



Práctica en la inclusión escolar: experiencias y importancia de la extensión universitaria

Practice in school inclusion: experiences and relevance of the university extension

Verônica Gomes Nascimento

Doctorado en Psicología por la Universidad Federal de Bahia
veronica_gomes_nascimento@hotmail.com

Adrielle de Matos Borges Teixeira

Doctorado en Psicología por la Universidad Federal de Bahia
adriellematos@hotmail.com

Niara de Albuquerque Vianna Querino

Estudiante de Grado en Psicología en la Universidad Federal de Bahia
niaraq@yahoo.com.br

Mônica de Oliveira Brito

Especialista en Salud Familiar por FESF-SUS/Fiocruz
monicabrito.psi@gmail.com

Maria Virginia Dazzani Machado

Profesora Doctora da Universidade Federal de Bahia
vdazzani@gmail.com

Nara Jesus Brito

Máster en Psicología por la Universidad Federal de Bahia.
narabrito21@gmail.com

Ayla Arapiraca Galvão

Alumna de maestría en Psicología en la Universidad Federal de Bahia
aylagalvao@gmail.com

Carolina Correia Sales de Souza

Estudiante de Grado en Psicología en la Universidad Federal de Bahia
carolinasouza7@hotmail.com

Lawanda Fiaes Almeida

Estudiante de Grado en Psicología en la Universidad Federal de Bahia
lawanda.almeida512@hotmail.com

Anna Paula Freitas Brandão

Alumna de maestría en Psicología, Eötvös Loránd University
brandaoanna.paula@gmail.com

Hevilla Pereira de Oliveira

Especialista en Salud Familiar por la Universidad Estatal de Santa Cruz
hevyllaoliveira@gmail.com

RESUMEN

El trabajo presentado tiene como objetivo compartir una experiencia exitosa realizada a partir de un proyecto de extensión universitaria permanente en inclusión escolar, el cual integra las acciones del grupo de investigación y extensión "Investigaciones en Psicología Cultural: Cultura, Lenguaje, Transiciones y Trayectorias Desarrolladas (CULTS). Situado en el Instituto de Psicología de la Universidad Federal de la Bahía / UFBA. Se utilizaron fragmentos de relatos de experiencia elaborados por practicantes que actúan junto a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a través de la práctica del Acompañamiento Terapéutico Escolar (ATE). Los contenidos de los relatos demuestran los descubrimientos e impases de los estudiantes en el intento de comprender y situarse en la práctica. El análisis revela tal proceso a la luz de la relevancia de la extensión universitaria para la formación profesional en Psicología. Se observó la importancia de la práctica en extensión para la efectivización del proceso de inclusión escolar, así como para la formación académica de los estudiantes, considerando la construcción de un conocimiento socialmente implicado.

Palavras-chave: Extensión universitária. Inclusión escolar. Seguimiento terapéutico escolar. Psicología. Relato de experiencia.

ABSTRACT

The presented study aims to share a successful experience resulting from a permanent university extension project in school inclusion, which integrates the actions of the research and extension group "Investigations in Cultural Psychology, Culture, Language, Transitions and Developmental Trajectories (CULTS)", linked to the Psychology Institute of the Federal University of Bahia/UFBA. Were used experience reports fragments of the extensionists who act along special educational needs students through the School Therapeutic Accompaniment. The reports content has evidenced the extensionists findings and impasses in the attempt of understand and situate themselves in the practice. The analysis reveals this process enlightened by the relevance of the university extension to the professional qualification in Psychology. Was noticed the importance of the extension practice to the effectiveness of the school inclusion, as well as for the students' academic qualification, considering the construction of a socially implicated knowledge.

Keywords: University extension. School inclusion. School Therapeutic Accompaniment. Psychology. Experience report.

INTRODUCCIÓN

Extensión universitaria: experiencias más allá de la universidad

En el contexto de la educación superior actual, la comprensión de la universidad está fundamentalmente relacionada con su constitución a través del trípode de enseñanza-investigación-extensión (SANTOS y ALMEIDA FILHO, 2008). La función de la enseñanza y la investigación parece explicarse por sí misma, ya que la universidad ha experimentado generaciones de reformas educativas que han fijado sus bases en la creación de planes de estudio basados en avances científicos y problemas emergentes. Estas reformas, en general, están marcadas por innovaciones (FRENK, J. et al., 2010).

Sin embargo, las atribuciones y el valor de la extensión universitaria para la formación profesional de los graduados aún son lentos para establecerse. De acuerdo con Frenk et al. (2010), hoy estamos experimentando una tercera generación de reforma educativa, que debería perfeccionar las habilidades profesionales, dirigiéndolas a la contextualización, a la movilización del conocimiento, a la participación en la conducta crítica y ética centrada en la realidad social, que pueda responder de manera local y global.

La propuesta de una universidad que comprende la relevancia de la extensión para la construcción del conocimiento científico sigue, por lo tanto, la dirección, propuesta por Santos y Almeida Filho (2008), de superar el paradigma universitario y trascender al paradigma de la pluriversidad. Este último se caracteriza por la dialogicidad como enfoque de acciones entre investigadores, que involucra la construcción conjunta entre usuarios de conocimiento, investigación participativa y metodologías de investigación de acción, conocimiento contextual, heterogéneo y mediado por actores sociales relevantes. Además, Santos y Almeida Filho (2008) sugieren que la extensión universitaria permite la reducción de las asimetrías entre diferentes conocimientos, por ejemplo, científicos y populares.

Particularmente en el contexto brasileño, la extensión comenzó a implementarse en la educación superior junto con el establecimiento de universidades en el siglo XX. Sin embargo, en este escenario, esto fue visto como un apéndice del aula y mantuvo un carácter asistencialista en la relación con la comunidad. Con el movimiento de redemocratización del país, a fines de la década de 1980, comienza el proceso que incluye otra función y lugar a la extensión universitaria (NOGUEIRA, 2005). Desde el Decreto n° 6.495 del 30 de junio de 2008 (BRASIL, 2008), se instituyó el Programa de Extensión Universitaria, que tenía, entre sus objetivos, el incentivo para involucrar a los estudiantes de educación superior en las realidades concretas de la sociedad brasileña, la democratización del conocimiento académico y la dialogicidad con el conocimiento popular, basado en el fortalecimiento de la aproximación entre las

universidades y las comunidades populares en su entorno.

Considerando el contexto en el que se inserta y las propuestas a las que se alinea, de esta manera la extensión se configura en un proceso educativo, científico y cultural basado en la construcción e inseparabilidad entre el conocimiento científico generado en las universidades y el conocimiento popular socialmente producido, que es multidireccional, intersectorial y transformador (FORPROEX, 2012).

La implicación con la extensión cumple una función esencial en la formación de futuros profesionales, que pueden ser considerados ciudadanos activos desde su ingreso a la universidad. La extensión alcanza aspectos del proceso de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades, como la transferencia de conocimiento del campo académico a la acción en el campo de la realidad, el cambio en la perspectiva crítica, la expansión de competencias personales y cooperación en situaciones colectivas (SANTOS, 2012).

Con respecto a la extensión en el área del conocimiento y el desempeño profesional de la psicología escolar y educativa, Carvalho (2017) enfatiza la importancia de la mirada hacia el campo de acción, que puede verse como un mero lugar de aplicación del conocimiento o trascender la lógica unilateral, puede considerarse como un espacio de intercambio que concreta la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. En este sentido, la institución educativa representa, para el extensionista, la posibilidad de actuar como profesional en una realidad social y política, además de ofrecer oportunidades de participación en los desafíos y en la búsqueda de soluciones para dicho contexto, haciéndolo entrelazar las tres pautas del tripode de la formación.

Para la formación del estudiante de Psicología, la extensión aún puede representar una oposición necesaria a los intereses dominantes, ya que se basa en una relación dialógica entre el estudiante en formación, la sociedad y la universidad. Tal movimiento puede traer cambios significativos en la forma de relación jerárquica establecida durante mucho tiempo en este campo del conocimiento.

METODOLOGÍA

Con base en lo anterior sobre el tema de la extensión universitaria, se presentarán algunos informes sobre las actividades desarrolladas a través de un proyecto de extensión vinculado al curso de Psicología en la UFBA. Estos informes tienen como objetivo promover diálogos y articulaciones entre la psicología y la educación inclusiva. Dichas actividades han sido realizadas por algunos de los miembros vinculados al grupo de investigación y extensión CULTS, que está compuesto por la coordinadora, dos becarios posdoctorales, seis estudiantes de maestría, ocho estudiantes de doctorado, seis estudiantes de graduación y algunos voluntarios. El grupo de extensión tiene dos frentes de acción en psicología en el contexto escolar: uno desarrolla actividades estrictamente

tamente en psicología escolar y educativa, con intervenciones colectivas en escuelas municipales y estatales, mientras que el otro desarrolla actividades en monitoreo terapéutico escolar.

En este artículo, se informará la práctica realizada por los acompañantes de educación inclusiva en dos escuelas públicas de Salvador. El intercambio de experiencias y la diversidad teórica y metodológica permiten una producción constante de conocimiento. Los extensionistas siempre trabajan en colaboración con maestros, empleados y estudiantes, como observadores atentos y actores activos en la dinámica y la vida cotidiana de la escuela. Para realizar la práctica, los extensionistas siguen el proceso de inclusión escolar de estudiantes que tienen demandas particulares, que comúnmente se consideran Necesidades Educativas Especiales (NEE). El desempeño realizado se refiere a la práctica del Acompañamiento Terapéutico Escolar (ATE), que se ha demostrado, en base a las experiencias ya publicadas (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS & BERLINCK, 2001; GAVIOLI et al., 2002; MATOS & DINIZ, 2014; NASCIMENTO, 2015) ser una herramienta valiosa en el proceso de inclusión escolar.

En este artículo serán privilegiados los informes de experiencia de los extensionistas explicando sus impresiones, dudas, percepciones y dificultades con respecto a la práctica realizada en la escuela. Se utilizaron fragmentos de informes preparados por los propios extensionistas durante el proceso de supervisión. Estos informes sirven como ilustraciones importantes para la discusión del tema en cuestión. Dichos informes se produjeron individualmente y son el resultado de una reflexión sobre las experiencias como acompañante terapéutico de la escuela.

Estas experiencias revelaron marcas transformadoras en las trayectorias académicas de los extensionistas. Según ellos, la extensión es una posibilidad de actuar, dentro del proceso de formación, que inserta al estudiante en un contexto de desarrollo extremadamente relevante, es decir, la escuela. El encuentro de los extensionistas con el campo de acción de la ATE estuvo marcado por preocupaciones, dudas y tropiezos, convirtiéndose, en poco tiempo, en el escenario de grandes transformaciones y descubrimientos.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN Y DISCUSIÓN

Preocupaciones, tropiezos y descubrimientos: es caminando que el camino se hace

En general, el acompañante terapéutico de la escuela actúa como mediador y facilitador en el proceso de inclusión escolar de niños que tienen dificultades.

des severas (BARROS, 2011). La actuación siempre tiene lugar en las relaciones que se establecen con el niño, es decir, en el "entre": entre el niño y otros niños, entre el niño y la maestra, entre el niño y la escuela y, en algunos casos, entre el niño y la familia (NASCIMENTO, 2015). Con respecto a esta caracterización con respecto al ATE, destacamos el siguiente fragmento de uno de los informes de experiencia:

El acompañante terapéutico de la escuela es un profesional que ha estado construyendo su lugar y espacio para actuar de manera efectiva en el proceso de inclusión escolar; como mediador de relaciones; como un puente entre los diversos actores de la escuela; también como facilitador; el que se encuentra en el "entre" de las relaciones entre niño/familia, niño/maestro, niño/acompañantes; niño/escuela (N).

En el fragmento anterior, los acompañantes se refieren al trabajo como mediación, facilitación. Mencionan la necesidad de construir puentes entre el estudiante con NEE y los otros actores escolares. En este sentido, los extensionistas enfatizan la importancia de la inversión simbólica en el proceso escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales, apostando por un sujeto que pueda relacionarse y aprender.

Es importante tener una mirada que se amplíe, que respalde la apuesta sobre el sujeto y que se dé cuenta, en cada reunión, de que se necesita una gran inversión para construir el vínculo con el niño, que el deseo de estar en ese lugar y vivir situaciones sorprendentes e inimaginables. (N)

Según Fráguas y Berlinck (2001), existe una apuesta imaginaria del adulto sobre las posibilidades del niño, una "anticipación del sujeto", lo que significa dar sentido a las producciones lingüísticas del niño, es decir, asumir la existencia de un sujeto en una dimensión imaginario. Por lo tanto, el acompañante debe captar, en los discursos y actitudes de los niños, signos de una manifestación de algo de deseo (FRÁGUAS, 2004). Es necesario asignar significado a las expresiones del niño, para que, poco a poco, pueda reconocer este deseo como algo propio. Para esto, es importante ponerse en una posición de escucha, estar disponible para comprender al niño.

A veces, el mensaje que dijo era claro para mí, a veces no, pero creo que la diferencia fue que yo siempre estaba dispuesta a tratar de entender lo que él quería decirme. (M)

Siempre traté de tener sentido, de prestar interpretaciones sobre las cosas que hizo [...] Otra cosa que no podemos dejar pasar es la oportunidad de dar significado a algo que, a los ojos de los demás, puede ser una repetición, algo que no tiene sentido. (M)

Tal atribución de significado a las producciones del niño y la inversión simbólica en el sujeto implica observar y apostar por expresiones y/o situaciones que no son percibidas por los otros actores escolares o simplemente se consideran de poca relevancia. En vista de esto, un acompañante declaró: "¡Esta es la locura necesaria de ATE!" (UNA). Es la "locura", pues indica una apuesta constante por lo que todavía se supone que sucederá – un sujeto de discurso, un sujeto de aprendizaje; es "locura", ya que se escucha y observa algo en el niño que aún no se considera un avance en su proceso.

La esperanza y la persistencia son esenciales en el trabajo de ATE. Sin ellas, ni siquiera podemos reconocer los avances que son muchos, pero a veces bastante sutiles. Apostamos por cada práctica y por una nueva idea, incluso si estas parecen irrealizables. Celebramos cada gradual y simple señal de que estamos, sí, contribuyendo para que cada niño/adolescente pueda, a su manera, situarse en el espacio y en la sociedad. (L)

Cada pequeño logro es motivo de fiesta y satisfacción, siempre involucrado con muchas expectativas y mucha angustia. (H)

ATE desarrolla la capacidad de observar detalles, ejerce una mirada sensible y atenta para captar todo lo que puede usarse como elemento de conexión y movilización para el niño y para todos los que lo rodean. (N)

El acompañante es testigo de las situaciones cotidianas de la escuela que experimenta el alumno, promoviendo el reconocimiento de sus producciones y logros (GAVIOLI et al., 2002). Siendo testigo y ofreciendo una escucha sensible, el compañero puede compartir su "locura" necesaria con los otros actores de la escuela – incluidos los niños – para que todos puedan identificar al estudiante como un sujeto de discurso, sujeto de deseo, sujeto que aprende y que se relaciona. Sin embargo, es importante aclarar que el momento inicial está marcado por varios desafíos y dudas, sobre la práctica, sobre la escuela, sobre los estudiantes, sobre sí mismo, etc.

[...] Empecé a seguir a María. Sería su primera acompañante terapéutica en la escuela. Y lo que sabíamos hasta entonces era que la escuela se quejaba de que esta niña no hablaba. Era considerada una gran niña, solo necesitaba hablar. (A)

Cada movimiento que hice fue tan bien pensado y considerado antes, que ya no era natural. Estaba tan preocupada por un posible alejamiento de ella que ni siquiera me permití tratarla, en primer lugar, como una niña. Después de las primeras semanas de contacto, discusiones con el grupo de extensión y muchas reflexiones personales, finalmente pude acercarme a la niña como quería. Al principio, tomé un pequeño empujón en un acercamiento demasiado rápido, como una advertencia de que debía tomarlo con calma. Per, al final de ese día,

hubo un abrazo para asegurarnos de que nos estábamos moviendo hacia la construcción de un tan necesario vínculo. (C)

Por lo tanto, el acompañante debe trabajar descubriendo el universo del niño para contribuir a la construcción de condiciones para que el niño asista a la escuela, aprovechando este momento de su manera particular (ASSALI et al., 1999). Al descubrir el universo del niño – lo que les gusta, lo que les interesa o les molesta – las acompañantes muestran que necesitan observar los posibles caminos – designado por el propio niño – para acercarse, así como para desarrollar estrategias, en colaboración con los maestros, que estén dirigidas hacia el aprendizaje.

Si la música es un camino, cantar y bailar varias canciones fue la manera de ponerme a su lado de la manera más placentera posible, a veces, en un intento de hacer que permanecer en el aula sea viable por más tiempo. En esos momentos, algunas miradas atentas a los movimientos de mi boca para vocalizar sonidos similares, [...]salió un pasaje, ¡y ella me acompañó a cantar! Momento de euforia y conexión entre nosotras dos. Saltamos sonriendo de la mano. (C)

Al acercarse al niño y ver posibles formas de actuar, las acompañantes se dan cuenta de que necesitan lidiar con lo impredecible constantemente.

Todos los días se presentan nuevas situaciones en la escuela. Llego con una idea de lo que sucederá, pero sin garantías. Algunos días las cosas funcionan mejor y salen según lo planeado, otros, parece que todo es más difícil. Hay momentos en que decimos algo interviniendo en clase, con el profesor, y luego pensamos que podríamos haber dicho algo diferente o decirlo de otra manera. (C)

Además, las acompañantes se dan cuenta de q que no solo cada niño tiene su tiempo, sino también todos los involucrados en el proceso de inclusión escolar. Y, de esta manera, el rendimiento encuentra, en este aspecto, la posibilidad de respetar el tiempo de cada uno para avanzar.

Otra cosa que he estado aprendiendo es que cada uno tiene su propio tiempo: el niño, el maestro, los colegas, la familia y otros educadores.[...] Intentarás involucrar al estudiante en la actividad que realizó el maestro, pero, a veces, el niño dirá, a su manera, que no será posible completar esa actividad ese día. (M)

Las siempre en la búsqueda de integrarlo al grupo y llevarlo a una participación en las actividades propuestas por el profesor, observando y respetando sus límites y sus potencialidades. terapéuticas perciben, por la experiencia en la escuela, que no hay un lugar/espacio específico para el desempeño. Como Fráguas y Berlinck (2001) afirman, el trabajo del acompañante terapéutico en

la escuela consiste en estar con el niño dentro y fuera del aula, siempre en la búsqueda de integrarlo al grupo y llevarlo a una participación en las actividades propuestas por el profesor, observando y respetando sus límites y sus potencialidades.

No hay espacio para ATE. Todos los espacios son posibles y se pueden reconfigurar. Sobrevivimos en la ligereza de la vinculación. Saber que esto es importante e intangible. (A)

Es esencial conocer al niño junto con sus límites y potencial para ayudarlo a experimentar su proceso inclusivo de la mejor manera posible. (H)

Como el desempeño de ATE no tiene definiciones muy específicas, es común que haya una falta de claridad sobre su función, y que las demandas erróneas aparecen constantemente, mientras analizan Assali et al. (1999). Las autoras evidencian el hecho de que el profesional necesita estar atento para no ocupar los lugares demandados por la institución.

[...] la escuela parece esperar la ruta pedagógica, de pronto, porque no puede percibir el pequeño progreso del día a día. Una de mis mayores preocupaciones fue que me llamaran para hablar por él, incluidas las cosas relacionadas con su subjetividad. (L)

A partir de ahí comencé a lidiar con las demandas y expectativas provenientes de la escuela. Por otro lado, era necesario mirar por mi cuenta y conocer a esta niña con otros ojos para poder ver otras posibilidades además del discurso escolar. (A)

Las demandas incorrectas deben ser escuchadas y, a menudo, cuestionadas por la acompañante terapéutica de la escuela. Es importante comprender, de la misma manera, que la escuela también tiene su tiempo para situarse en relación con el trabajo del compañero, y es común que los actores escolares expresen sus dudas y demandas en vista de las impresiones y ansiedades involucradas en la rutina escolar. La acompañante puede contribuir a este proceso, actuando con sensibilidad y criticidad, produciendo preguntas en la escuela. Esto significa que en lugar de responder preguntas y demandas, es importante dejar dudas sobre el estudiante acompañado y sobre el proceso inclusivo para circular y ganar espacio, lo que puede promover la participación de los actores escolares y los cambios en el contexto educativo (NASCIMENTO, 2015).

El contexto escolar es un escenario emblemático en el que el niño da los primeros pasos en el viaje hacia el encuentro con los demás. En contacto con sus compañeros, el niño es introducido en el universo de la educación formal y también es allí donde las creencias, valores y conocimientos se pueden establecer, transformar y descubrir. La escuela está configurada como un espacio

de desarrollo para el niño. En su labor, tiene la función básica de aprendizaje, con el sesgo pedagógico como guía para las prácticas de los actores escolares. Sin embargo, los compañeros observan que la subjetividad está entretejida en relaciones construidas dentro y fuera de ese espacio.

La escuela es un lugar privilegiado para los niños donde es posible establecer vínculos, interacción social, aprender las reglas, lidiar con las frustraciones, el derecho a la ciudadanía. La inclusión escolar beneficia a todos los niños. Mediar y monitorear el nacimiento y el florecimiento del encuentro entre la niña que seguí y sus colegas me colocaron como testigo de escenas sorprendentes. (N)

Es en este contexto escolar complejo que las acompañantes terapéuticas de la escuela se enfrentan a realidades que tocan profundamente y tienen repercusiones en la práctica. Ante tal complejidad, se enfatiza la importancia de la supervisión.

Celebrada semanalmente en el proyecto de extensión presentado aquí, la supervisión es un momento en el que las dudas, ansiedades, sentimientos, descubrimientos y logros son planteados por los extensionistas. Suponiendo que no hay recetas preparadas sobre cómo actuar en el campo de la Educación y la Psicología, se invita a los estudiantes a pensar junto con el equipo de supervisión, sobre las referencias y las posibles soluciones a los dilemas experimentados en la vida diaria de la escuela. Según Matos y Diniz (2014), la supervisión permite una orientación y dirección apropiadas del trabajo a realizar en cada realidad específica. Vale la pena mencionar que, teniendo en cuenta las especificidades del ATE, y debido a que es una función que no tiene contornos bien definidos, que genera reclamos inapropiados y confusión de roles, la supervisión se vuelve aún más esencial para que el compañero comprenda las limitaciones y el potencial de su práctica. Sin el intercambio de experiencias y supervisión, el extensionista podría no tener una buena comprensión de su desempeño y verse enredado por las demandas institucionales equivocadas.

Todo esto solo muestra cómo se construye la práctica de ATE, además del estudio teórico y la supervisión, en experiencia y reflexiones (C).

Además de las reuniones cara a cara, la supervisión sucede mediante la lectura sistemática de informes enviados diariamente por los extensionistas. Estos producen registros de todos los turnos en los que trabajan en la escuela. Describen eventos, situaciones experimentadas, discursos de otras personas, intervenciones que han realizado, sentimientos y emociones experimentados. La práctica de la escritura es un instrumento que permite a los acompañantes reflexionar sobre lo que se ha experimentado, así como tener nuevas ideas y puntos de vista. Según Machado (2014), los informes deben permitir no solo una sistematización de lo que se ha hecho, sino que también deben dialogar con el campo en el que se realiza la pasantía, permitiendo reflexionar sobre las

acciones que puedan surgir. Además, los informes nos permiten vislumbrar la forma de pensar de los estudiantes monitoreados y, al discutir su contenido, se hace posible promover la necesaria deconstrucción de mitos y la formulación de nuevas preguntas para la calificación de la intervención en la rutina escolar.

Todos estos aspectos mencionados, en relación con las experiencias de los extensionistas, producen consideraciones que pueden inspirar, instigar y conducir a la búsqueda de nuevos caminos. La cuenta de uno de los acompañantes de dicho proyecto de extensión representa significativamente la experiencia de ATE frente a esta experiencia tan compleja:

Al comienzo del trabajo, estaba muy angustiada por ver los problemas relacionados con el sistema educativo. Vi mucha violencia en las relaciones y falta de cuidado; la incongruencia de un modelo que intentaba adaptar a esos niños a una única forma de aprendizaje; Las ideas que giraban en torno a la educación inclusiva y que a menudo necesitaban ser cuestionadas. Es angustiante ver todo esto en el espacio destinado a los niños. De hecho, sentí que ese espacio no estaba dirigido a ellos, era una grieta donde los niños tenían que ir: alguien tenía que tolerar estos (nuevos) temas que la sociedad generaba. Me pareció que la escuela había sido creada para hacer frente a esta tarea "ardua": Es un verdadero depósito para nuevos sujetos. Y está dentro de la sociedad en todo momento, siendo reflejo y reflejando los procesos macropolíticos y socioculturales. Entonces, ¿el problema con la escuela no se trata solo de la escuela? ¿De quién más es? ¿Dónde están estos otros?

Empecé a sentir que la escuela también estaba sola. [...] Comencé a ver esta escuela como un gran edificio que vivía sus días con mucho ruido y poca escucha. El patio de recreo se descompuso y quién sabe cuándo será reparado. El gas se acabó hace dos semanas. Las cosas se rompen, faltan y todos trabajan para intentar resolver [...]

Se tenía la sensación de que nada de lo que se estaba desarrollando allí era muy importante porque no recibía las inversiones necesarias. Inversiones que están presentes en la materialidad, pero que están más allá de eso. Onocko Campos trae la reflexión de que los trabajadores de salud se identifican con la precariedad del servicio en el que están trabajando. Y en Educación, ¿el Pr¹ identificarse con esta precariedad? ¿Se siente sola en tu tarea que es tan intersectorial? O debería ser... ¿Se siente sola?

Una canción en honor a las madres hace llorar a dos niños. Uno de los niños extraña a su abuela. Otro niño esperaba encontrar a su padre que no llegó en el

1 Nomenclatura regional para se referir a "professora".

viaje. Una madre acaba de dar a luz a un niño y está embarazada nuevamente. El padre de alguien perdió su trabajo [...] Hay tanto y los niños continúan yendo a la escuela como pueden. Las familias están haciendo lo mejor que pueden y nunca parece suficiente. ¿Las familias se sienten solas? ¿Tratan de hacer frente a tantas cosas y también no reciben suficiente ayuda? Mire la imagen que hice en mi cabeza: muchas personas tratando de ayudar sin obtener lo que necesitan. Mucha gente hablando sin nadie para escuchar. Mucha gente sin ser entendida en sus demandas. Muchos desajustes.

¿Qué lenguaje es el que compartimos, pero que no resuena? Y tanta regla que no es válida. ¿Qué está pasando en política? ¿Estas reglas valen algo? ¿Qué valor tiene ese lenguaje?

¿Y para María? ¿Qué vale? ¿Por qué no habla María? Ella solo necesita hablar - dijo la escuela! Es una gran niña, pero no habla.

¿Pero quién puede oír a María?

Traté de escuchar a María.

Intentaba escuchar a María sobre todo lo que ella podía decirme.

¿Por qué no me mira María? Me sentí muy sola porque ella no me miró. María no respondió a mis demandas. Ella solo quería jugar en la computadora. ¡Solo quería saber sobre internet! Sentí mucho desajuste. A veces pasaba horas con ella en la sala de computadoras. Estaba allí tratando de hablar con María, pero ella solo quería saber sobre internet [...]Y si, así la dejo, perderé a María rápidamente.

No perderé María, pensé. Me propongo establecer una conexión con ella. Sentí que mi tarea allí era provocar humanidades. Provocando afecto, unión, apoyo... Eso también hace falta, ¿verdad?

Repito: en todo momento intenté escuchar a María en todo lo que podía decirme. ¡Porque si miramos cuidadosamente podemos ver mucha cosa! Entonces miré a mi alrededor y vi que María siempre se repetía en algunas partes de los dibujos animados que traía conflictos y relaciones, peleas y afectos. ¡Que alivio! ¡Es todo humano!

Sentía cierta soledad en varios niños de la escuela. La falta de escucha, querer decir algo que no llega al oído de alguien. Parece que todos queremos decir algo que no siempre llega al oído de alguien. ¿Es eso realmente? Estuve allí para trabajar en la inclusión escolar de María y empecé a sentir que había mucha gente exigiendo un proceso de inclusión. ¿Quiénes son los normales y los pato-

lógicos? Las polaridades se encuentran constantemente en mi cabeza. Veo que hay una necesidad de expulsar y proyectar un desajuste en el otro. Como si la sociedad eligiera algunos chivos expiatorios – personas que encarnan síntomas sociales.

Poco a poco, María y yo comenzamos a encontrarnos. Encontramos nuestro baile, nuestro vínculo, nuestros juegos, nuestro afecto. Y creo que María merece muchos lazos, muchos juegos y mucho cariño, como todos los demás. ¡María construye su red, y será muy poderosa! Estaba apostando por eso. ¡Sigo apostando por ello! (A)

A través de este informe, uno de las acompañantes analiza varios aspectos de la vida escolar, considerando el contexto macropolítico. Además, señala la falta de escucha en tres sentidos: 1) dificultad general para escuchar a los niños dentro del contexto escolar; 2) ¿quién escucha a los maestros? 3) ¿quién podría escuchar a María?

PREGUNTAS Y REFLEXIONES

En este camino de aprendizaje, proporcionado por la experiencia de extensión, las puertas de la universidad se abren para conocer a la comunidad, y los acompañantes se enfrentan a dudas, reflexiones y elaboraciones que enriquecen sus trayectorias académicas y las transforman como personas y como profesionales.

Ante tales transformaciones, se recopilaron extractos de los textos preparados por los compañeros, que exponen reflexiones y preguntas que surgen de la práctica experimentada:

"¿Qué hacer ahora? ", "¿Debería haber hecho esa intervención?"; "¿Por qué no dijiste eso? Perdí la oportunidad". Creo que las preguntas siempre son buenas, ya que permiten reflexionar sobre lo que hicimos y lo que no pudimos hacer. (M)

Debido a que no hay un lugar definido para ATE, siempre hubo incertidumbre acerca de cómo manejar las situaciones: ¿cómo ponerse uno mismo? ¿Cómo "garantizar" la regla de la escuela? ¿Cómo "hacer que las reglas de la escuela sean más flexibles"? ¿Cómo (no) responder a las demandas? (A)

¿Qué hace un acompañante terapéutico? ¿Cómo es el adolescente que acompañar? ¿Y si no le gusto? ¿Qué pasa si no puedo responder a sus preguntas? (L)

Es como si no hubiera un sujeto allí; Es un simple objeto que necesita ser retirado de la habitación porque molesta. ¿Pero a quién le molesta? ¿La incomodidad se debe solo al ruido? Un acompañante terapéutico escolar inserta en

las "líneas torcidas" sus altas apuestas y no deja de creer, incluso si la marea no es favorable. (H)

¿Qué sabía sobre TEA hasta ahora? ¿Cómo fue el niño autista que imaginé? ¿Cómo era ella diferente del niño que yo era? ¿Estas diferencias realmente están tan bien definidas? ¿La escuela me dará la bienvenida? ¿El niño me gustará? [...] La angustia inicial no ha disminuido por completo y, de vez en cuando, parece recordarme que siempre debo buscar mejoras y pensar en lo que he estado haciendo. Después de todo, "es caminar lo que abre el camino". (C)

[...] Aprendo que no todas las preguntas necesitan ser respondidas, y que las dudas son más efectivas y transformadoras en el proceso de comprensión de lo desconocido. "¿Qué tiene él? ¿Por qué lo hace? ¿El habla?". Ante estas preguntas, me convierto en un acompañante terapéutico e invito a todos a descubrir no lo que tiene, sino quién es. (L)

El respeto al que me refiero a lo largo del texto se atribuye no solo al adolescente que acompaño, sino a mí misma, y también a estar atenta a mis sentimientos. Las dificultades y la angustia que encontré en este esfuerzo permitieron vuelos que tomaré durante mi formación como psicóloga y como persona. (L)

Al sumergirme en la experiencia de actuar como ATE, surgió el deseo de invertir en la suposición de un tema de aprendizaje deseado, me hizo darme cuenta de que hay un enlace, un lugar, un punto de encuentro, una llama ardiente que espera un combustible adecuado, una convocatoria, un espacio que le permite al niño ser todo lo posible, en un tiempo que está más allá de la lógica cronológica [...] Me siento totalmente conmovida y tomada por la posibilidad de actuar como facilitadora, como una presencia de ausencia que permite que los ojos hablen, los gestos para comunicarse, la boca para dejar fluir palabras y frases que, a veces, pueden parecer desconectadas para algunos, pero que tienen un significado que aparece en la construcción de una relación basada en un vínculo, que se forma lentamente, entre idas y venidas, cruzado por la singularidad. (N)

Al observar la singularidad de cada niño acompañado, los estudiantes de extensión desarrollan la sensibilidad para comprender las diferencias en el rendimiento, tomando como punto de partida lo que es único de ese sujeto y, por lo tanto, se vuelven instrumentales en el complejo camino hacia el proceso de inclusión escolar.

Las preocupaciones descritas anteriormente apuntan al desafío que es la experiencia de la extensión universitaria. En la práctica, es posible desarrollar una postura abierta, considerando la dinámica del contexto, marcada por la imprevisibilidad. Como no existe un script previamente definido, la realidad se constituye en la relación con el espacio y con los sujetos. La actuación favorece un compromiso crítico como resultado del ejercicio de prácticas y teorías de cuestionamiento cristalizadas frente a la realidad vivida y los vínculos entrela-

zados con los diversos actores del escenario escolar.

CONCLUSIONES

Entendiendo el espacio de extensión universitaria como una parte importante para la formación profesional en Psicología, cumpliendo su papel ético-político, es posible identificar relaciones directas entre esta práctica y el propio código de ética profesional del psicólogo. En este sentido, los estudiantes guiaron sus acciones de acuerdo con las reglas provistas por el Consejo Federal de Psicología (CFP / 2005), que son: compromiso de eliminar formas de discriminación; responsabilidad social; comprensión de los contextos en los que se insertan las personas; acción frente a las relaciones de poder existentes en los contextos en los que operan; y en la difusión del conocimiento de Psicología.

Un proyecto de extensión con actividades en el Acompañamiento Terapéutico Escolar ha ofrecido una experiencia única en la trayectoria académica de los extensionistas, no solo en el aprendizaje relacionado con la Psicología, sino también en las potencialidades que surgen para la experiencia personal de los actores involucrados. La práctica le enseña a comprender que el proceso de inclusión escolar representa mucho más que abrir las puertas de las escuelas regulares a estudiantes con desarrollo atípico. La inclusión escolar requiere la voluntad de ponerse en el lugar del otro. ATE es una práctica que indica que el aprendizaje solo es posible cuando hay una voluntad de avanzar, caminando hacia las posibilidades que se revelan a medida que avanza la inversión y la comprensión de la singularidad del niño que está siendo monitoreado.

Ante esto, el informe de experiencia demuestra que la extensión universitaria se materializa como una clase viva, produciendo sólidas calificaciones en la educación del estudiante de graduación. Al estar viva, produce vida, a partir del camino que se toma en el tiempo de cada uno. Sin embargo, no era posible lograr, en este momento, una profundización teórica expresiva sobre el tema. Por lo tanto, se sugiere que los extensionistas y académicos en el área de extensión universitaria en el campo de la educación puedan desarrollar investigaciones e informar experiencias para expandir el campo de investigación y las posibilidades de enfrentar las dificultades experimentadas.

REFERÊNCIAS

Assali, A. M.; Rizzo, C.; Abbamonte R. M.; Amâncio, V. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI: a psicanálise e os impasses da educação, p. 114-121, São Paulo, SP: Lugar de Vida, 1999.

Barros, J. F. Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. In: X CONPE – ABRAPEE, p. 1-15, 2011.

Brasil. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Carvalho, J. F. O serviço de psicologia escolar e o sentido público de universidade. In: Machado, A. M.M.; Lerner, A.B.C. e Fonseca, P.F. Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-e-educacao-1363/psicologia-e-psicanalise-353>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Código de ética profissional do psicólogo. Brasília: 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia-1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus. 68p. 2012. Disponível em: <https://proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/politica-nacional-de-extensao-universitaria_2012-e-book.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Fráguas, V. Acompanhamento terapêutico com crianças: sobre a função terapêutica da construção do laço social. Revista Pediatria Moderna/Psicologia em Pediatria, v. 40, n. 3, 120-124, 2004. Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=2621&fase=imprime>. Acesso em 19 abr. 2018

Fráguas, V.; Berlinck, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. Estilos da Clínica, 6 (11), 7-16, 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2020

Frenk, J., et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. In: The Lancet, v. 376, n.

9756, p. 1923 a 1958. 2010. Disponível em: <[http://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(10\)61854-5/fulltext](http://www.thelancet.com/article/S0140-6736(10)61854-5/fulltext)>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Gavioli, C.; Ranoya, F.; Abbamonte, R. A. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. In Anais do 3º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP (não paginado). 2002.

Matos, A.; Diniz, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. IN: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C. (Orgs.). Formação de professores e cultura inclusiva. São Cristovão: UFS, 2014.

Machado, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, v.34, n.3, p. 761-773. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n3/1982-3703-pcp-34-03-0761.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

Nascimento, V.G. O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista (Dissertação), Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2015. 130f.

Nogueira, M. D. P. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Santos, M. P. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. Revista Conexão UEPG, v. 8, n. 2, 2012.

Santos, B.S.; Almeida-Filho, N. et al. A Universidade no século XXI: por uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Fecha de envío: 15/02/2019

Fecha de aprobación: 20/11/2019