

Reflexiones acerca de las formas de interacción y comunicación de un equipo de profesionales de diversas disciplinas en el área de la discapacidad

Lic. Mildred Itzel Martínez Rojas / mildreditzel@hotmail.com
Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

Fecha de recepción 13 de noviembre 2016

Fecha de aceptación 11 de diciembre 2016

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de la forma en que los profesionales de diversas disciplinas afines interactúan y construyen conocimiento de manera conjunta en el área de atención a la discapacidad. Se abordan principalmente los retos de las intervenciones desde las disciplinas educativas y psicológicas para la educación inclusiva como principio rector. Además, se indaga acerca de las distintas formas de interacción desde las cuales operamos los profesionales entre nosotros, así como con nuestros alumnos con discapacidad.

Palabras clave: interacción, comunicación, discapacidad, interdisciplina, educación inclusiva.

ARTÍCULO

Abstract

The objective of this paper is to explain how experts of different disciplines work and interact together in the area of disability care. It addresses mainly the challenges of interventions from the educational and psychological disciplines for inclusive education as a guiding principle. In addition, we inquire about the different forms of interaction from which professionals operate, as well as our students with disabilities function.

Key words: *interaction, communication, disability, interdisciplinary, inclusive education.*

Introducción

En el siguiente trabajo me propongo profundizar algunos aspectos sobre los que he reflexionado en relación con mi trabajo en una institución especializada de atención a niños y jóvenes con discapacidad motriz severa; y sobre cómo la escuela inclusiva ha sembrado nuevos retos en el trabajo diario del equipo interdisciplinario del cual formo parte.

Estas preguntas nos hacen cuestionarnos acerca de nuestro quehacer diario, el lugar y la dirección de las intervenciones que realizamos, así como de la forma en la que pensamos a los sujetos con los que trabajamos y cómo nos relacionamos con ellos, resultan de vital importancia si queremos alcanzar mayores grados de inclusión educativa y social para las personas con discapacidad.

Para esto, me permitiré referirme a una situación en particular que se presenta entre el personal interdisciplinario de la institución en la cual trabajo, ante la necesidad de construir conocimiento compartido que traspase las fronteras disciplinarias que nos convocan y, a veces, nos separan.

Las cuestiones que me gustaría tratar de discutir son, en un principio, las dificultades que se presentan para lograr un verdadero encuentro de las mentes entre los distintos profesionales que somos convocados para una intervención psicoeducativa, y algunas alternativas que permitieran flexibilizar esos lazos y crear intervenciones más dialógicas (Bruner, 1994).

En segundo lugar, poner el foco sobre las diferentes concepciones acerca de la discapacidad que han condicionado y condicionan aún las interacciones y formas de comunicarse que se llevan a cabo en la escuela o centros educativos terapéuticos, cuando intentamos acercarnos y establecer relaciones pedagógicas con estos sujetos.

Desarrollo

En el trabajo que llevamos a cabo en el centro educativo-terapéutico, se nos convoca a una serie de profesionales (psicólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, maestros de educación especial, etc.), los cuales participamos en los programas educativos y de rehabilitación de niños y jóvenes con discapacidad motriz.

Si bien durante el desarrollo del ciclo escolar se acuerdan de manera conjunta una serie de objetivos a seguir para el tratamiento de cada chico, se observa cómo de alguna manera estos objetivos se ven apropiados por las distintas áreas disciplinares, lo cual ha contribuido a generar un distanciamiento entre las labores que realiza cada profesional, obstaculizando el desarrollo de lazos entre las disciplinas, que beneficien un abordaje más holístico de cada alumno.

Así, se observa, en primera instancia, que existen crecientes dificultades entre los profesionales para alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas que enfrentamos en nuestra práctica diaria, lo cual contribuye a obstaculizar en gran medida, cualquier construcción conjunta de nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje (Erausquin, 2014).

