Reflexiones sobre la planificación y el quehacer del maestro de apoyo escolar

Gimena Navarro Gatti | Maestra De Educación Común e Inicial.
Especializada en Dificultades de Aprendizaje. Maestra de Apoyo Escolar.

Yo me pienso,
Él se piensa,
Nosotros nos pensamos...

Quizás una de las aristas más atractivas y desafiantes del rol del maestro de apoyo escolar sea la incertidumbre, pues cada niño que ingresa es un nuevo desafío a asumir. La tarea del docente de Educación Especial dentro de la escuela de Educación Común implica, en ocasiones, recibir a un niño que ingresa a la institución con un diagnóstico de dificultades o de discapacidad, ya con el año en curso.

Si bien está claro que la responsabilidad y el deber ético siempre son muy importantes, en estos casos se suman las expectativas del niño, las de su familia y las de la propia institución que recibe al recién llegado.

En estas condiciones, la demanda surge desde la dirección escolar, sin posibilidades de conocer al niño, con la sola premisa de un diagnóstico de dificultad, ya sea en rendimiento escolar, en comportamiento, o en ambos; en definitiva, con barreras para acceder a los aprendizajes escolares o para permanecer en el aula.

En estas condiciones, el maestro de apoyo escolar deberá diseñar un plan de intervención que se adapte a las necesidades del niño que llega, pero también a las del grupo al que va a ingresar. Asimismo tiene la gran oportunidad, de oficiar de mediador, de acompañante y/o de puente en ese proceso que debe realizar el niño para ingresar a la escuela.

La forma de llegar de este niño dará un primer mensaje a su grupo de pares, a su maestro de clase, a la institución, que influirá a su vez en la forma en la que el entorno se relacionará con él. Por esto, la manera de recibirlo debe formar parte del plan de intervención del maestro de apoyo sabiendo que, a pesar de no conocer al niño, no debe dejar ningún detalle librado al azar, lo que no significa que no se deje lugar a la flexibilidad de introducir cambios y al espacio necesario para la espontaneidad.

Si bien esto puede parecer *a priori* una condicionante engorrosa, lo maravilloso del ingreso a un nuevo lugar es que esta situación otorga una oportunidad única, nueva, que incluye al docente de apoyo y al niño. Existe la posibilidad de escribir otra historia, diferente a la conocida hasta este entonces por ese niño. El maestro de Educación Especial puede abrir un nuevo campo de juego que le permita al niño sorprenderse, es decir, colocarlo en situación de contarse a sí mismo y a los demás una nueva versión de él, mejorada, reparada. El maestro de apoyo, en total complicidad y camaradería profesional con el maestro de clase, debe crear las estrategias de bienvenida para abrir las puertas –reales, pero también simbólicas– de este nuevo lugar para ser y estar.

¿Cómo planificar? ¿Cómo elaborar un plan de intervención cuando muchas veces se cuenta con tan pocos elementos?

La actitud de apertura y de intercambio entre colegas puede orientarnos al camino acertado. Pensar, pensarnos como docentes, pensar al niño, pensarnos como escuela, reflexionar acerca de cuál es la carta de presentación de ese niño, cuál es nuestra carta de presentación como institución. ¿Cómo queremos que nos vean? ¿Cómo nos proponemos recibir al recién llegado? ¿Qué mensajes transmitimos en lo no dicho, en lo actuado, en las determinaciones que tomamos y en cómo las comunicamos? Estas son algunas de las preguntas que deberíamos sumar a nuestro quehacer cotidiano, sobre todo al momento de diseñar un plan de estrategias de intervención.

