



Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal

**Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación
a las escuelas para el logro de trayectorias educativas
integrales y el cumplimiento de los objetivos de
inclusión educativa**

Susana Di Pietro y Egle Pitton (coords.)
Paula Medela
Ariel Tófalo¹

Dirección de Investigación y Estadística
Ministerio de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Febrero de 2012

¹ susanadipietro@gmail.com; eglepitton@yahoo.com.ar; paulamedela@hotmail.com;
arieltofalo@gmail.com

AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigación desea agradecer la predisposición y colaboración brindada por la Directora de Educación Especial, Lic. Vanesa Casal, así como también a los referentes consultados en relación con los diferentes dispositivos que se analizan en este trabajo, y a los docentes, directivos y alumnos de las escuelas en las que se efectuó la labor de campo. Del mismo modo, queremos reconocer el aporte efectuado por Fabiana Demarco en la lectura crítica de los apartados sobre los proyectos “Maestro de Apoyo Psicológico” y “Maestro Psicólogo Orientador”.

INDICE

PRIMERA PARTE

Prólogo	4
Presentación	18
Consideraciones Metodológicas	21
Desarrollo histórico de las concepciones teóricas que configuraron la educación especial	27
La política de Educación Especial vigente en la Ciudad de Bs.As.	39
Gabinetes Centrales.....	43
Supervisión del Escalafón B	52
Escuelas de Recuperación	57
Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios.....	76
Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico	85
Proyecto Maestro Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos	99
Equipos de Orientación Escolar	109

SEGUNDA PARTE

Las prácticas de los Maestros de Apoyo y Recuperación	117
Los dispositivos de apoyo de Educación Especial en la Escuela A	117
Los dispositivos de apoyo de Educación Especial en la Escuela B	181
Análisis global de la configuración de apoyo pedagógico.....	227
Las prácticas del proyecto MAP en escuelas primarias comunes.....	241
Las prácticas del proyecto MPO en escuelas primarias comunes	267
Análisis comparativo de los dispositivos MAP y MPO.....	293
Reflexiones finales	305
Bibliografía	319

La educación especial en escuelas primarias comunes: perspectivas y sentidos actuales de la intervención

La modalidad de Educación Especial muestra actualmente en esta jurisdicción una presencia sostenida y variada en las escuelas primarias comunes en función, no sólo de acompañar a los niños con discapacidad en la integración, sino también a aquellos alumnos cuyos problemas de aprendizaje o inserción en la vida escolar ponen en riesgo la posibilidad de tener una trayectoria educativa satisfactoria.

Para comprender los cambios en el posicionamiento de la modalidad es preciso considerar las definiciones (políticas y conceptuales) que van dando lugar a dichas transformaciones en el contexto de los procesos más amplios a nivel social, así como también en relación con la situación y el papel de la escuela en ese contexto.

Por una parte, los procesos de empobrecimiento y profundización de la desigualdad -consolidados a partir de las transformaciones estructurales de los años '90 pero iniciados en décadas anteriores- provocaron que los niños de los sectores populares enfrenten severos condicionamientos materiales y subjetivos para sostener la escolaridad². Por otra parte, la escuela en tanto institución también sufrió -como consecuencia de la implementación de las políticas neoliberales- un proceso de debilitamiento, análogo al experimentado por el espacio público en su conjunto. Ambos procesos, lejos de operar aisladamente, se interpenetran: las acuciantes necesidades de parte de la población escolar, producto de condiciones de vida desfavorables, se articulan con la denominada *“pérdida de eficacia simbólica y material de la escuela”* (Carli, 2003), dando por resultado un escenario de gran complejidad.

El modo en que la Educación Especial afronta en el presente los requerimientos provenientes de las escuelas primarias es resultado de una serie de políticas que, en gran medida, retoman los cambios teóricos experimentados por este campo disciplinar a lo largo de la historia -que tienen sus raíces en debates internacionales y también se expresan en acuerdos adoptados a nivel nacional- y que se manifiestan en forma

² En los últimos años, mediante la recomposición del papel del Estado, se estaría apuntando a revertir las consecuencias de estas políticas, si bien los procesos de desigualdad que aún subsisten no debe ser desestimados.

concreta en aspectos tales como: la definición de los objetivos perseguidos, la delimitación de los sujetos destinatarios y los modelos de abordaje.

Para sintetizar este complejo proceso de transformaciones podría hablarse del pasaje de una concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial centrada en la condición de discapacidad, a una concepción amplia organizada en torno de la noción de necesidades educativas especiales; concepto que incluye tanto a los alumnos con discapacidades como, en general, a todos los que requieren de un acompañamiento particular para lograr una experiencia educativa satisfactoria en la escuela común.

Simultáneamente a esta extensión progresiva de los destinatarios de la educación especial, los cuestionamientos al interior del campo educativo sobre la noción tradicional de fracaso escolar llevaron a dirigir la atención a la relación entre los sujetos, la propuesta de enseñanza y el formato institucional, entendiendo que es en el cruce de estas tres dimensiones donde se producen las problemáticas que afrontan los niños en la escuela. En el marco de estos debates, actualmente la intervención de la modalidad de Especial a nivel jurisdiccional abandona la categoría de necesidades educativas especiales para considerar como destinatarios a los niños *“con discapacidad o alguna restricción para el aprendizaje o la participación”* en las instituciones educativas (GCABA, 2010a: 1). En esta formulación las “restricciones” no serían atribuidas exclusivamente a limitaciones de los propios niños sino que serían producto de la combinación entre las capacidades y posibilidades de los sujetos y las “barreras” que pueden estar implicadas en ciertas características de la propuesta escolar.

Al respecto, es preciso recordar que la controvertida noción de fracaso escolar, particularmente en lo referido a los sectores populares, ha sido objeto de críticas que impulsaron sucesivas redefiniciones conceptuales (Castorina en Kaplan, 2008). Por un lado, la versión clásica basada en la perspectiva clínico-médica sostiene que el fracaso se explica por el retraso o déficit natural del alumno, de tal forma que el fracaso masivo no es otra cosa que la suma de los fracasos individuales. Más recientemente, y fundamentándose en una perspectiva sociológica, se comienza a identificar las causas del fracaso escolar en el hecho de que los niños no disponen de los recursos materiales y simbólicos necesarios para aprender, debido a los modos de crianza familiares y a sus condiciones socioeconómicas más generales. De esta forma, se deja de responsabilizar al niño individualmente pero se sitúa el problema en

su entorno social o familiar. Por ello, esta concepción sigue colocando el acento en el déficit que portan los niños y abonando una lectura determinista sobre su “destino” escolar. Una tercera postura -afín al sentido que orienta actualmente las intervenciones de la modalidad de Especial- resulta superadora de las anteriores en tanto:

“sitúa la cuestión en otro escenario, el de las propias prácticas educativas, donde las negociaciones de significado, las evaluaciones y clasificaciones de los alumnos son constitutivas del proceso de aprendizaje individual. La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define ‘en la situación escolar’, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan al aprendizaje” (Castorina en Kaplan, 2008: 11).

Como es posible advertir, esta perspectiva sobre el fracaso escolar supone un enfoque sobre la “educabilidad” que explica los obstáculos que algunos niños enfrentan para aprender en la escuela común no por sus atributos individuales, familiares y/o sociales, sino por la relación entre dichos atributos y los rasgos de la propuesta escolar.

La influencia de estos debates conceptuales se advierte no sólo en la delimitación de los destinatarios de la Educación Especial, antes mencionada, sino también en el sentido que hoy persigue la intervención de esta modalidad en las escuelas comunes: la identificación y la minimización de aquellas “barreras” que obstaculizan el aprendizaje (e incluso la participación en la vida escolar, en general) con la intención de evitar la producción y reproducción del fracaso escolar.

En síntesis, los rasgos de la política vigente en la modalidad de Educación Especial en la CABA se subordinan al objetivo de garantizar la integración e inclusión educativa de los niños con discapacidades o restricciones para el aprendizaje en las escuelas comunes. Esto implica la voluntad de superar un modelo organizativo que considera la escuela común y la educación especial como territorios de intervención demarcados, en función de que ambas modalidades se configuren como *“campos diferentes y complementarios para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje”* (GCABA, 2010a: 3). De este modo, con sus particularidades, la jurisdicción busca ponerse en sintonía con las definiciones conceptuales más recientes que han sido adoptadas a nivel internacional y refrendadas en la legislación nacional.

Este contexto general constituyó para la presente investigación un escenario interesante para interrogarse sobre los sentidos y las prácticas que se producen en el

encuentro entre dos modalidades con tradiciones tan diferentes, buscando focalizar la atención en el modo en que los dispositivos de Educación Especial se posicionan en relación con la concepción sobre el sujeto de aprendizaje, la cuestión del fracaso escolar y los rasgos que caracterizan la propuesta pedagógica y organizativa de las instituciones (particularmente el modelo homogeneizante). Estos aspectos, distinguibles analíticamente, se encuentran estrechamente vinculados entre sí, tal como se verá a continuación.

Sobre el primer aspecto, es preciso subrayar que la propia tradición de la modalidad de Especial la coloca en mejores condiciones para considerar y abordar la diferencia y la singularidad de los sujetos. En este sentido, si bien la definición de los destinatarios progresivamente se va ampliando (para incluir actualmente a los alumnos con restricciones para el aprendizaje y la participación en las escuelas comunes) las formas de intervención construidas en función de los destinatarios “originales” -los niños con discapacidades- dejan sus huellas. Este abordaje, caracterizado por implementarse a través de la labor colectiva e interdisciplinaria y por instalar relaciones pedagógicas más personalizadas, se traduce en el diseño de estrategias de enseñanza adecuadas a las características singulares de los niños y en la flexibilización de ciertas normas y pautas escolares. Esto implica una mirada sobre los niños como alumnos en la cual la diferencia no es concebida necesariamente como “déficit” o patología, sino que se trata de un elemento a incluir. Siguiendo a Baquero, la diferencia en las escuelas no debería ser considerada sólo en relación con aquellos niños que no aprenden o no pueden responder a las pautas de la escolaridad sino también respecto de los que son supuestamente iguales. Si bien esta perspectiva más radical sobre cómo considerar lo diferente en las escuelas aún no se encuentra materializada en las instituciones educativas es posible pensar que la participación sostenida de la modalidad de Especial en las mismas puede contribuir a ir instalando progresivamente esta mirada sobre los niños, con la consecuente incidencia en las prácticas pedagógicas.

En relación con el segundo aspecto cabe decir que, de acuerdo con los principios conceptuales antes mencionados, el abordaje del fracaso escolar (como producto de las dificultades de ciertos niños para apropiarse de los contenidos o bien de problemas en la adaptación a las normas y hábitos propios de la institución educativa) no puede dejar de interpelar a la escuela en tanto institución. Al respecto, la participación de Educación Especial en el ámbito de la enseñanza primaria común se mostró capaz de

introducir ciertas “grietas” en las perspectivas predominantes en las escuelas sobre el fracaso escolar, sus causas y los procesos específicos que lo producen.

Sobre el último aspecto, es preciso recordar que diversos autores (Carli y Terigi entre otros) consideran que la matriz homogeneizante de la escuela primaria -inscrita en su mandato fundacional- es un elemento fundamental que se reedita en la actualidad bajo nuevas formas. La presente investigación permitió advertir que esa matriz homogeneizante presente en estas instituciones es cuestionada, aunque sea parcialmente, por el discurso y la práctica de los docentes que implementan los dispositivos de la Dirección de Educación Especial. Los efectos de estos discursos, y de las decisiones que tienden a flexibilizar algunos elementos de la organización escolar vigente (tiempos, horarios, espacios, contenidos, estrategias, formas de las agrupaciones, etc.), no deben ser subestimados: en tanto las instituciones son productoras de subjetividad, cualquier introducción de excepciones -por limitadas o transitorias que sean- tiene consecuencias en la experiencia formativa de los niños en tanto alumnos, así como también más generalmente en su condición de sujetos.

Las tareas de apoyo y orientación sostenidas en las escuelas primarias por agentes de Educación Especial se materializan en “configuraciones de apoyo”, formas bajo las cuales actualmente la Dirección de esta modalidad piensa su contribución a las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales y para el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa, entendida como:

“la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales”.
(Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 12-13).

Así, la inclusión -que se constituye como una política universal pero que debe poner especial atención *“en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 12)- exige, como se adelantó, que las diversas modalidades del sistema escolar se complementen, sin perder la especificidad del aporte que cada una de ellas puede brindar.

La educación especial, abocada desde sus orígenes a atender la diferencia y atenuar el peso de los obstáculos que impiden a los sujetos con discapacidad concretar su derecho a la educación, el aprendizaje y la participación, parece en condiciones de afrontar -desde esta trayectoria- el desafío de la inclusión en articulación con las escuelas primarias. Para ello, como sugiere Dubrovsky (s/f), fue preciso pensar la realidad educativa como una complejidad que no se reduce a la dualidad “normal/anormal” en vistas a superar el modelo tradicional basado en la existencia de sistemas paralelos según el cual la Educación Común es el formato diseñado para dar lugar a los “normales” y la Educación Especial, la modalidad educativa destinada a los “anormales”, entendidos como aquellos que no se ajustan a los parámetros establecidos por la escuela común. Superar este modelo supone, tal como se señaló, dar lugar a una política en la que la educación común y la especial se complementen en busca de garantizar recorridos escolares satisfactorios para todos los niños.

Las configuraciones de apoyo de la modalidad de Educación Especial

Abocadas cada una de ellas a problemáticas y destinatarios específicos -aunque se trate por lo general de niños para los cuales se considera que la escuela común es la modalidad educativa más adecuada- las configuraciones de apoyo comparten el propósito de que los niños cuyos aprendizajes y trayectorias escolares se apartan significativamente de los propósitos que la escuela define para el conjunto de los alumnos puedan tener una experiencia escolar satisfactoria. Es decir, que aprendan los contenidos enseñados en las áreas básicas así como las competencias y hábitos necesarios para desenvolverse como alumnos y para vincularse con los otros dentro de los parámetros definidos para una convivencia escolar apropiada. Así, el horizonte de estos dispositivos es generar las condiciones para lograr una *“trayectoria educativa integral”* definida como el mejor itinerario posible que permita el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y posibilidades del alumno (GCABA, 2010a).

En este sentido, la Educación Especial, a través de la configuración de maestros de apoyo toma como desafío intervenir para ayudar a los niños más rezagados -generalmente provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad social- a que se apropien de los contenidos definidos para el ciclo o grado. De esta forma, busca evitar situaciones de repitencia y/o interrupción de la escolaridad que tienen como consecuencia la acumulación de sobreedad, la cual supone un riesgo para la finalización de los estudios primarios y la continuidad de la educación obligatoria. La

decisión de que esta intervención se lleve a cabo mayoritariamente en el primer ciclo tiene un doble propósito: por un lado, evitar malas experiencias en relación con el aprendizaje sistemático en niños que recién están comenzando su escolaridad; por otro lado, tratar de garantizar que los chicos logren completar el proceso de alfabetización inicial, dada la incidencia que el mismo tiene en la apropiación de los restantes contenidos escolares.

Definidos inicialmente como “niños con dificultades de aprendizaje”, el trabajo de campo ha demostrado que los destinatarios del apoyo de Especial son alumnos que, al no lograr responder a las exigencias de la escuela, requieren otros estilos o estrategias de enseñanza. En este sentido, se pudo advertir que bajo la noción de “rezago” o distancia que define a los alumnos que reciben apoyo se identificaron situaciones disímiles: niños cuyos ritmos de aprendizaje son más lentos; alumnos que han acumulado historias de fracaso o interrupción de la escolaridad en los primeros años del nivel primario; aquellos que han ingresado tardíamente al sistema escolar (no contando muchas veces con el recorrido por el nivel inicial); niños de familias migrantes que deben afrontar el desafío de adaptarse a la vida escolar en un nuevo lugar de residencia; alumnos cuyo entorno no está en condiciones de brindarles el acompañamiento y sostén necesarios para responder a las exigencias de la escuela (asistencia diaria, acompañamiento para realizar las tareas escolares, entre otras).

En síntesis, en todos los casos en que los niños presentan -por las razones mencionadas- desempeños que se alejan de los esperados para el grupo clase, el apoyo de Especial actúa para identificar cuáles son los obstáculos que dificultan los aprendizajes de los alumnos e intentar eliminarlos. Este énfasis puesto en el trabajo sobre las “barreras para el aprendizaje” -entendidas como límites para el desarrollo de las capacidades y la plena participación de los niños en el ámbito escolar- se encuentra en sintonía con la noción de educabilidad antes aludida, la cual pone el acento en la relación que se establece entre el alumno y la propuesta de enseñanza que se le ofrece. De este modo, se abona la necesidad de revisar los rasgos de la misma que pueden estar comprometidos en la producción y reproducción de situaciones de fracaso. Como se mencionó, las posibilidades de aprender de cada niño no están dadas sólo por sus disposiciones particulares, ni tampoco exclusivamente por la propuesta de la escuela, sino fundamentalmente por la relación que se establece entre ambas dimensiones.

En el caso de las restantes configuraciones de apoyo analizadas (los proyectos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro Psicólogo Orientador), la propia definición de sus destinatarios como niños que presentan crisis o trastornos emocionales lleva a dirigir la atención no principalmente en las propuestas de enseñanza sino en la relación que se establece entre los niños, las características de la organización escolar y el modo en que se regulan los vínculos al interior de las aulas; considerando que estos elementos pueden agravar el malestar subjetivo que padecen los niños y obstaculizar su permanencia en las escuelas. En estos casos, se requiere que las intervenciones pedagógicas -orientadas a problematizar los aspectos del formato escolar que inciden negativamente en los comportamientos disruptivos de estos niños- sean complementadas con espacios terapéuticos³ que aborden la problemática subjetiva que atraviesan.

Es posible definir al proyecto Maestro Psicólogo Orientador a partir de su doble propósito de intervención en las escuelas comunes: por un lado, evitar que se profundicen los rasgos del malestar emocional que atraviesan estos niños y, por otro, evitar su derivación a las escuelas de Educación Especial dedicadas al abordaje de problemáticas subjetivas severas. Con el fin de dar respuesta a dichos propósitos -ambos claramente preventivos- la tarea inicial de las maestras psicólogas orientadoras es evaluar la situación de manera integral, considerando los síntomas que manifiesta el alumno así como también el malestar que atraviesa el resto de los sujetos en la escuela (fundamentalmente, docentes y pares). En función de este primer abordaje, se diseñan las estrategias adecuadas para acompañar y orientar a los referentes del niño tanto en el ámbito familiar como en el escolar, de modo tal de generar en las escuelas ciertas condiciones que le permitan a los adultos reposicionarse como autoridad para el niño, elemento fundamental para el proceso de subjetivación.

En cambio, el proyecto Maestro de Apoyo Psicológico interviene en el caso de alumnos que experimentan crisis emocionales con manifestaciones en el ámbito escolar, y respecto de los cuales no se duda de que la escuela común sea la modalidad adecuada para transitar su escolaridad. Las funciones atribuidas a las maestras de apoyo psicológico presentan elementos comunes con las asignadas a los maestros psicólogos orientadores, dado que en ambos casos se trata de brindar herramientas a las escuelas comunes para atender a aquellos alumnos cuyas

³ En algunos casos, son los propios profesionales que conforman estos equipos los que se encargan de gestionar estos recursos en articulación con instituciones del área de Salud.

condiciones subjetivas no les permiten vincularse con los otros de acuerdo con las formas de relación socialmente aceptadas, ni responder a las pautas que rigen el aprendizaje en un contexto grupal. Sin embargo, un rasgo distintivo del proyecto Maestro de Apoyo Psicológico es que, además de trabajar con los docentes de la escuela y con actores extraescolares (profesionales del área de la salud por ejemplo), trabajan directamente con el niño. El propósito de esta intervención es lograr que el alumno vaya abandonando aquellas manifestaciones que pueden poner en riesgo a sí mismo y a los otros, para encontrar progresivamente otras formas de expresar su malestar y, al mismo tiempo, construir nuevas formas de vincularse con los compañeros, con los docentes y con el conocimiento escolar. En función de estos objetivos, la labor de las maestras de esta configuración de apoyo opera como un “puente” para reconstituir los vínculos con los restantes sujetos en la escuela.

Poniendo en relación los tres dispositivos considerados en esta investigación es necesario subrayar que, más allá de los objetivos comunes, tienen características diferentes en relación con su origen, extensión y formas de inclusión en las escuelas primarias. Por un lado, la presencia de las maestras de apoyo es de más larga data en las escuelas, exhibe una mayor cobertura y se concreta a través de una asistencia cotidiana en las instituciones de nivel primario. Por otro lado, la presencia de maestros psicólogos orientadores y maestros de apoyo psicológico forman parte de configuraciones de apoyo creadas más recientemente, su extensión en el sistema educativo es menor y sus intervenciones resultan más acotadas en el tiempo. Estas diferencias podrían explicarse por el hecho de que la función de las maestras de apoyo se relaciona más estrechamente con las llamadas “dificultades de aprendizaje”, que revelan los problemas que la escuela afronta para el cumplimiento del “mandato social histórico” que se le asigna: la enseñanza de los contenidos curriculares. En cambio, las intervenciones de los otros dos proyectos apuntan a la resolución de problemáticas más novedosas en las escuelas, derivadas de la tensión entre el malestar subjetivo de ciertos niños y las pautas que regulan la vida escolar, las cuales redundan en fuertes dificultades para que éstos puedan constituirse como alumnos. En suma, el análisis conjunto de estas configuraciones de apoyo da cuenta de las sucesivas transformaciones que ha experimentado la modalidad a través del tiempo, en respuesta tanto a los cambios generados en el contexto social como también a los paradigmas imperantes en la educación especial en cada momento histórico. Asimismo, este análisis pone en evidencia los cambios ocurridos en la comprensión acerca de las dimensiones que resultan significativas dentro de la experiencia escolar: mientras la enseñanza de contenidos fue y es el mandato social histórico de la escuela

primaria (y, por ello, siempre ha sido un aspecto estimado como importante), la comprensión sobre la incidencia que tienen las instituciones educativas en la construcción de la subjetividad comienza a tomar relevancia en los discursos pedagógicos de manera más reciente. En un contexto en el cual se señala con preocupación la pérdida de *“eficacia simbólica”* de las escuelas (Carli, 2003), los dispositivos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro de Psicólogo Orientador apuntan a acompañar el trabajo de estas instituciones con el objetivo de recuperar su potencial formativo en términos de subjetividad. En palabras de Duschatzky y Corea, se trata de *“constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social”* (2011:82).

En síntesis, ya sea para apoyar a las escuelas a cumplir con el propósito de que todos los alumnos avancen en los aprendizajes -más allá de las diversas y desiguales situaciones de partida- como para generar las condiciones que les permitan a los niños emocionalmente inestables posicionarse como alumnos -requisito para aprender en la escuela- las configuraciones de apoyo instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso y el sentido mismo de la escuela.

La relación entre Educación Especial y la escuela primaria: aportes y desafíos

La sostenida y creciente presencia de Educación Especial en las escuelas primarias puede ser objeto de interpretaciones diversas. Por un lado, el requerimiento de las escuelas de recursos “externos” para garantizar el derecho de todos los niños a la escolaridad primaria puede pensarse como un indicador de cierta debilidad de estas instituciones para afrontar de manera autónoma el desafío que implica generar las condiciones para una educación realmente inclusiva. Por otro lado, esta articulación entre las modalidades de Especial y Común también puede concebirse como una nueva forma de responder a la creciente complejidad que implica la tarea de educar. En este sentido, es esperable que la escuela primaria requiera de nuevos roles, configuraciones y prácticas para hacer lugar en su interior a una población cuyas condiciones de partida (sociales, familiares y culturales) representan para los educadores nuevos desafíos e interrogantes. Si se considera la primera lectura -que pone el acento en la debilidad de la escuela primaria- la respuesta debería orientarse al fortalecimiento de lo existente, como estrategia para hacer frente a la novedad de educar en condiciones cambiantes. En cambio, la segunda interpretación habilita la

posibilidad de pensar una escuela primaria distinta y transformada a partir de una articulación potente con otras miradas, enfoques y metodologías que bien pueden ser aportados por los dispositivos de la Dirección de Educación Especial. Frente a estas lecturas, es posible sostener que el sentido de las configuraciones de apoyo que intervienen en las escuelas primarias se aproxima más a la segunda perspectiva -en tanto efectivamente aportan nuevas miradas, enfoques y metodologías- pese a que no se proponen de manera explícita una transformación de la escuela primaria como institución.

En busca de precisar las potencialidades y limitaciones del aporte de Especial a las escuelas comunes, cabe señalar que la presencia de las configuraciones de apoyo implican en la práctica una serie de articulaciones que hacen posible que estos dispositivos puedan efectivamente operar en el ámbito escolar y producir resultados sobre los modos que los niños encuentran para relacionarse con los otros y con el conocimiento; es decir, sobre las formas de habitar las aulas como alumnos. No obstante, dichas articulaciones que se dan principalmente entre los docentes de primaria y de Especial -quienes comparten el trabajo que se efectúa de manera más directa con los niños- requerirían complementarse y ser profundizadas a partir de un vínculo más fluido entre las instancias responsables de coordinar el trabajo de esos docentes: los equipos directivos de las escuelas comunes y las conducciones de los distintos proyectos.

En el caso de los proyectos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro de Psicólogo Orientador la propia modalidad de abordaje de las crisis y trastornos emocionales que presentan los alumnos conlleva necesariamente el despliegue de un trabajo en red que involucra a actores escolares (directivos y docentes) y también extraescolares (padres y profesionales de la salud), para lo cual la mencionada articulación resulta fundamental no sólo en el nivel de las prácticas concretas sino también en relación con el modo en que se concibe al niño y a su malestar emocional. En este sentido, el hecho de que las intervenciones de ambos proyectos requieran de ciertos acuerdos de trabajo con los equipos directivos y docentes de las escuelas primarias favorece procesos de intercambio más intensos en los cuales se establecen pautas comunes sobre los enfoques, metodologías y prácticas pedagógicas. Asimismo, dado que ambos proyectos se orientan a la búsqueda de un cambio de posicionamiento de todos los sujetos implicados (familia, docentes, compañeros y el propio niño cuyo comportamiento motiva la intervención), su presencia en las escuelas comunes genera

condiciones propicias para la apertura y la reflexión sobre la propia práctica de los docentes y sobre la propuesta general de la escuela en tanto institución.

En el caso de las maestras de apoyo, en cambio, es posible señalar que su labor se despliega -en muchas ocasiones- a partir de un acuerdo mínimo con las docentes de primaria, centrado en la definición de quiénes serán los niños destinatarios del apoyo pedagógico, sin que esto necesariamente conlleve establecer consensos más amplios respecto de objetivos, estrategias y metodologías de trabajo. Como pudo constatarse a partir del trabajo de investigación efectuado, la posibilidad de que se generen espacios a partir de la presencia de estas docentes de Especial para que los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros de ambas modalidades puedan ponerse en juego, analizarse y discutirse, depende en gran medida de las “culturas institucionales” que se construyen en las escuelas primarias, del sentido que adquiere en éstas la inclusión educativa y de las prácticas concretas en que las que se materializa el objetivo de inclusión. Por ello, cuando a nivel institucional no se establece un marco explícito para la labor de las maestras de apoyo, operan implícitamente los rasgos de esa cultura institucional y las acciones quedan libradas principalmente a la voluntad, el saber y la experiencia de los sujetos considerados individualmente. En estos casos, resulta poco probable que el trabajo efectuado por las maestras de apoyo pueda trascender el mejoramiento particular de la situación de los niños que son destinatarios de su intervención, limitando de esta forma su potencial transformador sobre los discursos y prácticas de los maestros de grado.

Dado que el objetivo de estas configuraciones de apoyo es favorecer la inclusión en las escuelas comunes de aquellos niños que presentan restricciones o dificultades en la apropiación de contenidos (o simplemente para poder constituirse como alumnos) cabe preguntarse por qué sería deseable -o incluso esperable- que la presencia sostenida de estos proyectos redunde en una revisión de las prácticas docentes y de algunos aspectos de la organización y la propuesta pedagógica de la escuela. Si bien el acento de cada una de estas configuraciones está claramente puesto en los alumnos en tanto destinatarios -y no en la escuela primaria en sí-, el hecho de que el diagnóstico en el cual se basa la modalidad de Especial considera al dispositivo escolar como parte involucrada en la producción de situaciones de fracaso reenvía la preocupación hacia el propio formato de la escuela primaria. A su vez, como se mencionó, la tradición de la educación especial, la formación particular de sus agentes y su relativa “exterioridad” respecto de las escuelas comunes son elementos

favorables para dinamizar procesos de autorreflexión y transformación de las prácticas más arraigadas en estas instituciones.

Al respecto, es necesario señalar que los docentes que sostienen estos dispositivos presentan grados variables de distancia respecto de la estructura de las escuelas primarias. Por un lado, las maestras de apoyo forman parte de la planta funcional de las escuelas, mantienen una presencia cotidiana en la institución y desarrollan tareas estrechamente vinculadas con la enseñanza de los contenidos curriculares. Por otro lado, las maestras de apoyo psicológico y las maestras psicólogas orientadoras -pese a que presentan en la escuela como docentes- no forman parte del plantel estable de estas instituciones, realizan intervenciones más acotadas en el tiempo y persiguen como objetivo principal superar los obstáculos que impiden a los niños constituirse como alumnos; condición necesaria para que la enseñanza y el aprendizaje puedan tener lugar. En términos comparativos, entonces, podría afirmarse que estas docentes se encuentran mejor posicionadas para mantener cierta distancia con las prácticas y rutinas habituales de las escuelas comunes, siendo en consecuencia mayor la posibilidad de objetivarlas y problematizarlas.

Sin duda, este potencial de cambio situado en una más profunda articulación entre ambas modalidades requeriría para desplegarse de una serie de factores objetivos que, como se señaló, no están garantizados actualmente. Implicaría, en principio, establecer espacios y tiempos de trabajo en los cuales las perspectivas de los docentes de primaria y de Especial acerca de la enseñanza y el aprendizaje puedan ponerse en diálogo; y las prácticas que se producen y reproducen cotidianamente en las aulas puedan ser objeto de reflexión. Generar las condiciones para que este encuentro sea posible no sólo supone un salto cualitativo en la relación entre Especial y Común sino también una oportunidad para que el saber que se produce en la práctica profesoral sea capaz de trascender las situaciones concretas de trabajo de cada docente y aportar a la construcción de un conocimiento pedagógico que pueda ser compartido, ampliado y divulgado entre colegas. La valoración positiva de docentes y directivos de las escuelas comunes respecto del aporte que implica la presencia de las configuraciones de apoyo de la modalidad de Especial constituye un punto de partida auspicioso para que este encuentro tenga lugar. No obstante, esta posibilidad no puede descansar exclusivamente en las conducciones de las escuelas y en la predisposición de los sujetos implicados, sino que depende fuertemente de una definición de política educativa que legitime e impulse este ámbito de articulación en función de repensar, a la luz de la experiencia docente, aquellos elementos del

dispositivo escolar que puedan obstaculizar el derecho de los niños a aprender y participar plenamente en las escuelas primarias comunes.

A modo de cierre, es importante destacar que una mejor y más profunda articulación entre las modalidades de Común y Especial puede ser potenciada además a partir de un trabajo más fluido y permanente con otros actores e instancias no educativas (efectores de salud, defensorías públicas, dependencias judiciales abocadas a asistir y garantizar el goce de los derechos ciudadanos de los niños y sus familias, etc.). Si bien en la actualidad son variadas las formas en que los Equipos de Orientación Escolar y los profesionales de la Educación Especial articulan esfuerzos con estas instancias extra-educativas, es dable considerar que una política de carácter más integral respecto de los derechos de la infancia puede aportar fuertemente al cumplimiento del derecho a la educación común. La importancia de contar con una política de estas características se vuelve aun más evidente cuando se corrobora que, en muchos casos, los destinatarios de las configuraciones de apoyo de Especial en la escuela primaria son niños que viven en condiciones sociales desfavorables (incluso en contextos de vulnerabilidad) que no sólo ponen en riesgo su derecho a la educación sino también otros derechos básicos de la infancia. En suma, sin restar importancia al logro de una articulación más sustantiva y fértil entre las modalidades de Especial y Común como forma de avanzar en el logro de una escuela primaria inclusiva, es necesario considerar que, dadas las condiciones de desigualdad existentes en la población que reside en la Ciudad de Buenos Aires, las dificultades de muchos niños para cumplimentar trayectorias educativas integrales requiere del diseño y la implementación de políticas más globales que impliquen una confluencia intersectorial de acciones educativas y sociales.

PRESENTACIÓN

El presente informe es producto de un trabajo de indagación acerca de los dispositivos⁴ de la Dirección de Educación Especial (DEE)⁵ que brindan orientación a las escuelas primarias comunes ante problemas de aprendizaje o de adaptación a la vida escolar de los niños que no manifiestan generalmente discapacidades de origen orgánico. Asimismo, este estudio complementa y profundiza la investigación que desarrollada en 2009 en la marco de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: *“La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural: estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común”*⁶.

La investigación se planteó dos propósitos generales. Por un lado, describir el aporte que dichos dispositivos efectúan en relación con la Dirección del Área de Educación Primaria (DAEP). Por otro lado, analizar la práctica de estas configuraciones de apoyo, procurando comprender su incidencia tanto en los sujetos destinatarios como en las instituciones en las que intervienen, explorando de esta manera las transformaciones que producen y los desafíos que enfrentan. Dado que el objeto es la articulación con el área de Primaria, se omiten las restantes acciones que las instituciones de la DEE desarrollan en relación con su propia matrícula, así como con las demás áreas y modalidades del sistema educativo.

Cada uno de esos propósitos se desagrega, a su vez, en diversos objetivos específicos. La caracterización de los dispositivos de la DEE en la escuela común, supone:

⁴ A lo largo del informe, la referencia genérica a “dispositivos” comprenderá tanto los proyectos como las diversas instancias de la Dirección de Educación Especial que forman parte de nuestro objeto de estudio. Asimismo, cabe señalar que serán abordados en este trabajo solamente las articulaciones que se establecen entre estos dispositivos y las escuelas primarias comunes de gestión estatal.

⁵ En la actualidad, dentro del Ministerio de Educación de la CABA, la dependencia funcional en la cual se encuadran las acciones de educación especial es la Dirección de Educación Especial. Anteriormente, esta dependencia se denominaba Dirección del Área de Educación Especial. En el presente informe, aludiremos al “Área de Educación Especial (AEE)” cuando se citen documentos redactados previamente al cambio de denominación, que se deriva de la consideración de la educación especial en tanto modalidad. Este cambio de denominación podría estar vinculado con el alineamiento de la política jurisdiccional a la Ley de Educación Nacional 26.206/2006.

⁶ GCBA, Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística. Di Pietro, Medela, Migliavacca, Padawer, Pitton y Tófaló (2010).

- Reconstruir los presupuestos conceptuales vigentes que subyacen en las estrategias de intervención de la DEE en escuelas comunes, partiendo de una descripción histórica sobre el modo en que la educación especial se ha configurado como modalidad educativa.
- Analizar cuáles son las políticas de la modalidad de Especial en la jurisdicción destinadas a la atención de niños de escuelas primarias comunes, considerando los posicionamientos conceptuales generales y los recursos⁷ con los que cuenta la DEE.
- Caracterizar cada uno de los dispositivos en aspectos tales como: sujetos destinatarios, mecanismos mediante los cuales reciben y procesan las demandas de orientación que efectúan las escuelas comunes, conformación de los equipos, funciones de los docentes y profesionales que los integran, estrategias de intervención, objetivos, alcance y extensión.

En relación con el análisis de la práctica de las configuraciones de apoyo que forman parte del objeto de estudio, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar cómo se traduce la política de la DEE en relación con los alumnos de escuelas comunes que requieren del apoyo de los dispositivos de la modalidad.
- Analizar cuáles son las condiciones institucionales en las cuales se da la intervención de la modalidad de Especial para el abordaje de ciertas problemáticas que afectan la experiencia escolar de los alumnos.
- Explorar cómo se articula la política de la DEE con las prácticas, tradiciones y posicionamientos de las escuelas primarias respecto de las intervenciones procedentes de esa modalidad.

Para el desarrollo de los objetivos mencionados este informe aborda, en primer lugar, el recorrido histórico de los posicionamientos conceptuales de la educación especial, en los cuales la DEE encuentra su marco de referencia. En segundo lugar, se despliegan una serie de apartados destinados a la caracterización y análisis de cada uno de los dispositivos de la modalidad. Dado que en las relaciones que establece la DEE con las escuelas primarias los Equipos de Orientación Escolar (EOE) desempeñan un papel decisivo en su carácter de articuladores entre ambas

⁷ La alusión al término “recursos” no supone adhesión a los enfoques tecnocráticos en educación. En la actualidad, en el seno de la DEE se intenta superar este concepto a través de la noción de “configuraciones de apoyo” que será desarrollada más adelante.

instancias, se les dedica también un apartado específico. Ambos aspectos se desarrollarán en la primera parte de este trabajo.

En la segunda parte del presente informe se exponen los resultados del análisis de los registros de campo efectuados para abordar la práctica de tres configuraciones de apoyo de la DEE: maestros de apoyo pedagógico, proyecto MAP y proyecto MPO. A partir de estas fuentes se pretende dar cuenta del modo en que el enfoque conceptual y metodológico previsto para estos dispositivos se materializa en el trabajo concreto de docentes particulares y en condiciones institucionales específicas. En las páginas siguientes se explicitan las estrategias empleadas, las fuentes utilizadas y el alcance del relevamiento primario efectuado.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Como se explicitó, el presente estudio tiene por objeto indagar los dispositivos de la DEE que brindan orientación a las escuelas primarias comunes ante problemas de aprendizaje o de adaptación a la vida escolar que manifiestan ciertos alumnos. En función del abordaje de este objeto de estudio, la investigación se apoyó en el uso combinado de estrategias cuantitativas y cualitativas. No obstante, el peso otorgado a estas últimas resultó determinante dado que la mayor parte del análisis fue efectuado en base a información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles y difícilmente cuantificable (Gallart, 1993). En este sentido, el estudio efectuó una triangulación de datos y de diferentes herramientas de análisis (documental y bibliográfico, de entrevistas, de distribuciones frecuenciales y porcentuales) buscando aportar desde cada una de ellas elementos que permitan complementar la información y ampliar la comprensión del objeto de la indagación.

En el proceso de investigación, que se extendió a lo largo de los años 2010 y 2011, es posible identificar dos grandes etapas. La primera tuvo lugar durante 2010 y su propósito principal fue realizar un relevamiento de las concepciones teóricas que configuraron históricamente a la educación especial, así como también dar cuenta de la política vigente en la modalidad y caracterizar los dispositivos de la DEE que brindan apoyo a las escuelas comunes en función de las problemáticas antes mencionadas. Para ello, se consultaron diversas fuentes y se hizo uso de variadas estrategias de producción de información. Por un lado, los aspectos cualitativos fueron abordados a través del análisis de normativa vigente de alcance internacional, nacional y jurisdiccional, de documentos oficiales de los proyectos que forman parte del objeto de estudio, de bibliografía relevante sobre el tema y de consultas efectuadas con referentes clave. En función de esto último, se mantuvieron encuentros con las Directoras de Primaria y Especial con el propósito de precisar la propuesta de investigación como así también entrevistas en profundidad con la Directora de la DEE. Asimismo, se realizaron entrevistas a los responsables de cada uno de los proyectos o instancias que, desde ambas direcciones, se encuentran implicadas en las configuraciones de apoyo analizadas: Gabinete Central, Supervisión Escalafón B, EOE de dos distritos escolares, Equipos de Supervisores de Primaria de los mismos distritos, Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico, Proyecto Maestro Psicólogo Orientador, Centros de Recursos Interdisciplinarios (coordinación y gabinete) y Escuela de Recuperación (vicedirección y gabinete). En este caso, el contenido de las

entrevistas fue utilizado estrictamente para complementar la información proveniente de fuentes secundarias en virtud de lograr una sólida caracterización de los proyectos. Por otro lado, la información cuantitativa -que permitió dimensionar la extensión de los recursos de la DEE que era de nuestro interés investigar- requirió la realización de procesamientos específicos de datos provenientes del Relevamiento Anual (efectuado por el Ministerio de Educación del GCBA conforme a lo establecido a nivel federal por la DiNIECE) como así también de información relevada por la modalidad de Especial sobre sus propios recursos y proyectos.

Los principales obstáculos en esta etapa provinieron de la falta de sistematización de la información existente de cada proyecto o dispositivo, de la dificultad para acceder a algunos textos normativos (decretos, resoluciones) que permitieran dar cuenta del origen de las distintas configuraciones de apoyo, así como también de las transformaciones que éstas sufrieron con el paso del tiempo. Por otro lado, la utilización de información cuantitativa planteó otro tipo de dificultades centradas, fundamentalmente, en el modo en que el Relevamiento Anual recaba y organiza la información. A manera de ejemplo, la forma en que este sistema concibe y dimensiona a la planta docente de las instituciones educativas no permite identificar sujetos, dado que privilegia el criterio de cargo y horas cátedra (de sesgo administrativo) para mensurar las POF. Por este motivo, la forma de acceder a la cantidad de agentes que efectivamente cubren funciones docentes en los diferentes dispositivos, el modo en que éstos se distribuyen territorialmente y el alcance que tienen en términos del volumen de alumnos involucrados, fue producto de un proceso de consolidación de la información parcial (y con diferente nivel de sistematicidad) que produce cada proyecto en particular, junto con los datos generados por la propia DEE. Estas dificultades fueron compensadas por la disposición abierta a colaborar con el proceso de investigación que mostraron los diferentes agentes de esa Dirección consultados.

La primera parte de la investigación finalizó con la producción de un informe de avance a fines de 2010, cuya versión preliminar fue socializada con la directora de la DEE y supervisores del Escalafón B, quienes realizaron una lectura crítica que derivó en sugerencias y aportes valiosos que fueron incorporados en la redacción final de la descripción de los dispositivos.

La segunda etapa de la investigación, planificada en el año 2010 y desarrollada durante 2011, se basó en un diseño puramente cualitativo y se organizó en torno a dos objetivos principales. Por un lado, acceder a una caracterización más precisa de los

dispositivos analizados, mediante la realización de entrevistas a agentes de distintas dependencias del Ministerio de Educación de la jurisdicción, cuya injerencia resultaba pertinente para la indagación del objeto de estudio propuesto. Por otro lado, estudiar las condiciones institucionales concretas en las que efectivamente se despliegan las configuraciones de apoyo de la DEE orientadas al sostenimiento de alumnos en las escuelas primarias comunes. Para ello se implementaron diferentes estrategias:

- realización de entrevistas en profundidad y observaciones en dos escuelas de nivel primario de gestión estatal de la CABA para abordar específicamente los dispositivos de apoyo pedagógico y grado de recuperación;
- relevamiento de legajos producidos por el proyecto MPO y entrevistas en profundidad con docentes y autoridades de uno de los Centros Educativos para la atención de alumnos con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) para indagar la práctica de esta configuración de apoyo;
- realización de entrevistas en profundidad en una escuela de nivel primario de gestión estatal de la CABA con docentes de grado, directivos y una profesional del proyecto Maestro de Apoyo Psicológico para abordar específicamente este dispositivo en el marco de una intervención concreta.

Cabe señalar que la selección de las escuelas, de los profesionales entrevistados y de los casos analizados se efectuó en acuerdo con la DEE y las coordinaciones de los distintos proyectos. Los criterios contemplados fueron que se tratara de instituciones en las cuales fuera posible observar el modo en que la articulación entre los agentes de Educación Especial⁸ y educación primaria se lleva a cabo en la práctica, y que las condiciones institucionales permitieran la inclusión de un equipo de investigación sin que se deteriorara o perjudicara el trabajo cotidiano. Asimismo, en el caso de las escuelas donde se realizaron las entrevistas y observaciones para el abordaje del dispositivo de apoyo pedagógico se priorizó la elección de dos distritos escolares de la zona sur de la ciudad⁹ en los cuales el trabajo de las maestras de apoyo estuviera

⁸ Se utilizará la formulación “Educación Especial” (con mayúsculas) cuando se alude a la Dirección que en la Ciudad de Buenos Aires imparte este tipo de educación. En cambio, se utilizará esta expresión en minúscula para referir al campo disciplinar de manera genérica.

⁹ En la actualidad se registra un proceso de redefinición conceptual de dicha zona, basado no solamente en un criterio territorial sino a partir de ciertos indicadores habitacionales y socio-demográficos (déficit y deterioro de la infraestructura y los servicios básicos, altos porcentajes de población con índices de vulnerabilidad social, mayores caudales migratorios, etc.) que suelen estar asociados con problemáticas que representan un desafío especial para las políticas públicas y educativas en particular. Las escuelas analizadas, como se señaló, se encuentran en distritos escolares que pertenecen a la zona sur de la Ciudad tanto en términos geográficos como conceptuales, conforme a la descripción antes realizada.

coordinado, respectivamente, por un Centro de Recursos Interdisciplinarios (CERI) y por una Escuelas de Recuperación, lo que permitiera acercarse a situaciones diversas.

