (2013) propone dos alternativas:

Podemos elegir continuar la ruta ya conocida, criticada y algo obsoleta- aunque vigente- de definir a aquellos que aprenden “como esperable” en la escuela y buscar tratamientos para aquellos que por diferentes motivos no lo logran. Es decir, tenemos la opción de ejercer el poder de determinar quién sí y quien no puede aprender. O bien tenemos la alternativa de tomar el malestar que estas prácticas generan, develar los implícitos y procurar algo diferente para la tarea en la escuela, pues todos los alumnos pueden aprender, sin olvidar que algunos necesitan más y diferentes sostenes para hacerlo (Aizencang y Bendersky, 2013, p.21).

En esta categoría se procedió a conocer y describir el trabajo de la psicopedagoga dentro de los EAI. Se comenzó por indagar acerca de las situaciones por las cuales se demanda su participación en la intervención del equipo, cuestión a la que en general, respondieron que intervienen en aquellas situaciones relacionadas directamente a una cuestión pedagógica. Pero hubo respuestas, aunque escasas, que manifestaron que intervienen en todas las situaciones.

La demanda en su mayor medida, proviene desde las escuelas de nivel, pero también en menor medida desde otros/as EAI, las familias, las coordinaciones de nivel o la Dirección General (DGTEI). Coincidentemente, siempre por la situación de un/a estudiante en particular.

En este punto, se evidencia la ausencia de espacios dedicados a la reflexión y redefinición conjunta de la demanda. Como resultado, las intervenciones de las psicopedagogas parecen seguir una orientación centrada en modelos de abordaje individual, sin una reconsideración conjunta, de carácter sistémico y contextual de la situación señalada como problemática. Aunque las profesionales reconocen cambios significativos en sus funciones hacia un enfoque más inclusivo y corresponsable con los docentes y directivos de la institución escolar, aún persisten prácticas individuales y evaluativas que podrían considerarse desajustadas en el contexto actual.

Es relevante cuestionarse cuáles son las razones que explican por qué la intervención psicopedagógica, dentro del marco institucional y relacional propuesto a nivel nacional y provincial, persiste en mantener una orientación individual y patologizante en algunos casos.

Tabla 14

Síntesis de los resultados obtenidos en estrategias y acciones psicopedagógicas

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Estrategias y acciones empleadas en el abordaje psicopedagógico	<p>En la primera etapa posterior a la demanda: observaciones de clases, toma de notas, diálogo con profesores, docentes, directivos, y estudiantes, con las DAI (cuando hay en el equipo), entrevistas con la familia, revisión de carpetas y producciones de los/las estudiantes, trabajo en el aula, reuniones con profesionales privados.</p> <p>En la etapa de intervención: evaluaciones, valoraciones del desarrollo, despistaje pedagógico, pruebas estandarizadas diversificaciones de propuestas pedagógicas, seguimiento de las configuraciones de apoyo, elaboración de PPI y otros dispositivos de trabajo, atenciones individuales a estudiantes. Función de “enlace” o “referente”.</p>

Subcategoría: Barreras que Encuentran las Psicopedagogas en su Trabajo

La demanda de psicopedagogas en el contexto escolar está en constante aumento debido a la imperiosa necesidad de generar condiciones de equidad e inclusión. Sin embargo, es crucial abordar los desafíos que enfrentan las profesionales para contribuir a una educación de calidad para todos y todas. La necesidad de acordar miradas con respecto a lo que implica la educación

inclusiva, tanto con la escuela como con los otros equipos; la falta de tiempos de intervención en las escuelas y con los/las estudiantes; y la sobrecarga de trabajo que la función implica, fueron señaladas como las principales barreras y desafíos para el trabajo de la psicopedagoga en los EAI.

Con respecto al primer punto, acordar la mirada acerca de la inclusión con la escuela y compañeros/as, manifiestan:

Tiene que ver con esto de poder mirar todos el derecho de la educación y garantizarlo, porque cuando nos tenemos que poner de acuerdo para garantizar ese derecho empiezan como las miradas fragmentadas en el poder acordar esto de que si necesitamos una mirada inclusiva, que alguien lo acompañe, pero empiezan a aparecer otros servicios y ahí empezamos a ver, no tiene discapacidad, y por ahí nosotras tenemos esa mirada de que cuando hablamos de inclusión no hablamos solamente de discapacidad, es querer garantizarles a todos. Aparece sobre todo con los otros servicios, nosotras no diferenciamos o decimos, si es nuestro, al contrario, siempre lo que remarcamos es que la escuela pueda acompañar su trayectoria porque son alumnos de la escuela (Entrevista 10).

Uno de los desafíos más acuciantes que manifiestan las psicopedagogas es la falta de tiempo para llevar a cabo de manera efectiva sus intervenciones. El tiempo, se convierte en un obstáculo importante ya que declaran que sus responsabilidades son múltiples y variadas, como así también, las instituciones educativas con las que trabajan. En este contexto, el tiempo se convierte en un recurso que a menudo perciben como insuficiente para abordar todas las necesidades. Según las entrevistadas, una de las consecuencias más notorias de la falta de tiempo es la imposibilidad de brindar apoyo a todos/as los/las estudiantes que lo requieren.

El poco tiempo, hay intervenciones que tal vez tendrían que ser más sistemáticas y no hay más horarios entonces uno empieza a espaciar, a ver cada 15 días y alternas con la fono, no es que no lo necesiten pero no se puede, no llegas. Es necesario la creación de cargos, y es cada vez más la demanda y lo que se requiere a los equipos de apoyo uno no puede hacer una sistematicidad porque no te da el tiempo porque tenés el trabajo en sede, el trabajo con las docentes y cada vez es más (Entrevista 5).

La poca posibilidad de estar en las escuelas en cuanto a tiempo real para poder acompañar e intervenir directamente desde su rol, porque termina siendo más un rol de asesorar, acompañar o guiar al colegio por donde intervenir en esa situación o sugerir, pero después cuando uno hace la sugerencia, vas y no se están cumpliendo pero bueno no puedes acompañar, no puedes estar adentro del aula y decir mira lo podríamos hacer de este modo porque puedes ir una vez cada quince días, es muy difícil. Los espacios de encuentro con los profes son casi imposibles, los profes van y vienen todo el tiempo, es difícil. Uno termina interviniendo en tantos aspectos que el rol de uno termina diluyendo un poco (Entrevista 8).

Esta reflexión sobre la dificultad de interactuar con los docentes también señala que dicho encuentro ocupa un lugar secundario en la estructura y organización de los EAI. Se menciona la idea de trabajar con los docentes, pero surge el interrogante sobre los lugares y momentos institucionales destinados para ello. ¿Se lleva a cabo en los recreos, en los 15 minutos previos al término de la jornada laboral o antes de iniciar las clases?. La necesidad de definir claramente estos espacios y tiempos se presenta como una consideración relevante en el protocolo de trabajo de los EAI.

Además de lo mencionado anteriormente, las psicopedagogas también destacan la sobrecarga de trabajo como una barrera significativa. Mencionan que tienen múltiples tareas que realizar, cada vez más exigentes, lo que afecta negativamente la calidad de su intervención. Se sienten presionadas por cumplir plazos y enfrentar una carga laboral abrumadora, lo que distorsiona su función y les genera estrés.

Y obviamente, me gustaría tener menos instituciones y estar más tiempo dentro de cada aula. Son 3hs y media, y además es mucho el trabajo porque una cosa es conocer al estudiante, trabajar con él, conocer la institución, conocer a los docentes, trabajar con ellos, y otra es lo que hacemos a la par de cada una de esas situaciones qué es esto de juntarse con las familias, de entrevistar, de juntarte con la psicopedagoga privada con la fono del otro, con la psicomotricista de otro. Se te van muchísimo los tiempos en reuniones que son hiper productivas pero a lo mejor en esa mañana tuve tres reuniones y no llegue a ir a ninguna institución, más allá del lugar en el que tenía la reunión (Entrevista 6).

Otro punto que destacan es la gestión del tiempo, que se convierte en un problema al intentar generar espacios para coordinar visiones y acciones con los demás integrantes del equipo de trabajo:

No tener estos momentos de encuentro para ver, trabajar, reflexionar con el resto de tus compañeros, buscar otra opinión, ver si estamos bien encaminados o no en el trabajo que estamos haciendo, me parece que es una gran dificultad. En realidad al trabajo interdisciplinario lo seudo tenemos [sic], porque en realidad, con la psicóloga es mucho más difícil porque si bien trabajamos en un campo que en algún punto se tocan, al estar tan poco tiempo juntas, es mucha la demanda en la escuela, que es muy poco lo que

puede intervenir la psicóloga en aquellos casos específicos que yo necesito que tienen que ver con el aprendizaje. Pero tiene que ver con la demanda, con la carga horaria de ellas, no tiene que ver con falta de responsabilidad, no tienen que ver con otras cosas La fono que tengo es una genial total, pero la veo en una sola escuela, entonces es eso, la limitación es el tiempo. Nos comunicamos muchísimo por teléfono, por mail, terminamos haciendo todo el trabajo, es mucho más complejo. Y eso, sobrecarga el trabajo fuera de horario porque no hay otra manera (Entrevista 6).

En resumen, las psicopedagogas señalan la escasez de tiempo, la sobrecarga de tareas y la multiplicidad de instituciones como los principales obstáculos para contribuir a la educación inclusiva. A pesar de que su labor es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso educativo, expresan que la falta de tiempo limita su capacidad para brindar un apoyo integral y efectivo a las instituciones, docentes y estudiantes. Es importante reconocer estas limitaciones y buscar alternativas, como la reorganización de los espacios de encuentro, la revisión de la distribución de tareas e instituciones, y la construcción de redes de trabajo tanto dentro de los equipos como con la comunidad.