En el abordaje que se describirá en el presente artículo, estas interrogantes jugaron un papel fundamental y determinante tanto en los logros obtenidos, como en las contramarchas, cuando hubo que detenerse para pensar, para luego volver a empezar. Dicho plan, si bien fue elaborado por el maestro de apoyo escolar, fue pensado y delimitado en conjunto con el director, la maestra integradora y la maestra de clase. En su aplicación capitalizó los errores para transformarlos en instancias de reflexión e intercambio de miradas, dado que en este caso quedaba bien claro que el éxito obtenido se basaba en la tarea de un maestro de apoyo que lejos de trabajar en solitario, lo hizo sostenido por un grupo de profesionales fuertemente comprometidos.

La importancia de establecer fronteras claras

No podemos pensarnos como seres humanos si no es en relación con los otros que nos rodean. Comenzamos a ser quienes somos a través de un otro, inicialmente a cargo del primer vínculo con la madre, en ese diálogo tónico inicial que le muestra al recién nacido, a través de caricias, del sostén de los brazos que lo mecen, los límites de su corporeidad, empezando también a estructurar los límites de su estructura psíquica, que finalmente le permitirán distinguir las fronteras entre el yo y el no yo.

El niño llega al mundo ya formando parte de un árbol genealógico que lo condicionará, inscripto a su vez en una cultura dada, en un momento histórico determinado. Ya desde antes de nacer, ese bebé tiene un lugar simbólico en ese seno familiar, que lo espera o no. Será recibido y sostenido desde una impronta de cuidados, de investiduras, que le asignarán un lugar, comunicándole una forma de ser y de estar en el mundo. Cuando llega el momento de salir del seno familiar y encontrarse con el afuera, comienza una clara interacción entre esa realidad subjetiva del niño y lo que ya viene construyendo como realidad intersubjetiva. Esta última se abre ante una posibilidad enorme que es la entrada a la institución escolar, que inaugura el juego con aquello que se construye a partir del encuentro con los otros, a una oportunidad "subjetivante".

> *«Esta oportunidad subjetivante se genera, o no, dentro de un sistema que alberga al individuo y le ofrece, le dona, nuevos modelos identificatorios, renovados encuentros de intercambio, posibilidad de comprensión de aquello que aún no tenía significado, inéditas producciones simbolizantes. Esta nueva oportunidad es diferente a la ofrecida en su mundo endogámico, donde las urdimbres se entrelazaron con estilos propios. Las voces y miradas de esta nueva vinculación aportan sentidos previamente ignorados que permiten al niño un nuevo encuentro.»* (Wettengel *et al*., 2009:56)

La escuela ha sido históricamente y es la institución formal con mayor peso a la hora de construir subjetividades. Asimismo es la institución que formalmente debe impartir aquellos saberes jerarquizados por la cultura, de forma tal de asegurar el mantenimiento del entramado social existente y siendo a su vez la institución a la cual se le atribuye la posibilidad y el deber de promover el cambio en la formación de los futuros ciudadanos. En esta función casi ambigua de mantener el *statu quo* y de generar transformaciones a través del acceso al conocimiento, la escuela construye sujetos que, al decir de Eduardo de la Vega, son sujetos y objetos de saber y de placer. Es decir, la institución escolar construirá una subjetividad sometida, normalizada en algunos aspectos, y también en resistencia, en oposición, a ese sometimiento.

«...y esa identidad o subjetividad podrá constituirse no sólo como subjetividad sometida sino también como resistencia ante tal procesamiento; de igual manera que los saberes, los afectos y los deseos que circulan por la misma podrán estar colonizados, normalizados o, por el contrario, rebasar, enfrentar y reformular los efectos de dicha alienación.» (de la Vega, 2008:28)

Tal como circulan los saberes académicos y disciplinares de cada una de las áreas que se deben abordar desde el currículo, también debe reconocerse una circulación de deseos y afectos. Todo aquello que parece estar camuflado en la obviedad del discurrir cotidiano, lo naturalizado, tiene un porqué, y el deseo, los temores, las afinidades, los rechazos, las resistencias atraviesan a cada individuo y a cada posibilidad de interacción.

La relación existente entre el docente y los alumnos en el aula es una relación asimétrica de poder, donde el docente es quien debe ejercer la autoridad, empoderarse de su investidura, y con la mayor ética profesional y personal posible hacer uso de esa autoridad que limita y delimita, que da forma, que sostiene y contiene, dibujando las fronteras tanto materiales como simbólicas que permiten continuar construyendo subjetividades. Así, la estructura de la escuela, con los límites y los roles bien definidos, además de impartir el conocimiento, contiene, sosteniendo al niño, pero también a su familia, delineando fronteras y modelando subjetividades. Esa labor contenedora es fundamental, pues en algunos contextos, para muchos niños y sus familias, la escuela, su maestra y su clase podrían ser un oasis en un desierto de liquidez e incertidumbres agobiantes, provenientes del actual mundo adulto.

La bienvenida, la separación y el reencuentro

Cuando un niño llega a un grupo, algo en ambas partes se modifica. El lugar que ese nuevo integrante ocupe en el grupo depende entre otras cosas de la imagen que ese grupo construya acerca de él, y del reflejo que como espejo sepa devolverle. Por esto la ***bienvenida*** y cada encuentro adquieren un papel fundamental en la planificación del maestro de apoyo.

He aquí el rol vital e insustituible del maestro de clase, pues es él con su investidura de poder quien abrirá la puerta simbólica al nuevo niño, permitiéndole la entrada a ese grupo. Esta dinámica vincular entre el maestro de clase y el alumno, entre los pares, ocurre y es posible solo en el ámbito de un aula, debiendo ser considerada y respetada sin excepciones por el maestro de apoyo escolar quien, para obtener buenos resultados en su quehacer, tendrá la enorme responsabilidad de reparar en ella, así como de respetarla sin excepción. Por esto, el maestro de Educación Especial deberá ser sumamente cuidadoso en la forma de introducirse en el aula, en la planificación del uso de los espacios, los tiempos, las modalidades de abordaje, y las devoluciones y explicaciones que debe dar a docentes, niños y familiares.

Otro aspecto fundamental a tomar en cuenta es la ***separación*** que ocurre entre el niño y su familia al momento de entrar a la escuela, y todas las emociones que ello moviliza. La construcción de un vínculo segurizante entre la familia y la escuela cobra vital trascendencia, como pilar y sostén de todos los procesos que ocurran *a posteriori*. Vínculo que debe poseer una doble característica de *distancia* y *cercanía*. *Distancia* óptima que permita al accionar docente ser operativo, estableciendo las fronteras claras entre los dos roles. *Cercanía* que contenga, que les ofrezca al niño y a su familia la calidez y la familiaridad necesarias para sostener la separación. Una mezcla equilibrada entre formalidad y calidez, que mantenga cierta tensión y asimismo permita la distensión y la espontaneidad que posibilita la confianza. Por ello, cuando la angustia de separación se instala y la escuela logra identificarla, debe poder pensar estrategias de acción docentes que la contengan.

El ***reencuentro*** del niño con su familia afianza el vínculo de confianza en cada jornada, y en los casos de niños que necesitan de la intervención del maestro de apoyo escolar siempre es muy importante realizar una pequeña devolución, pues calma ansiedades y genera expectativas positivas frente a lo que vendrá.

Descripción de la situación abordada

Cabe aclarar que si bien el abordaje de este tipo de situaciones complejas trabaja con las emociones del niño y de su familia, y que el maestro debe formarse permanentemente en psicología evolutiva y del aprendizaje, no se debe perder de vista que se trata de un encuadre pedagógico cuyo objetivo final es sortear todos los obstáculos para crear las bases que permitan ampliar el universo cultural del niño y lograr finalmente avances en sus aprendizajes.

A. Situación diagnóstica

Descripción del contexto y antecedentes

En la situación aquí expuesta, la demanda se construye desde la dirección escolar, tratándose de una niña que ingresaría a primer grado con una primera experiencia de escolaridad de dos meses, donde se han instalado conductas que podrían configurar una fobia escolar.