El trabajo de campo que sirvió como insumo para esta segunda etapa consistió fundamentalmente en la realización de entrevistas mediante guías de pautas semiestructuradas diseñadas *ad hoc* para cada uno de los actores involucrados. De este modo, se buscó acceder a una pluralidad de “voces” y “miradas” sobre el objeto de estudio para complejizar la caracterización y el análisis de los diferentes dispositivos: docentes, directivos y alumnos de nivel primario, docentes directivos y coordinadores de distintos proyectos de la DEE. Considerando de manera global la labor realizada se efectuaron en total 33 entrevistas (tanto individuales como grupales¹⁰).

Otra herramienta de relevamiento utilizada durante el trabajo en terreno fueron las observaciones directas de situaciones de enseñanza en las que participara el maestro de apoyo, así como también de reuniones de equipo. Estos registros de campo (orientados mediante protocolos de observación) tuvieron como objetivo acceder a la dinámica general de trabajo en las instituciones educativas y en los diferentes equipos involucrados. Se llevaron a cabo en total 12 observaciones en las siguientes situaciones:

- clases de apoyo pedagógico fuera del aula,
- actividades de apoyo pedagógico dentro del aula,
- clases en el marco del grado de recuperación,
- instancias de trabajo colectivo docente (reuniones de ciclo en escuela primaria, reuniones de coordinación de las docentes de apoyo en la Escuela de Recuperación y en el CERI).

El tratamiento general de los registros de campo (entrevistas y observaciones) consistió en el análisis de contenido mediante categorización. Asimismo, algunos fragmentos de estos registros fueron transcritos al informe de manera textual para

¹⁰ El valor de las entrevistas grupales radica en que brindan la posibilidad de registrar el intercambio entre los sujetos entrevistados, lo que permite enriquecer la perspectiva individual de cada uno de ellos por separado. Esto se dio, por ejemplo, en el caso de las entrevistas a docentes de los equipos MAP y MPO así como a los alumnos de las escuelas en las que se analizó la labor de apoyo pedagógico.

ilustrar diferentes dimensiones de la indagación o bien para ejemplificar acciones y posicionamientos conceptuales¹¹.

Para resguardar el carácter anónimo y confidencial de la información relevada, no se mencionan explícitamente los distritos escolares en los cuales se efectuó la tarea de campo (dado que en algunos casos la mención del distrito permite identificar instituciones y/o actores del sistema educativo), ni tampoco se utilizan nombres propios de los entrevistados o de las instituciones educativas visitadas. En general, para señalar la fuente o procedencia de los relatos se alude a las funciones que ejercen los sujetos (por ejemplo: maestra, directivo, coordinador, docente de apoyo) o bien se los identifica simplemente como “referentes” consultados. En el caso específico de los alumnos los nombres que se utilizan son ficticios como modo también de preservar la identidad de los mismos.

Por último, para facilitar la lectura del informe se adoptó en algunos casos el uso del masculino genérico para referirnos a los sujetos de manera abstracta, indicando los roles que cumplen (por ejemplo: alumnos, maestros, psicólogos). Sin embargo, se utilizó el género en aquellas situaciones en las que la totalidad de los sujetos aludidos eran mujeres (por ejemplo, “las Maestras de Apoyo Psicológico” o a las “Maestras de Apoyo” o las alumnas del taller).

¹¹ En algunos casos, se han editado cuestiones mínimas de estilo en los fragmentos citados, debido a que el lenguaje coloquial en contexto de entrevista no siempre presenta, al pasarse a lengua escrita, una coherencia sintáctica adecuada y su lectura puede resultar dificultosa.

PRIMERA PARTE

Caracterización de las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial que brindan apoyo a las escuelas primarias comunes ante problemas de aprendizaje o de adaptación a la vida escolar en los alumnos

DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS QUE CONFIGURARON LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Dado que nuestro objeto de estudio, tal como se anticipó, es el aporte que la Educación Especial brinda para la atención de ciertas problemáticas que se presentan en las escuelas comunes, y considerando que esta modalidad se asocia históricamente con la problemática de la discapacidad y su abordaje en el ámbito educativo, el recorrido histórico que se realizará en este apartado encuentra su sentido en la necesidad de advertir de qué modo la tradición de la DEE y sus posicionamientos actuales tienen consecuencias en las modalidades de acción que despliegan en el marco de la escuela primaria y los supuestos teóricos que subyacen a las mismas.

La normativa que rige y ha regido los objetivos, fines y funcionamiento de la educación especial en el país y particularmente en la CABA puede considerarse como una fuente relevante para analizar -junto con otros textos y aportes conceptuales- los diferentes “consensos” que se sucedieron a nivel mundial en relación con las concepciones sobre la discapacidad y el impacto de ésta en las posibilidades de acceso a la educación. Asimismo, en tanto instrumentos legales que delinean los modos en que determinadas concepciones (pedagógicas, acerca de la discapacidad, etc.) se materializan en instituciones y modalidades de intervención, resultan útiles para analizar la presencia de estos diversos enfoques teóricos tanto en el diseño e implementación de los dispositivos a través de los cuales se interviene como en las propias prácticas pedagógicas.

Diferentes autores coinciden en trazar una suerte de recorrido histórico en el cual la noción de discapacidad fue objeto de reformulaciones que, consecuentemente, modificaron las concepciones sobre el sujeto considerado “discapacitado” así como también las instituciones en las cuales estos sujetos eran incluidos y el tratamiento -en sentido amplio- que se les dispensaba (GCABA, 2009a; Lus 1995; Muslera, 2008).

En líneas generales, se advierten cuatro etapas en los cuales imperaron determinados discursos científicos y sociales acerca de lo que fue configurándose históricamente como el sujeto destinatario de la educación especial¹². Es necesario señalar que esta

¹² La bibliografía utilizada para reconstruir este recorrido histórico y sus etapas se enfoca principalmente en investigaciones científicas y en el despliegue de ciertos conceptos que tuvieron lugar en países de Europa occidental, así como también las instituciones, dispositivos

periodización en etapas no supone una lógica de relevo o reemplazo de las concepciones y prácticas que imperaron en cada una de ellas. Por el contrario, la conformación histórica del sujeto de destinatario de la educación especial (y de las prácticas pedagógicas que se consideraron más adecuadas para el mismo en cada momento) se asemeja más a un proceso dinámico en el cual los diferentes aportes se integran en una trama compleja, caracterizada por la acumulación y coexistencia de concepciones, más que por el reemplazo de las nuevas por las precedentes. Del mismo modo, las instituciones y los actores que las habitan en cada etapa se encuentran atravesados por diferentes lógicas, lejos de conformar un conjunto coherente en relación con el “consenso” teórico que ha imperado en determinado momento histórico.

1) Antes del siglo XIX, la actitud que primaba frente a las personas con discapacidad era la desatención y la marginación, sin que se destinaran a ellas políticas específicas por parte de los gobiernos.

2) Un segundo período podría ubicarse a principios del siglo XIX en el cual la respuesta típica frente a aquellos sujetos considerados “anormales” en función de sus discapacidades fue la institucionalización, apoyada fuertemente en el modelo médico-patológico¹³. Es en este contexto donde se dan los primeros desarrollos en el campo de la pedagogía orientada a personas discapacitadas, claramente impregnados por esta impronta clínica, conformando lo que Muslera (2008) denomina “modelo médico-educativo” o “clínico”. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son consideradas como portadoras de una enfermedad cuyo correlato es un defecto (físico, motriz, mental) que precisa ser corregido. En este sentido es que las primeras teorías pedagógicas ponen el acento en el tratamiento de los niños, su cura y/o reeducación. Esta modalidad de educación correctiva o curativa se desplegó durante

y políticas asociadas a dichos conceptos (por ejemplo, los primeros estudios que pusieron el acento en la relación entre las personas discapacitadas y su contexto se efectuaron en Suecia en la década del '60; el Informe Warnock -que impulsó el despliegue del concepto de necesidades educativas especiales- se llevó a cabo en Inglaterra hacia fines de los años '70). Por esta razón, los momentos históricos específicos a los que se alude en adelante no se corresponden necesariamente con la historia particular de nuestro sistema educativo. No obstante, el interés de efectuar dicho recorrido se basa en que -más allá del desfase temporal- es posible reconocer estas mismas etapas en el desarrollo de nuestro sistema escolar.

¹³ Michael Foucault señala que hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX comienza a desplegarse en las sociedades occidentales el dispositivo de “medicalización” de la sociedad, soporte fundamental para la instauración del modelo disciplinario característico de las sociedades modernas. (Historia de la sexualidad. Vol. I La voluntad de saber (1976), Buenos Aires, Siglo XXI, 2002).

muchos años y su objetivación más relevante fue la creación de ámbitos educativos aislados, segregados de la corriente general de educación, que derivaron en el origen de las escuelas especiales y de la educación especial en general. Esto significó:

“por un lado, el reconocimiento de la posibilidad de educar a las personas con discapacidad, la necesidad de utilizar procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes y de valerse de materiales específicos, novedades todas que significaron una mejora por su especificidad y especialización, pero que, por otro lado, significaron la segregación y marginación de los alumnos respecto de las pautas sociales y culturales generales.” (Muslera, 2008: 174)

A pesar de los cuestionamientos que han recibido estas concepciones y de los sucesivos cambios de perspectiva que ocurrieron en el siglo XX -que se describen más adelante- este modelo de fuerte impronta clínica aún muestra su influencia en la organización de la Educación Especial en tanto área (y actualmente modalidad) del sistema educativo. De hecho, la lógica de “sistema diferenciado” sigue vigente: a pesar de que ha habido un proceso de fuerte apertura y comunicación entre la educación especial y las escuelas comunes, la supervivencia de escuelas especiales para patologías específicas (motores, emocionales, etc.) de alguna manera seguiría reproduciendo en la actualidad esta tensión entre la necesidad de utilizar procedimientos especiales para garantizar un umbral de aprendizajes que la escuela común no estaría en condiciones de brindar, por un lado, y el costo en términos de segregación que esta especificidad trae aparejada, por otro.

3) En un tercer momento, cuyo punto de inicio podría situarse a mediados de siglo XX, estas concepciones comenzaron a ser discutidas, a la luz de una preocupación por los efectos de segregación que este tipo de educación producía en sus destinatarios y por las consecuencias sociales de los procesos de etiquetamiento derivados de la concepción médico-patológica. En este contexto comienza a plantearse el debate segregación vs. inclusión, que nutriría numerosas investigaciones efectuadas durante los años '60 y '70. En confluencia con el incipiente paradigma de la inclusión, empiezan a cuestionarse también los conceptos de “normalidad” y “anormalidad” –en los cuales se apoya en gran medida el enfoque clínico– dando lugar a la aparición hacia fines de los '70 del concepto de necesidades educativas especiales¹⁴. No obstante, esta nueva terminología –como se retomará más adelante– tardaría dos

¹⁴ Si bien se trata de un término acuñado hacia fines de los años 60, fue popularizado recién hacia fines de los '70 por su utilización en el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978 y que inspiraría la ley de educación sancionada dos años más tarde en Inglaterra.

décadas en ocupar un lugar central a nivel mundial en el debate sobre la educación especial. En nuestro país, es posible reconocer los primeros correlatos normativos tendientes a moderar los efectos de segregación típicos de las escuelas especiales en la Ley Nacional 20.469 del año 1973 (reglamentada por el Decreto PEN N° 1532 de 1974), que habilita la creación de las Escuelas de Recuperación y Grados de Recuperación en escuelas primarias comunes. Aunque la terminología sigue siendo deudora de un enfoque clínico, el texto de la ley posiciona a estas instituciones y grados en un lugar intermedio entre la escolaridad especial y la regular, situándolos como un espacio transitorio hacia la definitiva incorporación del alumno en la escuela común:

“crear escuelas y secciones de grado de recuperación, en las cuales se podrán utilizar técnicas especiales, destinadas a la recuperación de alumnos inmaduros y con dificultades de aprendizaje, no incluibles en escuelas diferenciadas” (...) “De este modo, muchos ‘defectivos pedagógicos’ no incluibles en escuelas diferenciadas y con problemática especial para la escuela común, podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar en el nivel primario.”¹⁵

Es importante tener en cuenta que, además de producir un avance en el sentido de acercar ambos circuitos educativos, la creación de escuelas y secciones de recuperación pone de manifiesto la necesidad de que la entonces denominada Área de Educación Especial contribuya a atender problemáticas vinculadas con el fracaso escolar en la escuela primaria común:

“atentos a las altas tasas de deserción y repitencia para el ciclo primario, consideramos una necesidad imperiosa solucionar de inmediato tal situación. A tal efecto, y en consonancia con el desarrollo actual de la ciencia pedagógica, se propone la inclusión de escuelas y grados de recuperación en la estructura orgánica vigente”¹⁶

En relación con el objeto de estudio de la presente investigación, este momento representa un giro fundamental no sólo en términos de la perspectiva teórica respecto del rol de la educación especial sino porque, además, da origen al campo de acción educativo específico que intentamos observar: aquel que emerge a partir de la inclusión de actores de la educación especial en las escuelas primarias comunes.

4) El cuarto estadio de este recorrido comienza a delinearse en los últimos años del siglo XX. Desde finales de los años '80 los debates que se instalan en torno a la

¹⁵ Ley Nacional N° 20.469 (1973).

¹⁶ Idem.

educación especial ponen de manifiesto la vigencia de dos conceptos que pasarían más tarde a conformar el núcleo de un nuevo consenso: *necesidades educativas especiales* e *integración educativa*. Si bien, como anticipamos, la noción de necesidades educativas especiales registra su origen en una etapa anterior -dado que es difundida a fines de los años '70 y retomada por la legislación educativa inglesa en 1981 tendiendo a reemplazar la idea de discapacidad- es a lo largo de la década de 1990 cuando cobra real centralidad. Esta reformulación conceptual apuntaba a considerar las necesidades educativas especiales como aquellas que se dan cuando un alumno presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que el currículo determina como correspondientes a su edad. La compensación de estas dificultades requiere de la formulación de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. Desde esta perspectiva, el sujeto de la educación especial deja de ser el "discapacitado", "inmaduro" o "impedido" para pasar a ser un sujeto que, en un contexto de aprendizaje determinado, presenta dificultades para apropiarse de los contenidos curriculares previstos para su curso y edad. Este cambio de enfoque implica ciertos desplazamientos fundamentales. En primer lugar, supone dejar de considerar al alumno como un sujeto poseedor de limitaciones inherentes a una discapacidad para fortalecer una posición que concibe esas necesidades como producto de la interacción entre dicho alumno y su entorno educativo (escuela, maestros, pares, propuesta didáctica, etc.). En segundo lugar, este cambio de concepción desde el sujeto hacia la relación entre éste y su entorno permite considerar que las respuestas a esas necesidades educativas especiales pueden encontrarse en la misma propuesta educativa que se le formula al alumno. En este sentido, las necesidades y posibilidades del alumno pueden ir variando en función de lo que la escuela ofrezca desde el punto de vista pedagógico, lo que otorga un carácter dinámico y no permanente a las dificultades de acceso a los contenidos educativos. Como señala Musiera:

"la irrupción de la noción de necesidades educativas especiales produjo una ruptura con las concepciones centradas en el 'déficit' de los alumnos, porque dirige la atención al posible acoplamiento entre las necesidades educativas presentadas por los alumnos y las posibilidades del sistema educativo de darles respuestas." (Muslera, 2008: 177).

Una tercera consecuencia de este cambio conceptual es que la nueva noción de necesidades educativas especiales abre la posibilidad de contemplar conjuntamente a las necesidades educativas que se derivan de la condición de discapacidad y a

aquellas dificultades de aprendizaje que encuentran su origen en el desencuentro entre la propuesta educativa del dispositivo escolar tradicional y las características sociales y culturales de parte de la población que asiste a las escuelas comunes.

Como se desprende de lo anterior, el rasgo principal de esta etapa consiste en el pasaje de una concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial, centrada en la condición de discapacidad de ciertos niños, a una concepción más amplia, la de necesidades educativas especiales, que incluye tanto a los niños con discapacidades como a todos los sujetos que requieren de una propuesta educativa diferente a aquella fundada en el supuesto de homogeneidad de la población escolar.

En estrecha relación con este cambio conceptual, surge la perspectiva de la integración educativa que se plantea como el paradigma que debería primar en la atención de niños con necesidades educativas especiales. La educación especial, de este modo, se concibe ya no sólo como aquella destinada a la atención diferenciada de niños con discapacidad (sensorial, motriz, mental, etc.) sino como un conjunto de dispositivos enfocados en la inserción efectiva y el acompañamiento de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes. Este nuevo paradigma se plasma -y toma estatus de consenso internacional- en la Declaración de Salamanca del año 1994, en la cual participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Desde la perspectiva abonada por esta declaración, la política de integración educativa adquiere una impronta cuasi-universal, en la medida en que propone como principio permitir que todos los niños se matriculen en escuelas comunes, *“a no ser que existan razones de peso para considerar lo contrario”*. Esta salvedad, si bien pone un límite (difuso) al alcance de la integración, lo hace desde el lugar de la excepción: se aspira a que la norma común en la práctica sea que todos los niños puedan aprender juntos, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. En este sentido, la escolarización de niños en escuelas especiales debe ser considerada como una opción sólo recomendable *“en aquellos casos, muy poco frecuentes, en que se demuestre que la educación en clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.”*¹⁷

¹⁷ Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, España, 1994. p12.

La Declaración de Salamanca ha influenciado la normativa de fondo a nivel nacional y jurisdiccional, así como también las políticas de gobierno y la puesta en marcha de dispositivos y herramientas tendientes a garantizar la inclusión educativa de personas con necesidades educativas especiales.

En este sentido, en nuestro país el Acuerdo Marco A-19 (retomado posteriormente por la Resolución Nº 81 del Consejo Federal de Educación –ambos subsidiarios de la Ley Federal de Educación de 1993) establecía que:

“la educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.”

Al mismo tiempo, se definían como criterios para la transformación de la educación especial la superación de una lógica de subsistema aislado y paralelo al de la educación común, tendiente a consolidar los recursos de dicha área como un continuo de prestaciones:

“que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento”, destinando “la atención en centros o escuelas especiales en los casos en que otras estrategias no se consideren suficientes, o cuando los alumnos presenten necesidades educativas tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes, aún con los apoyos correspondientes (por ej. algunos alumnos multiimpedidos, o algunos con severos trastornos de la personalidad, o algunos con discapacidad mental severa).”

En términos de adecuación al paradigma que consolidaba la Declaración de Salamanca, estos documentos establecían como horizonte la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para priorizar en cambio un enfoque pedagógico centrado en los aspectos educativos.

Contemporánea a esta normativa nacional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, sancionada en el año 1996:

“garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema” (art. 24) al tiempo que *“garantiza a las personas con necesidades especiales el derecho a su plena integración, a la información y a la equiparación de oportunidades”* ejecutando *“políticas de promoción y protección integral, tendientes a la prevención, rehabilitación, capacitación, educación”* (art. 42).

Este marco general -que excede el aspecto meramente educativo, refiriéndose a personas con ‘necesidades especiales’ de manera amplia- es complementado a nivel jurisdiccional por la Resolución 1274 emitida por la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2000, en la cual se estipulan los principios básicos para la integración educativa. En el texto de la norma se propicia la articulación entre instituciones educativas especiales y comunes con el fin de favorecer la circulación de los alumnos entre ambas modalidades educativas. En este sentido, la resolución plantea la necesidad de *“que la organización de las escuelas especiales se adecue a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen en la jurisdicción para las otras modalidades educativas como modo de favorecer la articulación necesaria entre todos los establecimientos del sistema”* extendiendo la utilización *“de los diseños curriculares vigentes para la educación común, a los establecimientos de educación especial de todos los niveles y modalidades, autorizándose a realizar las adecuaciones curriculares necesarias”* (art. 3 y 4). Asimismo, y en atención al carácter potencialmente transitorio de las necesidades educativas especiales ya señalado anteriormente, la norma establece como principio que el ingreso y/o pase de los alumnos de la modalidad común a la especial (y viceversa) debe realizarse de manera dinámica, ya que se considera que el alumno puede no permanecer necesariamente en el mismo tipo de educación durante toda su vida escolar, en tanto el sistema pueda ofrecerle en cada momento de su recorrido educativo el servicio que se considere más adecuado para continuar con su formación. (Anexo I)

En un nivel normativo de mayor generalidad, en el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación que deroga y reemplaza a la Ley Federal. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se destaca la necesidad de *“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”* (art. 11). Al mismo tiempo, dicha ley establece que la educación especial, en su carácter de modalidad del sistema educativo, será la encargada de *“asegurar el derecho a la educación de las personas con*

discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”, brindando atención a aquellas problemáticas específicas que exceden la capacidad de abordaje de la escuela común y garantizando *“la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”* (art. 42). Si bien esta nueva ley de alcance nacional no plantea un alejamiento del paradigma general de la integración educativa, vuelve a introducir el concepto de discapacidad para definir y caracterizar a aquellos sujetos que serán destinatarios de las acciones de la modalidad de educación especial. De hecho, mientras que el término necesidades educativas especiales no es utilizado en ningún fragmento del texto de la Ley Nacional de Educación, en su art. 43 se establece como obligación de las jurisdicciones *“identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial”*. La alusión a las necesidades educativas en relación estrecha con la noción de discapacidad y con los trastornos en el desarrollo parece desplazar del centro de la escena a la noción de necesidades educativas especiales como forma de definir y conceptualizar a los destinatarios de la educación especial. Este desplazamiento de la noción de necesidades educativas especiales por el concepto de “personas con discapacidad” en la Ley Nacional de Educación, podría encontrar inspiración en las definiciones adoptadas por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) contemporánea de la citada Ley.

Dos años más tarde, dicha Convención Internacional fue refrendada por la legislación argentina a través de la Ley 26.378/2008. En la misma se establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad, para lo cual el Estado debe asegurar *“un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida”*. Para hacer efectivo este derecho, el Estado deberá garantizar, entre otros objetivos que:

- “a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación general por motivos de discapacidad, y que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria y secundaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad;*
- b) Las personas con discapacidad tengan acceso inclusivo, de calidad y gratuito a la enseñanza primaria y secundaria en pie de igualdad con otros, en la comunidad en que vivan;*
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. [A fin de satisfacer de manera adecuada] [En circunstancias excepcionales en que el sistema general de educación no pueda cubrir adecuadamente] las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad, los Estados Partes asegurarán que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la inclusión plena". (Art. 24)

Como se desprende del texto de la ley, la educación especial es la responsable de brindar "excepcionalmente" los apoyos necesarios para la plena inclusión de las personas con discapacidad en la escuela común, dando cuenta también de la responsabilidad que tiene la misma de brindar las condiciones necesarias para una educación inclusiva. Tal como se verá más adelante, la DEE toma los principios de esta ley tanto para nombrar a los sujetos destinatarios como así también para definir dispositivos tendientes a la inclusión de niños con discapacidad (o restricciones) en la escuela común.

En el ámbito de la CABA, la normativa más reciente que aborda el tema de la integración educativa es la Disposición 32-39, emitida en el año 2009 por la Dirección General de Educación de Gestión Estatal¹⁸. Si bien se trata de una norma de mucho menor alcance que las que se vienen comentando hasta aquí, y de carácter fundamentalmente operativo, resulta importante destacar su contenido ya que la misma da cuenta de una intención de articulación (entre la DEE y la escolaridad común) sostenida por la política educativa de la jurisdicción. Dicha disposición unifica y ordena los procedimientos para la inclusión de niños y jóvenes en la escolaridad común, en todos sus niveles y modalidades, formalizando los canales y recorridos institucionales para garantizar la articulación entre las escuelas comunes y los recursos e instituciones de la DEE. Asimismo, reafirma el carácter inclusivo de la educación en la CABA en tanto establece el modo en que la escuela común -mediante actores específicos tales como los EOE, los supervisores distritales y los directores de las escuelas- debe solicitar el apoyo y la orientación de la DEE para la atención de "*dificultades en los procesos de enseñanza con niños que manifiesten problemas para la adaptación a la vida escolar*", buscando el sostenimiento de los mismos en la escolaridad común mediante una serie de recursos y dispositivos (entre los que se incluyen los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios, las Escuelas de Recuperación, los Gabinetes Centrales, los Maestros de Grado de Recuperación, los

¹⁸ La normativa que regula la solicitud de las configuraciones de apoyo es la Disposición 32 DGEGE/2009 y su modificatoria 39 DGEGE del mismo año que, de aquí en más, será denominada como 32-39/2009.

Maestros de Apoyo Psicológico y los Maestros Psicólogos Orientadores). Asimismo, destaca la necesidad de brindar respuestas dinámicas frente a aquellos casos en los cuales los recursos aportados por la DEE a la educación común resulten insuficientes para sostener la escolaridad de los alumnos en ese marco institucional.

El alcance del concepto de necesidades educativas especiales amerita una reflexión particular. Si bien es indudable el avance que implicó la adopción de este concepto, en tanto supuso una ampliación del derecho a aprender y a participar del sistema escolar, de la Vega señala que la extensión de este concepto tuvo lugar, paradójicamente, en el contexto de la hegemonía de las políticas y el discurso neoliberal. Es decir, según este autor, el “paradigma integracionista” y las propuestas sobre la diversidad, la integración y la inclusión se instalaron en la escuela al mismo tiempo que triunfaba el modelo económico neoliberal. De esta manera, mientras la desocupación, el empobrecimiento y la exclusión generados por el mencionado modelo se extendían, se exigía a la escuela que integrara e incluyera a niños de rasgos, identidades y contextos diversos, transformando sus prácticas segregadoras y expulsivas.

Para el autor la convivencia de una política excluyente y un discurso inclusivo terminó redundando en la práctica de la “tolerancia” o directamente en el abandono y despreocupación hacia los sectores tradicionalmente marginados y estigmatizados; proceso que denomina como “exclusión en el interior mismo de la escuela común”. En este sentido, para de la Vega la noción de:

“necesidades educativas especiales’ -promovida por las reformas educativas latinoamericanas después de la Declaración de Salamanca y el Informe Warnock- se ha convertido, frecuentemente, en el eufemismo con el que se pretende designar a los saldos ineducables de la escuela pública mientras se disimula el escándalo ético de la exclusión” (de la Vega, 2008:46).

Además de los cuestionamientos al concepto de necesidades educativas especiales ya formulados, otro elemento a considerar es su amplitud y su relativa indefinición: en última instancia, todos los sujetos pedagógicos podrían presentar tales necesidades. Estos rasgos generaron la necesidad de una revisión del concepto a favor de una denominación que precise a los destinatarios de la modalidad de educación especial. No obstante, esta definición positiva (en sentido ontológico) debe considerarse en complemento con la definición negativa que la Ley Nacional de Educación introduce, al señalar que es responsabilidad de la educación especial la atención de aquellos

alumnos cuyas problemáticas específicas no pueden ser abordadas en el ámbito de la escuela común. La indefinición de cuáles son esas problemáticas que exceden a las posibilidades de abordaje de la escolaridad común -ante las cuales la educación especial deberá intervenir- de algún modo otorga al destinatario de dicha modalidad un carácter móvil, flexible y, en gran medida, dependiente del desarrollo de estrategias pedagógicas de integración en las escuelas comunes.

Como pudo observarse a lo largo de este apartado, ha sido a través de la formulación y reformulación de diferentes paradigmas y conceptos que la educación especial se ha ido definiendo como ámbito pedagógico específico. Asimismo, las diferentes normativas y acuerdos de alcance local, nacional e internacional han reflejado, en distintos momentos, el modo en que esos paradigmas influyeron en la determinación de la educación especial en un primer momento como área y actualmente como modalidad del sistema educativo, así como también en las formas de organización e intervención que la misma fue adoptando. Uno de los aspectos privilegiados para comprender las mudanzas y desplazamientos que signaron la definición de la educación especial ha sido la delimitación del sujeto pedagógico destinatario de sus acciones. En la actualidad, dicho recorte implica necesariamente considerar de manera conjunta a la educación especial en articulación con la escuela común; en parte porque en la propia definición del sujeto destinatario se encuentran presentes las instituciones y actores de la educación común (ya sea apelando a sus potencias o sus limitaciones); en parte porque el enfoque vigente privilegia las articulaciones entre ambos ámbitos educativos como forma de abordar las problemáticas relacionadas con el aprendizaje de los alumnos que asisten a las escuelas comunes.

Acompañando los desarrollos conceptuales históricos reseñados, y como producto de decisiones políticas más recientes, la Educación Especial se encuentra en un proceso de transformación y redefinición en la Ciudad de Buenos Aires, tendiente a adecuar los diferentes dispositivos e instituciones a la definición de la misma como modalidad del sistema educativo con miras al logro de la inclusión educativa. La idea de educación especial como modalidad -deudora, según entendemos, de la definición adoptada por la Ley Nacional de Educación en 2006- permite romper el modelo organizativo que diferencia tajantemente el ámbito de la escuela común y el de la educación especial como territorios de intervención demarcados. Por el contrario, supone que deben constituirse como *“campos diferentes y complementarios para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje”* (GCABA, 2010a: 3). Se trata, desde este punto de vista, de espacios ofrecidos por el sistema educativo que se complementan y articulan para permitir el despliegue de las *“trayectorias educativas integrales”* de los alumnos. Este concepto tiene en cuenta al alumno como un sujeto de derecho y, en pos de la concreción de su derecho a la educación, aspira a romper con la idea de que la trayectoria es algo lineal, rígido y homogéneo, privilegiando itinerarios flexibles y singulares, ajustados a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las modalidades pueden ser entendidas como formas diversas de concreción de las propuestas de cada nivel y de sus principales objetivos, permitiendo que los niños con discapacidades y/o restricciones construyan recorridos heterogéneos y variables que permitan una experiencia educativa acorde a sus necesidades. De este modo, la modalidad pretende evitar que la propuesta pedagógica de la institución escolar se constituya en una *“barrera para el aprendizaje”* para estos alumnos.

Lejos de las definiciones tradicionales que precisaban al sujeto de la educación especial a partir de la noción de discapacidad, el enfoque vigente en la jurisdicción adopta una definición ampliada del sujeto destinatario de las acciones de esta modalidad: contempla no sólo a los niños con discapacidades sino también a aquellos que por razones diversas enfrentan *“restricciones”* o dificultades para el aprendizaje que, al conducirlos a situaciones de fracaso escolar, pueden terminar cercenando su derecho a la educación. Esta forma de designar a los destinatarios de la modalidad en la jurisdicción parece responder a la necesidad de compatibilizar las acciones que venía desarrollando la DEE en su articulación con las escuelas comunes con la

formulación que se encuentra en la Ley Nacional de Educación. Esta norma, como se señaló oportunamente, contiene una definición positiva de los destinatarios de la educación especial (alumnos con discapacidades y/o trastornos en el desarrollo) y una alusión más global e indirecta a aquellos alumnos cuyas problemáticas no pueden ser abordadas solamente en el marco de la escolaridad común. De esta manera, la definición de los destinatarios de la modalidad de Especial en la CABA que considera también a los alumnos con restricciones o dificultades en el aprendizaje estaría haciendo visible aquello que la DEE toma fuertemente como sentido de su política educativa y que excede al abordaje de las problemáticas derivadas de la discapacidad.

Definido así el sujeto destinatario de las acciones de la modalidad, el modo en que ésta interviene en -y se articula con- la escuela común se efectúa a través del despliegue de “configuraciones de apoyo”, definidas como el *“conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades”* (GCABA, 2010a: 6) y que tienden a minimizar las barreras que les impiden a estos alumnos desarrollar una trayectoria educativa integral. Estos apoyos, entre los que se cuentan los recursos materiales, tecnológicos y didácticos, otorgan a los docentes de la modalidad especial un nuevo rol centrado en la tarea de ofrecer, diseñar y poner en funcionamiento estas herramientas.

En síntesis, todos estos elementos que caracterizan la política vigente en la modalidad de Educación Especial en la CABA se configuran en torno al objetivo de garantizar la inclusión educativa de los niños con discapacidades o restricciones para el aprendizaje en las escuelas comunes. De este modo, con sus particularidades, la jurisdicción busca ponerse en sintonía con las últimas definiciones conceptuales que han sido adoptadas a nivel internacional y refrendadas en la legislación nacional.

Una vez delineado este marco conceptual sobre la educación especial en general y en particular en la CABA, a continuación se realizará -como se anticipó- una descripción de los dispositivos e instituciones que dentro de la DEE se destinan a brindar asesoramiento, orientación y apoyo a las escuelas primarias comunes de gestión estatal, en función de la atención de ciertas problemáticas de aprendizaje o de adaptación a la vida escolar en los alumnos. Específicamente se trata de las Escuelas de Recuperación, los CERI y el Proyecto Maestro Psicológico Orientador (MPO) enmarcado en los Centros Educativos para la atención de alumnos con Trastornos

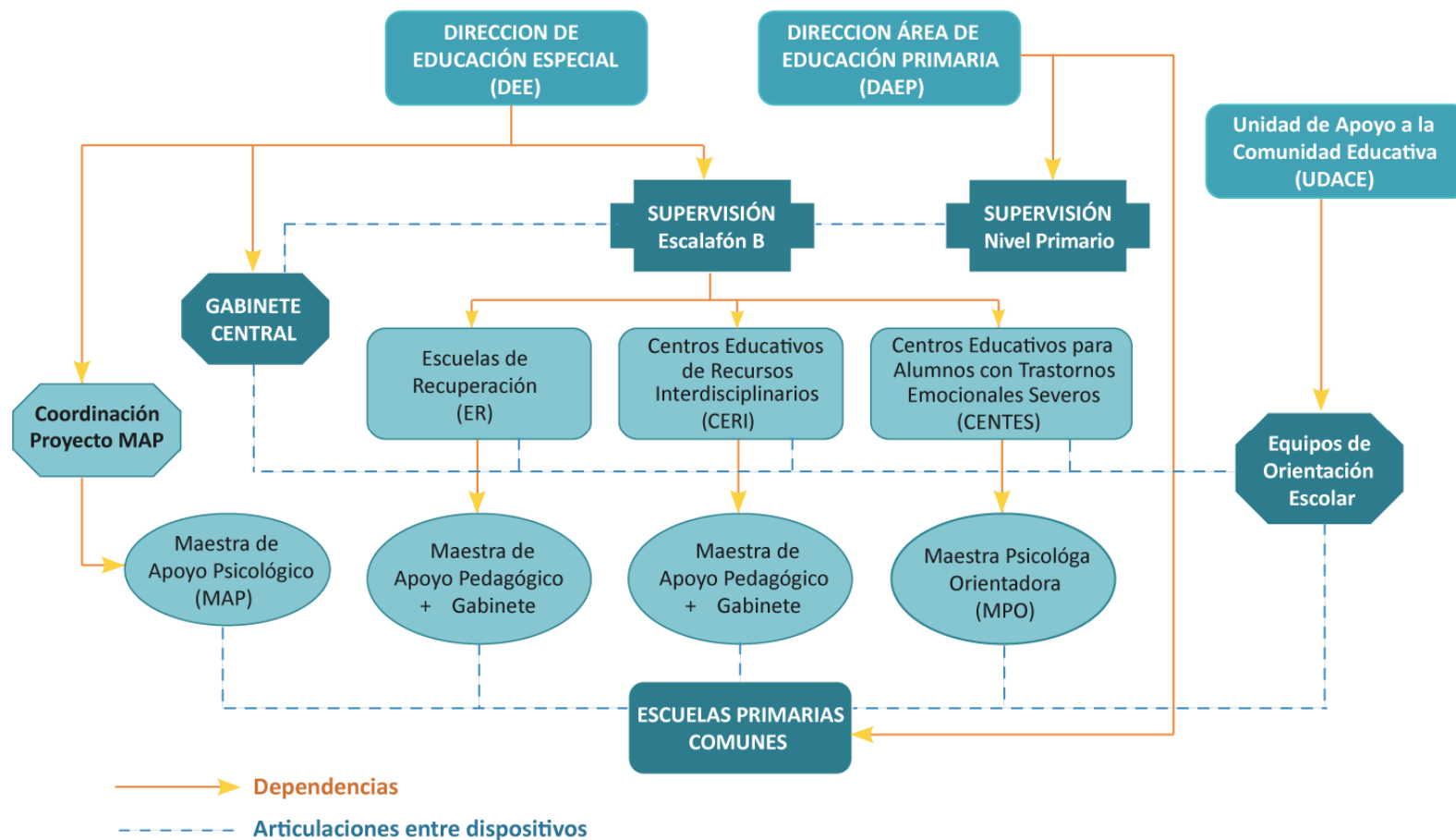
Emocionales Severos (CENTES), instancias dependientes del Escalafón B; así como también de los Gabinetes Centrales y del Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico (MAP) encuadrados de manera general en esta Dirección.¹⁹

Cabe aclarar que, si bien la Escuela para Discapacitados Motores²⁰ es también una institución que pertenece al Escalafón B, no será descripta en este informe dado que escapa estrictamente del objeto de estudio definido para la presente investigación. En esta escuela son admitidos los niños con discapacidades motoras de edades comprendidas entre los 45 días y los 14 años, que pueden presentar dificultades en la apropiación de los contenidos curriculares y que tienen idéntica obligatoriedad de asistencia que los alumnos que concurren a escuela primaria común. En esta institución los alumnos pueden certificar los estudios de nivel primario al terminar 7º grado. A su vez, el personal docente y los miembros del equipo interdisciplinario de esta escuela pueden brindar apoyo a niños con discapacidades motoras que se encuentren matriculados en escuelas primarias comunes. Si bien esta articulación entre los servicios de Educación Especial y las instituciones de nivel primario común podría acercarse al objeto de estudio de la presente investigación, la Escuela para Discapacitados Motores no será abordada aquí dado que se aboca al trabajo con alumnos que presentan discapacidades.

¹⁹ En el gráfico que se presenta a continuación, se muestra la ubicación de estos dispositivos de la DEE en la estructura del Ministerio de Educación, según información correspondiente al año 2011.

²⁰ Se trata de la Escuela de Discapacitados Motores N° 1 ubicada en el distrito 10, en el barrio de Belgrano, que atiende niños de nivel inicial y primario.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DE LAS CONFIGURACIONES DE APOYO DE LA DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL QUE ORIENTAN A LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES ANTE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE O DE ADAPTACION A LA VIDA ESCOLAR *



* Cabe aclarar que este organigrama no refleja necesariamente la estructura completa de la Dirección de Educación Especial sino solamente aquellos dispositivos y funciones delimitados por nuestro objeto de estudio. Por este motivo, se omite la Escuela para Discapacitados Motores dependiente del Escalafón B como ha sido explicado anteriormente

GABINETES CENTRALES

Los Gabinetes Centrales son instancias de evaluación y orientación independientes de las escuelas de Educación Especial y tienen como función realizar diagnósticos psicoeducativos a niños y adolescentes que concurren -o que debieran concurrir- a instituciones de nivel inicial, primario y medio. La finalidad de estas evaluaciones es orientar a las familias y a las instituciones sobre la oferta pedagógica más apropiada para el niño o el adolescente, pudiendo ser ésta parte de la educación común o especial. Sin embargo, en adelante nos limitaremos a analizar las funciones de los Gabinetes Centrales en relación con los niños matriculados en escuelas primarias, o en edad de concurrir a las mismas.

Si bien los destinatarios de los diagnósticos efectuados por los Gabinetes Centrales son en su mayoría niños de escuelas comunes de gestión estatal, también atienden a niños y adolescentes escolarizados en otras escuelas públicas, en escuelas privadas y a niños no escolarizados (en este caso, a pedido de juzgados o defensorías). En función de lo anterior, los profesionales de los Gabinetes Centrales intervienen a partir de la demanda de diferentes agentes del sistema escolar: las instituciones educativas comunes (a través de los EOE), los Supervisores de Educación Especial, la Supervisión Escolar de cada distrito o bien los equipos interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación y los CERI. Asimismo, actúan a partir de la demanda de instancias por fuera del sistema escolar o bien por presentación espontánea de las familias.

Como se anticipó, cuando la demanda proviene del sistema educativo, los Gabinetes Centrales actúan luego de que los distintos actores intervinientes (EOE, Escuela de Recuperación, CERI, etc.) solicitan su participación por considerar que tanto el abordaje pedagógico-didáctico como otras intervenciones llevadas a cabo han resultado insuficientes para garantizar el aprendizaje por parte de ciertos niños. Asimismo, tienen como función actuar frente a la divergencia de opiniones que pueda existir entre los distintos actores e instituciones educativas en torno a la atención que necesita el alumno, emitiendo una valoración final acerca de los recursos y dispositivos más adecuados para sostener la escolaridad del niño en una institución educativa. A partir de la Disposición 32-39/09, y consistentemente con el marco de las políticas de integración en la escuela común, se precisan los procedimientos que la modalidad debe llevar a cabo para garantizar la inclusión y se define al Gabinete

Central como la única instancia del sistema educativo autorizada para efectivizar la derivación de los niños de escuela común hacia instituciones de Educación Especial. Previamente a esta normativa, dichas derivaciones podían ser recomendadas por diferentes instituciones del sistema: equipos interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación y de los CERI o bien los EOE²¹.

En la ciudad funcionan cuatro Gabinetes Centrales que, en función de la atención de la demanda de las instituciones educativas, se distribuyen territorialmente los distritos escolares de la siguiente manera:

GABINETES CENTRALES	DISTRITOS ESCOLARES
ZONA I - SEDE MICROCENTRO (ESMERALDA 55 PB)	1, 3, 4, 5 y 6
ZONA II - SEDE ALMAGRO (TREINTA Y TRES ORIENTALES 74)	2, 7, 8, 11, 19 y 21
ZONA III - SEDE DEVOTO (CHIVILCOY 1820)	12, 13, 17, 18 y 20
ZONA IV - SEDE PALERMO (DARREGUEYRA 2460)	9, 10, 14, 15 y 16

Los equipos de cada gabinete están conformados por psicólogos y psicopedagogos²², de los cuales uno de ellos asume el rol de coordinador. La carencia de asistentes sociales en la composición de estos equipos se revela como una limitación importante, dada la permanente necesidad de conocer y comprender integralmente las condiciones de vida de los niños que presentan dificultades en su escolaridad y plantear las intervenciones más pertinentes. Al respecto, una referente consultada explicita que han solicitado en reiteradas oportunidades la incorporación de este recurso a los equipos y que, al no obtener una respuesta favorable en este sentido, transitoriamente se resuelve a través de la intervención de asistentes sociales pertenecientes a los EOE o a los servicios de Defensoría tanto nacionales como jurisdiccionales.

²¹ De hecho, la necesidad de “normalizar los circuitos de derivación a y desde Gabinete Central” ya era una demanda explicitada en el documento “Anteproyecto institucional para el ciclo lectivo 1997” (GCABA, 1996).

²² La cantidad de miembros por equipo difiere en cada gabinete (variando de tres a siete miembros) pero en todos los casos se mantiene la composición (psicólogo y psicopedagogo con título docente).

Marco normativo y conceptual

El antecedente de origen de los Gabinetes Centrales se remonta a la creación, durante la última dictadura militar, del Gabinete Psicopedagógico como parte integrante de la estructura de la Dirección del Área de Educación Especial (Resolución N° 2337/79). En el Anexo II del Decreto 6583/81 se definen la composición y las funciones de la División Gabinete Psicopedagógico. Si bien la estructura creada por entonces no tiene correlato en la actualidad²³, las funciones establecidas sí se corresponden con las que actualmente llevan a cabo estos equipos:

- *“Asesorar a la Dirección de Educación Especial en los aspectos técnicos psicopedagógicos que ésta requiera.*
- *Instrumentar las acciones conducentes a su organización y funcionamiento.*
- *Seleccionar los instrumentos para producir psicodiagnósticos²⁴.*
- *Intervenir en la selección de pautas para la determinación de la escolaridad adecuada a cada caso.*
- *Coordinar las acciones con los establecimientos educativos del área.*
- *Coordinar con organismos similares de otras dependencias y jurisdicciones, acciones comunes.*
- *Asesorar y orientar al grupo familiar de los niños asistidos”.*

En función de la creciente demanda a este servicio, en el año 1995 la Resolución 2137 descentraliza el Gabinete²⁵ en cinco sedes con el propósito de ofrecer una *“atención dinámica de las necesidades del sistema”²⁶*. En los considerandos de la Resolución 1173/96²⁷ se explicita que la ubicación de las sedes se corresponde a las zonas operativas del subsistema de Educación Especial; como así también que dicha descentralización *“permite dar respuesta inmediata a las necesidades cotidianas y optimiza los recursos disponibles del servicio que prestan ambos gabinetes”²⁸*. Se

²³ El mencionado Decreto establecía dos secciones (denominadas “Orientación Social” y “Apoyo Administrativo”) que ya no están vigentes.

²⁴ En la actualidad, los psicodiagnósticos han sido reemplazados por diagnósticos psicoeducativos.

²⁵ En dicha Resolución ya se denomina como Gabinete Central al llamado previamente Gabinete Psicopedagógico. Podría interpretarse que el cambio de nombre indica un cambio de enfoque de la evaluación diagnóstica centrada en los aspectos psicológicos.

²⁶ Si bien en la norma se establece que serán cinco las sedes, al día de hoy se instrumentó la creación de las cuatro sedes con domicilio fijado en la normativa, quedando sin efecto aún el establecimiento de la sede de la Zona V.

²⁷ Dicha Resolución modifica el art.1 de la Resolución 2137/95 estableciendo el domicilio de cada una de las sedes del Gabinete Central y las del Gabinete Materno Infantil de Estimulación Temprana).

²⁸ Se refiere al Gabinete Central y al Gabinete Materno Infantil de Estimulación Temprana.

explicita que es el *“accionar coordinado y articulado con los demás servicios educativos que brinda la Municipalidad de Buenos Aires”* lo que permitirá, junto con la creación de nuevas sedes, dar respuesta a las demandas del sistema.

Un documento interno, denominado “Evaluación del Proyecto Institucional 1996” (GCABA, 1996a), da cuenta de la ampliación de los objetivos de los Gabinetes Centrales, a la vez que presenta una evaluación de los logros y dificultades resultantes de las acciones emprendidas por este dispositivo. En relación con el enriquecimiento de los objetivos, en el citado documento se valora que las funciones del Gabinete trasciendan la formulación de diagnósticos psicopedagógicos para tender a la articulación de acciones con instituciones educativas y de salud en función de hacer posible la escolarización de los niños en la modalidad más adecuada, como así también la derivación a los tratamientos y/o estudios necesarios.

Esta búsqueda se anticipaba así a los lineamientos que dos años más tarde dispondría a nivel nacional el Acuerdo Marco A-19 para la educación especial del Consejo Federal de Educación (1998). Como se expresó en apartados anteriores, dicho acuerdo estableció que, para lograr la transformación del sistema, era necesario avanzar en la *“superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos”*. Asimismo, en dicho documento se prescribe la necesidad de *“procurar la concertación intersectorial”* por entender que *“la complejidad del abordaje de las necesidades educativas especiales requerirán implementar acuerdos intersectoriales, para la coordinación de programas y proyectos con Desarrollo Social, Trabajo, Salud y Justicia, Deportes, Recreación, ONG, y otros, tanto en el ámbito público como en el privado”*.

Entre los logros que reconoce el documento de evaluación citado, la articulación entre profesionales e instituciones ocupa un lugar central:

- *“estas articulaciones (entre los profesionales intervinientes) permitieron enriquecer la evaluación diagnóstica en los aspectos clínicos-sociales-pedagógicos*
- *se articularon acciones con Equipos de Orientación Escolar, Maestra Integradora, Gabinete de Escuela Especial y se acordaron proyectos alternativos, con supervisores escolares*
- *Establecimiento de Redes: con efectores de salud (Hospitales y Centros), Fundación de Genética Humana (Hospital Rivadavia), Jardines Integrales de OSECAC, Asesorías y Juzgados de Menores y otros”*.

La identificación de estos logros da cuenta de un enfoque de trabajo en red que los equipos venían desarrollando, la cual está en consonancia con lo que dos años más tarde se establecería en el Acuerdo Marco como una línea a profundizar. Asimismo, el avance hacia un trabajo interinstitucional trae aparejada la necesidad de definir y precisar las funciones de cada uno de los equipos que intervienen: la *“dificultad en el esclarecimiento y articulación de las funciones de los diferentes equipos actuantes en el sistema, genera reevaluaciones, exponiendo al niño con las implicancias que esto conlleva”* (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998). Como se verá en el próximo párrafo, la Disposición 32-39/09 avanza hacia la resolución de este problema. Sin embargo, otros obstáculos a los que se alude en el Documento de 1996, y que se citan a continuación, siguen siendo mencionados por referentes consultados como cuestiones a abordar:

- *“Dificultades para encontrar un ajuste entre el proyecto personalizado para un alumno y la organización interna de cada escuela que impide el ingreso escolar.*
- *Falta de espacios de tratamientos psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico.*
- *Dificultades operativas en relación con los materiales y espacio físico de uso profesional y administrativo”.*

Tal como se anticipó, la referida disposición reordena las funciones de los distintos equipos que intervienen en la modalidad de manera tal de articular las diversas acciones que los mismos llevan a cabo²⁹, evitar sobreevaluaciones de los niños y unificar criterios para la derivación de los alumnos a escuelas dependientes de la DEE. En relación específicamente con las tareas asignadas a los Gabinetes Centrales, y como fuera expresado, la disposición establece que es competencia exclusiva de este equipo el orientar a las familias, en función de la evaluación realizada, sobre el cambio de modalidad escolar de los niños, de instituciones de educación común hacia instituciones de Educación Especial.

En cuanto a los lineamientos a partir de los cuales se efectúa la evaluación del alumno que atraviesa dificultades en su escolaridad, el Gabinete Central toma como fuentes los informes previamente producidos por los docentes, los equipos interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación o los CERI y el EOE. Esto

²⁹ El artículo 13, como se anticipó, hace especial referencia a este aspecto estableciendo la obligatoriedad de reuniones mensuales distritales entre las Supervisiones de Educación Primaria Común, Inicial, Especial, el EOE y el Gabinete Central (si fuera necesario) con el objetivo de consensuar y articular acciones, realizar seguimientos y planificar proyectos con miras a la inclusión a nivel distrital.

responde a dos razones. Por un lado, y consecuentemente con la postura crítica instalada en la modalidad acerca de las mediciones psicométricas, se valora la posibilidad de contar con múltiples miradas acerca del alumno, generadas por distintos actores y basadas en el desempeño del niño en variados contextos (en el aula, en el tiempo libre, en actividades grupales e individuales, etc.). Por otro lado, la consulta a estas fuentes tiene como intención evitar, siempre que sea posible, exponer al niño a reiteradas situaciones de evaluación. Cabe aclarar que, cuando los informes previos o las evaluaciones pedagógicas no son suficientes para fijar una posición, el Gabinete Central tiene la potestad de entrevistar a las familias, al niño y aplicar los test que considere conveniente, en función de elaborar el psicodiagnóstico necesario.

Una vez efectuada la evaluación, el Gabinete Central puede brindar diversos tipos de orientación en función de la problemática, de los recursos disponibles y de las posibilidades de las familias. Como resultado de estas evaluaciones, el gabinete puede sugerir: la definición de los recursos necesarios para sostener al niño en la escuela común (como por ejemplo, Maestro de Apoyo a la Integración); la derivación a profesionales externos al sistema escolar para que realicen diagnósticos e indiquen posibles tratamientos (psicólogos, fonoaudiólogos, neurólogos, entre otros); la indicación de que el niño evaluado continúe su escolaridad en otra escuela común; o bien que éste cambie de modalidad, pasando de una escuela común hacia alguna institución dependiente de la DEE.

En relación con la orientación a las familias respecto del cambio de modalidad educativa, las indicaciones que expide el Gabinete Central tienen carácter de recomendación y no de imposición. Este lineamiento se encuentra en consonancia con el artículo 23 de la Constitución de la Ciudad, que establece la necesidad de respetar el derecho de los alumnos, padres o tutores a elegir la orientación educativa según sus convicciones y preferencias. De hecho, una referente consultada subraya que el carácter no vinculante de la opinión del Gabinete Central habilita a que los padres no acepten esta prescripción, manteniendo a los niños en la escuela común.

En el abordaje de las situaciones problemáticas que, finalmente, motivan la demanda de orientación del Gabinete Central cobra especial importancia el papel del maestro en la identificación de ciertos comportamientos y rasgos que pueden requerir de una intervención especializada. En muchos casos, incluso, la primera observación se realiza en el nivel inicial siendo habitualmente la maestra quien empieza a trabajar con

los padres en función de hacerles observables ciertas conductas en el niño que se apartan de lo esperable y que, por lo tanto, ameritan atención. Con lo cual, muchas familias advierten que los niños tienen dificultades que requerirían una atención específica recién cuando la institución escolar interviene.

Por lo general, una vez identificado el problema el maestro comunica a la dirección de la escuela la situación y ésta informa al EOE, quien trabaja en el marco escolar con el niño al mismo tiempo que entrevista a la familia. Si las estrategias desarrolladas no resultan suficientes, el EOE presenta el caso al Gabinete Central incluyendo un informe social, un informe pedagógico (que contiene a evaluación del docente sobre el niño y da cuenta de las estrategias aplicadas hasta el momento) y los informes profesionales, en el caso de que el niño esté siguiendo algún tratamiento. Finalmente, con toda esta información, el Gabinete Central decide si interviene a través de orientaciones al equipo y a la escuela o bien cita al niño y a su familia para iniciar una evaluación propia.

La denominada “Evaluación Diagnóstica Psicoeducativa” se lleva a cabo en el ámbito de los Gabinetes Centrales y requiere que los familiares lleven a los niños a cuatro o cinco encuentros hasta completar el diagnóstico³⁰. Como fuera dicho, la evaluación incluye y excede el psicodiagnóstico del niño. A fin de poder realizar la orientación más pertinente para que sea viable el sostenimiento de la escolaridad del alumno en cuestión, se considera también el contexto socio-familiar, las condiciones institucionales de la escuela donde el alumno transita o transitará su escolaridad y otros recursos disponibles (del área educativa y de salud, principalmente).

Por otra parte, la tarea de orientación incluye tanto la comunicación a las familias sobre lo que se considera la mejor alternativa para el niño como el trabajo con la o las instituciones involucradas. En este sentido, cuando la orientación indica que el niño continúe en una escuela común (sea en aquella en la que está matriculado o en otra), recibiendo apoyo por parte de la DEE, las recomendaciones involucran tanto a los docentes y directivos de la escuela común, como a los directivos de Educación Especial que brindarán el recurso pertinente (maestro integrador, maestro de apoyo psicológico, maestro grado de recuperación, celador, etc.). Según la referente consultada, en este proceso de orientación llevado a cabo por el Gabinete Central, el

³⁰ Según la referente consultada, se fijó un límite a la cantidad de encuentros destinados a la evaluación diagnóstica para poder dar respuesta a todos los casos que se presentan. Por esta razón, dicha evaluación se considera presuntiva.

EOE juega un rol fundamental para el logro de una inclusión satisfactoria en dos sentidos. En un sentido, cuando se decide que el alumno pase a otra escuela de la misma modalidad, el conocimiento que posee dicho equipo sobre las condiciones institucionales de las escuelas del sistema es tomado como referencia por el Gabinete Central para seleccionar la mejor institución posible para el niño. En otro sentido, al encargarse del seguimiento del alumno en la escuela común el EOE se constituye en una instancia necesaria para garantizar la concreción de la estrategia que se adoptó tras la orientación del Gabinete Central.

En los siguientes artículos de la Disposición 32-39/09 se precisan los procedimientos que involucran al Gabinete Central, y su articulación con otras instancias del sistema, ante distintos casos que requieren su intervención:

“Art. 4. Acordar que ante la inexistencia de acuerdo acerca de recursos o apoyos de Educación Especial que deben disponerse para la atención y la inclusión de un/a alumno/a, sean los Supervisores de Educación Especial junto con la evaluación realizada por el Gabinete Central, quienes lo determinen. A esos efectos el EOE deberá solicitar un turno al Gabinete Central correspondiente al Distrito Escolar para la presentación del caso, al que acudirán con la mayor información posible y material pertinente. El Gabinete Central dará un turno a la familia siendo informado de ello por el EOE. Definida la estrategia de inclusión o modalidad escolar, el Gabinete Central lo comunicará a la familia y EOE. Cumplido lo expuesto la Supervisión de Educación Especial correspondiente gestionará el recurso o apoyo necesario. Hasta tanto ello se efectivice, el alumno/a continuará asistiendo a la escuela común con el seguimiento del EOE y otros actores que también interactúen en la inclusión”

“Art. 6°. Acordar que, ante la consideración del EOE y el docente de apoyo a la integración o MAP interviniente, que los niños/as o jóvenes deben cambiar de modalidad educativa común para asistir transitoriamente a una escuela dependiente de la Dirección de Educación Especial, el procedimiento a aplicar deberá incluir la evaluación del Gabinete Central, constatando que el niño/a o joven haya recibido apoyo previo de los recursos de la DEE u orientación del EOE, sin que los procesos y resultados varíaran.”

Si bien la referida disposición avanza hacia el reordenamiento de los procedimientos para articular los recursos de la Dirección -de forma tal de brindar una respuesta a la problemática educativa que enfrentan algunos niños- en entrevistas realizadas a referentes de distintas instituciones de la modalidad se expresa la preocupación acerca de los tiempos que demanda el cumplimiento de todas las instancias que deben intervenir antes de que el alumno sea evaluado por el Gabinete Central. Asimismo, cuando finalmente el Gabinete realiza su intervención, difícilmente logra brindar respuestas en plazos más ajustados a las necesidades de los alumnos, las

familias y las escuelas implicadas debido a la insuficiente cantidad de profesionales de cada gabinete en relación con la demanda que reciben.

Otra de las limitaciones presentes al momento de desarrollar la tarea de orientación en los Gabinetes Centrales está dada por el hecho de que el funcionamiento mismo de esta instancia de evaluación y orientación educativa supone que las familias (padres o adultos referentes) cuentan con las condiciones más adecuadas, tanto en términos materiales como simbólicos, para acompañar a estos niños durante dicho proceso. Algunos referentes consultados han indicado que la asistencia de la familia a una serie de encuentros en la sede de Gabinete Central para que éste pueda evaluar y brindar una orientación, resulta demasiado exigente en relación con las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentra parte de la población que, justamente, requiere de este apoyo.

No obstante estas limitaciones, y tal como se retomará en la segunda parte del informe, las evaluaciones del Gabinete Central tienen relevancia no sólo en función de orientar a las familias y las escuelas, sino también como encuadre para el trabajo de los docentes de Común y Especial.

Marco normativo y conceptual

La estructura de la DEE cuenta con una organización en base a tres escalafones que determinan los cargos y grados jerárquicos existentes entre los mismos. En el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de la Ciudad de la CABA (Resolución 4776/06) se especifican la conformación y la competencia de cada uno de ellos. El Escalafón A corresponde a los cargos previstos para el funcionamiento de las Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias. Según una referente consultada, el Escalafón B tiene como destinatarios a los alumnos que no acceden a los aprendizajes en los tiempos esperados, de acuerdo con los parámetros de las instituciones de educación común. Este escalafón contempla los cargos existentes en las Escuelas de Recuperación, los CERI, los CENTES y la Escuela de Discapacitados Motores (EDM). Por último, el Escalafón C incluye los cargos propios de las Escuelas de Educación Especial³¹. Los escalafones A y B presentan como rasgo común que tienen bajo su órbita instituciones educativas graduadas y/o cicladas, a diferencia del restante cuya organización no responde a esta lógica.

Si bien cada uno de estos escalafones cuenta con su propio equipo de supervisión, nos ocuparemos exclusivamente del Escalafón B dado que del mismo dependen los proyectos e instituciones que brindan orientación a las escuelas primarias comunes, lo que constituye el objeto de la presente investigación. El equipo de supervisión del Escalafón B está constituido por tres supervisores pedagógicos y un supervisor adjunto que se desempeñan en la misma sede. Los supervisores distribuyen su trabajo en las distintas instituciones de la CABA a partir de un mutuo acuerdo entre ellos y con la DEE, basándose en el criterio de la cercanía geográfica entre un establecimiento y otro y los conocimientos previos sobre las escuelas que cada supervisor posee.

En el marco de la política educativa vigente en la DEE, la supervisión del Escalafón B cuenta con dos líneas principales de acción que pueden ser distinguidas a los efectos de describir sus competencias. Por un lado, efectúa el seguimiento directo de las instituciones educativas que tienen a su cargo (Escuelas de Recuperación, CERI, CENTES y EDM como se dijo). Por otro lado, supervisa los dispositivos que,

³¹ Se incluyen en esta categoría las escuelas destinadas a niños con “Discapacidad Mental”, con “Discapacidad Motora y Mental”, con “Trastornos severos de personalidad”, con “Discapacidad Auditiva”, con “Discapacidad Visual” y con “Discapacidad Múltiple”.

dependiendo de las instituciones mencionadas, intervienen en las escuelas primarias comunes.

Si bien esta Dirección brinda aportes a las escuelas primarias comunes a través de los tres escalafones, el Escalafón B podría considerarse aquel que tiene una vinculación más estrecha y frecuente con las instituciones de escolaridad común debido a que del mismo dependen las Maestras de Grado de Recuperación cuya presencia en las escuelas es permanente. Los restantes escalafones intervienen más ocasionalmente, a través de Asistentes Celadores y Maestros de Apoyo a la Integración.

Aunque estas supervisiones no son designadas por la DEE con una nomenclatura específica que las distinga, a continuación serán enumeradas arbitrariamente para describir la distribución de instituciones que le son asignadas a cada una de ellas:

ESCALAFON B	ESC. DE RECUPERACION	CERI	CENTES	EDM
SUPERVISION I	Nº 3, 4, 5, 6 y 8	Nº 4, 13 y 11	-	-
SUPERVISION II	Nº 1, 2, 10, 16, 18 y 21	Nº 15 y 19	-	Nº 1
SUPERVISION III	Nº 9, 12, 14, 17 y 20	Nº 7	Nº 1 y 2	-

El mencionado reglamento³² estipula una serie de obligaciones de los supervisores de Educación Especial que pueden ser agrupadas en función de los aspectos más sustantivos de la tarea que desempeñan.

En relación con la gestión de la política educativa son sus funciones difundir los lineamientos de la misma emanados de las autoridades de la jurisdicción; vehiculizar los acuerdos intersectoriales para la coordinación de programas y proyectos de desarrollo social, trabajo, salud, deportes y otros (tanto en el ámbito público como privado); formar parte de los proyectos distritales a través de la interacción con las áreas para la promoción y mejoramiento de la calidad educativa y, junto con los supervisores de los otros escalafones de la DEE, articular acciones de integración de los alumnos en los diferentes niveles, áreas y modalidades del sistema educativo.

³² La normativa menciona de manera general -es decir, independientemente del escalafón al que pertenezcan- las funciones de las supervisiones de la DEE que tomamos como referencia para describir la Supervisión del Escalafón B.

En cuanto a la supervisión de los establecimientos de su incumbencia les compete visitarlos periódicamente (y cuando las circunstancias lo requieran) a fin de brindar orientación a directivos y docentes; evaluar los procesos y resultados de la ejecución de los proyectos institucionales de cada establecimiento y efectuar el seguimiento de la evolución de la matrícula de su jurisdicción con el fin de promover acciones de retención e inclusión educativa.

En las escuelas, el trabajo cotidiano del supervisor tiene por función asesorar al personal directivo sobre temas relacionados con la organización y conducción educativa y orientar pedagógicamente a los docentes. Además se encuentra entre sus competencias convocar a reuniones de trabajo que promuevan la actualización y la capacitación del personal, así como el intercambio de experiencias entre docentes que se desempeñan en establecimientos que presentan similares características.

Según el reglamento, el supervisor adjunto reemplaza o representa al supervisor del mismo escalafón cuando resulta necesario. Asimismo, se le atribuye centralmente funciones de carácter administrativo entre las cuales se cuentan: asesorar y controlar al personal directivo en relación con dicho aspecto, efectuar las designaciones del personal docente, brindar asesoramiento técnico a las cooperadoras y a los auxiliares de las escuelas, así como también gestionar soluciones a los problemas edilicios y de infraestructura. También es requerida su participación en las reuniones de perfeccionamiento promovidas por la supervisión. Dentro del conjunto de las funciones mencionadas, una de ellas adquiere especial relevancia por su incidencia en el funcionamiento de las instituciones y en los servicios brindados por el área: se trata de las designaciones docentes. La complejidad de la cobertura de cargos en este escalafón reside, por un lado, en que su área de incumbencia abarca los 21 distritos de la ciudad y, por el otro, a que la nomenclatura del cargo no necesariamente da cuenta de las condiciones de la tarea a desarrollar o, incluso, el lugar donde se desempeñará la función docente. Mientras que en el nivel primario común quien accede a un cargo docente conoce la función que asumirá y la institución donde trabajará, en cambio este escalafón quien aspira a un cargo, por ejemplo de maestro de recuperación, no conoce exactamente ni la/s institución/es donde deberá ejercer su tarea ni la modalidad de ejercicio de este rol (grado de recuperación o apoyo pedagógico en escuelas comunes, o grado/grupo en Escuelas de Recuperación). En este sentido, la función del supervisor adjunto resulta fundamental ya que es quien da a conocer la información sobre el cargo y anticipa estos datos al aspirante para que pueda tomar una decisión más fundada. Asimismo, es competencia del supervisor

adjunto formular la solicitud de ampliación de la POF de los equipos interdisciplinarios de las escuelas del escalafón, lo que también tiene una implicancia directa en el funcionamiento de las instituciones.

En su relación con el área de educación primaria, la supervisión del Escalafón B despliega dos líneas de acción que tienen especial relevancia para el presente estudio: el acompañamiento de alumnos que cambian de modalidad educativa pasando de instituciones de Educación Especial a escuelas comunes (lo que en adelante denominaremos integración) y la orientación ante problemas de aprendizaje y adaptación a la escolaridad de niños matriculados en estas últimas. La Disposición 32-39/09 –en tanto instrumento normativo que regula ambas funciones- establece como competencia de la supervisión gestionar los recursos de los que dispone para dar respuesta a las necesidades y demandas de las escuelas primarias comunes en relación con la atención de niños que requieren de un acompañamiento particular. Según dicha disposición, los supervisores del Escalafón B son responsables de confeccionar la agenda semestral de las reuniones mensuales de carácter obligatorio que deben realizarse en cada distrito y de las cuales participan los supervisores de nivel Primario, Inicial, de la modalidad de Especial, el EOE y el Gabinete Central, si fuera necesario. Estas reuniones persiguen el objetivo de consensuar acciones, realizar seguimientos y planificar proyectos con miras a la inclusión a nivel distrital.

Es tarea también de la supervisión articular, junto con la conducción de las escuelas primarias y el EOE, el proceso de integración de los alumnos matriculados en escuelas dependientes de la DEE que son incluidos en la escolaridad regular con el acompañamiento del Maestro de Apoyo a la Integración (MAI). Una vez decidido el cambio de modalidad educativa, la disposición establece la necesidad de definir una estrategia conjunta con los actores intervinientes para establecer acuerdos pedagógicos y líneas de acción que hagan posible la inclusión de esos alumnos en las escuelas comunes. Según la palabra de los referentes consultados, el acuerdo entre los distintos actores constituye la base fundamental para poder identificar los principales obstáculos que se presentan en la intervención de la DEE en las escuelas comunes, así como también aquellos aspectos que facilitan esta articulación.

Según un documento de esta Dirección (Latorraca, Moreno, Murino, s/f) para llevar a cabo el objetivo de sostener a los alumnos que, perteneciendo a la matrícula de las escuelas comunes presentan problemas de aprendizaje o de adaptación a la vida escolar que no han podido ser resueltos en las propias escuelas, la supervisión

articula estrategias de intervención con los referentes de las Escuelas de Recuperación y los CERl a través de reuniones en las que se definen los lineamientos de trabajo para todo el ciclo lectivo. En el marco de este objetivo, la supervisión se plantea diversos desafíos en relación con el desempeño de las maestras de apoyo que concurren a dichas escuelas, entre ellos: promover el trabajo conjunto entre las maestras de grado y las maestras de apoyo; acordar estrategias de intervención; favorecer el acercamiento y la apropiación de contenidos curriculares brindando alternativas a los niños que no pueden acceder de manera convencional a los aprendizajes formales; impulsar el desarrollo de propuestas innovadoras que enriquezcan las prácticas pedagógicas e incluir a las familias *“favoreciendo la concurrencia sistemática a encuentros, talleres y/o reuniones, con el fin de contener y fortalecer su rol parental”* (Latorraca, Moreno, Murino, s/f: 4). Este último aspecto del trabajo de la supervisión, centrado en el apoyo a las problemáticas que enfrentan las escuelas comunes, puede ser interpretado como una tarea de prevención del fracaso escolar, y del impacto que éste puede tener en las trayectorias educativas de los niños en términos de abandono, repitencia y sobreedad.

Originalmente en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires las “Escuelas Especiales de Recuperación” tenían por objeto “*atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común*”.³³

Si bien existían con anterioridad a la década del '70 escuelas de recuperación y grados de recuperación en la Ciudad de Buenos Aires (Latorraca, Moreno, Murino, s/f: 2), a partir de la ley nacional 20.469 del año 1973 se da un marco normativo homogéneo a las experiencias preexistentes y se promueve su creación en aquellas jurisdicciones que carecían de este tipo de ofertas institucionales. La mencionada ley crea, entonces, las escuelas y grados de recuperación destinándolas a la “*recuperación de alumnos inmaduros y con dificultades de aprendizaje, no incluíbles en las escuelas diferenciadas*” (Ley 20469/73, art. 1), quienes una vez superadas dichas dificultades podrían “*integrarse eficazmente*” al medio escolar del que provinieran.

Las Escuelas de Recuperación son instituciones organizadas por grados o ciclos (definidos en función del nivel de aprendizaje) que reciben alumnos con necesidades educativas especiales de entre 6 y 14 años de edad, quienes tienen idéntica obligatoriedad de asistencia que los matriculados en escuelas comunes³⁴.

En función de los propósitos de este estudio, no nos detendremos en la dinámica de funcionamiento de las Escuelas de Recuperación con respecto a la matrícula propia, sino particularmente en la intervención que desarrollan para atender a los niños que cursan su escolaridad en establecimientos comunes pero tienen dificultades para aprender según los cánones establecidos. Como ampliaremos más adelante, en el marco de estas instituciones se coordina el trabajo de los llamados “maestros de grado de recuperación”, que son aquellos docentes que prestan servicios en las escuelas comunes de manera permanente para abordar las dificultades mencionadas.

Al respecto, cabe señalar que la modalidad de intervención en este campo ha experimentado modificaciones significativas, motivadas por el propósito de permitir

³³ Marco teórico de la Educación Especial, sitio web del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación GCBA.

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/index.php?>

³⁴ Idem.

que los niños que necesitan un acompañamiento particular sigan perteneciendo al grado de su escuela común. En un estudio reciente³⁵ se señala que:

“Inicialmente, la forma de abordaje prevista fue la de la constitución del grado de recuperación (...) No obstante, en el presente se pone el acento en sus límites, en tanto segrega a los alumnos al espacio de la “Educación Especial”. Actualmente (...) las intervenciones se han diversificado con el propósito de interactuar más asiduamente con los maestros de primaria común, intentando de este modo, no apartar a los niños de su grado de pertenencia”.

Las repercusiones de esta política, destinada a evitar los efectos negativos derivados de la segregación, se advierten en la reducción progresiva de los grados de recuperación activos en las escuelas comunes de la CABA³⁶, siendo en la actualidad una estrategia de intervención poco habitual. Tomando como base los datos aportados por la DEE, en el año 2010 funcionaron solamente 15 secciones de recuperación en escuelas primarias de gestión estatal. El volumen de la matrícula afectada a estos grados de recuperación también evidencia el escaso alcance de esta modalidad de apoyo: 72 alumnos en total, todos ellos pertenecientes al primer ciclo del nivel primario, tal como indica la normativa vigente. Además de la reducida cantidad de grados y de alumnos, la distribución en términos geográficos de estas secciones de recuperación muestra su limitada incidencia dentro del sistema educativo: sólo 4 de los 21 distritos escolares poseían en 2010 grados de recuperación activos (DE 2º, 3º, 5º y 19º)³⁷.

Como parte de las transformaciones que se están produciendo al interior de la modalidad, actualmente se discute que estas escuelas sigan denominándose como “de recuperación” debido a las connotaciones mismas sobre el sentido de dichas

³⁵ GCBA, Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística. Padawer, A. (coord. 2009), Pitton, E. y Di Pietro, S. (coords. 2010), Migliavacca, A., Medela, P. y Tófaló, A. “La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común”. (2010, p. 59)

³⁶ Según referentes consultados -como parte de la política de la DEE tendiente a reducir la presencia de este dispositivo- durante el año 2011 no serán incorporados nuevos alumnos en grados de recuperación en los DE 2 y 19. En cambio, se buscará reemplazar esta estrategia con la elaboración de proyectos especiales que permitan mantener a los niños como parte de la matrícula de educación común.

³⁷ El caso del DE 19 resulta particular ya que acumula más de la mitad de los grados de recuperación existentes y tres cuartas partes de los alumnos matriculados bajo esta modalidad. Es necesario tener en cuenta que en este distrito se conjugan situaciones diversas que propician esta concentración: por un lado, no hay ER; por otro lado, sus escuelas primarias se caracterizan por tener secciones con una elevada matrícula; por último, gran parte de la población del distrito se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. En este contexto, la existencia de grados de recuperación puede entenderse como una alternativa a la institucionalización en escuelas especiales de aquellos niños que tienen dificultades en las escuelas comunes del distrito.

instituciones. Si bien aún no se han materializado estos cambios, esta redefinición aspira a convertir estas instituciones en centros educativos integrales, cuya dinámica de funcionamiento se acercaría más a los CERI, si bien seguirían teniendo matrícula propia.

En función de la descripción del papel de las Escuelas de Recuperación en la atención de problemáticas de niños que asisten a escuelas comunes, cabe precisar la función desempeñada por los siguientes actores:

- Vicedirector de Escuela de Recuperación³⁸

Es responsabilidad de la vicedirección de las Escuelas de Recuperación “*supervisar la labor técnico-docente bajo la coordinación del/la director/directora*”, en particular, realiza la supervisión pedagógica de los docentes que se desempeñan como Maestros de Grado de Recuperación en escuelas comunes (Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública, Resolución 4776, 2006).

- Maestros de Grado de Recuperación

Según el citado Reglamento, los Maestros de Grado de Recuperación “*podrán desempeñarse dentro de la institución o fuera de la misma apoyando pedagógicamente a los alumnos en diferentes grados de la escuela común*” (Resolución 4776, 2006). Colaboran con las escuelas en la atención de los niños que presentan en su desempeño, tanto cognitivo como social, cierta distancia en relación con los propósitos del nivel primario a través de diversas modalidades de abordaje (grado de recuperación, apoyo pedagógico o pareja pedagógica con la maestra de grado). En el desarrollo de su tarea específica de apoyo pedagógico, se prevé también que brinden orientación a los docentes de las escuelas comunes, articulando con ellos estrategias de enseñanza y evaluación. Actualmente, y en el marco del proceso de redefiniciones que se están dando en el seno de la modalidad, se pretende que este rol se desprenda de la idea de “recuperación” para concebir a estos docentes o profesionales de la Educación Especial como “maestros de apoyo”, reforzando su función de ofrecer, diseñar o poner en funcionamiento las configuraciones de apoyo que contribuyan a sostener al niño en la escuela común.

³⁸ Se omite la mención de las funciones del director/a de Escuela de Recuperación dado que sus tareas se focalizan en la conducción de la Escuela de Recuperación y en las problemáticas de los niños que cursan su escolaridad en esa institución.

- Miembros de los Equipos Interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación³⁹

El gabinete de las Escuelas de Recuperación está conformado por un equipo interdisciplinario (compuesto por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos y asistentes sociales) que se aboca fundamentalmente a la atención de la problemática de los niños matriculados en esas instituciones. El mencionado Reglamento establece que gran parte de las obligaciones de los integrantes del Gabinete se relacionan con la elaboración y puesta en práctica del proyecto institucional propio de las Escuelas de Recuperación. No obstante, también se contemplan tareas en función de la articulación que estas instituciones deben realizar con los establecimientos de enseñanza común (y con la comunidad) en virtud de contribuir a favorecer la integración e inclusión educativa. Respecto de las funciones que se articulan con las escuelas comunes, se destacan los siguientes fragmentos:

- *“aunar criterios, contribuyendo al favorecimiento de la integración y la inclusión educativa, social y laboral, articulando acciones con otras escuelas y con la comunidad,*
- *entrevistar a los familiares de los alumnos que reciben apoyo desde las escuelas de recuperación, para dar una evaluación de lo actuado y brindar orientación,*
- *participar y planificar con el Vicedirector de la escuela de recuperación las reuniones de personal mensuales de los maestros/as de recuperación que se desempeñan en las escuelas del Área de Educación Primaria”.* (Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública, Resolución 4776, 2006).

No obstante, en la práctica esta simultaneidad de funciones del equipo interdisciplinario de las Escuelas de Recuperación (hacia adentro y hacia fuera de la propia institución en la que se encuentran insertos) parecería estar sujeta a ciertas condiciones. Es decir, si bien una de las funciones de los integrantes de este equipo es concurrir a los establecimientos de enseñanza común para abordar dificultades que pueden tener repercusiones sobre el aprendizaje de niños matriculados en esas escuelas, el ejercicio de esta función se ve condicionado por el hecho de que además deben abocarse a la atención de la problemática de los alumnos que concurren a la propia institución.

Además de atender a su propia matrícula y de brindar apoyo pedagógico en las escuelas comunes (a través de los maestros de apoyo), las Escuelas de Recuperación ofrecen algunas estrategias adicionales destinadas a aquellos alumnos

³⁹ En la actualidad esta es la denominación que el área utiliza para referirse a los equipos conocidos habitualmente como “gabinetes”.

de escolaridad común que requieren otro tipo de apoyo aparte de los ya mencionados. Se trata de actividades que se diferencian de las propuestas de enseñanza habituales en la escuela común tanto por su modalidad (generalmente, talleres) como por el hecho de no abordar de manera directa los contenidos curriculares del grado. Estas propuestas de enseñanza son definidas en base al acuerdo entre supervisores de Primaria y de la DEE en función de las características y necesidades de cada alumno en particular, y que requieren de la disposición y posibilidades de las familias de acompañar a los niños a estas instancias. En cada institución la oferta de talleres se conforma en función del perfil de los docentes que se desempeñan en ellas⁴⁰. Según una referente consultada, estos espacios -a los cuales los alumnos asisten en contraturno- permiten el despliegue de competencias, habilidades y conocimientos que habitualmente no pueden ponerse en práctica en el marco del grado común.

Por último, otra de las formas que adquiere este abordaje complementario realizado por la Escuela de Recuperación para la atención de los niños que tienen dificultades de aprendizaje en las escuelas comunes es el desarrollo de proyectos específicos en los cuales los niños asisten alternadamente a ambos tipos de escolaridad, repartiendo el tiempo de la jornada escolar semanal entre las dos instituciones.

Actualmente, hay en la jurisdicción 16 Escuelas de Recuperación ubicadas en los distritos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 8º, 9º, 10º, 12º, 14º, 16º, 17º, 18º, 20º y 21º. En los 5 distritos en los cuales no existe esta oferta institucional se han creado Centros de Recursos Interdisciplinarios (CERI), de los cuales nos ocuparemos más adelante⁴¹.

⁴⁰ Los referentes han mencionado la existencia de talleres de cine, literatura, artesanías, juegos matemáticos y carpintería.

⁴¹ Sitio web del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación GCBA:
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/index.php?>

ESCUELAS DE RECUPERACION	UBICACION
ER Nº 1	DE 1 (Ayacucho 953. Recoleta)
ER Nº 2	DE 2 (José Antonio Cabrera 4078. Palermo)
ER Nº 3	DE 3 (Piedras 1430. San Telmo)
ER Nº 4	DE 4 (Alte. Brown y Arzobispo Espinosa. La Boca)
ER Nº 5	DE 5 (José A. Cortejarena 3350. Parque Patricios)
ER Nº 6	DE 6 (Inclán 3146. Parque Patricios)
ER Nº 8	DE 8 (Hortiguera 742. Parque Chacabuco)
ER Nº 9	DE 9 (La Pampa 1240. Belgrano)
ER Nº 10	DE 10 (O'Higgins 3401. Nuñez)
ER Nº 12	DE 12 (Gavilán 1464. Villa General Mitre)
ER Nº 14	DE 14 (Av. Triunvirato 3626. Villa Ortúzar)
ER Nº 16	DE 16 (Av. Gral. Mosconi 2641. Villa Pueyrredón)
ER Nº 17	DE 17 (Julio S. Dantas 3260. Villa Santa Rita)
ER Nº 18	DE 18 (San Blas 4356. Floresta)
ER Nº 20	DE 20 (Goleta Santa Cruz 6997. Lugano)
ER Nº 21	DE 21 (S. Santísima Trinidad 5088. Lugano)

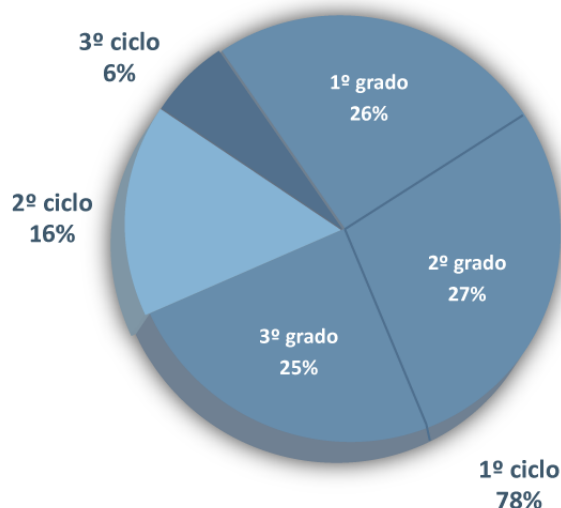
La vasta extensión del recurso de apoyo pedagógico en las escuelas comunes brindado por las docentes de apoyo pone de manifiesto la importancia de esta modalidad de intervención en la atención de problemas de aprendizaje en el nivel primario. Considerando los datos aportados por la dirección de la modalidad, correspondientes al año 2010, puede afirmarse que:

- las Maestras de Grado de Recuperación estuvieron presentes en los 21 distritos escolares de la ciudad, abarcando un total de 341 establecimientos, lo cual representa un 75% de cobertura respecto del conjunto de escuelas primarias comunes de gestión estatal;
- en términos de cantidad de alumnos, el despliegue de este dispositivo implicó que 7.549 niños recibieran apoyo pedagógico por parte de estas docentes.

Si bien no fue posible acceder a información detallada sobre el grado en que cursaban los alumnos atendidos bajo la modalidad de apoyo pedagógico durante 2010 en cada uno de los distritos, se realizó una estimación basada en el comportamiento de 9

distritos escolares⁴² pudiendo advertirse que la mayor parte del trabajo realizado por las docentes de apoyo se enfoca en el primer ciclo de la escolaridad primaria: el 78% de los niños se encontraba cursando los primeros años del nivel, siendo relativamente homogénea la distribución entre los alumnos de 1º, 2º y 3º grado.

Alumnos en escuelas primarias comunes con apoyo pedagógico según grados y ciclos (estimado)



Marco normativo y conceptual general

Si bien el marco normativo y conceptual más amplio -que brinda las orientaciones para el funcionamiento no sólo de esta institución sino en general de todos los dispositivos y actores que se desempeñan en la DEE- ha sido abordado al comienzo de este informe, en el presente apartado formularemos algunas articulaciones específicas que podrían establecerse entre dicho marco y las Escuelas de Recuperación en particular.

En la Declaración de Salamanca se apela a los gobiernos a *“adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”* (UNESCO, 1994: 8).

En función de una definición amplia de las “necesidades educativas especiales” que incluye a *“todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o*

⁴² Se trata de los distritos 1º, 5º, 8º, 9º, 10º, 14º, 16º, 17º y 18º.

sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994: 15), la Declaración plantea el reto de generar escuelas integradoras que brinden una educación de calidad a todos los niños, *“incluidos aquellos con discapacidades graves”*. Esta orientación se inscribe en un cambio de paradigma que propone el desarrollo de una *“pedagogía centrada en el niño”*, como alternativa superadora de la idea de un único modelo de escuela para todos los alumnos. En congruencia con esta premisa, es el proceso educativo el que debe adaptarse a las necesidades de cada niño en lugar de que sea el niño-exclusivamente- quien deba adaptarse al ritmo y a la naturaleza de los procesos educativos. Se espera que este cambio de perspectiva pedagógica sea capaz de *“reducir el número de fracasos escolares y de repetidores”* garantizando *“un mayor nivel de éxito escolar”* (UNESCO, 1994: 16).

Al mismo tiempo que se plantea que estas medidas pueden ser el punto de partida de un cambio social más amplio tendiente a lograr el respeto de la dignidad y las diferencias de todos los seres humanos, se señala que los problemas de las personas con discapacidades se agravan debido a una sociedad invalidante que pone el acento en la discapacidad más que en el potencial de las personas. Planteando una analogía con ese razonamiento, los problemas de los niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje se agravarían en el marco de una política educacional que pone el acento más en aquello que los diferencia del resto de los niños que en lo que tienen en común.

Esta tendencia internacional, que la Declaración de Salamanca recoge y formaliza como una orientación de política educativa, puede ser relacionada con las Escuelas de Recuperación en dos sentidos.

Por una parte, la creación de estas escuelas puede ser evaluada, considerando el contexto histórico de origen, como un avance en relación con la institucionalización en establecimientos de Educación Especial de niños que, sin presentar discapacidades, manifestaban problemas de aprendizaje. El objetivo de evitar la segregación se basaba en la confianza en que bajo condiciones pedagógicas diferentes a las de la escuela común, entre ellas el aporte de personal jerarquizado (docentes con formación profesional específica), el mejor conocimiento pedagógico disponible y la aplicación de *“técnicas especiales”*, esas dificultades de aprendizaje podían ser superadas para permitir que estos alumnos vuelvan a integrarse a su *“medio escolar de origen”*. Asimismo, el hecho de que hacia mediados de la década del ‘80 en la Ciudad de Buenos Aires comenzaran a crearse los CERI, como alternativa al modelo

de las Escuelas de Recuperación en aquellos distritos que carecían de ofertas de este tipo⁴³, podría estar revelando que la política educativa del área en esta jurisdicción se habría adelantado a las orientaciones recogidas y plasmadas luego en dicha Declaración. Esto es así, dado que estas nuevas instituciones (los CERI) representan una propuesta que pretende ser superadora de los modelos preexistentes, al tratarse no de escuelas graduadas sino de centros de recursos dirigidos a proveer apoyo y acompañamiento a las escuelas comunes en la atención de la problemática de aprendizaje de los niños.

Por otra parte, el hecho de que aún existan 16 Escuelas de Recuperación en la ciudad constituye la muestra de que en la jurisdicción se sigue considerando que la escolarización –durante parte o toda la enseñanza primaria– en instituciones diferentes a las comunes puede ser una alternativa apropiada para responder a las necesidades educativas de algunos niños. Asimismo, la continuidad de las Escuelas de Recuperación podría estar asociada, entre otras razones, al hecho de que la escuela común no ha impulsado aún los procesos de reforma y de renovación pedagógica que resulten suficientes para brindar una respuesta a las dificultades de aprendizaje en su propio seno, sin necesidad de apelar a una oferta institucional diferenciada. Cabe señalar, en este sentido, que la posibilidad de que el paso de un niño por una Escuela de Recuperación sea efectivamente transitorio (como forma de garantizar su reinserción en la escolaridad regular) depende de la evaluación que el equipo interdisciplinario de estas instituciones y sus propios docentes realizan, en la cual pueden entrar en juego tanto las lógicas de reproducción de la propia institución como la consideración de que pueden brindarles a estos alumnos mejores condiciones pedagógicas que las escuelas comunes.

Dentro del marco normativo jurisdiccional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires (1996) es otra de las normas amplias que, al establecer los derechos y garantías de “*todas las personas*” y, más específicamente, de las que tienen una “*condición psicofísica*” determinada, configura el marco de derechos y garantías más generales que debieran ser contemplados por la oferta del sistema educativo en su conjunto y por la de la DEE en particular. No obstante, resulta interesante poner en vinculación este marco jurídico con la oferta institucional específica representada por las Escuelas de Recuperación.

⁴³ Concretamente, en 1985 fue creado el primer CERI en la jurisdicción.

Si bien el origen y la expansión de estas instituciones en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires son previos a la reforma de la Constitución mencionada, el objetivo de incluirla en este análisis es indagar hasta qué punto esta norma general potencia o profundiza las tendencias que ya venían desarrollándose en el seno de estas escuelas como resultado de una política educativa tendiente a evitar la consolidación de segmentos escolares cerrados y diferenciados para niños con problemas de aprendizaje.

En su enumeración de derechos y garantías la Constitución establece que *“todas las personas tienen idéntica dignidad y son iguales ante la ley”* (art. 11). Asimismo, reconoce y garantiza *“el derecho a ser diferente, no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones o con pretexto de raza, etnia, género, orientación sexual, edad, religión, ideología, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicofísica, social, económica o cualquier circunstancia que implique distinción, exclusión, restricción o menoscabo”*. En consonancia, promueve la remoción de los obstáculos que limiten de hecho la igualdad o la libertad. En el capítulo que la citada Constitución dedica a la educación, sobresalen dos artículos que pueden fijar un marco tanto para la educación especial considerada globalmente como para cada una de las instituciones que forman parte de esta modalidad.

“Art. 24: Garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema”.

“Art. 42: La Ciudad garantiza a las personas con necesidades especiales el derecho a su plena integración, a la información y a la equiparación de oportunidades. Ejecuta políticas de promoción y protección integral, tendientes a la prevención, rehabilitación, capacitación, educación e inserción social y laboral. Prevé el desarrollo de un hábitat libre de barreras naturales, culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales, educacionales, arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de cualquier otro tipo, y la eliminación de las existentes”.

Por lo dicho hasta aquí, es posible pensar que la política educativa de la jurisdicción es escenario de una tensión entre tendencias diferentes respecto de la mejor estrategia para el abordaje de los problemas de aprendizaje en las escuelas comunes. Por un lado, ciertas políticas educativas en la ciudad encarnan de manera más explícita la tendencia que recoge la Declaración de Salamanca al establecer que todos los niños, siempre que sea posible, deben cursar su escolaridad en escuelas comunes. Por otro lado, la propia oferta institucional de la DEE pone de manifiesto que la escuela común, en algunos casos, no representaría el espacio más apropiado

para la escolarización de ciertos niños. Específicamente, en las propias Escuelas de Recuperación coexistirían estas dos tendencias en la medida en que orientan su actividad pedagógica hacia su propia matrícula (lo cual indicaría que constituyen la mejor propuesta para ciertos niños) y también brindan una serie de recursos de apoyo a las escuelas primarias comunes en virtud de garantizar la escolarización de otros niños en esas instituciones.

Marco normativo específico

Como anticipamos, antes de que la Ley 20469/73 brindara un marco normativo nacional a este tipo de oferta educativa, la CABA ya contaba con escuelas y grados de recuperación. Como indica un documento del Área:

“en muchas escuelas primarias comunes dependientes de la Municipalidad de Buenos Aires, desde 1968 funcionaban grados de recuperación que atendían a niños de primero o segundo grado que hubieran presentado en esa u otra escuela del Distrito Escolar dificultades de aprendizaje que requirieran atención más personalizada, llevada a cabo por la maestra de grado de recuperación, quien formaba parte de la planta funcional de la institución común” (Latorraca, Moreno, Murino, s/f: 2).

La decisión de matricular a los niños en instituciones de Educación Especial o en estos grados de recuperación dependía –según el documento citado- de las supervisiones del área y de las Escuelas de Recuperación en aquellos distritos que contaban con las mismas. La propuesta consistía en aplicar metodologías de aprendizaje que facilitarían a estos niños el acceso a los contenidos curriculares para que, en un plazo no mayor a dos años, los mismos pudieran reincorporarse a la escolaridad común o bien a la modalidad más conveniente a sus necesidades.

En 1973, a partir de la citada ley, se autoriza al Consejo Nacional de Educación a crear escuelas y secciones de grados de recuperación, destinadas a *“la recuperación de alumnos inmaduros y con dificultades de aprendizaje, no incluíbles en escuelas diferenciadas”*, en las que se podrán *“utilizar técnicas especiales”* para la atención de las necesidades de esa población escolar (Ley Nacional 20469/73).

En una nota anexa al cuerpo de la ley se amplían los fundamentos de la norma al señalar que la misma se orienta a disminuir las tasas de repitencia y deserción y

“hacer llegar a todos los niños los beneficios de la acción educativa sistemática”. Se sostiene que la creación de escuelas y grados de recuperación persigue el objetivo de integrar a *“muchos ‘defectivos pedagógicos’ no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”*. Se confía en que el nivel de conocimiento pedagógico disponible en ese momento y los aportes de las ciencias en las que se basan dichos conocimientos (psicología, sociología y biología), sumado a la posibilidad de contar con personal jerarquizado (con formación superior y/o universitaria) podrán efectuar un completo diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y aplicar adecuadas técnicas psicopedagógicas y metodológicas para su abordaje. La finalidad, en definitiva, era que a partir de esta nueva oferta -que se sumaba a la estructura orgánica vigente por entonces- se lograra disminuir el *“número de remitentes”* y combatir el desgranamiento.

Para implementar esta oferta educativa, la citada ley prevé que el personal docente con título especializado que se desempeñe en los establecimientos y secciones de grado de recuperación sea incorporado al artículo 92 del Estatuto del Docente (Ley 14.473). Asimismo, estipula que los maestros que elijan seguir desempeñando funciones en las escuelas y grados de recuperación que, con carácter experimental se encontraran funcionando previamente a la sanción de la ley, quedarán ubicados en esos establecimientos y grados con la misma jerarquía, función y remuneración que la fijada para los docentes de las futuras Escuelas de Recuperación.

Por otro lado, el Decreto 1532/74 (que reglamenta la ley citada) fija los requisitos para desempeñarse como maestro de recuperación. Establece que es preciso haber ejercido la docencia en el nivel primario al menos durante 5 años y distingue tres exigencias diferentes según se trate de títulos docentes, habilitantes o supletorios. Específicamente, en cuanto a títulos docentes para ejercer el cargo se exige la formación de maestro normal nacional y además en psicología, psicopedagogía, pedagogía o ciencias de la educación (ya sea como doctor, licenciado o profesor en cada una de esas disciplinas)⁴⁴.

El decreto, además, establece que las secciones de recuperación se regirán por el horario habitual de las escuelas en las que funcionen y seguirán sus lineamientos curriculares, aunque adaptándolos a las exigencias *“que el proyecto individual de*

⁴⁴ Decreto 1532/74, Capítulo II, Inciso 1.

trabajo demande para cada alumno". En cuanto a su composición, en una misma sección de recuperación sólo se podrá admitir alumnos de 1º a 3º grado, o bien de 4º y 5º grado, o de 6º y 7º, no pudiendo superar la cantidad de 12 niños por grupo.

Algunos rasgos de esta normativa merecen ser destacados. Por un lado, la ley parecería perseguir la intención de evitar, a través de las Escuelas de Recuperación, la institucionalización en "escuelas diferenciadas" de niños que presentan dificultades de aprendizajes cuyas causas pueden ser reversibles. Por otro lado, la norma aspira a que el tránsito de los niños que asistan a grados o escuelas de recuperación sea temporal, favoreciéndose la posterior integración a la escuela común. En este sentido, el hecho de que la organización de las secciones de recuperación funcione en el mismo horario y con iguales lineamientos curriculares que las secciones comunes, respondería al propósito de facilitar el pasaje entre estos segmentos "específicos" de escolarización y las escuelas comunes, promoviendo concretamente la reinserción de los alumnos en estas últimas. Por último, teniendo en cuenta que en las propuestas de la DEE se otorga un peso significativo a la formación de los docentes en la atención de los problemas de aprendizaje de los niños, la ley muestra la confianza depositada en el hecho de que los maestros de recuperación cuenten, además de con formación docente, con títulos profesionales en las disciplinas consideradas más pertinentes. Se espera, de esta manera, que el saber y la experiencia docente puedan ser complementados con otros recorridos profesionales y formaciones específicas en el abordaje de ciertos problemas de aprendizaje. En tal sentido, el aporte que brinda la DEE consistiría en proveer personal con formaciones diferentes a las habituales en el plantel docente de la escuela común.

Tras el análisis de la normativa precedente resulta necesario efectuar algunas consideraciones acerca del devenir de estas escuelas décadas después de su creación, más allá de las intenciones y propósitos establecidos por su norma de origen. Las palabras de algunos referentes consultados indicarían que el momento de mayor expansión de las Escuelas de Recuperación en la ciudad se produjo en coincidencia con el período de la dictadura militar en nuestro país. Dichos interlocutores sugieren que estas escuelas tendieron paulatinamente a constituirse en un segmento diferente hacia el cual eran derivados aquellos niños que no se integraban o adaptaban eficazmente a la propuesta de la escuela común. En este sentido, y pese a lo que señalábamos antes respecto del mandato no segregacionista de su origen, podría decirse que en su desarrollo en el tiempo estas instituciones tendieron a funcionar más como un segmento cristalizado o como "destino" escolar de

ciertos niños (un circuito pedagógico diferenciado), que como un recurso capaz de brindar a los alumnos de escuelas comunes la ayuda necesaria para que superaran las dificultades de aprendizaje y pudieran retornar a la escolaridad común.

No obstante, el hecho de que las maestras de recuperación (dependientes de las Escuelas de Recuperación) comenzaran a ejercer tareas de apoyo para el diagnóstico y la atención de alumnos en escuelas comunes, podría ser interpretado como una medida que pretende revertir la tendencia mencionada.

Al respecto un documento de la DEE (Latorraca, Moreno, Murino, s/f) indica que en 1987 -en pleno período de recuperación de la democracia- tiene lugar en la ciudad un proyecto piloto desarrollado en 50 escuelas primarias comunes⁴⁵, consistente en la creación de dos nuevas modalidades de intervención de las Maestras de Grado de Recuperación (además de, justamente, ser responsable de dichos grados): pareja pedagógica y apoyo psicopedagógico. Este proyecto intentaba favorecer las políticas de integración y flexibilizar el modelo de grado de recuperación “cerrado” para que, respetando las diferentes necesidades y características de los alumnos, esas diferencias no sean profundizadas.

Con respecto a las nuevas modalidades, el modelo de maestro de apoyo psicopedagógico *“se centraba en la atención de pequeños grupos de cada grado, si era posible dentro del aula del grado común, evitando así situaciones segregacionistas”* (Latorraca, Moreno, Murino, s/f: 3). No obstante, si la situación lo requería se retiraba del salón a los alumnos con mayor dificultad durante una o dos horas de clase para realizar un trabajo específico y permitirles retornar a su grado común.

En el modelo de pareja pedagógica -que el documento citado califica como superador de los anteriores- *“los alumnos permanecían siempre en su aula común, y las maestras organizaban sus proyectos de trabajo con acuerdos metodológicos, de contenidos, de estilo y evaluando permanentemente sus prácticas, ajustándolas a las necesidades de niños y grupo”* (Latorraca, Moreno, Murino, s/f: 3).

⁴⁵ Según esta fuente, el proyecto se extiende en 1988 a 100 escuelas para alcanzar un año después a la totalidad de los grados de recuperación del sistema educativo en la jurisdicción (Latorraca, Moreno, Murino, s/f, p. 3).

A pesar de la ampliación de los posibles modelos de intervención de los docentes de recuperación, distintos interlocutores consultados coinciden en señalar que la modalidad de pareja pedagógica entre el maestro recuperador y el de grado no se ha logrado instalar como una práctica habitual en las escuelas. Esto puede responder, en parte, a las dificultades que la escuela primaria tiene para transformar las prácticas pedagógicas vigentes. Al respecto, algunos referentes consultados indican que ciertas culturas institucionales consolidadas en el sistema educativo serían responsables, entre otros factores, del hecho de que las tendencias a la segregación de los niños con problemas de aprendizaje sigan estando aún vigentes y de que las instituciones dependientes de la DEE y de Primaria continúen funcionando como subsistemas relativamente aislados. No obstante, también existen razones para suponer que la modalidad de pareja pedagógica no necesariamente debe desplazar a otras formas de apoyo. Para algunos alumnos el trabajo individual o en pequeños grupos con el acompañamiento cercano de la maestra de apoyo puede resultar la propuesta pedagógica más adecuada -al menos transitoriamente- para superar las dificultades en el logro de los aprendizajes.

En este contexto, diez años más tarde, una nueva articulación entre los recursos de la entonces denominada Área de Educación Especial y la escuela común fue promovida por la Resolución 81/98 -surgida como producto de acuerdos establecidos en el marco del Consejo Federal de Educación- que define el rol de la educación especial e impulsa un proceso de transformación de la misma a nivel nacional. En este contexto, se define a la educación especial como *“un continuo de prestaciones para la educación general (conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos de todo tipo), destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cualquiera sea su origen”* (Resolución 81, 1998).

Entre los objetivos que persigue dicha transformación cobra relieve el de *“superar la situación de subsistemas de educación aislados”*, propósito que guarda coherencia con el objetivo de que la Educación Especial se constituya progresivamente en un *“continuo de prestaciones hacia la educación general”*, en lugar de consolidarse como una estructura institucional del sistema separada de la educación común. Para ello debe establecer alternativas educativas diferentes y graduales, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Los programas de apoyo y seguimiento que se desarrollen en su seno (y, en general, todas sus prestaciones) deben estar articulados con los servicios

escolares regulares para favorecer la integración de los alumnos en los establecimientos comunes. Se considera que la atención específica en centros o escuelas especiales es una alternativa a la que debería recurrirse una vez que otras estrategias se hayan agotado o no se consideren suficientes.

En consonancia con lo anterior, las acciones educativas a desarrollarse en el marco de la educación especial deben considerar como parámetro al Diseño Curricular común, dando continuidad a lo establecido en este sentido por la ley de creación de las Escuelas de Recuperación en 1973. Para que los alumnos con dificultades puedan apropiarse de los contenidos curriculares se promoverán procesos de enseñanza individualizada que privilegien las necesidades especiales a la homogeneidad del grupo a través de la construcción de adaptaciones curriculares. Éstas son definidas como recursos consistentes en *“la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales”* (Resolución 81, 1998).

Entre las prestaciones que la educación especial debe brindar se destacan los *“servicios de apoyo a la educación común y a la comunidad”*. Al respecto la resolución señala que:

“Se los organizará para ofrecer los apoyos específicos para el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común y de la comunidad. Son los articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo”.

En tanto dicha resolución contempla la educación especial como un “continuo de prestaciones” que provee a las personas con necesidades educativas especiales *“las ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”*, se trata de una norma que profundiza la política de articulación de la modalidad de Especial con las restantes instancias del sistema. En particular, respecto de las Escuelas de Recuperación, funciona como marco de actuación de las maestras de recuperación y de los miembros del equipo interdisciplinario, tanto en lo que respecta a las funciones que cumplen en la propia institución como a los servicios que brindan a las escuelas primarias comunes. Específicamente, en cuanto al equipo interdisciplinario de estas escuelas, la labor de los profesionales que lo conforman deberá privilegiar los aspectos educativos y pedagógicos, superando el tradicional “modelo médico y psicométrico”.

En relación con la capacitación se prevé la necesidad de impulsar acciones en este sentido dirigidas específicamente a los docentes de educación especial, como instancias de *“capacitación conjunta de docentes de educación común y especial tendientes a reforzar estrategias para el trabajo compartido”* (Resolución 81, 1998). A partir de estos fragmentos se pone de manifiesto que el modelo al que se apunta es superador del esquema tradicional en el que los profesionales de la educación especial brindan apoyo a los docentes de escuelas comunes, ya que promueve la construcción conjunta de estrategias de abordaje de las dificultades que atraviesan los niños.

Más que objetivos de cumplimiento inmediato, los propósitos de la Resolución se erigen como metas hacia las cuales el sistema escolar debe ir encaminándose. Según la expectativa planteada en esta norma, *“a medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más inclusivas y los alumnos que no pueden ser integrados en un principio, podrán serlo más adelante”* (Resolución 81, 1998). Así, la inclusión aparece no tanto como una realidad efectiva sino como resultado de una construcción a realizar que puede constituirse como medida de la calidad de la propuesta educativa. De hecho, la resolución plantea ciertas “estrategias para la transición” entre las cuales algunas definiciones resultan particularmente relevantes para el análisis de las Escuelas de Recuperación y los recursos que de ella dependen:

- Promover instancias de articulación entre los servicios y actores de la DEE con los del resto de sistema escolar, y crear las condiciones de trabajo que les permitan un funcionamiento colectivo y colaborativo.
- Impulsar el trabajo conjunto entre los equipos intermedios de conducción (supervisores y directores) del sistema educativo para que desarrollen proyectos entre distintos sectores, instituciones y áreas. Este tipo de estrategia opera como marco para la articulación entre el trabajo de las vicedirectoras de las Escuelas de Recuperación, por un lado, y los equipos de conducción y docentes de las escuelas comunes, por otro, al ser la figura que se ocupa de supervisar pedagógicamente el desempeño de las maestras de recuperación en las escuelas comunes (ya sea en tareas de apoyo pedagógico o bien frente a grados de recuperación).

- Favorecer las políticas preventivas a través de la multiplicación de servicios de atención, educación temprana y detección precoz. En esta línea podría incluirse la propia tarea de las maestras de recuperación en escuelas comunes, como la ocasional intervención de miembros del equipo interdisciplinario de las Escuelas de Recuperación en el diagnóstico y atención de problemáticas que afectan a alumnos inscriptos en dichas escuelas.

Más recientemente la Disposición 32-39/09, que unifica y ordena los procedimientos tendientes a hacer efectivo el propósito de la inclusión de niños y jóvenes en la escolaridad común, alude específicamente a los recursos y actores que en el seno de las Escuelas de Recuperación se ven involucrados en el logro de tal finalidad:

“Art. 3°.- Orientar a las Escuelas de Nivel Primario o Inicial, cuando reconozcan dificultades en los procesos de enseñanza con niños que manifiesten problemas para la adaptación a la vida escolar, mediante el siguiente esquema:

a) Intervención pedagógica de el/la docente de recuperación de la Escuela Común solicitada por la Dirección de ese Establecimiento.

b) Deberá intervenir pedagógicamente la Vicedirectora de la Escuela de Recuperación o del Centro de Recursos Interdisciplinarios en colaboración con los equipos interdisciplinarios de las escuelas/servicios correspondientes al Distrito Escolar de pertenencia, cuando lo mencionado en el inc. a) resulte insuficiente.”

Dos elementos de esta disposición merecerían ser especialmente analizados. Por un lado, es importante reparar en la manera en que se nombra el problema ante el cual el docente de recuperación debe intervenir, dado que dicha forma de nombrar supone una conceptualización implícita. Se trata de *“dificultades en los procesos de enseñanza con niños que manifiesten problemas para la adaptación a la vida escolar”*. Resultaría interesante poner en juego esta definición con otras preexistentes o contemporáneas, para analizar las implicancias conceptuales de los modos de denominar los problemas que aquejan a los niños en el proceso de apropiación de los conocimientos, y la repercusión de estas definiciones en las estrategias de abordaje elegidas. Por otro lado, es preciso subrayar que se espera que tanto los CERI como las Escuelas de Recuperación establezcan el mismo tipo de articulación con las escuelas comunes. Esta equivalencia de funciones resulta llamativa si se tiene en cuenta que tanto la estructura como los recursos de estas instituciones son claramente desiguales. Sería necesario profundizar el análisis de las expectativas depositadas en el cumplimiento de los mismos propósitos a partir de una heterogeneidad tan marcada con respecto a las características de funcionamiento de cada una de estas instituciones, así como la dotación de recursos materiales y

humanos con las que cuentan. Lo anterior se suma a la constatación -basada en la consulta con referentes de la DEE- de que no existirían instancias de encuentro entre los responsables de las Escuelas de Recuperación y los CERI en las que se establezcan criterios comunes de trabajo.

Los CERI fueron creados en el año 1998 como respuesta a la fuerte demanda que las escuelas comunes de los distritos que no contaban con Escuela de Recuperación formulaban a la entonces denominada Área de Educación Especial “frente a los fracasos y dificultades que presenta un amplio sector de la población escolar”⁴⁶. Estas instituciones se emplazan, entonces, en los DE 4º, 7º, 11º, 13º, 15º y 19º, y su creación da cuenta del cambio de dirección de las políticas de Educación Especial para atender a la problemática de los niños de la escuela común que manifiestan un ritmo más lento de aprendizaje⁴⁷.

El Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 4776, 2006), los define como Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios, destinados a “niños/as que requieren estimulación *temprana* (en el *nivel inicial y primario*”. Consideradas como instituciones del Escalafón B dependientes de la DEE, los CERI tienen como función atender las demandas de las escuelas comunes frente a situaciones de fracaso escolar, así como también a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, realizando para ello tareas de prevención e intervención temprana.

Marco normativo y conceptual

La creación de los CERI como alternativa institucional a las Escuelas de Recuperación resulta un cambio de política educativa coherente con el discurso pedagógico manifestado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en el que se establece como principio rector del Marco de acción que:

“todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.

⁴⁶ “Proyecto: Organización del Centro de Recursos Interdisciplinarios”. Documento elaborado por una comisión coordinada por Graciela Caputo, Supervisora de Escalafón B, DEE. Si bien el documento no especifica fecha de elaboración, se estima que el mismo fue redactado poco después de la creación de los CERI (año 1999-2000 aproximadamente).

⁴⁷ Si bien el CERI del DE 4º fue pensado originalmente para atender a los alumnos del Nivel Inicial del barrio de La Boca, su intervención alcanza a las escuelas primarias de dicho distrito por encontrarse la escuela de Recuperación N° 4 fuera de los límites del mismo.

En dicha Declaración se establece que la educación especial tendrá un lugar relevante en el acompañamiento técnico pedagógico para garantizar que todos los niños incluidos en la escuela común puedan aprender lo dispuesto en el currículo oficial. En este sentido, se expresa que *“cuando sea necesario, se deberá recurrir a ayudas técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje”*.

En el ámbito normativo nacional, el Acuerdo Marco A-19 para la educación especial (Consejo Federal de Educación y Cultura, 1998) establece las prestaciones y servicios que debe ofrecer modalidad educativa especial en los diferentes ámbitos institucionales: en escuelas de educación común, en escuelas o servicios especiales y en instituciones de la comunidad. En relación con el aporte a las instituciones de educación común, define que el mismo tiene el propósito de lograr escuelas inclusivas. Según estos lineamientos, dichos servicios:

“Ofrecen los apoyos específicos para la evaluación y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles, y en las instituciones de la comunidad. Son los articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo. Estas prestaciones podrán ofrecerse desde los equipos ya constituidos en el ámbito educativo, o de los que se formen a esos efectos”.

Según el texto del mencionado Acuerdo, son funciones de estos equipos:

- *“Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención, y seguimiento, en una tarea conjunta con los docentes de las instituciones comunes a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y el sistema no formal.*
- *Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes, ampliando la cobertura educativa en la educación común de los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Investigar sobre las condiciones de sus contextos de influencia, para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas de acuerdo a las problemáticas presentadas.*
- *Establecer canales de comunicación, consulta, información y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.*
- *Relevar y coordinar los recursos comunitarios, personales e institucionales que permitan potenciar la actividad de las instituciones educativas.*
- *Ofrecerse como centro de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, y para un conjunto de instituciones educativas y de organizaciones que integren personas con necesidades especiales”*.

Asimismo, este principio tiene su correlato en la Resolución 81/98 del Consejo Federal de Educación, en la cual se define que es:

“función de la educación especial proveer de estas prestaciones a los alumnos con necesidades educativas especiales, para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social (...). Estos recursos y apoyos se extenderán a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones”.

Al adoptar el principio de integración escolar, la entonces Secretaría de Educación de la CABA crea los CERI como instituciones sin escuela a cargo. Es esta definición la que permite que los profesionales que allí trabajan (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, trabajadores sociales y especialistas de estimulación temprana⁴⁸) se aboquen exclusivamente a la atención de los niños que concurren a escuelas comunes. Incluso la propia coordinadora del CERI puede dedicarse centralmente al trabajo pedagógico con estos alumnos. En las Escuelas de Recuperación, en cambio, los miembros del gabinete tienen que distribuir su tiempo entre el seguimiento de los niños inscriptos en la propia institución y los niños que son objeto de intervención en la escuela común⁴⁹.

En términos de la referente consultada, la posibilidad de dedicarse sustantivamente al trabajo pedagógico con niños y docentes en las escuelas comunes se garantiza a partir de la asistencia de parte de algunos miembros del equipo interdisciplinario a cada una de las escuelas con una frecuencia quincenal. Esto permite observar y/o trabajar con los chicos dentro y fuera del aula y analizar sus producciones, lo cual hace posible intervenir más pertinentemente en el asesoramiento a la maestras de apoyo y complementar la descripción de la situación efectuada por la docente a partir de lo observado por el equipo de manera contextualizada.

A diferencia de las Escuelas de Recuperación, cuyo origen antecede largamente a la predominancia del discurso educativo inclusivo e integracionista, que fueron redefiniendo su intervención a partir de las sucesivas legislaciones internacionales y locales, como se anticipó, los CERI fueron creados directamente en el seno de la

⁴⁸ A partir del año 2007 se dispuso que los equipos no incluyeran especialistas en estimulación temprana.

⁴⁹ A diferencia de este rasgo característico de los CERI, en el caso de las Escuelas de Recuperación los equipos directivos deben responder tanto a las responsabilidades pedagógicas como a las demás obligaciones de la conducción de la propia institución escolar, en sus principales aspectos: lo pedagógico, lo administrativo y lo comunitario.

concepción que se sostiene en el Acuerdo Marco A-19. En términos de dicho documento, han sido equipos especialmente concebidos para intervenir en las escuelas comunes con el propósito de colaborar en la transformación de prácticas escolares más inclusivas.

En cuanto a la dependencia funcional de estas instituciones, los CERI junto con las Escuelas de Recuperación, los CENTES y la Escuela de Discapacitados Motores dependen -como se ha dicho- de la Supervisión del Escalafón B de la DEE. El hecho de compartir una misma estructura de supervisión genera condiciones favorables para *“efectuar una adecuada distribución anual de recursos humanos según necesidades institucionales, reflexionar sobre criterios de trabajo, apoyos específicos que brinda educación especial, copensar otras posibilidades, con el objeto de construir el modelo teórico de la escuela inclusiva y establecer su factibilidad”*. (GCABA (a), s/f). En particular, respecto de estas instituciones, la supervisión del Escalafón B tiene como función *“efectuar el seguimiento y evaluación de proyectos de trabajo del CERI en función del diagnóstico distrital con el objetivo de revertir la problemática de aprendizaje a través de una tarea interdisciplinaria y evaluar los resultados”* (GCABA (a), s/f)

Para el logro de sus propósitos, los CERI desarrollan tareas tanto a nivel de las escuelas como en el ámbito distrital. En relación con el aporte que realizan a las escuelas comunes, en la Resolución 32-39/09 se dispone que dicho Centro de Recursos interviene *“en colaboración con los equipos interdisciplinarios de las escuelas/servicios correspondientes al Distrito Escolar de pertenencia”* (es decir, los EOE) cuando resulta insuficiente el abordaje efectuado por la docente de recuperación. La intervención directa de los profesionales del CERI en las escuelas consiste en la orientación a los equipos directivos y el asesoramiento brindado a los docentes (tanto las maestras de apoyo como los maestros a cargo del grado). En relación con el trabajo efectuado a nivel distrital, se abocan al seguimiento y la capacitación de las maestras de apoyo y a la definición de líneas de acción conjuntamente con la supervisión escolar del distrito al cual pertenecen. En cuanto a su formación, los profesionales que integran el equipo interdisciplinario del CERI tienen doble titulación, al igual que el gabinete de las Escuelas de Recuperación y el

resto de los docentes de la DEE que se desempeñan en escuelas comunes: son maestros y poseen además título universitario⁵⁰.

Si bien desde los comienzos de la intervención de la Educación Especial en la Educación Común se ponderó particularmente el aporte proveniente del campo de la psicología⁵¹, en la actualidad -tal como se expresa en el nombre de este dispositivo- el abordaje de la problemática del fracaso escolar reconoce la importancia del trabajo interdisciplinario. En un documento elaborado por un equipo de profesionales que se desempeñan en los CERI, coordinado por una supervisora del Escalafón B, se enumeran los profesionales que integran estos centros de recursos (psicopedagogos o licenciados en Ciencias de la Educación, psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, trabajadores o asistentes sociales)⁵² y se fundamenta la necesidad de incorporar a futuro antropólogos al equipo de trabajo. Se reconoce que la antropología podría enriquecer la perspectiva teórica de los equipos del CERI en la comprensión de las características sociales y culturales de los niños que provienen de familias migrantes, como así también entender la *“heterogeneidad de situaciones que implica la pobreza, para elaborar alternativas que aumenten la eficacia del sistema educativo”* (GCBA (a), s/f)

En la cita anterior puede inferirse el cambio de enfoque en relación con la comprensión de la problemática del fracaso escolar, en la cual se desplaza la responsabilidad del sujeto, su familia y su entorno para hacer eje en la comprensión de la situación social, familiar y escolar como insumo necesario para intervenir pedagógicamente. En otros términos, se pone el acento en el desafío pedagógico que implica garantizar educación para todos, cuya posibilidad de dar una respuesta satisfactoria será producto del trabajo interdisciplinario.

Asimismo, se precisa que este trabajo interdisciplinario implica un intercambio y complementariedad de saberes en el que ninguna disciplina es hegemónica. Se parte del supuesto de que *“los beneficios y ventajas de esta práctica compartida redundarán*

⁵⁰ Pese a lo dicho, en la entrevista a la referente consultada, se expresa que dada la emergencia educativa, están ingresando profesionales sin título de maestro a quienes se les toma un examen para lograr la habilitación para desempeñarse en el cargo.

⁵¹ Según el decreto 1532/74 que reglamenta la ley 20469/73 que crea de escuelas y grados de recuperación, la psicología era considerada la ciencia fundamental para abordar la problemática de los niños que no aprenden en la escuela.

⁵² Cabe aclarar que no todos los CERI cuentan con la totalidad de los perfiles profesionales enumerados. De hecho, no se han incorporado psicomotricistas en ninguno de estos equipos de trabajo.

en una visión integral del sujeto de aprendizaje y en un enfoque innovador de la educación y de las circunstancias que la producen” (GCBA (a), s/f). En virtud de ello, en dicho documento -que tendría como propósito fundamentar una propuesta sobre una nueva organización de los CERI en donde se incorporen nuevos roles y perfiles profesionales y se amplíen los recursos materiales⁵³- se especifican las funciones principales del equipo y de los profesionales que lo componen. En relación con los equipos, éstas comprenden: la evaluación y/o diagnóstico de niños en situaciones de aprendizaje y también de aquellos que no han sido escolarizados⁵⁴; la colaboración en la construcción de estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños; la elaboración y difusión de materiales de orientación educativa que tengan como eje el trabajo con la diversidad y el apoyo a los docentes para el abordaje de niños que presentan dificultades en su aprendizaje; el seguimiento de procesos de integración e inclusión y, en el mismo sentido, el trabajo de coordinación de acciones conjuntas con otras áreas del sistema educativo y otras dependencias como el área de salud y justicia.

Estas funciones se encuentran en consonancia con aquellas propuestas por el Acuerdo Marco A-19 y pueden agruparse -en ambos casos- en acciones orientadas a tres ámbitos: al niño, a la institución donde el niño está escolarizado y a la comunidad. En cuanto a las funciones estipuladas para cada uno de los profesionales, el citado documento del área establece las funciones específicas que corresponden a los distintos perfiles.

- Coordinador⁵⁵

Las tareas del coordinador se relacionan básicamente con la generación de espacios e instancias de interacción y cooperación que posibiliten la complementariedad de acciones entre los miembros que conforman los equipos del CERI. También se espera que la coordinación que realice el seguimiento y asesoramiento correspondiente a los distintos profesionales, lo cual incluye la supervisión del trabajo pedagógico con los docentes y niños que reciben atención del CERI. Otra de las actividades que debe

⁵³ Además de las funciones actualmente en vigencia el documento citado se ocupa de establecer líneas de acción a futuro, para lo cual prevé nuevos roles y equipos a desempeñarse bajo el ámbito del CERI.

⁵⁴ Es preciso señalar que se trata de un diagnóstico en proceso, que presenta diferencias con respecto al diagnóstico que realizan los Gabinetes Centrales, cuyas consecuencias pueden definir un cambio de modalidad escolar de los alumnos, por ejemplo.

⁵⁵ Cabe aclarar que de acuerdo con la normativa vigente, para acceder al cargo de coordinador de CERI es necesario concursar como vicedirector de Escuela de Recuperación, lo cual significa que el coordinador administrativamente continúa dependiendo de la POF de la Escuela de Recuperación donde accedió al cargo.

promover el coordinador es la realización capacitaciones que enriquezcan a los equipos y docentes que forman parte de esta institución o bien son coordinados pedagógicamente por la misma.

- Psicopedagogo

Son funciones del psicopedagogo confeccionar adaptaciones curriculares y colaborar en la elaboración de planes complementarios para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y requieren, por tanto, de estrategias de enseñanza particulares. Asimismo, los psicopedagogos deben elaborar, junto con los docentes, modalidades de evaluación con criterios acorde a las características de cada niño. La orientación a los docentes y el seguimiento en las distintas etapas de implementación de las adecuaciones es también parte de las competencias de este perfil profesional.

- Psicólogo

Las tareas principales de los psicólogos que forman parte del equipo del CERI se relacionan con la evaluación y/o diagnóstico de las condiciones subjetivas de los niños y la intervención ante problemas o trastornos emocionales complejos detectados en los alumnos. Con el fin de acompañar a los docentes, participa también en el abordaje de dinámicas grupales que puedan obstaculizar el proceso de enseñanza, así como también interviene frente a situaciones conflictivas que dificulten el aprendizaje en los niños.

- Asistente social

En cuanto a las funciones del asistente social, le compete realizar los diagnósticos socio-ambientales y comunitarios, con el objetivo de nutrir a la comunidad educativa y optimizar de este modo la tarea interdisciplinaria, y efectuar el seguimiento de los casos que lo ameriten. A su vez, debe analizar la disponibilidad de recursos zonales (de salud, acción social y otros tipos de asociaciones) que pueden ser requeridos por los alumnos y sus familias. Por último, realiza tareas de prevención frente a situaciones de riesgo.

- Fonoaudiólogo

Finalmente, se señalan como tareas inherentes a los fonoaudiólogos la realización de “despistaje fonoaudiológico” y estudios del lenguaje como parte de las funciones de diagnóstico. Asimismo se espera que pueda intervenir sobre grupos particulares que

requieran estimulación del lenguaje expresivo, la estructura sintáctica y la riqueza semántica. Le compete también efectuar tratamientos individuales en niños que presenten patologías del lenguaje y asesorar a los maestros en formas posibles de propiciar el ejercicio de la expresión oral en los niños.

La delimitación de las funciones de los equipos de los CERI, descripta anteriormente, también resulta afín a los propósitos que el Acuerdo Marco A-19 atribuye a la educación especial. Particularmente, es preciso señalar dos finalidades que se hallan explicitadas en dicho documento y que el desempeño de los CERI estaría haciendo propios:

“Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento (...)

“Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.” (Consejo Federal de Educación y Cultura, 1998)

Tal como puede verse en las funciones de los diversos profesionales, queda claro que además del asesoramiento al maestro de recuperación pueden intervenir directamente en el abordaje de la problemática, tanto en la evaluación como en el seguimiento de los niños. Esta modalidad de abordaje se encuentra en congruencia con la Declaración de Salamanca que establece que: *“Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior”* (UNESCO, 1994). Los CERI, creados el mismo año del Acuerdo Marco A-19, dan cuenta de la coherencia conceptual entre el lineamiento político y la definición del dispositivo que podría pensarse como “punta de lanza” hacia la transformación de la Educación Especial en la CABA.

A modo de cierre de este apartado, se retoma la evaluación del funcionamiento de los CERI efectuada en un trabajo desarrollado por los equipos profesionales de estas instituciones (GCABA, 2009b). En este documento, se plantea la necesidad de retomar los aspectos positivos de las tareas llevadas a cabo, como así también la posibilidad de efectuar algunos cambios que permitan optimizarlas. Entre las propuestas de cambio algunas aluden directamente a modificaciones que pueden darse al interior de

cada uno de estos equipos, mientras que otras suponen demandas dirigidas al sistema educativo en general y a la DEE en particular:

“Implementar supervisiones clínicas con profesionales externos al sistema elegidos por cada equipo CERI.

Recuperar la posibilidad de evaluar al niño en proceso y sin descontextualizar para definir la modalidad escolar más adecuada, quedando a consideración del equipo interviniente la posibilidad o no de recurrir a otras instancias.

Retomar y/o crear espacios de docencia e investigación sobre las propias prácticas.

Incrementar el número de profesionales de los equipos.

Mejorar las condiciones de infraestructura así como la autonomía económica.

Incorporar los equipos CERI al Estatuto del Docente

Recuperar el equipo de estimulación temprana para el abordaje de problemáticas de la primera infancia y como instancia preventiva.

Sostener la articulación inter-CERI que favorece el intercambio de experiencias, compartir las preguntas y los intentos de construcción de posibilidades en la acción”

En este apartado se busca describir y analizar las características del Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico, considerando sus orígenes y su desarrollo así como también las problemáticas que aborda y las definiciones conceptuales y metodológicas que guían sus intervenciones. Para ello, se utilizarán distintas fuentes: los documentos vigentes en la DEE (normativa, textos producidos por el proyecto), entrevistas a la coordinadora actual y al grupo de docentes que conforman el equipo, como así también a los docentes de una escuela en la que se estaba implementando el dispositivo al momento de realizarse el trabajo de campo. El análisis de dichas fuentes permite realizar, en una primera instancia, una caracterización del dispositivo desde un aspecto normativo, en tanto refleja las intencionalidades de la Dirección de la modalidad en las distintas etapas del proyecto. Luego, en una segunda parte, se analiza aquello que los docentes involucrados expresan sobre sus prácticas, lo que permite problematizar y profundizar la caracterización inicial.

Origen y fundamento de la propuesta

El “Proyecto Maestro de Apoyo Psicológico para atención de niños en situación de crisis” nace en 2005 como respuesta a las escuelas que requieren acompañamiento específico ante las dificultades de inserción y/o inclusión de un alumno a la vida institucional⁵⁶, siempre que la modalidad de escolarización del niño sea la adecuada y no esté en duda el cambio de la misma hacia instituciones de la DEE.

No obstante, es recién dos años después cuando el proyecto MAP se formaliza, a través de la Resolución 46/07 que autoriza el funcionamiento de este equipo docente. Entre los fundamentos explicitados en dicha norma se destacan los siguientes:

“las profundas transformaciones y los cambios vertiginosos sufridos en las últimas décadas han ocasionado efectos de desmantelamiento de los tejidos sociales, culturales y familiares, debilitando en algunas ocasiones las posiciones adultas de cuidado y protección a nuestros alumnos quienes suelen padecer los efectos de la vulnerabilidad que por momentos sentimos los adultos”,

“el Área de Educación Especial, tiene como una de sus acciones fundamentales de servicio a la comunidad educativa, la educación, la

⁵⁶ Si bien el proyecto también interviene en instituciones de educación inicial, en función de los objetivos de esta investigación nos centraremos exclusivamente en su acción en relación con los niños que asisten a escuelas primarias.

orientación, el apoyo y la asistencia profesional para facilitar la integración de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales a escuelas comunes de todos los niveles y modalidades”.

Teniendo en cuenta el impacto negativo en las condiciones de cuidado de los niños que tuvo el mencionado *“desmantelamiento de los tejidos sociales, culturales y familiares”* y las funciones de orientación y apoyo que le competen a la DEE, la resolución concluye que *“es necesario contar con maestros de apoyo psicológico para brindar atención especializada a aquellos alumnos/as que estén atravesando situaciones de agresividad y/o dificultad para aceptar normas o límites”.*

Para dar respuesta a la problemática descrita el proyecto se plantea los siguientes objetivos:

- *“la atención de cada alumno que presenta dificultades (...) que globalmente denominamos Situación de Crisis”,*
- *“conformar con el docente de Escuela Común un equipo que permita el abordaje de estas situaciones”,*
- *“generar un espacio de reflexión para ampliar la mirada y facilitar la inclusión de otros niños que puedan presentar características similares”, y*
- *“abrir un espacio de investigación para el docente de Educación Especial y de Común sobre la problemática subjetiva actual en la Escuela Primaria” (GCABA (b), s/f).*

Dada la amplitud del objeto de intervención del proyecto (las demandas planteadas por las escuelas ante dificultades de inserción y/o inclusión de algunos alumnos), es necesario dar cuenta del recorte que se efectúa y de la concepción a partir de la cual se aborda dicho objeto en este proyecto. Cabe decir, al respecto, que los comportamientos de los niños que motivan la demanda de intervención por parte de las escuelas son interpretados desde esta perspectiva como expresión de un estado de malestar subjetivo en los alumnos que les impide constituirse en sujetos de aprendizaje en contextos grupales de enseñanza. Se trata de *“padecimientos”, “despliegues disruptivos” y “manifestaciones de angustia”* que, si bien se expresan en los alumnos, tienen su explicación en factores que trascienden la propia subjetividad de los niños. Estas formas de malestar tienen consecuencias en la escolaridad, aunque no necesariamente impliquen compromisos cognitivos o problemas concretos de aprendizaje, dado que ambos aspectos -lo intelectual y lo afectivo- están vinculados.

Como anticipamos, desde el proyecto MAP se entiende que las dificultades que enfrentan ciertos niños para insertarse satisfactoriamente en la escolaridad se inscriben en un contexto de época caracterizado por una transformación del lugar del adulto, un debilitamiento de los lazos sociales y una discusión con los modelos tradicionales de autoridad. A estas condiciones del contexto se suman limitaciones propias de las instituciones educativas, que no disponen de los modos de resolución de conflictos adecuados a formas de malestar, tipos de comportamientos y modalidades vinculares que se le presentan como inéditas.

De acuerdo con este enfoque, los aspectos mencionados no actúan aisladamente sino que se articulan para configurar los problemas de inserción y/o inclusión de ciertos alumnos en el dispositivo escolar. Congruentemente con esta premisa, se proponen intervenir en el cruce de ambas dimensiones -la subjetiva y la institucional- entendiendo que no alcanza con tener en cuenta exclusivamente la perspectiva subjetiva de los alumnos (lo que les pasa) ni con considerar su problemática como un mero síntoma de la institución escolar. Si bien estas son las dimensiones principales que se ponen de relieve en el diagnóstico que el proyecto explicita, es necesario aclarar que la familia es entendida también como un factor relevante en tanto mediación entre las condiciones socioculturales y la subjetividad del niño. Considerando lo anterior, la familia podría ser contemplada como una tercera dimensión que se articula con las anteriores.

En otras palabras, la situación social actual, caracterizada como de *“alta complejidad”*, genera un malestar que tiene impacto en ámbitos como la familia y la escuela. En última instancia, dicho malestar es expresado por los alumnos en manifestaciones como *“episodios agresivos, dificultades de conducta, temor de incluirse en el grupo de pares, rechazo a la propuesta pedagógica, dificultad para aceptar límites”* (GCABA (b), s/f).⁵⁷

Completando la caracterización del problema, en el documento titulado *“Un nuevo modelo de intervención: Maestro de Apoyo Psicológico”* se considera que muchos niños al llegar a la institución educativa no cuentan con un sentido de la experiencia escolar, con deseos de saber ni con recursos para sostener lazos afectivos. Estos

⁵⁷ Si bien la alusión a la “situación de crisis” ante las cuales el proyecto MAP interviene se encuentra mencionada en documentos de la modalidad de Especial y forma parte incluso del propio título del proyecto, no se han encontrado en los documentos disponibles definiciones explícitas de estas situaciones. No obstante, puede interpretarse que se trata de estas manifestaciones sintomáticas que se mencionan en el cuerpo del texto, cuya explicación se apoya en la intersección de las dos dimensiones citadas: la individual y la institucional.

niños reproducen en las escuelas y con sus docentes modalidades de relación muy primarias, alejadas de las que serían más pertinentes para incluirse en la lógica de la institución escolar. Se trata de alumnos con demanda de atención constante, escasa tolerancia a la frustración, dificultades para ocupar un lugar en un grupo de pares y falta de confianza en el docente o, incluso, necesidad de desafiarlo y ponerlo a prueba. En este marco se requiere reconstituir los lazos entre el docente y los niños, lo cual exige, por parte de la institución educativa, un compromiso dirigido a construir un sentido de la experiencia escolar, propiciar el sentimiento de pertenencia de los alumnos y transmitir normas que expliciten qué se espera de éstos y, a su vez, qué se les propone.

Como producto de este conjunto de posicionamientos, de la totalidad de factores que inciden en los procesos de inclusión escolar de los alumnos, el proyecto se concentra en el entrecruzamiento de aquellos que considera fundamentales para desarrollar su tarea: la subjetividad del alumno, los factores familiares y las condiciones institucionales. Cabe subrayar que esta toma de posición implica un distanciamiento de las tradicionales miradas que exclusivamente depositan en el propio alumno, considerado individualmente o en su marco familiar, las causas de las dificultades de inserción. En consecuencia, las intervenciones deberían dirigirse no solamente a tratar el síntoma del niño sino a generar en la escuela y en los docentes nuevos recursos para comprender y actuar ante situaciones que, desde un enfoque limitado, son entendidas y censuradas como “mal comportamiento”.

En cuanto a la pertinencia de la intervención de la DEE en el abordaje de problemas que tienen lugar en la escuela común, el proyecto remite a la tradición de la Educación Especial como modalidad que, acostumbrada a trabajar desde el obstáculo, es capaz de aportar respuestas diferentes ante estas nuevas manifestaciones de malestar en los alumnos que les impiden involucrarse en la experiencia educativa (GCABA (b), s/f).

Como se explicitará más adelante en el apartado dedicado al análisis del enfoque conceptual que guía la labor de las MAP, las definiciones generales del proyecto no se han modificado desde su origen. No obstante, puede identificarse en su desarrollo un cambio de énfasis respecto de los elementos que se consideran fundamentales 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 presente en el dispositivo desde su fundación.

Caracterización del dispositivo

El equipo que sostiene el proyecto está conformado por una coordinadora y un grupo de docentes denominados “MAP”. Actualmente, la antigüedad general de los miembros del equipo en las funciones específicas que demanda el dispositivo es escasa, no sólo por la relativamente reciente creación del proyecto -que data, como se mencionó, del año 2005- sino también porque la renovación de los profesionales ha sido significativa. En este sentido, la mayoría de las MAP (incluida la coordinadora) se ha incorporado recientemente y quedan pocos miembros fundadores o que se hayan sumado durante la primera etapa de implementación del proyecto.

La coordinadora se encuentra a cargo de *“la supervisión y seguimiento de las intervenciones así como de la orientación y formación de los docentes MAP”* (GCABA (c), s/f). Asimismo es quien recibe el pedido de intervención que formulan las escuelas -a través de los EOE-, lo evalúa y brinda una respuesta teniendo en cuenta tanto la pertinencia de la demanda, de acuerdo con los lineamientos del proyecto, como los recursos disponibles⁵⁸.

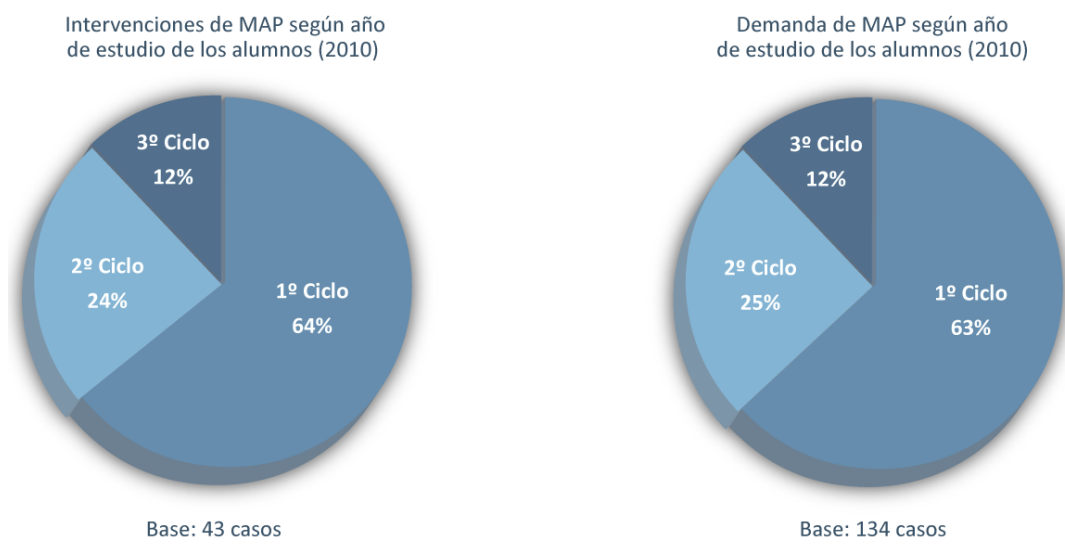
Si bien por normativa la Ciudad debería contar con 42 MAP (dado que se prevé la existencia de uno por distrito y por turno), la cantidad de docentes ejerciendo esta tarea alcanzó en 2010 sólo la mitad de lo proyectado⁵⁹. Considerando la información aportada por la DEE y la coordinación del proyecto se desempeñan en esta función 21 docentes (distribuidos en los turnos mañana y tarde), incluyendo a la propia coordinadora y a algunos colaboradores. Esta menor dotación de recursos en relación con lo establecido en la normativa, resulta aun más notoria cuando se observa la fuerte demanda que enfrenta el equipo. Las solicitudes de intervención de MAP por

⁵⁸ Tanto los documentos como las palabras de algunos entrevistados dan cuenta de que en algunos casos el proyecto ha decidido no intervenir, no como producto de limitaciones en los recursos disponibles, sino por no estar dadas las condiciones mínimas (por ejemplo, cuando el compromiso de la escuela en la resolución del problema no está garantizado).

⁵⁹ En relación con este punto, según expresan las referentes consultadas 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.

parte de las escuelas primarias comunes de gestión estatal de la CABA superan ampliamente la capacidad de respuesta del proyecto: según los datos correspondientes al año 2010, este recurso fue solicitado en 134 oportunidades, mientras que el alcance efectivo del proyecto logró abordar sólo un tercio de la demanda (43 alumnos atendidos).

La distribución de los pedidos de intervención de MAP, observada según el año de estudio de los alumnos que requieren de este apoyo, muestra que la mayor parte de las demandas se ubican en el primer ciclo del nivel primario (1º a 3º grado), mientras que en el segundo (4º y 5º grado) y el tercer ciclo (6º y 7º grado) ésta disminuye sensiblemente. En este sentido, a pesar de las limitaciones de cobertura señaladas anteriormente, la presencia efectiva de los MAP en las escuelas parece seguir de cerca esta distribución.



En relación con el modo de organización del trabajo de los MAP, la normativa que regula el proyecto establece que cada docente es responsable del acompañamiento de 2 alumnos que asisten a instituciones educativas distintas. Por lo general, su jornada de trabajo se compone de dos días de asistencia a la escuela de cada uno de estos niños⁶⁰ y un día dedicado a participar de la reunión de equipo⁶¹. Esta organización del tiempo puede sufrir modificaciones, dado que una de las premisas del proyecto es el diseño de una estrategia *ad hoc* para cada alumno, en función de la

⁶⁰ El MAP acompaña al alumno durante toda la jornada escolar, siempre que se trate de una escuela de jornada simple. En el caso de escuelas de jornada completa, permanece con el niño durante uno de los turnos.

⁶¹ Es necesario aclarar que se trata de cargos de jornada simple.

“lectura” que se hace de su situación particular. 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.

En cuanto al perfil de los docentes que se desempeñan en este rol el proyecto dispone que los mismos deben contar con una doble formación: como docente y como Psicólogo y/o Psicopedagogo.

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 cargo⁶².

El procedimiento mediante el cual las escuelas efectúan la demanda de intervención al equipo ha experimentado cambios desde su creación hasta el momento. Inicialmente, el directivo de una escuela solicitaba al Supervisor de Primaria este recurso. Éste se ponía en contacto con el Supervisor del Escalafón B quien, por tratarse del área de la cual dependía el proyecto, tomaba decisiones acerca del pedido recibido considerando también las restantes propuestas y dispositivos con los que contaba la DEE para la resolución de la problemática que había originado el pedido de intervención (GCABA (c), s/f: 6).

A partir de la Disposición 32-39/09 las escuelas que requieren la presencia de un MAP deben comunicarlo en primera instancia al EOE, el cual, tras brindar su orientación, eleva el pedido a la Supervisión de Primaria para que, a su vez, ésta lo solicite a la Supervisión del Escalafón B⁶³. En su art. 2 la mencionada disposición establece:

“Autorizar la solicitud de un/a Maestro/a de Apoyo Psicológico –en adelante MAP- para alumnos de nivel primario o inicial conforme lo dispuesto en la Resolución N° 46/07, mediante el pedido efectuado por la Supervisión de Educación Primaria o Inicial dirigido a la Supervisión del Escalafón “B” del cual dependen las MAP. A esos efectos los EOE asesorarán y acompañarán a los directivos de las Escuelas Comunes, teniendo en cuenta que los destinatarios de dicho recurso son alumnos cuya escolaridad es la educación común y requieren de manera temporaria la presencia de un profesional, a fin de acompañarlos en su adaptación a la vida escolar.”

Asimismo, una vez que el proyecto designa a un miembro del equipo para que intervenga en una escuela en particular, se requiere de la autorización expresa de la familia de los niños, la cual suele ser tramitada por el EOE que generalmente se encuentra en contacto con los familiares de los alumnos antes de la llegada del recurso MAP. Es posible pensar que un supuesto implícito en los procedimientos necesarios para gestionar la intervención de un MAP es que se pueda contar

⁶² Ante esta ausencia de concursos para acceder al cargo de MAP, la coordinación del proyecto selecciona a los profesionales de este equipo considerando su trayectoria, perfil y desempeño entre los docentes que poseen como cargo de base el de Maestro de Grado de Recuperación en Escuelas de Recuperación o CERI.

⁶³ Algunos referentes consultados coinciden en señalar ciertas similitudes existentes entre la labor del Maestro Psicólogo Orientador (figura dependiente de los CENTES) y el MAP, de manera que para las escuelas puede ser relativamente confuso definir, ante una situación dada, cuál es el proyecto cuya intervención sería más pertinente; lo que da lugar a ponderar la existencia de una instancia que oriente a la escuela en relación con el recurso más pertinente para el abordaje del problema planteado que originó la demanda.

previamente con una lectura de la dimensión institucional de la escuela que realiza la demanda, lectura mediada por la participación del EOE. Esta primera etapa del proceso puede tener dos sentidos. Por un lado, el hecho de acceder a una primera interpretación del posicionamiento institucional respecto del problema que origina la demanda permitiría despejar en qué medida pueden yuxtaponerse las dificultades de los niños en su adaptación a la escolaridad con las dificultades propias de la escuela para contener e incluir a algunos niños. Por otro lado, la intervención inicial del EOE puede representar en sí misma un primer abordaje del aspecto institucional que pueda generar mejores condiciones para la posterior intervención del MAP en la escuela.⁶⁴

Enfoque conceptual y metodológico

Como se señaló anteriormente, desde el momento de creación del proyecto MAP el enfoque conceptual y metodológico del mismo no ha experimentado modificaciones sustantivas. Sin embargo, los sucesivos documentos producidos por el equipo así como también los diferentes perfiles de los coordinadores elegidos para conducirlo ponen de relieve un cambio de énfasis en los aspectos que se consideran prioritarios en la labor y en las intervenciones que se efectúan en el marco del dispositivo. Estos cambios están orientados explícitamente hacia el fortalecimiento del abordaje pedagógico de la situación de malestar que atraviesan tanto el alumno como la institución que solicita el apoyo, así como también fundados en la necesidad de una mayor articulación entre el equipo MAP y otros actores del sistema escolar (tales como los EOE y los docentes de las escuelas en las que se interviene), sin abandonar el marco teórico definido desde el inicio del proyecto para la interpretación del problema a abordar. Es preciso subrayar que el aspecto pedagógico y los factores institucionales no se constituyen como elementos novedosos dentro de la perspectiva del proyecto -tal como consta en el documento que encuadra la primera etapa del proyecto (GCABA (c), s/f)- sino que han ido adquiriendo progresivamente mayor relevancia en los posicionamientos del equipo.

En su formulación original la propuesta del proyecto es realizar una *“intervención institucional desde una perspectiva clínica”* (GCABA (c), s/f: 4). En este sentido el trabajo del MAP se tiene que integrar a un esquema más amplio en el que los docentes de grado y la escuela en su conjunto se vean comprometidos. El propósito

⁶⁴ Cabe aclarar que se trata, no de afirmaciones sobre el funcionamiento efectivo de la disposición que regula los mecanismos para solicitar este recurso, sino de interpretaciones sobre sus sentidos posibles que deberán ser abordadas más profundamente en el análisis que se presentará en la segunda parte del informe.

es que el problema, para cuyo abordaje se requiere la intervención del MAP, se constituya en un objeto de reflexión que supere el tratamiento del caso puntual.

Según el citado documento, en donde también se detallan las características del rol de los MAP, el objetivo de este equipo de trabajo es dar respuesta: *“a la demanda de aquellas escuelas que, frente a las dificultades para la inserción y/o inclusión de un alumno/a a la vida institucional, requieren del apoyo y acompañamiento de un profesional para, de manera conjunta, fortalecer los lazos del alumno con los docentes y sus pares”*. Se señala a su vez que el logro de este objetivo general requiere contar con *“docentes fortalecidos y sostenidos en su función”* (GCABA (c), s/f: 1).

Asimismo, se parte del supuesto de que dichos problemas de inserción e inclusión son transitorios hasta tanto la escuela pueda modificar la mirada sobre el niño y adecuar las estrategias a las necesidades del mismo. Esta posición sobre la transitoriedad de las dificultades es coherente con el principio anteriormente señalado acerca de que la intervención del equipo no se efectúa bajo el supuesto de un posible cambio de modalidad educativa del niño. Debido a que el objetivo de la intervención es producir una transformación en el modo en que la escuela contiene y sostiene al niño como alumno, la intervención del MAP tiene lugar primordialmente en el aula, dentro del grupo, evitando en lo posible sacar al niño del grado. Tal como se señala en el documento citado:

“la intervención de un/a MAP resulta pertinente en aquellas situaciones en las que un alumno/a –que concurre a una escuela de modalidad común y sin lugar a dudas pertenece a esta modalidad- necesite contar con un profesional que, durante un tiempo y de manera transitoria, lo ayude a encontrar otros modos de relacionarse con los adultos y con sus pares” (GCABA (c), s/f: 3).

En base a las premisas en las cuales se apoya el proyecto, con la ayuda del MAP el niño podrá encontrar un lugar *“más confortable que aquel en el que pudo ubicarse con sus propios recursos”* (GCABA (c), s/f: 3). Si bien la modalidad de trabajo se construye en cada caso como respuesta a las características singulares del mismo, es posible destacar como ejes comunes los siguientes:

- *se busca favorecer una red de contención para el alumno, evitando tanto la fragmentación como la superposición de las intervenciones,*
- *se intenta establecer un trabajo conjunto y articulado basado en acuerdos previos, en el que participen docentes, directivos, miembros del EOE, terapeutas de los alumnos y otros profesionales (si los hubiere),*

- *se aspira a involucrar a los padres del alumno que requiere el acompañamiento del MAP y a su grupo de pares, para transformar la experiencia en un hecho educativo en la formación de los restantes niños.*

En suma, se pretende que *“el impacto de un alumno en situación de crisis se transforme en una experiencia que deje un aprendizaje al interior de la Institución”* (GCABA (b), s/f: 3).

La adopción de un enfoque clínico supone que el MAP *“requiere de un tiempo y una disposición para conocer y develar aquello que el alumno manifiesta en los modos en que puede y aún sin saberlo”* (GCABA (c), s/f: 4). Asimismo, se considera que *“lo manifiesto, aquello que se observa y que el alumno muestra, toma el valor de un síntoma que nos exige buscar la etiología, entender su lógica, comprender su sentido, encontrar su mensaje. Por eso las intervenciones responden a una lógica del uno por uno y exigen una lectura del contexto”* (GCABA (c), s/f: 7).

Al respecto, la noción central desde la cual el equipo realiza el abordaje es la de *“transferencia”*, de raíz psicoanalítica, ya que se considera que el docente que interviene *“se instala en un dispositivo similar al del dispositivo analítico”* (GCABA (b), s/f: 6). Aquello que acercaría este abordaje al analítico es la creación de un *“espacio de trabajo individual que genera un lugar diferente para ese niño en esa escuela, manteniéndose en una disposición de pregunta hacia el niño, hacia el docente y hacia los pares”* (GCABA (b), s/f: 6). No obstante, una diferencia fundamental con el dispositivo mencionado es que se trata de una intervención en el marco de la institución escolar en la cual el objetivo es reinstalar al niño que presenta comportamientos disruptivos como alumno capaz de incluirse en una experiencia grupal de aprendizaje. De esta manera, se trata de discernir *“las dificultades singulares de ese niño de las dificultades que su estilo ha provocado en la Institución”* (GCABA (b), s/f: 6). Dado que el comportamiento del niño interpela a los docentes y a la propuesta de la escuela en general, el proyecto -tal como se anticipó- instala como principal estrategia de abordaje la construcción de una respuesta específica y particular en cada caso, una vez que se ha leído el síntoma que dicho comportamiento expresa:

“Pero, ¿qué hacer ante ese niño que con todo su cuerpo rechaza la propuesta?, ¿qué hacer con el que insulta a pares y adultos dentro de una Institución jerárquica?, ¿qué hacer con el niño que pega indiscriminadamente ante un simple “no”? Desde la experiencia podríamos dar respuestas-recetas que tranquilizarían pero, momentáneamente, es por eso que elegimos dar respuestas ajustadas a cada problemática, de una manera artesanal y en

conjunto con el docente de Escuela Común para que esa respuesta deje una huella y tranquilice de una manera continua". (GCABA (b), s/f: 2).

De acuerdo con estas premisas, la intervención se da por finalizada cuando se logra que el niño pueda incluirse como alumno en la escuela, constituyéndose como sujeto de aprendizaje.

A modo de balance de la tarea realizada por el proyecto, en un documento elaborado por la DEE se reconoce que el equipo *"se ha ido instalando y constituyéndose en un referente ante la preocupación por aquellos alumnos cuyo sufrimiento psíquico se traduce en episodios de desbordes emocionales con un alto costo subjetivo tanto para ellos mismos como para sus compañeros y docentes"* (GCABA (c), s/f: 7). A la vez, se admite que los MAP llegan a las escuelas a partir de demandas que revisten carácter de urgencia, en situaciones críticas sobre las cuales generalmente los docentes, directivos y el EOE ya han implementado una serie de estrategias y medidas previas, lo que supone un cierto desgaste y cansancio que debe ser tenido en cuenta como punto de partida, en tanto el equipo necesita conocer el grado de disposición y compromiso institucional con el que cuenta para el abordaje del problema.

En cuanto a las limitaciones, como se ha señalado anteriormente, se destaca el reducido número de profesionales que conforman el equipo MAP como un condicionante para poder dar respuesta a la magnitud de la demanda. Como indicamos más arriba, la cantidad de MAP en ejercicio -aun considerando a los colaboradores que se suman a esta labor- es notoriamente inferior a la prevista en el momento de la creación del proyecto.

Entre los aspectos positivos se señala que, por su formación y su lugar en el aula, el MAP tiene la capacidad de leer adecuadamente el problema expresado por el alumno (en palabras de una referente consultada, *"ve cosas que el maestro de grado no ve por su grado de implicación en la relación pedagógica"*) e intervenir para reestablecer (o directamente construir) los lazos de dicho alumno con el docente y con el grupo, haciendo posible de este modo las condiciones para el aprendizaje.

En cuanto a su rol, como indican los referentes entrevistados, el MAP es un docente que presenta una condición en alguna medida ambivalente (es maestro, pero no se

ocupa de las actividades de enseñanza⁶⁵) y se ubica en un espacio indefinido (se desempeña en la escuela, pero a la vez se trata de una figura transitoria y externa). No obstante, el rol que desempeña el MAP hace que pueda considerarse su función como pedagógica en un sentido amplio. Si bien no se ocupa estrictamente de la enseñanza –en términos de transmitir los contenidos curriculares de las áreas básicas- al trabajar en pos de reconstituir los lazos entre el niño en situación de crisis, sus pares y el docente, está generando las condiciones que llevan a que el mismo pueda constituirse en alumno. Por esta razón, la tarea del MAP es pedagógica, aunque no lo sea en el sentido habitual del término. Su intervención es formativa en tanto ayuda a los alumnos a encontrar nuevas maneras de procesar sus padecimientos, de vincularse con los pares y adultos, y de expresar sus necesidades en el marco de una institución que presenta reglas singulares como la escuela, de la cual se espera que pueda desarrollar una función socializadora.

No obstante lo dicho, la política actual de la DEE se propone profundizar la consideración que el proyecto tiene de la dimensión pedagógica de la tarea. Sin desconocer los méritos del enfoque clínico, se considera que los efectos de la intervención podrían ser potenciados si contemplara con mayor énfasis los aspectos pedagógicos de la misma, en función de crear las condiciones que hagan posible alojar a los alumnos en la escuela proporcionándoles una experiencia educativa satisfactoria (lo que los referentes consultados denominan “*hospitalidad escolar*”). Otro elemento a destacar es la resignificación del trabajo del equipo MAP en articulación con la escuela y el EOE, lo cual se inscribe en la necesidad de crear una cultura de trabajo en red entre los actores mencionados que, respetando la autonomía y el perfil propio de cada rol, permita construir ciertos “saberes institucionales” que trasciendan la situación concreta de intervención y logren ser apropiados por la escuela y los equipos intervinientes para futuras situaciones. En relación con la práctica cotidiana de los docentes MAP, se instalan dos nuevos procedimientos consensuados al interior del equipo: por un lado, el registro de las intervenciones diarias en un cuaderno foliado por la Escuela; por otro lado, el establecimiento de acuerdos (denominados “hipótesis de trabajo”) capaces de sintetizar las distintas interpretaciones y estrategias con diversos actores dentro de la escuela, tales como el

⁶⁵ En relación con la condición de docentes de los MAP, algunos referentes dieron cuenta de este posicionamiento como una decisión que fue consolidándose en el equipo con el tiempo. Como ejemplo de ello, en sus comienzos los MAP no usaban guardapolvos aunque posteriormente decidieron hacerlo para enfatizar el carácter docente de su tarea y para integrarse -si bien con características singulares- de manera más efectiva en el ámbito escolar.

coordinador de ciclo, los maestros de grado, los docentes de apoyo, los curriculares y los bibliotecarios.

En síntesis, como fue señalado al comienzo de este apartado, el enfoque vigente del proyecto se caracteriza por resguardar los aspectos conceptuales centrales de la herencia de los MAP, resignificando a su vez algunos de sus componentes, incorporando nuevos elementos teóricos y metodológicos con la intención de continuar fortaleciendo la dimensión pedagógica del rol, para lo cual se busca trabajar más articuladamente con el resto de los actores del sistema educativo.

PROYECTO MAESTRO PSICÓLOGO ORIENTADOR EN PROBLEMAS EMOCIONALES SEVEROS

El CENTES como marco institucional

Dado que el proyecto que pretendemos analizar en este apartado tiene su origen y encuadre institucional en los Centro Educativo para la Atención de Alumnos con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) será necesario, en primera instancia, describir la estructura y el funcionamiento de estas instituciones.

En la Ciudad de Buenos Aires existen dos servicios educativos que conforman la oferta de CENTES. Los destinatarios de esta oferta son derivados tanto de instancias propias del sistema educativo como a través de otras dependencias estatales y del tercer sector⁶⁶. Entre las primeras, se encuentran los establecimientos educativos de nivel inicial y primario común, así como también las Escuelas de Recuperación⁶⁷. Además de tener como destinatarios a los niños, estos centros brindan propuestas educativas a adolescentes y jóvenes⁶⁸.

Los CENTES se encuentran emplazados en la zona norte y sur de la CABA en los siguientes puntos geográficos:

ESTABLECIMIENTO	UBICACION
CENTES Nº 1	DE 5 Dr. Ramón Carrillo 317
CENTES Nº 2	DE 9 Juan Francisco Seguí 3755

El origen de estos centros educativos es establecido a partir de la Ordenanza 17746/86 que dispone la reorganización de las Escuelas Hospitalarias Nº 3 y 4. Para el abordaje de la problemática específica de los niños destinatarios de esta oferta educativa se consideró pertinente contar con profesionales competentes. Según se señala en el texto de la ordenanza los niños que concurrían a las Escuelas Hospitalarias Nº 3 y 4 “*presentan trastornos de la relación con el exterior, del*

⁶⁶ Según referentes consultados, la respuesta a demandas de instituciones por fuera del sistema educativo (dependientes del área de Salud, Consejo de Derecho de Niños, Niñas y Adolescentes, instancias judiciales, ONGs) pueden derivar en la recomendación de incluir a niños no escolarizados en los CENTES, siempre que resulte pertinente su inclusión en este tipo de oferta educativa.

⁶⁷ Estas derivaciones se realizan a través de los Gabinetes Centrales.

⁶⁸ Actualmente se prioriza el trabajo con el nivel inicial y primario, aunque también existe la intención de la DEE de incorporar el nivel medio a estas instituciones.

comportamiento, del pensamiento, del lenguaje, modificaciones tímicas y desorganización psicomotora". Estos rasgos, que la ordenanza define como patologías de niños con trastornos emocionales severos, dan lugar a la necesidad de contar con personal docente que, además del título de maestro, pudiera acreditar formación en el campo de la psicología⁶⁹ que les posibilite "*comprender la especificidad de los niños que concurren a los mismos*". Asimismo, se considera como requisito para desempeñarse como docente en estas nuevas instituciones poseer experiencia de trabajo en las escuelas hospitalarias que dieron lugar a la creación de los CENTES, así como en otros establecimientos similares definidos como tales por la entonces Dirección de Educación Especial.

La citada norma de creación de los CENTES amplía, en su Anexo 1, los rasgos que evidencian los trastornos emocionales y definen las "características estructurales" que presentan los niños destinatarios de estas instituciones. Dada la especificidad del contenido, estos rasgos serán citados de manera textual a continuación:

"1) Trastornos de la relación con el exterior y trastornos del comportamiento:

Retraimiento del mundo exterior: falta de interés, relaciones superficiales, falta de entusiasmo, impenetrabilidad y frialdad. Ambivalencia afectiva

Trastornos de la conducta: presentación extraña, alteraciones con aumento de la motividad que conduce a incesante actividad, o disminución de la movilidad que lleva a la inmovilidad completa.

2) Trastornos del pensamiento: lentitud, falta de fluidez, disipación del relato, asociaciones extrañas y dificultades para recibir lo que dicen los demás.

3) Modificaciones tímicas:

Trastornos del humor: tendencia depresiva (apática con desinterés) Hiperactividad monótona o hiperexcitación.

4) Desorganización psicomotora: actitudes torpes, estereotipias gestuales, actitudes rituales, enlentecimiento, excitación psicomotriz.

5) Trastornos del lenguaje: incoherencia y discordancia del relato, pensamiento a veces hermético, lenguaje entrecortado de dificultades, mutismo"

En cuanto al abordaje pedagógico de los niños que presentan los rasgos antes señalados, en la normativa de origen se destacan los objetivos institucionales de los CENTES, que consisten en: la generación de condiciones para garantizar la asistencia integral de cada niño; la implementación de un programa de apertura en

⁶⁹ Se pondera especialmente el título de Lic. en Psicología. Asimismo, se consideran habilitantes los títulos de Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Ciencias de la Educación y Prof. en Ciencias de la Educación con orientación en Psicología Educacional.

relación con el mundo que posibilite superar la segregación que éstos sufren a raíz de sus trastornos emocionales severos; y el desarrollo de un currículum que favorezca el descubrimiento del niño como sujeto, *“creando las condiciones para el surgimiento del deseo de autoexpresión, información y adquisición de los conocimientos y habilidades instrumentales básicas”*.

Si bien, como se señaló, la matrícula original de los CENTES estaba conformada por los niños que asistían a las Escuelas Hospitalarias N° 3 y 4, con el correr del tiempo el origen de los alumnos de estos centros se ha diversificado, en parte debido a que los CENTES contaron a partir de entonces con un edificio propio para su funcionamiento. De esta manera comenzaron a acceder a estas instituciones pacientes de otros servicios psiquiátricos o de psicopatología, así como también como consecuencia de las derivaciones efectuadas por el propio sistema educativo antes mencionadas. Actualmente, la matrícula de los CENTES es de aproximadamente 150 alumnos, distribuidos de manera equitativa entre ambos centros.

Mientras que en la normativa de origen de los CENTES se hacía alusión a “características estructurales”, al momento de definir a los destinatarios de estos centros, referentes del dispositivo consultados para esta investigación señalaron que no se considera adecuado hablar de cuadros instalados cuando se trata de la infancia. Si bien aluden a problemáticas relacionadas con psicosis, autismo, esquizofrenia, combinadas ocasionalmente con debilidad mental o con alguna secuela neurológica, hacen referencia a estas patologías en términos de “rasgos” y no de estructuras psíquicas consolidadas.

Caracterización del Proyecto Maestro Psicólogo Orientador (MPO)

Este proyecto tiene como objeto constituir un equipo de trabajo capaz de definir y desarrollar estrategias para acompañar a niños con problemas de escolaridad derivados de trastornos emocionales severos, así como también brindar asesoramiento a los docentes que se encuentran a cargo de estos alumnos.

Según los referentes consultados, la creación del proyecto MPO se vincula con el incremento registrado desde mediados de la década del '90, tanto de la demanda como de las derivaciones que las escuelas primarias comunes realizaban hacia los

CENTES⁷⁰. Además de las dificultades para dar respuesta a esa demanda en términos de las limitaciones materiales, esta situación impulsó un proceso de reflexión por parte del personal del CENTES que comenzó a problematizar la interpretación de la escuela común sobre las razones que originan el pedido de derivación de sus alumnos a este tipo de instituciones. Considerando el riesgo que supone para la biografía y subjetividad del niño avalar un cambio de escolaridad hacia estos centros en situaciones que podrían no estar suficientemente justificadas, desde el CENTES 1 comenzó a delinearse como alternativa la posibilidad de brindar algún tipo de orientación y acompañamiento a las escuelas primarias para poder sostener a estos niños en el grado común, sin que sea necesario realizar un cambio de modalidad educativa.

Es a partir de este diagnóstico que un grupo de docentes de esta institución eleva a la Supervisión de Escalafón B una propuesta de acompañamiento a la escuela común que permita evitar derivaciones en aquellos casos en que los niños pudieran permanecer en dicha modalidad, dando lugar así a la creación del proyecto “Rol del Maestro Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos” en el año 1997. Según el texto que da origen a este rol, el objetivo general consiste en *“Evitar la exclusión y la expulsión del alumno que presenta dificultades emocionales no tan severas”* que estén obstaculizando su permanencia en escuelas comunes o de recuperación. Además, se mencionan como objetivos específicos *“Apoyar y orientar a los docentes y a la escuela en el lugar de la escolaridad habitual del niño; preservando sus vínculos”* como también orientar a las familias de los alumnos destinatarios de esta intervención. De acuerdo con el referido documento, la intervención del MPO tiene como finalidad tratar *“de impedir que la enfermedad se (apodere) totalmente de estos niños, no coartándoles la circulación social y los lazos socioafectivos”*. De esta manera, la impronta preventiva del proyecto se hace visible en dos aspectos. Por un lado, la tarea del MPO tiene como sostener al niño en la modalidad común, evitando que su trayectoria escolar continúe en una institución de Educación Especial, siempre que esto no resulte la mejor opción para el alumno. Por otro lado, es preventiva en tanto que las acciones desarrolladas entre los distintos actores intervinientes apuntan a evitar la profundización de los rasgos detectados en el niño y su consolidación como patologías que comprometan sus posibilidades de relacionarse en lo personal y en lo escolar.

⁷⁰ Es preciso señalar que en el momento en el que se registra este crecimiento en la demanda, no existía otra oferta en el sistema que pudiera dar respuesta a la misma.

En cuanto a las manifestaciones más frecuentes de los mencionados trastornos emocionales de los niños en la vida cotidiana de la escuela es posible mencionar comportamientos tales como: labilidad atencional, dificultades serias para el seguimiento de las consignas, conductas disruptivas, crisis de llanto o de violencia, auto-agresión o agresión hacia los compañeros, retraimiento, aislamiento y cuestionamiento permanente hacia la autoridad docente. Básicamente, este tipo de manifestaciones expresan la necesidad de atender a la problemática subjetiva de estos niños como condición para que puedan adecuarse, paulatinamente, a las exigencias que implica comportarse como alumnos en términos de responder a las expectativas que el dispositivo escolar demanda de ellos.

Por otra parte, en aquellos casos en los que el Gabinete Central considera pertinente la derivación de un niño hacia el CENTES, el MPO realiza un acompañamiento que tiene como función lograr una transición contenida del alumno hacia su nueva modalidad educativa. Asimismo, los MPO sostienen el proceso de integración de niños que, habiendo estado escolarizados en los CENTES, pasan a concurrir tanto a escuelas primarias comunes como a Escuelas de Recuperación, aunque esta línea de trabajo tiene un peso relativamente menor en el conjunto de tareas realizadas por el equipo.

Si bien, como se anticipó, el proyecto es originalmente impulsado por parte del equipo docente del CENTES 1, en el mismo documento de creación se establecen dos etapas: en la primera el proyecto se llevaría a cabo como experiencia piloto de 2 años en un distrito⁷¹; en la segunda etapa, luego de contar con una evaluación positiva, se extendería a los distritos restantes atendidos por el CENTES 1 y se ampliaría también al CENTES 2.

Según se señala en el texto del proyecto, el equipo de MPO está conformado por docentes pertenecientes al CENTES cuya coordinación puede ser ejercida tanto por la vicedirectora de dichas instituciones como por un profesional con experiencia docente en el aula y en cargos de conducción. Dado que el MPO forma parte del plantel docente de estos centros el requisito de formación para desempeñarse en ese cargo es también poseer la doble titulación, como docente y como psicólogo. Además se exige *“contar con una experiencia continuada y comprobable, con muy buen desempeño (de más de 3 años) con estas patologías (emocionales)”*.

⁷¹ Durante esta etapa inicial, se desempeñaron en el rol de MPO dos docentes, uno por cada turno.

En relación con la cantidad y distribución de estos recursos, una de las responsables del proyecto señala que se desempeñan en la ciudad un total de 12 MPO, distribuidos de manera equitativa entre ambos CENTES. Para la atención de las demandas de los diferentes distritos, el CENTES 1 se aboca a aquellos que se encuentran ubicados en el sur de la ciudad, mientras que el CENTES 2 brinda respuesta a las demandas de los distritos del norte. La única excepción la constituye el DE 1 cuyas demandas son abordadas por ambas instituciones conjuntamente. Tomando como ejemplo el alcance del proyecto MPO en uno de estos CENTES durante el año 2011, este equipo se encuentra interviniendo sobre la problemática de 37 niños, de los cuales 34 corresponden al nivel primario y sólo 3 al nivel inicial.

Las solicitudes de intervención de los MPO suelen provenir principalmente del EOE y del Gabinete Central. En el primer caso, el EOE toma contacto y analiza la situación planteada por el equipo de conducción de una escuela, e interpreta que este recurso puede dar respuesta a la problemática del alumno. En el segundo caso, el Gabinete Central puede pedir la intervención de los MPO cuando, luego de realizar los psicodiagnósticos pertinentes, considera que es necesaria la participación de este dispositivo para sostener al niño en su grado de pertenencia. Asimismo, en entrevistas a referentes del proyecto se menciona que la demanda puede tener su origen también en los equipos interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación y los CERI⁷².

Según relatos de referentes, la presentación de la situación que motiva el pedido de intervención se da en el marco de encuentros de trabajo que organiza el equipo de MPO junto con los actores que efectúan la solicitud. En estos encuentros se analizan los fundamentos del pedido y los antecedentes de las acciones realizadas previamente para dar solución al problema expresado por el alumno. Para intervenir, el equipo de MPO plantea como condición indispensable contar con un panorama amplio de la situación escolar y familiar del niño, así como también la existencia de un trabajo previo sobre la situación efectuado por el o los equipos que formula la demanda. En los casos en los que la información que acompaña la solicitud de intervención no resulta suficiente, o bien el equipo MPO considera que no se han llevado a cabo aún ciertas indagaciones elementales (recopilación de la trayectoria

⁷² Cabe aclarar que la demanda de los equipos interdisciplinarios de las Escuelas de Recuperación se orienta al sostenimiento de alumnos de su propia matrícula. En cambio, cuando la derivación proviene del CERI se trata de la matrícula de las escuelas primarias comunes, razón por la cual el gabinete presenta el pedido de intervención de manera conjunta con el EOE del distrito.

escolar previa del niño, entrevistas con la familia, relato de situaciones escolares observadas en forma directa, etc.) se exige que efectivamente se desarrollen estas acciones, en la medida en que resultan necesarias para conocer más acabadamente las condiciones de vida de los niños y contar con un mejor diagnóstico del problema que los mismos atraviesan.

La búsqueda de múltiples fuentes para describir y comprender la situación tiene dos sentidos. Por un lado, como mencionamos, contar con un panorama más completo del problema y, por otro lado, que la intervención del MPO en la escuela pueda anclarse en un trabajo institucional y en red con el resto de los actores, de manera de evitar que se deposite en la figura del MPO expectativas de resolución del problema que no impliquen compromisos institucionales más abarcadores. En este sentido, las entrevistas efectuadas a los referentes permiten observar que el proyecto presenta un encuadre fuertemente definido en relación con las condiciones necesarias no sólo para evaluar la pertinencia de intervenir sino también para sostener el trabajo en la escuela una vez que se ha iniciado su participación. En términos generales, una condición elemental es, como se señaló, el involucramiento colectivo en el abordaje de la situación problemática; en términos particulares, el cumplimiento de los acuerdos alcanzados y el sostenimiento de las pautas establecidas conjuntamente son considerados requisitos para el sostenimiento de la intervención en la escuela donde asiste el niño.

Una vez que el equipo -mediante los procedimientos mencionados- define la pertinencia de la intervención, y garantizadas ciertas condiciones institucionales, el rol del MPO abarca una gran variedad de posibles acciones: asesoramiento al maestro y al equipo directivo, acompañamiento en algunas actividades áulicas, encuentros de trabajo con el EOE para el diseño y evaluación de estrategias conjuntas, así como también el intercambio con los profesionales que atienden al niño (psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos). De acuerdo con el enfoque adoptado, se pone especial énfasis en evitar la asimilación del rol del MPO al del maestro de apoyo pedagógico (docente de recuperación), de apoyo psicológico o integrador. En este sentido, si bien el destinatario es el niño que presenta trastornos emocionales, la propuesta se propone mejorar las condiciones en las cuales el alumno transitará su escolaridad sin necesidad de trabajar codo a codo con el mismo. Cabe aclarar que el asesoramiento que el MPO brinda a la institución no se define como pedagógico en tanto no asume la responsabilidad de guiar o acompañar la tarea de la enseñanza, sino que el mismo se encuadra en una perspectiva clínica psicoanalítica, nutriéndose también de otras

teorías (tales como los enfoques sistémicos y conductuales) tomadas como herramientas que pueden enriquecer la práctica. No obstante, en algunos casos puntuales el MPO puede brindar orientaciones fundamentadas en su perspectiva de las dificultades y posibilidades del alumno, siempre buscando arribar a acuerdos de trabajo con el docente de grado que quedan registrados en actas y son comunicados a la institución⁷³.

Según información brindada por los entrevistados, un aspecto central de la perspectiva de intervención del MPO es el posicionamiento que el mismo adopta frente al docente de grado. Por un lado, por el reconocimiento del maestro como la figura que en el aula tiene la autoridad para la toma de decisiones respecto de los alumnos⁷⁴. Por otro lado, por considerar que el malestar que provoca el trastorno emocional que afecta al niño repercute también en los adultos que están en contacto con él dentro de la escuela. Estos niños, que irrumpen en la vida escolar a través de sus manifestaciones emocionales disruptivas, ponen en cuestión la vulnerabilidad de las personas adultas al impugnar el sentido de la escolaridad, las reglas de la institución, la legitimidad de los docentes y el saber que se pretende transmitir.

Este posicionamiento en relación con el docente de grado así como la premisa de que es la institución la que debe generar las condiciones para garantizar que el acompañamiento pueda abordar efectivamente el problema, dan por resultado dos maneras de intervenir: una directa y otra más indirecta. La primera modalidad es cuando el MPO actúa en el aula con el grupo en el que está incluido el alumno con dificultades. La modalidad concebida como indirecta tiene lugar cuando éste trabaja dentro de la escuela con el equipo directivo, el coordinador de ciclo o los docentes. Otra forma que adopta la intervención indirecta tiene lugar cuando se solicita el asesoramiento del proyecto MPO por parte de los EOE o los equipos de conducción de las escuelas para colaborar en la reflexión y el diseño de estrategias para el abordaje de problemáticas complejas, lo que suele ocurrir por fuera de los establecimientos escolares.

Según el documento de creación del proyecto, el asesoramiento específico que brinda el equipo se centra en los siguientes aspectos:

⁷³ Es preciso aclarar que, según los ejemplos relatados por los referentes, no se trata de orientaciones didácticas en términos estrictos sino de estrategias sugeridas para mejorar el posicionamiento del niño en la relación pedagógica.

⁷⁴ Al respecto, y sólo a modo de ejemplo, el MPO no interviene en definiciones que involucren la evaluación del rendimiento o la promoción de los alumnos.

- *“Cómo trabajar las reacciones del niño, ante y/o con sus pares.*
- *Con otros grupos o espacios alternativos (clases materias curriculares, visitas didácticas, etc.).*
- *Con los adultos en función del orden establecido, de una demanda específica, de un ritmo pautado.*
- *Cómo trabajar las diferencias que se decidan en función de su particularidad: Diferencia horaria, exigencia de resultados, estrategias de abordaje.*
- *Seguimiento con los padres y con los profesionales a cargo de los tratamientos respectivos. Especificando, siempre, en estos casos particulares desde el lugar que se habla ‘como profesionales docentes’”.*

En relación con el esquema de trabajo teóricamente diseñado para este equipo, cada MPO atiende entre 3 y 4 niños, lo cual le permite concurrir por lo menos una vez por semana a los establecimientos donde éstos desarrollan su escolaridad⁷⁵. Tanto la duración de la intervención como la frecuencia de las visitas a la escuela son definidas de manera conjunta con el docente a cargo del alumno y mientras perduren las dificultades en el niño. Además de las jornadas de trabajo en las escuelas, los miembros del equipo dedican un día por semana a participar de reuniones grupales en la propia sede del CENTES destinadas a unificar criterios, planificar el abordaje de cada caso y reflexionar en conjunto sobre las situaciones que se generan a partir de la intervención. Es en el marco de estas reuniones que cobra relevancia la figura del coordinador del equipo, no sólo por su responsabilidad general en la gestión y asignación de los recursos sino fundamentalmente por su rol de seguimiento de las situaciones problemáticas que son atendidas por cada MPO⁷⁶.

A modo de cierre de la descripción del dispositivo, tanto el enfoque conceptual como la metodología adoptada permiten afirmar que la dimensión institucional tiene un peso destacado en el proyecto, lo que se manifiesta en dos cuestiones. Por un lado, en el hecho de que el proyecto define como condición necesaria para intervenir que la escuela en su conjunto se comprometa en el sostenimiento de la estrategia de abordaje. Por otro lado, en tanto las acciones de cada integrante del equipo de MPO

⁷⁵ No obstante, los datos consignados anteriormente sobre la cifra de niños atendidos por uno de los equipos MPO estaría indicando que la cantidad de “casos” que aborda cada docente es mayor (aproximadamente 6).

⁷⁶ Cabe señalar que, según los referentes entrevistados pertenecientes a uno de los CENTES, se organizó un espacio de supervisión clínica externa, con una frecuencia mensual, a cargo de un especialista que no forma parte del proyecto MPO ni está relacionado con el sistema educativo. Esta instancia es el resultado de la propia necesidad del equipo de contar con un control de la propia práctica.

responden a criterios generados en el marco del CENTES, como institución que respalda a dicho equipo.

Como se anticipó, en términos de dependencia funcional los EOE no pertenecen a la estructura de la DEE. No obstante, el rol que desempeñan hace que resulte pertinente describirlos en términos de su conformación y funciones. Al constituirse en intermediarios entre las escuelas primarias y las diversas instancias del sistema educativo, del Estado en general y de otros organismos, operan como articuladores entre la DEE y el Área de Educación Primaria.

Cada EOE está conformado por un equipo interdisciplinario compuesto por docentes que a su vez cuentan con formación profesional en Psicología, Psicopedagogía o Asistencia Social. Un integrante del equipo asume la función de coordinador, lo que no impide que siga desempeñando las tareas propias de los restantes miembros.

Los EOE organizan su trabajo en forma distrital, de manera que existen 21 equipos que atienden las demandas de las escuelas primarias de la ciudad⁷⁷ (ver cuadro en la página siguiente). Estos equipos cuentan con una coordinación general y una zonal. Sin embargo, este nivel de organización estaría perdiendo vigencia, en tanto que en la actualidad sólo se reúnen por zona los EOE de los distritos 1, 3, 4, 5 y 6⁷⁸.

A nivel del organigrama, los EOE forman parte de un conjunto de instancias que, nucleadas en la Unidad de Apoyo a la Comunidad Educativa (UDACE), se proponen brindar asistencia a las unidades educativas de todos los niveles y modalidades ante situaciones de crisis. Según se detalla en el portal institucional de dicha unidad, el concepto de crisis es definido como *“todo evento que altera el natural desarrollo del día escolar”*. Frente a este tipo de situaciones, la función de la UDACE es *“brindar apoyo y orientación a las unidades educativas en el ámbito psico-socioeducativo, desarrollando acciones de prevención, asesoramiento y asistencia”*. Asimismo, a través de los diferentes equipos que la conforman, esta unidad busca establecer mecanismos de articulación y comunicación entre las escuelas y las instancias centrales del Ministerio u otros organismos correspondientes con el propósito de

⁷⁷ Si bien, en función del objeto de estudio definido por la presente investigación focalizamos en las funciones del EOE en relación con las escuelas primarias, cabe destacar que estos 21 equipos también se abocan a las problemáticas del nivel inicial y que, además, existen dos equipos para Adultos y Adolescentes y un equipo de Nivel Medio para Escuelas Artísticas y Normales.

⁷⁸ Según entrevistas realizadas, las restantes organizaciones zonales dejaron de funcionar en la medida en que no se renovaron los cargos de aquellas coordinadoras que fueron jubilándose.

conocer, canalizar y gestionar las necesidades y requerimientos de las unidades educativas.

En este marco institucional, los EOE están encargados de tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento relacionadas con la problemática escolar en instituciones de nivel inicial y primario; acciones que se complementan con las efectuadas por el Programa de Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (ASE), los Equipos de Mediadores Escolares y los Asistentes UDACE, también dependientes de esta unidad.

EQUIPOS	UBICACION
EOE Nº 1	DE 1 (Ayacucho 1680. Recoleta)
EOE Nº 2	DE 2 (Pueyrredón 630. Balvanera)
EOE Nº 3	DE 3 (San Juan 2277. San Cristobal)
EOE Nº 4	DE 4 (Hernandarias y Brandsen. La Boca)
EOE Nº 5	DE 5 (Cachi 76. Parque Patricios)
EOE Nº 6	DE 6 (Saavedra 659. Balvanera)
EOE Nº 7	DE 7 (Julián Álvarez 246. Villa Crespo)
EOE Nº 8	DE 8 (Pedro Goyena 984. Caballito)
EOE Nº 9	DE 9 (Güemes 4615. Palermo)
EOE Nº 10	DE 10 (Moldes 1854. Belgrano)
EOE Nº 11	DE 11 (Carabobo 253. Flores)
EOE Nº 12	DE 12 (Caracas 48. Flores)
EOE Nº 13	DE 13 (Lacarra 1135. Parque Avellaneda)
EOE Nº 14	DE 14 (Espinosa 2547. Paternal)
EOE Nº 15	DE 15 (Galván 3463. Villa Urquiza)
EOE Nº 16	DE 16 (Fernández de Enciso 4451. Villa Devoto)
EOE Nº 17	DE 17 (Salvador M. del Carril 3650. Villa Devoto)
EOE Nº 18	DE 18 (Gualeguaychú 550. Floresta)
EOE Nº 19	DE 19 (Coronel Pagola 4181. Nueva Pompeya)
EOE Nº 20	DE 20 (Fonrouge 346. Liniers)
EOE Nº 21	DE 21 (Larrazabal 5001. Villa Lugano)

En sus inicios los EOE funcionaban bajo la órbita de la entonces Area de Educación Especial. En 1989 pasaron a depender del Área de Educación Primaria para luego -durante la actual gestión de gobierno- formar parte de los equipos organizados bajo la Unidad de Apoyo al Proyecto Escuela (UAPE), antecedente de la actual UDACE. Si

bien esta unidad se presenta como la instancia del Ministerio abocada a la resolución de situaciones que revisten cierta urgencia (consecuente, como se mostró, con la definición que se hace de la noción de crisis como origen de la intervención), los EOE parecerían superar, en términos de funciones cumplidas y del marco en el cual se encuadran dichas funciones, el recorte que la unidad hace de su ámbito de competencia. Es decir, estos equipos no se limitan a actuar ante la emergencia de situaciones puntuales de crisis sino, más bien, a atender problemáticas que pueden tener una permanencia prolongada en las escuelas. De hecho, como se desarrollará pormenorizadamente a continuación, los documentos que definen las funciones de los EOE destacan la dimensión preventiva de su intervención así como su carácter abarcativo de las cuestiones institucionales y su negativa a actuar considerando exclusivamente las variables individuales cuando un niño expresa problemas escolares, lo que daría cuenta de que su participación no se limita a las manifestaciones de crisis en las escuelas.

Habida cuenta de lo anterior, la UDACE afirma que sus acciones se orientan en torno a 3 ejes de acción: asistencia en crisis, asistencia transversal y asistencia a demandas no pedagógicas; lineamientos que expresan continuidad con los que orientaban la tarea de la UAPE. La labor de los EOE, en este contexto, se inscribe principalmente en el segundo de estos ejes (asistencia transversal), definida como *“aquellas acciones que se despliegan frente a situaciones que por sus características particulares necesitan un proceso más prolongado de tiempo e inversión de recursos humanos para su resolución”*. Asimismo se especifica que tanto los EOE como el Programa ASE -que pertenecen a esta unidad- asumen la tarea de brindar asistencia sistemática a las escuelas en *“temáticas de índole socioeducativa”*.

Entre las funciones asignadas a los EOE, según la presentación que de este equipo se realiza en el sitio web del Ministerio de Educación⁷⁹, se destacan:

- *“Colaborar en la elaboración de encuentros de reflexión, análisis de situaciones y/o análisis de casos con respecto a situaciones problemáticas en la unidad escolar, que impiden que los objetivos institucionales y escolares se cumplan, implementando estrategias para la superación de las mismas”*.
- *Realizar “tareas de prevención, detección, orientación, asesoramiento, relacionadas con la problemática escolar, implementando intervenciones directas e indirectas, a nivel institucional a través de acciones grupales e individuales”*.

⁷⁹ http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/uape/eoe.php?menu_id=32054

- Efectuar “*el enlace con la Dirección de Educación Especial, solicitando los recursos necesarios para la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y elaborar la estrategia institucional para favorecer y sostener el proceso de integración*”.
- Realizar “*el seguimiento de casos de alumnos que demandan la intervención de otros organismos (Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Salud, Juzgados, etc.)*”.

El origen de estos equipos se remonta al año 1984, momento en que se decidió incorporar un psicólogo por distrito escolar para asesorar y apoyar el trabajo de los directivos y docentes en las escuelas. Dos años más tarde se sumaron a esta iniciativa un conjunto de agentes provenientes de otras disciplinas: psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación, sociólogos y asistentes sociales. De este modo, la conformación de los equipos adquiere el perfil interdisciplinario que los caracteriza actualmente.

Dado que los integrantes de los EOE presentaban formas diversas de inserción laboral y legal (comisiones de servicio -actualmente denominadas reubicaciones-, planta permanente, personal transferido de otras áreas) en el año 1997 se promulga la Ordenanza 52.188, que da lugar a la incorporación de estos equipos en el Estatuto del Docente como parte del Área de Servicios profesionales⁸⁰. No obstante, es importante mencionar que esta estructura de cargos aún no se encuentra regularizada debido a que en el año 2005 se convocó a concurso para la normalización de los EOE pero dicha convocatoria fue impugnada por parte de quienes se encontraban por entonces desempeñando cargos en estos equipos. Dado que ese problema no fue superado aún, la situación sigue sin regularizarse, con el consecuente perjuicio en relación con las posibilidades de cumplimiento de las funciones del EOE y con las condiciones laborales de sus integrantes⁸¹.

⁸⁰ Dicha área comprende los cargos de “Miembro de Equipo de Orientación y Asistencia Educativa”, “Coordinador de Equipo de Orientación y Asistencia Educativa”, “miembro de Equipo Central” y “Coordinador General Adjunto de Orientación y Asistencia Educativa”.

⁸¹ Esta situación se manifiesta, por un lado, en el hecho de que no es posible reemplazar a los docentes que se jubilan o toman licencias. En los casos en los que se efectúan reemplazos se los materializa a partir de contratos de profesionales -que no necesariamente cuentan con experiencia docente-, lo que supone condiciones laborales de mayor inestabilidad y precarización para los nuevos miembros. Por otro lado, la falta de regularización de esta estructura lleva a que la mayoría de los docentes que forman parte de estos equipos no vean reconocidos en términos salariales sus funciones específicas, dado que siguen percibiendo los haberes de sus cargos de base y, para poder ascender en la carrera, deben retornar a dichos cargos con impuncias en términos de la pérdida de experiencia acumulada en el seno de los EOE. Por último, una referente consultada advierte que la condición de docentes reubicados no sólo genera perjuicios al interior de los EOE, sino también en las propias escuelas donde los cargos que liberan estos docentes no pueden concursarse dado que siguen perteneciendo a aquellos que han asumido funciones en dichos equipos.

Un año más tarde, la Circular Técnica N° 3 de 1998 define el campo de acción y destaca algunos principios conceptuales y procedimentales que enmarcan el trabajo efectuado por los profesionales de los EOE. Entre las problemáticas más habituales que requieren de la intervención de estos equipos, la citada circular señala:

“problemas de aprendizaje, repitencia, deserción, minoridad en riesgo, problemas de convivencia y crisis socioinstitucionales, transculturación, elección vocacional- ocupacional, alumnado con necesidades educativas especiales, violencia y adicciones en todas sus formas, discriminación, vínculos disfuncionales, problemas vinculados al desarrollo de la sexualidad, trastornos de la alimentación, dificultades en la comunicaciones escuela- comunidad.” (GCABA, 1998).

En cuanto enfoque en el que se basa el abordaje, se destacan tres aspectos centrales: la concepción pluricausal de los problemas que dan origen a la intervención de los equipos, el enfoque interdisciplinario y el carácter intersectorial del abordaje. Estas premisas, íntimamente relacionadas, aportan a la construcción de una mirada que permite poner en cuestión:

“los modelos hegemónicos tradicionales, contruidos sobre las dificultades individuales, biológicas, con una visión unidimensional, donde el paradigma es la enfermedad como patrimonio exclusivo del sujeto portador, excluyendo la corresponsabilidad de otras variables, entre ellas las aportadas por el propio sistema.”

En este sentido, el reconocimiento de la complejidad de las problemáticas escolares de los niños y de la pluralidad de los factores que inciden en las mismas (psicológicos, sociales, propios del encuadre y la propuesta de la escuela) lleva a desplegar estrategias de abordaje que no colocan el acento exclusivamente en las dificultades individuales de los alumnos y a articular acciones con las familias, con otras instancias del sistema educativo (recursos de la DEE, supervisiones distritales, por ejemplo) y con otras áreas del Estado (Salud, Justicia, Acción Social, Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes).

A partir de la lectura de la Circular Técnica N° 3 es posible afirmar, asimismo, que las tareas llevadas a cabo por los EOE se orientan en torno a dos grandes ejes de trabajo: *“el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes escolares y la promoción de la salud integral de la comunidad educativa”*.

Según dicho documento, el primer eje se constituye a partir de acciones de carácter

preventivo y de acompañamiento a los docentes para el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan revertir aquellos factores que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, favoreciendo la producción y distribución de los conocimientos y asegurando la igualdad de oportunidades.

El segundo eje de trabajo (promoción de la salud integral de la comunidad educativa) apunta fundamentalmente a la dimensión institucional, ya que busca promover en las escuelas un ámbito de reflexión en el cual se puedan identificar, dentro de las múltiples variables intervinientes en la situación problemática, aquellas que comprometen de alguna manera a la escuela y a sus dinámicas, tanto manifiestas como latentes⁸².

En definitiva, el rol asignado a estos equipos los coloca en situación de actuar como instancia articuladora entre los recursos de la DEE y los requerimientos de las escuelas primarias. Como indicamos reiteradamente al describir cada uno de los dispositivos de dicha Dirección, a través de la Disposición 32-39/09 se ordenan los procedimientos que deben seguirse en estos casos. Precisamente, la citada disposición establece que los EOE deben encargarse de asesorar y acompañar a los equipos de conducción de las escuelas primarias comunes que necesiten solicitar recursos de la DEE para la atención de problemas de los alumnos.

Asimismo, en el caso de que existan dudas acerca de la pertinencia de sostener a un alumno en la modalidad educativa común, estos equipos participan en la presentación del caso ante el Gabinete Central, como se detalló en el apartado dedicado a esta instancia, quien define la estrategia de inclusión o modalidad escolar, y comunica su resolución a la familia y al propio EOE. Como condición para acceder a esta instancia de evaluación –necesaria para viabilizar un posible cambio de modalidad- debe demostrarse que el alumno haya recibido apoyo previo de los recursos de la DEE o bien orientación del EOE, y que éstos hayan resultado insuficientes para garantizar una experiencia de aprendizaje satisfactoria en la escuela común, lo que es otra muestra de las funciones asignadas a este equipo. Así también, el EOE tiene dentro de sus competencias solicitar la opinión del Gabinete Central para definir cuáles son

⁸² Un ejemplo de trabajo en el marco de este eje lo constituyen los talleres destinados a docentes y alumnos, en torno de temáticas como educación sexual, violencia y adicciones. Para el tratamiento de estos temas suele incluirse a profesionales del área de salud con quienes se coordina el desarrollo de dichos espacios. Según expresan los entrevistados, estas acciones no se extienden a todas las escuelas del distrito sino sólo a aquellas donde las condiciones institucionales lo habilitan.

los recursos de Especial más apropiados para atender a las problemáticas que se presentan en las escuelas comunes⁸³.

Si bien, como se ha señalado, el enfoque de los EOE privilegia el abordaje institucional de las problemáticas escolares, en el relato que los profesionales entrevistados efectúan de sus tareas habituales se pone de manifiesto que la atención de los “casos” singulares finalmente ocupa gran parte del tiempo de trabajo de estos equipos. Para la atención de estos “casos”, si bien en su comprensión se toma en cuenta el contexto escolar y sociofamiliar, en la búsqueda de soluciones las intervenciones generalmente se concentran en gestionar recursos externos a la escuela para sostener la escolaridad del niño. Una vez que se obtiene el recurso necesario, el EOE realiza el seguimiento del alumno a través del contacto con las familias y con los distintos profesionales que lo atienden, al mismo tiempo que evalúa junto con los docentes la marcha del proceso con el propósito de comprender si las intervenciones realizadas contribuyen al logro de un buen desempeño escolar.

Para intentar dar respuesta a las diversas demandas y garantizar una presencia periódica en las escuelas, los equipos organizan internamente el trabajo a partir de una distribución de las instituciones escolares entre los miembros, lo que permite que puedan constituirse en referentes para éstas y asegurar el trabajo con una frecuencia semanal o quincenal en las instituciones. Asimismo, se intenta que la visita se realice, en la medida de lo posible, en parejas conformadas por profesionales de distintas disciplinas⁸⁴. Dicha perspectiva interdisciplinaria se materializaría tanto en los encuentros de trabajo semanales que mantienen los miembros de los EOE con su coordinadora (donde se efectúa el análisis y seguimiento de las situaciones en las que intervienen) como también en los encuentros zonales bimestrales donde se reúnen varios equipos con la coordinadora zonal, aunque actualmente este nivel de organización del trabajo de los EOE se concreta sólo en un conjunto de distritos⁸⁵.

⁸³ Tal como se describió en el apartado correspondiente a los distintos dispositivos y recursos de la DEE, los EOE requieren de una vinculación y articulación constante con dicha dirección para llevar a cabo su tarea de orientación e intervención en las escuelas.

⁸⁴ Podría pensarse que la combinación de ambos criterios (presencia periódica y en parejas) es muy exigente dada la conformación actual de los EOE, la cantidad de escuelas a su cargo y la complejidad de las problemáticas que atienden. Sin embargo, resulta interesante evaluar la existencia de esos criterios como “deber ser”, al margen de su realización efectiva en la práctica.

⁸⁵ Una referente entrevistada recuerda que la organización anterior de las reuniones zonales era por disciplinas (psicología, psicopedagogía, asistencia social) y que fue avanzando posteriormente hacia la interdisciplinaria con la participación de los equipos completos.

SEGUNDA PARTE

Análisis de las prácticas de los dispositivos de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes

Las páginas que siguen comunican los rasgos más relevantes de las prácticas de los maestros de apoyo y de los significados que las mismas adquieren para los propios docentes, alumnos y directivos. Se abordará cada una de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo separadamente, efectuando en primer lugar una descripción de las mismas –bajo el supuesto de que la enseñanza es una práctica contextualizada- y de los recursos de Especial que en ellas se desempeñan; en segundo lugar un análisis de las prácticas que los docentes de la DEE lleva a cabo en estas instituciones; y finalmente, realizar una lectura global que permita iluminar los aspectos más significativos del dispositivo.

LOS DISPOSITIVOS DE APOYO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA A

Caracterización de la Escuela

La Escuela A está ubicada en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de una institución de jornada simple que cuenta con 7 secciones de grado en cada uno de los turnos. El equipo de conducción está conformado por la directora, que se desempeña en ese cargo desde 2009, la vicedirectora -cuya antigüedad en la escuela es similar- y una secretaria. Con respecto al plantel docente, al momento de realizar el trabajo de campo esta institución cuenta con 14 maestras de grado (una por cada sección) y se trata mayoritariamente de docentes jóvenes, sólo una de ellas está cercana a la jubilación. No obstante, debido a que una alta proporción de los maestros se encuentra en situación de interinato, se espera un cambio sustantivo en la conformación del plantel para el año 2011 por la incorporación de 6 nuevos maestros que ingresarán en condición de titulares.

Además de las docentes de grado, en la escuela se desempeñan tres Maestras de Grado de Recuperación, encuadradas en diferentes modalidades de ejercicio del rol: una de ellas se encuentra a cargo del grado de recuperación y las dos restantes realizan tareas de apoyo escolar. La maestra de apoyo pedagógico del turno mañana se aboca fundamentalmente a los niños de segundo ciclo (y eventualmente aborda emergentes de primer ciclo), mientras que la maestra de apoyo del turno tarde se dedica más fuertemente a primer ciclo, aunque ocasionalmente trabaja

también con niños de 4º y 5º grado. Asimismo, la escuela cuenta con una maestra de apoyo a la integración (MAI) que acompaña a un niño de 1º grado del turno mañana que proviene de una escuela de Educación Especial.

En términos de proyecto institucional, esta escuela cuenta con el Programa Maestro + Maestro perteneciente a la Coordinación de Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritaria (ZAP). La intervención de los docentes ZAP tiene lugar fundamentalmente en 1º grado y en menor medida en 2º grado. Además, la escuela participa del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

En cuanto a la relación con los recursos y proyectos de la DEE que brindan orientación a las escuelas primarias comunes, cabe señalar que el distrito escolar al que pertenece cuenta con Escuela de Recuperación (ER), institución que pedagógicamente supervisa, a través de la figura de la vicedirectora, el trabajo de las maestras de grado de recuperación que se desempeñan en las instituciones del distrito. La Escuela de Recuperación cuenta con dos gabinetes, uno por cada turno, conformados de manera similar por profesionales de distintas disciplinas: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y asistentes sociales. Estos equipos se abocan a la atención tanto de los niños que concurren a la propia Escuela de Recuperación como también a brindar apoyo y orientación a las escuelas primarias comunes del distrito. A modo de ejemplo, en el turno mañana el equipo interdisciplinario está compuesto por nueve profesionales: una psicóloga, tres psicopedagogas, tres fonoaudiólogas -una de ellas de licencia y sin reemplazo- y dos asistentes sociales. A su vez, dentro de este gabinete sólo dos profesionales se abocan de manera exclusiva al abordaje de las problemáticas propias de los niños de las escuelas comunes (una psicopedagoga y una fonoaudióloga), mientras que en el caso de la psicóloga de manera ocasional puede brindar apoyo a alguna escuela que lo requiera. Además de los miembros del equipo interdisciplinario, la Escuela de Recuperación supervisa la tarea de 21 maestras de grado de recuperación que se desempeñan en las escuelas primarias del distrito: tres de ellas a cargo de grados de recuperación y el resto en tareas de apoyo pedagógico. Como forma de dimensionar la magnitud de la labor que despliega la Escuela de Recuperación en relación con el nivel primario común cabe destacar que en el distrito de referencia funcionan 16 escuelas primarias, cuya matrícula (considerada de manera agregada) alcanza los 5137 alumnos⁸⁶. Si bien estos datos permiten considerar la demanda potencial de la Escuela de Recuperación de este distrito en

⁸⁶ Relevamiento Anual 2009, Ministerio de Educación GCABA.

relación con la atención de niños en las escuelas primarias comunes⁸⁷, es importante destacar que el plantel de maestros de apoyo supervisados por esta institución permite abarcar la totalidad de las escuelas del distrito y, en el año 2010, la cantidad de alumnos bajo la modalidad de apoyo pedagógico alcanzó a 407⁸⁸.

Además de los docentes de Especial en modalidad de apoyo pedagógico, la escuela visitada cuenta, como se mencionó, con un grado de recuperación que funciona en el turno tarde. En el año 2010, esta sección estuvo compuesta por 3 niños solamente. Según referencias obtenidas en el trabajo de campo, en años anteriores esta escuela tuvo otro grado de recuperación en el turno mañana, que finalmente fue cerrado por falta de matrícula. Asimismo, durante 2010 este establecimiento contó con el apoyo de una fonoaudióloga y una psicopedagoga del gabinete de la Escuela de Recuperación del distrito (en el caso de la psicopedagoga, sólo en el turno mañana)⁸⁹.

La escuela funciona en un edificio antiguo que cuenta con planta baja y dos pisos. En la planta baja se encuentra un hall de acceso (en cuyas paredes hay varias carteleras con información y trabajos de los niños), el despacho donde funciona la secretaría y la dirección, un salón espacioso donde se realizan los actos escolares, se dictan las clases de música y ocasionalmente las de educación física (con un techo tipo tinglado) y un pasillo ancho que conduce a algunas aulas y a la escalera. Por ésta se accede al primer y segundo piso donde se encuentran la mayor parte de las aulas. Las mismas son luminosas y el espacio en ellas resulta amplio, más aún si se tiene en cuenta la reducida cantidad de niños promedio por sección de grado (lo cual se puede constatar en las estadísticas disponibles y fue corroborado al recorrer la escuela durante la realización del trabajo de campo). Como se ha dicho, en el segundo piso se encuentra el aula en la que funciona el grado de recuperación. En este caso se trata de un aula pequeña que, sin embargo, resulta adecuada considerando que el grado tiene una matrícula reducida. En relación con la disponibilidad y las condiciones de espacio físico para la realización de las tareas escolares, cabe mencionar que no se cuenta con un aula específica destinada al apoyo escolar que realizan las maestras recuperadoras cuando su labor no tiene

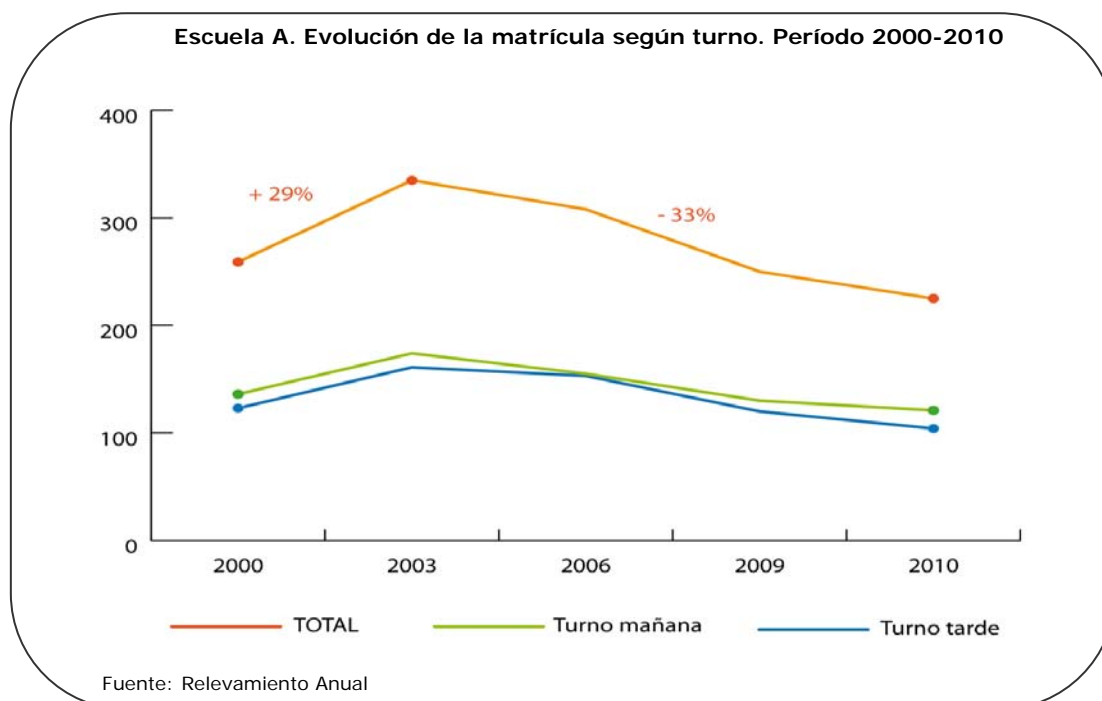
⁸⁷ Pese a que en esta Escuela de Recuperación se ofrecen actividades de apoyo en contraturno para alumnos de 6º o 7º grado de las escuelas primarias comunes del distrito, en la Escuela A no había alumnos asistiendo a estas actividades.

⁸⁸ Datos provistos por la DEE, 2010.

⁸⁹ Al momento de realizar el trabajo de campo esta escuela no contaba con la presencia de MAP o MPO. Tampoco fue posible obtener referencias por parte de los directivos y docentes entrevistados en relación a la intervención de estos recursos en el pasado.

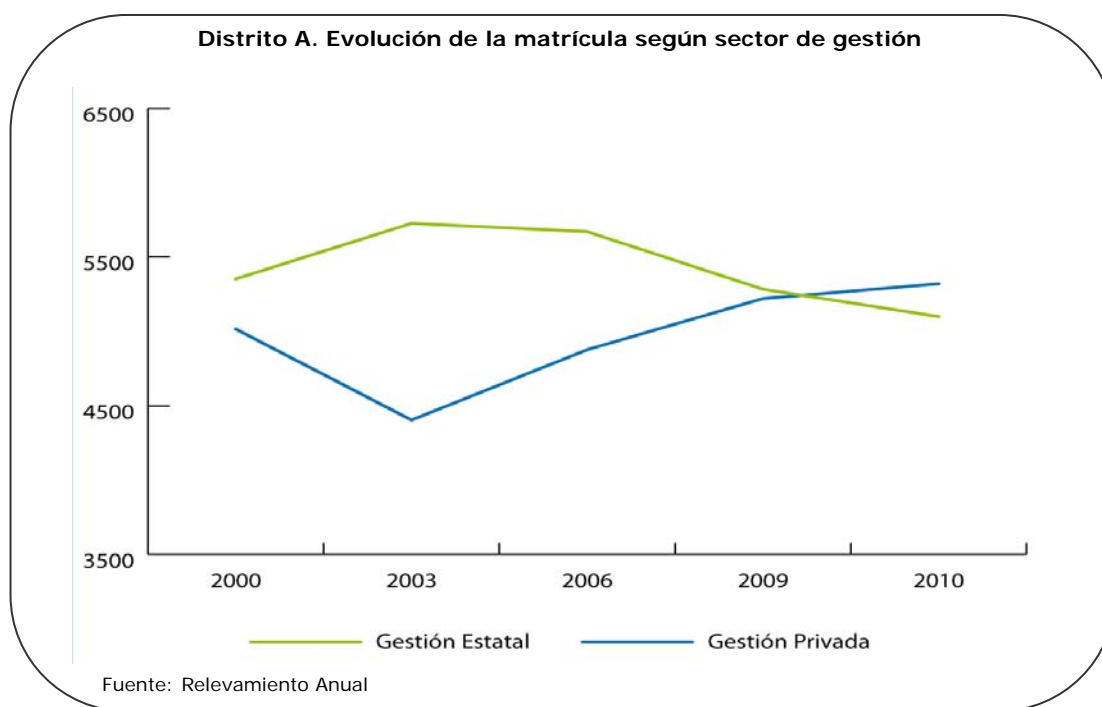
lugar en los propios grados comunes. En el turno mañana las tareas de apoyo pedagógico se realizan en el espacio destinado al grado de recuperación (que funciona sólo por la tarde y durante la mañana se encuentra desocupado). En cambio, el apoyo en el turno tarde debe desarrollarse en un espacio de circulación ubicado en un rincón de un ancho pasillo del segundo piso, cercano al aula de 1º grado y a la cocina, donde se han dispuesto una mesa y algunas sillas para trabajar. Debe destacarse que no parece ser un sitio adecuado por no tratarse de un espacio independiente, aunque se encuentra alejado de las zonas de mayor presencia de alumnos o docentes.

En 2010 la matrícula de la escuela era de 225 alumnos, distribuidos de manera relativamente pareja entre ambos turnos, ya que 121 asistían en el turno mañana y 104 lo hacían en el turno tarde. Si se considera la evolución de la matrícula de esta institución en los últimos 10 años se advierte que la cantidad de alumnos experimentó un crecimiento durante el período 2000-2003, para luego emprender un recorrido inverso cuya tendencia se mantiene hasta la actualidad: en los últimos 7 años (2003 a 2010) la matrícula ha disminuido en un 33%, siendo algo más intenso este comportamiento en el turno tarde.

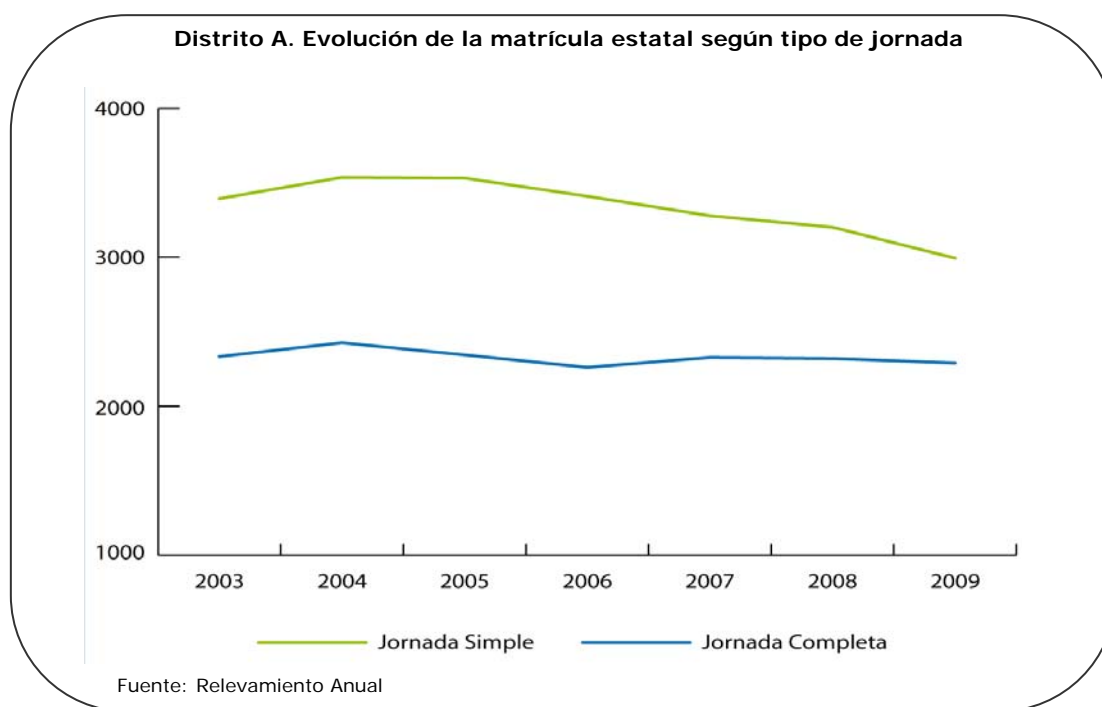


Estas tendencias pueden interpretarse a la luz de ciertos fenómenos que se han registrado en forma general en las escuelas primarias de la ciudad y,

particularmente, en el distrito al que pertenece la Escuela A. El crecimiento en la cantidad de alumnos durante el período 2000-2003 es posible considerarlo como parte de las estrategias de las familias frente a la situación económica y el aumento del desempleo que caracterizó los años previos y posteriores a la crisis del año 2001, lo cual puede haber motivado el traspaso de sus hijos a escuelas no aranceladas. Este fenómeno puede corroborarse también en la fuerte caída de matrícula que experimentó el sector privado durante el período mencionado. Por otro lado, el descenso de matrícula estatal registrado en el distrito de referencia durante el período 2003-2010 se vincula en parte con un proceso de signo inverso, en el cual la recuperación económica estuvo acompañada por el pasaje de niños de establecimientos estatales hacia los de gestión privada.



A su vez, esta pérdida de alumnos que experimentó el sector estatal afectó particularmente a las escuelas de jornada simple: durante el período 2003-2009 los establecimientos de jornada completa lograron sostener su matrícula, en cambio en los de jornada simple la cantidad de alumnos fue disminuyendo.



En este sentido, más allá de los posibles condicionantes internos, la evolución de la matrícula de la Escuela A puede interpretarse como parte de un proceso mayor que -como se ha detallado- afectó a las escuelas estatales de su distrito y, particularmente, a aquellas de jornada simple.

En relación con su distrito de pertenencia, el tamaño de la Escuela A es algo menor a la media: mientras que las instituciones del distrito poseen en promedio más de 300 alumnos (exactamente 326), la escuela analizada alberga -como se señaló- a 225 niños. Con un total de 14 secciones independientes (una por grado y por turno), la reducción de la matrícula ocurrida en los últimos años ha dado por resultado un tamaño medio de 16 alumnos por sección⁹⁰, valor que resulta asimismo algo menor al correspondiente a la media distrital (20 niños por cada sección). Es decir, la Escuela A se perfila así como una institución de un volumen reducido en relación con los valores distritales, tanto por la cantidad de niños que cursan en ella como por la cantidad de alumnos en cada sección.

En relación con la caracterización social de la población que concurre a la escuela, la directora expresa que la mayoría de los niños viven en hoteles cercanos a la escuela y en situación de hacinamiento. En cuanto a las condiciones de cuidado, en muchos casos los niños pasan solos parte del día, sin el acompañamiento y la ayuda de sus

⁹⁰ No se considera en este caso el grado de recuperación, ya que se trata de una sección múltiple con tan sólo tres alumnos.

familiares adultos. Del total de familias de los alumnos que concurren a esta institución, sólo dos residen en villas. En relación con la situación ocupacional de los padres, una proporción importante se encuentra desocupada y subsiste gracias a los planes sociales, aunque en el momento de realizar el trabajo de campo algunas de las familias estaban sufriendo la suspensión del subsidio que otorga la jurisdicción a través de la “Tarjeta de Ciudadanía Porteña”. Asimismo, la directora señaló que entre los ocupados la mayor parte son asalariados, precisando que muchas madres se desempeñan como empleadas domésticas y que son muy pocos los padres profesionales. Según esta misma fuente, la población escolar es caracterizada en conjunto como de nivel medio bajo. Al respecto, es posible señalar que esta caracterización social de la población escolar no resulta del todo consistente con la descripción de la situación laboral y las condiciones habitacionales descriptas. Esta inconsistencia podría deberse a que se encuentra sobredimensionada, en la caracterización ofrecida por la directora, la proporción de familias que viven en condiciones más vulnerables.

Considerando otras fuentes para caracterizar la matrícula de esta escuela, según los datos aportados por el Relevamiento Anual el peso de los alumnos extranjeros alcanzó en 2010 al 9% del total de los niños de la Escuela A, sostenido básicamente por la presencia de niños provenientes de Perú. En este sentido, la institución analizada comparte este rasgo con el perfil del distrito de pertenencia, en el cual las escuelas primarias estatales registraron en promedio un 11% de estudiantes extranjeros para el mismo año: la mitad de estos pertenecían a la comunidad peruana y un 30% de los mismos procedía de Paraguay.

Por último, la lectura de algunos indicadores muestra que durante los últimos años esta escuela ha logrado mejorar la trayectoria educativa de sus alumnos: los niveles de repitencia y sobreedad en su matrícula han disminuido entre 2003 y 2009. En el caso del porcentaje de alumnos repitientes -un indicador dinámico ya que considera solamente la proporción de alumnos que cursan por segunda vez el mismo grado en relación al total de estudiantes- la reducción ha sido notoria, pasando del 9,6% al 6,8% durante el período señalado. En el caso de la sobreedad, la disminución es menos evidente: de 35,8% a 32%. Es importante tener en cuenta que la sobreedad es un indicador menos dinámico que el anterior, ya que condensa de algún modo distintas situaciones que afectan la trayectoria educativa de los alumnos (repitencia de años anteriores, interrupción de la escolaridad). En este sentido, por tratarse de una medida de “acumulación” sus variaciones son siempre más moderadas.

No obstante esta mejora en la sobreedad y la repitencia, la Escuela A se encuentra aún rezagada en relación con el conjunto de establecimientos estatales de su DE, cuyos valores para el año 2009 indicaban un 5,2% de repetidores y un 26,3% de alumnos con sobreedad.

Configuraciones de apoyo en la Escuela A

Como se anticipó en la caracterización general de las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo, en la Escuela A la presencia de la modalidad de Educación Especial se da fundamentalmente a través de la labor de dos maestras de recuperación que realizan apoyo pedagógico y del funcionamiento de un grado de recuperación en el turno mañana. Al momento de efectuar las entrevistas y observaciones éstos eran los únicos recursos de la modalidad en la escuela⁹¹. Aunque el equipo de conducción de la institución escolar se encontraba gestionando algunos pedidos de “derivación”⁹² al EOE -tal como corresponde en estos casos- en función de diversas problemáticas que requerirían la intervención de algún miembro del equipo interdisciplinario, la evaluación por parte del Gabinete Central o el apoyo del proyecto MAP en la escuela.

Tal como fue señalado a lo largo de este informe, las maestras de apoyo son, dentro de las configuraciones de apoyo de la DEE, las de mayor alcance cuantitativo y las que muestran una presencia más constante e imbricada en el escenario de la escuela primaria. El caso de la Escuela A no constituye una excepción al respecto, razón por la cual comenzaremos abordando la figura mencionada.

La escuela analizada dispone de dos Maestras de Grado de Recuperación (una en cada turno), quienes desempeñan su trabajo bajo la modalidad de apoyo pedagógico⁹³. Ambas cuentan con el requisito de doble titulación⁹⁴. La docente del

⁹¹ Si bien, como se mencionó, en la escuela interviene además una maestra de apoyo a la integración que trabaja con un alumno proveniente de una escuela especial, el presente estudio no se detendrá en el análisis de este recurso ya que escapa el objeto de investigación definido.

⁹² Se utiliza aquí textualmente la expresión “derivación” ya que es el modo en que el equipo directivo de esta escuela denomina a los pedidos de intervención del EOE en la escuela.

⁹³ Si bien el cargo formalmente es el de maestro de grado de recuperación de aquí en más aludiremos a estas docentes como “maestras de apoyo” para diferenciarlas de la maestra a cargo del grado de recuperación y para subrayar que efectivamente esa es la modalidad bajo la cual realizan su trabajo.

turno mañana es maestra y licenciada en educación mientras que la que se desempeña en el turno tarde además de ser maestra cuenta con el título de psicóloga. Pese a que presentan en común este requisito de la doble titulación, exhiben trayectorias formativas y laborales muy diferentes.

En cuanto a su formación, la maestra de apoyo del turno mañana obtuvo en primer lugar el título de maestra de nivel primario, luego el de licenciada en ciencias de la educación y finalmente cursó dos trayectos formativos a nivel de posgrado (sobre dirección de centros educativos y como capacitadora en temáticas de educación sexual). Esta docente tiene una amplia experiencia en escuelas, que supera los veinte años y, habiendo trabajado al comienzo de su carrera en Educación Especial, pasó luego a desempeñarse en instituciones de gestión privada a cargo de funciones muy diversas: fue maestra, profesora de computación, vicedirectora de escuela primaria, rectora de nivel medio. Tras este recorrido en el año 2006 retornó a la Educación Especial en el ámbito de gestión estatal, ejerciendo desde entonces como maestra de apoyo.

La maestra de apoyo del turno tarde siguió un camino diferente, ya que primero obtuvo el título de psicóloga y, en función de su interés por trabajar en educación, decidió cursar el profesorado de enseñanza primaria, ingresando al sistema escolar recién en 2005. Desde entonces trabajó como docente en la modalidad de Especial en distintas funciones: como maestra en escuelas de recuperación, como docente a cargo de un grado de recuperación en escuela común, como MAP y finalmente como maestra de apoyo.

Además, en esta institución se desempeña una maestra de Especial a cargo del grado de recuperación -el cual no constituye en sentido estricto una configuración de apoyo pero al mismo tiempo forma parte de los recursos que la DEE despliega al interior de las escuelas comunes- quien se formó como maestra de educación primaria y como maestra de educación especial con orientación en retardo o discapacidad mental⁹⁴. Cuenta con una trayectoria variada en el sistema educativo, habiéndose desempeñado como maestra en diferentes ámbitos: en escuela común y de recuperación, como

⁹⁴ En la primera parte del informe se señaló que la doble titulación constituye una condición para la titularización aunque no es requisito indispensable para acceder al cargo, dado que debido a la emergencia educativa algunas suplencias e interinatos están siendo cubiertos por profesionales sin titulación docente.

⁹⁵ Resulta difícil establecer con precisión la denominación del título, ya que en la entrevista la docente se autodenominó como Maestra de Educación Especial "*con orientación en mentales*".

integradora en escuela especial, como docente de apoyo en escuela común, para finalmente acceder a la función que ejerce actualmente. Al momento de relatar su trayectoria la docente valora, más que la diversidad de funciones desempeñadas *per se*, la posibilidad que ha tenido de cambiar frecuentemente de rol, lo que en Educación Especial sería particularmente valioso debido -por lo que se puede suponer a partir de sus palabras- al grado de exigencia y desgaste que implica el trabajo en la modalidad.

En suma, la caracterización realizada de las docentes de Especial en esta institución permite apreciar la amplia variedad de perfiles y trayectorias laborales que es posible encontrar en el desempeño de un mismo cargo. El análisis que se expondrá a continuación permitirá dar cuenta también de la diversidad de posicionamientos y prácticas que estas maestras sostienen. Esto constituye una vía de entrada para conocer la forma concreta que asume en esta institución la articulación entre las problemáticas que debe afrontar la escuela primaria en relación con los niños que presentan particulares dificultades para tener una experiencia escolar satisfactoria y los apoyos brindados por la modalidad de Especial.

El apoyo pedagógico en el turno mañana

La maestra de apoyo que se desempeña en el turno mañana trabaja en la Escuela A desde el año 2009, abocándose fundamentalmente a niños de segundo ciclo y a eventuales casos emergentes de 2º y 3º grado. Esta docente ha recibido la indicación explícita por parte de la conducción de la escuela de no realizar tareas de apoyo con niños de 1º grado debido a que cuenta con Maestro ZAP⁹⁶.

Uno de los aspectos centrales que permiten analizar el trabajo llevado a cabo por esta docente es su concepción respecto de la labor que realiza y el modo en que considera a los niños que son destinatarios de sus intervenciones. En este sentido, la maestra de apoyo concibe su tarea en la escuela común como aquella que se orienta a *“contener a los chicos que están con problemas de aprendizaje”*. Dos elementos se fusionan en esta definición: el aspecto relacional implícito en toda situación de contención y la existencia de dificultades en el proceso de aprendizaje. Si bien en una primera instancia no es posible derivar de la mera contención una mejora en los aprendizajes de los niños, cobrará sentido este elemento al profundizar en la modalidad de

⁹⁶ No obstante, como se verá más adelante, esta decisión no responde a un criterio uniforme ya que en el turno tarde la docente de apoyo (que se dedica fundamentalmente al primer ciclo) puede atender a niños de primer grado, pese a que en ese grado también hay un Maestro ZAP. Es posible que la diferencia entre ambos casos se deba a que la docente de especial del turno tarde tiene asignado el primer ciclo como ámbito prioritario de su trabajo.

intervención de esta docente. Para ello es necesario, previamente, realizar una breve descripción de las formas que adquiere la tarea de apoyo en el desempeño concreto de esta maestra.

Uno de los rasgos más evidentes es la diversidad de formas que adopta la intervención de la maestra de apoyo en los distintos grados con los cuales trabaja, producto tanto de sus elecciones personales como también de los acuerdos que logra establecer con los maestros de grado con los que interactúa en la institución. Una de las modalidades es la realización de la tarea de apoyo dentro del aula con aquellos niños que -de acuerdo con la evaluación efectuada por la maestra a cargo del grado- requieren acompañamiento en sus aprendizajes en el marco de una clase con el grupo completo. Otra modalidad del apoyo pedagógico se realiza con grupos reducidos de alumnos fuera del aula. Una propuesta particular, dentro de esta modalidad, es el *“taller de lectoescritura”* que se ofrece exclusivamente para un grupo de niñas de 4º grado⁹⁷. Para las actividades de apoyo que se realizan fuera del aula se utiliza el salón destinado al grado de recuperación del turno tarde, que durante la mañana se encuentra desocupado. Esta modalidad de intervención es la que mejor se adapta a las preferencias de la docente, según lo expresa ella misma en la entrevista: *“yo, como maestra de apoyo, trato de sacarlos (del aula) porque veo que para ellos es muy productivo tener su intimidad, tener alguien que se ocupa personalmente de ellos, yo noto que eso ellos lo valoran mucho”*. Esta predilección se encuentra en sintonía con la concepción que la docente tiene de su labor, centrada en generar un espacio alternativo que favorezca la contención de sus alumnos y donde sea posible abordar los contenidos escolares. La percepción del propio rol refuerza esta perspectiva:

“Alguien que se ocupa, que les pregunta ‘¿cómo estás?, contáme qué problema tenés’ y ellos se explayan, te cuentan cosas personales -que yo a veces las puedo manejar y la mayoría de las veces no, porque psicóloga no soy- y entre todas las cosas que te cuentan está lo del aprendizaje, ‘me pasa esto, no entiendo lo otro’. Pero yo lo tomo como un espacio de contención”.

Es decir, si bien queda claro que la preocupación por el aspecto pedagógico constituye el núcleo de la tarea, el hecho de trabajar con grupos reducidos brinda a los alumnos la posibilidad de contar con un espacio donde puedan expresar sus preocupaciones (personales y escolares), generándose así mejores condiciones para que estos niños

⁹⁷ Este taller se originó en el año 2009, como producto de la iniciativa de la psicopedagoga del gabinete de la Escuela de Recuperación del distrito, que concurría a la escuela a prestar su colaboración. A pesar de que esta profesional dejó de asistir a la escuela la maestra de apoyo del turno mañana sostuvo de todos modos la actividad con las alumnas.

puedan superar las dificultades de aprendizaje que enfrentan. En las entrevistas realizadas con los alumnos que recibían apoyo por parte de esta docente, la posibilidad de trabajar fuera del grado aparece positivamente valorada no por tratarse de un espacio de contención (entendido como la posibilidad de compartir sus problemas personales y recibir atención en este sentido) sino porque les proporciona mejores condiciones para aprender. En el marco de una relación más cercana con la maestra de apoyo y fuera del aula es posible respetar el ritmo de aprendizaje particular de cada niño, atender sus dificultades concretas, dar lugar a cada uno de ellos para equivocarse y que, a partir de intervenciones específicas de la docente, puedan aprovechar el error como oportunidad para aprender.

“Entrevistadora: ¿Y la manera de enseñar (de la maestra del grado y de la maestra de apoyo) es la misma? ¿Hacen las mismas cosas?”

Florencia: No, bueno, acá es un poco mejor.

Melina: Acá es mejor porque, por ejemplo, acá si nos equivocamos podemos volver a hacer la cuenta en el pizarrón y abajo no (se refiere al aula de cuarto que queda un piso más abajo)

Florencia: Y allá en el aula, cuando uno no entiende la profe no puede retrasar a toda la clase porque uno no entiende. Y acá sí, porque solo somos 3 alumnas.”

El análisis global de la entrevista a estas alumnas revela que los rasgos que más valoran de la instancia de apoyo son: la posibilidad de lograr mayor concentración a la tarea (debido al carácter reducido del grupo); el hecho de que el error sea concebido como parte del proceso de aprender y habilite una nueva oportunidad o una nueva explicación por parte de la docente en lugar de una sanción; la posibilidad de que el tiempo que el docente dedica a la explicación se adapte más a sus necesidades y no se ajuste necesariamente a un patrón homogéneo de distribución del tiempo previsto por el docente para el grado en su conjunto; una mayor sensación de autoconfianza en relación con lo que pueden lograr; y la incorporación de propuestas lúdicas en la enseñanza, lo cual permite que el trabajo sea percibido por las estudiantes como “divertido” y disfrutable.

A pesar de la opción de esta maestra de apoyo por trabajar fuera del aula, como producto de la negociación que efectúa con las expectativas de cada docente de grado para establecer pautas compartidas, en algunas oportunidades su tarea tiene lugar dentro del aula⁹⁸. Esta decisión se fundamenta en su percepción acerca de las

⁹⁸ Por ejemplo, en segundo grado esta docente realiza las tareas de apoyo sin apartar a los niños del grupo, dado que la maestra de grado se inclina por esta modalidad.

ventajas que conjuga esta modalidad para los niños: la de recibir un seguimiento más personalizado por parte de la maestra de apoyo y, a su vez, continuar formando parte de la dinámica de su grupo de pertenencia. En palabras de la maestra de grado:

“Yo la verdad es que no quiero que (el alumno) esté apartado, quiero que esté acá y que pueda hacer lo que hacen los demás, o pueda ser modificándose un poco pero que siga con el ritmo porque cuando te los llevás, está bueno, quizás focalizás en la lectura, pero hay otras cosas que tienen que ver con la expresión oral, con el contacto y con el escuchar lo que otro dice que no se dan en la sala de recuperación. Por eso a mí me parece más positivo que (la maestra de apoyo) haga el trabajo acá”.

En este sentido, la preferencia de la maestra de grado por efectuar el apoyo dentro del aula puede ser interpretada como un indicador de la responsabilidad pedagógica que esta docente sostiene con todo su grupo de niños, incluidos aquellos que presentan mayores dificultades. Esta posición es digna de resaltar, sobre todo si se tiene en cuenta que en las entrevistas con docentes de la modalidad de Especial aparecen referencias a una suerte de desentendimiento por parte de muchas maestras de grado frente a los niños con problemas de aprendizaje una vez que están recibiendo apoyo pedagógico, lo que podrían asimismo dar cuenta de la impotencia y la falta de recursos de los maestros para poder seguir ejerciendo la tarea de enseñar a los alumnos con dificultades.

Cabe señalar que, según una observación de una clase realizada en 2º grado, la presencia conjunta de ambas docentes en el aula no necesariamente implica un trabajo en pareja pedagógica. En este caso parece primar una lógica de “sumar” a la maestra de apoyo a una clase que ha sido planificada por la docente a cargo del grado, sin que el recurso de Especial se haya incorporado con un conocimiento previo de cuál sería la secuencia didáctica, el objetivo de la clase y el rol asignado a ella en la misma. Esta situación parece ser aceptada por la maestra de apoyo en tanto la premisa que guía su trabajo es que todo *“es consensuado con la maestra, siempre tenés que consensuar con ella (...) yo le pregunto a la maestra: ‘¿y vos qué opinas?’ Y si ella dice que prefiere que esté en la clase, bueno, entonces estoy en la clase”.* Como se verá en el análisis que se presenta a continuación, esta idea de consenso se traduce en la práctica en cierta subordinación por parte de la docente de Especial al rol que le asigna la maestra de grado.

La clase observada tuvo, según las palabras de la maestra de grado, la modalidad de taller y se desarrolló con la presencia de algunos familiares de los alumnos (en su mayoría madres y hermanos mayores, aunque también concurrió el padre de uno de

los niños), aprovechando que ese día tendría lugar la entrega de boletines. Según dicha docente, se retomaba el tema del descubrimiento, la conquista y la colonización de América, contenido que se había comenzado a abordar en la biblioteca días atrás⁹⁹. Entonces, la maestra comenzó la clase formulando una serie de preguntas que buscaban estimular la participación de los niños en función de reconstruir los motivos del viaje de Colón y de recuperar conceptos planteados -aparentemente- en la clase anterior:

“MG: ¿Se acuerdan qué vimos?”

Alumno: Un mapa.

MG: ¿Qué tenía ese mapa?”

Alumno: Países.

MG: ¿Siempre fue igual ese mapa?”

Alumno: No.”

A partir de ese tipo de interrogantes la maestra de grado intentó guiar a los niños. Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos no participó, sólo unos pocos respondieron de manera muy escueta. La maestra de apoyo, a su vez, permaneció en silencio.

“MG: ¿Qué pasó? ¿Qué hizo Colón?”

Alumno: Ir a comprar continentes.

MG: No... no los compró. Estaba navegando ¿para qué? ¿Había heladera en ese momento? ¿Cómo se conservaban los alimentos?”

Alumno: Salsa.

Alumno: Comida.

MG: No, es algo que todavía usamos para cocinar. ¿Qué utilizaban?”

Alumno: Condimentos.

Alumno: Especias.”

Luego de esta introducción la clase se organizó en dos grupos de alumnos, con sus respectivos familiares, y cada uno quedó a cargo de una de las docentes. Una vez que estuvieron todos ubicados, la maestra de grado presentó la actividad a realizar, que consistía en la lectura de un cuento cuyo contenido permitiría establecer relaciones con el tema del “*encuentro de culturas*” que, según la docente, se produjo a partir de la llegada de los europeos a América. El cuento trabajado pertenece a Ema Wolf y se

⁹⁹ Cabe aclarar que la fecha en que se realizó la observación era próxima al 12 de octubre, razón que explicaría el tratamiento del tema mencionado.

titula *“Donde los derechos del niño Pirulo chocan con los de la rana Aurelia”*. El relato tiene como personaje principal un niño -Pirulo- que se encuentra de visita en la casa de su abuela, situación que le gusta porque la abuela respeta todos sus derechos (a jugar, a opinar, a comer lo que quiere, a divertirse, etc.). A medida en que se exponen las razones por las cuales a Pirulo le gusta estar en casa de su abuela se mencionan los artículos de la Declaración de los Derechos del Niño, en las que los mismos se ven consagrados:

“A Pirulo le gusta ir a la casa de su abuela porque en el jardín hay un estanque y el estanque está lleno de ranas. Además le gusta ir por otras razones. Porque su abuela nunca le pone pasas de uva a la comida. Y para él, que lo obliguen a comer pasas de uva es una violación al artículo 37 de los Derechos del Niño que prohíbelos tratos inhumanos. Porque su abuela no le impide juntarse con los chicos de la ferretería para reventar petardos, de modo que goza de libertad para celebrar reuniones pacíficas, como estipula el artículo 15. Porque su abuela no le hace cortar el pasto del jardín, lo que sería una forma de explotación, prohibida por el artículo 32”.

En ejercicio de sus derechos el nene decide ir a cazar ranas en un estanque cercano. Tiene la mala suerte de que la primera rana con la que se encuentra es Aurelia, quien tiene también plena conciencia de su derecho a la supervivencia, consagrado en el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos del Animal. Por esta razón se genera una fuerte disputa entre estos dos personajes, que interrumpe el sueño de la abuela. Esta, enojada, exige que se respete su propio derecho al descanso alegando *“el artículo 11 de los principios a favor de las personas de edad”* y termina el conflicto bruscamente. Tanto el niño como la rana concluyen que la solución a este conflicto entre los derechos de todos sería recurrir a la ONU.

La modalidad adoptada por cada docente para la lectura del cuento se diferencia claramente. La maestra de grado propuso en su grupo que los niños lean el cuento, pero como nadie se ofrecía, decidió leerlo ella misma en voz alta. Mientras tanto la maestra de apoyo logró que cada alumno de su grupo lea un párrafo o una oración (o “hasta un punto”), involucrando también en la lectura a los familiares presentes. Los niños leían en voz muy baja, a tal punto que a los demás les resultaba difícil seguir la historia. Esta dificultad se agravó porque en el grupo próximo la maestra de grado estaba leyendo, por el contrario, en voz muy alta, lo que interfería en el trabajo del grupo a cargo de la maestra de apoyo. Sin ánimo de realizar consideraciones de tipo didáctico, es preciso dar cuenta de la pérdida de sentido a la que esta estrategia finalmente condujo. Si bien la propuesta de la docente de apoyo pudo estar guiada por la intención de motivar la participación de los niños de su subgrupo, la lectura colectiva

y en voz alta de un cuento por parte de niños de 2º grado -que no fue preparada con anterioridad ni precedida por una lectura en voz alta por parte de la docente- resulta una tarea poco pertinente para propiciar un buen vínculo con la lectura dada la exigencia solicitada en un contexto de exposición frente a los compañeros y los padres. La misma requiere un grado de concentración importante, así como también la capacidad de componer el contenido de un relato a partir de fragmentos que son leídos por otros con diferentes niveles de seguridad en la lectura, entonaciones de voz, claridad, etc. Estas dificultades se evidenciaron en la decisión que la docente de Especial tomó finalmente, al ofrecerse a leer el cuento completo ella misma *“así lo entendemos bien”*.

Después de la lectura, en el grupo a cargo de la maestra de apoyo los alumnos fueron invitados a reflexionar sobre los derechos y a relacionar el tema con la situación histórica de la conquista de América. Sin embargo, resultaron vanos los intentos de que los niños se involucraran en esta actividad, dificultad que se vio agravada por lo forzado de la relación que se pretendía establecer:

“MA: Ahora yo pregunto ‘¿para qué la seño (MG) habrá elegido este cuento?’. Ahora estamos celebrando el encuentro entre dos culturas distintas, la de los europeos y las de los aborígenes que vivían acá.

A: Porque es muy loco.

MA: Acá en el cuento hay dos derechos, el de la rana y el del nene. ¿Qué había pasado cuando Colón y los españoles llegan a estas tierras? ¿Qué les contó la maestra? Las personas que habitaban estas tierras tenían sus leyes, sus derechos... ¿Qué hicieron? Vinieron, mataron, de prepo unos derechos se impusieron sobre los otros... Acá (en el cuento) hubo un final feliz, porque la abuela medió entre los dos derechos que se estaban enfrentando. En cambio, los aborígenes fueron liquidados, invadidos, exterminados, y no se han respetado sus derechos. Supongo que por eso la seño habrá elegido este cuento...”

Frente a la falta de interés que despertó entre los alumnos, la maestra de apoyo preguntó a su colega *“¿cómo seguimos?”*. Mientras tanto, en el subgrupo coordinado por la maestra de grado no se propuso establecer ninguna relación explícita entre el contenido del cuento y la efeméride conmemorada, a pesar de que al comienzo de la clase la docente había expuesto que el cuento permitiría establecer vínculos entre la conquista de América y el contenido del texto ficcional, al mostrar este último la importancia del respeto a los derechos de los demás. Como su grupo finalizó antes, la docente a cargo del grado comenzó a repartir papeles en blanco a todos los niños para que dibujaran o escribieran sobre el tema del respeto y la tolerancia. Nótese, nuevamente, que el hecho de que la maestra de grado decida la entrega generalizada

de hojas, incluso cuando los niños del subgrupo coordinado por la maestra de apoyo aún se encontraba trabajando en la consigna anterior (terminando de leer e intentando extraer las implicancias del relato) vuelve a poner de relieve la confusión en relación con el sentido de las actividades que se van sucediendo en la clase; confusión que fundamentalmente puede resultar problemática para los alumnos, pero también estaría afectando a la docente de apoyo, quien se va enterando de los planes de la maestra a cargo del grado (e intentando ajustarse los mismos) a medida que la clase transcurre.

Tal como se aprecia en la descripción anterior, la maestra de apoyo no participó de la planificación de la clase ni se encuentra al tanto de las características ni del propósito de la misma. Por el contrario, se va enterando de la sucesión de actividades en el mismo momento que los niños. Pese a esto, se muestra flexible para adecuarse al papel que la maestra de grado le asigna. Sumado a la falta de coordinación entre ambas docentes que revela la clase analizada, es preciso resaltar el hecho de que la docente de Especial no realiza en ésta ninguna tarea específica de apoyo, en el sentido de que no intervino con los niños que habitualmente reciben apoyo pedagógico.

La falta de preparación conjunta de la clase tuvo consecuencias no sólo en el grado de organización de la misma sino, como se verá a continuación, también en la forma en que se abordó el contenido. El propósito de la maestra de grado era vincular el contenido de un cuento, que pone de relieve la importancia de respetar los derechos del otro (haciendo énfasis en los valores de la tolerancia y el diálogo), con un proceso histórico (la llegada de los españoles a América). Según su perspectiva, la conquista puede ser analizada como si se tratara de una situación de derechos en disputa, colocando la voluntad de conquista y exterminio en el lugar de un derecho legítimo que se enfrentó a otro de igual naturaleza. De este modo, el dominio e imposición por la fuerza de una cultura sobre otra fue abordada como ejemplo de una colisión entre derechos, en la que uno terminó prevaleciendo sobre el otro. Este enfoque parecería no ser compartido por la maestra de apoyo, ya que en algunas intervenciones dirigidas a los alumnos de su subgrupo aludió a la conquista de América en términos de *“invasión”* y *“exterminio de las poblaciones autóctonas”*. Es decir, aunque la maestra de apoyo se subordinó de manera flexible al rol que le fue asignado por la maestra de grado, esto no evitó que se manifestaran ocasionalmente sus posiciones sobre el tema y que las mismas resultaran divergentes con las de la docente a cargo del grado. Estas diferencias de criterio -que podrían ser un punto de partida interesante para el trabajo en pareja pedagógica- en las condiciones descriptas terminó revelándose

como una debilidad en el planteo de la clase, ya que la ausencia de planificación conjunta entre ambas maestras dio lugar a que se incurriera en contradicciones en términos del enfoque que cada una de ellas aplicó al contenido de la clase, en lugar de habilitar una propuesta de enseñanza construida a partir de perspectivas diversas.

Finalmente, la clase analizada (cuyo contenido supuestamente se vinculaba con un proceso histórico) terminó reduciéndose a una situación de lectura de un cuento, a partir de la cual no se brindaron los elementos para que los niños se apropiaran de los contenidos correspondiente al Área de Conocimiento del Mundo. A su vez, debido a la descontextualización del contenido previsto, a lo forzado de las relaciones que se pretendieron establecer y a las confusiones a las que ya se hizo referencia, la propuesta de enseñanza no llegó a interpelar a los alumnos y terminó caracterizándose por un excesivo formalismo (se continuó con el “taller” como si todos se estuvieran involucrando en la actividad), como resultado de lo cual la clase resultó poco significativa para los niños.

Retomando la definición del rol de apoyo brindada por esta maestra, un elemento adicional que contribuye a delinearla es su concepción subyacente sobre la práctica pedagógica, que se encuentra relacionada a su vez con la identificación de las causas de los problemas de aprendizaje:

“Para mí, dicho desde mis palabras cotidianas, mi trabajo es contener a los chicos que están con problemas de aprendizaje. Nunca el problema de aprendizaje es puro, siempre hay un montón de factores que hacen que el chico no aprenda (...) Yo tengo una opinión muy arraigada en mí, no sé si es muy científica pero la familia es fundamental, la falla de la educación, no; lo principal es la familia. Si hay una familia atrás, aunque sea humilde pero que haya amor, contención, el chico sale adelante. Por lo general, el chico que no sale adelante (...) está muy abandonado o (tiene) padres que realmente no pueden”.

Resulta al menos llamativo que, siguiendo la definición anterior, la génesis de los problemas de aprendizaje se ubique fuertemente fuera del sistema educativo (específicamente, en el núcleo familiar del niño que los manifiesta) excluyéndose de manera explícita a las “fallas de la educación”. Por un lado, esta perspectiva implica trazar una escisión entre los problemas de aprendizaje y los problemas de enseñanza, que tiende a poner a salvo a la institución educativa y a sus actores como agentes comprometidos en la producción del fracaso escolar. Al mismo tiempo, reedita las concepciones que ubican en el niño y sus “déficit” la fuente de las dificultades escolares, si bien lo hace de modo indirecto aludiendo al entorno familiar y las consecuencias que éste puede tener sobre la trayectoria educativa de los niños. Por

último, relega la labor pedagógica a un segundo plano, quedando opacada por el peso de lo relacional puesto en la necesidad de brindar contención a estos estudiantes.

No obstante, la observación de la práctica de esta docente al frente del *“taller de lectoescritura”*¹⁰⁰ parece relativizar esta suerte de “escepticismo” que se trasluce en su discurso en relación con la potencialidad de la tarea pedagógica para favorecer el aprendizaje en los niños, aun cuando las condiciones sociales que los atraviesen puedan resultar adversas. Como veremos a continuación, en el ejercicio de este rol la maestra de apoyo pone de manifiesto que la escuela “puede hacer algo” con estos alumnos; y que es en la propuesta pedagógica donde reside esta capacidad de contención.

Para ilustrar algunos rasgos de la práctica de esta docente se analiza a continuación una situación de trabajo en el marco del taller antes mencionado. Se trata de una clase planificada, que retoma algunos elementos de la concepción sobre las prácticas de lectura y la escritura que en algunos aspectos resulta acorde con los planteos del Diseño Curricular y en otros presenta diferencias, tal como se desarrollará luego de la descripción de la actividad.

Al comienzo de la clase, la docente plantea claramente a las niñas (Melina, Florencia y Rocío) el tema de la clase, su sentido y lo que espera que las alumnas puedan producir en el marco del taller.

A partir de la enunciación por parte de la maestra del título de un cuento y de un listado de “palabras clave” se solicita que las alumnas formulen hipótesis de lectura (es decir, anticipar el contenido del relato). Tras la explicitación de las mismas, la docente lee el cuento, lo que permite corroborar las coincidencias y diferencias entre dichas hipótesis y el contenido del relato. Finalmente, se les propone a las alumnas que, guiándose por las palabras clave, reescriban el cuento de manera más sintética pero completa, contemplando que la historia tenga introducción, nudo y desenlace.

¹⁰⁰ Se trata de una instancia de trabajo que tuvo como origen la inquietud generada en la Escuela de Recuperación del distrito de abordar el tema de la “comprensión” lectora. A partir de la presencia de la psicopedagoga de la Escuela de Recuperación en la escuela durante el año 2009 la maestra de apoyo comenzó a implementar junto con ella algunas estrategias de trabajo bajo la modalidad de taller. Debido a que la propuesta había resultado valiosa para esta docente, continuó sosteniéndola de forma autónoma durante el siguiente ciclo lectivo a pesar de que la psicopedagoga había dejado de concurrir a la Escuela.

La docente comienza diciendo que el cuento se titula “*Juanito y el río enfermo*” y lee el siguiente listado de expresiones o palabras significativas dentro del relato:

“Juanito, hermanos, jugaban, laguna, tirar piedras, corriente de río, vieron algo extraño, palo largo, traer, orilla, esfuerzo, sacaron, pato silvestre, plumas pegadas, escucharon conversación, camión con petróleo derramado, dañado, lavémoslo, jabón, sacarle petróleo, ayuda, casa, mamá, dejarlo limpio, alegría, volver, perderse en el aire”.

En el desarrollo de la actividad la maestra tiene en cuenta permanentemente los comentarios y las inquietudes de las alumnas pudiendo efectuar algunas modificaciones en las consignas, resignificándolas, sin por ello perder el objetivo fijado. Asimismo, aun reconociendo las dificultades que se derivan del trabajo planteado, manifiesta confianza en la capacidad de las niñas para superarlas, lo que parece sostenerse en una expectativa general positiva respecto de lo que sus alumnas pueden lograr.

En el momento en el que las niñas concluyen con la escritura de los textos, la docente las invita a que comiencen a leerlos en voz alta. Se percibe por parte de las alumnas cierta timidez o miedo a exponerse, que las lleva a retrasar el momento de comenzar con la lectura ya que ninguna de ellas quiere ser la primera. Piden volver a revisar el texto escrito y corregirlo.

“Melina: ¿Lo puedo corregir?”

MA: ¿Vos?”

Melina: Sí.

MA: Claro, total tenemos tiempo.”

Finalmente Florencia, aun planteando alguna resistencia, lee su texto. Dice que cambió el final. Cuando esta niña termina la maestra de apoyo señala que le faltó rescatar dos detalles de gran importancia en el cuento original: el lugar donde estaban jugando los nenes cuando descubren al pato (es decir, el río) y la palabra “petróleo”, que indicaba el tipo de contaminación que explica que el río estuviera “enfermo”. La lectura de Florencia muestra que fue capaz de articular correctamente los hechos y presentarlos con una lógica cronológica adecuada, pese a los olvidos señalados por la docente, quien le dice que puede corregir el texto agregando los elementos que faltaban, dando cuenta de que es una versión en borrador y de que siempre es necesario corregir y reescribir para arribar a la versión definitiva.

A continuación lee Rocío, quien produce un texto mucho más breve y muestra mayor inseguridad al momento de leer. La docente reconoce que los aspectos principales del cuento están presentes pero señala también que le faltó reparar en la palabra “petróleo”. Al igual que en el caso anterior, le sugiere corregirlo y reescribirlo para llegar a una versión mejorada. Estas correcciones resultan pertinentes para que la alumna mejore la coherencia del texto y la adecuación del mismo al contenido original del cuento (ya que incluso la presencia de ese término en la historia explica el título mismo del relato).

De esta manera, el reconocimiento de las dificultades de las niñas no implica por parte de la docente una subestimación de sus potencialidades sino que, apelando a la posibilidad de considerar el error como parte del proceso de escritura (en tanto enseña que la producción de un texto implica la escritura de sucesivas versiones que pueden ser releídas y mejoradas progresivamente), logra sostener un nivel de exigencia respecto del desempeño de las alumnas que va de la mano de las expectativas depositadas en ellas. Un rasgo digno de destacar de la clase es la buena disposición que mostraron las niñas, ya que en ningún momento pusieron reparos ni ofrecieron resistencias a la situación de escritura. Esto podría considerarse como indicador de cierto grado de seguridad para encarar dicha tarea y de la confianza en sus competencias para la misma. En cambio, como se destacó, sí mostraron cierta timidez o inseguridad para leer en voz alta su propio escrito, aunque estas actitudes no las llevaron a oponerse a la actividad: simplemente las niñas solicitaron más tiempo para revisar lo escrito antes de exponerlo públicamente. De este modo, lograron dilatar el momento de la lectura pero a través de una estrategia que les permitió no sólo estar más seguras para realizarla sino mejorar el texto, propósito ineludible en la enseñanza de las prácticas de escritura.

Como se anticipó, pueden advertirse en esta clase rasgos que evidencian cierta coherencia con los lineamientos que el Diseño Curricular prevé para el área de Prácticas del Lenguaje. Cabe destacar que la clase se planteó como una situación de trabajo grupal en la cual el diálogo con la docente y el intercambio entre las propias alumnas (durante el proceso de reconstrucción de la hipótesis de lectura) estuvo constantemente presente. Si bien la producción escrita -la reescritura del cuento- fue una tarea desarrollada de manera individual por cada niña, la puesta en común de lo producido y la posibilidad de que las alumnas (y no sólo la docente) puedan opinar sobre las reescrituras son aspectos de la dimensión colectiva de los “quehaceres del escritor” que el Diseño Curricular señala explícitamente:

“Comentar lo que se está leyendo o confrontar diferentes interpretaciones posibles, recomendar o relatar lo que se ha leído, discutir sobre la consistencia de las acciones de tal o cual personaje (...) escribir con otros, someter a consideración de los compañeros un texto que se está produciendo, revisar en conjunto un escrito grupal o individual y discutir, por ejemplo, la necesidad de agregar tal o cual información o de sustituir determinada expresión por otra más adecuada a la situación... son quehaceres del escritor que sólo pueden llevarse a cabo conversando con los demás.”

Del mismo modo, el clima de trabajo en el que se desarrolló el taller favoreció la participación oral de las niñas (incentivada reiteradamente por la docente) y la lectura “para los otros” de los textos producidos, propiciando situaciones de aprendizaje en las cuales el error es tomado como oportunidad para corregir y mejorar las producciones escritas. Esta concepción de la escritura como un proceso que se desarrolla en sucesivas etapas -que implican la revisión, la identificación de los errores y la reescritura- también forman parte de lo que el citado documento curricular dispone para la formación de *“practicantes de la cultura escrita”* durante los primeros años del nivel primario¹⁰¹. Por último, es importante señalar que las intervenciones de la docente se orientaron no sólo a señalar aspectos formales de los textos producidos por las niñas sino también a identificar falencias en el contenido y ausencia de información fundamental para que el sentido del relato resulte accesible también para un hipotético lector que no haya formado parte del desarrollo de la actividad, aspectos que también son considerados en el Diseño:

“Asegurar que los alumnos puedan ejercer derechos del escritor tales como: producir textos en función de propósitos valiosos para ellos, en el marco de auténticas y variadas situaciones de comunicación, dirigiéndose tanto a destinatarios específicos y conocidos como generales y desconocidos; disponer del tiempo necesario para planificar, escribir sucesivas versiones, replanificar y revisar sus escritos”

En cuanto a los elementos que no resultarían coincidentes con el enfoque del Diseño Curricular, cabe señalar que la propia denominación del taller muestra una distancia en relación con la concepción vigente, en tanto alude a la “lectoescritura” como un único proceso, y no como competencias (lectura y escritura) que si bien se encuentran vinculadas deben ser reconocidas como diferentes. Por otro lado, la propuesta

¹⁰¹ Si bien algunas de las prácticas pedagógicas identificadas aquí se corresponden con lineamientos previstos por el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje para el primer ciclo, resulta coherente que la docente de Especial trabaje sobre ellos con niñas que se encuentran en cuarto grado, dado que se trata de situaciones de apoyo pedagógico que buscan justamente afianzar los conocimientos que deberían haber adquirido durante el primer ciclo. Si no existiera esta distancia entre los contenidos esperables para el año en que se encuentran las alumnas y lo que realmente han logrado aprender tal vez el apoyo pedagógico no sería necesario.

concreta de enseñanza, cuyo objeto es finalmente la reescritura de un cuento, tiene como punto de partida el dictado de una serie de “palabras clave” a partir de las cuales las niñas deben elaborar hipótesis sobre el contenido del relato; herramientas que resultarían más pertinentes para el abordaje de un texto informativo que para el análisis de un texto literario. Tratándose de un cuento, el trabajo con un conjunto de palabras centrales de la trama argumental podrían dar lugar a diversas hipótesis sobre la historia, todas válidas; dado que se trata de un texto ficcional no necesariamente regido por la lógica que suele predominar en textos informativos.

Más allá de la cercanía o distancia que presenta la situación de enseñanza descrita en relación con el enfoque del Diseño Curricular, el análisis de la clase en el marco del taller ofrece elementos para relativizar algunas posiciones sostenidas por la docente en la entrevista. Concretamente, la práctica de la maestra de apoyo no confirmaría la subestimación del peso de las variables pedagógicas en la trayectoria escolar de los niños que se trasluce en la entrevista cuando sostiene que *“la familia es fundamental, la falla de la educación, no, lo principal es la familia...”*. Al margen de la calidez observada en la relación con las alumnas (rasgo que por otra parte parecería caracterizar en general el trabajo de las maestras de apoyo), se advierte que no es la contención en sí misma lo que genera buenas condiciones para el aprendizaje, sino algunas de las características concretas de su propuesta pedagógica. Al promover situaciones de enseñanza basadas en un “clima” de respeto, confianza, escucha, atención particular y flexibilidad para analizar los aciertos y errores, se generan condiciones favorables para que las alumnas superen sus dificultades, consoliden los aprendizajes que van logrando y fortalezcan su autoconfianza. En definitiva, y como se señaló anteriormente, en el desempeño de esta docente de Especial el propósito de brindar contención se viabiliza en el modo en que lleva a la práctica las situaciones de enseñanza. Más allá de su concepción respecto de aquello que subyace a los problemas de aprendizaje (siempre habría algún tipo de carencia relacionada con lo que estos niños reciben de sus familias: les falta contención, apoyo, seguimiento, cuidado), en la práctica esta docente demuestra que no se orienta a cubrir esos déficit, sino estrictamente a promover situaciones de enseñanza que contribuyan a brindarles herramientas y estrategias para afianzarse como alumnas. Tal como se ha mostrado, la manera en que la maestra de apoyo estimula a cada niña a mejorar su competencia en la escritura tiende a fortalecer la auto-confianza en la capacidad de aprender por parte de estas niñas. Tratándose de alumnas que han sido definidas como destinatarias de apoyo y considerando que se encontraban trabajando contenidos destacados como centrales en la escuela primaria (la lectura y la producción escrita),

por tener fuertes consecuencias en la posibilidad de apropiación de otros contenidos, el fortalecimiento que parece derivarse de las intervenciones de esta docente resulta sumamente valioso.

Retomando la interpretación que se efectuó anteriormente respecto de la postura de esta maestra y su mirada sobre la articulación entre escuela y familia (o escuela y condiciones sociales) es posible hacer ahora una relectura de las implicancias señaladas más arriba. El hecho de que en la práctica esta docente tenga una posición tan clara de confianza en las posibilidades de aprendizaje de estos niños -una confianza despojada de ingenuidad, acompañada de claras intervenciones en tal sentido- permitiría hacer una nueva lectura de su discurso. Tal vez, el escepticismo de esta docente acerca de la potencialidad de la escuela frente a las condiciones sociales adversas de sus alumnos se aplique especialmente a situaciones de abandono de extrema gravedad de los niños por parte de sus familias. Ante situaciones de vulnerabilidad tan marcadas, la escuela -aun valiéndose de todas sus estrategias y recursos- poco podría hacer para sostener una experiencia escolar satisfactoria y sustantiva con estos niños. Un claro ejemplo de este tipo de límites es el de los niños cuya asistencia a la escuela resulta inconstante y poco sistemática. En este caso, el apoyo se manifiesta insuficiente dado que no está garantizado el principal requisito para establecer un vínculo pedagógico y lograr avances en los aprendizajes: la concurrencia regular de los estudiantes a la escuela.

Otro de los aspectos que surgió a partir de los encuentros con esta docente, y que aporta elementos adicionales para la comprensión de su trabajo, es la percepción de las expectativas depositadas sobre la tarea de apoyo. La docente entrevistada expresa la existencia de una distancia entre aquello que las maestras de grado demandan de los docentes recuperadores y lo que en su opinión constituye el sentido de su tarea. Mientras que los maestros a cargo del grado esperan que el apoyo pedagógico sirva para reponer contenidos no aprendidos en la clase, reduciendo así la distancia entre el nivel general del grado y el desempeño particular de algunos alumnos, desde la perspectiva de esta docente de Educación Especial la finalidad de su intervención se centra en que los alumnos rezagados del grupo puedan desarrollar estrategias de aprendizaje que les sirvan más allá de la superación de esa distancia con respecto a los contenidos. En palabras de esta docente:

“ése es un tema que a las maestras todavía les cuesta, porque nosotras no somos las maestras particulares: ‘no entiende divisiones, andá a explicárselas’ (...) Lo que pasa es que a lo mejor los objetivos son distintos, yo lo interpreto así: el objetivo de

la maestra es que el chico aprenda los contenidos y pase de grado, mi objetivo no es que pase de grado sino que adquiera las estrategias, las herramientas para que efectúe su aprendizaje de forma eficaz (...) Ellas tironean de arriba, nosotros empujamos de abajo, esa es la diferencia”.

Es justo señalar aquí que las palabras de la entrevistada no indican que su labor se encuentra desligada del propósito de evitar la repitencia de los niños. Claramente, la finalidad del apoyo pedagógico se orienta a sostener la escolaridad de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje, las cuales -de no ser atendidas- podrían derivar ciertamente en situaciones de fracaso escolar. Lo que se puede interpretar de la cita anterior es que el logro de la promoción del niño no es un fin en sí mismo, sino que debe darse como resultado de la consolidación de un proceso de aprendizaje efectivo.

Además de esta diferencia de criterio entre docentes de grado y de Especial con respecto a lo que se espera de los maestros de apoyo en la escuela común, es importante destacar otro elemento que se relaciona con el anterior y que de alguna manera ensancha la brecha entre las expectativas de ambos actores: la existencia de una suerte de “carriles paralelos” entre Especial y Primaria, entre los cuales no siempre se logra establecer una articulación. Según la perspectiva de esta docente, algunos maestros de grado consideran que los niños que reciben apoyo son “alumnos de la recuperadora”, niños que son señalados de alguna manera como aquellos con los que la Maestra de grado “ya no puede hacer nada”. Así, la renuncia a la posibilidad de trabajar con estos niños produce no sólo un efecto de escisión entre aquellos alumnos que pueden seguir educándose junto con el grupo ampliado del grado (y con la docente a cargo) y aquellos que sólo pueden hacerlo separadamente (con la maestra de apoyo) sino que, además, refuerza procesos de etiquetamiento negativos para los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Si bien la entrevistada afirma que los alumnos que trabajan fuera del aula con ella se encuentran a gusto, porque consolidan su capacidad de aprender y su seguridad como estudiantes, el efecto de estigmatización que puede producir ese tipo de gestos por parte de las maestras de grado no es menor, pudiendo conducir en algunos casos a profecías autocumplidas:

“E: ¿Hay todavía, en relación a los chicos que van a apoyo, una estigmatización o son marcados dentro del grado?”

MA: No, yo pienso que los que vienen conmigo están contentos y como están contentos, los demás quieren venir también. A mí me pasa eso, pero yo he escuchado maestras que me dicen ‘vení que tengo uno para vos’, como diciendo

‘éste es para vos, hasta acá llegué y no puedo más, seguí vos, hace lo que quieras, llevátelo’. O el efecto Pigmalión: este chico no va andar, (...), y no anduvo. Eso lo tengo visto.”

Es importante señalar que las afirmaciones vertidas por la entrevistada no remiten necesariamente a su experiencia con todas las docentes de la escuela seleccionada, e incluso pueden no referir a esta institución en particular. Sus valoraciones respecto de las maestras de grado se nutren de sus vivencias a lo largo de su carrera y no aluden en todos los casos al plantel de la Escuela A. Como veremos más adelante, sus opiniones respecto del desempeño de otros docentes distan mucho de ser generalizadas; en cambio, resalta como un aspecto central el carácter individual y la impronta personal que cada maestro imprime a su labor.

La perspectiva de una de las maestras de grado entrevistada en esta institución -con la cual la docente de apoyo interactúa- puede citarse justamente como un contraejemplo de las prácticas de etiquetamiento y de segmentación del alumnado antes señaladas. Esta docente, como se anticipó, considera que es mejor que el apoyo pedagógico se realice dentro del grado como una forma de evitar que los niños que necesitan de ese recurso de Especial queden segregados del grupo de pertenencia. Incluso, busca evitar que la maestra de apoyo trabaje exclusivamente con estos alumnos, propiciando el contacto entre ésta y los demás niños de la sección:

“MG: A veces también le digo (a la maestra de apoyo) que ella circule porque yo no quiero que a los chicos estos los marquen como ‘el que necesita que alguien esté al lado’, entonces (la maestra de apoyo) a veces se va a trabajar con otro, mira a otros y vuelve otra vez (...)

E: ¿Esto se te ocurrió porque tuviste alguna situación en que los propios chicos estigmatizaron o marcaron a sus compañeros o lo hacés preventivamente?

MG: Por las dudas. Cuando llegué a la escuela, el hecho de escuchar a tus compañeros te da un panorama de lo que va a venir, en el sentido de cómo está el pibe en la escuela, de cómo se lo ve. Y como ya este chico estaba tan marcado, a mí me empezó a resultar raro, porque dije o está marcado por los compañeros mismos o por la maestra que tuvo o por algo, pero algo hay.”

Si bien el relato anterior muestra una distancia respecto de las prácticas de etiquetamiento a las que aludía la docente de apoyo, a la vez pone de manifiesto que las mismas efectivamente ocurren en el ámbito de la escuela seleccionada y que incluso pueden ser transmitidas de un maestro de grado a otro, fomentando cierta reproducción del estigma y atravesando la trayectoria educativa del niño en la institución. No es casual que esta docente, que busca evitar el etiquetamiento de los

alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, se muestre también preocupada por lograr una suerte de equilibrio entre su propia responsabilidad por estar a cargo del grado y el reconocimiento del rol particular de la maestra de apoyo. Es que, justamente, en el mismo gesto en el cual se “marca” a ciertos niños como “los que no aprenden” suele operarse también un desplazamiento de la responsabilidad de la maestra a cargo del grado respecto de la educación de esos alumnos, la cual podría depositarse -siempre que se cuente con el recurso- en la docente de apoyo pedagógico. El siguiente fragmento de la entrevista con la maestra de grado expone justamente esta preocupación por lograr un balance entre su propia responsabilidad pedagógica respecto de sus alumnos y el lugar específico de la docente de apoyo en el aula:

“E: Y vos el día que viene la recuperadora, ¿le ponés consignas especiales para los niños que están trabajando con ella?”

MG: Por ahora trato de correrme un poco, pero por esto que te decía antes, para poder darles el espacio para que se adapten a otra persona. Pero a veces voy, vengo, miro y sigo de largo con otra criatura. La verdad es que nunca me siento en el escritorio, pero este último trimestre cuando viene (la maestra de apoyo) me estoy sentando en el escritorio y a veces me siento mal, porque siento que estoy como abandonándolos. Pero por otro lado digo `no, también es el rol de ella` y le tengo que dejar el lugar a ella.”

Resulta interesante detenerse un poco más en el contenido de las últimas citas referidas a la mirada de esta maestra de grado sobre el rol del docente de apoyo y sobre los niños que son objeto de su labor. El temor al etiquetamiento, que habita en el hecho de que un niño sea atendido de manera personalizada, lleva a esta docente a reflexionar especialmente sobre el lugar que le otorga al maestro de apoyo dentro del aula, tendiendo de alguna manera a invisibilizar su figura. Quedando descartada la opción de retirar a los niños del aula -por las razones ya expuestas- parecería que la maestra a cargo del grado no encuentra un modo de incorporar efectivamente al docente de apoyo a la labor pedagógica sin desdibujar de alguna manera su rol específico de acompañamiento de los niños que presentan mayores dificultades en la apropiación de los contenidos. Esto puede ser considerado como un síntoma de cierta rigidez o apego a los roles escolares tradicionales pero también como muestra de la ausencia de estrategias alternativas para articular el trabajo de ambos docentes. De hecho, al ser consultada respecto de la valoración y potencialidad de la función de apoyo, la maestra de grado expresó lo siguiente:

“E: ¿Creés que se podría introducir algún cambio en la participación de la maestra recuperadora en el grado?”

MG: Sí, (...) yo creo que sería buenísimo, dos maestros en un aula, yo creo que es espectacular.

E: ¿De manera permanente?

MG: Sí, yo creo que es espectacular porque hay veces que a uno se le escapan algunas cosas. Lo que yo te decía antes de principio de año, que tenía a los chicos que veía que le faltaba afinar algunas cosas, yo sentía que descuidaba a los que no lo necesitaban tanto. Pero que incluso los que no lo necesitaban si yo hubiera estado con otra persona, hubiéramos podido”.

Sí bien la referencia a la posibilidad de compartir la tarea en el aula con otro par surgió a partir de la pregunta por la figura del maestro de apoyo, parecería que el aporte que atribuye a esta situación podría darse con cualquier otro colega con quien poder complementarse e intercambiar miradas sobre los niños. En este sentido, parece aludir más a las ventajas del trabajo en el marco de pareja pedagógica en general que a las posibilidades que puede brindar la presencia de un docente de Especial en particular. No obstante esta valoración positiva que muestra la docente respecto de la potencialidad de una presencia más constante de la maestra de apoyo en el aula -bajo una modalidad que, como se señaló, podría evocar la pareja pedagógica- no parece darse en la práctica cotidiana esta articulación del trabajo de enseñanza de ambas docentes. Uno de los elementos que evidencia esta ausencia de articulación es la falta de planificación conjunta, la cual se advirtió en las observaciones de clase y también se manifiesta en el discurso de esta docente, cuando reconoce que los momentos de trabajo compartido junto con la maestra de Especial en el aula responden más a situaciones azarosas que a un propósito explícitamente definido y acordado por ambas docentes:

“E: Me quedé pensando en lo que decías de la posibilidad del trabajo en pareja pedagógica con otra maestra. Tal vez, por una cuestión de recursos no se podría tener a una docente todos los días, pero ¿pensás que se podría organizar igual, aunque sea con las dos ó tres veces por semana que (la maestra de apoyo) viene (al aula)?

MG: Sí, incluso hoy hicimos aula-taller. La actividad de aula-taller que yo hago es cuando una actividad va un poquito más allá de lo que podrían hacer los chicos (solos): que la pueden hacer pero que va un poquito más allá y que van a necesitar un acompañamiento. Hicimos el trazado en hoja cuadriculada, yo les daba figuras, ellos tenían que adivinarlas y después trazarlas. Era difícil porque tenía que ver con el manejo de regla en un papel que no conocían, que era el cuadriculado, y además manejar este concepto de cuerpo y figura que a veces se complica un poco.

E: ¿Y estuvo (la maestra de apoyo) acompañándote?

MG: Sí, fue de casualidad, pero cuando se iba le dije 'menos mal que estuviste porque sino hubiera salido con los rulos parados, lo hubiera hecho igual pero hubiera salido con los rulos parados'".

