

Universidad de Belgrano
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Psicología



La modificación de la escuela a partir de la Resolución N° 311/16 para una educación inclusiva: dinámicas de poder y el rol del psicólogo educacional.

Trabajo Final de Carrera

Alumna: Lara Echeverría.

Matrícula: 40221935

ID: 169585

Tutora: Valeria Arostegui

Turno: Tarde
Comisión: Única
Año: 2025

Índice:

Índice:	1
Resumen:	2
Introducción:	3
Presentación del tema:.....	3
Problema y pregunta de investigación:.....	5
Relevancia de la temática:.....	6
Objetivo General:.....	8
Objetivos Específicos:.....	8
Alcances y límites del trabajo:	9
Antecedentes:	10
Estado del arte:	14
Marco teórico:	18
Desarrollo metodológico:	22
Procedimiento:.....	22
Índice comentado:.....	23
Capítulo 1: Las dinámicas de poder entre los alumnos y el docente dentro del aula: del modelo disciplinario al paradigma inclusivo.....	24
Capítulo 2: El rol del psicólogo educacional como integrante del Equipo de Orientación dentro del pasaje de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva...28	28
Conclusión:	34
Referencias bibliográficas:	36

La modificación de la escuela a partir de la Resolución N° 311/16 para una educación inclusiva: dinámicas de poder y el rol del psicólogo educacional.

Resumen:

En el presente trabajo se indaga acerca de las transformaciones que deben realizar las instituciones educativas a partir de la incorporación de la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, el cual establece los principales lineamientos que deben ser tenidos en cuenta para generar una educación inclusiva.

Este nuevo paradigma fomenta un cambio tanto en las estructuras educativas como en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las mismas, desafiando el modelo tradicional y disciplinario que históricamente era dominante en las escuelas.

El presente escrito es abordado teóricamente teniendo en cuenta las perspectivas de la Psicología Educativa y la Psicología Social, focalizando principalmente en dos ejes: por un lado, las dinámicas de poder que se desarrollan dentro del ámbito escolar, haciendo foco en la relación particular entre el alumno y el docente dentro del aula; y por otro, el rol fundamental que adquiere el psicólogo escolar dentro del Equipo de Orientación, en tanto actor relevante en los procesos de inclusión y enseñanza.

A pesar de que existe un notable crecimiento en el interés y abordaje de la problemática de la inclusión en las escuelas, no abundan los desarrollos teóricos en torno al tema, así como tampoco la intervención en la capacitación de profesionales y personal de apoyo quienes están destinados a acompañar los procesos de inclusión. Este intersticio destaca la necesidad de revisión de ciertas concepciones tradicionales que aún continúan vigentes, como también de fortalecer la formación de profesionales responsables de llevar a cabo los procesos mencionados.

Palabras claves: inclusión escolar, Resolución N° 311/16, poder, psicólogo escolar, escuela disciplinaria.

Introducción:

Presentación del tema:

A lo largo de la historia, la necesidad de los hombres de perpetuar sus conocimientos generó que la conformación de un espacio destinado a la enseñanza se estableciera como fundamental, ocasionando la gradual formalización de la misma.

En Argentina, a partir del año 1884, se establece la *Ley de educación común, gratuita y obligatoria*, por lo que la escuela se consolida como un ámbito central en la vida de los sujetos. De manera consecuente, el establecimiento educativo trajo aparejado desarrollos teóricos en torno al análisis de la escuela y su funcionamiento, los tipos de dinámicas relacionales y sociales que se generan en ella, qué tipo de relaciones se visualizan tanto entre los diferentes actores institucionales como los alumnos, entre otras variables.

Entre los escritores teóricos que abordan la dinámica de poder dentro de las instituciones, tomando como referentes los manicomios, las cárceles y las escuelas, el filósofo, sociólogo y psicólogo francés Paul Michel Foucault, planteó el concepto de “institución disciplinaria” para definir a estas instituciones, las cuales se destacan por poseer dinámicas de funcionamiento caracterizadas por la disciplina, el castigo y la vigilancia. De acuerdo con este autor, dichas instituciones se instalan como organismos de normalización y de homogeneización, promoviendo la diferencia entre comportamientos normales y patológicos.

En este sentido, en el interior de la institución escolar disciplinaria es posible ubicar el ejercicio de poder de manera unilateral, donde quien posee el poder es el maestro por sobre el alumno. Maestro que debe ser obedecido y tomado como un ejemplo, un referente (Foucault, 1975).

En relación a lo dicho, Gilbert (1977) plantea que el alumno se convierte en una copia fiel del maestro, y debe actuar según las instrucciones que este último le provea.

Para Foucault también resulta relevante destacar su concepción en relación a la microfísica del poder, la cual posee como finalidad la producción de cuerpos útiles y dóciles (Foucault, 1978).

Este mismo autor (Foucault, 1978) plantea la importancia de la disciplina, cuyo objetivo se establece como el aumento de la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se reduce la fuerza política del mismo y que tiene como finalidad lograr una individualidad disciplinada. Esta técnica de poder hace uso de tres instrumentos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Dichos instrumentos serán abordados más detalladamente en el primer capítulo de este escrito.

En este sentido, la disciplina es concebida como aquel procedimiento de control de los discursos, el cual establece las condiciones requeridas que debe cumplir una propuesta para conformar el campo de lo verdadero, qué teoría se enseña, de qué se puede hablar, qué técnicas se llevan a cabo en la enseñanza, entre otras (Foucault, 1980).

Todo lo antedicho posee una relación intrínseca con la escuela. Esta es conocida y está caracterizada por poseer un formato peculiar en la distribución en el espacio físico de los alumnos y el docente, lo cual le ofrece a este último la posibilidad de vigilar y controlar la conducta de los alumnos.

Por otra parte, la escuela se destaca por poseer medidas normativas, las cuales permiten establecer qué está permitido y qué es sancionado.

Finalmente, se constituye como característica principal de los procesos de escolarización la aplicación de exámenes, en los cuales confluyen las particularidades antes mencionadas sobre la vigilancia y el control, tanto como la definición de lo esperado y lo que no.

Pensar la escuela, entonces, es pensar en las condiciones disciplinarias que planteó Foucault, en los lineamientos establecidos por el mismo como características de lo educativo, en la naturalización de estos componentes como fundamentales en el trayecto escolar de los alumnos.

Sin embargo, en los últimos años y específicamente a partir de la promulgación de la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, se establece la exigencia a las escuelas de repensarse desde un paradigma inclusivo. Dicha resolución no solo implica la incorporación de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, sino que obliga a una transformación estructural en el modo en que las instituciones escolares comprenden el aprendizaje, el vínculo pedagógico y la diversidad.

La escuela hoy, es pensar en la diferencia, en la inclusión, en la erradicación de aquella patologización de las diversidades. De acuerdo a lo planteado por Merani (1980), en la concepción sobre el estudiante se produce una modificación, pasando de ser un agente pasivo, únicamente un receptor de conocimientos que el maestro le brinda; a un agente activo, instancia en la cual el alumno también hace un ejercicio de poder y juega un rol protagónico.

En concordancia con lo establecido, también es posible ubicar la concepción sobre la educación de Paulo Freire, según la cual se “busca el pleno y auténtico desarrollo del otro (el alumno), porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro” (Cruz Aguilar, 2020. p. 2).

En la Argentina, según lo establecido en la Constitución Nacional, el Congreso debe promover medidas que definan acciones que garanticen el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por dicha ley y los tratados internacionales, especialmente aquellos referidos a las personas con discapacidad (Ministerio Público Fiscal, 2016).

Entre los instrumentos que resguardan el cumplimiento de la ley, se encuentra la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), se suma a la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la cual fue adoptada en 1999 y aprobada en Argentina por la Ley N° 25.280.

La Ley N°25.280 posee como objetivo prohibir toda forma de discriminación en la discapacidad. En su artículo N° 24 de la CDPD se dispone que el Estado debe asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. Por otro lado, el artículo N°6 plantea la flexibilidad y adaptabilidad de los planes de estudio escolares a las diversas necesidades (Ministerio Público Fiscal, 2016).

A lo dicho, la Resolución CFE N° 311/16 agrega que se debe prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, con el fin de llevar a cabo su formación efectiva; como también una facilitación de medidas de apoyo personalizadas que fomenten tanto el desarrollo académico como el social, con el objetivo de una plena inclusión (Consejo Federal de Educación, 2016).

A partir de lo planteado, se establece como objeto de estudio de la presente tesina indagar en el pasaje que debieron llevar a cabo las escuelas en su organización, metodologías y establecimiento de vínculos, a causa de la definición de nuevas concepciones ligadas a dar respuesta a las necesidades sociales actuales, teniendo fundamentalmente en cuenta la circulación del poder en la relación docente-alumno a partir de la modificación que se realiza con la incorporación de la resolución que define a la educación como inclusiva.

A su vez, teniendo en cuenta lo planteado por Arvilla Ropain (2013), se busca destacar el lugar que ocupa el psicólogo educacional, participante del Equipo de Orientación, en los procesos de inclusión. Este autor establece que el rol del psicólogo educacional es menester para las escuelas. Dicho rol, teniendo en cuenta lo planteado previamente, también será clave en este proceso de transformación.

Problema y pregunta de investigación:

La educación es una temática que ha ocupado el interés y la investigación a lo largo del tiempo, especialmente a partir de la modernidad, por lo cual se constituye como un tema de preocupación pero al mismo tiempo como un derecho esencial del ser humano que debe ser abordado como tal.

En los últimos años, en el contexto argentino, se ha impulsado un cambio de paradigma en torno a la concepción de la educación, materializado en parte a través de la Resolución CFE N° 311/16, que establece los lineamientos para garantizar una educación inclusiva.

Este nuevo marco normativo exige una revisión profunda de las prácticas, lógicas y estructuras históricamente instaladas en la escuela, especialmente aquellas vinculadas al modelo disciplinario que, como plantea Foucault, se organiza en torno al control, la normalización y la exclusión de las diferencias.

En este contexto, las instituciones escolares enfrentan el desafío de modificar su organización interna, sus formas de vinculación pedagógica y su modo de comprender la diversidad, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación inclusiva.

Sin embargo, teniendo en cuenta las disposiciones legales en cuanto a la inclusión escolar, así como también la creciente demanda de inclusión subjetiva por parte del alumnado, es posible pensar en un desfase entre las variables mencionadas y la calidad de los procesos de inclusión presente en las escuelas en la actualidad. Esta distancia puede observarse, entre otros aspectos, en las dinámicas de poder que continúan reproduciendo relaciones verticales entre docentes y alumnos, en la falta de adecuaciones significativas del currículo, y en el posicionamiento ambiguo del rol del psicólogo escolar dentro de los procesos de inclusión.