Esto en contraparte con las teorías más actuales que abogan por un giro relacional en relación a la experiencia, que rescatan como experto no a aquel que es poseedor de todos los conocimientos, sino a aquel que sabe dialogar con aquellos que tienen el conocimiento e ir en su búsqueda (Erausquin, 2014).

La mirada dialógica de la enseñanza ha destacado el rol que juega la intersección de múltiples voces en el aprendizaje de cada persona y en el desarrollo de sus interpretaciones (Elichiry, 2013). Esto en relación con la importancia de compartir y negociar para apropiarse de nuevos significados y sentidos sobre los problemas a los que nos enfrentamos y de diseñar acciones de manera conjunta.

Así, se identifica a la interacción humana como base para la comprensión, el significado y la interpretación (Elichiry, 2013). Es en la interacción humana donde el discurso educativo se organiza a partir de las estructuras de participación y las relaciones de autoridad que se dan entre los participantes.

De esta manera, la construcción de significados compartidos entre profesor y alumno estará íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también del profesor.

Para DeVargas (2006), la importancia radicarán en comprender cómo la experiencia pedagógica: el enseñar y el aprender, así como otro tipo de interacciones, como profesor-alumno y entre profesionales, se desarrollan en el vínculo, y que ese vínculo tiene una dimensión histórica, intersubjetiva e intersubjetiva.

Se observa que en la situación antes planteada existe la necesidad de construir un clima de aceptación y reconocimiento entre los profesionales que formamos parte del centro educativo terapéutico (Erausquin, 2014). La capacidad de construir problemas compartidos resulta indispensable para crear metas más factibles que benefician el desarrollo integral de los alumnos y de la comunidad educativa en general.

Este tipo de interacciones deberán ser, a decir de Rogoff (1997), de implicación, co-construidas y desarrolladas a través del enriquecimiento por apropiación recíproca de las diversas y heterogéneas potencias, y de las realidades culturales que habitan el escenario educativo, las cuales constituyen la riqueza del giro contextualista (Baquero, 2002), y las diversas propuestas que abogan por una educación inclusiva (Ainscow y Booth, 2002).

De esta manera, lo que se busca no es alcanzar algún tipo de consenso vacío de significado, sino la creación de acuerdos dialógicamente contruidos, enmarcados en las normas éticas correspondientes a cada contexto, con sus respectivas transformaciones y heterogeneidades (Elichiry, 2013).

Según Stainback y Stainback (1999), en la enseñanza inclusiva el aula se transforma en la unidad básica de atención. Las aulas inclusivas dan soporte y atención a todos los alumnos con la finalidad de ayudarlos a conseguir los objetivos curriculares adecuados, fomentando la creación de redes naturales de soporte, al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

En este caso, no se piensa en desdibujar ni la especificidad que corresponde a cada disciplina ni las características tan particulares de la población a la que atendemos, sino de crear tramas que permitan construir desde lo familiar. Además, se trata de abrir la posibilidad de desbloquear lo extraño, creando

entretejidos híbridos entre lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, “lo normal” y lo diverso (Cazden, 2010).

Estas tramas deben incorporar a los niños y jóvenes con los que participamos no como sujetos de cuidado o auxilio, sino como personas que importan y pertenecen a la comunidad educativa, situándolos como parte inherente del tejido que constituye las situaciones que se viven en comunidad (Cazden, 2010).

Se plantea esto ante las dificultades que aparecen en centros de atención en discapacidad que por las características altamente especializadas de sus actividades, erramos en no dar lugar a la palabra de esos sujetos que nos observan diariamente incidir en sus vidas sin pedirles voz ni voto o, a veces, no otorgándole la validez apropiada a lo que estas personas tienen que decir acerca de sí mismos y de los demás.

La posibilidad de considerar a la escuela como frontera, lugar para que circule la palabra entre voces distintas nos invita a habilitar poco a poco aquellas voces que hasta ese momento no estaban habilitadas (Duschatzky, 1999). Lo anterior permite de-construir la jerarquía normativa de las relaciones profesor-alumno para pensar en formas más flexibles y dialógicas de comunicación entre seres humanos.

