

Dispositivo MAP como puente de inclusión educativa: indagando el horizonte de construcción de comunidades de práctica.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2015). *Dispositivo MAP como puente de inclusión educativa: indagando el horizonte de construcción de comunidades de práctica* (Tesis de Licenciatura). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/34>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/RXa>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología

Tesis de Licenciatura en Psicología

***Dispositivo MAP como puente de
inclusión educativa: indagando el
horizonte de construcción de
comunidades de práctica***

Valeria Gisel Colaberardino

L.U. 35992589-0

Tutor de Tesis: Prof. Mgter. Cristina Erausquin

Octubre 2015

ÍNDICE

Agradecimientos.....	3
Resumen	4
Introducción.....	6
Estado del arte	7
La educación es un derecho	8
Paradigma de la Inclusión.....	8
Configuraciones de apoyo: Compromiso conjunto	9
Marco Teórico.....	12
Sistema de actividad: un modo de contextualizar las intervenciones	12
Hacia una perspectiva de los Modelos Mentales	14
Comunidad de práctica: Como unidad de análisis y como teoría social del aprendizaje	16
Principio de autoridad y Etiquetas en el sistema educativo	17
Negociación de discursos	18
Modos de intervención frente a la violencia en la escuela	19
Metodología	20
Hipótesis a modo de Pregunta.....	22
Objetivos.....	22
General:	22
Específicos:	22
Análisis de resultados	22
Conclusiones	38
Bibliografía	41
Anexos	44

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a la Prof. Mgter. Cristina Erausquin, titular de la cátedra II de Psicología Educacional, quien al coordinar la presente Tesis de Licenciatura me acompañó y me brindó su ayuda para resolver cada uno de los diferentes obstáculos que se me presentaron en el proceso de realización. De la misma forma, agradecer a los docentes de la cátedra y de la Práctica de Investigación, como así también a los que formaron parte de mi formación en estos años de carrera. También agradezco la ayuda desinteresada de los agentes psicoeducativos que me permitieron acercarme a sus prácticas, sin la cual este trabajo no hubiese sido posible.

Llegar a esta instancia de mi carrera de grado ha supuesto un gran esfuerzo en muchos sentidos, en tiempo, en lecturas, reflexiones, formación... esto en lo que a mí respecta. Para mi familia no ha sido menor en ánimo, confianza y paciencia, mucha paciencia. Mi dedicatoria y agradecimiento a mis padres, apoyándome en todos mis proyectos y en ese incipiente deseo de ser psicóloga. Me aportaron esa aspiración de ir siempre adelante con ilusión y energía. Dari con sus desvelos, Sabri con sus consejos y Ali colaborando con incontables tés y su vocación docente. Negri, Oli y Ritu por su compañía.

Mis años universitarios me permitieron acercarme a compañeros y amigas incondicionales. No es fácil encontrarse con gente de la integridad personal, honestidad y humanidad como ellas, su influencia en mí ha sido enorme en mi evolución no solo profesional, también como persona.

Por último, y no por ello menos importante, a la enseñanza ofrecida por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, segundo hogar.

Resumen

La presente Tesis de Licenciatura se da en el marco de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, como proyecto integrador del recorrido realizado a lo largo de cinco años. El tema de indagación seleccionado para la Tesis es el de las prácticas inclusivas de las Maestras de Apoyo Psicológico del área de Educación Especial. Estos agentes psicoeducativos conocidos como MAP, intervienen en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires con niños denominados con “problemas de conducta”, catalogados de este modo por el mismo sistema educativo. Se indagarán las condiciones que favorecen y las condiciones que obstaculizan la construcción de modelos de intervención compartidos con otros agentes profesionales y actores sociales, promoviendo o impidiendo la conformación de comunidades de práctica y aprendizaje situado en contexto.

Este tema se relaciona estrechamente con el recorrido realizado en la Práctica Profesional de Investigación. Al llevar a cabo entrevistas a los agentes psicoeducativos, hallamos que el dispositivo MAP tenía una impronta diferente a la que había tenido en la indagación que se había realizado hasta ese momento en trabajos previos de la Práctica de Investigación¹. Se abrió una posible línea de análisis para pensar las prácticas de estos agentes, en tanto el cambio producido en el dispositivo podía estar encaminado a lograr un funcionamiento como “Comunidad de Práctica”.

Abstract

This Thesis is the conclusion of my Psychology Degree from the University of Buenos Aires, as the project that integrates the path travelled over five years. It takes as its main theme inclusive practices of Psychological Support Teachers in the area of Special Education. These agents, known as MAP, work involved in public schools of the City of Buenos Aires with children called "with problem behavior", cataloged in this way by the educational system. It will be inquired which conditions elicit and which conditions difficult the construction of models of

¹ Los agentes entrevistados fueron dos psicopedagogas que, debido a la emergencia del sistema educativo, se decidió que se desempeñaran en el cargo MAP, capacitándose una de ellas rápidamente con una coordinadora, la otra no aceptó el cargo.

intervention shared with other professional actors, promoting or not the formation of communities of practice and situated learning.

This issue is closely related with the trajectory displayed in the Professional Practice Research. When developing interviews with psychoeducational agents, we found that MAP device had a different mark that what had been done in previous works in Research Practice. Starting from this, a possible line of analysis was opened to think the practices of these agents, while the change produced in the device could be designed to achieve a performance as "Community of Practice".

Introducción

“Un niño cuyo desarrollo se ve obstaculizado por una discapacidad no es un niño menos desarrollado que sus compañeros, sino que se ha desarrollado de manera diferente”

Lev Vygotsky.

El interés por la Investigación en Psicología Educacional surge al final de mi carrera de grado a partir de la cursada de la materia “Psicología Educacional” y de la Práctica de Investigación del Área Educacional: “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica de aprendizaje situado”. Es allí donde me acerqué a las prácticas inclusivas de las MAP (Maestras de Apoyo Psicológico) del área de Educación Especial, quienes intervienen en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires con los niños denominados por el mismo sistema de actividad escolar “con problemas de conducta”. Estos alumnos no presentan dificultades de aprendizaje, sino de adaptación a las normas escolares o al formato escolar, exteriorizando entonces conductas disruptivas.

En los últimos años el cambio de paradigma dentro del campo de la educación especial implicó descentrar el enfoque de un sujeto individual a un sujeto contextualizado o en situación. El modelo corre la mirada desde el sujeto portador del déficit o discapacidad hacia el contexto: se hablará por lo tanto de “barreras para el aprendizaje y la participación”.

En principio se describe la función del Sistema Educativo como garante del derecho a la educación de todas las personas. Luego se ubica la Educación Especial como la modalidad responsable de asegurar este derecho a aquellas personas con discapacidades temporales o permanentes. Esta modalidad se rige por el principio de inclusión, brindando atención educativa a todas aquellas problemáticas que no puedan ser abordadas en Escuela Común. El dispositivo MAP surge frente a la necesidad de intervenir con niños/as que concurren a escuelas comunes y presentan *problemas de conducta*. Se constituye entonces como una *configuración de apoyo*, la cual tiene como horizonte la inserción, permanencia y/o inclusión de estos niños en la vida institucional, permitiendo así su participación y potencializar sus capacidades.

Siguiendo los lineamientos de la Teoría de la Actividad de Engeström, se abordará el dispositivo MAP como un intento de encuentro entre el Sistema de Educación Común y El Sistema de Educación Especial a partir de la descripción y reflexión de las prácticas, las culturas y las políticas (normativas) que tienden puentes entre ambos sistemas.

El objetivo de la presente tesis consistirá en analizar el rol MAP, determinando las condiciones que favorecen y obstaculizan sus intervenciones a modo de comunidad de práctica en problemas de integración escolar. Se plasmarán propuestas en pos de la inclusión de niños con problemas de conducta, y en pos de expandir las intervenciones de los agentes psicoeducativos sobre las que se trabajará, mediante el análisis de los modelos mentales de los agentes psicoeducativos que intervienen en dichos casos.

Estado del arte

Se desarrollarán diferentes apartados, enfocando las diversas maneras de aprehender el fenómeno de la *urgencia* en relación a la cual estos agentes psicoeducativos son convocados, llamados a intervenir, en casos de niños que concurren a la escuela y no presentan dificultades de aprendizaje, sino en la adaptación a las normas escolares o al formato escolar, exteriorizando conductas disruptivas.

Se diferenciarán, con relación al tema, los modelos de integración escolar del principio de inclusión educativa, según aparecen en las normativas vigentes y en la bibliografía científico-profesional enfocada en el tema. Se utilizará como base de fundamentación tanto la bibliografía citada en este Plan, como el material disponible de la Práctica de investigación de las cohortes 2013/14, para que sea resignificado en el presente trabajo.

También se utilizará el material desarrollado por el grupo de investigación que se integró en el 1° Cuatrimestre de 2015, y se reelaborará el análisis de resultados realizado en dicho contexto.

La educación es un derecho

El Sistema Educativo es un conjunto organizado de servicios y acciones educativas, regulados por el Estado, que posibilitan acceder al derecho a la educación. Como establece el artículo N° 26 de la Declaración de los Derechos Humanos:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada (...)

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Deberá ser el sistema educativo garante de ese derecho, reconociendo la diversidad e implementando a su vez medidas que promuevan y amplíen el ingreso, permanencia y egreso de las instituciones escolares. La modalidad Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, defendiendo así la igualdad, la inclusión, y la no discriminación. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención pedagógica a aquellas problemáticas específicas que no pueden abordarse desde la educación común. Se debe garantizar la integración de los alumnos, contemplando las posibilidades de cada persona (Ley de Educación Nacional, art. 42.)

Paradigma de la Inclusión

En el marco anteriormente descrito, existen diversos enfoques que orientan las intervenciones en Educación Especial, en relación a la integración y la inclusión.

Mientras que el primero sostiene que el “integrado” posee el déficit, que es considerado como una desviación de la normalidad, el segundo se propone minimizar las barreras de aprendizaje, aumentando los apoyos. Este último parte del supuesto básico de que cada persona presenta características, capacidades, intereses y necesidades de aprendizajes diferentes, pero todos deben tener igualdad de oportunidades, constituyendo así una estrategia para derribar las barreras que hay frente al aprendizaje, facilitando así la participación de todos los alumnos. La alteridad no es entendida entonces como una desviación que debe aceptarse, tolerarse y comprenderse, sino como un concepto culturalmente relativo, que es pensado como tal en la posibilidad de intervención.

Configuraciones de apoyo: Compromiso conjunto

La integración escolar es uno de los ejes fundamentales de la gestión de Educación Especial, e implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de niños con discapacidad, restricciones cognitivas, conductuales sensoriales o motoras. Se gestionan dispositivos que posibilitan la inclusión, con la finalidad que esas trayectorias educativas sean concebidas desde una mirada integral, lo más satisfactoria posible.

Se abordará aquí al compromiso conjunto de la escuela común y la de Educación Especial, como dos *sistemas de actividad* (Engeström, 1991,2001) que sostienen una tarea en la que colaboran múltiples voces y actores de distintas áreas. En el año 2009², se regula la solicitud de *configuraciones de apoyo*, entre las que se encuentra la figura del Maestro/a de Apoyo Psicológico (MAP), quienes realizan intervenciones con aquellos niños que concurren a escuelas comunes y necesitan, por problemas de conducta y de forma transitoria, sostenerse en un agente psicoeducativo que facilite su inserción/inclusión, potenciando así sus capacidades e intentando eliminar las barreras contextuales, basándose en las necesidades educativas de cada alumno.

² Normativa que regula la solicitud de las configuraciones de apoyo es la disposición 32DGEGE2009 y su modificatoria 39DGEGE2009 en <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion>

Los apoyos son entendidos como redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas con el fin de detectar barreras de aprendizaje y diseñar estrategias educativas. Se enfatiza que un recurso aislado no constituye un apoyo, sino que pasa a serlo únicamente cuando es activado por un agente psicoeducativo, el cual puede estar encarnado en una persona o en un grupo.

R. Blanco (1999) trabajó en el marco de la UNESCO acerca de la disponibilidad de los recursos de apoyo, postulando que no siempre es necesario aumentar los recursos existentes, ya que en algunos casos se trata de utilizarlos de forma distinta, a partir de las funciones que se le asignan y el modelo de intervención que enmarca su uso. Sostiene que los recursos humanos con formación especializada son insuficientes para atender toda la demanda, motivo por el cual habría que aprovechar todos los recursos disponibles. Para que sean posibles estos cambios, la autora sostiene que es necesaria por un lado la formación profesional, y por otro, que se generen las condiciones laborales adecuadas.

Siguiendo a Mario Zerbino (2005), la categoría “problemas de conducta” no refiere a una categoría diagnóstica, sino de cierta denominación de niños en el contexto de las escuelas, lo cual implica determinados tipos de intervención y la existencia de un grupo de profesionales especializados a tal fin. En su tesis doctoral titulada “Los niños con problemas de conducta y el sistema de castigo en la escuela primaria”, sostiene que la categoría trabajada no está definida dentro de criterios de evaluación clínica, sino que es un rasgo privilegiado por dentro de la institución escolar, que posee consistencia y se ha convertido en una realidad de carácter omnipresente, siendo productora activa de una serie de niños y prácticas que se justifican a posteriori dentro de la validez del sentido común institucional. Siguiendo esta línea es posible entonces pensar en este grupo de niños como resultado de una construcción del entorno o del contexto escolar. Las prácticas educativas no son neutrales y tampoco objetivas, el recorte discursivo de ciertas categorías o los modos de nominar determinada población delimitan los parámetros de la realidad social.

S. Di Pietro y E. Pitton como coordinadores (2012), trabajaron en una investigación para la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de

Educación -Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- en la que analizan los diferentes dispositivos que trabajan sobre las *barreras de aprendizaje*, poniendo el acento en la relación que se establece entre el alumno y la propuesta de enseñanza que se le ofrece. Se realiza una historización del dispositivo MAP, el cual nace en 2005, formalizado dos años después a través de la resolución 46/07. Proponen que si bien el abordaje MAP piensa como estrategia un trabajo directo con el niño, no implica que no debe lograrse un compromiso que involucre a otros actores, como por ejemplo, agentes docentes y directivos de la institución escolar, incluyendo también agentes extra-escolares (la familia de los niños, por ejemplo). En este sentido, plantean que al momento de su investigación no estaban dadas las condiciones para que se realice un trabajo conjunto, por lo que es necesario que se generen a nivel institucional condiciones que permitan construir estas “redes”.

M. Ainscow (2004) utilizando como eje central el concepto de Comunidades de Práctica propuesto por E. Wenger (2001), llevó a cabo una investigación en diversos países-principalmente en el Reino Unido- identificando “palancas” que empujan a avances inclusivos en el sistema educativo. Para realizarla, adopta una visión de la educación inclusiva más amplia, eliminando la exclusión como respuesta a la diversidad. También destaca las influencias contextuales que inciden en el modo que las escuelas desarrollan el trabajo, factores que pueden apoyar e incentivar, o volverse obstáculo para el avance. Estas influencias estarán íntimamente relacionadas con los principios que orienten las prioridades políticas del sistema educativo, las opiniones y acciones de los agentes en la trama escolar y los criterios utilizados para evaluar el desempeño escolar. Ainscow considera la importancia de realizar interrupciones para reflexionar acerca de los alumnos, motivando a los diversos actores a explorar diversas posibilidades para avanzar en sus prácticas no consideradas hasta el momento.

Marco Teórico

El marco teórico articula una compilación de los diferentes desarrollos realizados acerca de la construcción de conocimiento que se realiza en y entre los distintos actores del escenario educativo, a través de una trama de actividad común.

Sistema de actividad: un modo de contextualizar las intervenciones

Ya que recortaremos las prácticas de los agentes psicoeducativos que intervienen en los trayectos educativos de niños denominados con “problemas de conducta”, las contextualizaremos en el Sistema de Actividad que encuadra las intervenciones de dichos agentes. Cuando un agente psicoeducativo realiza una intervención lo hace sobre un recorte de la problemática que aborda. Se podría entender el concepto de problema como aquello que sucede, que está allí y tiene una existencia concreta en el campo. Mientras que el recorte hará referencia a la visión singular del agente a la hora de definir el problema. El recorte de la actividad debe ser lo suficientemente abarcativo para no vulnerar las características del fenómeno, pero a su vez no tan amplio, ya que no nos permitirá pesquisar e identificar la problemática en cuestión. La unidad de análisis será entonces lo que subtiende a un recorte permitiendo abordar el fenómeno en cuestión (Erausquin, 2013).

Engeström (2001) plantea una evolución de los sistemas de actividad a través de tres generaciones, es decir, en tres tipos de unidades de análisis. A grandes rasgos, la *primera generación* se basa en la idea de mediación cultural vygotskyana, en la que toda acción humana es mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. Se circunscribe a acciones individuales en un mini-contexto triangular; según Engeström es superadora del dualismo cartesiano individuo-sociedad, ya que es triádica (sujeto-objeto-mediador), y como tal, la ha descrito Vygotsky en su mirada sobre el desarrollo. La *segunda generación* resulta superadora de la anterior, ya que a partir de los desarrollos de Leontiev, la concepción es multitriádica (sujeto-objeto-instrumentos, comunidad, normas, división del trabajo), agregando la noción de instrumentos de mediación y otros componentes que definen un macro-contexto capaz de incluir las instituciones en

su estructura y dinámica. La actividad no queda entonces reducida a acciones con un fin determinado, ya que “los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo socio histórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones” (Erausquin, 2012). La *tercera generación* será entendida como multitriádica (sujeto-artefacto mediador-objeto-reglas-comunidad-división del trabajo) también, pero incluirá dos sistemas de actividad como unidad de análisis mínima.

Es sobre la última que argumenta:

*“La aparición de la tercera generación de la teoría de la actividad toma dos sistemas de actividad interactuando como su unidad mínima de análisis, invitándonos a centrar los esfuerzos de investigación sobre los desafíos y posibilidades del aprendizaje interorganizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter- sistemas de actividad”.*³

La tercera generación que plantea el autor busca el diálogo entre redes de sistemas de actividad en interacción. Esto quiere decir que la unidad mínima de análisis para el estudio de los procesos de aprendizaje será de dos sistemas, los **cuales** se encuentran en constantes negociaciones y luchas entre los diversos actores. Para la mejor comprensión de la teoría de los sistemas, Engeström puntualiza cinco principios (Erausquin, 2013):

1. La unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad.
2. La división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes y la multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas da lugar a la aparición de fuentes de problemas y prácticas de negociación.
3. El carácter histórico de los sistemas, que se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo, requieren estudiar la historia local de la actividad, sus objetos y los instrumentos conceptuales y materiales que le dieron forma.

³ Erausquin, Cristina. “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista Segunda Época*, volumen 13. 2013 / Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata EDULP en REUN. Revista con Referato. ISSN N° 0556-6274. Publicación Digital en octubre de 2014. (pp.173-197).

4. Las contradicciones en los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo de sistemas abiertos, ya que abren la posibilidad a acciones innovadoras
5. La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, a partir de la superación de las contradicciones por esfuerzos colectivos.

Es a partir de esta teoría que podemos comprender las diferencias intra e inter sistémicas, *entre* las escuelas y modalidades y ambientes de trabajo diferentes así como la investigación empírica de redes de actividades. Es a partir de estos lineamientos que se pensará al dispositivo MAP como un intento de encuentro entre el Sistema de Educación Común y el Sistema de Educación Especial; y las prácticas, las culturas y las políticas como aquellos elementos que pretenden tender puentes entre ambos sistemas, desarrollando propuestas y aportes en pos de la inclusión de niños con problemas de conducta. Esta conjetura será explorada mediante el análisis de los modelos mentales de los actores psicoeducativos que intervienen en la trayectoria educativa de los niños etiquetados por el Sistema de Educación Común como “con problemas de conducta”.

Hacia una perspectiva de los Modelos Mentales

Siguiendo los lineamientos de Engeström, toda acción humana está mediada por instrumentos y también está orientada hacia un determinado/s objetivo/s. A su vez, la acción humana se encuentra sumergida en sistemas de actividad colectivos e históricos. Aquí puede distinguirse el agente operando a nivel micro y a nivel macro. El primero operará con instrumentos con el fin de alcanzar objetivos a corto plazo, mientras que el segundo se centrará en objetivos a larga duración. En este nivel se entretajan aquellas acciones individuales, incluyendo al menos dos sistemas de actividad que interaccionan **como** la mínima unidad de análisis sobre las que pueden comprenderse dichas acciones y/o guiones individuales (Larripa y Erausquin, 2008).

En el presente trabajo se articulará el análisis de los sistemas de actividad con el de los modelos mentales de intervención sobre situaciones problema que construyen y modifican agentes psicoeducativos en su accionar profesional,

siguiendo para ello los lineamientos teóricos de M.J.Rodrigo (1993, 1994, 1997, 1999), que posibilitan enmarcar el desarrollo del conocimiento profesional como conocimiento de dominio específico, como conocimiento social.

Los *modelos mentales* (Rodrigo, 1997) aparecen en el marco del constructivismo episódico, implicando una representación individual y social del mundo. Son de naturaleza episódica, dinámica y flexible, es decir, pueden variar según las condiciones de la situación, el escenario, los personajes, la tarea, etc. Se construyen de manera colectiva, con otros individuos en el entramado de la práctica social. Además, pueden ser compartidos (no siempre lo son) en función de negociaciones que se van realizando entre los participantes del escenario. Se almacenan en la memoria a corto plazo y contienen información sobre la estructura temporal, causal e intencional de la situación singular, por lo que se adaptan a las demandas de las situaciones o tareas, y son susceptibles de modificarse por el intercambio de ideas con otros actores. Esto da cuenta de las propiedades fundamentales de los modelos mentales: son incrementales, es decir, se modifican a medida que cambia la situación (Rodrigo, 1997).

Los modelos mentales son un modelo representacional de la cognición individual compatible con la construcción situada del conocimiento en escenarios socioculturales. Para profundizar esta definición se pueden puntualizar las siguientes características. En primer lugar, el constructivismo episódico opera en la microgénesis del conocimiento específico en dominios, es decir, describe la evolución del conocimiento en un dominio particular. En segundo lugar, es un proceso constructivo situado, lo que significa que está basado en la recopilación de una multiplicidad de episodios de aprendizaje. En tercer lugar, el constructivismo episódico da lugar a representaciones muy variadas que se adaptan a las demandas de las situaciones y permiten una representación muy ajustada de las mismas. En cuarto lugar, supone un escenario sociocultural en donde muchas personas cuentan con sus propios modelos mentales de una situación y en donde los mismos se van negociando y modificando hasta obtener un único modelo consensuado de la situación que, no obstante, existe en la mente de cada persona (Rodrigo, 1997).

Comunidad de práctica: Como unidad de análisis y como teoría social de aprendizaje

A pesar que las palabras “Comunidad” y “Práctica” evocan significados diversos, E. Wegner (2001) le dio un significado característico al concepto “Comunidad de práctica”, el cual será central para abordar el análisis de las prácticas de los agentes psicoeducativos. El concepto de *práctica* no debe reducirse a la tarea y las competencias de un agente psicoeducativo en particular, ya que la misma refiere a la suma de actividades que realizan en su comunidad, pudiendo de este modo hacer uso de los recursos que tienen disponibles para materializar diversas metas compartidas. Es por lo tanto un concepto que va más allá de cómo estos actores finalizan sus tareas, sino que también incluye por ejemplo, cómo logran sortear las dificultades que se les presentan a diario, enfrentando las limitaciones y presiones entre las que deben trabajar (Ainscow, 2004).

Para el autor el acento del concepto “comunidad de práctica” esta puesto en la realización de un proyecto en común, el cual se sostiene en las *prácticas*, las cuales son a través de la acción social una negociación de significados. Estos significados surgen a partir de la complementariedad de dos procesos: “participación” y “materialización”. El primero hace referencia a la negociación y las experiencias compartidas que se dan en el marco de una comunidad de práctica; mientras que el segundo refiere a la producción concreta de representaciones (instrumentos, reglamentación, símbolos, documentos, etc.). Ejemplo de esta última pueden ser las configuraciones de apoyo que se proveen desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁴ para la integración escolar, entre las que se encuentra el dispositivo MAP.

Wenger (2001) señala que no toda comunidad es una comunidad de práctica, y sintetiza tres características básicas para que puedan ser llamadas de este modo y diferenciadas del resto. En primer lugar dice que es necesario un *dominio* de interés compartido sobre el que se enfocaría la comunidad de práctica. En segundo lugar, son los miembros de la *comunidad* los que, a partir de los intereses de su dominio -interés compartido-, se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, ayudándose entre ellos y compartiendo información. Por último, la

⁴ *Ibíd.*, www.buenosaires.gob.ar/educación.

práctica llevada a cabo estará compuesta por un repertorio de diversos recursos, como experiencias, herramientas, historias y formas de manejar problemas recurrentes, yendo más allá de ser una comunidad de interés.

En la comunidad de práctica se encuentra para el autor la clave de una verdadera transformación, ya que tendrá efectos reales en la vida de las personas (Wenger, 2001). Señala que si bien existen y son importantes otras fuerzas, como pueden ser el control de determinada institución o una persona con autoridad, estas son mediadas por comunidad (cuyos significados han sido negociados en la práctica). Esta teoría nos ayuda a pensar en la metodología diseñada para desarrollar prácticas inclusivas, la cual debe tener en cuenta estos procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar dentro de contextos específicos. “Requiere que un grupo de actores insertos en un determinado contexto busquen una agenda común que guíe sus discusiones sobre la práctica y, que a su vez, se involucren en una serie de luchas para establecer formas de trabajo que les permita recopilar y encontrar significado en distintos tipos de información”⁵. Será entonces el concepto de comunidad de práctica lo que sentará las bases de cómo se construye este significado.

Principio de autoridad y Etiquetas en el sistema educativo

Se desarrollarán la diferencia entre el autoritarismo y el principio de autoridad que propone M. Benasayag (2010). El autor enuncia como condición de la contemporaneidad una crisis de autoridad, debido a que la relación con el adulto se percibe ahora como simétrica, en el sentido de que ya no existe ahora una diferencia que permite instaurar una autoridad. El autoritarismo se caracteriza principalmente por una figura de autoridad en la que su fuerza es la única garantía y fundamento de la relación, mientras que el principio de autoridad se diferencia en que representa una base común para los dos términos de la relación. En este último principio está claro que una representaría a la autoridad mientras que el otro obedece, pero paralelamente queda establecida una obediencia en común de

⁵ Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

parte de ambos. Se dice entonces que el principio de autoridad estará fundado en la existencia de un bien compartido, de un mismo objetivo para todos.

En la actualidad, la sociedad parece haber sustituido la certeza del progreso por el sentimiento de inseguridad respecto al futuro. El adulto no representa a los ojos del niño una relación asimétrica que lo protege, ni es ya más garante de la promesa de progreso. Ello posibilita pensar algunos factores posibles en relación a lo que ocurre dentro de la escuela con los “niños con problemas de conducta”. En ocasiones, los adultos se ocupan de encarnar la imagen de generaciones que han fracasado. Si bien “señalar” a un niño “con problemas de conducta” no involucra utilizar una categoría diagnóstica, dicha etiqueta puede resultar un obstáculo dentro del contexto escolar tradicional. Benasayag (2010) se refiere a la función de las etiquetas existentes en la cultura, como un intento de capturar y clasificar aquello que aún no lo ha sido, ya que lo que escapa a la etiquetación es percibido como incómodo.

La escuela funciona como una máquina de dar sentido a lo que aún no lo tiene, intentando así un ajuste a la norma. Es así que a un niño calificado con “problemas de conducta”, le será muy difícil escapar de esa etiqueta, pues será esta la que lo identificará, tanto para él como para los demás.

El posicionamiento ético que se exige al Agente “Psi” propondrá romper con esta concepción, no ver en la persona una etiqueta, no intentar un ajuste forzado a la norma, sino pensar en que las características pueden evolucionar y con el tiempo desaparecer. Y centrarse en las potencias que, con cambios en los contextos y en las tramas relacionales, pueden desarrollarse. De ahí la importancia de realizar investigaciones en pos de la descripción de intervenciones que contribuyan a modificar los destinos predeterminados de los niños denominados con problemas de conducta, enfocando las potencialidades que posee cada uno.

Negociación de discursos

El concepto de “Política de las representaciones” lo aborda Mehan (2001) como los modos de dar significación a los acontecimientos, personas y objetos

ambiguos del mundo, que variará según la perspectiva desde la que se lo mire, dando lugar a versiones discrepantes acerca del mismo.

En las escuelas se establece una disputa en torno al significado de un grupo cuando los docentes tratan de decidir si un niño es “normal” o “anormal”. El autor postula que lo que interesa es examinar el proceso a través del cual, a partir de la ambigüedad de la vida cotidiana, se llega a la claridad de hechos sociales. Cuando existen versiones encontradas de acontecimientos ambiguos, se trata a menudo de negociar una definición consensuada, pero este proceso muchas veces no ocurre en el ámbito educativo. Los diversos discursos sobre el niño no son puestos a dialogar, no se negocian significados, es decir, no se elabora una definición consensuada de la situación. Prevalece muchas veces el discurso psicológico, por tener tecnicismos, y a su vez, una posición de autoridad institucionalmente establecida y legitimada. Por último, Mehan señala que conocemos el mundo a través de las representaciones que nos hacemos de él, esto influye en cómo pensamos y actuamos en relación a determinados sucesos. Los modos de representar varían según la perspectiva desde la cual se construye la representación

Modos de intervención frente a la violencia en la escuela

Erausquin et al. (2013) postulan que para pensar en las intervenciones de un agente psicoeducativo es necesario previamente cuestionarse qué unidad de análisis concibe en el enfoque del problema. Se diferenciarán las intervenciones de carácter directo de las indirectas, como así también las de prevención primaria, secundaria y terciaria, siendo estas últimas dos las que el dispositivo MAP abordaría, ya que son convocados a intervenir frente a la urgencia de lo disruptivo. Nos preguntaremos qué ocurre luego de la urgencia frente a la cual estos agentes son convocados, si indagan, historizan, buscan los modos de realizar la institución su trabajo y proyectan cambios estratégicos para co-construir futuro con otros actores sociales.

En el Proyecto de Investigación P023 ⁶en el que la Tutora de esta Tesis fue Directora, se abordaron las experiencias y problemas como distribuidos socialmente, y no localizados meramente en un sujeto individual. Estos sistemas de actividad humana permitirán pensar en una construcción compartida, es decir, en sistemas de actividad colectiva que no se reducen a la sumatoria de las acciones individuales, dando lugar a la multiplicidad de voces y/o puntos de vista que contienen a su vez una sedimentación de momentos históricos anteriores.

Este equipo de investigación concibió a la violencia como un fenómeno que puede ser abordado en forma plural, ya que se registran diversos modos en que emerge el mismo. Posibilitó pensar las escenas como un desborde de del marco habitual, desde la cual los agentes psicoeducativos responden desde la inmediatez, y muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. A partir de los modelos mentales de intervención de los agentes psicoeducativos, se delimitan, en los trabajos citados, diversas figuras de trabajo en violencias, como la de encapsulamiento, con tendencia a la sobreimplicación; la de trabajo en consulta y la de trabajo en equipo, que pueden aportar conceptualizaciones y categorías de análisis para enfocar la actuación de los agentes MAP en fenómenos disruptivos con niños escolarizados, a quienes se atribuye conductas disruptivas.

Metodología

Se tomaron dos entrevistas semi-dirigidas a dos diferentes agentes psicoeducativas (n=2), en el marco de la Práctica de Investigación ya mencionada; ambas se encontraban trabajando como *maestra de apoyo pedagógico* el primer cuatrimestre del año 2015. La investigación es de carácter cualitativo. También se administraron Cuestionarios de Intervención Profesional del Psicólogo sobre

⁶ Erausquin, C. et al. Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. *Anu. investig.* [online]. 2011, vol.18 [citado 2015-08-28], pp. 181-198. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862011000100020&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.

Problemas Situados en Contexto, los cuales fueron adaptados a la especificidad de los niños con problemas de conducta por C. Erausquin (2013). Estos cuestionarios fueron analizados a partir de la Matriz de Análisis Complejo del proceso de Construcción de competencias para la Intervención Profesional del Psicólogo sobre problemas situados en contexto, en la cual se distinguen las siguientes “dimensiones”: a) situación problema que describen los profesionales, b) intervención profesional del agente según su rol, c) herramientas utilizadas en la intervención y d) resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo, et al.2004). En cada dimensión se despliegan “ejes”, y a su vez, en cada uno de ellos se distinguen cinco indicadores, los cuales refieren a diferencias cualitativas de los modelos mentales de los agentes. Estos últimos fueron ordenados en relación a tres dimensiones que son centrales para el cambio conceptual en el conocimiento de dominios: A) Dimensión *simple-complejo*, que implica un cambio gradual desde el esquema causal simple y unidireccional hacia un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidireccionales. B) Dimensión *implícito-explicito*, que supone la posibilidad de verbalizar los contenidos de la mente (metaconocimiento) exigiendo así un avance gradual desde lo narrativo y lo evaluativo hacia lo expositivo y verificable. C) Dimensión *realismo-perspectivismo*, la cual requiere pasar de una posición realista sobre el mundo, donde la realidad tiene una sola voz, a la voz plural de los “otros” cotidianos, incluido la del propio yo, hasta poder entonces alcanzar voces plurales. De hecho, la formulación de explicaciones alternativas, la argumentación de las ideas y la detección de las contradicciones entre los argumentos, es decir, el conflicto cognitivo, son centrales para avanzar gradualmente desde lo conversacional hacia lo dialéctico (Rodrigo y Correa, 1999).

A partir de la escucha del relato de los agentes, y a la luz del análisis de los mismos y de las herramientas utilizadas, se realiza en un segundo momento una devolución a una de las agentes como Intercambio Reflexivo sobre lo compartido

a partir de sus aportes, la cual ha sido acompañada y guiada para ello por la Tutora de esta Tesis.⁷

Hipótesis a modo de Conjetura

La hipótesis que se plantea y guía el recorrido: “Existe un cambio a nivel de la disponibilidad de los recursos capaz de enriquecer el dispositivo MAP, favoreciendo la expansión de Comunidades de Práctica”.

Objetivos

General:

-Analizar el rol de las MAP a partir de la historización del dispositivo, y determinar las condiciones que favorecen y obstaculizan sus intervenciones a modo de comunidades de práctica, en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Específicos:

-Describir y analizar la relación del dispositivo MAP con el sistema Escuela Común.

-Indagar los modelos mentales de los agentes psicoeducativos que desempeñan su práctica como MAP.

-Diseñar una propuesta con la finalidad de expandir las intervenciones MAP y enmarcarlas en comunidades de práctica para potenciar su trabajo inter-agencial.

Análisis de resultados

Con el objetivo de indagar los modelos mentales de los agentes psicoeducativos que se han entrevistado, se presenta a continuación un cuadro comparativo que muestra las puntuaciones que arrojaron los Cuestionarios de las MAP 1 y 2. Aparecen subrayados los ejes de las dimensiones I y II que resultan más significativos para el análisis cualitativo. Además, con el fin de obtener resultados

⁷ Ver Anexo: “Memoria del Intercambio Reflexivo con Agente Psicoeducativo”

más precisos, se intercala información obtenida en las entrevistas que se realizaron a dichos agentes.

DIMENSIÓN I		DIMENSIÓN II		DIMENSIÓN III		DIMENSIÓN IV	
SITUACIÓN PROBLEMA		INTERVENCIÓN PROFESIONAL		HERRAMIENTAS		RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN	
MAP1	MAP2	MAP1	MAP2	MAP1	MAP2	MAP1	MAP2
<u>1.3</u>	<u>1.5</u>	<u>1.5</u>	<u>1.5</u>	1.4	1.3	1.3.a	1.2.a
2.2.a	2.3	2.4	2.4	2.2	2.2	2.3.a	2.2
<u>3.3</u>	<u>3.3</u>	<u>3.4</u>	<u>3.3</u>				
<u>4.3</u>	<u>4.4</u>	4.4	4.4				
5.1	5.3	5.3	5.3				
<u>6.2</u>	<u>6.3</u>	6.3.b	6.3.b/ 6.4				
<u>7.2.a</u>	<u>7.3</u>	7.4	7.3				
		<u>8.4</u>	<u>8.3.b</u>				

*Los ejes subrayados serán los ejes a analizar

Para comenzar es importante recordar que los agentes psicoeducativos en cuestión son docentes en Nivel Primario y Licenciadas en Psicopedagogía. Una de ellas se ha desempeñado como Maestra de Apoyo Psicológico dada la emergencia del sistema educativo, a la otra se le ha ofrecido el cargo pero no lo aceptó el cargo por “sentir que no estaba capacitada”, desde sus dichos.

Teniendo en cuenta la dimensión I: “Situación-Problema” de la Matriz de Análisis utilizada, se puede decir que tanto la MAP1 como la MAP2 plantean problemas complejos que involucran a “niños con problemas de conducta” aportando múltiples dimensiones; la diferencia que puede observarse entre ambas es que la

MAP1, si bien da cuenta de la multiplicidad de factores involucrados en la situación, no propone una articulación entre los mismos y centra la problemática en el niño. En cambio, la segunda profesional da cuenta de la complejidad del problema incluyendo tramas relacionales entre actores -el vínculo entre el niño con problemas de conducta y su docentes y compañeros- y tramas psicosociales -menciona la recomendación de la escuela de realizar una consulta en un Hospital Infanto-Juvenil que es aceptada por la familia del niño. En este sentido, mientras que la MAP2 logra en el relato de la situación-problema realizar algunas inferencias que dan cuenta de una lectura que va más allá de la conducta visible del niño con problemas de conducta, la MAP1 sólo alcanza una descripción del problema sin explicarlo ni hacer inferencias. Destacamos aquí que según el recorte que realice el agente psicoeducativo al construir la situación-problema y la conceptualización que formule acerca de sus causas o relaciones, podrá abordarla de diversas maneras. En este sentido, la coordinadora MAP concibe en su relato al problema como parte de una comunidad de práctica, y no como algo que le pertenece solo al niño que tiene conductas disruptivas. Es a partir de aquí que es necesario muchas veces lograr un cambio de perspectiva de la institución escolar.

En cuanto a la historización, se puede decir que ambos agentes psicoeducativos ubican antecedentes del problema aunque es importante marcar una distinción. A diferencia de la MAP1 que menciona antecedentes pero sin interrelación entre sí, la MAP2 sitúa algunos antecedentes que están vinculados -la problemática del niño con el docente y la posibilidad de evaluar su alojamiento en una escuela especial-. Además, se puede decir que la MAP1 sólo historiza a partir de que ella fue llamada a intervenir; no hay antecedentes previos a su intervención. La MAP2, en cambio, logra realizar un recorrido histórico del niño dentro de la institución educativa. Sin embargo, en ninguna de las dos narrativas se nota una referencia a la historia personal del niño por fuera de la escuela. En este punto hay que destacar, que esta tendencia no se condice con el discurso de las entrevistas, sobre todo en la MAP1, quien en varias oportunidades pone en relación las dificultades escolares de los niños con su historia personal. Da cuenta de esto

diciendo: *“En general lo que se da ahora son muchos conflictos con la familia, o a nivel social. Son chicos cuyos papás no están porque se fueron, porque los abandonaron y quedan a cargo de tíos o hasta de vecinos...”*. Aunque no se pueden ubicar motivos claros sobre esta discrepancia entre las puntuaciones obtenidas en los Cuestionarios y las entrevistas, se indicarán algunos factores a tener en cuenta. Podría pensarse en la dificultad de los profesionales para dejar constancia por escrito de situaciones personales de los niños que exceden las tramas vinculares del contexto educativo, ya que en la cotidianeidad manejan datos que no corresponde a su función divulgar. En este sentido podemos pensar que el secreto profesional juega un papel importante a la hora de historizar. Esto se ve reflejado en el Cuestionario de la MAP1 al contestar que el secreto profesional es una de las cuestiones más significativas que aprendió en su formación. También podría pensarse que la escuela aún hoy deja por fuera toda problemática que ocurra fuera de sus paredes, actuando puertas adentro, sin hacerse cargo de las problemáticas particulares de los alumnos que se suscitan fuera del ámbito escolar pero que inciden directamente en él.

En cuanto a la dimensión “Situación-problema” descrita hasta el momento, es importante destacar que muchas veces las escenas de urgencia frente a las situaciones de violencia demandan de manera apremiante un agente psicoeducativo que pueda prevenirla, evitando o disminuyendo el daño que involucra (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10). De este modo podría pensarse que las problemáticas relatadas por las MAP tienen que ver con la confrontación *“frente a la urgencia”*, como menciona la MAP2 al hablar de la intervención en el Cuestionario. Hay que actuar de inmediato con ese chico que hace que se *“generen situaciones disruptivas”* y que *“se para, tira cosas al pizarrón (...) se agarra a las piñas con cualquiera...”*, como describe en la entrevista la MAP1 a un “chico con problemas de conducta”. Y muchas veces la urgencia impide que se realice un análisis previo exhaustivo de la situación, respondiendo desde la inmediatez e impidiendo que se indague, que se historice el problema y se profundicen antecedentes y causas o que se formulen hipótesis que orienten las acciones a seguir; otra cuestión que también se ve impedida es la

de co-construir el futuro con otros actores. En esta línea se podría preguntar: una vez puesta en marcha de la intervención ¿qué se hace luego a los fines de la historización? De esta manera, podría pensarse que en su relato la MAP1 no logra historizar mucho más allá de la trama escolar, mientras que la MAP2 sitúa un recorrido histórico del niño previo a su intervención. Podría abrirse la pregunta aquí si es una competencia adquirida por este agente al haber transitado por el dispositivo MAP.

Los “despliegues disruptivos” y “manifestaciones de angustia” son entendidos como formas de padecimiento y malestar, que desembocan en consecuencias en la escolaridad, no necesariamente en compromisos cognitivos o problemas de aprendizaje. Es importante destacar que el aspecto intelectual y el afectivo están íntimamente relacionados, y el contexto en el que se inscriben estas situaciones es en la época actual, en la que la figura del adulto se ha transformado, poniéndose en discusión la concepción tradicional de autoridad.

A continuación del relato de la situación disruptiva, en la entrevista la MAP nos dice: *“También tiene que ver cómo la maestra elogia a determinados chicos. Si una maestra adelante del chico te está diciendo que el ya no puede hacer más nada, y que hasta acá llegó...y bueno, el pibe te lo va a actuar”*. A partir de aquí nos preguntamos qué ocurre con las relaciones de asimetría dentro de la escuela. Si bien todo el sistema educativo se encuentra atravesado por relaciones de poder, con el dispositivo MAP queda en evidencia que también pueden producirse interacciones o componentes dominantes asimétricos entre docentes y alumnos, ya que no es el mismo el lugar que ocupa la docente a cargo del curso que la MAP de un determinado niño. El rol de este adulto no representa ante el niño una verdadera asimetría, pudiendo ubicar aquí el principio de autoridad y no el autoritarismo, ya que si bien la MAP representa a la autoridad y el niño obedece, al mismo tiempo ambos obedecen al principio común del sistema educativo, que prefigura la relación desde el exterior. De esta forma, el principio de autoridad se funda en la existencia de un bien compartido (Benasayag, 2010).

En lo que refiere al *perspectivismo*, se observa que en los relatos de la situación-problema de los Cuestionarios en las dos MAP predomina una única realidad,

aunque vale aclarar que la MAP2 la encuadra en su rol profesional. Esta cuestión está vinculada con la posición de encapsulamiento del agente (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10) que se caracteriza, entre otras cosas, por contar con una sola versión de los sucesos dada la dificultad de incluir la voz de otros actores. La MAP1 sólo describe la situación, en cambio, en la MAP2 pueden apreciarse referencias al vínculo del niño con el docente y sus compañeros además de un claro conocimiento sobre la demanda de intervención y su rol.

En relación con la trama interpersonal, en ambas MAP puede observarse una tendencia a situar el problema en el niño. Este hecho es más evidente en la MAP1, quien designa al niño como el portador de las dificultades, ya que es éste el que no puede permanecer en el aula ni escuchar a sus maestros. Sin embargo, en el relato de la MAP2, se describen los hechos a los cuales el niño responde, descentralizando así al niño como único portador del problema y situando algo de esto en otros factores. Por ejemplo, cuando esta profesional describe la situación-problema en el Cuestionario dice: *“Durante 2015 no había mostrado problemas de conducta hasta que la maestra de grado faltó por varias semanas por enfermedad”* está explicitando la influencia de otros factores y dimensiones en la conducta del niño. Esto podría ser posible, quizá, por haber establecido un vínculo de confianza con su docente de grado, por sentirse contenido y mantenerlo estable en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión II: “Intervención” de la Matriz de Análisis utilizada, podemos decir que no se observan grandes disparidades entre las MAP. En ambas la decisión sobre la intervención es construida y tomada en conjunto, pero a diferencia de la MAP2, la MAP1 tiene en cuenta a la maestra de grado, favoreciendo de este modo intervenciones a modo de comunidad de práctica.

En contraste con los resultados obtenidos en el Cuestionario, en las entrevistas podemos inferir que si bien las MAP tiene un modelo mental y un discurso conectado a la interdisciplina, los avatares y la urgencia de lo cotidiano escolar, puede llegar a correrlas de dicho lugar. Por ejemplo, la MAP 1 relata en la entrevista: *“Tendría que trabajar con la gente del Equipo de Orientación Escolar”*, cuando se le pregunta por qué utilizó el “tendría” explicó que *“Deberían por lo*

menos escucharnos un poco. En general, hablan más a nivel directivo y a la escuela no vienen mucho. Es algo más burocrático, leen los informes pero en realidad no se acercan tanto, por eso ese -tendría-". En este punto podría pensarse que, de acuerdo con el discurso, el Equipo de Orientación Escolar se desempeña al modo de "trabajo en equipo" (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10), sin embargo, hay cierta dificultad para construir las intervenciones conjuntamente con las docentes y con las MAP, que son a veces ignoradas frente a su demanda. Esto quiere decir que si bien, desde el discurso, hay interagencialidad, el trabajo difícilmente llega a desenvolverse en el aula con los agentes del cotidiano escolar, produciéndose cierta fractura del diálogo y obstaculizando la expansión de la propuesta.

El proyecto MAP enuncia entre sus objetivos *"conformar con el docente de Escuela Común un equipo que permita el abordaje de estas situaciones"* (GCABA (b), s/f). Partiendo de las características singulares del caso, se intenta establecer de este modo un trabajo conjunto, en la que docentes, directivos, miembros del EOE, terapeutas de los alumnos y otros actores (si los hay) formen parte de una comunidad de práctica. Es necesaria entonces una construcción colectiva de los agentes que deciden y que participan en la intervención. Tanto en el Cuestionario de la MAP1 como la MAP2 aparece la construcción conjunta de la intervención. Sin embargo, la intervención a la que refiere la MAP1 es llevada a cabo con otros agentes, mientras que la intervención de la MAP2 es realizada sólo por el agente psicoeducativo. Queda así en evidencia que el hecho de que la intervención se construya en conjunto no garantiza que se ponga en marcha del mismo modo a nivel de las prácticas. En este punto y teniendo en cuenta el Cuestionario de la MAP1, podría pensarse en el "trabajo en consulta" en tanto los agentes no actúan encapsulados; si bien relatan y describen inter-agencialidad en la construcción de la intervención, no se llegan a armar equipos de trabajo colaborativo (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10), alejándose de este modo de una concepción de comunidad de práctica propiamente dicha.

Es necesario destacar la distancia existente entre la normativa que enmarca la labor MAP y la práctica que se lleva a cabo. Si bien en la Resolución 40/07 se

destaca el trabajo uno a uno con el niño, la modalidad de abordaje es un trabajo de negociación de discursos (Mehan, 2001) y de evaluación por parte de los agentes implicados.

En referencia a la valoración y distancia del relator con el agente y la indagación, la MAP1 vislumbra una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente en la intervención, con distancia y objetividad de la apreciación. Se puede observar una diferencia con el contenido de la entrevista de este agente psicoeducativo, ya que a diferencia del Cuestionario, la objetividad queda a un lado en su actuación profesional. Dice en la entrevista refiriéndose a la pregunta de cómo trabaja con la familia: *“Son padres que no pueden ejercer su rol, no es que no quieren sino que realmente no pueden. Son gente muy joven o gente con muchas dificultades o gente que viene de Perú, de Paraguay y que para ellos ya es todo un tema la adaptación (...) En realidad está mal decirlo, pero se trabaja cómo se puede... porque hay veces que vos citás y no vienen... pero es porque realmente no pueden”*. De este discurso, percibido desde nuestra impresión con cierta preocupación y resignación, es posible extraer que el agente psicoeducativo se encuentra frente a una problemática que lo excede y que trae efectos en su vida anímica. Podría pensarse a la MAP1 visualiza el problema desde el punto de vista del “sujeto-víctima”, y que la profesional se sobre-identifica con él frente al desconcierto, la ausencia de respuestas (Erausquin, Dome, López y Confeggi, UBACYT 2008-10) y la realidad social del momento. Sin embargo, agrega luego: *“La verdad es que me gusta mucho mi trabajo (...) En esta escuela ya estoy hace 8 años... Ya tendría que cambiar pero además me gusta mucho el distrito”*. Queda en estos dichos reflejada la trama institucional en la que se encuentra atravesada su práctica.

Es a partir de esto que el dispositivo propone intervenir desde el entrecruzamiento de la dimensión subjetiva y la institucional, entendiendo que el recorte de la actividad debe ser lo suficientemente abarcativo, pero a su vez no tan amplio: No alcanza con la perspectiva subjetiva de los alumnos, ni tampoco con entender su problemática como mero síntoma de la institución escolar. La unidad de análisis será entonces lo que subtiende a un recorte permitiendo abordar el fenómeno en

cuestión (Erausquin, 2013). Como nos propone una de las agentes entrevistadas, la familia podría ser contemplada como una dimensión que se entrecruza también con las anteriores. Esta forma se aleja del encapsulamiento de la mirada clásica, la cual abarcaba la situación-problema considerando al alumno individualmente o su familia; se empieza a pensar entonces en intervenciones que no solo se dirigen al síntoma del alumno, sino que estas también generan en la escuela y los docentes nuevas herramientas para comprender y actuar frente a las situaciones pensadas como “problemas de conducta”.

La dimensión institucional es contemplada para dar respuesta a la demanda, ya que a partir de diversos materiales recabados (Di Pietro, S. et al, 2012) puede notarse que en algunas oportunidades el proyecto decide no intervenir por considerar que no están dadas las condiciones mínimas necesarias. Un ejemplo pueden ser los casos en que la escuela no explicita el compromiso de ser partícipe de una comunidad de práctica para la resolución del problema. En términos de Wenger (2001) puede pensarse que si no existe la participación de la institución escolar, tampoco habrá dialéctica de materialización. Es así como desde el discurso de la escuela subyace un discurso de exclusión, o de integración, y no de inclusión, obstaculizando de este modo la constitución de una comunidad de práctica. Aquí es donde se ubican los rasgos fundamentales del concepto de *Práctica* propuesto por el autor, quien no lo piensa como la mera suma de las tareas llevadas a cabo, sino como el uso que se hace de los recursos disponibles para llegar a los objetivos compartidos, compartidos entre escuela Común y Especial⁸. Se incluye desde esta concepción la forma de sortear las dificultades que se presentan en el trabajo diario, pensando también en las limitaciones y las presiones con las que trabajan estos agentes (Ainscow, 2004). Nos dice en su relato la MAP1 al referirse a estas cuestiones: “*No es fácil el trabajo en conjunto...*”.

Por su formación profesional y el lugar que ocupa en el aula, el agente MAP tiene la capacidad de trabajar con el alumno desde un lugar al que el docente de grado no accede, interviniendo para lograr restablecer, o construir en algunos casos, los

⁸ Debe hacerse la siguiente salvedad: En los casos en que es posible.

lazos con el docente y con sus compañeros, dando lugar de este modo a sentar las condiciones necesarias para el aprendizaje. Es así como el rol de este agente se inserta en una trama institucional en relación a la cual posee cierta independencia, y a su vez, no tiene la presencia diaria que tal vez se da en los maestros de grado, pudiendo así tomar una distancia crítica en cuanto a las prácticas y lógicas imperantes de la institución. Si bien su trabajo se desempeña en la escuela, es una figura transitoria y externa. Algunos referentes comentaron el hecho de que no usaban guardapolvo en un primer momento, y con el correr del tiempo tomaron la decisión de hacerlo para enmarcar el carácter docente de su labor, y así lograr integrarse de manera más efectiva a la institución escolar (siempre tomando en cuenta la singularidad del caso).

La sobre-implicación se puede ubicar en el Cuestionario de la MAP2. En este sentido, se podría inferir cierta segregación de ella con el niño. Esta sobre-implicación suele darse con frecuencia en los agentes que trabajan en violencias en escuelas, consignados en la figura de “trabajo por encapsulamiento” (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10) quizá como un modo de defensa frente a la de-subjetivación que todo acto violento implica. En relación con la sobre-implicación se visulmbra en la MAP1 una contradicción entre el Cuestionario y la entrevista. Mientras que en la entrevista se encuentra sobre-implicada, en el Cuestionario aparece plasmada una distancia y objetividad en la apreciación. En este sentido, es preciso aclarar que la escritura (Cuestionarios) estampa los modelos mentales presentes en cada agente psicoeducativo volcando al papel los conocimientos que tienen más afianzados, a diferencia de la oralidad (Entrevistas) que está condicionada por la situación vincular enmarcada en el encuentro con el entrevistador, y pueden aparecer aspectos menos estructurados, connotaciones más vivenciadas que pensadas. Por otro lado, es interesante destacar que esta agente en su discurso relata: *“Nosotros queremos que (los chicos) aprendan, no queremos que la escuela sea un como si”*, haciendo referencia a que son muchos los actores del sistema educativo que no quieren quedarse en un “como si”, a lo que se podría agregar “como si el chico aprendiera”.

Con el objetivo de analizar el sistema de actividad MAP en relación con el sistema Escuela Común, se propone, desde su concepción de aprendizaje expansivo, pensar al primero en base a algunos de los cinco principios de la Teoría de la Actividad de Engeström, (Erausquin, 2013). A continuación se expone brevemente cada principio, ejemplificando con fragmentos de la entrevista y analizando el rol de las tensiones y contradicciones que se presentan.

1. El primer principio sostiene que la unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otros sistemas. En este sentido se puede decir que la labor llevada a cabo por las MAP no es una actividad individual sino que se plantea como colectiva, ya que su meta es la inclusión de niños con problemas de conducta en la escuela común. Tal como lo sostiene la Coordinadora MAP *“El equipo de MAP surge como una demanda de la escuela primaria común a partir de niños con problemas de conducta, con sus maestros, compañeros, violencia. Pero no ligados a problemas de aprendizaje. Es un alumno para escuela común, porque puede aprender desde lo conceptual, lo que se espera. Pero a partir de las crisis que tiene, desestructura a los maestros, sus compañeros”*.⁹

2. El segundo principio plantea una multiplicidad de voces de los sistemas de actividad, donde conviven puntos de vista diversos, tradiciones e intereses. Con respecto a esto la MAP1 comenta en la entrevista: *“Es mejor pensarlo con un compañero. Se hacen reuniones de quizás tres o cuatro maestras de apoyo de diferentes escuelas (...) Hay cosas que por ahí a uno no se le ocurren porque estás metido dentro de la escuela y lo institucional te atraviesa, pero quizás a un compañero te dice ¿y no pensaste tal cosa? o ¿no probaste tal otra?”.* Todo esto da cuenta que toda fuente de innovación exige acciones de traducción y negociación de discursos.

3. El tercer principio es el carácter histórico de los sistemas de actividad. El olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema es una fractura de la memoria social. Es muy importante considerar las huellas de la propia actividad del sistema, considerar cómo se hacían las cosas en el pasado

⁹ Fragmento extraído de entrevista de la cohorte 2013/4.

para poder vincular estos datos con el proceso de intervención (Erausquin, Dome, Lopez y Confeggi, UBACYT 2008-10). En este sentido la MAP2 menciona en pos del seguimiento del niño: *“Llevamos las planillas con la lista de nenes que trabajamos, sus dificultades, los informes de los alumnos”*. Podría pensarse que, quizás, esta manera de historizar el camino educativo del niño es un poco escueta, ya que deja de lado por ejemplo, las intervenciones que fueron eficaces y las que no con ese niño en particular, o con otros niños en situaciones semejantes.

4. El cuarto principio sostiene que las contradicciones que acumulan los sistemas de actividad son fuentes potenciales de cambio. Algo de esto se vislumbra entre el nivel del discurso y el nivel de las prácticas. Para ejemplificar esta cuestión se podría tener en cuenta la Dimensión II: “Intervención” en el Cuestionario de la MAP2. Extraemos de su discurso escrito que si bien la intervención se decide en conjunto con otros agentes educativos -dando cuenta de un modo de trabajo que podría pensarse como interdisciplinario- en la práctica actúa solamente el agente psicoeducativo. Por otro lado, también podríamos pensar en este principio la forma de concebir al problema como parte de una comunidad de práctica- comunidad problemática. Si bien muchas veces la escuela que realiza una demanda de intervención no se incluye como parte de la comunidad en un principio, lo cual acarrea dificultades, tensiones y contradicciones en el proceso, pueden llegar a producirse diversos logros y conquistas por parte del equipo de trabajo, pudiendo a partir del proyecto instalar no solo un oficio de alumno, sino también un cambio de perspectiva en la institución.

Las contradicciones se deberían entender como inherentes al sistema, y no deberían ser pensadas con una connotación negativa, ya que si bien pueden llegar a generar tensiones, son a su vez potenciales motores de nuevas formas: ya sean reglas, cambios en la división del trabajo, instrumentos de mediación novedosos, que los agentes eventualmente pueden consensuar (Erausquin, 2013). La detección de las contradicciones es central para avanzar gradualmente desde lo conversacional hacia lo dialéctico (Rodrigo y Correa, 1999).

5. El quinto principio propone la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, a partir de esfuerzos colectivos y deliberados. En este punto, se podría pensar en la posibilidad de compartir el espacio de reunión de las MAP con otros agentes psicoeducativos (docentes, directivos) para dar lugar al intercambio de vivencias y experiencias de la cotidianidad escolar y por así enriquecer sus prácticas.

Desde los lineamientos de la Teoría de la Actividad, Erausquin (2013) siguiendo a Engestrom plantea que no se puede pensar en un sistema de actividad en forma aislada, encapsulada. Se debería pensar como unidad mínima de análisis en dos sistemas de actividad. Proponemos situar la Escuela Común y la Escuela Especial como dos sistemas de actividad diferentes pero interconectados y al dispositivo MAP como un intento de puente entre ellos. De esta manera, se pueden situar no sólo las contradicciones y tensiones intra-sistémicas descritas anteriormente, sino también las inter-sistémicas. Da cuenta de ello la siguiente frase extraída de la entrevista de la MAP1: *“Ahí sí yo entro en conflicto porque, por ejemplo, yo le decía a la directora <pongámosle MB en el boletín porque hizo muchos avances> y ella me decía <bueno pero si le ponemos eso la abuela va a pensar que está todo bien y nunca va a aceptar un cambio de escolaridad>. Tiene razón. Pero para mi, que trabajo con el chico y veo los avances... para mi es como un castigo. Aunque es propio del sistema. Si el padre no está de acuerdo con la modalidad escolar que se le sugiere, el chico sigue en escuela común”*. Se vislumbra claramente cómo se generan tensiones entre los directivos de Escuela Común, el agente psicoeducativo y la trama familiar del niño.

Los niños denominados con problemas de conducta pertenecen a la escuela común ya que están en ella matriculados, sin embargo podríamos considerar que como no presentan dificultades cognitivas, no haya quien se pregunte el por qué de su conducta o por qué no logran adecuarse a las normas establecidas por la escuela. Por lo tanto, se puede plantear al dispositivo MAP como una herramienta que viene a intentar sortear los conflictos inter-sistémicos para abordar la complejidad que plantea la inclusión de estos niños en la escuela común

generando preguntas reflexivas, intentando hacer una lectura de ese caso singular, disruptivo y ruidoso, con el fin de establecer una mediación no como técnica de resolución de conflictos sino como horizonte aclarativo desde el cual interpretar las dinámicas vinculares de la escuela a efectos de crear nuevas matrices relacionales con esos niños. La propuesta de mediación debe estar destinada a facilitar el diálogo; se enuncia entre los objetivos principales del dispositivo “*abrir un espacio de investigación para el docente de Educación Especial y de Común sobre problemática subjetiva actual en la Escuela Primaria*” (GCABA (b), s/f). Puede pensarse también que la presencia del agente MAP también puede ser entendida como “puente” entre el alumno y los otros, ya que las conductas disruptivas le impiden vincularse en situación de crisis.

Si bien las definiciones generales del dispositivo MAP no han sido modificadas desde su origen, si podemos ubicar un cambio de impronta en el mismo respecto a los elementos básicos considerados para garantizar el éxito de las intervenciones. En un primer momento el énfasis estaba puesto en los aspectos clínicos -*intervención institucional desde una perspectiva clínica*-, el cual se fue corriendo hacia la labor pedagógica. En las investigaciones analizadas se observan elementos que indican que, además de enfocarse en el aspecto de relación del alumnos con los otros (compañeros y docentes), el trabajo del agente MAP está orientado también a diseñar estrategias en conjunto con la docente de grado con fin de establecer hábitos que le permitan al niño posicionarse como alumno.

Como señala una de las entrevistadas, se apela a la resolución 579/97, la cual crea el cargo de Maestro Integrador. La falta de formalidad es considerada por los profesionales que integran el equipo como un “obstáculo a superar”; dado que no existe concurso para acceder al cargo, la coordinación selecciona a los profesionales acorde a su perfil, trayectoria y desempeño.¹⁰ La MAP1 nos cuenta

¹⁰ Es importante destacar que el proyecto exige una doble formación: docente y psicólogo/psicopedagogo. Se destaca también como objetivo “*contar con docentes fortalecidos y sostenidos en su función*” (GCABA(c), s/f: 1)

en la entrevista acerca de las similitudes en cuanto al cargo de MPO¹¹ (Maestro Psicólogo Orientador, dependiente del CENTES) y el MAP; para las escuelas no es fácil en muchas ocasiones definir el proyecto más pertinente para intervenir. En el caso de una intervención MAP no se duda que la modalidad escolar sea la común, lo que se busca es evitar el fracaso escolar. Como se dice en el relato de algunos agentes, la intervención MAP tendrá la especificidad de la construcción de “oficio de alumno”, es decir, que el niño se constituya gradualmente como alumno, asumiendo las responsabilidades propias de este rol.

Retomando algunas cuestiones del análisis, se propone ahora pensar en la posibilidad de *expandir* las intervenciones MAP, ofreciendo algún aporte que pueda enriquecerlas. En primer lugar, es interesante remarcar la importancia de la historización en el trabajo de las MAP. La *historización* de un problema y del modo habitual de generarse y abordarse en el sistema dicho problema, resulta crucial para que el sistema de actividad “aprenda” de la experiencia sedimentada, para que se habiliten ciclos expansivos y transformaciones y para que resulte interpelado el propio dispositivo y a partir de ello puedan problematizarse sus prácticas (Erausquin, 2012). En este sentido, se propone la utilización de una “*memoria de actividades*” por parte de la agente MAP, que explique y describa las intervenciones que fueron llevadas a cabo con cada niño en particular y deje plasmado, en caso de ser necesario, eventos de la vida personal del niño que resulten significativos para tener en cuenta en la historia de sus tramas y trayectorias escolares. Esta “*memoria de actividades*” sería entonces un modo concreto de historizar el recorrido educativo del niño. El valor de este registro radicaría en que, de esta manera, se podría evitar la pérdida del trabajo realizado hasta el momento en caso de un eventual cambio del agente psicoeducativo ya que permitiría una fuente a la cual recurrir para la recuperación de la memoria. Además beneficiaría el trabajo de las MAP en tanto dejaría asentados antecedentes que resulten útiles para planificar planes de acción y formular

¹¹ En el relevamiento de entrevistas existentes se encontró un dato relevante: el proyecto MAP en sus orígenes se nutre de el enfoque ideológico del dispositivo MPO, como así también de diversos profesionales que trabajaban en el mismo.

hipótesis frente a la inmediatez que requieren algunos casos de violencia en las escuelas. Esta propuesta se sumaría al legajo que plasma el recorrido escolar del niño, y sería contemplada también como posibilidad de plasmar la articulación entre la educación común y especial.

Sumada a la propuesta anterior, también podría considerarse como una herramienta fundamental la creación de un espacio común, para agentes psicoeducativos y docentes, en donde puedan debatirse las diversas vivencias de la cotidianeidad escolar y de este modo negociarse significados. El diálogo entre MAP y docentes, en el marco de un encuentro formalizado dentro del Sistema Educativo, permitiría la puesta en palabras de múltiples inquietudes y experiencias y abriría el juego a la multivocalidad. El intercambio entre los distintos agentes educativos conduciría a repensar sus prácticas y enriquecer las futuras intervenciones.

En el interior de las escuelas, las MAPS, sitúan sus saberes pero no sin sostener luchas locales en relación con las condiciones concretas y específicas de intervención. Su tarea desarrollada no sólo es compleja, sino que también involucra el trabajo de varias personas. En su labor estos agentes psicoeducativos deben posicionarse en un cruce de demandas: por un lado, aquellas que provienen de su propia formación y por el otro, las vinculadas con el ámbito escolar, ya que su inserción en el sistema resulta algunas veces de manera problemática. Podemos ubicar estas tensiones como inherentes al sistema, sin ser pensadas como un elemento negativo más allá de la incertidumbre que pueden llegar a generar. Siguiendo los postulados de Benasayag (2010), alejándonos de una mirada del conocimiento como absoluto, lo que será el futuro va a depender en gran medida de lo que se sepa hacer en el presente. Proponemos una nueva línea de análisis, para enriquecer las intervenciones del psicólogo en la escuela, indagando sobre los modelos mentales de los docentes de grado, ya que consideramos que ciertas dificultades presentes en la labor de las MAPs podrían ser endosadas a las representaciones y/o mitos del docente .

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que el dispositivo MAP surge de la necesidad de la Escuela Común de poder incluir a aquellos niños que no presentan problemas de aprendizaje sino de conducta. Es entonces que a nivel de las políticas educativas se crea este dispositivo que se sostiene como un puente inter-sistema entre el sistema Educación Común y el sistema Educación Especial, con un horizonte ideal de inclusión. Se parte de una concepción dinámica, no determinista, ya que el hecho de que el niño se encuentre en esta posición en su trayectoria educativa, no significa que no pueda revertirse. Es aquí donde entran en escena las MAP que intentan proveer las herramientas necesarias para abordar y revertir la problemática, intentando sostener dicho puente inter-sistémico.

Lo que se desliza a lo largo de este trabajo es que en el nivel de las prácticas, estos agentes psicoeducativos buscan fortalecer su rol sorteando las contradicciones que surgen intra e inter-sistema y que empañan la meta de la inclusión. Estas tensiones podrían ser pensadas como potencialidad, motores de cambio, permitiendo una negociación de significados, alejándonos así de una visión negativa de las mismas. Desde la concepción de constructivismo episódico que propone M.J. Rodrigo (1997) podemos pensar a la realidad como pluriforme y construida en conjunto, permitiéndonos a la vez apuntar a la individualidad indagada en las agentes MAP1 y MAP2.

Es a partir de una *historización* del dispositivo que dimos cuenta de un cambio de impronta en el mismo. El enfoque clínico que tuvo en sus comienzos, pasó a tornarse más pedagógico, posibilitando de este modo habilitación para que psicopedagogos puedan acceder al cargo (aunque de manera informal, ya que no existe el concurso para los mismos). Se considera que la impronta clínica de su comienzo no debería dejarse de lado, ya que es aquí donde el enigma del síntoma cobra valor, donde se puede entender el sentido de ese mensaje a descifrar. Es por eso que las intervenciones se siguen sosteniendo desde la singularidad del caso por caso, y al mismo tiempo, contemplando la lógica del contexto. Con la historización del dispositivo también pudieron vislumbrarse las diversas

limitaciones del mismo: los pocos profesionales que conforman el equipo de trabajo MAP no parecen dar respuesta suficiente a las grandes demandas que se presentan.

Se intentó comprender y construir el sentido y significado que tienen para estos agentes psicoeducativos sus prácticas, indagando sus modelos mentales. Damos cuenta de que estos últimos van más allá de una mera representación, *moldean y a la vez son moldeados por sus prácticas*, por su acción. Se aspira desde el dispositivo a que la situación disruptiva se transforme en una experiencia de la que la institución se lleve un aprendizaje, como así también los compañeros del alumnos, lo cual daría cuenta de la visión expansiva que debe considerarse para que una intervención sea considerada exitosa. Esto implica haber logrado modificar la lógica institucional subyacente, pudiendo apropiarse de nuevas formas de interpretar los comportamientos de estos niños, es decir, que la inclusión sustituya el discurso de integración. Esto llevó a pensar que los significados que atribuye una MAP no son los mismos que los de otra. Y es aquí donde entra en escena un investigador, intentando visibilizar lo no visible, problematizando y haciendo preguntas. En este sentido, las cuestiones a las que se arribó son un punto de vista dentro de los posibles, no el único existente (posicionamiento desde el cual se hizo también la devolución al agente). Se observó y se transmitió a la agente, en la entrevista de devolución, que se aprendió a través de sus relatos que ellas sacan al niño del lugar de portador de déficit, lo cual pudimos inferir a través de sus prácticas e intervenciones. Como agentes, focalizan el planificar y consensuar sus intervenciones, construyendo actividades que requieren una demanda cognitiva del niño, apuntando a una inclusión de los alumnos denominados “con problemas de conducta”. El despliegue de un trabajo colectivo es condición para lograr los propósitos del proyecto, abordando el entrecruzamiento de los factores subjetivos, institucionales e incluso familiares en la intervención del proyecto. Si bien los agentes comentan que no es fácil el trabajo a modo de *comunidad de práctica*, podría pensarse en un enriquecimiento incipiente del dispositivo, ya que se producen cambios que favorecen las intervenciones desde estos lineamientos. Engeström (2001) concibe al *aprendizaje*

expansivo como aquel que, a partir del análisis de las tensiones y contradicciones, puede producir cambios, y es aquí donde localizaríamos al proyecto MAP', más allá de las limitaciones y tensiones inherentes al sistema. Siguiendo estos lineamientos, se considera la importancia de seguir problematizando la producción de conocimiento del dispositivo, pudiendo dar lugar a nuevos aprendizajes, superando los obstáculos que impiden el enriquecimiento de las intervenciones, emitiendo hipótesis y construyendo alternativas, sin pretender una única solución posible.

Para finalizar, es importante destacar el valioso aporte que se realiza desde el proyecto MAP en la Escuela Común a través de las configuraciones de apoyo, y a su vez, señalar que la posibilidad de establecer condiciones que los potencien parece depender de que se fortalezcan los equipos, estableciendo comunidades de práctica propiamente dichas, partiendo de la necesidad de que el puente entre modalidad Especial y Común tenga cimientos más fuertes, apuntando ambas hacia un horizonte común.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "Crisis de Autoridad" En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) "Ética y Etiqueta" En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Casal, Vanesa - Lofeudo, Silvina. (2009) Integración Escolar, una tarea en colaboración, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/integracion.pdf?menu_id=32092
- Di Pietro, S. et al. "Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal ". *Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. [online]. 2012. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2012_las_configuraciones_de_apoyo_de_la_direccion_de_educacion_especial_en_escuelas_primarias_comunes_de_gestion_estatal.pdf
- Disposición 32-39 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009). *Procedimientos para la inclusión en la escolaridad común*.
- Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009): Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina. Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones/coordinado por Daniel López -1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

- Erausquin, C. (2012) “Escuchando las voces y analizando perspectivas de actores psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escuelas”, Jornada de la cátedra II de Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico, mesa 1.
- Erausquin, C. (2013) “Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas”. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA.
- Erausquin, C. “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista Segunda Época*, volumen 13. 2013 / Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata EDULP en REUN. Revista con Referato. ISSN N° 0556-6274. Publicación Digital en octubre de 2014. (pp.173-197).
- Erausquin, C. et al. “Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa”. *Anu. investig.* [online]. 2011, vol.18 [citado 2015-08-28], pp. 181-198. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862011000100020&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.
- Erausquin, C. y D’Arcangelo M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra Psicología Educativa. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- GCABA (a). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Supervisión de Escalafón B. “Proyecto: Organización del Centro de Recursos Interdisciplinarios” Coord. Caputo, Graciela, (s/f).
- GCABA (b). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. “Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico para atención de niños en situación de crisis”, (s/f).
- GCABA (c). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Kiel,L. “Un nuevo modelo de intervención: Maestro/a de Apoyo

Psicológico (MAP)", Serie: Documentos de trabajo del área. Gestión 2004-2007, (s/f).

- CABA (d). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Latorraca, A., Moreno, I. y Murino, L. "Desafiando el dispositivo escolar clásico", trabajo presentado en la Comisión para la Plena Participación e Integración de las Personas con Necesidades Especiales (COPINE), (s/f).
- Larripa, M. y Erausquin C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, (15) 1851-1686.
- Mehan H. (2001) "Un estudio de caso en la política de representación", en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- Resolución 46/07 (2007). *Proyecto de Maestro de Apoyo Psicológico*
- Rodrigo, M.J. (1997) "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona. 1997.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías Implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Anexos

ENTREVISTA MAP 1

Duración: 40 minutos

Entrevistadora (E): ¿Cuál es tu trabajo?

Maestra de Apoyo Psicopedagógico (M): Soy maestra de apoyo psicopedagógico.
¿Tienen idea de cómo es el tema de las MPO, las MAP, etc?

E: Mmm más o menos, contanos...

M: Las MPO son de orientación psicológica, esas profesionales dependen de CENTES que es un Centro de Niños con Trastornos Emocionales Severos. Trabajan más a nivel institucional y con los docentes una vez por semana. Después están las maestras de apoyo psicológico, las MAP, que también van una o dos veces por semana. Tienen su programa a parte, dependen del área pero tienen su propia coordinadora. Y después estamos nosotras, las maestras de apoyo pedagógico, que antes se nos llamaba maestras recuperadoras, que dependemos de la Escuela de Recuperación y algunas directamente que somos de la escuela. Tenemos dos coordinadoras: la directora de Primaria y la directora de Recuperación. Ese es el cargo que tengo yo a la mañana.

E: ¿Cuál es tu formación profesional?

M: Yo soy Profesora en Nivel Primario, Licenciada en Psicopedagogía, Profesora en Psicopedagogía, y tengo dos pos títulos: uno en Gestión Educativa y otro en Literatura Infantil.

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

M: A la mañana soy maestra de apoyo pedagógico en una escuela primaria común, y actualmente trabajo con dieciséis o diecisiete chicos -no todos juntos.

E: ¿Trabajás con algún diagnóstico en particular?

M: Emm, sí. Tenemos tres chicos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Ya tienen el certificado de discapacidad, es decir, ya tienen el diagnóstico hecho.

E: ¿Con qué profesionales trabajas?

M: Trabajo con la Maestra de grado, la Coordinadora de ciclo, con la Directora de la escuela, y la Coordinadora de la escuela de Recuperación, con la que tengo reuniones una vez por mes, y a veces viene a la escuela. Pero hasta ahora no vino entonces sólo la veo en las reuniones y, tendría que trabajar con la gente del Equipo de Orientación Escolar.

E: ¿Y ese “tendría”...?

M: Mmm... No vienen mucho. La realidad es esa.

E: ¿Ellos deberían acercarse?

M: No sé si acercarse... pero deberían por lo menos escucharnos un poco. En general, hablan más a nivel directivo y a la escuela no vienen mucho. Es algo más burocrático, leen los informes pero en realidad no se acercan tanto, por eso ese “tendría”.

E: Y en caso de que ustedes necesiten ayuda, ¿cómo hacen?

M: Nosotros si necesitamos algo lo pedimos a la escuela de Recuperación, donde hay coordinadores nuestros, que tienen su propio equipo interdisciplinario, y son los que más acuden. Al Equipo de Orientación lo tiene que solicitar la directora, es como una vía más jerárquica.

E: ¿O sea que ustedes lo solicitan a la directora y ella contacta con ellos?

M: Sí, es totalmente burocrático. Por eso es más fácil acudir a la Escuela de Recuperación.

E: ¿Y en la escuela de Recuperación cómo se trabaja?

M: En la escuela de Recuperación tienen un equipo interdisciplinario: hay dos psicólogas; dos psicopedagogas; y dos fonoaudiólogas, tanto a la mañana como a la tarde. Entonces si surge algún problema serio en alguna escuela del distrito puedes acudir a recuperación para que manden algún profesional como para que se interiorice del caso. Y sino, en general, se utilizan las reuniones semanales.

E: ¿Podés contar algún ejemplo de alguna intervención que hayas tenido que hacer con algún chico o algún modo en el que hayas tenido que trabajar?

M: Se arman distintos dispositivos. Yo a veces trabajo con los chicos en el aula, y otras veces fuera del aula, porque son chicos que no pueden sostener toda la jornada de cuatro horas porque se aburren o se generan situaciones disruptivas con otros compañeros, entonces trabajo con ellos afuera del aula. Nosotros tenemos un espacio de trabajo en la escuela; no en todas las escuelas pasa, yo tengo mi propio lugar, mi propia sala. Entonces trabajo ahí, en biblioteca o con las computadoras. Por ejemplo, hay uno de los chicos al que le interesan mucho los volcanes, entonces empezamos a trabajar con eso, buscamos información, miramos videos; es decir, no sigo un programa, pero si tengo en cuenta lo que trabaja la maestra. Lo que yo hago, es darle una vuelta a eso, porque hay chicos que no pueden, que no están en condiciones. Es decir, hay chicos que, por ejemplo, el cuaderno, no les representa nada. O escuchar a la maestra cuando su tema esta pasando por otro lado, hace que terminen en esto, en situaciones disruptivas, en que se quieran ir del salón, en molestar a sus compañeros. O sea son chicos que todavía no están en condiciones de soportar lo que es la estructura de la escuela primaria.

E: Nos dijiste que trabajabas con diecisiete chicos distintos, ¿cuáles son las características que tienen estos niños?

M: En general lo que se da ahora son muchos conflictos con la familia, o a nivel social. Son chicos cuyos papás no están porque se fueron, porque los abandonaron y quedan a cargo de tíos o hasta de vecinos. Son situaciones familiares realmente muy complicadas y la escuela sigue siendo el único lugar donde los chicos pueden venir a hablar y a contar lo que les pasa. Por ahí al principio no lo cuentan sino que lo actúan. Son esos chicos que el

maestro te dice “yo ya no se qué hacer con él”. Cuando empezás a ver, empieza a circular algo que en estos momentos se da mucho... Son padres que no pueden ejercer su rol, no es que no quieren sino que realmente no pueden. Son gente muy joven o gente con muchas dificultades o gente que viene de Perú, de Paraguay y que para ellos ya es todo un tema la adaptación. Hay mamás que trabajan en talleres 12 horas, entonces los chicos están solos.

E: Y en esos casos, ¿cómo trabajás con la familia?

M: En realidad está mal decirlo, pero se trabaja como se puede... porque hay veces que vos citás y no vienen... pero es porque realmente no pueden. A veces se acude a lo que son las Defensorías o se acude al Equipo de Orientación para que gestionen turnos o se ocupen un poco ellos. En este momento es como que todo el Sistema, los Centros de Salud, las Defensorías están como colapsadas. Te doy un ejemplo. Para pedir un turno de tratamiento en un centro de Salud tenemos que presentar un informe al Área de Problemáticas del Argerich. Ellos leen el informe, conversan con nosotros y de ahí le tienen que dar un turno. Ponele que nosotros lo presentemos en abril, el turno se lo dan en junio. Quizás en Psicopedagogía se ve sobre todo eso porque no consiguen un turno en forma individual sino grupal y uno sabe que a ese nene no le va a hacer bien un tratamiento en forma grupal pero es lo que hay. Está todo colapsado.

E: O sea que ustedes tienen que hacer malabares...

M: Sí, o sea el Distrito 4° está colapsado.

E: ¿El Distrito 4° cómo se integra?

M: Lo integran las escuelas que están en San Telmo y las que están en La Boca. Yo los dos cargos que tengo son en este Distrito.

E: Cuando tenés que planear una intervención, ¿entre quiénes y cómo se planea?

M: Se planea primero con la maestra... a ver si acuerda, después con la directora de la escuela o la directora de ciclo y con la coordinadora de la Escuela de Recuperación a ver si acuerda.

E: ¿Y si no acuerda?

M: A veces se hace una reunión para tratar de que acordemos todas. En general en la Escuela de recuperación son bastante flexibles y en la Escuela donde estoy yo también, generalmente tengo apoyo. Yo en realidad no tengo problemas. Además estoy en una escuela que es chiquita: hay 15 alumnos por grado.

E: Retomando un poco esto que nos contabas de que lo que caracteriza a los chicos es lo social, queríamos saber cómo piensan a los chicos con los que trabajan...

M: ¿En qué sentido?

E: Digamos, ¿qué concepción tienen del niño además de lo social, qué cosas tienen en cuenta a la hora de trabajar con ellos?

M: Bueno, tratamos de tener en cuenta todo: lo social, los aspectos pedagógicos. Lo que pasa es que a veces se complica. Son chicos con situaciones familiares muy complejas. O sea, se nos complica por donde empezar. Por ejemplo, hay un chico que viene sin desayunar o sin cenar de la noche anterior, no podés pensar que va a estar con todas las ganas de hacer una tarea intelectual... ni que va a tener las energías necesarias para hacerlo. A la vez, no te podés poner en una postura asistencialista, ni pensar que se le puede cambiar la familia porque uno no se puede pensar en una postura omnipotente de pensar que esos cambios los podemos hacer nosotros. Y por otro lado, nosotros queremos que aprendan. No queremos que la escuela sea un "como si". Por lo menos un grupo grande de nosotros no queremos que los chicos vayan a la escuela a comer. O sea, la escuela está para enseñar, lo que pasa que en este momento... ¿hasta dónde una cosa y hasta dónde otra? ¿Hasta dónde le podés enseñar a un chico que quizás no vio a su papá durante toda la semana? Como tengo yo uno de los chicos que el papá es albañil y no está en la semana y que sé que quizás a la noche no cenó... yo no le puedo exigir que preste atención. Por lo menos a mi no me da para hacer eso.

E: ¿Y en ese caso cómo trabajás con él?

M: Y ya te digo, ese es uno de los casos que se deriva al Equipo de Orientación porque necesitamos que actúe una Defensoría o actúe alguien de una Dependencia Oficial como para que le gestionen un subsidio o un plan o que se ocupen de alguna manera. La escuela llega hasta un punto...

E: ¿Cómo haces que ese alumno forme vínculo con los demás alumnos y con la maestra?

M: En general yo tengo muchos proyectos en la escuela, me ven mucho entonces los conozco y puedo generar un vínculo con ellos. A partir de ahí trato de trabajar el vínculo con la maestra. Hay muchos casos en que la maestra –no por mala onda- me dicen “*hasta acá llegué*” o “*ya no sé qué más hacer*”...

E: ¿Por qué? ¿Qué es lo que hace el chico para que la maestra diga eso?

M: Porque se para, tira cosas al pizarrón, te hablo de uno en especial, se agarra a las piñas con cualquiera, entonces llega un momento en que la maestra colapsa, ya no puede más. Entonces bueno, a partir de trabajar el vínculo conmigo trato de generar un buen vínculo con la maestra y con sus compañeros. Me quedo un rato más en el aula para trabajar lo vincular con ella y con los demás chicos.

También tiene que ver cómo la maestra elogia a determinados chicos. Si una maestra adelante del chico te está diciendo “*el ya no puede hacer más nada, hasta acá llegó*” y bueno, el pibe te lo va a actuar: “*si vos decís que no llego, está bien no llego*” y ahí entras...

E: Eso nos interesaría saber... en ese caso que nos contás, ¿cómo logras que ese niño se instale como un alumno de esa maestra?

M: En ese caso, a él le empecé a decir “*¿por qué no venís conmigo?*”, “*yo trabajo en un lugar que te va a gustar*”, “*vamos a ver cómo podemos trabajar juntos*” y empezamos a trabajar sobre lo que a él le interesa. Empezamos con “The Walking Dead” –la serie- y los hombres lobos; después buscamos información en la computadora sobre lobos. Después intentamos ver la forma de que él le pueda contar algo de todo esto a sus compañeros. A

partir de todo esto, le fuí mostrando a la maestra lo que él era capaz de hacer. Yo le dije a la maestra que si se sentía mal, le acerque una notebook, que le de algo para que busque. Esto para intentar que se quede en el salón... y a partir de ahí también pude empezar a trabajar con cuentos que lo leía con los chicos.

E: ¿Y las maestras cómo reaccionan a esta intervención?

M: Bien, en general bien... hasta que se saturan mucho. Yo entiendo que una cosa es para mí que estoy con dos chicos saltar de un tema al otro de acuerdo a lo que les interesa, es mucho más fácil. Pero vos imaginate en un grupo, aunque sean 15 o 20, a las chicas se les complica. Yo trato de trabajar mucho con las maestras porque una cosa fundamental para los chicos es que se sientan alojados. Por ejemplo en primer grado, hay un nene con el que no estoy trabajando yo porque tiene un APND que significa acompañante personal no docente y que lo pone la obra social porque tienen un certificado de discapacidad. En general son psicólogas o psicopedagogas y trabajan todos los días con el nene; lo siguen a todos lados, como un acompañante. El nene va a Educación Física, ellas van a Educación física. En este caso es un nene que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo y tiene muy poco lenguaje: sólo repite las frases que se le dicen. Su maestra me decía "*yo todavía no pude trabajar nada, no escribe, no abre el cuaderno*" y yo le intentaba explicar que él todavía no podía hacer eso. Entonces ella me preguntaba por qué estaba ahí y yo le decía que estaba ahí porque las escuelas son inclusivas, porque es su lugar, porque el Sistema es así y que lo que ella tenía que lograr es que él se sienta contenido en el grupo, que no se preocupara si todavía no abría el cuaderno, si no escribe o si para vos "no aprende". Le decía "*lo bueno es que el pueda venir, interactuar como pueda con sus compañeros, que esté integrado, que a vos te responda*". Entonces a veces hay que bajar un poco la ansiedad de las maestras de que los chicos "no aprenden" porque por ahora no pueden.

E: Entonces vos te encargas de trabajar también esta cuestión con ellas...

M: Y sí, porque es difícil. La verdad es que yo también fui maestra. Ellas me dicen "*la verdad es que yo no estoy preparada para trabajar con estos chicos*". Entonces la idea es que se sientan contenidas o escuchadas o no frustradas porque no va a ir como el resto.

E: Con respecto a la reunión mensual que nos mencionabas anteriormente, ¿quiénes acuden a estas reuniones?

M: Las que se hacen en la Escuela de Recuperación... Vamos todas las maestras de apoyo del distrito.

E: ¿Y qué hacen ahí?

M: Eh...ahora se trabajan cuestiones teóricas. Por ejemplo, algo que a la Vicedirectora de Recuperación le interese. Ahora estamos con las etapas de adquisición de lenguaje escrito. A veces se hacen capacitaciones de matemática, a veces capacitaciones de Nuevas Tecnologías. Antes, se trabajaba de otra manera. Se trabajaba con los problemas que teníamos en la escuela. Pero ahora como somos muchas dijeron que no, pero que iba a haber ateneos con menos gente para trabajar los casos de cada escuela. Las reuniones ahora son más bien informativas.

E: ¿Ya se hizo alguno de esos ateneos?

M: Todavía no, todavía este año no. Pasa que recién empezamos. Yo tengo la esperanza de que se hagan.

E: ¿Y las intervenciones se piensan ahí? ¿O cómo se deciden?

M: Eso es mejor pensarlo con un compañero. Se hacen reuniones de quizás tres o cuatro maestras de apoyo de diferentes escuelas, más la Vicedirectora de Recuperación más - por ahí- la Psicopedagoga. Hay cosas que por ahí a uno no se le ocurren porque estás metido dentro de la escuela y lo institucional te atraviesa, pero quizás a un compañero te dice "*¿y no pensaste tal cosa?*" o "*¿no probaste tal otra?*".

E: ¿Esa reunión la organizan entre ustedes o cómo se hacen?

M: Eso lo organiza la Vicedirectora de Recuperación pero porque se lo pedimos nosotras. Hace un tiempo ya le venimos diciendo que por favor necesitamos eso.

E: Si no fuera por estas reuniones, ¿hay algún tipo de seguimiento de los casos de los chicos con los que trabajas con las maestras, la familia y la directora?

M: Y, más o menos. Tendría... pero es complicado. Pero las reuniones están buenas. Cuando el año pasado se hicieron los ateneos que sí se sostuvieron en el tiempo, servía, se sacaba algo productivo.

E: En cuanto a tus colegas, ¿podrías marcar similitudes y diferencias con respecto al trabajo que realizan?

M: En general las maestras de apoyo tenemos más o menos la misma mirada. Y docentes, quedan todavía algunos muy rígidos. Pero en general está habiendo un cambio.

E: ¿Por ejemplo?

M: Están con más apertura de trabajar diferentes cosas; se está trabajando mucho con distintos proyectos por ejemplo proyectos de convivencia o hacer asambleas de grados.

E: Bueno con respecto a las intervenciones, como en el caso puntual que nos contabas, ¿nos podrías contar cómo es el momento en que la intervención termina? ¿Cómo lo decidís?

M: En general, cuando veo -o le pregunto a la maestra- que el chico en el aula está bien, que veo que en el cuaderno ya casi no hay diferencia con el resto, que está adaptado, que trabaja bien... ahí me abro. Bueno en realidad, no es que me abro. Lo voy siguiendo pero lo veo cada menos tiempo.

E: ¿Te acordás de algún ejemplo para darnos?

M: Hay una de las chicas que ya está en 7° y que desde 5° trabajo con ella sólo una vez por semana o menos. Ahora prácticamente cada un mes. Le pido la carpeta o hablo con el maestro a ver cómo está.

E: Entonces, ¿vos sos la que decide si los encuentros empiezan a ser más espaciados?

M: Lo hablo con la maestra. En algunos casos ya es una cuestión vincular. Hay chicos que me dicen “*seño, todavía yo necesito o quiero*” por una cuestión de que les gusta salir del salón pero en esos casos les digo “*pero mirá ya todo lo que podés hacer vos solo, ya escribís solo, ya lees, ya no necesitas ayuda, le tenemos que dar el lugar a otro*”.

E: Cuando un caso termina, ¿cómo es el seguimiento?

M: Ya te digo, desde reuniones. Nosotros todos los meses le presentamos a la Vicedirectora de Recuperación una planilla mensual con todos los chicos que trabajamos, con qué contenidos trabajamos y cuando uno considera que el trabajo ya está bien, en la planilla se pone lo que se llama “el alta”. Entonces así la Vicedirectora de Recuperación sabe que a partir de ese momento con ese chico ya no estás trabajando más. En general se consensúa: pido una reunión, muestro sus producciones o algún informe de la maestra para indicar que con ese nene ya está. También hay otros casos en los que pido reunión para lo contrario, es decir, para ver cómo podemos hacer para seguir en el sentido de que la cosa viene mal.

E: Qué pasa si ves que el chico no avanza, ¿qué se hace?

M: Cuando un chico no avanza, tratamos de trabajar por otro lado, y cuando ves que ya las dificultades son muy serias se derivan al Equipo de Orientación. Entonces ellos piden informes -de la maestra, el mío, el de la directora-, citan a los padres y evalúan si consideran que es para seguir en la escuela. A su vez, si ellos dudan, lo elevan a otra instancia que se llama Gabinete Central y ellos evalúan a ver cuál es la escolaridad más adecuada. Son los chicos que capaz pasan a Escuela de Recuperación o Escuela Espacial, pero sólo si los padres están de acuerdo.

E: ¿Y si no están de acuerdo?

M: Se sostiene en común como uno pueda. Por ejemplo, yo tengo un nene en tercero que todavía no está alfabetizado y que tiene 10 años. A la abuela se le sugirió un pase a una Escuela de Educación Especial, que son escuelas que trabajan con chicos con necesidades educativas especiales. La abuela no aceptó porque dijo que no iba a mandar

a su nieto a una escuela a la que asisten chicos con síndrome de down, que a ella ese colegio no le gusta. Por lo tanto ese chico sigue con nosotros...

E: O sea que en ese caso...

M: Ahí sí yo entro en conflicto porque, por ejemplo, yo le decía a la directora “*pongámosle MB en el boletín porque hizo muchos avances*” y ella me decía “*bueno pero si le ponemos eso la abuela va a pensar que está todo bien y nunca va a aceptar un cambio de escolaridad*”. Tiene razón. Pero para mi, que trabajo con el chico y veo los avances... para mi es como un castigo. Aunque es propio del sistema. Si el padre no está de acuerdo con la modalidad escolar que se le sugiere, el chico sigue en escuela común.

E: ¿Cómo podrías decir que es el diálogo y la comunicación con la directora?

M: Yo te hablo de mi escuela. Tengo muy buen diálogo con la directora. En general me escucha bastante, siempre se hacen reuniones o se hace espacios si yo necesito hablar con ella.

E: Por ejemplo en el caso que nos contabas recién, ¿cómo fue?

M: Y pasa que la directora tiene razón. Desde su perspectiva y desde lo institucional tiene razón. Porque sino la abuela te va a decir “*bueno pero si tiene muy bien por qué ustedes siguen insistiendo con que tiene que recibir otra modalidad de escolaridad?*”. Es muy difícil que los padres entiendan qué es una adaptación curricular. Es más fácil para el padre cuando ve un “Regular” o un “insuficiente”.

E: ¿Entonces se pudo llegar a un acuerdo?

M: No No... es que ya te digo, ella desde lo institucional tiene razón en lo que me está diciendo. Tenemos razón en distintos sentidos. Ella está haciendo una lectura institucional y familiar, y yo estoy haciendo una lectura del chico. Y uno tiene que hacer otras lecturas. Por eso a veces cuando sos de Especial es difícil estar en común porque hay lecturas que uno no las hace. No tenés en cuenta los equipos institucionales, los supervisores...

E: Entonces prevaleció el discurso de la directora...

M: Mmmm, lo mío está, pero... Ojo, yo también la quiero convencer a la abuela de que él no está bien ahí, de que lo mejor es otra modalidad. Pero la señora se niega y ella tiene la decisión. Es complicado porque si yo pienso en el nene pienso que con todo el esfuerzo que hizo está todo igual.

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar?

M: Mmm, de la escuela no...

E: ¿Vos cómo te sentís con este trabajo?

M: (*Breve silencio*) A mi me gusta... A mi me gusta mucho. Yo a la tarde estoy también dentro de Especial pero en un Equipo de Integración Escolar en nivel Inicial pero me gusta mucho más primaria.

E: ¿Te imaginabas cuando te estabas formando que ibas a terminar en este rol?

M: No. La verdad que no. Yo hice Psicopedagogía primero. Hice al revés; bueno no se si al revés pero en general las chicas hacen el profesorado para ser maestras y después hacen Psicopedagogía. Yo empecé con Psicopedagogía porque decía que nunca iba a estar en una escuela (*risas*).

E: ¿Y cómo llegaste?

M: Son esas cosas medio locas. En realidad yo empecé trabajando como preceptora en una escuela privada de chicos con necesidades educativas especiales. Yo ya era Psicopedagoga pero trabajaba como preceptora. En un momento la supervisora me dice "*te conviene ser maestra*". A todo esto, yo había dado un examen para entrar en el Hospital pero por un punto no entré –cosa que me dio mucho fastidio. Y le hice caso. Empecé el profesorado y me empezó a gustar. Ni bien me recibí empecé a tener suplencias en primaria en el Estado. Y por una cuestión de puntaje -porque ya tenía los dos títulos- me dijeron que me anote en Especial. Así empecé y ahora me cuesta ime. Digo porque también uno cumple un ciclo en determinados trabajos...

E: ¿Cuánto hace que estás en esto?

M: En esta escuela ya estoy hace 8 años... Ya tendría que cambiar pero además me gusta mucho el distrito.

E: Bueno, muchas gracias... Nos fue súper útil.

M: No, gracias a ustedes... Me alegro de que les sirva.

CUESTIONARIO MAP 1

UBA - Cuestionario de Psicólogos (UBA) en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de "Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erasquin

Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: Abeledo, María Andrea

e-mail: mariaaabeledo@yahoo.com.ar

Teléfono: 15-3045-0541

1.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **agente psicoeducativo en contextos escolares y/o educativos**?

No () (pase a contestar la pregunta 2)

Sí (X) ¿En qué **Nivel de Escolaridad**? Secundario () Terciario () Universitario ()

Primario (X)

¿En una **institución pública o privada**? Pública

¿Cuál/es? *Esc. Nº4 D.E. 4º*

¿Qué **grado/año**? *Primer Ciclo*

2.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **psicólogo o psicopedagogo profesional**?

No () (pase a contestar la pregunta 3)

Sí (X) ¿En qué **Área** de ejercicio profesional?

Clínica () Social-comunitaria () Trabajo () Educación (X) Justicia ()

¿En **una institución**?

No () Sí (X) ¿Cuál? *Esc. Nº4 D.E. 4º*

¿En **consultorio particular**?

No (X) Sí () ¿Con qué **población**? Niños () Adolescentes () Adultos ()

3.- ¿Qué **causas o razones** lo llevaron a trabajar en contextos escolares y/o educativos?

- *Soy Prof. En Nivel Primario además de psicopedagoga.*
- *Me interesa la educación*

4- ¿Cuál es el **grado de satisfacción** que tiene en su actividad como **Agente**

Psicoeducativo trabajando en Inclusión Escolar?

Ninguna () Poca () Bastante () Mucha (X)

¿**Por qué**?

Mi trabajo es reconocido, me agrada trabajar en escuelas primarias.

5- ¿Está Ud. realizando actualmente algún **estudio de Posgrado**? (Curso, Carrera, Maestría,

Doctorado)

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

¿**Piensa** hacer estudios de Posgrado en los próximos cinco años?

No () **Sí** (X) ¿Sobre qué temas? *Inclusión educativa*

6.- ¿Tiene Ud. **interés** en desarrollar estudios de Posgrado que **profundicen** su **formación como Agente Psicoeducativo en el área de Inclusión Educativa?**

No () **Sí** (X)

¿**Por qué?** *Creo en una adecuada formación para trabajar con las nuevas situaciones sociales que están apareciendo*

7.- **Describa** una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como **Agente psicoeducativo en un dispositivo de Integración /Inclusión Escolar con alumnos que tiene o a los que se les atribuyen problemas de conducta**". **Explique** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Especifique antecedentes históricos** del problema y el **contexto** en el momento en que se realizó la intervención

Trabaje para que un niño que no podía permanecer en el grado (3º grado), agredía a sus compañeros, solía salir de modo intempestivo de la clase y no escuchaba a sus docentes. Era un niño que ya venía con estas situaciones desde Primer grado. Se comenzó a trabajar con el niño desde marzo 2014 aún se continúa. El niño no podía permanecer en el aula.

8.- a) **Relate cada una de las acciones** por las cuales Ud. como agente psicoeducativo - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.

Diálogo sostenido con la Coordinadora de Ciclo, docente del niño y profesores curriculares.

Se comenzó trabajando con el niño en forma individual y luego se lo incorporó progresivamente al grupo, igualmente se lo sostiene en el aula.

Colaboró la docente y la Coordinadora de Ciclo.

b) ¿**Quién** decidió la intervención?

La maestra de apoyo pedagógico y la coordinadora de ciclo.

c) ¿**Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención?

Que el niño pudiera sentirse "alojado" en el aula y pueda convivir de manera armónica con sus compañeros.

Que pudiera trabajar con calma y que sus tiempos de trabajo fueran cada más largos.

d) **¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

Se intervino sobre el niño trabajando las dificultades que aparecían.

Se intervino con la docente para trabajar que alojara al niño en el aula.

Se trabajo con los compañeros del niño para trabajar los conflictos de relación que aparecían.

9- **¿Qué herramientas** utilizó al intervenir como agente psicoeducativo trabajando en contextos escolar/ educativo? **¿Por qué?**

Nuevas tecnologías (al niño le interesaba todo lo que tenía que ver con lo técnico)

Taller de cuentos, taller de bijouterie en el recreo con otros niños al que él acudía.

10.- **¿Qué resultado/s** obtuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

Se obtuvieron algunos resultados adecuados, el niño puede permanecer en el aula y se lo observa más tranquilo e interesado en sus tareas. Aún se debe continuar trabajando.

Se trabajó en forma conjunta con los docentes, la Coordinadora de Ciclo y los compañeros del niño.

11.- Según su opinión, ¿cuáles son las **funciones** que ejercen los **Agentes Psicoeducativos incluidos en dispositivos de Integración /Inclusión Educativa para abordar la escolarización de alumnos con “problemas de conducta”** o a los que se les atribuye dicha cuestión?

- *Deberían trabajar con la Comunidad Educativa.*
- *Trabajar con el niño en forma individual y en el grupo*
- *Orientar a docentes, Equipos de Conducción y padres.*

12.- ¿Qué carrera o carreras universitarias o de nivel superior hizo?

Lic. en Psicopedagogía

Prof. En Psicopedagogía (Nivel Medio y Universitario)

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

Además de las teorías, la capacidad de observación, la escucha atenta, el cuidado por el otro y el secreto profesional.

13.- Enuncie los aprendizajes obtenidos (herramientas y conocimientos construidos, habilidades desarrolladas), que le han resultado **útiles para el análisis y/o abordaje de situaciones – problema** como la enunciada anteriormente:

- *Observación*
- *Entrevistas*
- *Cuestiones didácticas*
- *Técnicas grupales (útiles para las asambleas)*
- *Técnicas Proyectivas*
- *Análisis institucional*
- *Socio-psicopedagogía*

14 - ¿Ha hecho Cursos de Capacitación Docente?

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo? *Desde que comencé a estudiar. Continúo.*

¿Sobre qué temas?

- *Literatura*
- *Literatura infantil y juvenil*
- *Trastornos emocionales severos*
- *Resiliencia*
- *Violencia de Género*
- *Adolescencia*
- *Matemática*
- *Prácticas del Lenguaje*
- *Educación Inicial*
- *Gestión educativa*
- *Nuevas Tecnologías*

ENTREVISTA MAP 2

Duración: 45 minutos

Entrevistadora (E): ¿Cuál es tu formación académica/profesional?

Maestra de Apoyo Psicopedagógico (M): Yo soy primero maestra de grado, estudié en Provincia, en un instituto estatal de Florencio Varela, y después ni bien terminé la carrera empecé a estudiar Psicopedagogía, porque me surgió la necesidad. Yo quería estudiar algo más, pero no sabía qué... y me surgió la necesidad mientras estaba haciendo la práctica del último año, una residencia en primer grado. Había nenes que tenían ganas de aprender pero les costaba, y por ahí la maestra me decía "Dejalo, total no entiende", entonces yo dije "No"... por este lado viene, yo dije "No puede pasar esto". Empecé a investigar dónde se cursaba, cuánto años eran. Ni bien terminé, en Diciembre, en Abril ya empecé a estudiar psicopedagogía. Bueno en Provincia no hay tantos cargos inmediatos, tenés que esperar, entonces yo me había anotado acá en capital. Me recibí en Diciembre y me vine a anotar a Capital en Marzo/Abril en un listado de emergencia, y en Junio empecé a trabajar en dos cargos recién recibida. Uno en una escuela de recuperación. Me preguntaron si quería uno o dos cargos y dije "Bueno, dame dos" (Risas). Nunca había trabajado dos cargos, fué terrible, venir de allá para acá, encima viajar, que se viaja muy mal... Pero fué una experiencia muy rica y muy fuerte. En la escuela de recuperación se trabaja diferente. Tiene la misma modalidad en cuanto a materias curriculares, horarios, pero se trabaja con menos nenes, y tienen muchos problemas emocionales y de conducta. Entonces lo que tenés planificado para ese día no se puede hacer porque bueno surge algo...grande... y ese año el grupo que me tocó era de seis nenes, muy, muy complejo. Tenías que ver qué otra actividad era llamativa y se podía hacer en ese momento, porque uno estaba mal y ponía mal al resto, entonces ver como lo contenes. Fué un desafío como primer acercamiento, sin experiencia. Esto fué ni bien recibida. Cuando estuve haciendo la residencia de maestra me surgió lo de psicopedagogía. Tenía entonces a la mañana una escuela de recuperación y a la tarde una escuela en el distrito 6to, que tenía un aula distinta para trabajar con nenes que me llevaba, con atención personalizada. Entonces ahí trabajás con nenes que tienen dificultades para acceder al aprendizaje, tratando de ver estrategias diferentes para que aprendan lo mismo que los

compañeros. Y a veces te toca trabajar con nenes que tienen un alto porcentaje de problemas de conducta que incide directamente en el aprendizaje, no todos los casos.

E: No todos los casos...

M: No hay tantos casos de problemas de conducta. En general son pocos. Ponele en un grado de veinte hay tres nenes con problemas de conducta, que de ellos capaz que dos tienen de aprendizaje y conducta conjuntamente, y uno tiene problemas de conducta pero aprendizaje brillante. No siempre se da así. Entonces lo que hacemos nosotros es trabajar con los que tienen problemas de conducta que les afecta el aprendizaje y bueno, aquellos que tienen problemas de conducta que no afecta su aprendizaje, vemos de qué forma podemos suplirlo capaz con un taller, para bajar un poco su nivel de ansiedad.

E: ¿En qué trabajo te estás desarrollando actualmente?

M: Acá (lugar donde se toma la entrevista) soy Maestra de Apoyo Pedagógico, así se llama ahora, antes era Maestra de Recuperación, de Grado de Recuperación.

E: ¿Cómo pensás a los chicos con los que trabajás, cuál es la concepción que tenés de ellos?

M: Mirá, nosotros siempre los vemos como un nene con su entorno, él no está solo, no es un número, entonces tratamos de ver de dónde parte posiblemente esta dificultad y tratamos trabajar de a poco. En la escuela mucho... (piensa) no hacemos tratamiento. Entonces lo mínimo que podemos hacer es detectar y trabajar mínimamente desde un taller. Me pasó una vez hace unos años... yo acá estoy desde el 2009... un nene que tenía serios problemas de aprendizaje, no era para una escuela común, agresivo, verbalmente físicamente, no aceptaba ningún tipo de límites, totalmente desafiante, y... super inteligente. Pero lo del aprendizaje estaba afectado porque no hacía nada. Entendía, participaba si estaba predispuesto ese día. Le ponías a hacer cualquier cosa y si estaba predispuesto lo hacía, y te preguntabas en qué momento lo aprendió si no presta atención. Super inteligente, captaba todo. Entonces al tener este caso, agredir a los compañeros, hace travesuras, rompe cosas del colegio, trasgresor completamente, yo me preguntaba cómo trabajamos desde acá porque por ejemplo la mamá no aceptaba llevarlo a consulta afuera del colegio. No lo llevaba y no lo aceptaba tampoco, no venía a

las entrevistas. Lo primero que hicimos fue derivarlo al Equipo de Orientación Escolar (EOE), porque acá no hacemos tratamiento. Es una psicóloga que viene de un lugar a ver los casos, entrevista a los padres, y después consigue un especialista para que vaya a atenderse. O asistente social en teoría tiene que acceder también a estos casos. Pero bueno, a veces no se da todo eso... El EOE en ese momento vino, no pudo entrevistar a la mamá porque no venía, y hay un dispositivo que se llama MAP que es una maestra psicóloga, que viene a trabajar a las escuelas dónde están insertos los nenes con estas características... pero ¿qué pasa? En ese momento no había en la zona ninguna para que venga a cubrir ese cargo, entonces como acá éramos dos maestras recuperadoras en ese momento, se decidió en la escuela que yo me desempeñara como MAP y mi compañera me ayudara con los otros nenes. Porque nosotros tenemos una lista de nenes que trabajan con nosotros, y para no dejar...

E: Claro, para no descuidar...

M: Claro. Con los otros me ayudaba mi compañera y yo me capacité en ese momento, rápidamente, con una coordinadora MAP porque nunca lo había hecho. Si bien conocemos cómo, no sabía cómo se desempeñaban ellos dentro de un colegio. Un desafío también. Conversé mucho con la coordinadora, me oriento un montón y me dió muchas herramientas para trabajar dentro de la escuela, que como yo estaba todos los días... las maestras MAP en ese momento venían una vez por semana un horario, en este caso de jornada completa. En este caso ella vendría una vez por semana un rato, entonces mucho no podía hacer. Lo bueno es que yo estaba todos los días y conocía cómo se manejaba la escuela. Lo primero que hicimos fué combinar con el horarios, porque él sino venía y la maestra le decía "Andate con la seño"... entonces lo primero fué combinar un horario que los dos elijamos para que se trate de respetar algo. Que respete una norma mínima, entonces ese día y horario él tenía que respetarlo, porque ahí íbamos a hacer algo que iba a ser de su agrado también. Si él quería jugar todo el tiempo era, bueno partamos de eso, jugamos pero también hacemos alguna actividad, dentro del juego trataba de ir incorporando muy de a poquito prácticas del lenguaje. Se trabajó muy de a poquito, porque es un trabajo muy de hormiguita... en un lapso de tiempo hasta que la mamá lo sacó, se lo llevó, porque era tanto lo que lo citábamos, a la tarde se desbordaba completamente...

E: ¿Hacía doble jornada?

M: Sí. Y a la tarde era insostenible. El colegio es de doble jornada. Nosotros, las Maestras de Apoyo Pedagógico trabajamos sólo a la mañana... A la tarde se descontrolaba, estaba cansado, aburrido. La mamá creo que vino, de todas las veces que la citamos, una sola. No aceptaba nada, no veía la dificultad. La necesidad de ella era que esté todo el día en el colegio así trabajaba. Pero bueno, viendo que no se adaptaba a una jornada completa, y que podía hacer media jornada y una actividad placentera, no lo aceptaba... terminó llevándoselo, ya venía de una escuela de Avellaneda en donde lo invitaron a irse.

E: ¿Estas intervenciones con quiénes y cómo las decidías?

M: Bueno, en base a todos los tips que me dijo ésta coordinadora de cómo se trabajaba, como desde los juegos e intereses, tratamos de ver... me puse a pensar qué le llamaba la atención. Entonces yo le preguntaba qué le parecía si hacía esto y esto, y tenía que hacer una planificación. Tal vez en el día no se podía hacer todo eso, pero algo de eso sí. Sí logré que pueda respetar el día y el horario. Al principio eran todos los días que yo hacía este trabajo con él, y después se fueron acotando a tres veces por semana, y él pudo respetar eso. Al principio venía a cada rato y yo estaba haciendo otra cosa, él quería que respete su exclusividad. Así que por lo menos eso se logró. En el tiempo se dificultó, la mamá se lo llevó. Esa fué mi experiencia máxima en una dificultad de conducta, que no tenía problemas de aprendizaje pero afectaba de alguna forma para todo lo que tiene que saber un nene para pasar de grado, porque no llegaba a aprender todo, porque no estaba en el aula, no participaba en todo...

E: ¿Este fué el único chico con el que hiciste este trabajo bien de MAP?

M: Si, bien de MAP sí. Después, cuando hay dificultades de conducta, si es un nene o un grupito chiquito, hacemos un taller. Depende si es un problema de conducta, que es de agredir a los demás, primero con él, en forma individual, y después un grupito, y después con los compañeros...

E: ¿Los talleres son dentro o fuera del aula?

M: Depende. A veces las dos cosas, primero individual, para ir viendo intereses y necesidades, ir conociéndolo. Generalmente son nenes con muchos problemas a nivel familiar, problemas, abandonos. A veces se sueltan un poquito. A veces conseguimos que los papás los lleven a consulta y se puede mejorar mínimamente. Ahora hay un nene por ejemplo que no está trabajando conmigo pero yo estoy haciendo un seguimiento. Está en segundo grado, tiene problemas de conducta, la mamá acompaña mucho y él está haciendo tratamiento psicológico en un centro por acá. Entonces bueno, hacemos un seguimiento. Vinieron las psicólogas a hablar con nosotros, y hablamos de esto, que al haber un compromiso muy importante familiar se puede trabajar mejor, de otra forma. A él le vendría mejor una jornada reducida, para poder hacer a la tarde por ejemplo fútbol que a él le gusta mucho. No puede, porque la mamá trabaja y necesita que esté acá, en la escuela. Entonces va a fútbol cuando termina la doble jornada, y a algún taller, porque hay juegotecas por la zona entonces va. Lo que hablamos fué esto, que lo que a él le pasa, termina todo, porque él es brillante, hace todo rápido y empieza a molestar al resto... a interrumpir a los compañeros, sacar los lápices, anda por el aula. No tiene un nivel de agresión, física digamos, pero sí capaz verbalmente, otro se enoja, se engancha y ahí se complica, capaz se empujan... Pero a comparación del otro nene es diferente, un avimo, es más controlable. Entonces este nene te decía esto... como tiene que estar a la tarde -decíamos con el grupo de psicólogas- en darle alguna actividad que a él le interese, por ejemplo pintar, o darle cuentas, él le dice a la maestra "dame cuentas". Porque ayudar a otro nene, que lo ha hecho en otras oportunidades, a veces no lo quiere hacer, o termina haciéndole todo y bueno... A veces si se le pide accede, para estar de acuerdo juntos... Tiene una maestra también que lo contiene bastante, el es muy cariñoso. Entonces bueno, no trabaja conmigo pero yo estoy al tanto de todo lo que pasa. En el caso de él si estaría atrasado en cuanto a lo pedagógico sí vendría conmigo. Mi rol en la escuela es el de Maestra de Apoyo Pedagógico, estoy todos los días, a diferencia de las Maestras de Apoyo Psicológico que una vez por semana. A la mañana tengo cargo y a la tarde no en este momento.

Los chicos se quedan a la tarde con la maestra y tienen a veces horas especiales. En el caso de este nene de segundo, la mamá a veces lo viene a retirar para llevarlo al especialista y hay otros nenes que también los retiran para ir al tratamiento.

E: ¿Qué piensas de la doble escolaridad en estos casos entonces?

M: Es difícil la doble escolaridad, en especial para el docente que tiene que estar todo el día controlándolos. Tratar que aprendan cuando hay dificultades. No siempre hay predisposición del docente, a veces los expulsan y se complica...

E: ¿Con quiénes piensan la intervención?

M: El EOE que viene de afuera, y trabaja con todo el distrito. Nosotros a veces pensamos que deberían trabajar más con nosotros, porque no sé cómo se manejan ellos, pero acá vienen poco.

E: ¿Lo solicitan y no vienen?

M: sí sí, cuando los llamamos vienen. Pero en teoría... que es lo que se habla en las reuniones, es que hay escuelas que no van. Ellos, lo que hacen, nos facilitaría mucho si lo cumplieran. Otros años en esta escuela se ha trabajado mucho mejor, se ha derivado a defensoría cuando se necesitó, todo eso se trabajó, se pudo agilizar. Porque hay nenes en esta escuela que están en hogares, hay nenes en situación de calle. Hay mucha necesidad, y estamos continuamente llamando al equipo...

E: ¿Pensás que no da a basto el equipo?

M: Puede ser, si si... En general el distrito, como hay tanta necesidad, puede ser... A pesar de haber recursos en la zona. Porque justo esta zona tiene las juegotecas, los comedores que tienen apoyo escolar, y tienen recreación. Hay muchos lugares que son gratuitos. Así y todo como hay tanta población con tanta necesidad así y todo no dan abasto

E: ¿Realizan evaluaciones y seguimientos?

M: Nosotros tenemos reuniones mensuales. Llevamos las planillas con la lista de nenes que trabajamos, sus dificultades, los informes de los alumnos. Ahí tenemos nuestros ateneos, nuestros intercambios o capacitación de ser solicitada. Es una población Barracas - La Boca donde hay mucha necesidad de todo. Muchos casos de violencia física y verbal, carencias, abandono. Bueno y de conducta también, mucho. Por ejemplo

este nene que te decía que trabaje como MAP, este nene podría haber estado en escuela de recuperación, porque es una jornada de menos tiempo, donde tienen talleres específicamente con profesionales que lo van viendo de distintas áreas, psicopedagoga, psicóloga, interdisciplinario, que trabajarías con ellos todos los días en un grupo reducido las cuatro horas. La mamá no venía, no aceptaba nada, entonces no se pudo. Ese nene va a andar de escuela en escuela todos los años.

E: ¿De qué manera deciden el modo y el momento de retirarse de la intervención?

M: ¿Cómo le damos de alta?

E: Claro.

M: Sí, le decimos darle de alta, de la planilla. Como generalmente trabajamos con dificultades de aprendizaje que es lo que más está en este momento, bueno, vemos qué dificultades tiene, si está en tercer grado y no sabe leer ni escribir, vemos en qué etapa está. Por ahí está silábico y alfabético y le falta poco, y hay acompañamiento en la casa, y entusiasmo y no hay otro componente, entonces capaz se puede trabajar un tiempito y ya está. Si hay una dificultad desde distintas áreas, no lo acompaña la familia y hay dislexia, se confunde las letras... puede ser que tenga dislexia, se deriva y se hace un diagnóstico y se confirma, ahí se complica más. Pero se pueden hacer adecuaciones curriculares, a veces se hacen y a veces no, a veces se puede y a veces no depende el docente, porque es un trabajo extra. En este caso por ejemplo tienen que darle los textos en imprenta mayúscula, que es lo que más le resulta fácil al chico. Adecuarle todas las actividades medianamente, ciencias naturales y sociales puede hacer lo que el resto... y bueno, a veces se hace y a veces no. Entonces ahí se hace más largo, por ahí todo el año. Generalmente, los nenes de primero... ahora por ejemplo tengo unos nenes de primero que no saben agarrar el lápiz. Hizo jardín entonces cómo que no saben agarrar el lápiz decís... Bueno tiene algo desde la motricidad, entonces qué hice... trabajar con plastilina, recortar, agarrar cosas. Desde acá, del colegio, mucho no te da el tiempo... pero por ejemplo no sabía escribir el nombre, hagámoslo con plastilina, de paso vemos como se escribe, tocamos. Vamos viendo el avance. Ahora ya sabe escribir su nombre, copia, vemos lo que está en el pizarrón. La mamá se comprometió, lo ayuda en casa, lleva un cuaderno con actividades. Pero es un trabajo en conjunto, mío del docente, de la mamá.

No sé si lo llevó, pero le dijimos a la mamá que lo lleve a un pediatra, a un especialista porque se cansa mucho. En este caso es un nene que va a trabajar todo el año, porque es un nene que está desfasado todavía al resto. Si bien su aprendizaje va de a poquito, a comparación del resto que va hasta el treinta, el va por el número diez. Después por ahí hay otro nene que no puede resolver problemas, dificultades que no puede resolver problemas, le das muchos problemas, operaciones, y listo, es un nene que puede estar de alta para desenvolverse solo.

E: ¿El alta lo decidís vos?

M: Si si, por ahí lo vemos con el maestro también, cómo está en el aula...

E: ¿Quiénes presencian estos ateneos de los que me hablabas?

M: Son diferentes Maestras de Apoyo de distintos colegios, pero también algunas son también fonoaudiólogas, psicólogas aparte de maestras, psicopedagogas, maestras especiales. Hay una chica que es maestra jardinera que la conozco hace años. Nos conocemos hace años, nos vemos todos los meses, somos del mismo distrito. Otros años capaz ibas y no era muy enriquecedor, pero si...(piensa) Siempre se aprende algo, de algunas experiencias de otros, o podés en otros casos contar lo que te pasa y cómo lo resolvemos. Ahora este año nos cambiaron de coordinadora, y nos dijeron que íbamos a tener reuniones más chicas, no sé si de cuatro o cinco, como para poder contar situaciones y cómo lo vamos resolviendo desde distintas opiniones, distintas experiencias, y eso estaría bueno, todavía no lo pudimos hacer. El año pasado teníamos otra coordinadora, contábamos qué se podía hacer o qué se hizo...

E: ¿Hay algo más que nos quieras contar de tu trabajo?

M: Hay mucho, tanto para contar, pero no nos alcanza el tiempo. Ojalá pudiésemos hacer más, pero no nos alcanza el tiempo. Como te dije antes es una población con muchas dificultades. Yo trabajé poco tiempo en otro distrito, y en este distrito es mucha la necesidad. Pero si en este distrito hay más recursos que en otros. Por ejemplo ahora, hay unas sedes políticas que dan apoyo escolar, no se mucho como trabajan... No damos a basto porque surgen también otras cosas. Por ejemplo, nosotros tenemos un horario, que

nos hacemos un programa para poder cumplir con todo medianamente, pero en el medio tenemos entrevista a padres, por ejemplo, mi horario de atención a padres son los lunes en la primer hora, pero muchas veces un papá trabaja, y si tenemos que estar como tenemos que estar con el docente y el papá... por ejemplo mañana tengo una entrevista a las nueve, y no corresponde en mi horario, pero nos tenemos que adaptar, flexibilizar. Entonces eso es lo que pasa... estaría bueno que podamos nosotros trabajar doble jornada en la misma escuela, así nos rendiría más.

E: Claro, pero los cargos son de un turno, ¿no?

M: Claro. Jornada completa si es un solo turno. En jornada simple si hay uno a la mañana y uno a la tarde. Hay pocos casos, pero en jornada simple hay uno mismo que consiguió los dos cargos. Pero... eso nos rendiría más, como para poder repartir. Pero no nos alcanza, no nos alcanza el tiempo.

E: Entiendo...

M: Sí y los docentes te dicen qué hago, y tenemos que acompañarlas a hacer los informes que piden de otros lugares o de la derivación a los EOE, y son tantas las actividades... escuchar. Porque a veces tienen siete u ocho chicos que están flojos. No son uno o dos. Por eso digo, de conducta capaz no hay tantos, dos o tres. En este grado no hay, en el otro tampoco, y en el otro hay uno que capaz no es que no acepta límites, se dispersa un poco, pero si le decís que se siente y se sienta. Sí en el otro grado hay dos o tres, pero ya te digo... ese año fue terrible, nunca visto.

E: ¿Vos estás en el caso que hay demanda o tenés designado un grado?

M: En mi caso, yo estoy para los dos primeros, segundos y terceros, y mi compañera está para segundo ciclo. A veces hemos hecho un tallercito para trabajar la autoestima. Trabajamos un taller con prácticas de lenguaje e incluimos nenes de tercero y de cuarto. Nenes que estaban flojos de aprendizaje y bajos de autoestima, hay muchos nenes que emocionalmente están así.

E: ¿Y cómo es trabajarlo?

M: Es difícil. Porque es importante que puedan recibir una contención desde afuera. Son pequeños cambios, pero por ejemplo, justo ayer estaba hablando con la maestra de primero que este nene que no sabía agarrar el lápiz ahora copia, escribe y sabe su nombre, está tratando de estar acorde al grupo, va avanzando. Y orientamos a los papás, porque esto también nos pasa... los que tienen voluntad y son accesibles para acompañar a los hijos, a veces no saben cómo. Me paso en otra escuela que una mamá decía "Yo lo encierro a que se estudie las tablas", pero el nene no sabía leer ni escribir. Si capaz sabía las tablas de memoria porque la mamá lo castigaba. Entonces las entrevistas están buenas, porque podés orientarlos y guiarlos si los papás son accesibles. Acá están un montón de horas, entonces dicen "En la escuela...", pero en casa también se puede aprender. Les decimos a los papás en casa podés jugar al bingo, podés jugar al tuti-fruti, armar palabras con un equipo de letras.

E: No sólo desde el castigo...

M: Esta mamá me decía "Yo no sé cómo enseñarle, yo no sé leer".

E: Es ver el caso por caso...

M: Exácto. Podés orientarla de ir a algún lugar... porque capaz va a un comedor que hay dos maestras y no le aportaría mucho también, y bueno... distintos temas que nos van surgiendo. Yo estos desde el año 2009, y hay pocos capaz realmente que no acceden a lo que es un cambio o alguna orientación que es para ayudar a su hijo, hay pocos... Hay algunos que también te dicen si si si y nada. Pero no, hay algunos que sí, re bien... Esta mamá por ejemplo de primero, ella estaba desbordada, con muchos problemas familiares, poco tiempo, muy jóven, y no se sabía organizar. Entonces bueno, la fuimos organizando un poco con la maestra, ayudando no organizando digamos, en base a lo que ella podía hacer. Yo le hice un cuadernito. Porque ella me decía, yo no se que enseñarle, no sé qué hacer. Entonces yo le dije, puede jugar a esto, o inventar un juego con el, o podés hacer listas para ir a comprar... listas de cosas que vemos, dibujarlas si a él le gusta mucho dibujar y pintar, no podía él, digamos que no sabía agarrar los colores. Ahora pinta adentro, tiene ese límite. Entonces le hice un cuaderno de actividades con fotocopias, y ella va haciendo una por día, y la verdad que se ve el avance muy de a poquito. Nos lleva

mucho tiempo, no le podemos dar de alta enseguida porque hay distintas situaciones. Cuando hay un componente familiar que afecta notablemente y no puedes hacer nada es muy complejo, lo acompañamos desde el colegio pero es muy difícil. Por suerte también hay papás que acceden a los tratamientos, los pueden llevar y cumplen medianamente con los tratamientos, y ahí también vemos avances. Hay unas nena de tercer grado que hace ya un tiempo que están en tratamiento y están muy bien. El EOE suele derivarlos al Centro de Salud 9 que es el que pertenece acá, al distrito. Algunos tienen obra social...

E: Bueno, muchas gracias... Nos fue muy útil lo que nos contaste.

M: Bueno, me alegro. Gracias a vos.

CUESTIONARIO MAP 2

UBA - Cuestionario de Psicólogos (UBA) en dispositivos de Integración en Contextos Escolares y/o Educativos

Estamos realizando una investigación acerca de "La construcción del rol y competencias profesionales de "Psicólogos en el área de integración /inclusión educativa" y le solicitamos su colaboración. La encuesta que le presentamos es una parte importante de la investigación que se está llevando a cabo sobre este tema. La información recogida es de carácter confidencial. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con sus compañeros u otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán los resultados personales. Es importante que no deje de dar su respuesta a cada una de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y no pase a la siguiente sin haber contestado a las anteriores. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA colaboración,

Prof. Magister y Lic. en Psicología Cristina Erausquin
Directora del Proyecto de Investigación P023

Apellido y Nombre: Mariela Andrada

e-mail:.....

Teléfono:.....

1.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **agente psicoeducativo en contextos escolares y/o educativos?**

No () (pase a contestar la pregunta 2)

Sí (X) ¿En qué **Nivel de Escolaridad?**

Primaria (X) Secundario () Terciario () Universitario ()

¿En una **institución pública o privada?**

No () Sí (X) ¿Cuáles? *Pública*

¿Qué **grado/año?** *En primer ciclo*

2.- ¿Trabaja Ud. actualmente como **psicólogo o psicopedagogo profesional?**

No (X) (pase a contestar la pregunta 3)

Sí () ¿En qué **Área** de ejercicio profesional?

Clínica () Social-comunitaria () Trabajo () Educación () Justicia ()

¿En una **institución?**

No () Sí () ¿Cuál?

¿En **consultorio particular?**

No () Sí () ¿Con qué **población?** Niños () Adolescentes () Adultos ()

3.- ¿Qué **causas o razones** lo llevaron a trabajar en contextos escolares y/o educativos ?

** Interés por trabajar con niños con problemas o dificultades de aprendizaje.*

- *Estabilidad labora*
- *Estabilidad en el cargo.*

4- ¿Cuál es el **grado de satisfacción** que tiene en su actividad como **Agente Psicoeducativo trabajando en Inclusión Escolar ?**

Ninguna () Poca () Bastante (X) Mucha ()

¿**Por qué?**

Muchas veces la escuela demanda soluciones inmediatas o muchas, excesivos pedidos...muchas veces los niños traen problemáticas de años anteriores y es muy difícil sostener el trabajo individual con cada niño por lo menos una vez por semana. Hay veces

que armamos grupos reducidos porque no llegamos a trabajar con todos...y muchas veces no es lo mejor.

5- ¿Está Ud. realizando actualmente algún **estudio de Posgrado?** (Curso, Carrera, Maestría, Doctorado)

No (X) Sí ()

a) ¿Cuál?

b) ¿En qué institución?

¿**Piensa** hacer estudios de Posgrado en los próximos cinco años?

No (X) Sí () ¿Sobre qué temas?.....

6.- ¿Tiene Ud. **interés** en desarrollar estudios de Posgrado que **profundicen** su **formación como Agente Psicoeducativo en el área de Inclusión Educativa?**

No () Sí (X)

¿**Porqué?** *Porque hay problemáticas que no sabemos como resolver.*

7.- **Describa** una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como **Agente psicoeducativo en un dispositivo de Integración /Inclusión Escolar con alumnos que tiene o a los que se les atribuyen problemas de conducta**". **Explique** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Especifique antecedentes históricos** del problema y el **contexto** en el momento en que se realizó la intervención

E. cursa actualmente segundo grado, grado que repitió en el 201 . Lee y escribe acorde a lo esperado para su edad.

Por momentos, frente a la indicación de un adulto o alguna conducta de un compañero E. "se enoja", tira cuadernos, y cartucheras y sale corriendo del aula. En ese momento no escucha ninguna indicación de los docentes. En general se esconde en algún lugar de la escuela. En ese momento es muy difícil acceder a él.

Durante el 2014 E. había tenido conductas disruptivas durante todo el año. Tenía mal vínculo con el docente. La dirección de la escuela lo deriva al Hospital Tobar García. Le realizan evaluación grupal y concluyen que el niño no presentaba problemática para ser atendido en ese hospital. Fue llevado por su familia.

Durante 2015 no había mostrado problemas de conducta hasta que la maestra de grado faltó por varias semanas por enfermedad.

Se me solicita que trabaje con él ya que dentro del aula desordena al grupo, se rie con sus compañeros, les saca las figuritas y no los deja concentrarse en las tareas: no trabaja él ni deja trabajar a los otros.

Ultimamente le ha interesado el cuento de los tres chanchitos.

8.- a) Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. como agente psicoeducativo - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención

- 1. Retirar al niño del aula ya que representaba un riesgo para él, sus compañeros y el docente al “revolear” todo objeto que tuviera frente a él.*
- 2. Trabajar con materiales o temas de su interés, por ejemplo los tres chanchitos o cartas de dragón ball z para que el niños leyera o hiciera cuentas.*
- 3. Hablar con el docente del grado para realizar la derivación al EOE*
- 4. Realizar entrevistas con la familia.*

b) ¿Quién decidió la intervención?

Frente a la urgencia, la docente y maestra de apoyo pedagógico.

c) ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención?

En primer lugar cuidar al niño y al resto de los alumnos.

Luego, cuando este “tranquilo” que continué adquiriendo hábitos de trabajo escolares.

Favorecer las habilidades de socialización (gracias, por favor, registro de los otros y lo que él provoca con sus “descontroles”) e intentar otorgarle herramientas para que paulatinamente pueda controlar sus impulsos. Además intentar que repare los vínculos que rompe al tirar cosas o insultar ya que los otros nenes le tiene miedo y a la maestra se le dificulta que ingrese solo al aula ya que “no sabe cuando va a estallar”.

Otro de los objetivos es continuar construyendo nociones básicas de lecto escritura y cálculo.

d) ¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué?

Se intervino con el niño, en el aula, trabajo individual y pequeños grupos de niños.

9- ¿Qué herramientas utilizó al intervenir como agente psicoeducativo trabajando en contextos escolar/ educativo? **¿Por qué?**

Se utilizaron juegos reglados libres, cuentos cortos por ejemplo “Los tres chanchitos”, cartas traídas por el niño. Actividades cortas y concretas, partiendo de sus intereses adaptándolas al área de práctica del lenguaje y matemática.

10.- ¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?

El niño no se escapa del aula donde trabajamos uno a uno. En los próximos meses el desafío consiste en que pueda trabajar en el aula.

También trabajar con la familia la necesidad de realizar un tratamiento psicopedagógico /psicológico en una Institución acorde a las necesidades y problemáticas del niño.

11.- Según su opinión, ¿cuáles son las **funciones** que ejercen los **Agentes Psicoeducativos incluidos en dispositivos de Integración /inclusión Educativa para abordar la escolarización de alumnos con “problemas de conducta”** o a los que se les atribuye dicha cuestión?

- *Contener al docente.*
- *Intervenir en la situación de “urgencia”*
- *Ayudar el niño a “reparar” los líos que genera. Reparar vínculos*
- *Que el niño adquiera contenidos y herramientas escolares*
- *“demostrar” que el niños “puede aprender mas allá de los disruptivo de su conducta*

12.- ¿Qué carrera o carreras universitarias o de nivel superior hizo?

Psicopedagogía

¿Qué es lo más significativo que aprendió en ellas?

13.- Enuncie los aprendizajes obtenidos (herramientas y conocimientos construidos, habilidades desarrolladas), que le han resultado **útiles para el análisis y/o abordaje de situaciones – problema** como la enunciada anteriormente:

La experiencia me ha dado las herramientas. En la facultad no estudie acerca de esta problemáticas.

14 - ¿Ha hecho **Cursos de Capacitación Docente**?

No () (pase)

Sí (X) ¿Cuándo?

En CEPA y en la Escuela de Recuperación

¿Sobre qué temas? Adecuaciones curriculares, secuencia didáctica de contenidos, como trabajar con las Nuevas tecnologías.

Memoria del Intercambio Reflexivo con Agente Psicoeducativo

A continuación transcribimos aquello que, a partir del análisis realizado, se considera más relevante para realizar una devolución. La devolución no entendida como un cierre, sino como una apertura, como una instancia de intercambio, de reflexión conjunta y producción de nuevos conocimientos.

El destinatario de la misma es una de las agentes (Andrea) con las que se tuvo la primer entrevista, quien nos abrió las puertas a sus prácticas, y nos mostró una imagen lo suficientemente abarcativa como para seguir indagando a partir de allí. A su vez, dado que ella es psicopedagoga, se pensó que sería interesante que en todo caso sea ella la que a partir de la devolución pueda seguir transmitiendo e intercambiando el pasaje por esa experiencia psicoeducativa.

La devolución podría plantearse así:

Como dijimos, es la primera vez que nos acercamos a las prácticas MAP, como Estudiantes de Psicología a realizar un Trabajo de Investigación en relación a ello.

Retomando nuestro recorrido, realizamos una entrevista hace un tiempo, el mismo día en que te acercamos un cuestionario. Hoy nos juntamos a realizar un intercambio con vos, a partir de lo que recabamos de este material.

La idea de esta devolución es darte una visión sobre cuestiones que nos resultaron relevantes a partir del análisis que se obtuvo de allí. Esto es un punto de vista, lo cual no quiere decir que sea el único posible. En este sentido, es importante que en conjunto construyamos esto, que a partir de esto se abran nuevas preguntas, inquietudes, o cualquier nueva cuestión que nos quieras compartir para poder seguir pensando.

Empezar con fortalezas: MAP saca al niño de su lugar de déficit, focalizándose en lo que el niño “puede”, no en el déficit (lo pudimos inferir a través de sus prácticas e intervenciones, que apuntan a la inclusión, más allá de que, como nos dijo muchas veces, la misma se dificulta - Posicionarse en un lugar de comprensión cuando esos objetivos se bajan a la realidad)

Una de las cuestiones que más nos llamó la atención y con la que más tuvimos que trabajar es el tema de la historización, la cual resulta crucial para que el sistema de actividad aprenda de la experiencia sedimentada, para dar lugar a transformaciones y resulte interpelado el propio dispositivo y a partir de allí poder problematizar sus prácticas. El concepto problematizar entendido como un modo de abrir pregunta. Pensamos en la *propuesta de utilización de una “memoria de actividades”* que explique las intervenciones que se llevaron a cabo con el niño, en las que también quedarían plasmadas en caso de ser necesario eventos significativos en la vida del niño y de la escuela. Se evitaría de este modo la pérdida de trabajo realizado, pudiendo otro agente psicoeducativo recuperar el trabajo realizado hasta el momento (esta propuesta vendría a reemplazar la idea de legajo en las trayectorias educativas).

Paralelamente también pensamos *en la creación de un espacio común para agentes psicoeducativos y docentes*, con el fin de compartir experiencias y vivencias en la cotidianeidad de la vida escolar. El diálogo entre MAP Y Docentes podría darse en un espacio formal, repensando y enriqueciendo futuras intervenciones. No veíamos, al comenzar con nuestro trabajo de indagación, como algo posible la fusión entre escuela común y educación especial, los pensábamos como cosas diferentes, sin ninguna conexión. A partir de nuestro trabajo con las agentes MAP, se lo empezó a pensar como cosas que pueden ir de la mano.

Andrea nos hablaba de la familia en la entrevista, lo cual nos permitió entenderla como un factor relevante, sin posicionarse en un reduccionismo.

Luego, compartir con ella que la guía de la labor MAP no se ha modificado desde su origen, sin embargo notamos un cambio de impronta en su desarrollo que se considera fundamental para garantizar el éxito de las intervenciones: “un desplazamiento que parte de la *priorización de los aspectos clínicos del abordaje (que caracterizaron la primera etapa de despliegue del proyecto) hacia una mayor ponderación de la labor pedagógica* llevada a cabo por estos profesionales”. Cabe señalar que esta mudanza, que se identifica con la renovación del equipo que conduce la DEE desde comienzos del año 2009, se inició con el cambio de coordinación del Proyecto MAP y con la voluntad explícita de la nueva conducción de enfatizar esta dimensión)

Nos hablaba Andrea de que el distrito estaba colapsado... Podrían darse datos del dispositivo MAP: “Si bien por normativa deberían contar con 42 MAP, la cantidad de

docentes alcanzó en 2010-2011 la mitad de lo proyectado” (la demanda actual de estos profesionales excede las posibilidades de dar respuesta con los recursos existentes, pues la DEE comparte la problemática de la falta de docentes para la cobertura de cargos que atraviesa otros niveles y áreas del sistema educativo).

Compartir también con ella estas cuestiones del dispositivo: su jornada de trabajo se compone de dos días de asistencia a la escuela de cada uno de estos niños y un día dedicado a participar de la reunión de equipo. Esta flexibilidad hace posible, por ejemplo, que un MAP excepcionalmente pueda asistir a una misma escuela 4 días a la semana, en lugar de los 2 días que generalmente se le dedica a cada alumno. Igualmente flexible es la duración del acompañamiento que realiza el MAP con cada niño, ya que no necesariamente la ayuda es requerida durante todo el ciclo lectivo; es por este motivo que un mismo MAP puede trabajar a lo largo del año con más de 2 niños. Nuevamente, la información aportada por la DEE permite corroborar que, si bien los docentes de este proyecto han trabajado en promedio con 2 alumnos cada uno (21 MAP brindaron apoyo a 43 alumnos) algunos de ellos efectivamente han trabajado con 3 y hasta con 4 alumnos durante el ciclo lectivo 2010. Estos datos ponen de relieve que la relación entre los recursos del proyecto y la demanda del sistema continuaría siendo asimétrica incluso si se contara con la cantidad de docentes prevista por la normativa vigente: la presencia de 42 MAP permitiría atender -siempre considerando valores promedio- aproximadamente a unos 84 alumnos, una cifra que representa dos tercios del total de las solicitudes de intervención recibidas durante 2010. Es decir, no sólo resulta necesario ampliar la capacidad del proyecto en el sentido indicado ya por la norma sino que, además, habría que considerar un posible aumento de la demanda potencial que excede las previsiones efectuadas hace varios años, al momento de creación de este dispositivo.

(Dado que en el Estatuto del Docente no está contemplado este proyecto, los MAP son seleccionados por los supervisores del Escalafón B entre aquellos docentes que tienen un cargo de base en la DEE, ya sea en una Escuela de Recuperación o en una escuela primaria común como maestro de recuperación, tanto en condición de titulares como de suplentes. Como indica una referente del proyecto, debido a la carencia de normativa *ad hoc* para el nombramiento de estos docentes se apela a la Resolución 579/97 que crea el cargo de Maestro Integrador. Esta falta de formalidad normativa que atañe al proyecto es señalada por los profesionales que conforman el equipo y por la conducción del mismo como un obstáculo a superar, dado que acarrea dificultades propias de los cargos a los

que se accede sin concurso previo, como por ejemplo la existencia de prejuicios que se generan en algunos ámbitos del sistema educativo en relación con los criterios de selección de las MAP o bien la falta de estabilidad laboral derivada de la inexistencia estatutaria del cargo).

Por otro lado, cabe señalar que esta nueva impronta del dispositivo puede apuntar hacia un *fortalecimiento de constitución de comunidades de práctica*, dejando de ocupar el dispositivo ese lugar de amenaza para el maestro de grado. Ella misma nos dijo en la primera entrevista que no era fácil ese trabajo en conjunto. ¿Cómo ve ahora esa dificultad?...

Otra cuestión a destacar es que sobre la práctica se fue reflexionando la teoría, provocando una revisión del dispositivo formal y del quehacer cotidiano, pudiendo ubicar en la práctica la construcción de nuevos conocimientos... (Comunidad de práctica). Se debe ubicar la construcción de un problema conjunto, colaborando todos los actores en la intervención (frente a la demanda de intervención del colegio-urgencia). Lógicamente como ella enunció estos ideales conllevan dificultades.

Por último, destacar la trama institucional en la que se encuentra atravesada su práctica. Presentan cierta independencia de la institución escolar en la que se desempeñan, y no tienen la presencia diaria que se da en los maestros de grado, pueden tomar una distancia crítica en cuanto a las prácticas y lógicas imperantes de la institución. Ella señalaba en la entrevista "Hace 8 años estoy, tendría que cambiar, pero me gusta el distrito". Tiene aspectos positivos y negativos, ¿qué opina ella?

Agradecimiento de su buena disposición...