En este escrito se busca analizar la transformación escolar impulsada por la Resolución N° 311/16, indagando particularmente cómo esta transformación afecta las dinámicas de poder dentro del dispositivo escolar, los desafíos que implica realizar una modificación hacia una enseñanza en torno a la diferencia, a la diversidad. A su vez, se busca establecer qué lugar ocupa el psicólogo educacional como actor relevante para acompañar estos procesos, qué rol desempeña dentro de las instituciones escolares, así como también su función en la inclusión de aquellas personas con discapacidad.

Por tal motivo, es posible preguntarse ¿cómo se genera la circulación de poder entre los docentes y los alumnos dentro de las instituciones escolares? ¿Qué modificaciones en el vínculo docente-alumno se deben realizar en las escuelas en procesos de inclusión teniendo en cuenta que aún hoy participa personal educado y formado en torno a las concepciones de la escuela disciplinaria? ¿Qué lugar tiene el psicólogo educacional, participante del Equipo de Orientación, en los procesos de inclusión escolar?

Relevancia de la temática:

La relevancia en el tratamiento de la temática planteada reside en que se constituye, por un lado, como una preocupación desde el ámbito social, y por otro, se observa la falta de profundización y análisis teórico sobre el tema en el ámbito escolar.

En lo relacionado al ámbito social, existe una demanda creciente por parte de las familias, los estudiantes y la comunidad en general respecto de cómo garantizar una inclusión real, que no se limite a la presencia física del alumno, sino que se traduzca en trayectorias escolares significativas y respetuosas de las singularidades. Esto genera, en consecuencia, una modificación de la estructura escolar dirigida hacia una adaptación a las nuevas normas y necesidades del alumnado.

Por otra parte, el abordaje de esta temática otorga visibilidad y entidad a una problemática que aparece principalmente en torno a la práctica, para la cual no se brinda la capacitación o material teórico suficiente a aquellas personas encargadas de llevarla a cabo. Además, lo antes expuesto contribuye a que las posibles prácticas inclusivas no sean realizadas, o lo sean de manera inadecuada.

Por lo tanto, este escrito se presenta como relevante en el ámbito escolar, ya que colabora y aporta información a los integrantes de los Equipos de Orientación, los directivos y

los maestros que trabajan en las instituciones educativas, para producir el pasaje hacia un modelo de escolaridad inclusiva.

En cuanto a los aspectos teóricos, se presenta como un trabajo que satisface las necesidades de la sociedad actual, la cual requiere que se modifiquen las concepciones académicas, especialmente aquellas que se encuentran dentro del ámbito de ocupación de la Psicología, para acompañar, abordar y realizar los aportes a las nuevas preocupaciones sociales.

Los procesos de inclusión en las instituciones escolares requieren de conocimientos específicos en cuanto a los aspectos teóricos y procedimentales. Se hace necesario producir una diferencia con aquellas concepciones previas de educación, por lo cual es preciso una formación y capacitación de todos aquellos actores institucionales involucrados en el tema.

Finalmente, se busca recopilar información que permita articular la teoría con la práctica, apuntando hacia la profundización del análisis de la situación en la cual se encuentran las escuelas. En este sentido, nos proponemos destacar la importancia que tienen los aportes de la Psicología Educativa y Psicología Social en relación a los procesos de inclusión dentro del ámbito escolar.

Objetivos generales y específicos:

Objetivo General:

- Analizar la modificación institucional que implica la incorporación de la Resolución CFE N° 311/16 en el contexto escolar argentino, y la transformación que produce en las dinámicas de poder que se desarrollan dentro del ámbito escolar y el rol fundamental que adquiere el psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación en tanto actor relevante en los procesos de inclusión y enseñanza.

Objetivos Específicos:

- Identificar las características de las relaciones de poder que se instalan entre los alumnos y el docente dentro del aula y su transformación a partir de la Resolución CFE N°311/16.
- Indagar la función del psicólogo educacional que participa en el Equipo de Orientación, dentro del pasaje del modelo de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva.

Alcances y límites del trabajo:

¿Es posible pensar en una correlación entre lo estipulado por la Ley de Inclusión Escolar y lo que realmente sucede en las instituciones? La inclusión de sujetos que pueden presentar diversas discapacidades se fundamenta en el objetivo principal que tiene la escuela de proveer a toda persona las herramientas necesarias para lograr autonomía suficiente en la vida adulta.

Es posible pensar que se presentarán algunas dificultades en dicho proceso, las cuales están generadas a raíz de una discordancia que existe entre las necesidades y expectativas que tienen las familias y las posibilidades reales que puede ofrecer el sistema educativo.

Los procesos de inclusión frecuentemente son derivados a las escuelas a pesar de la falta de apoyo, orientación o capacitación que recibe el personal encargado de llevar a cabo dichos procesos. Tal como fue mencionado anteriormente, en la formación inicial de los docentes y profesores no se cuenta con la presentación de contenido teórico específico que permita conocer el abordaje de los procesos de una inclusión educativa. Este último punto podría tener correspondencia con un sistema que históricamente en su origen ha segregado a todos aquellos niños que presentaron algún tipo de discapacidad o dificultades en la adaptación de las condiciones ofrecidas por la escuela.

Teniendo en cuenta la temática planteada, en el presente escrito se analizarán las transformaciones institucionales que supone la implementación de la Resolución N° 311/16 en el ámbito escolar argentino, poniendo el foco en dos aspectos específicos: las relaciones de poder dentro del aula (particularmente entre docentes y alumnos), y el rol del psicólogo escolar en los procesos de inclusión. No se abordarán en profundidad otros aspectos del paradigma inclusivo, como la función de otros actores institucionales (por ejemplo, directivos o acompañantes externos).

Asimismo, es necesario aclarar que las variables estudiadas se analizarán en la situación particular que acontece en la Argentina a partir del desarrollo de la Ley de Inclusión Escolar.

El abordaje será realizado utilizando como marcos teóricos propuestas de la Psicología Social tanto como aquellas provenientes de la Psicología Educativa, dejando por fuera las referencias teóricas de otras áreas y campos de la psicología.

Para concluir, quedarán excluidos en el presente trabajo: los procesos de inclusión en otros ámbitos sociales que no sean la escuela o de poblaciones que no se encuadren en el marco de la discapacidad (por ejemplo, migrantes, minorías étnicas o de género), los procesos de inclusión que tengan lugar fuera de la Argentina, y la descripción de las relaciones de poder que transcurran en otras instituciones, como la cárcel y/o el manicomio.

Antecedentes:

Al referirnos al término “escuela”, se alude a lo definido por la Real Academia Española, como una institución o establecimiento en el cual se le brinda a los niños algún tipo de instrucción.

Tomando como referente el contexto argentino, en dicho territorio el establecimiento como nación independiente trajo aparejado la formación de la institución escolar. En cuanto a esto, “Sarmiento creía que la construcción de la Nación sólo sería perdurable si se lograban producir nuevos sujetos ‘civilizados’ por medio de la educación” (Dussel, 2004 p. 11). En consecuencia, se generaría un otorgamiento de valoración e importancia a la educación que previamente no lo tenía.

Como se ha destacado anteriormente, la transmisión de conocimientos de generación en generación siempre constituyó una variable importante. En la antigüedad, lo dicho era realizado de manera informal, entre familiares principalmente, y no mediante una institución avalada por el estado.

De acuerdo a lo planteado por Zapiola (2006), se generó en aquella época una modificación de la visión de los menores, pasando de una concepción de los mismos como adultos pequeños, a conformarse como niños. La variación sobre la noción de los niños produjo un replanteamiento en relación a dónde ubicar a los mismos, ya que abandonarían sus puestos y funciones dentro del ámbito laboral.

Por otro lado, desde mediados de 1870, aparecieron “las referencias a la ciudad y la calle como ámbitos de perversión moral de la niñez y la juventud, y la formulación de planes para evitarlo” (Zapiola, 2006. p. 22). En esta misma época, en la Argentina tuvo lugar “la construcción, desarrollo y diversificación de un sistema educativo nacional” (Dussel, 2004. p. 11). La base legal de lo dicho se conforma gracias a la Ley N° 1420 de educación obligatoria, gratuita y “laica”, decretada en 1884 (Dussel, 2004). En dicha Ley, se evidenció la filosofía educativa: “todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión, (...) que abrazaría por igual a todos los habitantes” (Dussel, 2004. p.11).

Por lo tanto, debido a la modificación en la visión de los niños y la instauración de la calle como corruptiva y dañina para los menores, se produjo un proceso de ideación y creación de una institución que contuviera a los jóvenes. Así, se conformaría la escuela como aquel ámbito al cual enviarían a niños y jóvenes. En paralelo, comenzó a consolidarse una pedagogía basada en la disciplina, la vigilancia y la corrección, que se extendió a lo largo de todo el sistema educativo.

De esta manera, durante los años posteriores a 1880, los diputados concordaron en cuanto a la creación de instituciones de menores y el trazado de algunas de sus características ideales. “Para empezar, pedían la creación de instituciones que se ocuparan exclusivamente de

niños y jóvenes de cierta condición social: pobres. Por otro lado, otorgaban a la disciplina un lugar importante en ellas” (Zapiola, 2006. p. 23).

La autora Dussel (2004) plantea la existencia de creencias en relación a la separación de aquellos alumnos con mala conducta, lo que posibilitará una mayor vigilancia de los mismos, como también la aplicación de una disciplina rigurosa dentro del alumnado. De esta manera, se definía a las escuelas como de reforma y corrección. “A través de la adopción de una pedagogía medicalizada, los niños fueron ‘normalizados’ y sujetos a reglas disciplinarias y rituales estrictos” (Dussel, 2004. p11). Toma relevancia esta definición como modalidad de dejar asentado una correspondencia directa con los planteos de Foucault que serán abordados a lo largo del escrito.

La pedagogía aplicada en la institución escolar, según lo que se viene planteando, se basaría en la creación de una norma general a partir de la cual se pudiera medir a cada uno de los alumnos e identificar si los mismos cumplían o se desviaban del parámetro común (Dussel, 2004.). De esta manera, “la norma supone la idea de que hay que ‘corregir’ al individuo desviado, ya sea vía el castigo o vía la adopción de estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse” (Dussel, 2004. p.13). La pedagogía, entonces, prescribe cuál es la conducta deseada, natural y esperable por parte de los niños, generando, en consecuencia, la identificación de otras conductas como anormales, desviadas o transgresivas (Dussel, 2004).

Lo establecido nos posibilita retrotraernos a los apartados destacados previamente, permitiéndonos pensar nuevamente en la unión y relación intrínseca de los orígenes de la institución escuela, con los planteos de Foucault en torno a la disciplina y el poder institucional.

Por otra parte, respecto de la relación entre la concepción de poder planteada por Foucault y la escuela, la autora Moral establece que “el poder de la escuela radica en buena medida en sus propios dispositivos de poder/saber, sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores” (Moral, 2007. p.3). La misma plantea como incuestionable el hecho que la escuela es un universo de socialización, así como también un escenario vital en el que se enseña lo que el sujeto debe interiorizar. Se realiza, entonces, un otorgamiento a la escuela de la capacidad de moldear los saberes y poderes de los individuos a raíz de la presunción de que la misma goza de un poder natural de transformar al ignorante en docto, al desviado en normalizado y al intratable en sociable (Moral, 2007).