Este cruce de fronteras implica para nosotros los profesionales el entrelazamiento de nuestras experiencias y de los mundos diferentes de los cuales parecen provenir a veces nuestras intervenciones, para poder vislumbrar un horizonte de posibilidad y de diferencia.

Esto incluye, además, realizar una compleja tarea de desnaturalización de algunas concepciones que conciben la diferencia y lo diverso como algo ajeno o una amenaza, y así empezar a pensar en los sujetos desde sus potencialidades y lo que aporta su presencia al funcionamiento de la comunidad educativa.

Conclusiones

De acuerdo con Benasayaq y Smith (2010), poder desplazarnos de las concepciones pensadas desde la etiqueta para empezar a vincularnos de manera diferente, tan diversa como las poblaciones con las que trabajamos, resulta de vital importancia para ir avanzando hacia mayores grados de inclusión y de reflexión sobre nuestra labor como agentes psicoeducativos.

Así, la propuesta tiene que ver con empezar a construir artesanalmente con los involucrados y otros, la posibilidad y la potencia de transformar las condiciones de desarrollo, tanto de la subjetividad como de sus contextos (Benasayaq, 2010, citado por Erausquin, 2014). Esto podría contribuir a la construcción de nuevas interacciones, así como a nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Este trabajo será importante no sólo para los profesionales que trabajamos con personas con discapacidad, sino también para estas personas y sus familias, con el fin de poder ayudarlos a desprenderse de la etiqueta que los identifica.

Todo esto llevando a cabo un trabajo desde lo inter-agencial entre diferencias y semejanzas, y no sólo en lo “multicultural” como coexistencia pacífica, “pues los problemas que enfrentan en la práctica las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados por conflictos y dilemas éticos” (Erausquin, Dome, López, y Confeggi, 2013, s.p.).

Así como las recientes conceptualizaciones acerca de la inclusión que apuntan a pensarla más que una meta como un proceso (Ainsocow y Booth, 2002), la comprensión conjunta debe ser pensada

no como un “estado”, sino como proceso que no se da nunca por cerrado del todo y que estará sometido a continuos avances y retrocesos y, por tanto, a un grado importante de incertidumbre (Erausquin, 2014).

Del trabajo de luchar contra la incertidumbre que nos embarga ante la necesidad de negociar significados, dependerá que este tejer y destejer tramas no sea vivido como una amenaza personal para los profesionales, alumnos y familiares que tenemos la necesidad de sentirnos escuchados, comprendidos y valorados como parte de una comunidad educativa (Cazden, 2010).

La posibilidad de torcer destinos, como lo menciona Kaplan (1992), deberá ser nuestro principal motivador como profesionales de la educación y de distintas disciplinas que se ven convocadas en la atención de las necesidades múltiples, para poder trabajar en pro de la construcción de nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación y de las interacciones que acontecen en su marco.

Referencias bibliográficas

- ☞ Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Index for Inclusion*. (2ª ed.). Bristol: CSIE.
- ☞ Baquero R. (2002). Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, (24), 97-98, 57-75.
- ☞ Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta” En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ☞ Bruner, J. S. (1994). Life as narrative. En A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), “*The need for story: Cultural diversity in classroom and community*” (pp. 28-37). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- ☞ Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry, N. (Comp), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- ☞ De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 1. Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista digital Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)*, (2), 4.
- ☞ Erausquin C., Dome C., López, A., y Confeggi, X. (2013). Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En Erausquin, C. y Bur, R. (Comp.), *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*, 84-92. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

- ☞ Erausquin C. (2014). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. *Cátedra II de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UBA y Cátedra de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UNLP*.
- ☞ Kaplan, Carina (1992) Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- ☞ Rogoff B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (111-128). Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ☞ Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea.