

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

El rol de los maestros comunitarios y la creación de proyectos de inter-agencialidad entre la Universidad y una institución socioeducativa.

Erausquin, Cristina y Glaz, Claudia.

Cita:

Erausquin, Cristina y Glaz, Claudia (2019). *El rol de los maestros comunitarios y la creación de proyectos de inter-agencialidad entre la Universidad y una institución socioeducativa. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/788>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/hBY>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL ROL DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS Y LA CREACIÓN DE PROYECTOS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE LA UNIVERSIDAD Y UNA INSTITUCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Erausquin, Cristina; Glaz, Claudia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el “aprendizaje por expansión” (Engeström, 2001) desplegado por los niños alumnos de una escuela y participantes en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) de la Ciudad de Buenos Aires, y también, en un plano estratégico, desplegado por los agentes educativos y psico-socio-educativos que intervinieron desde una Práctica de Investigación. La “psicóloga en formación” y los tutores exploraron la interrelación de prácticas y experiencias, cruzando fronteras entre tres sistemas de actividad: escuela-CAI-universidad. Se desarrolló una “devolución como intercambio reflexivo”, al final del trabajo, para contribuir a enriquecer trayectorias y expandir potencias, en el marco de la construcción de una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias (Erausquin, C. Iglesias, et al., 2018). El análisis retoma aportes de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001 y 2007), el constructivismo episódico (Rodrigo, 1999) y la conceptualización de posiciones docentes en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa (Southwell y Vassiliades, 2014). Se identifica la complejidad del rol de los maestros comunitarios, las contradicciones y tensiones entre perfiles requeridos e idealizados, y el aporte que los actores universitarios implicados realizan, en el pensar-con-otros, a la deconstrucción de estereotipos y puntos ciegos.

Palabras clave

Aprendizaje por expansión - Maestros comunitarios - Interagencialidad - Intercambio reflexivo

ABSTRACT

THE ROLE OF COMMUNITY TEACHERS AND THE CREATION OF PROJECTS OF INTER-AGENCY BETWEEN UNIVERSITY AND A SOCIO-EDUCATIONAL INSTITUTION

The goal of this work is to analyze the “learning by expanding” concept (Engeström, 2001) developed by school children and participants of a Childhood Activity Center (CAI) of the City of Buenos Aires, and, from a strategic perspective, developed by educational and psycho-social-educational agents who intervened from a Research Practice perspective. The “psychologist in modelling” and the trainers explored the intertwining of practices and experiences, combining three activity systems:

school-CAI-university. The program developed the concept of “feedback as thoughtful exchange” at the end of the process, in order to enrich each experience and expand potentials while building a dialogic ethics and a reciprocal appropriation of knowledge and experiences (Erausquin, Iglesias, Arpone y Mazú, 2018). The analysis revisits concepts from the Third Generation Activity Theory (Engeström, 2001), Episodic Constructivism (Rodrigo, 1994) and the conceptualization of teachers’ positions at work when confronted with situations of social and educational inequality (Southwell and Vassiliades, 2014). The work identifies the complex role of community teachers, along with the contradictions and tensions between idealized and required profiles, and how university stakeholders make a contribution, when thinking with others, to deconstructing stereotypes and blind spots.

Key words

Learning by expanding - Community teachers - Interagency - Thoughtful exchange

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta una experiencia realizada en un CAI (Centro de Actividades Infantiles) en un barrio de la zona sur de CABA. La indagación se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2018 “Apropiación Participativa y Construcción de Sentidos en Prácticas de Intervención para la Inclusión, la Calidad y el Lazo Social: Intercambio y Desarrollo de Herramientas, Saberes y Experiencias entre Psicólogos y Otros Agentes” dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin. El trabajo se inició en la cursada de 2018 de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” por alumnos -psicólogos en formación-, tutores y colaboradores. Durante el segundo cuatrimestre 2018 se inició en este escenario educativo una investigación exploratoria cualitativa de análisis de caso para la que se realizaron entrevistas semidirigidas, registros etnográficos de situaciones cotidianas, observaciones participantes, cuestionarios situacionales, revisión de documentos fuente y registros fotográficos del taller de lenguajes audiovisuales.

Para conocer el trabajo psico-socioeducativo de este CAI, se indagaron las funciones de los/as maestros/as comunitarios/as,

los sentidos que les atribuyen y se documentaron sus prácticas de intergerencialidad intra e intersistemas como herramientas de intervención para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los niños y niñas que participan de las actividades lúdicas y artísticas.

El proyecto de los CAI: la perspectiva de la equidad para la inclusión educativa.

Los Centros de Actividades Infantiles se crean en el año 2010, en el marco de la LEN 26206, como un proyecto que forma parte de una política socioeducativa en el nivel de educación primaria, orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. La necesidad de dicho apoyo puede deberse a distintas causas: ingreso tardío en la escolaridad, repitencias reiteradas, abandonos temporarios o permanentes, u otros. Es posible pensar que la estructura escolar tradicional en ocasiones no resulta accesible para todos los niños y las niñas.

En este sentido, el proyecto se inscribe en los enfoques que “leen” las necesidades de mayor acompañamiento de algunos niños en relación con los puntos críticos del sistema educativo, que resultan ser persistentes y que demandan respuestas institucionales diversas. Forma parte de una línea de indagación que propone analizar y revisar las condiciones pedagógicas en que se desarrollan las propuestas que se les ofrecen a los niños (Terigi, 2009).

Al hablar de las **trayectorias escolares** de los alumnos, es importante señalar que se hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas, los condicionamientos materiales de vida de los alumnos y las estrategias individuales e interpersonales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (DiNIECE, 2004).

En su recorrido educativo, los niños y las niñas de 6 a 12 años, de las escuelas cercanas a los CAI tienen acceso a ámbitos extraescolares y allí participan en actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras. En el marco de estas actividades, se producen no sólo procesos de aprendizajes cognitivos, sino diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros, o también se generan espacios propicios para consolidar y/o renovar los vínculos intergeneracionales. Las propuestas están a cargo de **maestros talleristas**, que las diseñan considerando la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social. Los diferentes talleres que ofrece el Centro, en su conjunto, constituyen el Proyecto Socioeducativo CAI. En los CAI, los niños y las niñas cuentan con apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad por parte de las y

los **Maestrxs Comunitarixs**, quienes diseñan diferentes tipos de actividades con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares. Por un lado, presentan propuestas de enseñanza alternativas y generan nuevas oportunidades de aprendizaje. Por el otro, alientan y/o profundizan el vínculo de la escuela con la comunidad, principalmente con las familias, a través del diálogo y la convocatoria a la participación en actividades que contribuyan directa o indirectamente a mejorar las condiciones de escolaridad.

Los CAI se ofrecen como un lugar para las infancias que están en situación de vulnerabilidad. Con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación, se centran los esfuerzos en las bases del proceso educacional: los años iniciales se ubican como el tiempo ideal para estimar diferencias de acceso y favorecer líneas para una mejor adaptación y mejor desempeño posterior.

Los CAI en CABA

En los documentos oficiales de la Dirección General de Escuela Abierta de CABA, se describen las funciones y tareas de los maestros comunitarios así como las particularidades acordes a las características propias de la jurisdicción. Las estrategias se dirigen desde las trayectorias escolares hacia el fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales de los niños y niñas que asisten a los 37 CAI en la Ciudad, lo que amplía el alcance de las intervenciones, incluyendo, por ejemplo, el acompañamiento a los padres para que terminen sus estudios primarios y/o secundarios.

Las funciones y tareas de los maestros comunitarios se despliegan en distintos ámbitos además del CAI los sábados de 10 a 14 hs y se enfocan en relación con: a) **la comunidad**, se espera “que conozca el barrio y sus instituciones, las familias y los niños profundamente para generar y tejer redes para una mejor inserción tanto social como educativa”; b) **los niños y las niñas**, “diseñar y seleccionar propuestas didácticas potentes que permitan a los niños y las niñas apropiarse de los contenidos escolares y mejorar en su condición de alumnos. Para esto es importante que pueda trabajar tanto dentro como fuera del aula, en los hogares o en los ámbitos comunitarios, según la situación lo requiera”; c) **las escuelas** “deberá acordar con los equipos directivos y docentes la selección de los niños y las niñas que tendrán el apoyo y acompañamiento a la escolaridad por parte del MC; dialogar y decidir conjuntamente diferentes estrategias para su implementación.” y c) **las familias**, “ayudar a visibilizar el lugar que tiene lo escolar en las casas. Colaborar en la construcción de un lugar para la tarea en los hogares, para hablar de lo que pasa en la escuela. Estar abierto al diálogo y promover el acercamiento con otras instituciones u organizaciones comunitarias que resulten significativas para las familias de los niños y las niñas.” (Min. Ed. CABA, p.2, 3 y 4 ,2017)

La particularidad y diversidad de maestros con diversos ro-

les que encontramos en las escuelas de CABA lleva a pensar al **Maestro Comunitario** y a reconstruir sus funciones^[1] para ocupar espacios que potencien las posibilidades de cada niño y resuelvan problemáticas puntuales generadoras del “fracaso escolar”.

Marco epistémico. Entretejido de categorías conceptuales y experiencias

Reformulaciones contemporáneas de la **Teoría Histórico-cultural de la Actividad** efectuadas por Yrgö Engeström son adoptadas en esta investigación para la comprensión de prácticas de intervención y aprendizaje profesional de distintos agentes psicoeducativos que trabajan en un CAI de la zona sur de CABA. Los múltiples sistemas de actividad que involucran las acciones de los agentes estudiados son analizados desde la perspectiva que ofrecen los modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones problema que desarrollan y modifican dichos agentes en su accionar profesional. Determinadas características de dichos modelos de acción, junto a tensiones y contradicciones halladas dentro y entre los sistemas de actividad, se puntualizan como avances de la investigación en curso.

Diversos autores (Daniels, 2001, 2004, 2005; Engeström, 1999, 2001, 2005; Edwards, 2007) señalan la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los **procesos de aprendizaje profesional inter-organizacional** y los conflictos que se suceden en dichos procesos. La tercera generación de la teoría de la actividad desarrolla herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actantes. La tercera generación de investigación formulada por el propio Engeström (Engeström, 2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación. Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del **aprendizaje innovador** porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Daniels, p.133). El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. Engeström Y. (2001) explica que “...Bateson (1972) sugirió que el amplio alcance del aprendizaje expansivo es disparado por los dobles vínculos generados por exigencias contradictorias impuestas por el contexto a los participantes”. Este tipo de aprendizaje comprende la reflexión sobre toda la

actividad del sistema en la que los aprendices están involucrados y produce nuevas formas de actividad laboral en las que los agentes se arriesgan a construir espacios híbridos y a traspasar fronteras inter-sistemas, trabajando en una zona de desarrollo proximal compartida. (Erausquin C., 2014)

Para analizar las perspectivas a veces contradictorias y en varios planos y tramas de sentido por parte de los agentes educativos, se ha trabajado con la categoría conceptual de “**posición docente**”, que fue analizada en relación a la idea de “centralidad de la enseñanza y del conocimiento en la configuración de las trayectorias escolares”, incluyendo un conjunto de premisas sobre cuáles son las situaciones de desigualdad educativa que se deben combatir (“repitencia”, “sobreedad”, “abandono escolar”) y cuáles son las dinámicas y estrategias para su resolución. Ante eso, los agentes educativos se apropian, reformulan y/o disputan los sentidos y prácticas, elaboran posiciones que no son cerradas ni homogéneas, sino de carácter dinámico y relacional, y que incluyen la coexistencia de múltiples contradicciones. Las posiciones “suponen una particular lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados realizada por el discurso oficial y de otros agentes, el papel atribuido a la enseñanza y a la afectividad y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell y Vassiliades, 2014).

Por otra parte, para indagar las perspectivas de los agentes en sus relatos sobre sus prácticas situadas, se trabajó con el modelo de “**constructivismo episódico**”. Según María José Rodrigo, en esta línea un Modelo Mental Situacional (MMS) “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de una tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación o la tarea” (Rodrigo, M.J, 1999 p. 78). Tiene una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. Con los aportes de la psicología cultural (Cole M., 1999; Engeström Y. & Cole M, 1993, 2001; Wertsch, J., 1993, Rogoff, B. 1997) los MMS pueden ser pensados como construcciones mediadas por instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social. En estos escenarios socioculturales, los MMS son susceptibles de transformarse, no sólo atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, negociación e intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, con el fin de llegar a una representación compartida de la situación.

Resultados preliminares

Trabajo intra e intersistemas, contradicciones y motorización del aprendizaje expansivo.

En el CAI explorado, el equipo está compuesto por una coordinadora de sede, tres maestros comunitarios, dos talleristas (de Educación Física y Recreación y de Lenguajes audiovisuales) y un auxiliar de limpieza y comedor. La coordinadora de sede y los docentes son coordinados a su vez por el coordinador de maestros comunitarios. Este equipo de profesionales, pese a las condiciones precarias de contratación, se mantiene estable desde la creación del centro en el año 2013. Este centro funciona los sábados de 10 a 14 en una escuela pública de gestión estatal a la que asisten parte de los entre 60 y 70 niños y niñas que participan de estas actividades extraescolares no obligatorias, el resto asisten a otras escuelas cercanas y llegan a inscribirse gracias a la difusión en el barrio.

Las entrevistas a la coordinadora, al coordinador de maestros comunitarios y a los maestros comunitarios y los cuestionarios administrados (Cuestionario de Situación Problema de Intervención de un Agente Educativo), permitieron identificar en la actividad intra-sistémica indicios de una estructura de inter-agencialidad basada en la comunicación reflexiva (Engestrom, 1997, Erausquin, 2013) en la que los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Mencionan “éste es el único CAI en el cual todos los sábados hacemos una reunión de equipo previa a la llegada de los chicos, para planificar el día, revisar lo que está pasando, pero también e ir más allá del emergente, no correr siempre detrás de lo urgente”. Para ejemplificar estas acciones con las que buscan problematizar objetos, guiones e interacciones a través de la reflexión sobre la acción, refieren a encuentros recientes. Dice la coordinadora: “vimos un video que se llama “Qué tienen los pobres en la cabeza[i]”,... y yo venía trayendo mucho material teórico, me estaba dando cuenta que no estaba haciendo huella en los docentes,... me puse a pensar que ese video tenía la potencia de ser experiencial y que eso producía cierta emotividad, que era necesaria pero a la vez no había que caer en el sentimentalismo, también estuvo bueno porque lo usamos para pensar en nuestro rol y nuestra tarea”. De ese modo, la coordinadora historiza cómo se fueron transformando las reuniones en el tiempo y sus participantes perciben como positivos los resultados que van logrando construir, como cuando describen “...a partir de T- una niña con discapacidad intelectual-, en el 2015, fue un momento bisagra en el que armamos un **dispositivo flexible** (el trabajo uno a uno con juegos, que fue sostenido por las maestras comunitarias), que quedó instalado para los niños que no entraban en principio en la lógica del trabajo de los talleres y seguimos trabajando a lo largo de los años”. Por otro lado, maestros y talleristas plantean “no estábamos dando la palabra a los chicos, primero teníamos que hacerla circular entre los adultos; fue así que pensamos que para la próxima cada uno traiga tres o cuatro propuestas que

posibiliten darle la palabra a los chicos”