“El empleo de métodos disciplinarios se apoya en una estructuración espacio-temporal concreta y en procedimientos de observación jerárquica e inspección normalizadora” (Moral, 2007. p. 5). Esto último concuerda con lo ya mencionado por Foucault (1971) en relación al requerimiento de ciertas condiciones para el ejercicio de la disciplina. En este marco, la propuesta de Foucault sobre el panoptismo cobra especial relevancia: el poder no solo se ejerce de forma visible, sino también mediante mecanismos de vigilancia y auto-vigilancia, que moldean subjetividades desde adentro. En las instituciones escolares, esta estructura

panóptica se reproduce tanto en el diseño físico del aula como en las prácticas pedagógicas, consolidando un modelo de escolarización basado en la disciplina.

Moral plantea que las instituciones educativas “(...) deberían someterse a una reconstrucción ya que sus cimientos modernistas se tambalean en la ‘tierra’ movediza de la condición postmoderna” (2007. p. 11). Lo dicho es posible interpretarlo en concordancia con la temática de la tesina planteada, ubicando la modificación que debieron realizar las escuelas en torno a la resolución de educación inclusiva; lo cual la autora ya habría anticipado.

Asimismo la autora Moral (2007) continúa estableciendo que en las escuelas la fuerza de la costumbre entorpece aquellos cambios esenciales que resultan ser una demanda razonable y una exigencia que debería verse satisfecha. Nuevamente, es posible ubicar cierta concordancia con aquellos cambios que las escuelas debieron realizar para la finalidad de una educación inclusiva, así como también las resistencias encontradas con el propósito de mantención de la normalidad escolar poseída. En consonancia con lo establecido, “los métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina, la normalización de los cuerpos ‘dóciles y útiles’” (Moral, 2007. p 14). La autora ubica que la transmisión de conocimientos generada en el ámbito escolar lleva implícito el poder de convencimiento de su verdad (2007).

A su vez, a partir de ciertos escritos de autores como Tiramonti (2011), es posible también ubicar la necesidad de modificar el rol y lugar que le fue históricamente otorgado al psicólogo educacional dentro de las instituciones escolares. Esta autora realiza una descripción sobre cómo, en los inicios del sistema educativo moderno, la función del psicólogo se centraba en el abordaje de los aspectos psicológicos individuales, desligados de toda dimensión institucional. La misma plantea una visión de la escuela “...entendida como un lugar natural en donde el inadaptado es percibido como desviado” (Tiramonti, 2011. p. 173).

Según este formato, los especialistas escolares realizaban derivaciones a los “alumnos problemáticos” para que los mismos sean atendidos por especialistas por fuera del ámbito escolar. Cabe destacar que dichos especialistas no establecían contacto con los docentes o los psicólogos escolares (Tiramonti, 2011), lo cual podría reflejar una fragmentación de las intervenciones y una mirada centrada en el alumno “desviado”.

En concordancia con lo antedicho, en los comienzos de la escuela, se planteó la necesidad de la presencia de figuras de “Consejeros Escolares” quienes serían los encargados de realizar diagnósticos del alumnado con problemas de conducta y/o aprendizaje (Talak, 2005). A su vez, Terigi (2005) establece una persistencia del modelo patológico individual ejercido por las escuelas ante las dificultades de los alumnos dentro de estas instituciones.

Retomando lo ya planteado, Tiramonti (2005) reflexiona sobre la importancia de replantear cómo funciona el sistema educativo, así como también el papel que el mismo desempeña en las diferencias sociales y la búsqueda de la igualdad. En sus palabras, “se trata de abandonar las pretensiones de reposicionar el mandato educativo de la modernidad y

planteamos un nuevo proyecto institucional para dar acogida a las generaciones venideras” (Tiramonti, 2005. p. 19).

Con lo expresado teóricamente hasta aquí, se busca dejar plasmada, como antecedente, la relación existente históricamente entre los conceptos foucaultianos y la institución escuela con la finalidad de avanzar hacia la actualidad. Desde esta perspectiva, los antecedentes históricos analizados permiten comprender el arraigo de ciertas prácticas escolares tradicionales, así como la resistencia al cambio que muchas instituciones presentan frente a la implementación de una educación inclusiva. En una instancia actual, se procura mantener presentes los conceptos recopilados en función de identificar los mismos en las escuelas que debieron realizar un pasaje de la concepción disciplinaria, a la inclusiva.

Estado del arte:

Pensar en el ámbito escolar en la actualidad nos invita a revisar la Resolución CFE N° 311/16, en la cual según los autores Caniza de Páez, Guglielmino, Valente, Rothar, & Albornoz (2018), se plantea como objetivo principal el reconocimiento de los derechos de todas las individualidades, focalizando en las personas con discapacidad, a participar en la sociedad libres de discriminación. Lo dicho implicaría que “se le reconozcan sin límites sus logros académicos y el ejercicio del derecho a la educación, en todos los niveles y modalidades, tanto en lo formal, como en lo no formal e informal, a lo largo de toda la vida” (Caniza de Páez et al, 2018. p. 1). En sus primeros artículos se establece que el sistema educativo debe asegurar “el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo consensuado entre niveles y modalidades” (Caniza de Páez et al, 2018. p. 2). A su vez, se plantea que se deben propiciar ajustes razonables en función de las necesidades particulares de cada alumno.

Es decir que, a partir de la Ley de Educación Inclusiva y la resolución mencionada, se busca posibilitar la plena inclusión de las diversidades en el ámbito escolar, especialmente de las personas con discapacidad, generando un aumento en el bienestar de los sujetos y permitiendo la participación de los mismos de manera equitativa dentro de la institución en cuestión.

De esta manera, las escuelas deben proveer los apoyos necesarios con el objetivo de garantizar el aprendizaje de cada estudiante, posibilitar las propuestas específicas de enseñanza que se adecúen a cada sujeto, como también disponer del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión escolar que haya sido elaborado por el equipo interviniente (Caniza de Páez et al, 2018).

Resulta oportuno en esta instancia, establecer las características presentadas en gran parte de las instituciones escolares, concordantes con lo denominado por Foucault como instituciones disciplinarias. Dicho autor señalaba que “la sociedad disciplinaria había surgido en el siglo XVIII en sustitución del poder soberano, en el que cualquier falta (...) debía castigarse corporalmente (...)” (Anzaldúa Arce, 2015. p. 1).

Anzaldúa Arce (2015) continúa destacando la utilidad de dicha forma del ejercicio de poder en el campo educativo en la producción de sujetos obedientes, dóciles y sumisos, quienes respetan las normas; mientras que no refleja dicha eficacia en relación a la transmisión de los aprendizajes.

“El poder disciplinario que emplea la escuela es una de las estrategias de poder que más impacto ha tenido en las sociedades occidentales (...), su finalidad es la de ‘encauzar conductas’ para sacar de ellas el mayor provecho” (Anzaldúa Arce, 2015. p. 3). Consecuentemente, se realiza una diferenciación y apartación de aquellas subjetividades que rompan con lo estipulado como “normalidad”.

De este modo, gracias a los autores previamente mencionados, es posible establecer cierta claridad en relación a la presencia de elementos disciplinarios en las escuelas, así como también la normalización y patologización de las diferencias.

Se destaca que la presencia de una estructura panóptica en las escuelas facilita la extrema vigilancia de los alumnos, ejercida por el profesor y las autoridades de la escuela, quienes a su vez, son observados por sus correspondientes superiores (Anzaldúa Arce, 2015.). Al referirnos a estructura panóptica se alude a aquellos edificios construidos de manera tal en la que se puede observar todo lo que sucede en el mismo, desde un punto determinado. (Valencia Grajales, 2017). Este concepto fue inicialmente ideado por Jeremy Bentham, cuya finalidad consistía en posibilitar el control, vigilancia y disciplinamiento de la población, con el menor esfuerzo posible. El componente “vigilar” se identifica como “un arma fundamental para controlar a los individuos y estudiar sus comportamientos” (Valencia Grajales, 2017. p3).

Teniendo en cuenta la definición establecida, se posibilita reflejar la misma dentro de las instituciones educativas, en las cuales el docente, dentro del aula, tiene acceso a observar a todos los estudiantes ubicados de manera estratégica para posibilitar tal vigilancia. A su vez, es frecuente identificar ventanas en las puertas de acceso a cada aula, las cuales posibilitan a otros empleados de la institución una vigilancia de lo que sucede dentro de cada una en particular.

Así, se establece un enfrentamiento entre lo planteado históricamente en torno a la modalidad y funcionamiento de las instituciones educativas, en contraposición con lo buscado por las últimas leyes y resoluciones en el territorio de la Argentina. Lo dicho supone la necesidad de ciertas modificaciones con la finalidad de realizar una exitosa adaptación a lo propuesto obligatoriamente por el Estado.

Basándonos en los planteos teóricos expuestos, se descarta la posibilidad de generar una inclusión acorde a lo planteado en la Resolución N° 311/16 en instituciones en las cuales prevalece la disciplina debido a la presencia de concepciones patologizantes y normalizadoras. Por lo tanto, es menester pensar y llevar adelante ciertas modificaciones del ejercicio del poder, especialmente, en el vínculo docente-alumno dentro de la escuela. A su vez, toma relevancia también la presencia de una modificación en torno a la función que llevan a cabo los psicólogos educacionales ante estas inclusiones.

En este sentido, es posible establecer que “el psicólogo educacional debe trabajar con todos los docentes y los estudiantes para resolver situaciones de inclusión escolar (...) y proponer, de ser necesario, apoyos externos y orientación a las familias” (Fiori, 2019. p. 28).

Por otro lado, la autora plantea que dentro de sus responsabilidades también se ubica la provisión de apoyo psicológico y orientación a los niños con discapacidad, con la finalidad de que los mismos se percaten de su potencial, desarrollen habilidades sociales, así como también autonomía personal (Fiori, 2019).

Es posible destacar en torno a lo planteado por Arvilla Ropain (2013) ciertas funciones del psicólogo educacional, como la participación en la resolución de problemas referentes a lo

académico como a lo conductual, guiar a los docentes y directivos en la búsqueda de estrategias con la finalidad de solucionar problemáticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, la búsqueda de soluciones para los conflictos de tolerancia y respeto, interactuar con padres/docentes y directivos para abordar las necesidades educativas especiales de los alumnos dirigidos hacia un mejor desarrollo de sus potencialidades, entre otros.

Asimismo, este autor agrega a las funciones del psicólogo el ofrecimiento de una formación constante y colectiva a partir de talleres relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos (Arvilla Ropain, 2013). En cuanto al rol del psicólogo educacional, Greco plantea que:

“En línea con los requerimientos actuales, los equipos profesionales son convocados al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas disciplinares -psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.- a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones-instituciones tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender. La multiplicidad de tareas que los equipos de apoyo y orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, de recibir a las nuevas generaciones y de mirarse construyéndose a sí misma” (Greco, 2014. p 2).