Información proveniente de la institución anterior y de la documentación

- La niña no posee escolaridad previa en Educación Inicial.
- Diagnóstico médico de Autismo (Carné de Asistencia Médica).
- Ingresa al sistema educativo público en marzo del presente año.
- Ha presentado dificultades severas para permanecer en el aula.
- Se solicita la intervención de la maestra inspectora de Educación Especial.
- Se realiza evaluación en la Escuela Especial para niños con Autismo y Psicosis Infantil.
- En tratamiento con Psiquiatra pediátrico.
- Ingesta farmacológica recomendada y sostenida desde los tres años.

Información complementaria extraída de la entrevista con la madre de la niña

(Entrevista realizada por el maestro director y la maestra inspectora de Educación Especial)

- La niña convive con su madre y dos hermanas gemelas de nueve meses.
- En el mismo terreno, en otra casa, viven sus abuelos maternos quienes llevan a cabo la crianza de su hermana mayor.
- No conoce a su padre.
- Cada gesta de su madre ha sido con parejas diferentes.
- No se siente a gusto en lugares con mucha gente.
- Prefiere jugar sola, "no se vincula" con otros niños.

Información aportada por la madre en entrevista de anamnesis con maestra de apoyo

Se consideró que esta modalidad de entrevista al inicio, en un período de tanta movilización emocional, podría exponer innecesariamente a la madre, por lo que se realizó al final del período de iniciación de manera de poder, desde un encuadre pedagógico, sostener mejor los posibles temores y/o ansiedades que se pudieran movilizar. Se extrae la siguiente información:

- La madre y la niña experimentan altos montos de angustia y de ansiedad al momento de separarse.
- La niña concurrió dos semanas a un Jardín privado, a la edad de tres años. Tuvo que retirarla pues lloraba muchísimo, "fue horrible para las dos". El presente año, en la escuela anterior, la mamá confirmó su temor de repetir aquella experiencia.
- Durante los últimos cuatro meses del embarazo tuvo pérdidas y la niña nació de treinta y seis semanas de gestación. "Nació muerta", "sin respirar", y después de unos minutos lograron reanimarla, permaneció "entubada por tres días" y un mes internada en el centro de tratamiento intensivo.
- Ha tenido controles con Neuropediatra y concurre a Psiquiatra infantil por inquietud y reacciones auto y héteroagresivas. La madre expresa "si no le doy la medicación rompe y tira todo".
- Al momento de dejar a la niña en la escuela, la madre siente un "miedo muy parecido" al experimentado en el centro de tratamiento intensivo del hospital, cuando se iba y la "dejaba allí abandonada", recién nacida.
- Es operada de los pies a los tres años, por los tendones cortos. Luego recibe tratamiento de fisioterapia y es así que adquiere la marcha.
- La mamá relata: "de bebita pasaba sentada en el coche con la boca abierta y con la cabeza para atrás", "por eso yo consulté", "eso no era normal".
- Comienza a hablar "tarde", a los cuatro años de edad.

B. Objetivos a corto y mediano plazo

1) Favorecer en la niña y en la madre, la construcción de un vínculo segurizante con la escuela a través de un encuadre de trabajo con reglas claras y explícitas, para mediar en el proceso de separación entre ambas.
2) Conocer y evaluar las capacidades de la niña.
3) Aunar criterios de trabajo docente para el mejor cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

Estrategias tentativas de acción para el cumplimiento de los objetivos

- Entrevistas.
- Reuniones de coordinación y evaluación –maestro director, maestra de clase, maestra de apoyo escolar y maestra integradora–. Se planifican estrategias atendiendo a aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos.
- Realización de un período de iniciación ajustado a las necesidades de la niña, que sume gradualmente obstáculos de separación con la madre (tres semanas aproximadamente).
- Establecer a la maestra de apoyo escolar como la *figura referente* en el proceso de iniciación, tanto para la niña como para la madre.
- Evaluación de la niña por parte de la maestra de clase y la maestra de apoyo escolar, dentro del aula y con observaciones en el patio de recreo y en la clase de Educación Física, que permitan luego comparar puntos de vista docentes.
- Realización de *devoluciones* a la madre por parte de la maestra de apoyo, al final de cada jornada.

C. Aspectos afectivo-vinculares

El mayor desafío de este plan sería la construcción de un vínculo afectivo de confianza. Por ello, en estos casos *la estructura clara*, las fronteras precisas, *la paciencia*, *el saber esperar* y *no acelerar los tiempos*, se vuelven puntales fundamentales. El entusiasmo experimentado por los aciertos, así como el temor a que las cosas no salgan bien, pueden crear la ilusión de que ya se está en condiciones de seguir adelante, salteando pasos planificados u obstáculos de separación previstos, lo que hará que luego sea necesario retroceder, para seguir avanzando.

Así le ocurrió a este equipo docente que en un momento del proceso temió la excesiva dependencia de la niña hacia la maestra de apoyo, salteando –antes de lo acordado– obstáculos de separación previstos, haciendo intervenir a otro referente docente. Aparecieron entonces por primera vez, conductas de llanto y de angustia. Visto esto, se decidió retroceder y volver a empezar en la etapa del plan donde se había introducido esta modificación, lo cual mostró luego los resultados esperados. En ocasiones tampoco es fácil lograr que la familia acompañe la lentitud que este tipo de planes pueda requerir. Aquí se pondrá en juego la habilidad del maestro de apoyo para introducir cambios, respetando la estructura del plan y atendiendo a las demandas del niño, su familia, el maestro de clase y la dirección escolar.

Inicialmente se pensó en la posibilidad de que la niña trasladara la forma de vincularse con su madre, con características de dependencia, al vínculo con la maestra de apoyo escolar, para poder separarse de su madre al ingresar a la institución educativa. Asimismo, como esa forma de vincularse es justamente la que no se desea reproducir en la escuela, se debe dar un mensaje claro, firme, que le diga a la niña que debe retirarse a pesar de sentirse a gusto, para generar en ella las expectativas de volver al día siguiente.

Se inició la estadía escolar en breves períodos de tiempo con un estricto cumplimiento de horario, cuidando especialmente que todo lo que se hiciera y se dijera desde la institución transmitiera el siguiente mensaje: ***"Tú estás allí, yo docente estoy acá, encontrarnos es bueno, separarnos también, porque ello implica que mañana volverás. Estaré aquí esperándote para continuar lo que comenzamos"***.

La posibilidad del **reencuentro** de la niña y su madre, también mediada por la maestra de apoyo que realizó un breve relato de los logros, ayudó a vehiculizar las emociones en palabras, posibilitando que ambas experimentaran paulatinamente el placer de separarse y de disfrutar. Así la niña podría experimentar otras formas saludables de vincularse, donde las fronteras estarían bien dibujadas, donde la separación y el reencuentro ocurrirían cotidianamente pasando a ser experiencias fortalecedoras, debilitando gradualmente los ribetes angustiantes y/o traumáticos.

D. Aspectos organizativos

En la **primera semana**, considerando la situación diagnóstica inicial, se previó que la niña ingresara, cada día, quince minutos después de la hora de la entrada, para evitar la gran cantidad de gente –situación que, según describía la madre, le generaba mucha angustia– y que fuera recibida por la maestra de apoyo para ser llevada hasta el salón. Hasta completar el horario –se agregaban treinta minutos en cada jornada– la maestra de apoyo entregaba personalmente a la niña en la puerta de entrada de la escuela. En las primeras jornadas, la madre permanecía en la escuela, en el hall de entrada. La niña podía verla cuantas veces fuera necesario, siempre en compañía de la maestra de apoyo quien era la que delimitaba los acuerdos.