Docentes y coordinadores coinciden en que es uno de los objetivos a fijar para el CAI y para ellos mismos “modificar prácticas o formatos escolares para fortalecer las trayectorias” y estas modificaciones se dirigen a “...pensar que en verdad aprendan cosas en términos de su desarrollo”. Esto no está exento de tensiones y contradicciones en los modos en que se perciben cuáles son las prácticas más adecuadas para conseguirlo. Los directivos expresaron “hay dos perfiles: algunas maestras y maestros comunitarios son más escolares y no tienen esa idea de una educación en sentido amplio y de un trabajo más comunitario”, y mencionan a la maestra F como “más escolar” y al maestro G como “más comunitario”. El análisis de la perspectiva de la maestra F a través de sus relatos sobre problemas en los que ha intervenido, ofrece situaciones problema simples, con poca historicidad, unidimensionales y asignadas a un sujeto individual descontextualizado. Pero al mismo tiempo tiene en cuenta la especificidad del problema en relación a la intervención de la práctica docente. F. se preocupa por promover la participación de todos los integrantes del grupo, que los niños y las niñas frecuenten y posean aptitudes para las relaciones interpersonales con otros alumnos. Demuestra apertura y disposición para el trabajo en equipo y armado de redes que permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos. La decisión sobre la intervención es construida en conjunto con otros agentes y tiene una perspectiva de trabajo intra e intersistemas que posibilita concretar un proyecto de **juego semanal reglado** –con cartas y fichas- en los recreos de la escuela, junto con la coordinadora, una tallerista de recreación y la maestra de cuarto grado de la escuela. Dicho proyecto se inició en el año 2018, a partir de la demanda de la escuela frente al bajo desempeño en Matemática de los niños. Las demandas a los maestros comunitarios eran para que realizaran intervenciones individuales y la preocupación del equipo del CAI se centraba en “modificar prácticas o formatos escolares para fortalecer las trayectorias”. Destacamos entonces que F., lejos de ser la “menos comunitaria”, consigue ser parte activa del **entramado** en que se desarrolla este proyecto, que avanza, no sin dificultades, a través de constantes negociaciones y re negociaciones con los directivos de la escuela. Al respecto, la coordinadora menciona “llevó seis meses de gestiones con la dirección de la escuela armar que cuarto grado turno tarde juegue quince minutos en el recreo a la escoba del seis”.

El **proyecto de juego reglado** expande los aprendizajes a partir de tensiones y contradicciones y abre a la construcción de un **espacio híbrido** entre el sistema CAI y el sistema escuela. Otro maestro comunitario, más ubicable en el marco de la psicología comunitaria y la pedagogía crítica, posibilita el armado de lazos inter-institucionales con organizaciones como el CESAC, pero no promueve o hasta dificulta tejer redes con los docentes de la escuela. Acerca de su relación con los docentes de la escuela el maestro G, explica que “la comunicación, es difícil, porque

enseguida se desvían los temas porque estamos en la sala de maestros y maestras y enseguida se habla de cualquier pava o las miradas que se construyen sobre los niños. Yo intento desarmar eso, porque eso obtura mucho las posibilidades de los niños. Y se puede construir una mirada potente, pero no en pos de denigrar y obturar el futuro de los pibes, sino, al contrario, tiene esta dificultad y tratemos de hacer algo con eso. Pero bueno, el dispositivo escolar también está en cuestionamiento...” El rol de los maestros comunitarios presenta una complejidad ampliada por su participación simultánea en varios escenarios educativos (CAI, escuela, CESAC, y otras instituciones comunitarias y barriales) que todo el equipo del CAI percibe y problematiza en su permanente preocupación por reflexionar y transformar desde y en las prácticas cotidianas. Se puede identificar entonces cómo los agentes perciben el rol de los maestros comunitarios desde una marcada predisposición a valorizar tanto el conocimiento en la acción que permanece implícito, como la reflexión en la acción que surge de la sorpresa ante lo inesperado y conduce en lo inmediato a la experimentación en la situación, (Schön, D., 1998). Sin embargo, al no llegar a una elaboración colectiva reflexiva sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, no se logra un distanciamiento enriquecedor de la praxis que podría contribuir a deconstruir los estereotipos sobre el rol que obstaculizan la reconstrucción y expansión de aprendizajes intra e intersistemas en desarrollo.