Teniendo en cuenta lo recopilado previamente en relación al rol del psicólogo dentro de las instituciones escolares y la variedad de las funciones que el mismo acapara, es posible establecer y recalcar la importancia que dicho rol adquiere en tales instituciones, particularmente en los procesos de inclusión de la diversidad, tanto en relación al alumnado; como también en torno a los docentes y directivos.

Por otro lado, también resulta relevante destacar la importante diferenciación que es posible explicitar entre el rol del psicólogo en las escuelas disciplinarias, y la función que dicho

actor y el Equipo de Orientación ejercen en las escuelas inclusivas. Dicho cometido realiza un claro pasaje de una concepción individualista y patologizante, donde se inclinan las intervenciones hacia las derivaciones de un sujeto que se encuentra fuera de la “norma”; hacia un paradigma donde se busca trabajar con las individualidades de cada alumno y sus potencialidades, trabajar de manera interdisciplinaria priorizando el bienestar y la salud mental de todo el alumnado, entre otros puntos relevantes.

De esta manera, es posible analizar la variación de las dinámicas de poder en cuanto al rol del psicólogo educacional. El mismo comenzó su ejercicio en las instituciones educativas como el poseedor de un conocimiento específico, quien a partir del mismo era capaz de señalar a quienes no se adaptaban a ciertos estándares escolares y realizar una derivación y apartamiento del mismo. Es posible pensar en el poder jerárquico que tomaba lugar en esta instancia.

Por otro lado, a partir de la concepción de escuela inclusiva, el psicólogo educacional y el Equipo de Orientación escolar trabajan a la par de los docentes, directivos y familiares de cada alumno, priorizando una interacción que resulte beneficiosa para los niños. Lo dicho nos permite identificar una concepción y fluidez del poder distanciada de lo establecido previamente, donde el poder circula entre los actores mencionados dentro de los variados procesos de inclusión en ámbitos educativos.

Marco teórico:

El presente escrito toma como marco teórico referencial tanto a las teorías de la Psicología Educativa, como las correspondientes a la Psicología Social, estableciéndose así un análisis multiteórico. Lo dicho busca posibilitar la comprensión de la temática seleccionada, manteniendo como eje los aportes y particularidades de las teorías mencionadas. En este sentido, la Psicología Educativa aporta conceptos tales como proceso de enseñanza-aprendizaje, diversidad escolar y rol de psicólogo educativo; mientras que la Psicología Social contribuye con los conceptos de poder, normalización y vínculo social, fundamentales para analizar las relaciones y dinámicas institucionales en el contexto escolar.

La Psicología de la Educación se establece como una “disciplina puente” entre la psicología y la educación, por lo cual no se identifica plenamente con la psicología ni con la educación. Dicha psicología posee su propio objeto de estudio y un marco teórico propio (Coll, 1990). La Psicología Educativa se ocupa de las características y transformaciones del psiquismo humano que suceden en un sujeto durante su trayectoria escolar, caracterizándose por aplicar sus conocimientos a los fenómenos educativos, sus problemas y aspectos relevantes.

La Psicología Educativa posee diferentes definiciones dentro de las cuales es posible destacar la explicación de la misma vinculada a un interés en el desarrollo, evaluación y aplicación de las teorías del aprendizaje humano, o como aquella ciencia del comportamiento humano en las instancias de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, otros autores destacan la importancia que para dicha disciplina adquiere la comprensión de los alumnos y la posibilidad de fomentar el aprendizaje escolar, como también la búsqueda de las condiciones necesarias para una adquisición del conocimiento eficiente (García, 2015).

Fiori (2019) define como objeto de estudio de la Psicología Educativa los procesos de cambio generados en los seres humanos como consecuencia de su participación en diversas situaciones educativas. Se destaca como otro objetivo relevante abarcar los factores que condicionan los cambios, los cuales son “los factores intrapersonales del alumno y los factores ambientales que surgen de la situación de enseñanza y aprendizaje” (Fiori, 2019. p. 24).

En torno a lo dicho y de manera concordante, Coll (1990), presenta como objeto de estudio de la psicología educativa los procesos de formación, entendiendo por estos los procesos de cambio en el comportamiento.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se plantean cuatro áreas principales del ejercicio del psicólogo educativo, resaltándose una de ellas en torno a la inclusión y la diversidad del alumnado, así como también la convivencia social y la salud mental de los mismos (López, 2015).

Según lo planteado por Cornejo (2011), el rol del psicólogo educacional debe transitar desde una perspectiva basada en el modelo de la simplicidad hacia una perspectiva basada en el modelo de la complejidad, lo cual generaría una ampliación tanto del rol, como de las actividades y funciones de los profesionales de la psicología dentro del ámbito educativo. A su vez, dicho autor ubica el rol del psicólogo como “caracterizado por lo sistémico, preventivo, el trabajo conjunto con otros actores, y en procesos psicoeducativos” (Cornejo, 2011. p 7).

En este trabajo, su aporte teórico resulta clave para comprender las dinámicas de aprendizaje y socialización, las intervenciones y roles del psicólogo educacional, y las transformaciones institucionales que acompañan el pasaje hacia una escuela inclusiva.

Es posible destacar la relevancia de la Psicología dentro de las instituciones educativas ya que “la Psicología de la Educación responde al convencimiento de que la aplicación coherente de los principios psicológicos puede ser altamente beneficiosa para la educación y la enseñanza” (Coll, 1990. p15). Este autor recalca la función de la misma de encargarse del estudio de los comportamientos y de los procesos psicológicos que resultan de los alumnos como consecuencia de las intervenciones pedagógicas. De esta manera, se destaca como objeto de estudio los cambios comportamentales generados en los individuos como consecuencia de su participación en actividades educativas.

Por lo tanto, este marco teórico se destaca como fundamental en el desarrollo de este trabajo a partir de que el mismo provee las características y conocimientos necesarios para posibilitar un abordaje adecuado de la institución escolar en relación con la Psicología.

En el mismo sentido, García (2015) destaca los tópicos más característicos del estudio de la Psicología Educativa, entre los cuales se encuentra la diversidad en el salón de clases, los procesos de aprendizajes dentro del mismo, el desarrollo personal y social, como también las teorías de la motivación y el afecto.

Teniendo en cuenta lo planteado, es posible volver a resaltar la importancia y utilidad que adquiere el marco en cuestión a la hora de la redacción de este escrito en relación a la inclusión y aceptación de la otredad dentro del ámbito educativo.

Desde este marco se abarcará la concepción de diferencia y diversidad, la cual será retomada a lo largo de esta tesina. De este modo, es posible tomar lo establecido por Skliar (2014), quien plantea una definición lingüística en cuanto a la concepción de “diferencia” refiriéndose a la misma como: “(...) los diferentes, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa y repetida concepción de lo homogéneo (...)” (Skliar, 2014. p.1).

En referencia a ello, el autor establece que en educación la diferencia se ha vuelto diversidad, término que proviene de opuesto, enemigo o alejado; opuesto al nosotros, aquel enemigo de la idea de igualdad y de normalidad (Skliar, 2014).

En el caso de la inclusión escolar, lo referido nos permite abordar las concepciones, los procesos y las modificaciones generadas dentro de la escuela, sin dejar de lado la psicología y el rol del psicólogo educacional en el proceso de inclusión.

El estudio de la Psicología de la Educación en relación a los procesos de enseñanza cumple una triple finalidad: “contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos, elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad determinada y dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas” (Coll, 1990.p 25).

A su vez, el autor mencionado destaca ciertos componentes de la disciplina en cuestión, destacando en primera instancia un núcleo teórico-conceptual constituido por los conjuntos de conocimientos sobre los procesos psicológicos que son aplicados en dicho ámbito. Por otro lado, la realidad que constituye el ámbito de aplicación de tal núcleo teórico-conceptual, las prácticas educativas. Finalmente, los “procedimientos de ajuste” referentes a las características del ámbito de aplicación, pautas que permiten adaptar los conocimientos teóricos previamente descontextualizados.

Considerando lo expresado, es posible recalcar el planteo de la Psicología Educacional como marco adecuado para abordar la problemática propuesta, ya que permite analizar los procesos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo y acompañamiento institucional, articulando el lugar del psicólogo educacional con las nuevas configuraciones inclusivas de la escuela. A su vez, mantiene una relación directa con el marco de la Psicología Social a partir de la utilización en educación de terminología correspondiente a planteamientos de relaciones de poder, normatividad y exclusión, pertenecientes a la rama social de la psicología.

La Psicología Social posee sus orígenes tanto en la Psicología como en la Sociología, de acuerdo a los cuales busca trabajar sobre la conducta social y el comportamiento de los individuos en grupo (Montero, 1980).

Sobre la misma, Moscovici (1984) plantea que es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad. Conflictos ejemplificados como “(...) la oposición entre un líder y su grupo, las desviaciones con respecto a la ortodoxia, la captación de un individuo por la masa, entre otros” (Moscovici, 1984. p.2).

Sañudo y Orozco (2008) ubican, de manera concordante, a la Psicología Social como el estudio de las relaciones humanas uniendo al individuo con la sociedad. De esta manera, es factible presentar la importancia del marco de la Psicología Social dentro de este escrito, a partir del abordaje de temáticas de relación entre seres sociales, específicamente alumnos y docentes, y conflictos entre los mismos como por ejemplo la desviación de la ortodoxia, la cual es abarcada en relación a la inclusión social tomando como concepto la “normalización” planteada por Foucault.

Salcedo (2015) plantea que la Psicología Social apunta a posibilitar que el ser social pueda crear nuevas y mejores formas de relacionamiento social, como también la expansión de sus posibilidades personales. Entre las concepciones que le dieron forma a la Psicología Social, es posible ubicar la socialización, el liderazgo, el poder, la influencia de los grupos, entre otros elementos analizados (Salcedo, 2015). Nuevamente, se destaca la importancia de dicho marco a raíz del abordaje de términos como el poder y el liderazgo a lo largo de este escrito.

En definitiva, tanto la Psicología Social como la Psicología Educativa se pueden constituir como marcos teóricos en esta instancia, no sólo por los aportes conceptuales específicos de cada disciplina, sino también por la relación que entre ellos se presenta. Desde la Psicología Educativa se toman los conceptos de enseñanza, aprendizaje y rol del psicólogo escolar, mientras que desde la Psicología Social se abordan los conceptos de poder, normalización, exclusión e inclusión. Estos núcleos conceptuales orientan el análisis de las transformaciones institucionales, las relaciones de poder y la intervención del psicólogo en el pasaje de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva.

Asimismo, ambos marcos se corresponden con la temática de la inclusión y la diversidad, en un ámbito a partir de la concepción de “diferencias” dentro del aula y cómo generar la inclusión de las mismas; y por otro, los términos referentes a la normalidad y el apartamiento de aquel que rompe la norma.

Por lo tanto, desde lo social se presenta una búsqueda principal de analizar y estudiar a los seres sociales en interacción, lo cual se ve reflejado dentro de una institución tal como lo es la escuela; mientras que desde el posicionamiento educativo, se observa un interés en el comportamiento de los sujetos en instancias de enseñanza y aprendizaje, lo cual tiene relación tanto con la escuela como con la Psicología Social.

Desarrollo metodológico:

La presente tesina se considera una revisión bibliográfica en la cual se investigan las relaciones de poder en la relación docente-alumno presentes en el ámbito escolar argentino, así como también la modificación de las mismas a partir de la instauración de leyes en torno a la inclusión en dicho ámbito. A su vez, se indagan las modificaciones del rol del psicólogo educacional y el Equipo de Orientación Escolar en el pasaje de una escuela tradicional a una escuela inclusiva.

El abordaje de lo establecido se aborda tanto desde las concepciones de la Psicología Educacional, como también desde la Psicología Social, tomando como variables centrales el análisis de las dinámicas de poder, las transformaciones institucionales y el rol profesional del psicólogo escolar. Lo relatado se desarrolla en dos capítulos: en el primero se encuentra el análisis de las relaciones de poder en las interacciones entre el docente y el alumno, y las modificaciones de las mismas a partir del paradigma inclusivo. En el segundo, se profundiza en relación a la redefinición del rol del psicólogo y las tareas que él mismo lleva a cabo, tanto en el trato con el alumnado, los docentes, y las familias como en circunstancias de prácticas de inclusión escolar.

Procedimiento:

La tesina en cuestión es de naturaleza explicativa, para la cual se presentará, más allá de la descripción de fenómenos y conceptos en torno a la temática seleccionada, una causalidad entre dichos fenómenos planteados.

De esta manera, se buscará poder ubicar una conexión entre la promulgación de la ley de inclusión en las escuelas y las modificaciones de la dinámica de poder entre el alumno y el docente identificadas en dichas instituciones. Con tal objetivo, se indagarán múltiples definiciones del concepto de poder como también de disciplina, las concepciones de inclusión y los sujetos a incluir según las mismas, las distintas leyes referentes a la inclusión, los actores requeridos para posibilitar la inclusión y las modificaciones en la dinámica de poder a raíz del cambio de postura en cuanto a la inclusión escolar.

A su vez, se presentarán contenidos de naturaleza comparativa, ubicando en ella dos modalidades de escuela diversas, así como también la dinámica de poder que en las mismas se presenta.

El trabajo se centrará en un marco multiteórico, teniendo en cuenta tanto la perspectiva de la Psicología Social como la perspectiva de la Psicología Educacional, tomando principalmente autores como Foucault, Skliar, Montero y Baquero, entre otros.

En lo que respecta a la población de este escrito, se tendrá en cuenta lo referente a la Argentina, a partir de la ley de inclusión escolar en dicho país.

Se planteará a lo largo del desarrollo de este escrito diversas conexiones entre la presencia de poder en las instituciones, específicamente la institución escolar, y las dinámicas que él mismo genera.

Asimismo, se introducirá la aparición de la promulgación de la ley de inclusión educativa, ubicando en esta instancia una modificación en las dinámicas de poder previamente establecidas. Por otro lado, se indagará en el rol de los profesionales escolares en dicho proceso, específicamente el rol del psicólogo educacional y el Equipo de Orientación, y cómo su rol fue modificado a partir de la concepción inclusiva de la educación.

Dentro de lo que concierne a la búsqueda del material, han sido utilizados libros en sus versiones electrónicas y en papel, revistas científicas, tesinas y tesis de grado, como también portales de búsqueda de internet. Dichos materiales recuperados se corresponden con diversos periodos lo cual posibilita ubicar aquel pasaje y modificación de las diversas modalidades de escuelas ubicadas. Los escritos fueron filtrados de acuerdo al idioma en el cual están escritos, considerándose únicamente aquellos redactados en español.

Índice comentado:

Los capítulos de la tesina serán:

1. Las dinámicas de poder entre los alumnos y el docente dentro del aula: del modelo disciplinario al paradigma inclusivo.

Este primer capítulo abordará aquella relación de poder generada dentro del aula entre el alumno y su docente. De esta manera, se buscará establecer ciertas particularidades de dicho formato de relación en el cual históricamente prima la verticalidad del poder, evolucionando hacia una concepción actual en la cual el poder se presenta de manera horizontal. Este abordaje resulta fundamental para comprender el contexto relacional en el que se promueven actualmente políticas de inclusión educativa, ya que dichas políticas interpelan directamente las formas tradicionales de autoridad en el aula.

2. El rol del psicólogo educacional como integrante del Equipo de Orientación dentro del pasaje de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva.

Este segundo capítulo abarca los cambios en el rol del psicólogo educacional y del Equipo de Orientación Escolar dentro del pasaje previamente mencionado de una escuela tradicional a una escuela inclusiva. Se establece cómo este nuevo paradigma trae aparejado una transformación en el rol y función de dichos profesionales, orientados hacia una intervención institucional destacando la inclusión y el acompañamiento de la diversidad, en contrapartida al diagnóstico individualista que sucedía históricamente. A su vez, se destaca la función actual de los actores previamente mencionados en relación a los desafíos que plantea la inclusión educativa.

Capítulo 1: *Las dinámicas de poder entre los alumnos y el docente dentro del aula: del modelo disciplinario al paradigma inclusivo.*

Dentro del ámbito educativo, las relaciones de poder entre los distintos actores escolares han sido objeto de múltiples transformaciones a lo largo de la historia. En el marco de una escuela tradicional, la figura del docente se establecía como la principal autoridad, representando la transmisión del saber legítimo; mientras que el alumno ocupaba una posición subordinada, de recepción pasiva de dichos saberes. Esta relación, de carácter indudablemente vertical, se inscribe en lo que Foucault (1975) denomina sociedades disciplinarias, donde el poder se ejerce a través del control, la vigilancia y la normalización de las conductas.

De acuerdo a Valencia Grajales (2017), el surgimiento de la sociedad disciplinaria tuvo su origen en los cuerpos, por lo que aquellos sujetos pertenecientes a un grupo social podían ser identificados a partir de su indumentaria, tal como sucede en el ejército. Lo establecido nos invita a evaluar tal presencia en las instituciones escolares, donde dentro de las mismas es posible identificar, como es planteado en las sociedades disciplinarias, a los sujetos según su indumentaria, ya sea a partir de un uniforme o de guardapolvos. En este sentido, el dispositivo escolar reproduce los mecanismos de control y orden característicos del modelo disciplinario.

Foucault, a su vez, analiza la utilidad del dispositivo de encierro en torno a lo que se plantea que “el secuestro del tiempo del sujeto, su sometimiento a diversas formas de vigilancia y de castigo, modelaba sus comportamientos para sacar de ellos el mayor provecho posible” (Anzaldúa Arce, 2015. p. 2). Lo dicho resulta concordante con los planteos previos, en cuanto a la vigilancia ejercida de los maestros por sobre los alumnos y la presencia de la disciplina como elemento indispensable en esta relación. La disciplina establecida “se lograba por medio de la distribución de los individuos en un determinado espacio” (Valencia Grajales, 2017. p. 13), tal como se observa en la disposición física del aula, que organiza la mirada del docente y la conducta de los alumnos.

De manera concordante, ubicando nuevamente la presencia de la disciplina dentro de las instituciones escolares, Valencia Grajales plantea:

“el aprendizaje era parte de esta maquinaria disciplinaria generando un intercambio entre maestro y aprendiz, servicio y retribución, servidumbre por conocimiento, lográndose una disciplina de control, que maximiza el tiempo, al descomponerlo por medio de periodos, repeticiones, términos, series, ramificaciones, en búsqueda del progreso y correcto uso del tiempo” (Valencia Grajales, 2017. p 13)

Retomando a Foucault, otro aspecto relevante a destacar es la concepción de la vigilancia, definida como “un fenómeno a la vez individualizador y masificante, un aparato

institucional dedicado a lograr el autodomínio del sujeto y su sujeción, mientras se recaban todos los datos posibles que puedan hacerlo entrar en otro régimen de visibilidad” (Rodríguez, 2008. p 2).

Siguiendo con lo planteado por el mismo autor, en esta instancia, el panóptico representa la síntesis de la vigilancia y el encierro: un mecanismo encargado no únicamente del control, sino que induce a los sujetos a la autoobservación y al cumplimiento de las normas (Rodríguez, 2008).

Tal como fue mencionado anteriormente, en el ámbito escolar, lo establecido se traduce en la supervisión constante, la evaluación y la sanción, las cuales derivan en una clasificación del alumnado entre lo “normal” y lo “anormal” o “patológico”.

En este contexto, la relación entre el docente y el alumno se destaca como una de las expresiones más visibles de poder dentro del aula. En concordancia con la hipótesis planteada, Montes Pacheco (2013) destaca al profesor, dentro de la dualidad profesor-alumnado, como quien denota el mayor poder ya que el mismo en los esquemas tradicionales y disciplinarios definía los contenidos a ser estudiados, la bibliografía asignada a los mismos, las fechas de evaluación y entregas de trabajos, así como también los criterios de evaluación.

No obstante, a partir de la implementación de políticas inclusivas, el esquema ha comenzado a modificarse, inclinándose, en general, hacia una perspectiva constructivista (Montes Pacheco, 2013). Dicho esquema introduce enfoques pedagógicos más participativos, que buscan la redistribución del poder y la promoción del protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje. Para lo dicho, el profesor minimiza en algunos sentidos su rol y toma ciertas decisiones en conjunto con los alumnos, como por ejemplo, condiciones y fechas de evaluaciones y trabajos, desempeños esperados en ciertas actividades o relevancias de ciertas temáticas en el curso (Montes Pacheco, 2013).

García (1998) ubica como esencial la presencia de relaciones de poder dentro del aula debido a los efectos que estas dinámicas tienen sobre la comunicación, las relaciones personales entre el alumno y el profesor, y el clima de trabajo. Se plantea, a su vez, la existencia de distintos tipos de docentes, agrupados según sus concepciones en relación al ejercicio del poder: autocrático, burocrático, paternalista, libertario y negociador. El profesor autocrático considera que toda la autoridad reside en él, el burocrático se subordina a la estructura institucional y él sólo controla que las mismas sean obedecidas, el paternalista ejerce su autoridad desde la experiencia, el libertario reduce su intervención al mínimo, y finalmente, el negociador, quien propone un equilibrio entre autoridad y consenso, delegando decisiones a sus alumnos en beneficio de la dinámica grupal (García, 1998).

El modelo disciplinario, según Foucault (1978), se sostiene en tres instrumentos principales: el primer instrumento, la vigilancia jerárquica, la cual está ligada a la distribución que se realiza en un espacio dado de los individuos y que define o provoca diversas dinámicas de circulación del poder.

En segunda instancia, la sanción normalizadora, se implementa como modo específico de castigo dentro de lo disciplinario, el cual, a su vez, impone una medición, trazando diferencias entre lo normal y lo anormal, dentro de la cual la norma se establece como modalidad para la homogeneización.

El tercer y último instrumento consiste en la instancia del examen, el cual combina la vigilancia jerárquica con la sanción normalizadora, ubicándose de esta manera como ritual de disciplina.

De esta manera, el aula se convierte en un microcosmos de la sociedad disciplinaria, donde los cuerpos son moldeados, las conductas son modeladas y evaluadas en función de estándares de normalidad.

Según lo establecido, es posible pensar una relación entre el modelo de profesor autocrático y las instituciones disciplinarias, donde el poder se ubicaba de manera vertical en el profesor dentro del aula; generándose así un pasaje hacia las instituciones inclusivas y una modalidad de profesores negociadores, bajo lo ya mencionado en torno al constructivismo, donde los profesores buscan un consenso con su alumnado y los mismos poseen una actitud más participativa dentro de sus aprendizajes.

Sin embargo, el pasaje hacia un modelo inclusivo supone un desplazamiento en la forma de concebir el poder y las relaciones educativas. La figura del docente deja de ocupar el lugar de transmisor único del conocimiento para convertirse en un facilitador de aprendizajes significativos. Tal como fue previamente establecido por Elichiry (2000) y Fiori (2019), este pasaje implica reconocer la diversidad de los modos de aprendizaje y enseñanza, favoreciendo la autonomía y la participación activa del alumnado. Así, el poder deja de considerarse como dominación, sino como posibilidad de construcción conjunta del conocimiento.

En cuanto a la relación áulica analizada, Tiramonti (2005) resalta que la misma es una “relación inédita porque el maestro no es más un artesano transmitiendo un saber-hacer a un joven aprendiz, sino que se autonomiza del resto de las relaciones sociales y genera un espacio y tiempo específico para la transmisión de los conocimientos” (Tiramonti, 2005. p.2).

Dicha autora destaca ciertas resistencias culturales de parte de las escuelas y las distintas instituciones educativas, las cuales no posibilitan la apertura e intercambio con la cultura contemporánea (Tiramonti, 2005). A pesar de lo dicho, ubica que a partir de la difusión de las teorías constructivistas y la cultura “psi”, se generó un desplazamiento de la posición de los docentes en su rol de transmisores de conocimiento, para ocupar un lugar de facilitador o guía de los aprendizajes de los estudiantes, para promover un modelo en el que se priorice el acompañamiento, la empatía y la participación activa del alumno; lo cual concuerda con el cambio destacado en torno a lo establecido por Elichiry (2000) y Fiori (2019).

De manera consecuente, se idean nuevas formas de enseñanza que contemplan la historia personal de cada alumno, sus intereses y motivaciones, y el reconocimiento de la singularidad como punto de partida de cada aprendizaje.

La misma autora (Tiramonti, 2011) en escritos posteriores destaca el cambio del lugar del docente respecto al lugar histórico que él mismo ocupó, donde era poseedor de un saber a transmitir. En oposición, en este nuevo modelo concordante con lo establecido como inclusivo en esta tesina, los profesores tienden a brindarles a los estudiantes apoyos a modo de andamiajes que les permita a cada uno avanzar desde la posición particular desde la cual comienzan su aprendizaje. Esta enseñanza incluye los aprendizajes de contenidos previos a modo de compensación en caso de ser necesario. La autora destaca:

“se idean formas de enseñanza diferentes, más apropiadas a los estudiantes, más acordes con su motivación y sus intereses. Se conoce la historia de los estudiantes y los problemas familiares o personales son tenidos en cuenta no como estigma, sino como dato de la realidad a trabajar y analizar a los fines de idear formas de aprender diferentes, motivadoras y útiles desde el punto de vista del joven.” (Tiramonti, 2011. p. 165).

El pasaje hacia la escuela inclusiva no elimina las relaciones de poder, sino que las resignifica. El poder se configura en una práctica distribuida, compartida, que posibilita la construcción colectiva del conocimiento y la autonomía de los individuos.

Dentro de esta nueva lógica, el docente y el alumno se constituyen como actores activos del proceso educativo, mientras que el Equipo de Orientación, tal como se desarrollará en el Capítulo 2, se posiciona como un mediador fundamental para sostener y acompañar tanto las transformaciones institucionales, como las trayectorias escolares de cada estudiante.

Capítulo 2: *El rol del psicólogo educacional como integrante del Equipo de Orientación dentro del pasaje de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva.*

Adquiere carácter nodal plantear el lugar del psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación. Tales equipos se encuentran conformados por profesionales de diversas disciplinas cuyo ejercicio se ubica dentro de las instituciones escolares: psicología, psicopedagogía, pedagogía, sociología, trabajo social, entre otras (Greco, 2014).

Al mencionar el término “inclusión”, se hace referencia tanto a relaciones interpersonales como intrapersonales, a la interacción con otros, y a establecer relaciones que posibiliten bienestar. A su vez, se refiere a temas sobre la convivencia, la inteligencia emocional y el desarrollo moral, capacidades y conocimientos, los cuales giran en torno a las temáticas de abordaje de los psicólogos. El término “inclusión” alude a movimientos de interés social, basados en acuerdos internacionales (Mogollón, 2014). La autora Mogollón (2014) cita a la UNESCO (2005), según el cual se plantea a la inclusión como:

“un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (p3).

Cabe destacar, en el proceso de inclusión escolar, el lugar que ocupa el rol del psicólogo, el cual recibe múltiples definiciones en relación a las funciones, responsabilidades y tareas que debe llevar a cabo dentro del dicho ámbito, y específicamente en los procesos de inclusión, los cuales se abordan a continuación.

A la figura del psicólogo se le otorgan ciertas expectativas en relación a su rol, donde se centra la labor del mismo en torno a la evaluación, el diagnóstico y el tratamiento individual, lo cual se corresponde con el modelo tradicional presentado en las escuelas: un modelo clínico según el cual se abordan motivos de consulta individuales dentro de las instituciones educativas. (Mogollón, 2014). El anclaje de la escuela al pasado, al modelo tradicional, genera como consecuencia un posicionamiento ambiguo e inseguro del rol del psicólogo (Proaño Arias, 2020).

A partir de este planteo se busca establecer un precedente en torno al funcionamiento histórico de las escuelas, contraponiéndolo con la actualidad, en la cual “el psicólogo escolar forma parte de un sistema complejo como lo es el educativo, y ante la sociedad le corresponde un rol que va más allá de lo asistencial y lo clínico, ya que se involucra en procesos psicoeducativos” (Mogollón, 2014. p13).

Por otra parte, la autora Proaño Arias (2020) destaca la urgencia de las escuelas de afrontar la inclusión educativa, lo cual trae aparejado la necesidad de una mayor participación y ejercicio de las responsabilidades en las intervenciones del psicólogo dentro del ámbito escolar. De esta manera, se reafirma la importancia del pasaje de una institución tradicional, disciplinaria hacia una institución inclusiva.

Las instituciones educativas manifiestan, en muchos casos, que la demanda de atención a los psicólogos educacionales supera notablemente la cantidad de recursos humanos calificados que se presenta dentro de las mismas. Sobre lo dicho, Mogollón (2014) señala que “la prevalencia, complejidad de casos, procesos y situaciones a abordar supera el número de profesionales en nómina, lo que complica la realidad, sin considerar el poco refuerzo remunerativo que suele devengar el ejercicio de la psicología en el área escolar” (p11). Por otro lado, se identifica un total desconocimiento por parte de la gerencia de la educación en relación a los roles de los profesionales involucrados (Proaño Arias, 2020). Así, se plantea la importancia de otorgar relevancia a la presencia de profesionales capacitados, como también la capacitación de aquellos que aún no lo estén.

“Dentro de las funciones del psicólogo educacional es posible resaltar su capacidad de atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes -psicomotriz, intelectual, social, afectivoemocional- en el marco de los tres agentes principales del sistema educativo como son: alumnos, padres y profesores” (Proaño Arias, 2020. p3). De esta manera, se recalca la importancia que adquiere en el marco institucional educacional la presencia tanto del equipo de orientación o psicólogo educacional, como del grupo familiar, los docentes y directivos de la institución.

Según la autora, el psicólogo educacional mantiene un discurso psicodiagnóstico, donde define las diferencias individuales, detecta las dificultades subjetivas de cada alumno, orienta y señala caminos posibles, y apoya y establece las capacidades de cada niño.

Proaño Arias (2020) al referirse al rol ejercido por los psicólogos dentro del ámbito educativo plantea sus intervenciones en torno a la mediación entre aquellos que conforman la institución, tal como los docentes y los alumnos, como también entre la escuela y las familias de la misma. Dicho rol adquiere gran relevancia en relación a la inclusión de niños dentro del establecimiento educativo, debido a que el mismo no aprende únicamente dentro de la escuela, sino también en las relaciones sociales que establece más allá de la escuela. En consecuencia, la familia y el contexto social del niño, así como también los docentes, la sociedad y el sistema educativo, se constituye como otro factor que interviene en el proceso de inclusión educativa.

En términos generales, la labor del psicólogo educacional implica dos objetivos principales: en primera instancia, el análisis psicológico de diversas situaciones; y por otro lado, proponer planes de acción que respondan a los análisis previamente realizados (Proaño Arias, 2020). De manera más específica, en cuanto a su labor en relación a los profesores o docentes de la institución, se destacan cuatro funciones principales: brindar información diagnóstica,

proveer asesoramiento y acompañamiento a lo largo del proceso de inclusión, colaborar en la formación de los mismos e investigación.

Por otro lado, en relación a los padres, el psicólogo educacional cumple tres funciones principales: brindar información diagnóstica y asesoramiento a lo largo del proceso, en segunda instancia la formación, y finalmente tomar parte en la intervención.

Según Cornejo (2011), se plantea que el rol del psicólogo educacional debe realizar un movimiento desde una perspectiva del modelo de la simplicidad, hacia el modelo de la complejidad, cada una de ellas caracteriza el rol del psicólogo de distintas maneras. Al aludir al modelo de la simplicidad nos referimos a un pensamiento que concibe la comprensión de la realidad como secuencial y ordenada, donde “la información de la realidad se capta y comprende cuando es posible determinar patrones comunes, estables y predecibles en ella”. Desde dicha perspectiva el psicólogo educacional se posicionaría como un experto con la capacidad de evaluación, de proveer ayuda y resolver los problemas de otros, y tendería a relacionarse con distintos sujetos, ya sea el alumnado o los docentes, de modo descontextualizado y fragmentado.

Por otro lado, el modelo de la complejidad apunta hacia la comprensión de la realidad como caótica y ordenada a la vez, donde la misma es irregular y regular en simultáneo, y define a la misma como borrosa y contradictoria, según la cual el conocimiento es evolutivo y discontinuo. Desde esta mirada, se establece el rol del psicólogo en torno a la multiplicidad, la ambigüedad y la construcción del conocimiento y del propio profesional. Se ubica como fundamental el trabajo transdisciplinario, así como también la preocupación por el conocimiento técnico y crítico (Cornejo, 2011).

El psicólogo educacional enfrenta múltiples desafíos en las instituciones escolares, tales como la desinformación y desensibilización arraigada a las mismas, situaciones en las cuales normalmente también se ubica el profesional de la psicología (Mogollón, 2014), lo cual concuerda con la falta de capacitación que se encuentra en las instituciones escolares.

En cuanto a lo planteado anteriormente en relación a los paradigmas educativos, Cornejo (2011) ubica cierta complejidad en el pasaje de una perspectiva de la simplicidad hacia una perspectiva de la complejidad a la cual se refiere de la siguiente manera:

“Sin embargo, una parte importante del problema en desarrollar la mirada compleja en la educación, sería el hecho de que en general las escuelas se decantarían por una mirada que defiende el pensamiento simplista, centradas en la eficiencia y el logro de estándares medibles, donde el conocimiento y el aprendizaje se vuelven objetos de una realidad dominadora” (Cornejo, 2011. p 4).

Con la finalidad de posibilitar la apropiada inclusión dentro del aula se debe contar con el compromiso y participación no únicamente del niño, sino también de todo aquel que forme

parte del contexto del mismo, ya sea los padres o tutores, la institución, los docentes y el psicólogo o Equipo de Orientación encargado de tal inclusión (Proaño Arias, 2020). Como parte de dicho proceso, la autora destaca la importancia de la creación de vínculos positivos, una comunicación afectuosa, creatividad y flexibilidad.

El psicólogo educacional debe brindar asesoramiento psicopedagógico y técnico a los docentes, brindar apoyo y orientación a la familia en la tarea de inclusión de sus hijos. A su vez, debe diseñar programas de sensibilización, coordinar el trabajo con otros profesionales y desarrollar todas las estrategias que posibiliten los aprendizajes de los estudiantes a incluir (Proaño Arias, 2020). Lo dicho plantearía una respuesta posible a lo establecido por Mogollón (2014), generando posibilidades para contrarrestar la desinformación y desensibilización dentro de las instituciones educativas.

Desde la perspectiva de la Dirección de Educación Especial (2017) se establece la discapacidad desde un abordaje como modelo social que atraviesa las prácticas educativas y las intervenciones que dentro de las mismas se generan, manteniendo como objetivo la promoción de un abordaje integral de aquellos sujetos con discapacidad.

En esta misma línea, Fiori (2019) cuestiona las propuestas rígidas y homogeneizadas de la currícula escolar en relación a los contenidos de la enseñanza, la manera en la cual se transmiten los mismos, en qué momento; así como las evaluaciones de los aprendizajes. En este proceso, se deja de lado la relación de la enseñanza con el aprendizaje de los alumnos.

De manera concordante, Elichiry (2000) plantea que al observar las prácticas docentes es posible visualizar que la enseñanza y el aprendizaje se encuentran escindidos, por lo cual, en ciertos casos se ha podido ubicar una distancia entre ellos cada vez más grande. Esta autora destaca que la indiferenciación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje genera una errada homologación de los términos, dando por sentado que todo aquel contenido que se enseñe es aprendido por el alumnado. Sobre lo establecido la misma refiere: “Algo se da por ‘enseñado’ en la medida en que se cumplió con el programa, pero no en la medida en que el alumno efectivamente lo aprendió” (Elichiry, 2000. p 134).

En esta instancia, el psicólogo educacional debe proponer currículas abiertas y flexibles que posibiliten el aprendizaje singular de cada uno de los alumnos de la institución (Fiori, 2019). La autora plantea que el psicólogo educacional pueda participar en el proceso de decisión en cuanto a los contenidos de enseñanza, teniendo en cuenta la multiplicidad de necesidades e intereses establecidos por la sociedad. Dicha conciliación involucra tomar en cuenta, más allá de los intereses y necesidades ya mencionados, los conocimientos que los docentes posean, así como también los desarrollos de las distintas disciplinas.

Elichiry (2000) también plantea la importancia del rol del psicólogo educacional como facilitador en la construcción de la autonomía docente y el aumento del protagonismo de los mismos.

Resulta fundamental en este punto, destacar la concepción de “adaptación curricular”, la cual refiere al ajuste del currículum oficial, adaptándose entonces a las necesidades y/o

dificultades de los alumnos que lo requieran (Paniagua, 2005). Dicha adaptación se plantea como un componente fundamental en la inclusión de las diversidades dentro del ámbito educativo. De esta manera, se plantean aprendizajes equivalentes, tanto en temática como en profundidad, modificando las estrategias y recursos educativos, enriqueciendo la currícula de acuerdo a la necesidad de cada alumno.

En concordancia con Paniagua (2005) y sus planteos sobre las adaptaciones curriculares, la Dirección de Educación Especial (2017) ubica que, con la finalidad de proporcionar trayectorias educativas para todos los alumnos de las instituciones educativas, se plantea como menester la necesidad de proveer orientaciones curriculares que garanticen la atención educativa especializada y la configuración de apoyo curricular según la necesidad subjetiva del alumnado.

La disposición citada busca disponer de posiciones que vayan más allá de la detección de las discapacidades en los alumnos escolarizados.

En este sentido, se apunta al reconocimiento de los derechos de los estudiantes, la definición de apoyos y ajustes que beneficien cada situación particular, de manera tal de favorecer “el logro progresivo de mayores niveles de autonomía, autodeterminación, comunicación y participación en el entorno próximo de cada sujeto con discapacidad” (Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, 2017. p7).

Desde el modelo social de la discapacidad se ubica como una herramienta fundamental el establecimiento de apoyos que permitan facilitar la participación y el aprendizaje de los sujetos con discapacidades. Al referirse al término “apoyo” se alude a “todos aquellos recursos y/o estrategias que favorezcan el desarrollo, aprendizaje y la mejora de la calidad de vida en el funcionamiento individual del sujeto con discapacidad. Por lo tanto, supone una diversidad de recursos e intervenciones provenientes del propio sujeto, de su entorno social y familiar y principalmente de la prestación de servicios especializados”. (Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, 2017. p10)

Según lo establecido por la Ley N°27.306, artículo N°6, en el proceso de adaptación curricular se le debe de otorgar prioridad a la oralidad del niño, tanto en las clases como en las evaluaciones, y proveer al mismo un mayor periodo de tiempo para la resolución de tareas y evaluaciones. Por otro lado, se plantea como fundamental evitar la exposición de los niños ante sus pares y la comprobación de la comprensión de los mismos en relación a los contenidos y consignas asignados (Congreso de la Nación Argentina, 2016). Es menester, por lo tanto, tener en cuenta la necesidad de los alumnos de una adaptación en su trayectoria escolar, tanto en los contenidos como en las técnicas evaluativas, con la finalidad de alcanzar el aprendizaje exitoso.

La adaptación curricular, según la autora Paniagua (2005) puede presentarse según tres modalidades. En primera instancia, la adaptación definida como “de acceso”, referente a la facilitación de acceso al currículum ya sea a partir de recursos materiales o variaciones en los formatos de comunicación. Por otro lado, están las adaptaciones curriculares propiamente

dichas, según las cuales se realiza la modificación de las evaluaciones, la gestión y la planificación escolar. Por último, encontramos las adaptaciones “de contexto”, las cuales se generan en relación al clima emocional de los ámbitos en los cuales se encuentra el alumno, como el aula, la institución y la comunidad, así como también sobre la estructura grupal a la que el alumno pertenece.

A su vez, es posible distinguir la adaptación curricular según la amplitud de la misma, identificando las adaptaciones no significativas las cuales no generan grandes modificaciones en el currículum oficial; y por otro lado, las significativas, implicando la eliminación de ciertos componentes básicos de la currícula oficial (Paniagua, 2005).

En cuanto a lo establecido, la Dirección de Educación Especial (2017) plantea ciertas especificaciones en torno a las adaptaciones curriculares en casos de discapacidad:

“El desarrollo de estas orientaciones curriculares no pretende constituirse como apartado destinado al abordaje de una discapacidad en particular, sino al planteo de estrategias, técnicas, orientaciones y secuencias didácticas que puedan utilizarse para los estudiantes en concordancia con las necesidades educativas derivadas su discapacidad. Asimismo, se hace necesario esclarecer que toda propuesta pedagógica a desarrollar tomará los Diseños Curriculares de cada Nivel de la Enseñanza como eje central” (Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, 2017. p11).

Teniendo en cuenta lo planteado, se reafirma la relevancia del rol que el psicólogo educacional ocupa dentro de las instituciones escolares, tanto en relación con los alumnos, como en el acompañamiento al docente y con las familias, en cuanto a la contención de aspectos emocionales y afectivos y el aporte a las cuestiones curriculares, en tanto su participación en el proceso de inclusión escolar.

En síntesis, el rol del psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación Escolar se redefine en el marco del pasaje de una escuela disciplinaria a una escuela inclusiva. Este proceso trae aparejada una profunda transformación de las prácticas educativas, las relaciones institucionales y las concepciones sobre el aprendizaje y la diversidad. Desde una perspectiva de complejidad (Cornejo, 2011) y una intervención institucional (Greco, 2014), el psicólogo deja de ocupar un lugar meramente clínico, para asumir una función activa interdisciplinaria en la producción de condiciones que garanticen la participación y el aprendizaje de la totalidad del alumnado.

Conclusión:

Resultará nodal, en el abordaje del tema planteado, retomar la pregunta de investigación en torno al rol que desempeña el psicólogo educacional y el Equipo de Orientación en el proceso de inclusión, diferenciando los paradigmas sobre los cuales éste ha desarrollado sus intervenciones, y diferenciando distintos tipos de escuelas en las que se insertan. Es fundamental reivindicar la presencia y acciones de dichos actores, ya que emergen no sólo como una herramienta de derecho de aquellos sujetos que serán incluidos, sino como un apoyo y una guía en los procesos de inclusión educativa.

Sin embargo, es posible identificar cierto desconocimiento por parte de las instituciones educativas en relación a las necesidades que se le presentan al psicólogo educacional. Esto genera, de manera consecuente, que a dicho rol se le otorguen ciertos poderes y expectativas, que a veces son malentendidas, en relación a los problemas del sistema. De esta manera, se estigmatiza el lugar del psicólogo educacional donde se lo etiqueta como “diagnosticador” y como “terapeuta impotente”, lo cual a su vez define su rol como un equivalente al psicólogo clínico dentro del ámbito escolar, cuyo objetivo radica en la intervención de aquellos niños catalogados como “casos difíciles”, en el psicodiagnóstico y ocasionalmente en la Orientación Vocacional, como ha sido considerado en las instituciones educativas en sus comienzos.