El relato de las entrevistadas sugiere que el abordaje de las situaciones no se lleva a cabo de manera conjunta o en equipo, sino que se observa un abordaje más individual por parte de las psicopedagogas. No se mencionan intervenciones interdisciplinarias y, de hecho, se destaca la imposibilidad de tener encuentros con otros miembros del equipo como una barrera. Sería importante considerar la necesidad de adoptar un enfoque institucional e interdisciplinario, trabajando en conjunto y corresponsabilidad con las escuelas y otros equipos, como una alternativa para abordar y superar las barreras identificadas en su función.

TABLA 15

Síntesis de las las barreras que encuentran las psicopedagogas en su trabajo

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Barreras que Encuentran las Psicopedagogas en su Trabajo	<p>Aunar la mirada acerca de la inclusión: necesidad de acordar con la escuela, otros equipos y/o compañeros/as supuestos de la educación inclusiva.</p> <p>Falta de tiempo para brindar apoyo, trabajar con la comunidad educativa y coordinar acciones.</p> <p>Ausencia de encuentros intraequipos: dificultad para reunirse y coordinar con otros/as profesionales del equipo.</p> <p>Sobrecarga de trabajo: multiplicidad de tareas que afectan la calidad de la intervención.</p> <p>Atender a un elevado número de escuelas, lo que dispersa la atención y los esfuerzos.</p>

Categoría: El Trabajo Psicopedagógico como Facilitador de Entornos Educativos Inclusivos

La última pregunta de la entrevista buscó conocer la percepción de las psicopedagogas sobre la educación inclusiva, pidiéndoles que compartieran una práctica inclusiva de su trabajo. Este interrogante permite entender cómo interpretan los principios de inclusión en su labor diaria y qué significado le otorgan a este concepto en el contexto educativo en el que trabajan.

La educación inclusiva se concibe como un derecho fundamental que demanda garantizar, en primer término, el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Echeita G. (2008) destaca tres componentes esenciales para la definición de la educación inclusiva: acceso, calidad e igualdad de oportunidades. Por ende,

avanzar hacia la inclusión implica la reducción de barreras de diversa índole que obstaculizan o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con un enfoque especial en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, dado que son quienes enfrentan mayores riesgos de exclusión y, por ende, requieren de una educación de alta calidad.

La educación inclusiva es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Ministerio de Educación, 2009, p.12-13).

En el campo de la psicopedagogía, las prácticas inclusivas se refieren a las acciones y estrategias implementadas por el psicopedagogo/a para promover un ambiente educativo que facilite la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Según la conceptualización de Tumburú (2021), la psicopedagogía se entiende como una práctica y disciplina destinada a crear condiciones y brindar oportunidades de aprendizaje, es decir, construir posibilidades.

El análisis de las respuestas de las entrevistas reveló una variedad de perspectivas sobre la inclusión o práctica inclusiva. Es importante señalar que 5 de las entrevistadas (45,5%) no respondieron a la pregunta o tuvieron dificultades para definirla de manera precisa. En general, se observó la falta de consenso y cierto titubeo al abordar el tema. Esto sugiere que la cuestión de la inclusión y las prácticas educativas inclusivas puede ser percibida de manera diferente por distintas profesionales del campo.

Organizando las respuestas, se pueden distinguir dos enfoques principales. Por un lado, están aquellas respuestas que se centran en las condiciones individuales del estudiante para participar en la situación escolar. Por otro lado, están las respuestas que destacan el trabajo con las barreras contextuales que obstaculizan el acceso, la participación y el aprendizaje de los/las estudiantes.

En el primer grupo, que representa el 36,4% del total, se incluyen las experiencias que remiten a la inclusión de estudiantes poniendo el énfasis en sus condiciones individuales.

Hay niños que tienen mucho desafío en el desarrollo, mucho, y el ingresar a la escolaridad obligatoria es como un gran desafío también para ellos por sus características personales. Pero esto de poder ser parte de ese grupo y cuando uno ve que realmente está siendo parte, creo que ahí está la mayor gratificación, o ver que sí que realmente se puede, aun con todos los desafíos en el desarrollo que tiene (Entrevista 5).

Las prácticas en el aula a veces son difíciles, hay que armar un andamiaje importante sobre todo porque lo que estoy pensando ahora son los pibes que nosotras tenemos, por lo menos los que sigo yo, muy complejos y en años muy avanzados. El pibe que nosotros tenemos está en un aula aparte, todos lo conocen, y es un pibe que tiene desregulaciones (Entrevista 3).

Este último relato hace mención a una estrategia comúnmente utilizada en las escuelas conocida como el "aula de apoyo", se refiere a un espacio utilizado para brindar enseñanza individualizada a ciertos estudiantes que se considera que no pueden incluirse o participar plenamente en las clases regulares con su grupo de compañeros y docentes de la escuela de nivel. Roger Slee (2012) aborda este tema y lo describe como exclusiones o segregaciones de la escuela

de nivel hacia aquellos estudiantes que, por alguna “razón”, no “cumplen” con los “requisitos” establecidos por esta institución.

Las escuelas especiales y ordinarias han celebrado nuevos acuerdos de adjudicación y operativos creando satélites dentro de la escuela ordinaria y a su alrededor. Las unidades de derivación de alumnos, las aulas de apoyo, los centros de conducta [entre otros] (...) sirven para gobernar a los alumnos que desafían el equilibrio institucional de las escuelas (p.230).

El autor argumenta que en el contexto de la educación inclusiva, la falta de precisión conduce a errores significativos. Destaca que el lenguaje desempeña un papel fundamental como instrumento de poder, y proporciona ejemplos a nivel global que ilustran diversas denominaciones de la segregación escolar. Un ejemplo citado es el término "aulas de inclusión", que se refiere a instituciones educativas que poseen espacios destinados a la enseñanza de estudiantes catalogados como "difíciles", "molestos" o con discapacidades, manteniendo la afirmación de su inclusión en la escuela. Asimismo, el autor señala otras prácticas, tales como las "salas de tiempo afuera", las "aulas de aislamiento", los "grados de oportunidad" y las "aulas de pensamiento responsable". Estos términos son considerados eufemismos para el autor, que dice, refuerzan la exclusión y perpetúan divisiones sociales arbitrarias, dando lugar a la formación de poblaciones marginadas (Slee, 2012, p.227).

En el segundo grupo de respuestas, que representa el 18,2% del total, reunimos aquellas que refieren a prácticas que incluyen trabajo en equipo, planificación de estrategias grupales, prácticas colectivas de escucha y acompañamiento a docentes y directivos, reflexión conjunta con docentes sobre sus prácticas y actitudes, entre otras. Una de las psicopedagogas comparte la siguiente experiencia:

Nos pasó en una institución que no tenía estudiantes con discapacidad, hablo de la inclusión desde la discapacidad, en este caso pero en realidad deberíamos incluir todo el tiempo (...). Pero bueno, esta era una institución donde no estaba trabajando con la discapacidad y se inscriben estudiantes con determinadas discapacidades. Situación que ingresan como cuatro o cinco estudiantes, y cuando la escuela ve los listados que vienen acompañados por equipos de apoyo, desesperados, apenas nos incorporamos los docentes nos llaman porque parecía que se les había incendiado la escuela, porque la escuela no estaba preparada desde lo edilicio para albergar estudiantes integrados, que no era una escuela para ellos, que como no eligieron otra institución, que si viven en tal lugar ¿por qué acá? todas las barreras que te puedas imaginar, se convoca al director de inclusiva y a todos los equipos de apoyo a la inclusión que hay. Hicimos una jornada con los profes, de lo que se te ocurra. Que por que acá, que yo no estoy preparada para cambiar un pañal, no estoy preparada para esto, ... Fue una reunión de escucha, de bajar los miedos y las tensiones, porque en el medio había profes- padres que tienen hijos con discapacidad o un amigo, desde la experiencia, desde lo que se pudo empezar a construir. Y la pregunta fue, los chicos todavía no llegaron, y en esto de que no vamos a poder incluir tenemos que pensar en todos, los que tienen y no tienen discapacidad. Dijimos no sé qué va a pasar acá con estos chicos, pero sirvió para bajar la ansiedad. Hoy en día es una de las escuelas que menos pedido de intervención tienen y los pedidos no vienen por estos pibes, porque tienen el recurso de la DAI, se explicó cuál es la función del recurso, que no es para ese estudiante en particular, sino que va a acompañar a los profes. Los chicos se integraron súper bien. Costo que la escuela pueda ver que por algo la familia eligió la institución, no ver por qué acá y no otra, y hacerle ver que es una institución

pública y que todos tenemos derecho a elegir donde estudiar y que a veces las barreras las ponemos nosotros, no los pibes. La verdad que están trabajando re bien, se hizo sobre abril una jornada con los docentes, pensando en algunas configuraciones de apoyo desde los distintos equipos. Y la verdad me saco el sombrero como están trabajando, se bajó el miedo, porque la verdad los recursos no fueron para los pibes porque ellos tenían un montón de recursos de cómo trabajar (Entrevista 9).

En esta oportunidad, se evidencia un enfoque de trabajo diferente, donde la psicopedagoga, junto al equipo de apoyo, colabora estrechamente con otros equipos, el ministerio y el cuerpo docente de la escuela. Conjuntamente, han logrado establecer un espacio de escucha y contención. Booth y Ainscow (2015), enfatizan la importancia de desarrollar culturas inclusivas en el entorno escolar. Proponen un abordaje centrado en el sistema educativo, destacando que la inclusión constituye un proceso continuo y sistemático que involucra a toda la comunidad escolar.