La devolución: un espacio para el intercambio reflexivo de experiencias, saberes y herramientas entre el CAI y la universidad.

Desde el EATP (espacio de articulación teórico práctico) de la Práctica de Investigación, problematizamos la instancia de devolución en su perspectiva tradicional, clínica, diagnóstica y la enunciamos como operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. (Erausquin et al 2018). Como consigna final del trabajo de campo que realizan los estudiantes -psicólogos en formación muy próximos a recibirse- se elabora en conjunto (entre tutores, estudiantes y la coordinadora general de la práctica) una devolución a los agentes educativos donde todos los participantes puedan reconstruir lo dado, re-contextualizarlo, interpelar los significados y descubrir nuevos sentidos, abrir miradas alternativas y aprender de su propio decir de la experiencia y de escuchar a los otros.

Para el intercambio reflexivo con el CAI, se priorizó la valoración del perfil de la maestra F por sus potencialidades para emprender y sostener el proyecto de juego reglado como una oportunidad de aprendizaje que expande el alcance de las estrategias para fortalecer las trayectorias educativas y vitales de los niños y niñas que participan. Además se consideró la posibilidad del intercambio frecuente de experiencias y estrategias entre los maestros comunitarios del equipo, destacando que en

ambos perfiles es posible encontrar potencialidades para expandir el trabajo interagencial e intersistemas con la escuela y las instituciones barriales y de salud. A modo de contribución para el fortalecimiento de la memoria social de la institución, se entregaron las fotos de los personajes construidos en el **taller de lenguajes audiovisuales**, tomadas durante la investigación de campo. Se acordó con los coordinadores que desde la Práctica se realizarán tareas de acompañamiento del trabajo grupal o áulico, alrededor del proyecto que apunta a lograr acciones potencialmente transformadoras, que tienden a disolver el enquistamiento reproductivo del sistema. (Erausquin et. al 2012, en Dome, 2017). Se establecieron las líneas de continuidad para avanzar en la investigación sobre el proyecto de juego reglado y su desarrollo, indagando las expectativas, posicionamientos, vivencias que van teniendo los agentes de ambos sistemas - CAI y escuela - para un mejor estudio de caso y para posibilitar la transferencia del conocimiento social construido.

BIBLIOGRAFÍA

- Dome, C. y cols. (2017). Intervenciones ante violencias en escuelas: Un enfoque situado. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). “A cultural historical approach to distributed cognition”.
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. España: Morata.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work, en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, Culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Engeström, Y. (2007). *Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration*. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Erausquin C. (2014). “Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los “verdaderos conceptos”, la “vivencia” y el “juego” en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa”. Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.
- Erausquin C. (2014). *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista Segunda Epoca. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. 0556-6274
- Erausquin, C., Iglesias, I., Arpone, S. y Adamna, M. (2018). “¿Devolución o intercambio reflexivo? La construcción conjunta de saberes y experiencias entre diferentes agencias educativas.
- DiNIECE (2004). “Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE.

- Ley de Educación Nacional (2006). Recuperada en <https://www.argentina.gob.ar/validez-nacional-de-titulos/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206>
- Ministerio de Educación CABA (2017). Dirección General de Escuela Abierta. Programa CAI Centro de Actividades Infantiles. Sobre los maestros comunitarios en la ciudad de Buenos Aires (documento no publicado).
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo, Paidós.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>. *Políticas Educativas entre la letra y la experiencia escolar cotidiana* (2015). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación, OEA.
- Wertsch, J. (1993). Voices of the mind. Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge: Harvard University Press.