De esta manera, tal como lo planteaba Greco (2014), se genera en el sistema educativo una preponderancia de intervenciones individualizadoras de los conflictos, desde un posicionamiento reduccionista, el cual centra la intervención en alumnos definidos por el déficit, en la cual las expectativas de resolución, por parte de la escuela y sus actores, ubica a los Equipos de Orientación en una posición donde deben brindar una intervención individual, efectiva y concluyente, transformando al sujeto en problema.

Por otro lado, se destaca el rol que cumplen los psicólogos educacionales en torno a la capacitación, como una de sus tareas dentro de este ámbito, tanto de sus compañeros como de sus superiores en el ámbito escolar. Lo dicho posibilita que, a partir de la adquisición de conocimientos específicos, puedan asistir y colaborar con aquellos que transitan el proceso de inclusión escolar, generando un abordaje interdisciplinario más abarcativo que permita una inserción efectiva.

La Psicología Educativa adquiere una gran importancia y se convierte en un eje fundamental para los entes educativos, especialmente para las escuelas. Al tener en cuenta tanto su área de ejercicio profesional, como las tareas y responsabilidades que enfrenta, se posibilita pensar en el lugar del psicólogo educacional como fundamental tanto en el proceso de inclusión de alumnos a la institución, como así también en la adaptación de una institución disciplinaria hacia una institución inclusiva.

Asimismo, ha sido posible identificar las contradicciones presentadas en torno a dos modalidades principales de escuelas y el poder que en las mismas circula. Así, se ubica la necesidad inminente del ámbito escolar de realizar un pasaje de aquella concepción

disciplinaria, a una concepción inclusiva, destacando en este pasaje la modificación de las dinámicas de poder que se generan en dicha institución. Esta revisión permite pensar nuevas formas de relación, más horizontales y participativas, que reconozcan las diversidades y promuevan la equidad.

Pensar en las temáticas planteadas posibilita la construcción de un abordaje especializado de aquellas necesidades sociales que en la actualidad toman relevancia. Se favorece, de este modo, una comprensión integral del proceso de inclusión y de la obligatoriedad que tienen las instituciones educativas de garantizarlo, reafirmando la educación como un derecho y la escuela como un espacio de participación, reconocimiento y justicia social.

Referencias bibliográficas:

- Anzaldúa Arce, R.. (2015). La educación en la sociedad disciplinaria y en la sociedad de control. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/265>
- Arvilla Ropain, A. R., Palacio Orozco, L. P., & Arango Gonzáles, C. P. (2013). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258–261. <https://doi.org/10.21676/2389783X.231>
- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, 11(1). Recuperado de: https://kulunka.org/wp-content/uploads/2013/12/doc_23.pdf
- Cabarcos Dopico, J. L. (2017). Atención psicoeducativa en alumnos con TEA. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (369), 20–25. <https://doi.org/10.14422/pym.i369.y2017.003>
- Caniza de Paez, S., Guglielmino, E., Valente, G., Rothar, F. & Albornoz, M.. (2018). Comisión de Ruedas dedicada al análisis de la resolución CFE 331/16. Red Universitaria de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.
- Centeno, E. (2019). Tratamientos basados en ABA para TEA en Argentina. Diplomatura en Análisis Conductual Aplicado en Trastornos del Neurodesarrollo. Universidad Interamericana. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78678424/Tratamientos_basados_en_ABA_para_TEA_en_Argentina_1-libre.pdf?1642163556=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTratamientos_basados_en_ABA_para_TEA_en.pdf&Expires=1709764090&Signature=HUOm34nj-GmlT4bxPi5ZPsIK-IX42ABAq0Xv8~0YwGvkBSW1uf33D-JQ~AzQqc7NRpBBbJXAO2NYt5H0MYTBQPDgVmtzQQfOvtHV4KbIGKDnnYinkSwgPYcU6uR2fqGTbSmrTv9As2819JAx3msUM7Vw3ynwEgsX3Sd7e4ZFM2rUKpbap0tTGcEPGhMDcKI~GCx5dn-pYmGpmbshBCt1zTcg5-wU8siGxvD6C2NfKjErTa88LB8106bA8NuncFMLgjzqwR8ID2W7-DYs99KJa5oGOykpq4B3dNdS2Lc~iDg6-ghF7327Hltqpf6BMCU0~kRLFstkNdJ6Ce6z~6w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Cf. FOUCAULT, M. (1971) *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, p. 32.
- Coll, C. (1990). Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. *En Coll, C. y cols. (Comps). (1990). Desarrollo psicológico y educación (pp. 15-30)*. Madrid: Alianza.

- Congreso de la Nación Argentina (4 de Noviembre de 2016). Ley N° 27.306.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27306-267234/texto>
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución CFE N° 311/16*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Cornejo, C.O. (2011). El rol del psicólogo educacional: la transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña Escuela de Psicología 2011, Vol 1, N°1, 72-82*. Universidad del Bio Bio.
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere, vol 24, núm 78, pp. 197-206, 2020*. Universidad de los Andes. Colegio Nacional de Capacitación Intensiva Oaxaca de Juárez, México.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/#:~:text=La%20concepci%C3%B3n%20educativa%20de%20Freire,con%20y%20por%20el%20otro.>
- Dussel, I.. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos De Pesquisa, 34(122), 305–335*.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Elichiry, N.E. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. *En Elichiry, N.E. (Comp.) Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Escuchar Ahora y Siempre (21 de Mayo de 2020). *¿Cómo es el proceso educativo en los niños con hipoacusia?*.
<https://escucharahoraysiempre.com/blog2/educacion-ninos-hipoacusia/>
- Fiori, P. (2019). El rol del psicólogo en la inclusión educativa en centros de educación inicial privados. Tesis de Grado en Psicología. Universidad de la República Uruguay, Facultad de Psicología.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23023/1/Fiori%20c%20Patricia.pdf>
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel. (1980) El ojo del poder, Traducción; Julia Varela y Fernando Alvarez-Uria. Barcelona. La Piqueta. Vigésima sexta edición. 1980. 307p.
- Galve Manzano, JL, (2009). Intervención Psicoeducativa en el Aula con TDAH. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación* , 15 (2), 87-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765490002.pdf>

- García, J. E. (2015). Fundamentos históricos de la Psicología Educacional. *Homenaje a Reynaldo Alarcón*, 393-426.
- García, J. F. R., Jiménez, T. M., Escartín, N. E., & Gonzáles, J. F. (1998). Las relaciones de poder en el aula. *Investigación en la Escuela*, (34), 103-107. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7926/7018>
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Editorial J. Grijalbo.
- Greco, María Beatriz (2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. *VI Congreso Internacional 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, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-035/388>
- López Muñoz, A. (2023). Propuesta educativa para favorecer la inclusión de alumnado con hipoacusia bilateral neurosensorial. *Universidad de Valladolid*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62274>
- López, R. B. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 3515(3), 1-21 Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00590.pdf>
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Editorial J. Grijalbo.
- Ministerio Público Fiscal (2016). *Derechos de las personas con discapacidad. Dictámenes del Ministerio Público Fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación (2012 - 2016)*. Dirección de Relaciones Institucionales. <https://www.mpf.gob.ar/dgdh/files/2016/07/Cuadernillo-3-Derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Mogollón, Dileidys Elena, Falla Bariozka. (2014). La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar. *Alteridad. Revista de Educación* [en línea]. 2014, 9(2), 92-107 [fecha de Consulta 21 de febrero de 2024]. ISSN: 1390-325X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746089009>
- Montero, M. (1980). La psicología social y el desarrollo de comunidades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 159-170.

- Montes Pacheco, L. D. C. (2013). El poder en el aula. <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/1820/El+poder+en+el+aula.pdf?sequence=1>
- Moral, M..(2007). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. *Athenea Digital*, 13, 71-94. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/413>
- Paniagua, C. (2005). Las Adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*(59). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>
- Proaño Arias, M. (2020). El psicólogo educativo: su rol en la inclusión educativa. *Revista de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad del Azuay*. [en línea]. Núm 64 (2020): COLOQUIO - Teleducación. Disponible en: <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/294/448>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/escuela>
- Rodríguez, P. E. (2008). ¿ Qué son las sociedades de control. *Revista Sociedad*, 27, 177-192. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53735791/Que_son_las_sociedades_de_control-articulo-ESPANOL-libre.pdf?1499034443=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQue_son_las_sociedades_de_control.pdf&Expires=1725148815&Signature=JSq223LhJrBD7xx~9uvdw7OETLCUv7~HtN7oojY0tT6kzxjU1aBr~X8qhN7thrZNArS0S-KFDbjklv93oilBV1shbzRFBItL60uPGeEj0HcplDcTLB1CRjRe6jGMqNuXy7ivjHurH0wE7GEnj-RgTIHsNA7yuuCd~TjO6f7-MBP T3NfW5Ri6qJq2TfZNFKQMqsNfcHPXBDXK16G3nLy88ge67nKPYtIVUWeVNyZCDry7g3BhD04I1tP5EdACF5kDaUTaU2Z4xUtuTfYLRIfutk4DO9upuWBRdZVjPOhd8IKAo5SI8g5648pEnyHwTM93HA9dB9vIrthpLJsYZ2G59A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Salcedo, E. (2015) Una mirada reflexiva a la psicología social. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. <https://core.ac.uk/download/pdf/267928849.pdf>
- Sañudo, J. P., & Orozco, C. M. (2008). Psicología social aplicada y análisis de redes sociales. C. Angarita (Coords.), *Psicología social. Teoría y práctica*, 103-134.
- Skliar, C. B. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad; Universidad Católica de Manizales; *Revista de Investigaciones*; 14; 24; 9-2014; 150-159

- Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial. (2017). Disposición 3/17: Orientaciones curriculares para las Áreas Específicas. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-01/2017-%20Disposici%C3%B3n%203%20y%20anexos%20-%20Orientaciones%20Curriculares_0.pdf
- Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940. En M. Miranda & G. Vallejo (Comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563–599). Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://www.psicopsi.com/Eugenesia-higiene-mental-Psicologia-clinica-educacion/>
- Terigi, F. (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50, mayo-agosto. OEI, Madrid.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & sociedade*, 26, 889-910. <https://www.scielo.br/ij/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBJs5YRB/?lang=es&format=pdf>
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones. <https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/southwell-m-2011-la-educacion-secundaria-en-argentina.pdf>
- Universidad en Internet (23 de Diciembre de 2019). *Discapacidad auditiva en el aula: consejos y recomendaciones*. <https://www.unir.net/educacion/revista/discapacidad-auditiva-aula/>
- Valencia Grajales, J.F. & Soraya Marin Galeano, M. (2017). “El panóptico más allá de vigilar y castigar”. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. V9 N° 2, pp 321-574 Med - Col.
- Zapiola, M.. (2006). “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?’ Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890”. En Lvovich, Daniel y Suriano, Juan. *Las políticas sociales en perspectiva histórica*. Argentina, 1870-1952. Buenos Aires (Argentina): Prometeo UNGS.