En la **segunda semana**, la madre se retiraba del local el día martes –los días lunes se evitaba introducir cambios– sabiendo que debería volver si la niña lo necesitara. En el primer día sin la madre se acortaba nuevamente el horario, comenzando a extenderse en las siguientes jornadas, con el mismo criterio.

En la **tercera semana**, a fin de afianzar el vínculo con la maestra de clase, se apuntó a ir sumando obstáculos de separación con la maestra de apoyo escolar, quien se iba retirando del salón por períodos cortos, y cumplía con la premisa de volver, reapareciendo en los momentos de cambio de actividad.

Al finalizar el período de iniciación, la maestra de apoyo solamente se presentaba a la entrada y a la salida del horario, con una frecuencia de atención de dos veces por semana, que incluía trabajo en el aula de recursos y en el aula regular.

En las primeras dos semanas, la maestra de apoyo trabajaba al inicio de la jornada con todo el grupo, en actividades de oralidad, lectura y escritura. Luego tomaba el grupo la maestra de clase, y la maestra de apoyo realizaba un acompañamiento personalizado a la niña.

E. Aspectos pedagógicos y didácticos

En el marco de un proyecto institucional denominado "Convivir y Aprender", que hace especial énfasis en el Área del Conocimiento de Lenguas, se elaboró un proyecto de Apoyo Escolar y Primer Ciclo denominado "Cuenta Cuentos". En este proyecto se hacía énfasis en el abordaje de la lectura y de la escritura motivada por el disparador de la lectura por placer.

Se planificó una secuencia de actividades que comenzaba con la bienvenida de la niña a través de la narración de un cuento.

¿Por qué los cuentos?

En el diagnóstico grupal se observa la dificultad que existe en los niños al momento de estructurar un breve texto narrativo, de crear o de imaginar historias, así como en poder expresar secuencias lógicas de hechos en palabras. El trabajo con el texto narrativo posibilita la estructuración del pensamiento, por ende favorece el desarrollo de la inteligencia. Simbólicamente, el libro es un objeto cargado de emociones y que quizás desde el hogar pueda tener una connotación negativa, de ligazón con el fracaso, o que simplemente no esté presente, denegando al niño la posibilidad de acceder al placer de la lectura. Por esto, promover desde la escuela el disfrute de la lectura así como el ejercicio sistemático de aprender a leer y a escribir, implica abrir la puerta de acceso a otro mundo que no solo estructura el pensamiento, sino también la psique del niño.

Pensando en esta situación puntual donde la filiación de la niña con el saber presente en la institución escolar ha estado obturada, si bien se partió de la narración de un cuento, no se consideró pertinente presentarlo en el libro. Por este motivo se trabajó la historia del cuento *El pez Arcoíris* narrada con títeres de varilla, con la doble intención de que exista el apoyo de imágenes considerando las dificultades de los otros niños del grupo, y de poder captar así la atención de todos. Los títeres fueron sacados de un "cofre" que la maestra de apoyo presentara como suyo, contando que era de su abuela, quien le contaba historias extraídas de allí. A su vez, el cofre generó cierto nivel de expectativas que rápidamente se desvanecieron, lo cual evitó que fueran generadoras de ansiedad –antes de entrar al salón, la niña fue invitada a mirar dentro del cofre y ver los títeres, posibilitando cierta complicidad con la docente quien a su vez le pidió ayuda para entrar al salón y compartir esta sorpresa–.

De esta forma, el mensaje que se intentaba transmitir a la niña era: ***"Vamos a entrar al salón a compartir algo hermoso con el resto de los niños que serán tus compañeros y con tu nueva maestra. Vamos a sorprendernos y a sorprenderlos, vamos a disfrutar y a aprender algo nuevo"***; diferente a: ***"Tú eres la niña nueva que va a entrar a conocer a su maestra y a sus veinticinco nuevos compañeros"***. Si bien el segundo mensaje era cierto, el primero también lo era; y muy probablemente la primera opción ahuyentara los posibles temores, y atrajera emociones placenteras desde cierta complicidad segurizante con la docente de apoyo. De esta forma lográbamos también cumplir con el objetivo de poner el foco de atención no en la niña recién llegada, sino en algo que fuese sorpresa para todos. Pudieron así minimizarse las posibilidades de que ocurriera un vacío tal que la niña pudiera reparar en la ausencia de su madre, al menos antes de comenzar a sentirse a gusto, lo cual podría haber generado el llanto que le confirmara a ella y a quienes la miraran que la entrada a la clase era una experiencia displacentera.