Desde esta perspectiva, las psicopedagogas desempeñan un papel crucial al promover una cultura inclusiva en la escuela. Esto implica la identificación de barreras para la participación y el aprendizaje, así como la colaboración con otros profesionales y educadores en la planificación e implementación de estrategias inclusivas.

Resumiendo, se observa una falta de acuerdo y precisión en torno al concepto de inclusión que se evidencia en la diversidad de perspectivas identificadas en las respuestas de las entrevistadas.

En un grupo, se encuentran aquellas profesionales que conciben la inclusión como una responsabilidad del estudiante, lo que implica considerar las capacidades, características y necesidades específicas de cada sujeto en mayor o menor medida para su participación en el

contexto educativo. Además, se mencionan estrategias excluyentes como las "aulas de apoyo", donde los estudiantes reciben atención individual fuera del aula, separados de sus compañeros y docentes de nivel.

En el segundo conjunto de respuestas, se destaca un enfoque que se centra en el trabajo colaborativo con los adultos de la escuela y en la identificación y superación de las barreras que dificultan la inclusión de los estudiantes. Se hace hincapié en la importancia de abordar estas barreras de manera interdisciplinaria y en colaboración con la institución escolar para promover un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Tabla 16

Síntesis del trabajo psicopedagógico como facilitador de entornos inclusivos

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>El trabajo psicopedagógico como facilitador de entornos educativos inclusivos</i>		<p>El 45% indica falta de acuerdo y precisión en torno al concepto de inclusión que se evidencia en la falta de respuestas y/o diversidad de perspectivas identificadas.</p> <p>En un grupo total surgen dos perspectivas: El (36,4%), se encuentran aquellas que conciben la inclusión como una responsabilidad del estudiante y sus capacidades, con la implementación de estrategias excluyentes.</p> <p>En el segundo conjunto de respuestas (18,2), se destaca un enfoque que se centra en el trabajo colaborativo con los adultos de la escuela y en la identificación y superación de las barreras que dificultan la inclusión de los/las estudiantes, mediante un abordaje interdisciplinario.</p>

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado se presentan las consideraciones finales obtenidas a partir del análisis e interpretación de los datos recopilados y de la revisión crítica de la literatura relevante. En primer lugar, se exponen las consideraciones acerca del estado de la educación inclusiva en la provincia de La Pampa, seguido de los desafíos interdisciplinarios de los EAI; a continuación se presentan las características del trabajo psicopedagógico en los EAI y por último se explican las barreras y desafíos de la intervención psicopedagógica para la inclusión.

Las Políticas Educativas Pampeanas en el Camino de una Educación Inclusiva Real

Como se ha sostenido en el presente trabajo, en los últimos 20 años la provincia de La Pampa ha experimentado un notable avance en sus políticas educativas inclusivas, en la que se destacan estrategias y acciones para mitigar la exclusión y garantizar la inclusión de todos/as los/as estudiantes. Esta tarea, con avances y retrocesos, ha impactado en la comunidad educativa, destacando el crecimiento y el salto cualitativo.

Las políticas educativas inclusivas se han consolidado como un imperativo ético y legal, buscando garantizar el derecho a la educación de todos y todas los/las estudiantes, independientemente de sus características personales. Estas políticas se fundamentan en principios de inclusión, equidad, justicia social y respeto a la diversidad.

Entre los aspectos más notables del impacto positivo de las políticas inclusivas en la provincia ha sido la reorganización, transformación y crecimiento cuantitativo de servicios y equipos de apoyo a la inclusión (EAI) en los diferentes niveles educativos.

La creación de la Dirección de Educación Inclusiva en 2004 marcó un hito significativo, proporcionando un marco institucional para el diseño e implementación de estrategias inclusivas.

Entre ellos, son de destacar el cambio desde el “psicodiagnóstico” hacia una evaluación pedagógica como proceso de indagación ecológica que permita identificar las barreras al aprendizaje y la participación, y de ese modo plantear la propuesta curricular y los apoyos necesarios para hacer accesible el aprendizaje y la participación del/la estudiante (Bersanelli 2008, p.63).

En este proceso otros de los hitos ha sido el cambio de las escuelas especiales a Escuelas de Apoyo a la Inclusión, es decir, en centros de recursos para apoyar a la inclusión en las escuelas de nivel (Informe de Estudio Eurosocial, 2022).

Es de subrayarse la numerosa inserción de profesionales como las psicopedagogas en el contexto educativo, la creación de cargos específicos y la exigencia de titulación en la disciplina han garantizado la presencia de profesionales preparados, brindando un trabajo cualificado para abordar los requerimientos de las instituciones educativas, docentes, familias y, acompañar las trayectorias educativas de los/las estudiantes.

La optimización del tiempo de trabajo en los equipos, la organización interdisciplinaria de los mismos y la atención a la especificidad de cada nivel educativo son áreas que requieren atención permanente. También, se vislumbra la necesidad de normativas específicas con respecto al trabajo de los profesionales en los EAI.

En resumen, las políticas educativas inclusivas en la provincia de La Pampa evidencian un crecimiento cuantitativo y cualitativo en los Equipos de Apoyo a la Inclusión. No obstante se resalta la necesidad de continuar abordando desafíos pendientes para garantizar una inclusión efectiva y sostenible en todos los niveles educativos. Una estrategia clave podría ser fortalecer estas políticas mediante la implementación de procesos formativos dirigidos a los Equipos de

Apoyo a la Inclusión que hagan posible trascender la visión “gabinetista” de la intervención para apropiarse de una a nivel institucional.

El Desafío Interdisciplinario de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)

Se puede dar cuenta de que los EAI están conformados por profesionales y docentes de diferentes disciplinas, sin embargo, en la representación de las entrevistadas no se observa un consenso acerca de quienes conforman estos equipos. Algunas de las respuestas señalan que están integrados por profesionales, otras mencionan a los/las profesionales y docentes, y algunas incluyen al equipo de gestión y escuela de nivel.

Esta falta de consenso respecto a quienes forman un equipo de apoyo a la inclusión no es el único punto donde las profesionales poseen ideas diversas. El trabajo con otros no es tarea sencilla, y pre asume condiciones necesarias para alcanzar prácticas colaborativas que a veces no ocurren. Bertoldi (2012) sostiene que, en la práctica, la posibilidad de intervenir interdisciplinariamente, encuentra su límite en la coexistencia de diferentes dimensiones, algunas de las cuales han servido como eje organizador de los resultados obtenidos.

Entre las dimensiones que limitan y desafían el trabajo interdisciplinario se encuentran, la dimensión organizacional, temporal y grupal. Se refieren a los modos que encuentran los equipos para organizar su trabajo, a los tiempos establecidos para la construcción de espacios y encuentros con otros y a la dificultad para interactuar debido a desacuerdos, desconfianzas, entre otros.

En función de ello, la escasa organización institucional con respecto a la división de tareas, la planificación de la intervención, las acciones a llevar a cabo, entre otros, deja estos aspectos librados a la decisión y responsabilidad de las profesionales. Por otra parte, el análisis de la distribución geográfica también plantea desafíos organizativos debido a las distancias

involucradas y la gran cantidad de instituciones que demandan apoyo. Estos factores influyen en la capacidad de respuesta a las necesidades específicas de cada contexto y a la eficacia de las intervenciones.

Por su parte la dimensión temporal es una de las limitaciones más nombradas por las psicopedagogas a la hora de definir las barreras de su trabajo: mencionan la falta de tiempo para reunirse y coordinar acciones con el resto del equipo.

La existencia de espacios de encuentro dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) es un aspecto positivo que favorece la comunicación entre los profesionales. Sin embargo, la variabilidad en la frecuencia de los encuentros y la falta de una agenda de trabajo establecida pueden plantear desafíos en términos de planificación y coordinación de las actividades del equipo. Por otra parte, la ausencia de una agenda de trabajo en los encuentros puede dificultar la organización de las reuniones y la definición de temas y prioridades. Para abordar este aspecto, podría ser provechoso considerar la implementación de una estructura más formalizada para los encuentros, estableciendo un plan de trabajo que incluya la discusión, el análisis y la reflexión de las estrategias de intervención, las actividades futuras y la revisión de resultados de manera interdisciplinaria, y evitar centrarse en la “revisión de casos”, como manifiestan las entrevistadas. En este sentido, Stolkiner (1999) reconoce que la interdisciplinariedad exige, en la práctica, que se institucionalicen espacios y tiempos para la coordinación de actividades grupales, ya que son éstos los espacios en donde los equipos pueden pasar de la sustentación pragmática o intuitiva a la explicitación de los distintos saberes en interjuego (p. 4).

Características del Trabajo Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión

La normativa establece requisitos específicos para ocupar el cargo de psicopedagoga, los que refieren a la formación, la competencia y legitimidad necesarias para desempeñar sus funciones de manera efectiva y ética en el ámbito laboral correspondiente.

La Resolución 239/14 del CFE explicita que los Equipos de Apoyo a la Inclusión trabajarán desde una perspectiva institucional tendiente al sostén de las trayectorias educativas alejándose de una mirada centrada en el déficit de los sujetos para hacer visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la escuela genera.

Lo que se pudo observar es que, la intervención de las psicopedagogas tiende a reafirmar las demandas individuales en lugar de realizar un trabajo de resignificación ya que evidencia la ausencia de espacios dedicados a la reflexión y redefinición conjunta de la demanda.

Con respecto a las estrategias empleadas por las psicopedagogas en su intervención dentro del entorno escolar, se han identificado diversas acciones que se llevan a cabo. En una primera etapa, una vez recibida la demanda, las prácticas suelen estar relacionadas principalmente con la situación específica del/la estudiante. Posteriormente, en una segunda etapa, donde se elaboran los planes o dispositivos de trabajo, se mencionan estrategias similares y consecuentes con la demanda inicial. En menor medida, se observa la implementación de prácticas a nivel institucional y colaborativas con los/las directivos y docentes de la escuela, familias, comunidad educativa, entre otros.

Esta información resalta la necesidad de seguir avanzando hacia una intervención diferente, que no se base en una visión reduccionista de los conflictos, ni responda a demandas individualizadoras. Esto no supone desconocer o desestimar que los/las estudiantes puedan

atravesar situaciones conflictivas que afectan su trayectoria escolar necesitando de apoyos para su permanencia, participación y aprendizaje. Pero de lo que se trata es de transformar la manera de leer y analizar los problemas de un modo complejo, saliendo de la perspectiva individualista, para construir modos de intervención situados (Greco, 2015). Sería necesario retomar las funciones de la psicopedagoga delineadas en las regulaciones provinciales, las cuales promueven un enfoque interdisciplinario y colaborativo. Ello implica habilitar espacios para establecer acuerdos y discutir criterios institucionales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, retomar la función prevista que se centra en orientar a los docentes y directivos sobre la manera de construir e implementar estrategias y configuraciones de apoyo necesarias para que todos los/las estudiantes puedan aprender.

Las profesionales se ven tensionadas entre la normativa de la política educativa, las orientaciones de la propia formación y las vicisitudes propias del hacer del equipo en el cotidiano escolar (Enrico, 2013). De esta manera, el abordaje institucional se presenta como una tarea compleja, que implica un trabajo interdisciplinario que, como vimos, no se limita simplemente a trabajar en grupo, sino que requiere aunar miradas y acordar concepciones diferentes a las habituales con respecto a los sujetos y los procesos que se dan dentro de la escuela.

Greco (2015) plantea algunos criterios a construir con equipos de apoyo, docentes, directivos, en el acompañamiento institucional a las trayectorias educativas:

- Partir de una lectura problematizadora de las situaciones de las instituciones escolares, contando con información precisa que permita definir iniciativas institucionales, como por ejemplo, áreas curriculares en las que fracasan más los estudiantes o porcentajes de repitencia, entre otros.
- Profundizar el modo en que se despliegan acciones de seguimiento y acompañamiento

que hagan visibles las situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran los/las estudiantes.

- Atender prioritariamente a la construcción de respuestas institucionales y educativas ante los problemas visualizados como individuales, como por ejemplo, buscando nuevas estrategias de enseñanza y evaluación, generando espacio de análisis y reflexión acerca de problemáticas que afectan a los/las estudiantes o algunos/as de ellos/as.

Este trabajo demanda que los equipos y las psicopedagogas reformulen sus marcos referenciales, tanto teóricos como instrumentales, con el fin de modificar sus propuestas e implementar otras formas de intervención de manera sistemática e institucional (Greco, 2015, p.158) y así, redefinir sus funciones en contextos escolares complejos que siguen demandando las mismas respuestas.

Durante el análisis, se advierte que estos equipos establecen vínculos de colaboración con otros servicios y recursos comunitarios para fortalecer su labor. El artículo 35 de la Ley 26061 establece que los equipos de apoyo y orientación deben promover el trabajo intersectorial, es decir, deben propiciar la articulación y coordinación entre los diferentes sectores y actores involucrados en la atención y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esto se hace con el fin de garantizar una respuesta integral y adecuada a las necesidades de este grupo poblacional. Sin embargo, las psicopedagogas no se consideran parte en estas acciones de trabajo con instituciones del medio. Expresan que el trabajo de articulación con otras instituciones no es del ámbito de su competencia y que es responsabilidad de otras áreas.

La psicopedagoga como parte de un equipo que trabaja con la institución escolar y otros sectores de la comunidad, implica pensar su trabajo desde una perspectiva distinta. Greco (2023), propone el concepto de "cartografiar" como parte de una intervención institucional e

interdisciplinaria que implica explorar y comprender las redes, conexiones y espacios de acompañamiento de la institución escolar en la cual se interviene. Este proceso no se limita a mapear estructuras físicas, sino que también abarca relaciones sociales y emocionales. Es importante que las psicopedagogas puedan participar en este trabajo intersectorial para configurar redes y trayectorias en la intervención educativa.

La construcción de redes también se puede fortalecer desde la perspectiva de la psicopedagogía comunitaria, en esta línea Juárez (2012), considera que la intervención psicopedagógica en la comunidad, parte del supuesto que los/las sujetos son activos/as y cognoscentes y, viven inmersos en un entorno comunitario. Se reconoce la importancia de comprender sus problemas, preocupaciones e intereses dentro de su contexto social y cultural específico, para luego poder pensar en una intervención basada en una educación problematizadora que promueva el paso del sentido común respecto de los problemas en que están inmersos los/las sujetos a una conciencia que permita la desnaturalización de los mismos (Juárez, 2012, p.206).

Las Barreras y los Desafíos de la Intervención Psicopedagógica para la Inclusión

Entre los obstáculos que enfrentan en el ejercicio del trabajo profesional se menciona entre otros a la sobrecarga laboral, entendiéndose que ésta se produciría por la diversificación de la práctica al trabajar en los tres niveles educativos a un mismo tiempo (Inicial, Primaria y Secundaria). De ese modo, distribuir las tareas por niveles representaría una alternativa viable para focalizar las responsabilidades, reducir el estrés y, al mismo tiempo, aliviar lo que consideran “peso” laboral. Por otra parte permite atender de manera efectiva a la especificidad de cada nivel educativo, considerando las diferencias en las franjas etarias, los planes curriculares y los aspectos pedagógicos y organizativos propios de cada nivel, entre otros.

Otra barrera, señalada por las psicopedagogas refiere a la escasez de tiempo para llevar a cabo sus intervenciones. Este aspecto se relaciona con la organización del tiempo y espacio de trabajo que implica, como se señaló anteriormente, la necesidad de establecer una planificación efectiva para optimizar el trabajo y el desarrollo de prácticas inclusivas. Este obstáculo habilita el análisis y la revisión de la distribución de las tareas que tienen a su cargo, visibiliza los tiempos que se priorizan y cuáles están ausentes, y al mismo tiempo, plantea la posibilidad de ajustar el trabajo en el que participan garantizando una adecuada división de los tiempos y espacio de trabajo.

Los EAI intervienen en múltiples instituciones educativas, tanto en la localidad como en su zona de influencia, lo que asegura el alcance y compromiso con la inclusión en diversas regiones geográficas. Esta medida es esencial para brindar apoyos a todas las instituciones, incluidas aquellas más alejadas de la base en la que se encuentran los equipos. No obstante ello, presenta desafíos que son destacados por las psicopedagogas debido al elevado número de instituciones en las que intervienen. La profusa asignación de instituciones puede convertirse en una barrera para ahondar en el análisis y concretar una práctica pertinente en cada una de las situaciones en las que participan.

Asimismo, esta circunstancia se vincula con la escasa cantidad de cargos de psicopedagogas. De allí que sea un pedido generalizado de las entrevistadas, la creación de cargos nuevos que ayuden a subsanar esta tensión. Es una demanda que no debe subestimarse, sin embargo, es importante destacar que fortalecer los equipos profesionales no garantiza por sí sola la inclusión. Según lo señalado por Slee (2012), que argumenta que un aumento en el presupuesto y la demanda de más ayuda no necesariamente conduce a una verdadera inclusión. Es esencial ir más allá de simplemente garantizar la presencia de un adulto con el estudiante, centrándose en

desarrollar un enfoque inclusivo que reconozca y valore la diversidad, utilizando esto como una oportunidad para innovar en el currículo y la pedagogía. En este contexto, los recursos se consideran insuficientes como medida única de inclusión (Slee, 2009). Por lo cual, las demandas de tiempo, espacio y cargos expresadas por las entrevistadas podrían pensarse desde una línea diferente, relacionada en mayor medida con la necesidad de replantear la forma de intervención.

Con lo expuesto, se pretende dar cuenta de diversos aspectos del trabajo de las psicopedagogas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en el marco de las políticas educativas de la provincia de La Pampa. Los resultados de esta investigación arrojan luz sobre cuestiones que se podrían ampliar y profundizar en investigaciones futuras, así como constituirse en insumo para las políticas que respaldan y promueven el cambio hacia prácticas más inclusivas. Así mismo, se anhela que el presente estudio promueva o facilite revisar de manera permanente, con actitud crítica y reflexiva, el posicionamiento que las psicopedagogas asumen en su práctica, contribuyendo al análisis, la reflexión y resignificación de las mismas, revisandolas de manera permanente incentivando las mejoras continuas y las respuesta pertinentes a las demandas cambiantes y exigentes del entorno educativo.

REFERENCIAS

- Arias, P. (2007). La psicopedagogía: sus vinculaciones históricas con otros saberes y su posición actual. Un debate necesario. *Revista Aprendizaje Hoy*, 27 (67), p. 55-64.
- Aizencang, N., y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Manantial.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. (p. 11-24). Homo Sapiens.
- Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society. *Superar las barreras de la discapacidad*, 1-411.
- Bersanelli, S. L., (2002). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), p. 58-70.
- Bersanelli, S. L., (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), p. 58-70.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160206.pdf>
- Bertoldi, S. M., y Enrico, L. N. (2012). La intervención (inter) disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), p. 131-146.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162012000200006&script=sci_arttext
- Bertoldi, S., Enrico, L., y Fernández, M. L. (2014). Algunas condiciones de posibilidad para las intervenciones institucionales. La función técnica en el espacio escolar actual. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 11(1), p. 1-10.
<https://revelo.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2106>

Bertoldi, S., Enrico, L., Porto, M. C., Sánchez, M. D., y Fernández, M. L. (2019). La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas. *Revista Pilquen - Sección Divulgación científica del CURZA*, 2 (2), p.1-0.

<http://revel.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/2418/59098>

Boggino, N. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. (p. 25-52). Homo Sapiens.

Bonals, J. y González, A. (2007). El trabajo en equipo del profesorado En Bonals, Manuel Sánchez-Cano (Coords) *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Castorina, A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 3 (12), p.48-62.

<https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1505>

Clas, M., Laborde, S. y Mantegazza, S. (2010). Enfoques en la formación psicopedagógica.

Implicancias para las prácticas de intervención en el sistema educativo y en el sistema de salud. Facultad de Filosofía y Letras -UBA.

[https://www.academia.edu/52648488/Enfoques en la formaci%C3%B3n psicopedag%C3%B3gica Implicancias para las pr%C3%A1cticas de intervencion en educacion y salud](https://www.academia.edu/52648488/Enfoques_en_la_formaci%C3%B3n_psicopedag%C3%B3gica_Implicancias_para_las_pr%C3%A1cticas_de_intervencion_en_educacion_y_salud)

Conde, D. (2006). El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción de un nuevo enfoque de trabajo. *La psicología en el campo de las políticas públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos*.

- Díaz, C. M., (2009). *¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?*. Educere, 13 (44), p. 55-66.
- Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C., (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, p. 1-8
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Echeita, G. y Calderón, I., (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Revista Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, p. 1-13.
- Eisman, L. B., Bravo, M. P. C., y Pina, F. H. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Elichiry, N. E., (2009). *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional*. Manantial.
- Enrico, L., (2013). *¿Asesorar, orientar, acompañar? Acerca de la función de los equipos técnicos en el sistema educativo rionegrino*. En Maldonado, H. (comp.), *La agenda del psicólogo que trabaja en educación en la segunda década del siglo XXI*, p. 163-171.
- Fernández, D. (2006). *Los equipos de Orientación en la prevención del fracaso escolar* [Tesis de Maestría]. Universidad de San Andrés.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós.
- Gil, R. M. C. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

- Giné, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Eds.), *Desarrollo psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, p. 389-410.
- Gine, C.(2009). *La Educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Ice-Horsori.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, p. 89-100. Editorial Graó.
- Greco, M.B., (2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. *VI Congreso Nacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Greco, M.B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M.B., (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, 23, p. 153-159.
- Greco, M. B., (2021). *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- Greco, M. B., Eichenbronner, D., Fernandez Tobal, C., y Molina, Y. (2019). El trabajo de los equipos de orientación escolar del partido de Moreno: Desafíos y entramados de la

intervención. En *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Greco, M.B. (2023). Clase N° 1, Equipos de Orientación Escolar. Intervenciones, cartografías y territorios. *Nuevos modos de hacer escuela. La intervención frente a situaciones complejas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Grupo Social Once (2022). Informe de Investigación “Modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades. Hallazgos y sugerencias de actuación. Eje 2: El acceso, permanencia y egreso al sistema educativo de niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades en dos localidades, Santa Rosa y General Pico, de la provincia de La Pampa, Argentina. EuroSocial+

https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/resultados-internacionales/Modelo-de-intervencion-Hallazgos-y-sugerencias-de-intervencion-Eje2.pdf

https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/resultados-internacionales/Sistematizacion-trabajo-de-campo-eje2-discapacidad-LaPampa.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Aportes y Desafíos Avaliações de uma Psicopedagogia Comunitária: Reflexões, Contribuições e Desafios Assessments of a Community Psychopedagogy: Reflections, Contributions, and Challenges. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7 (2), p. 200-210.

- Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En D. Korinfeld, D., Levy, S. y Rascovan, S. (2014), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. (p. 215-239). Editorial Paidós.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, (2). Ediciones Morata.
- Lerner, M. (2022). *Intervenciones. Equipos de orientación y convivencia escolar*. Editorial Aique.
- López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), p. 117-132.
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar. ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55 (2), p.110-128.
- Moyetta, L., y Jakob, I. (2018). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica*. Vercellino, S. y Ocampo González, A. (Coord.). CELEI, (!) p.187-212.
- Moyetta, L., Rainero, D., Barbero, D., y Filippi, M. de los A. (2019). *Educación a todos y cada uno: la inclusión de los jóvenes en la trama de la escuela secundaria. III Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa - XXX Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: Educación, Democracia y Cambio Social*. Septiembre de 2019.

- Müller, M. (2000). *Perspectivas de la Psicopedagogía en el comienzo del milenio*. Racimo Repositorio Institucional. Universidad del Salvador.
<https://racimo.usal.edu.ar/4528/1/1190-4200-1-PB.pdf>
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2008). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Paidós.
- Perpetue, M. (2015). El rol del psicólogo en los centros de Educación Secundaria pública de Montevideo. [Trabajo final de grado]. Universidad de la República Uruguay.
- Picas, J. B., Cano, M. S., Lidon, C. A., Sola, S. B., Tarragüel, M. M. B., Pina, L. C., y Reche, I. N. (2005). *La evaluación psicopedagógica* (208). Graó.
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), p. 99-129.
- Rainero, D., Filippi, M.A. y Barbero, D. (2020). La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación educativa (EOE): miradas e interpelaciones desde la investigación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sánchez, S. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(03), p. 347-364.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.
- Scribano, A. O. (2015). *Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales*. Ediciones Ciccus.
- Scribano, A., y Ortez, E. (2008). El proceso metodológico de la investigación cualitativa. En Scribano, A. *El proceso de investigación social cualitativo*. p. 23-45. Prometeo.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *El Campo Psi*, 10 (3), p.25-34.

Tomé, J. M. (2018). *Educación inclusiva: teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*. Lugar Editorial.

Tumburú, C. (2021). Pensando las prácticas inclusivas desde una mirada psicopedagógica. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 18(2), p. 12-25.

<https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/3565>

Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación* N° 12.

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Ventura, A., C. Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización de la psicopedagogía en Argentina. *Revista Artigos*, 12 (2), p. 648-662.

Ullman, A. (2019). Equipos de Orientación Escolar: protagonistas de la educación secundaria obligatoria. FPYCP. Universidad Nacional de La Plata.

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras>

Marco Normativo Nacional

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades educativas especiales.

UNESCO del año 1994. Documento conjunto para la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes y particularmente para las personas con discapacidad.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. B.O. 28 de diciembre de 2006.

Ley 26.061 de 2005. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005. B.O: 26 de octubre de 2005.

Resolución 239 de 2014 [Consejo Federal de Educación]. Anexo II. Pautas Federales para el Acompañamiento y la Intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el Ámbito Educativo. 22 de octubre de 2014.

Resolución 311 del año 2016 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los parámetros y procedimientos para el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de los/las estudiantes con discapacidad. 15 de diciembre de 2016.

Marco Normativo Provincial

Ley 1124 de 1988. Estatuto del Trabajador de la Educación de la Provincia de La Pampa. 30 de noviembre de 1988. B.O. 6 de enero de 1989. Última modificación Ley 3511.

Ley 2511 de 2005. Ley de Educación de la Provincia de La Pampa. 27 de junio de 2005. D.O. No. 2856.

Resolución 1606 de 2014 [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa].

Reglamentación de los Centros de Apoyo Escolar de la Provincia. 3 de octubre de 2014.

Resolución 927 del año 2017 [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa]. Creación de Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM) dependientes de la Dirección de Educación Inclusiva. 7 de agosto de 2017.

Resolución 175 de 2018 [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa]. Transferencia de los Equipos Interdisciplinarios de Acompañamiento Institucional de Nivel Secundario a la Dirección de Educación Inclusiva. 2 de marzo de 2018.

Resolución 483 de 2018.

Resolución 1715 del año 2018. [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa].

Decreto 1849 del año 2018. [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa].

Decreto 21 del año 2019. [Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa].

Marco Normativo: Materiales

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa (2020-2023). Materiales Producidos por la Dirección General de la Transversalidad de la Educación Inclusiva de la Provincia de La Pampa. <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/direccion-inclusiva/materiales-producidos>

El pasaje de “Docente Integrador/a” a “Docente de Apoyo a la Inclusión”

Aportes para pensar la intervención social en época de pandemia COVID19 (2020)

Los Apoyos: tipos, niveles, configuraciones y redes (2021)

Glosario y elementos de la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Del ingreso a la Modalidad de Educación Especial a la Construcción de Apoyos desde una Perspectiva Inclusiva

De Equipos técnicos a Equipos de Apoyo a la Inclusión (2023)

UNESCO, Oficina Internacional de Educación (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO-IBE.

Unicef. (2008). Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación.

TABLAS

Tabla 1

Cambio de denominación de las Escuelas Especiales a Escuelas de Apoyo a la Inclusión

Denominación Anterior	Denominación Actual
Escuela Especial N°2	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°2 de Discapacidad Intelectual
Escuela Especial N°1 de Irregulares Motores	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Discapacidad Motora
Escuela Especial N°1 de Sordos e Hipoacúsicos	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 Sordos e Hipoacúsicos
Escuela Especial N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales	Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales

Tabla 2

Número de cargos de Psicopedagogos/as por EAI

EQUIPO DE APOYO A LA INCLUSIÓN	CARGO DE PSICOPEDAGOGO/A
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Discapacidad Motora “Frida Kahlo”	1
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°2 de Discapacidad Intelectual “Wengan”	7
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Sordos e Hipoacúsicos “Lini Malvicino”	0
Escuela de Apoyo a la Inclusión N°1 de Ciegos y Disminuidos Visuales “Jorge L. Borges”	1
Centro de Estimulación y Atención Temprana	1
Centro de Apoyo Escolar	14
Servicio de Aprendizaje Integral	2

Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Institucional	6
TOTAL	32

Tabla 3

Porcentaje de psicopedagogas entrevistadas con respecto a la población total

POBLACIÓN TOTAL	ENTREVISTADAS
32	11
100%	34,4%

Tabla 4

Dimensiones, categorías y subcategorías de datos

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)	<i>Contexto Normativo</i>	
	<i>Representación, Conformación y Organización de los EAI</i>	Representación de las Psicopedagogas sobre los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)
	<i>Trabajo Intrainstitucional</i>	

	<p><i>Trabajo Interinstitucional con Otras Instituciones de la Comunidad</i></p>
<p>Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)</p>	<p><i>Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas</i></p> <p>Formación Académica</p> <p>Trayectoria Laboral</p> <p>Las Demandas de Intervención Psicopedagógica</p> <p><i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i></p> <p>Estrategias y acciones empleadas en el abordaje psicopedagógico</p> <p>Barreras que encuentran las psicopedagogas en su trabajo</p> <p><i>El Trabajo Psicopedagógico como Facilitador de Entornos Educativos Inclusivos</i></p>

Tabla 5*Síntesis de los resultados obtenidos en el contexto normativo*

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Contexto Normativo</i>		Marco normativo nacional: Ley 26206 ME Res. 239/14 CFE Res. 155/11 CFE Marco normativo provincial: Ley 2511 Art. 13 inc a) Dec. 21/19. Art. 37 Res. 1606/14 Res. 927/17

Tabla 6

Síntesis de los resultados obtenidos en Representación, Conformación y Organización

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Representación, Conformación y Organización de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)</i>	Representación	Los EAI se caracterizan por ser equipos interdisciplinarios formados por profesionales y docentes que trabajan en servicios y/o escuelas de apoyo, en corresponsabilidad con las escuelas de nivel.
	Conformación	Están mayormente integrados por profesionales de diversas disciplinas, según lo mencionado en un 64% de las respuestas. En menor medida, se hace referencia a la inclusión de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) en un 27,3% de los casos. Además, en una única ocasión se mencionó la inclusión del equipo de gestión, representando el 9,1% de las respuestas.
	Organización	La organización de los EAI se distribuye de la siguiente manera: en un 45,5% de las respuestas, se establece de manera informal entre los miembros del equipo; en un 27,3% de los casos, se llevan a cabo encuentros periódicos y previamente acordados para organizar las tareas; y en otro 27%, la organización está a cargo del equipo directivo.

Tabla 7

Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo intrainstitucional

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Trabajo Intrainstitucional</i>		El 82% de las psicopedagogas participa en reuniones intraequipo para reflexionar y acordar sobre situaciones escolares. Sin embargo, el 18% señala que estas instancias no se llevan a cabo en su equipo. La frecuencia de los encuentros es variable y no hay una agenda de trabajo establecida. Estas reuniones involucran a profesionales de diversas disciplinas y se centran principalmente en intervenciones relacionadas con los estudiantes.

Tabla 8

Síntesis de los resultados obtenidos en el trabajo interinstitucional

DIMENSIÓN 1: Contexto de Surgimiento y Conformación de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Trabajo Interinstitucional con otras instituciones de la comunidad</i>		Las entrevistadas expresan que el trabajo de articulación con otras instituciones no entra dentro de su ámbito de competencia directa. Reconocen que desconocen las instituciones locales con las que se colabora en red, aunque pueden mencionar algunas de ellas. Asignan la responsabilidad de esta tarea a otras áreas y profesionales.

Tabla 9

Funciones establecidas para el cargo de Psicopedagogo/a

RESOLUCIÓN	FUNCIONES DEL/LA PSICOPEDAGOGO/A
<p>N° 1606 Santa Rosa, 3 de octubre de 2014 Centro de Apoyo Escolar (CAE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo colaborativo entre el Centro de Apoyo Escolar (CAE), Escuela y Jardines de Infantes Nucleados (JIN), habilitando espacios que permitan discutir y acordar criterios institucionales en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando aspectos relevantes de dichos procesos: planificación, enseñanza e indicadores de progreso. • Fijar estrategias y propuestas pedagógicas específicas para acompañar e intervenir en las trayectorias escolares que lo requieran. • Debatir y orientar a Docentes y Directivos sobre los modos de intervenir e implementar las estrategias y/o configuraciones de apoyo necesarias para que todos los alumnos puedan aprender. • Informar y orientar a los padres, junto al equipo de enseñanza, sobre la trayectoria escolar de sus hijos. • Elaborar conjuntamente con los docentes las Propuestas Escolares en Contexto (PEC) para aquellos alumnos/as que requieran configuraciones de apoyo específicas. • Acompañar el fortalecimiento y enriquecimiento de las prácticas de enseñanza participando en la construcción e implementación de estrategias didácticas, diseño de recursos y propuestas de enseñanza y de aprendizaje, construcción de indicadores e indicios de progreso de manera interdisciplinaria. • Articular con los profesionales del área, pertenecientes a los centros de salud, y los docentes, para promover estrategias generadoras de mejores condiciones institucionales. • Construir herramientas (observaciones, entrevistas, administración y análisis cualitativos de diferentes instrumentos) necesarias para aquellos alumnos que requieran de intervenciones específicas.
<p>N° 0927 Santa Rosa, 7 de agosto de 2017 Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a Docentes y Directivos sobre los modos de intervenir e implementar las estrategias y configuraciones de apoyo necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender. • Elaborar e intervenir con los docentes en el Proyecto Pedagógico Individual (P.P.I.) para aquellos estudiantes que requieran configuraciones de apoyo específicas. • Recoger, analizar y valorar información relevante, sobre los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Realizar evaluaciones (inicial-procesual-sumativa) y diagnósticos, elaborar informes y orientar una propuesta de intervención para detectar aquellas barreras que imposibilitan los aprendizajes.

- Acompañar el fortalecimiento y enriquecimiento de las prácticas de enseñanza participando en la construcción de estrategias didácticas, construcción de indicadores de evaluación, entre otros.
- Diseñar, planificar y seleccionar instrumentos metodológicos para promover la investigación-acción orientada a custodiar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 10

Datos académicos de las psicopedagogas entrevistadas

Entrevista	Título*	Universidad/ Instituto**	Posgrado
1	Prof en psicop Psicop	UNRC	Especialista en Evaluación Educativa
2	Prof en psicop Psicop	ISESS	Instructora en Meditación Coaching Ontológico
3	Lic en psicop	UNRC	Psicología Social Atención Temprana del Desarrollo
4	Lic en psicop	ISESS - UFLO	Especialista en Alfabetización Inicial Especialista Superior en Educación de Jóvenes Y Adultos
5	Prof en psicop Lic en psicop	UBP	No
6	Psicop	ISESS – UFLO	No
7	Prof en psicop Lic en psicop Maestra	ISESS – USAL	No
8	Lic en psicop	ISESS – UFLO	No
9	Prof en psicop Lic en psicop	ISESS – USAL	No

10	Prof en psicop Lic en psicop	ISESS – USAL	No
11	Lic en psicop	ISESS - UFLO	No

Notas. * En este apartado las abreviaturas hacen referencia a las siguientes titulaciones: Licenciada en Psicopedagogía; Profesora en Psicopedagogía; Psicopedagoga.

**En este apartado las abreviaturas hacen referencia a las siguientes instituciones: UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto); ISESS (Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales); UFLO (Universidad de Flores); UBP (Universidad Blas Pascal); USAL (Universidad del Salvador).

Tabla 11

Datos del cargo de las psicopedagogas entrevistadas

Entrevista	Cargo*	Nivel	Antigüedad	Situación de Revista	Superior	Lugar	Horas de trabajo
1	Psicop	Inicial Primario Secund	19 Años	Titular	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
2	Psicop	Inicial Primario Secund	3 Meses	Suplente Común	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
3	AE	Inicial Primario Secund	15 años	Titular	Directora	Sede Esc de Nivel	3.30
4	Psicop	Inicial Primario Secund	2 Años	Suplente Funcional	Jefa	Sede Esc de Nivel	3.30
5	Psicop	Inicial	6 Años	Suplente Funcional	Jefa	Sede Esc de Nivel	3.30

6	Psicop	Inicial Primario Secund	2 Años	Suplente Funcional	Directora	Esc de Nivel	3.30
7	Psicop	Inicial Primario	12 Años	Titular	Jefa	Esc de Nivel	4.15
8	Psicop	Secund	4 Años	Interina	Coordinado a	Sede Esc de Nivel	4.15
9	Psicop	Secund	10 Años	Interina	DGTEI	Esc de Nivel	4.15
10	Psicop	Secund	2 Años	Interina	Coordinado a DGTEI	Sede Esc de Nivel	4.15
11	Psicop	Inicial Primario	10 Años	Suplente Funcional	Jefa	Esc de Nivel	4.15

Nota: * En este apartado las abreviaturas hacen referencia a los siguientes cargos: Psicop (Psicopedagoga), AE (Asistente Educacional).

Tabla 12

Síntesis del perfil de las psicopedagogas entrevistadas

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Perfil de las Psicopedagogas Entrevistadas</i>	Formación Académica	Todas las profesionales que ocupan el cargo cuentan con título específico. La mayoría de los casos (72,8%), han completado sus estudios en la provincia y luego han cursado el ciclo complementario en alguna Universidad. El 36,4% de las entrevistadas tiene título de posgrado

Trayectoria Laboral	<p>El 63,75% de las psicopedagogas intervienen en más de un nivel educativo. Trabajan principalmente en las escuelas de nivel y, en algunos casos, también en la sede. Las horas de trabajo varían entre 3.30 y 4.15 horas.</p> <p>El 27,3% son titulares en el cargo lo que implica mayor estabilidad laboral.</p>
----------------------------	---

Tabla 13

Síntesis de los resultados obtenidos en demandas de intervención psicopedagógica

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Las Demandas de Intervención Psicopedagógica	<p>La demanda proviene en el 81,8% de las escuelas, de otros equipos, de las coordinaciones la Dirección General</p> <p>Solo 18,2% de las familias.</p> <p>Existe una tendencia a burocratizar el proceso de demanda, “demanda prescrita o por encargo”</p> <p>Se demanda por “problemas individuales de los/las estudiantes, dificultades de aprendizaje, problemas de comprensión, problemas de desarrollo y adaptaciones curriculares”, entre otros.</p>

Tabla 14

Síntesis de los resultados obtenidos en estrategias y acciones psicopedagógicas

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados
<i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i>	Estrategias y acciones empleadas en el abordaje psicopedagógico	<p>En la primera etapa posterior a la demanda: observaciones de clases, toma de notas, diálogo con profesores, docentes, directivos, y estudiantes, con las DAI (cuando hay en el equipo), entrevistas con la familia, revisión de carpetas y producciones de los/las estudiantes, trabajo en el aula, reuniones con profesionales privados.</p> <p>En la etapa de intervención: evaluaciones, valoraciones del desarrollo, despistaje pedagógico, pruebas estandarizadas diversificaciones de propuestas pedagógicas, seguimiento de las configuraciones de apoyo, elaboración de PPI y otros dispositivos de trabajo, atenciones individuales a estudiantes. Función de “enlace” o “referente”.</p>

Tabla 15

Síntesis de las las barreras que encuentran las psicopedagogas en su trabajo

DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los EAI		
Categoría	Subcategoría	Resultados

<p><i>Intervención Psicopedagógica en el Contexto Escolar</i></p>	<p>Barreras que Encuentran las Psicopedagogas en su Trabajo</p>	<p>Aunar la mirada acerca de la inclusión: necesidad de acordar con la escuela, otros equipos y/o compañeros/as supuestos de la educación inclusiva.</p> <p>Falta de tiempo para brindar apoyo, trabajar con la comunidad educativa y coordinar acciones.</p> <p>Ausencia de encuentros intraequipos: dificultad para reunirse y coordinar con otros/as profesionales del equipo.</p> <p>Sobrecarga de trabajo: multiplicidad de tareas que afectan la calidad de la intervención.</p> <p>Atender a un elevado número de escuelas, lo que dispersa la atención y los esfuerzos.</p>
--	--	---

Tabla 16

Síntesis del trabajo psicopedagógico como facilitador de entornos inclusivos

<p>DIMENSIÓN 2: Abordaje Psicopedagógico en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI)</p>		
<p>Categoría</p>	<p>Subcategoría</p>	<p>Resultados</p>
<p><i>El trabajo psicopedagógico como facilitador de entornos educativos inclusivos</i></p>		<p>El 45,5% indica una falta de acuerdo y precisión en torno al concepto de inclusión que se evidencia en la falta de respuestas y/o diversidad de perspectivas identificadas.</p> <p>En un grupo (36,4%), se encuentran aquellas que conciben la inclusión como una responsabilidad del estudiante y sus capacidades, con la implementación de estrategias excluyentes.</p> <p>En el segundo conjunto de respuestas (18,2), se destaca un enfoque que se centra en el trabajo colaborativo con los adultos de la escuela y en la identificación y superación de las barreras que dificultan la inclusión de los/las estudiantes, mediante un abordaje interdisciplinario.</p>

FIGURAS

Figura 1

Organigrama de la DGTEI de la Provincia de La Pampa

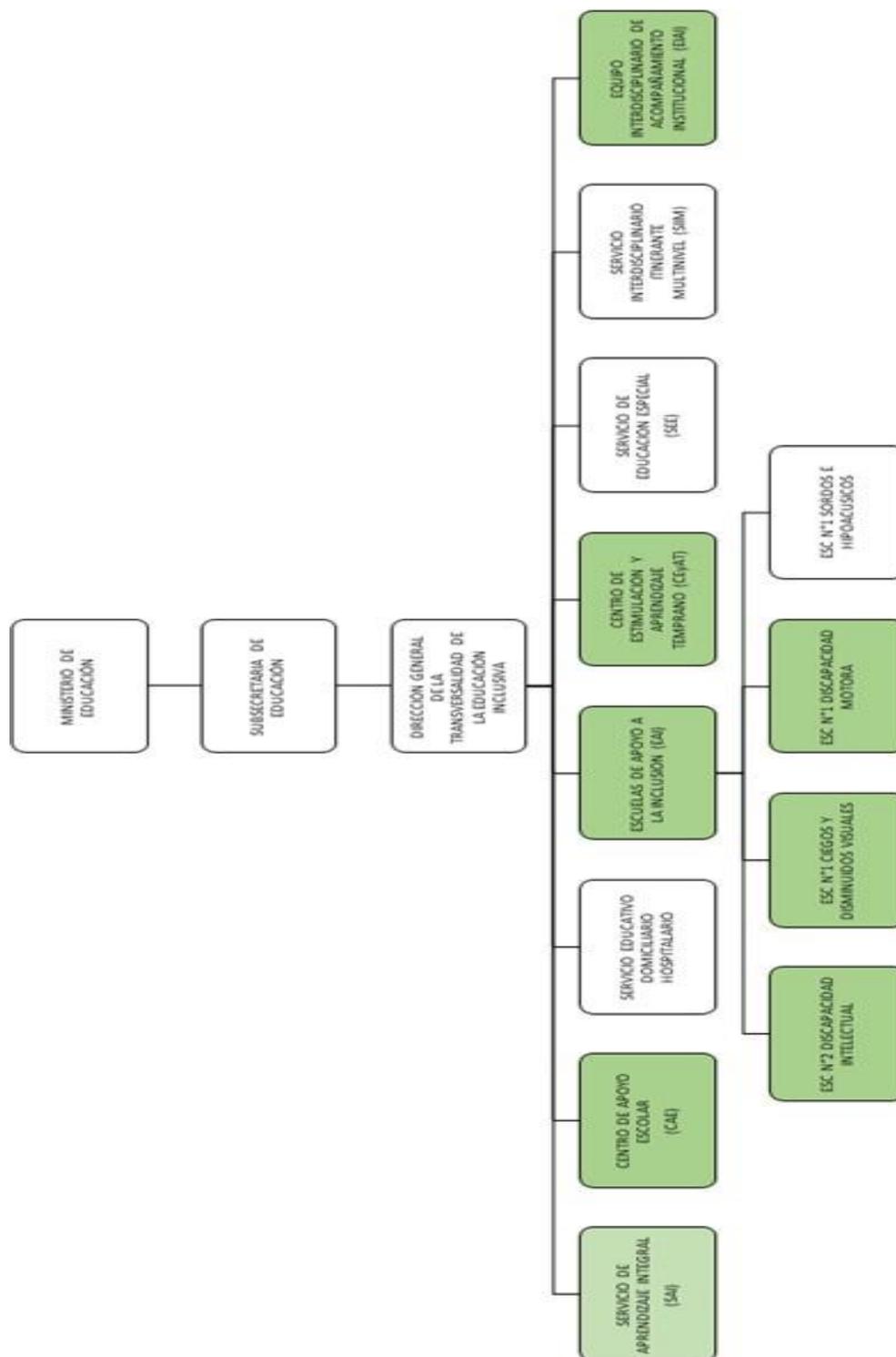


Figura 2

Representación de las entrevistadas respecto a la conformación de los EAI

Representación de la conformación de los EAI

- Profesionales de distintas disciplinas
- Profesionales y DAI
- Profesionales, docentes y equipo de gestión

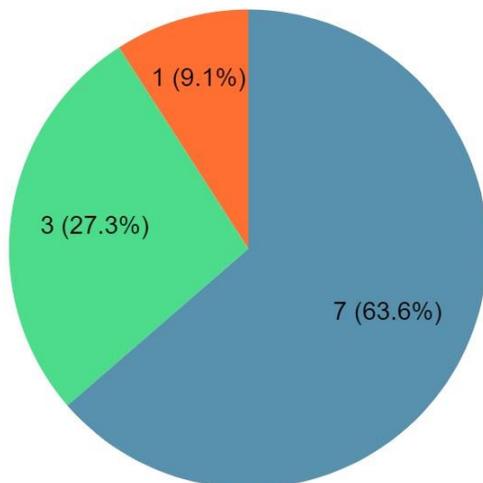


Figura 3

Título de base obtenido por las psicopedagogas entrevistadas

Título de Base

- Psicopedagoga
- Licenciada en psicopedagogía
- Profesora y Psicopedagoga
- Profesora y Licenciada en psicopedagogía

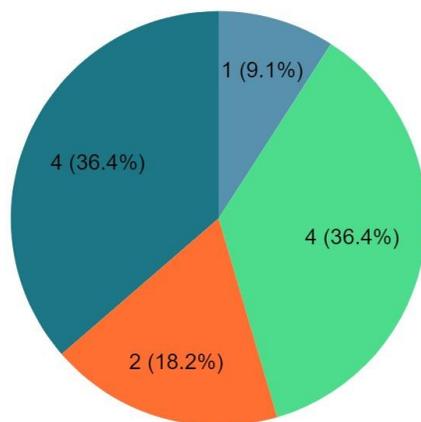
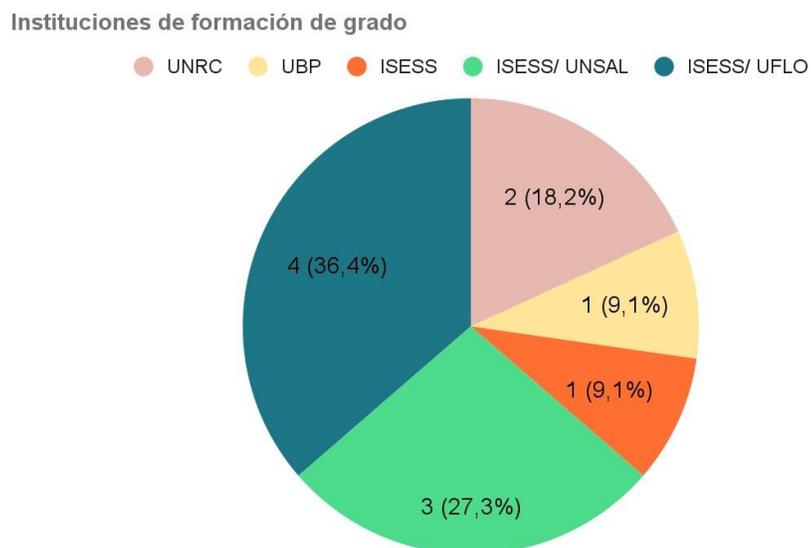


Figura 4

Instituciones de formación de grado

**Figura 5**

Porcentaje de psicopedagogas con formación de posgrado

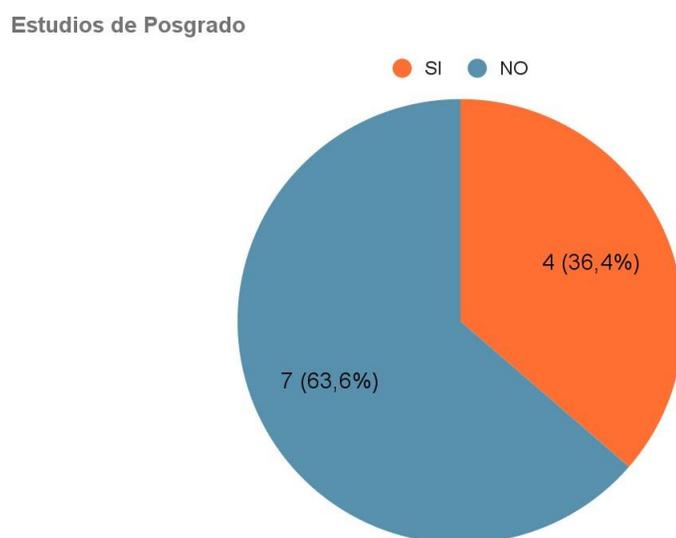


Figura 6

Niveles educativos en los que trabajan las psicopedagogas

**Figura 7**

Relación entre la antigüedad en el cargo y la estabilidad laboral

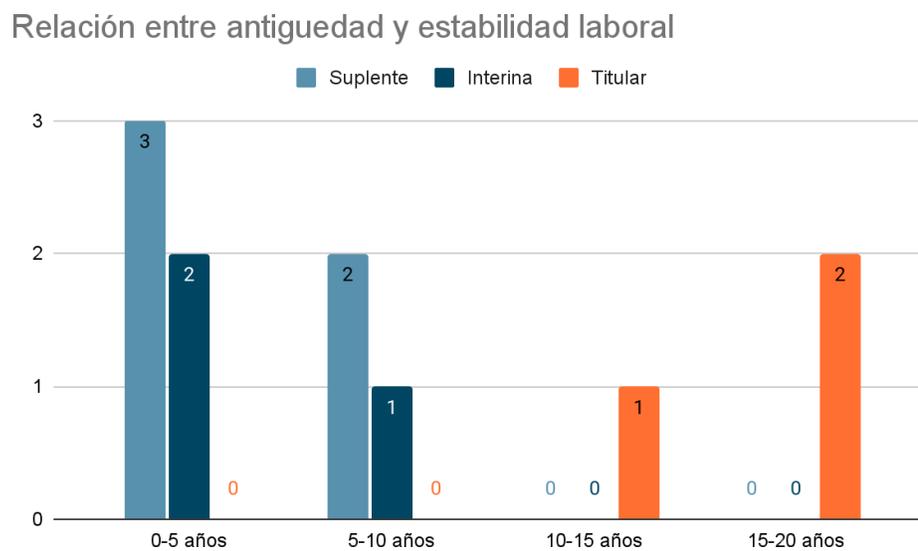
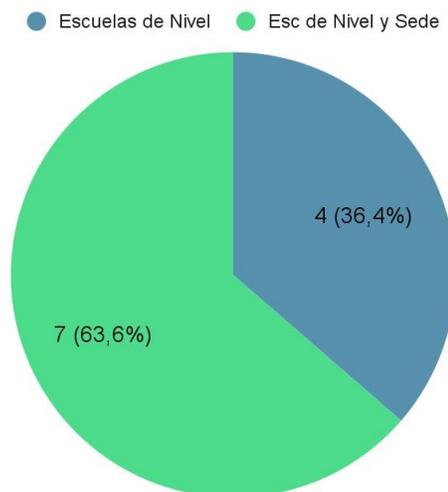


Figura 8

Lugar en el que desempeñan sus tareas las psicopedagogas de los EAI

Lugar de trabajo



APÉNDICE

Apéndice A. Protocolo de Entrevista a las Psicopedagogas de los EAI

Parte I

Edad:

Título académico:

Universidad/ instituto en el cual se recibió:

Año en que se recibió:

Formación de posgrado:

EAI en el que trabaja actualmente:

Nombre del cargo:

Antigüedad en el cargo:

Situación de revista:

¿Cómo ingresó al cargo?:

¿A quién reporta en dicho cargo o de quién depende?:

¿Dónde operan estos cargos? (dentro de la escuela, fuera de la escuela):

Horario:

Parte II

Conformación y trabajo dentro del equipo

¿Qué son para usted los equipos de apoyo a la inclusión?

¿Cómo está conformado su equipo de trabajo?

¿Cómo organizan el trabajo?

¿Quién establece la distribución del tiempo, de los profesionales intervinientes, de las prioridades a trabajar, entre otros?

¿Poseen instancias de trabajo al interior del equipo?

¿Qué dificultades encuentra para llevar adelante el trabajo interdisciplinario?

¿Es usual el trabajo con otras instituciones de la comunidad? ¿Con cuáles? ¿En qué casos, a partir de qué demandas?

Parte III

¿Qué tipo de demandas llegan a su equipo?

¿Cómo llega la demanda de intervención al equipo? ¿Quién la realiza?

¿Cuáles son las condiciones que se tienen que dar para que Ud. intervenga? ¿Ud. interviene en todas las demandas que llegan? ¿En qué situaciones interviene con más frecuencia el equipo?

¿Cómo llega esta demanda hasta Ud.? ¿Cuál es el circuito que sigue?

Parte IV

Una vez que se decide su intervención, ¿cómo comienza su trabajo?

¿Quién o quienes definen su tarea, sus funciones y estrategias a poner en juego?

¿Hacia quién o quiénes va dirigida su intervención?

¿Has notado cambios con el tiempo en cuanto a tus funciones?

¿Hay alguna normativa oficial que regula el funcionamiento del cargo, estipula funciones, tareas, modos de trabajo?

¿Cuáles son las barreras o desafíos que encuentra más comúnmente en su trabajo?

¿Diría Ud. que las tareas que realiza actualmente en su cargo, se corresponden con su idea de intervención psicopedagógica? ¿Por qué?

Parte V

Cuénteme una práctica inclusiva de su trabajo

Apéndice B. Consentimiento Informado

Este documento contiene la invitación para participar en la investigación "*La psicopedagogía en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa*", realizada por la Lic. Leticia S. González como parte de su trabajo de tesis para la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El objetivo de la investigación es indagar sobre el trabajo de los/las psicopedagogos/as dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) en las escuelas públicas de la ciudad. Se busca identificar las tareas realizadas, las situaciones comunes de demanda, la modalidad de trabajo y las estrategias utilizadas en la intervención, entre otros aspectos.

La participación en la investigación es voluntaria y consistirá en una entrevista de aproximadamente una hora, que se coordinará previamente con cada participante. No implica ningún riesgo para la salud física o mental y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada.

Se destaca que la participación no conlleva ningún tipo de compensación o beneficio, pero su colaboración será fundamental para mejorar las actividades de los/las psicopedagogos/as y de los equipos y escuelas involucrados.

Para cualquier duda o consulta, se proporcionan los datos de contacto de la investigadora responsable: teléfono celular 2954-497569, o al mail lsgonzalez20.lg@gmail.com.ar

Se agradece de antemano la colaboración de los/las potenciales participantes.