¿Por qué esta historia y no otra?

La historia seleccionada permitió de alguna manera dramatizar una situación similar a la transitada por la niña en la escuela. Se trata de un pez muy bello y admirado por todos por sus escamas coloridas, que se encuentra solo, porque no ha encontrado la manera de hacer amigos. El pulpo sabio le explica que debe entregar algo de sí para ser amado, regalar cada una de sus hermosas escamas de colores a los otros peces. Cuando esto ocurre y todos se acercan, el pez siente un profundo bienestar y, a pesar de quedarse con una sola de sus escamas, su alegría es incomparable porque así había ganado tantos amigos nuevos como escamas regaladas.

Dramatizar por parte de la niña, a modo de ritual de entrada, la entrega a cada uno de sus compañeros de las escamas de colores brillantes que salen del cofre, podía favorecer en ella, a través de la experimentación en el propio cuerpo, la posibilidad de comenzar a relacionarse con otros por medio de este simbolismo y empezar así a formar parte de un grupo. La actividad planificada colmó las expectativas, mucho más de lo esperado. La niña, al igual que el resto del grupo, se sintió atraída por la historia. Al llegar al final se la invitó a que repartiera una escama de color a cada nuevo amigo, como el pez del cuento. Así lo hizo, con una sonrisa estampada en el rostro. Al finalizar la actividad y al explicarle al grupo que la niña ya debía retirarse, uno de sus compañeros se dirigió a ella preguntándole por qué no tenía túnica con moña y explicándole que debía usar una para formar parte del grupo. La niña aceptó y así, al siguiente día se oficializó en forma material y simbólica, su acceso al grupo.

A modo de cierre

Si reconocemos a la escuela como el lugar donde el niño realiza su segunda filiación, donde encontrará nuevos y necesarios modelos de identificación, allí también debe encontrar adultos disponibles. Los maestros de apoyo escolar, junto a los docentes de clase, trabajamos por la inclusión de todos los niños en las aulas de la Escuela Común, con la innegociable condición de realizar la tarea como se debe. Por esto, cada situación debe ser individualmente pensada, con los apoyos necesarios, con el conocimiento de la obligación de los padres de asegurar que los niños accedan a sus diagnósticos y tratamientos, y con las necesarias gestiones que se deberían garantizar desde el sistema de salud.

Por todo lo expuesto queda claro que los maestros son insustituibles. No hay programas o tecnologías pasibles de suplir el innegable lugar del vínculo afectivo y de filiación con el conocimiento, que solo es posible a través de la figura del maestro. Por esto, toda política educativa que pretenda introducir cambios y aportar soluciones reales, desconociendo o subestimando el lugar preponderante que ocupan el maestro, el diseño de sus planes, los necesarios espacios de intercambios de ideas, la necesidad de una formación permanente, así como el acceso a materiales de estudio, estará peligrosamente condenada a fracasar... Q

Referencias bibliográficas

DE LA VEGA, Eduardo (2008): *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.

PETIT, Michèle (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Ed. Océano Travesía. Colección Ágora.

PFISTER, Marcus (2013): *El pez Arcoíris*. Barcelona: Ed. Beascoa.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

WETTENGEL, Luisa; UNTOIGLICH, Gisela; SZYBER, Graciela; TALLIS, Jaime; ROJAS, María Cristina; KAUFMANN, Liliana N. (2009): *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Conjunciones.