Los elementos que surgen del análisis del discurso de estas maestras (de grado y de apoyo) ponen de relieve que la articulación del trabajo entre ambas distaría de ser completamente satisfactoria y que podría ser mejorada. Esto resulta llamativo si se tiene en cuenta que, por separado, muestran una posición de fuerte compromiso respecto de su tarea, confianza en las posibilidades de los niños con dificultades y cuidado en relación con los posibles efectos estigmatizadores de la labor de apoyo. Esta dificultad para enriquecer las situaciones de enseñanza compartidas podría estar revelando, entonces, la falta de espacios en los que se puedan idear y planificar formas de articulación superadoras de las alternativas existentes. Al respecto, los docentes de apoyo cuentan con una jornada mensual de trabajo a cargo de la vicedirectora de la Escuela de Recuperación y compartida con el resto de las maestras de grado de recuperación del distrito. No obstante, esta instancia no está diseñada como un espacio específico para abordar en forma concreta la articulación entre Primaria y Especial sino más bien se constituye como una instancia para reflexionar sobre los niños considerados como casos y para que los docentes de apoyo puedan tener algún tipo de orientación y supervisión de su trabajo en las escuelas. Si bien es cierto que el análisis de los casos que aportan las docentes muchas veces requiere poner en discusión las variables institucionales de las escuelas a las que pertenecen, por lo que se ha podido apreciar, las referencias a cuestiones relativas a la enseñanza y al modo de articular esfuerzos con las maestras de grado resultan escasas. Al mismo tiempo, el espacio de referencia dentro de la escuela primaria donde esta articulación podría ser trabajada son las reuniones de ciclo que, en esta institución en particular, no se realizan sistemáticamente ni incluyen estos propósitos. En suma, la búsqueda de una integración más fructífera entre el trabajo de los docentes de grado y los de apoyo aparece como un desafío pendiente que requeriría ser abordado en el nivel de las conducciones de las modalidades de Especial y Primaria. Sin duda, esta integración ameritaría realizar algunas modificaciones organizativas para que los docentes de apoyo puedan dedicar parte de la carga horaria laboral al trabajo junto al maestro de grado. En la actualidad, la totalidad del tiempo de trabajo del docente de Especial en la escuela primaria está destinado a los niños (ya sea dentro o fuera del grado de pertenencia) sin que esté previsto un tiempo específico para pensar junto a los maestros de grado en las problemáticas de los alumnos y diseñar estrategias y propuestas de enseñanza conjuntamente.

El apoyo pedagógico en el turno tarde

La maestra de apoyo pedagógico del turno tarde ingresó a la Escuela A en el año 2008 al principio como docente de grado de recuperación y dos años después en el cargo que desempeña en la actualidad.

Esta docente define a los destinatarios de apoyo como *“los chicos que están más rezagados y que tienen puntualmente problemas de aprendizaje y no tanto de conducta”*. También se refiere a estos niños como alumnos *“con problemas de (...) atención, de adaptación al grupo, de vínculos con los compañeros, con la maestra”*. Esta definición, que parece señalar problemáticas de distinto orden al momento de identificar a los alumnos que requieren apoyo, debe complementarse con el siguiente testimonio de la docente, ya que en el mismo se establecen prioridades y se profundiza la relación entre ambas dimensiones (la pedagógica y la relacional):

“En cuanto a contenidos, trato de centrarme en lo pedagógico. Después siempre se mezclan problemas emocionales, familiares. Pero básicamente eso: trabajo aparte, los saco o trabajo ellos en un apoyo más cuerpo a cuerpo apoyando al nene para que salga adelante y pueda estar a nivel del grupo en cuanto a contenidos. A veces a los chicos les falta confianza o por ahí no hicieron un buen vínculo con la maestra, entonces ahí intervenís un poquito como mediadora hasta que enganchan la maestra con el nene (...) hay nenes que están estigmatizados, yo digo que es un trabajo de negociación. (...) Porque si bien me centro en los problemas pedagógicos, a veces hay otras cuestiones que no hacen puramente a los contenidos, hay nenes que por ahí les cuesta integrarse al grupo o ya vienen con una historia familiar o escolar y entonces en la escuela ya están tildados o estigmatizados, y yo digo ‘voy a remarla con él para que lo acepten’ o para que se valoren sus logros, sus esfuerzos.”

En función de lo señalado, el eje de trabajo que traza esta maestra de apoyo consiste en ayudar a que el niño que se encuentra rezagado en la apropiación de los contenidos se adelante, logrando una equiparación con el nivel medio alcanzado por sus compañeros de curso. Si bien se destaca como un aspecto central el trabajo sobre “los problemas pedagógicos” (íntimamente relacionados, para esta docente, con la adquisición de contenidos escolares), la entrevistada destaca que en algunos casos el mencionado rezago puede estar asociado con problemas de orden emocional (expresión, en muchos casos, de situaciones familiares adversas) o bien con conflictos en los vínculos que establecen con sus pares o con sus docentes. Los intentos por desarticular estos estigmas y la búsqueda por volver a integrar al niño a su grupo de pertenencia parecen poner de manifiesto que para esta docente la relación con los otros es también un aspecto central en el proceso de aprendizaje, más aun en un contexto como el de la escuela primaria donde dicho proceso es siempre resultado de

un trabajo grupal: el que despliegan los niños entre ellos y junto a sus docentes. De todos modos, su enunciación parece establecer prioridades o grados de importancia al momento de abocarse a la tarea de apoyo: en primer lugar aparece el trabajo sobre los contenidos y luego, en segundo lugar, aquellas intervenciones que apuntan a restablecer un vínculo que se evalúa como problemático.

Consultada sobre las razones que provocarían que algunos alumnos no logren apropiarse de los contenidos que se espera que estén en condiciones de aprender, la maestra de Especial alude a dos tipos de problemáticas diferentes¹⁰².

Por un lado, menciona la concurrencia asistemática a la escuela -debida a razones asociadas con las condiciones sociales de los niños o bien a situaciones familiares complejas- que atenta contra el proceso de aprendizaje esperado:

“Hay una nena en primer grado que está bastante rezagada pero porque falta muchísimo, tiene muchos hermanitos, vienen de Provincia (de Buenos Aires), desde lejísimos (...) la mamá está embarazada y ya no sé qué número de embarazo lleva. Falta mucho y entre que a la nena le cuesta, se distrae y a las ausencias, a eso lo atribuyo (el rezago)”.

Por otro lado, destaca como preocupante el “*déficit atencional*” que presentan algunos niños. Aunque duda respecto de las causas que lo motivan (oscila entre adjudicarlo a problemas de índole neurológica o a factores emocionales) le asigna un peso importante en la determinación de los problemas de aprendizaje de un número significativo de alumnos. Según la docente, en muchos casos se trata de niños que no han sido escolarizados en el nivel inicial, razón por la cual carecen de hábitos escolares, son “*deambulantes*” y “*muy lúdicos*”¹⁰³. En otros casos, se trata de alumnos desconectados del entorno, pudiendo incluso ser confundidos con niños autistas. Estos últimos, en la medida en que no presentan problemas de conducta, pueden

¹⁰² Como en el caso de la docente de apoyo del turno mañana, esta maestra también alude a su experiencia en general para describir los problemas de los niños que son destinatarios de apoyo pedagógico. Esto implica que no necesariamente los problemas enunciados se presentan en la institución analizada. De hecho, la alusión a los niños que “se pierden” en grupos numerosos de alumnos no refleja la realidad de la Escuela A, cuyo promedio de alumnos por sección, como se señaló, es reducido.

¹⁰³ Es interesante destacar cómo el carácter lúdico de los niños puede aparecer como un problema dentro del ámbito escolar, especialmente si se tiene en cuenta que el juego es un elemento constitutivo de la infancia y que se está haciendo alusión a niños de los primeros años del nivel primario. Lo relevante en este señalamiento es que de algún modo transparenta las limitaciones del formato escolar para incorporar este rasgo propio de la infancia, las representaciones que circulan en la escuela primaria respecto de lo que puede ser considerado un “problema”, así como también aquellos comportamientos que serían esperables en estas instituciones.

pasar desapercibidos en el marco de un grupo numeroso y no recibir una atención particular por parte de sus docentes, con consecuencias negativas sobre la adquisición de los contenidos escolares.

En relación con la definición de los destinatarios del apoyo pedagógico y del sentido de estas intervenciones, un elemento adicional que es necesario considerar es el grado de coincidencia entre las expectativas y demandas de los docentes de primaria y la definición del rol de maestro de apoyo que postula la Educación Especial. Desde la perspectiva de la entrevistada, las maestras de grado frecuentemente derivan a alumnos con *“problemas de conducta”*, lo que escaparía de las funciones asignadas a los docentes de apoyo. Sin embargo, aunque las demandas que reciben pueden no coincidir con las tareas estipuladas para su rol, se adapta al pedido de las docentes de primaria retirando del aula a estos niños con el fin de *“descomprimir un poco la situación”*. El acompañamiento de la docente de apoyo logra, en algunos casos, que los niños se aboquen a la misma la tarea que resistían en el grado. Considerando que los denominados *“problemas de conducta”* expresan dificultades en los vínculos de ciertos alumnos con la docente o con los pares y que, además, esta maestra de apoyo enfatiza fuertemente el peso que tienen los aspectos vinculares en las condiciones de aprendizaje -como se dijo anteriormente- resulta llamativo que el abordaje de este problema resulte subordinado en la concepción que tiene de su propio rol.

A pesar de las diferencias de criterio que puedan darse entre los docentes de ambas modalidades respecto de la definición de los destinatarios del apoyo pedagógico, es preciso poner de relieve que este proceso es, para la maestra de Especial, producto de una decisión conjunta: *“yo charlo con la maestra (de grado), conozco al grupo, entre las dos nos ponemos de acuerdo en quiénes serían los nenes que tienen más dificultades”*.

Otro rasgo a considerar es que la definición de los destinatarios de las acciones de apoyo por parte de Especial en la escuela común no es concebida como si se tratara de un listado fijo de niños, sino más bien de una selección que va sufriendo modificaciones a medida que transcurre el ciclo lectivo. Entonces, si bien al principio del año la maestra de grado suele seleccionar un número alto de niños¹⁰⁴ con el paso del tiempo muchos alumnos logran mejorar su desempeño, de manera que pueden dejar de necesitar este apoyo. De este modo la docente de Especial puede

¹⁰⁴ Como surge de la entrevista a la maestra de Especial, la proporción de niños que requerirían apoyo puede llegar a representar un 40% de la matrícula del grado.

concentrarse más fuertemente en los niños que corren riesgo de no ser promovidos al grado siguiente.

“Las maestras te dicen ‘todos (tienen que recibir apoyo), este es todo un grado de recuperación, están todos perdidos’. Hay docentes y docentes, pero por ahí de veinte te mandan ocho que se van acotando porque si el trabajo surte (efecto), el de la docente, el mío, el del nene que va haciendo su propio proceso de maduración, en general a lo que se tiende es a que a esta altura del año (se refiere al mes de agosto) ya lo tenés más focalizado y son muchos menos los que corren riesgo de no promover. Entonces nos focalizamos más en esos. La maestra te dice ‘Fulano arrancó, no sé qué pasó después de las vacaciones de invierno que hizo un clic’. Eso pasa”.

Entonces, el criterio al que se aludió al comienzo como definitorio de la selección de los destinatarios del apoyo pedagógico, debe ser complementado del siguiente modo: al nivel de alejamiento respecto de la apropiación de los contenidos curriculares se suma el riesgo de repetir el grado. Así, dentro del conjunto de niños “rezagados” se presta especial atención a aquellos en los cuales ese rezago termina poniendo en duda la promoción.

Como se señaló anteriormente, la aceptación por parte de esta docente de abordar tareas que, según su perspectiva, excederían los límites de su función pone de relieve un rasgo central de su estilo de trabajo: concebir su inserción en la escuela primaria como producto de una permanente negociación en la que es capaz de flexibilizar su posición para no provocar tensiones con la maestra de grado con la que debe articular la tarea cotidiana. El objeto de esta negociación es tanto la definición de los niños que recibirán apoyo como también la modalidad de ejercicio de la función. Si bien esta docente prefiere trabajar con los alumnos en el aula (aunque en ocasiones específicas puede considerar el hecho de trabajar separadamente con un grupo reducido), como resultado de su disposición permanente al acuerdo realiza su trabajo tanto dentro del aula como fuera. En líneas generales, se adapta a las expectativas que las docentes de grado tienen respecto del aporte que puede brindar. En este sentido, resultan elocuentes los ejemplos que la entrevistada ofrece al momento de caracterizar la heterogeneidad de expectativas de los maestros de grado sobre su labor y de ilustrar su flexibilidad frente a las mismas: puede ofrecer estrategias diferentes para abordar un tema que resulte problemático a la docente de grado, así como también aportar material bibliográfico o incluso ponerse al frente de la clase si la maestra “*está cansada*”. Dentro de este abanico de aportes que la docente de apoyo describe como muestra de su flexibilidad frente a las expectativas y demandas de las maestras con las que comparte el trabajo, cabe subrayar que algunos de ellos parecerían ser

constitutivos de su rol (como por ejemplo sugerir material bibliográfico o compartir propuestas de enseñanza), mientras que otros se perfilan como “concesiones” orientadas a lograr cierta confianza y/o aceptación por parte de las maestras de grado.

En este sentido, la entrevistada otorga un peso decisivo al logro de una “buena relación con el docente” en tanto condición necesaria para un trabajo que debe caracterizarse, precisamente, por requerir una fuerte articulación entre ambas figuras. Según la experiencia de la docente de apoyo, existe un muy variado espectro de posicionamientos posibles por parte de los maestros de grado, quienes pueden agruparse, a grandes rasgos, en dos posiciones claramente diferenciadas. Por un lado, quienes se muestran más renuentes a incorporar a la docente de apoyo como un par que puede brindar aportes específicos y, por otro lado, aquellos que la “invitan” a compartir la responsabilidad de la tarea de enseñanza.

En el primer grupo se ubica a los docentes que se muestran temerosos ante la participación de los maestros de apoyo en el aula, por sentirse observados, y en consecuencia se resisten a su presencia. Ante estos casos, la maestra de apoyo se ocupa especialmente de disipar posibles temores, aclarando a los maestros de grado que su función no es la de observarlos, cuestionar sus estrategias ni evaluarlos, sino la de brindarles colaboración. En sus propias palabras: “yo vengo a colaborar, ‘decíme en qué te puedo ayudar, vengo a sumar’. Trato de ponerme al servicio, (...) ‘aprovecháme, soy un recurso de Especial, en qué te puedo ayudar’”.

En el segundo grupo se encuentran los docentes que requieren la ayuda del maestro de apoyo, no sólo en el acompañamiento de ciertos niños con dificultades para aprender sino también en otros aspectos de la tarea (por ejemplo, la definición de notas o la preparación de un tema en particular). Sin embargo, al interior de este mismo grupo también es posible establecer diferenciaciones entre aquellos maestros que reconocen el aporte de la docente de apoyo, le otorgan un lugar y articulan con ella su trabajo; de aquellos otros que incluyen al maestro de apoyo para desentenderse del grupo de niños que, por presentar dificultades de aprendizaje, exigen una atención especial. En la extensa cita que sigue, la maestra de apoyo cuestiona fuertemente esta posición, al punto de calificarla como discriminatoria:

“A veces pienso que tal vez es discriminación, porque pienso en los casos en que escuché cosas así, por ahí de distintos niveles sociales muy marcados entre la maestra y el nene (...) A veces tiene que ver con la flexibilidad del maestro, con sus ganas de incluir. Hay maestros que sólo quieren trabajar con el grupito

que labura bien y que los sigue. Y entonces no trabajes en escuela pública, hoy en día es muy heterogéneo el grupo que tenés en cuanto a culturas: hay muchos nenes de otros países, paraguayos, bolivianos, ecuatorianos, cubanos. Pero, sí, yo creo que un poco pasa por la discriminación de los niveles sociales y la falta de ganas porque si vos querés siempre podés rescatar algo del pibe. Te lleva tiempo, yo no digo que el trabajo del docente sea liviano, porque tiene 20 niños y no puede estar planificando y haciendo proyectitos especiales (para cada uno). Pero bueno, es buena voluntad, no es ninguna magia porque al nene que le cuesta te lo sentás. 'No puedo estar toda la mañana al lado del nene porque descuido a un montón de otros', dicen algunos maestros. Pero te lo sentás en el escritorio o lo tenés cerca tuyo y le tirás algún ejercicio: si están sumando con números de dos cifras, le ponés 5 + 6. Me parece que algo se puede hacer siempre, no es que no se puede hacer nada, para mí es falta de buena voluntad."

De las palabras de la entrevistada surgen algunos elementos que merecen ser resaltados. En primer lugar, el reconocimiento de que, incluso con aquellos niños que presentan mayores dificultades para el aprendizaje, *"algo se puede hacer siempre"*, lo que supone cuestionar el escepticismo de ciertos docentes sobre la potencialidad de la escuela. Sin embargo, al momento de explicitar la condición necesaria para sostener una práctica capaz de incluir a todos los alumnos -condición de la que, como reconoce, algunos docentes carecen-, la maestra de apoyo alude a la *"buena voluntad"* y a las *"ganas"*. Así, se deposita en decisiones y atributos personales de cada maestro la expectativa de cumplimiento de una política de inclusión que, por basarse en el derecho de los niños, debería sostenerse a partir de prácticas institucionales en las que la escuela colectivamente estuviera comprometida.

En segundo lugar, pone de manifiesto la persistencia en los docentes de la escuela primaria de cierta expectativa de homogeneidad en el alumnado, que no se condice con la población escolar. En el reconocimiento crítico de esas expectativas sobre los alumnos, la docente de apoyo reedita una diferencia fundamental que está inscripta en las tradiciones de ambas modalidades: mientras que la Educación Especial considera la heterogeneidad como rasgo constitutivo del sujeto colectivo con el que trabaja, para la Educación Común la heterogeneidad aparecería aún como una dificultad.

Es necesario complementar el abordaje del discurso de la maestra de apoyo con los elementos que surgen del análisis de su práctica, a partir de las dos situaciones de enseñanza observadas: una clase de apoyo realizada en 1º grado y una clase con alumnos de segundo ciclo.

En la clase que tuvo lugar en 1º grado, la maestra de apoyo trabajó con un pequeño grupo dentro del aula (cuatro de los trece alumnos presentes) reunido en una mesa

cercana al pizarrón. El resto del grado se organizó en otros tres grupos. Los alumnos habían tenido clase de Inglés en el módulo anterior -lo cual se advierte también en el pizarrón, donde quedan anotaciones de esa asignatura- y previamente de Matemática, área de la cual había quedado tarea pendiente de resolver. En medio de un clima de dispersión y desorden, la actividad tardó un tiempo considerable en comenzar efectivamente. Cabe anticipar que este “clima” caracterizó no sólo el inicio sino todo el desarrollo de la clase. Los niños se mostraban inquietos y dispersos con respecto a la tarea. En parte, esto parecería deberse al hecho de que la maestra a cargo del grado no logró convocar la atención de los niños a través de la actividad propuesta (cuyo sentido y secuencia nunca se explicó claramente) ni tampoco a partir de su estilo de conducción del grupo. Otro elemento a considerar es que también podría incidir el cansancio de los alumnos, ya que la observación se realizó en el último día de la semana escolar.

El objetivo específico de esta clase era la resolución de ejercicios de matemática, impresos en fotocopias que la docente repartió entre los alumnos. Este material llevaba por título “*Situaciones problemáticas*” y consistía en un listado de alimentos (el nombre y la ilustración) con el correspondiente precio. Por ejemplo: “yogurt 3 pesos”, “tres tostadas con manteca y dulce 2 pesos”, “sándwich de lechuga, tomate y queso 5 pesos”. Luego de este listado se mostraba la imagen de dos niños y se planteaban problemas del siguiente tipo: “¿Cuánto gastará Pedro si compra un yogurt, un sándwich y un cartón de leche?” o “¿Cuánto gastará Ana si compra un jugo, un paquete de galletitas y un alfajor?”. La propuesta consistía, entonces, en que los alumnos calcularan el costo de determinada combinación de alimentos. Es decir, los dos problemas planteados requerían de la suma como operación pertinente para su resolución. No obstante, como se anticipó, algunos niños todavía debían resolver unas restas, actividad que había quedado sin concluir. Por esta razón, al comienzo de la clase ambas actividades se superpusieron.

Como se señaló, el grupo acompañado por la maestra de apoyo estaba compuesto por cuatro alumnas, de las cuales dos ameritan particularmente la atención de la docente: una de las ellas (Dana) por el hecho de haber repetido ya 1º grado y la otra (Mora) por presentar un ausentismo escolar muy marcado. Las dos restantes no parecen requerir el mismo nivel de apoyo por parte de la maestra de Especial, ya que se muestran más autónomas durante el desarrollo de las actividades.

La relación entre la maestra de apoyo y las alumnas resulta cálida, cercana y de mucha confianza. Esto se advierte en el estilo informal de la docente y en las manifestaciones de algunas alumnas, que se le acercan para preguntarle o compartir cosas que no tienen ninguna relación con el contenido de la clase. Por ejemplo, una niña le cuenta “*seño, yo me pinté (las uñas) con brillo*”; otra le pregunta si ella se tiñe el pelo.

En cuanto a la tarea escolar, las intervenciones de la docente parecieron tener como denominador común brindar ayuda a las niñas para que comprendan la consigna e identifiquen la operación que deben resolver. Al comienzo de la clase la maestra de apoyo pidió al grupo de niñas que una de ellas leyera el problema para todas y les anticipó que luego “*las ayudo a pensarlo y lo hacemos*”.

En relación con las cuentas que habían quedado pendientes, mediante preguntas la docente orientó a una de las chicas para que pueda identificar la operación pertinente para resolver el problema. Parecería que la ayuda ofrecida se dirige más a que la niña “adivine” que debe restar que a poner el juego el conocimiento matemático implicado en el sencillo problema planteado, como se puede advertir en el siguiente fragmento del registro de la clase:

“MA: Si Fulano tenía 10 galletitas y comió 2, ¿cuántas tiene? (ante la ausencia de respuestas, orienta a la niña con otra pregunta) ¿Es de más o de menos la cuenta? (entonces, la niña finalmente responde...)”

A: De menos. (Luego, la docente le ofrece los dedos de su mano como recurso para que llegue al resultado).”

Cabe señalar que la estrategia que la docente emplea pretende que la niña resuelva el problema con una operación y no a través del conteo. Para ello, apela a material concreto (en este caso, los dedos), en vez de orientar a esta alumna para realizar el cálculo mentalmente. No obstante, no es el único procedimiento que la docente promueve para resolver las operaciones matemáticas, ya que con otros alumnos sugiere el conteo a partir de palitos dibujados o bien a través del cálculo mental.

En cuanto a la consigna específica de esta clase, planteada en la fotocopia que entregó la maestra de grado al inicio, la docente de apoyo explicó la situación problemática diciendo que se trataba de un listado de precios “*como si fuera un restaurante, o un kiosco*” y procedió a ayudar a sus alumnas en la comprensión del

primero de los problemas diciendo: “*estamos tratando de descubrir qué es lo que sale 9 pesos*” (se trataba del sándwich).

Más allá de las diversas estrategias brindadas a sus alumnas, un denominador común de las intervenciones de la docente de apoyo es el permanente seguimiento del trabajo de las niñas, que se muestran -especialmente dos de ellas, como se señaló- muy dependientes de ese sostén. A modo de ejemplo, la maestra ayudó a Dana a razonar para que realice la suma de “ $9 + 4$ ”, dibujándole 9 palitos y luego 4. Dana contó los palitos dibujados y obtuvo así el resultado, recibiendo por parte de la docente un reconocimiento de su logro: “*¡Muy bien, así llegamos a 13! Ahora escribílo, ¿sabés cómo se escribe el 13?*”. A continuación esta misma niña preguntó si podía pintar las ilustraciones de la fotocopia, a lo cual la maestra le respondió que podía hacerlo cuando terminara la actividad. Otra de las alumnas, en cambio, resolvió las cuentas con mayor autonomía y apeló a la docente sólo para confirmar el resultado:

A: Señor, ya sé: gastó 11 pesos (en referencia al resultado de otra de las situaciones problemáticas del ejercicio).

MA: ¿Ya lo hiciste?

A: Sí.

MA: A ver... ¿sabés que me parece que sí...? (se refiere a que es efectivamente el resultado correcto). *Pero no soplemos* (en alusión a que otras compañeras todavía no habían resuelto el problema).”

En el proceso de resolución de esta actividad, dos de las alumnas revelaron dificultades básicas y más importantes que la identificación de la operación con la que se podía resolver el problema: no lograban comprender la situación problemática porque aún no leían autónomamente. Teniendo en cuenta estas dificultades la maestra de apoyo intervino para que las niñas leyeran, apelando a la dimensión fonológica del lenguaje: “*La j con la u... ‘ju’, la g de gato con la o... ‘go’. Ju-go*”. Cabe señalar que la docente optó por esta estrategia en lugar, por ejemplo, de leer ella misma el enunciado (de manera que la alumna pueda seguir con la vista el texto), estrategia que hubiera ayudado a focalizar la atención directamente en el conocimiento matemático en juego. La opción de detenerse junto con las niñas en la lectura fonológica y silábica del enunciado implicó un “rodeo” que finalmente alejó a las niñas de la posibilidad de comprender la situación problemática presentada.

Mientras tanto, otra de las alumnas (una de las que se mostraba más autónoma y que, según expresó esta maestra, prácticamente no necesita su apoyo) pintaba las ilustraciones de la fotocopia en lugar de dedicarse a la actividad prevista. Al mismo

tiempo, se acercó al grupo de apoyo otro alumno que se sentó en una silla cerca de la docente y le pidió ayuda para resolver una cuenta. Estas situaciones constituyen muestras de un rasgo significativo de la clase y de la situación de apoyo en particular: la maestra de Especial es flexible, en el sentido de atender cada demanda de los niños. No obstante, esta flexibilidad -que podría ser entendida como una forma de atender los ritmos y necesidades particulares de cada niño y de ayudarlos de manera personalizada- termina manifestándose como una debilidad en la medida en que no parece primar un claro proyecto de intervención pedagógica que exceda y comprenda los requerimientos puntuales de los niños. Incluso, como se advirtió, una alumna puede dispersarse de la actividad sin que ello amerite por parte de la maestra de apoyo un señalamiento para que vuelva a encarar la tarea.

Simultáneamente, Mora (una niña que, además de no haber adquirido aún las competencias para la lectura y la escritura, tiene problemas de inasistencia) se levantaba, cantaba e inventaba una historia en base a las ilustraciones de la fotocopia. Si bien no fue capaz de leer por sí misma, su expresión oral resultaba muy rica, un aspecto que no parece haber sido tomado en cuenta por la docente al momento de desarrollar la actividad. Advertida de las dificultades de esta alumna para comprender la consigna, la maestra de apoyo le propuso reemplazar la actividad de la fotocopia por otra más sencilla:

“MA: Hagamos ésta mejor (le muestra otra fotocopia con una actividad más simple). Me parece que ésta es muy difícil (en referencia a la anterior propuesta de trabajo).

Mora: No, no es difícil. ¡Quiero hacer ésta!

MA: Entonces quedáte y escucháme. Porque pienso que si te levantás y andás paseando por todos lados es porque no entendés.”

La actividad más sencilla que se le propuso a Mora utiliza como soporte el dibujo de una selva y consiste en señalar cuántas palmeras, monos y papagayos hay en la imagen. Como señaló la maestra, se trata de una tarea más simple que la de sumar, ya que consiste en una actividad de numeración en la que tiene que establecer la correspondencia entre la cantidad de elementos de una serie y el número que la representa, con lo cual alcanza con realizar un conteo de las figuras en la ilustración para resolverla y escribir el número correspondiente.

Tanto Mora como Dana manifestaban su frustración por no poder leer, ante lo cual la docente trató de contenerlas y a su vez de generarles expectativas positivas:

“A: Señor, ¿cuándo voy a aprender a leer?”

MA: Estás aprendiendo, de a poquito...” (...) *“Se enojan pero ya les va a salir, es difícil ese...”* (en referencia al enunciado ‘tres tostadas con manteca y dulce’).

Además de expresar el malestar, una de estas alumnas (Mora) tomó un abecedario hecho en cartón que estaba a disposición de los alumnos en el aula y se entretuvo con ese material. Este gesto -que podría haber sido interpretado como una manifestación de su interés por la lectura- no fue considerado por la maestra de apoyo, quien le sacó el abecedario a Mora y la instó a abocarse nuevamente a la tarea con el resto del grupo. Luego, dirigiéndose a otra niña, dijo: *“Vos que leés bien podés ir leyendo (para todos) el problemita”*. Es decir, no sólo parece desalentar la relación de Mora con el abecedario sino que además, al plantear de ese modo la propuesta de lectura del enunciado, refuerza la posición de “carencia” que manifestaron Mora y Dana por no poder sostener la lectura de las consignas.

Promediando la clase, la maestra a cargo del grado se acercó al grupo de alumnos en apoyo. La docente de Especial aprovechó esa oportunidad para comentarle la situación en que se encontraba Mora: que estaba *“un poco perdida”* pero que, a la vez, no estaba dispuesta a abocarse a la tarea más sencilla que se le proponía a cambio. Con permanentes dispersiones, finalmente, Mora aceptó dedicarse al ejercicio sugerido (contar elementos dentro del dibujo de la selva) y al terminarlo se lo mostró a la maestra de apoyo. Ésta, evaluando lo realizado, le señaló los errores cometidos:

“MA: Hay una cosa que me parece que hay que pensar. ¿Dos monitos hay? Me parece que hay más...”

Mora: Tres.

MA: mmm... me parece que más.

Mora: No, no hay más.

MA: Contá.

Mora: (vuelve a contar, le muestra a la maestra lo que rehizo) -“¿Ahí, señor?” (queriendo decir ‘¿ahora está bien?’)

MA: Fijáte los pajaritos, que no hay tantos. Arreglalo.”

Si bien hay que considerar el desinterés con el que Mora se dedicó finalmente a esta actividad, el desempeño de la niña da cuenta de su falta de autonomía y control sobre la tarea realizada. De allí que requiera de la intervención de la maestra de apoyo para

resolver correctamente una situación en la que los saberes involucrados (el conteo de elementos de una serie) son, habitualmente, dominados por niños más pequeños que Mora.

Como anticipamos, el desarrollo de la clase se dio en un clima de desorganización general y de fuerte “atomización” en la conducta de los alumnos. En este sentido, la actividad observada en el aula se configuró como una suma de comportamientos individuales: algunos niños se abocaban sin dificultades y de manera autónoma a las tareas, otros deambulaban por el salón sin ninguna actividad definida, otros se acercaban momentáneamente al escritorio de la maestra y trabajaban con ella. Esta situación no parecería reflejar un desorden creativo, producto del trabajo, ni ser el resultado de una práctica autónoma por parte de los niños. Por el contrario, sugiere cierta falta de conducción por parte de la docente de grado y sus dificultades para orientar un proceso colectivo de aprendizaje a partir de un proyecto de enseñanza definido y convocante para los niños.

Es posible que esta ausencia de trabajo colectivo se deba al modo en que la maestra de grado planteó y llevó adelante la clase. Resultó particularmente llamativo que, habiendo transcurrido gran parte de la misma, la docente no haya realizado una presentación de la actividad propuesta a los niños ni brindado una explicación general acerca del sentido de lo que les solicitaba que hicieran. Por el contrario, su práctica pareció fomentar la “atomización” antes señalada, ya que se dedicó a repartir las fotocopias que contenían las consignas de Matemática, pasando luego por los bancos de los niños para explicarles qué había que hacer con ellas. Es necesario subrayar que en su proceder la docente omitió a las niñas que trabajaban con la maestra de apoyo.

A partir de la observación del trabajo de la maestra de grado con los alumnos que, si bien no eran destinatarios de apoyo, manifestaban menor autonomía para resolver las tareas se desprende que las estrategias aplicadas fueron similares a las empleadas por la maestra de Especial. Concretamente, la ayuda brindada a estos alumnos fue la de leerles de manera lenta y silábica las consignas no comprendidas -con el fin de que los niños pudieran seguir la lectura- o guiarlos en el conteo que ellos realizaban con sus propias manos para resolver las sumas.

Una vez que los alumnos finalizaron la tarea de Matemática, la maestra de grado propuso una nueva actividad -en este caso de Prácticas del Lenguaje- anotando en el

pizarrón *“Escribo lo que veo”* y, una vez más, sin que mediara, ninguna explicación colectiva del sentido y el propósito de la consigna. En cambio, se limitó a repartir al grupo una nueva fotocopia con una imagen del cuento *“La Bella Durmiente”*, a partir de la cual los niños debían producir un texto breve. De este modo, la docente de grado no sólo introdujo una nueva tarea sino que propició el pasaje de un área a otra sin que precediera ninguna aclaración en términos del proyecto de enseñanza y de lo que se esperaba de los alumnos. Asimismo, esta nueva consigna interrumpió de algún modo la labor a la que se abocaban las alumnas del grupo de apoyo -las “situaciones problemáticas” del área de Matemática- ya que no fue considerado por la maestra de grado el estado de avance en que se encontraban estas niñas al momento de proponer la segunda actividad.

Mientras tanto, Mora deambulaba por el salón. Dana pintaba la ilustración de la Bella Durmiente y parecía copiar en su cuaderno lo que la docente de grado había escrito en el pizarrón. Sin embargo, esta niña simulaba escribir ya que en realidad trazaba garabatos al tiempo que realizaba oralmente un relato autorreferencial que supuestamente intentaba dejar por escrito: *“Hoy me porté bien y hice (sic) toda la tarea y la señorita me puso carita feliz y...”*. A partir del comportamiento en particular de esta niña es posible formular dos comentarios. Por un lado, la alumna parece mostrar importantes dificultades con respecto al abordaje de los contenidos escolares (especialmente la lectura y la escritura), cierta resistencia a ceñirse a las indicaciones de la maestra de apoyo y una capacidad de atención limitada respecto de la tarea. Claramente, estos rasgos coinciden con los señalados por la maestra de Especial como criterios de definición de los destinatarios de apoyo, lo cual torna explicable que esta niña forme parte del grupo asignado a la docente de Especial. Por otro lado -al igual que Mora- muestra una riqueza en su manejo de la lengua oral que no parece ser retomada por ninguna de las docentes en sus intervenciones. De esta manera, la competencia lingüística que muestran las niñas contrasta con sus dificultades para la apropiación de las competencias de lectura y la escritura.

La clase observada permite formular algunas apreciaciones que clarifican el rol de la maestra de apoyo y el vínculo que establece con la docente de grado. En primer lugar, es necesario destacar que la presencia de la docente de Especial en esta clase en particular se debió a un hecho fortuito: la maestra ZAP, que trabaja en esa sección de grado, se encontraba asistiendo a una actividad de capacitación, lo cual habilitó a la

maestra de apoyo a trabajar dentro del aula¹⁰⁵. Esto evidencia hasta qué punto el apoyo efectuado en el grado resultó contingente y supeditado a factores azarosos que no guardan relación con criterios propios de un proyecto definido en términos de brindar el apoyo pedagógico que requiere cada una de las alumnas por ella atendidas. En segundo lugar, el trabajo de ambas maestras no dio muestras de articulación. Pareció primar, en cambio, un criterio de repartición del grupo: un subgrupo quedó a cargo de la maestra de grado y el otro -más pequeño- a cargo de la maestra de Especial.

Si bien la docente responsable del grado evidenció falencias generales en relación con el manejo de lo grupal y la conducción de las actividades, en particular esto se agravó en relación con los alumnos destinatarios del apoyo pedagógico, ya que fueron desatendidos al momento de plantear las sucesivas consignas. Lejos de basarse en un intercambio en el que cada una de las docentes brindara su aporte específico, el trabajo de la maestra de apoyo se supeditó a las actividades propuestas por la maestra de grado, sin que se advirtiera su intervención en la planificación o en la implementación de las mismas. En este sentido, además de la falta de participación de la docente de Especial en la definición de la propuesta, se advirtió que tomaba conocimiento de la misma simultáneamente con los alumnos. Esta subordinación del trabajo de la maestra de apoyo a un plan de clase del cual no fue partícipe no sólo se presenta como una limitación para su posible aporte sino que interfiere también en el trabajo de las niñas del grupo de apoyo, ya que -como se señaló- en varias oportunidades las tareas propuestas por la maestra a cargo del grado se superpusieron con las actividades que realizaban estas alumnas. En síntesis, es posible suponer que esta falta de intervención de la docente de Especial en la planificación y definición de las actividades del día redujo sus posibilidades de generar mejores condiciones de enseñanza para los alumnos que trabajaron junto a ella.

A su vez, la observación de esta clase en particular permitió advertir que las estrategias predominantes de la maestra de apoyo tuvieron como rasgo común el hecho de brindar ayuda a las niñas en función de sus dificultades, acompañándolas de manera muy cercana y buscando reducir el nivel de complejidad de las actividades a realizar. En algunos casos esa simplificación se materializó en las intervenciones

¹⁰⁵ Es preciso recordar que, de acuerdo con un criterio adoptado en la escuela, la maestra de apoyo no participa de la clase cuando se encuentran trabajando en el grado la maestra a cargo del grupo y la Maestra ZAP, dado que la relación numérica entre docentes y alumnos resultaría desproporcionada.

verbales de la maestra de apoyo, las cuales facilitaban el acceso a los contenidos sin alterar el sentido de las actividades. En otros casos, el intento de restar dificultad a las consignas propuestas derivó en que las alumnas terminaran dedicándose a tareas directamente alejadas de los propósitos de la clase¹⁰⁶: es decir, la simplificación tuvo como resultado una sustitución evidente de los contenidos abordados.

En cuanto al desempeño de las alumnas, el acompañamiento de la maestra de apoyo posibilitó que aquellas que presentaban mayores dificultades pudieran abocarse a una tarea durante el transcurso de la clase, aunque en algunos casos se trató de una atención intermitente y poco constante. Es posible suponer que, frente a la ausencia del recurso de Especial, estas niñas hubieran tenido serias dificultades para participar de una clase coordinada por una docente que no se mostró atenta a la singularidad de los procesos de aprendizaje de cada niño. Aun reconociendo estos aportes de la docente de apoyo, puede pensarse que una de las limitaciones de su intervención fue no haber conseguido brindar en el transcurso de la clase observada las herramientas necesarias para promover estrategias de trabajo más autónomas para estas niñas. En suma, el grupo de alumnas que participó de la situación de apoyo en el grado se vio beneficiado por la intervención de la maestra de apoyo en el sentido de que gracias a su presencia pudieron encarar -aunque sea parcialmente- las tareas propuestas por la maestra de grado. No obstante, el clima de desorganización de la clase, sumado a la laxitud de las intervenciones de la docente de Especial y a las limitaciones observadas en términos de estrategias de enseñanza, no permitieron que la situación de enseñanza fuera aprovechada de una manera más sustantiva en términos de aprendizajes efectivamente logrados ni de afianzamiento de las competencias o los conocimientos en construcción. Es así como puede decirse que -al menos en la clase observada- la intervención de esta maestra significó para las alumnas en apoyo la posibilidad de abocarse a una tarea escolar, aunque no bastó para que ésta implicara una verdadera situación de aprendizaje.

En cuanto a la segunda clase observada, en la cual esta docente trabajó con alumnos de 4º y 5º grado, cabe advertir que -como en el caso anterior- se trató de una situación imprevista. La conducción de la escuela le solicitó a la docente de Especial que se hiciera cargo de algunos niños que no habían podido concurrir a la clase de natación (que se desarrolla fuera del establecimiento) con su grupo de pertenencia, ya sea

¹⁰⁶ Por ejemplo, una alumna que no podía leer una consigna de un problema matemático a resolver, terminó coloreando las figuras de las fotocopias que servían como soporte para la actividad.

porque no contaban con la autorización necesaria de sus padres o bien porque habían llegado tarde para sumarse a esta actividad. El hecho de responder a esta situación fortuita explica que la maestra de apoyo no contara con una planificación previa para esta clase, la cual adquirió así un carácter improvisado. En este contexto, su rol consistió en “cubrir” un grado que se encontraba sin docente en lugar de desplegar una tarea específica de apoyo. No obstante, la maestra pareció aceptar esta función sin dificultades, como si se tratara de una situación que no es excepcional. De hecho así lo reconoce cuando afirma que *“igual, en la escuela siempre te cambian los planes”*.

Formuladas estas aclaraciones sobre el encuadre de la clase, cabe mencionar que en la misma hubo cuatro niños presentes de los cuales dos, casualmente, solían recibir apoyo de esta docente¹⁰⁷. Como se anticipó, la clase observada no se trató de una situación de apoyo centrada en brindar estrategias específicas ante las dificultades de aprendizaje particulares de cada niño; sino que adoptó el carácter de una clase de “repaso” o refuerzo de contenidos del área de Prácticas del Lenguaje ya abordados por los respectivos maestros de 4º y 5º grado: sinónimos, antónimos y actividades de escritura. El hecho de que no haya consistido en una clase de apoyo hace que sea poco relevante para este estudio efectuar un análisis pormenorizado de la misma. No obstante, efectuar una breve lectura de esta situación puede resultar clarificador para poner de relieve algunas de las dificultades que enfrentan las maestras de apoyo para sostener la especificidad del rol en su trabajo en escuelas primarias, al menos en este distrito.

Justamente, esta problemática fue tematizada de manera explícita en el marco del encuentro en la Escuela de Recuperación, al que asisten las maestras de recuperación del distrito, y que fue observado como parte del trabajo de campo de la presente investigación. Estas reuniones se realizan con una periodicidad mensual y constituyen la estrategia a partir de la cual la vicedirectora de dicha institución ejecuta la supervisión, el seguimiento y el asesoramiento pedagógico de las maestras de recuperación que se desempeñan en las escuelas comunes, tanto de aquellas que trabajan en la modalidad de apoyo como también las que se encuentran a cargo de grados de recuperación. En relación con el sentido que adquieren las mencionadas

¹⁰⁷ No es posible determinar si esta situación incidió en el hecho de que le hayan asignado a la maestra de apoyo la tarea de hacerse cargo de este pequeño grupo de niños, aunque parecería más bien responder a la disponibilidad horaria de esta docente y a su flexibilidad para aceptar los requerimientos de la conducción de la escuela.

reuniones, en este distrito en particular, pueden resultar ilustrativas las palabras de la vicedirectora de la Escuela de Recuperación:

“(en estos encuentros) trabajamos las estrategias, las necesidades que las maestras de recuperación tienen en las escuelas, ver si se necesita inventar algún proyecto o algo. Y también yo aprovecho esas reuniones para hacer capacitaciones sobre temas que me parecen necesarios”¹⁰⁸.

Según relatos de los propios participantes del mencionado encuentro, las docentes de apoyo se ven frecuentemente condicionadas por el pedido de las conducciones de las escuelas de oficiar de maestras suplentes, ante la ausencia de una docente de grado, así como también de responder a pedidos de variada índole por parte de los directivos (como coordinar un acto escolar, encargarse de sacar fotocopias si la auxiliar no se encuentra disponible, etc.). El hecho de que sea habitual que los equipos directivos asignen a los maestros de Especial la función de reemplazar a otros agentes de la institución supondría un desconocimiento o desvalorización de la función específica que cumple la maestra de apoyo en la escuela y acarrea, en consecuencia, un desdibujamiento del aporte más valioso que este recurso puede brindar. En este sentido, la posición que expuso la vicedirectora de la Escuela de Recuperación visitada (quien supervisa pedagógicamente a las docentes de apoyo del distrito) resultó elocuente: las maestras recuperadoras no deben cubrir grados ni reemplazar a nadie, ya que ese tipo de concesiones tienden a desvirtuar su rol y a alimentar los prejuicios que circulan en las escuelas comunes según el cual las maestras de apoyo, como no tienen alumnos a cargo, están disponibles para otras tareas. Les sugirió, coherentemente, que se nieguen a este tipo de requerimientos y que se apoyen en el aval que ella les brinda frente a las conducciones de las escuelas primarias.

Retomando el análisis del rol de la maestra de apoyo, las situaciones de clase observadas permitirían confirmar aquello que la docente del turno tarde subraya reiteradamente como característica de la inserción en las escuelas primarias comunes: la negociación. Aunque es posible advertir que bajo el concepto de negociación se alude, más bien, a la capacidad de adecuación del rol de las docentes de apoyo a las demandas, expectativas y representaciones que se depositan sobre ellas en las escuelas. Si negociar remite a un proceso en el cual dos o más partes buscan llegar a un acuerdo respecto de un asunto determinado, en este caso se advierte que la maestra de apoyo es capaz de subordinarse al lugar que se le asigna en la escuela,

¹⁰⁸ Como ejemplo de contenidos de las instancias de capacitación la vicedirectora menciona el tema del lenguaje en la primera infancia y el síndrome de deficiencia atencional (llamado ADD).

en tren de evitar tensiones o conflictos interpersonales con sus pares, aunque esto implique en algunos casos alejarse de su objetivo específico (acompañar a aquellos alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje) para cumplir tareas que exceden la especificidad de su rol.

Sin embargo, la flexibilidad demostrada por esta docente y su adecuación a las propuestas de la maestra de grado -que se evidenció en las situaciones de clase observadas y también fue explicitada en su propio discurso- no le impide formular un discurso crítico sobre algunas de las formas y tradiciones de la escuela primaria.

En relación con los procesos de estigmatización señalados críticamente por la docente de apoyo, ésta también advierte que en muchas ocasiones la inclusión es un objetivo asumido formalmente, que no se sostiene en algunas prácticas escolares. Al hablar elogiosamente de otra escuela en la que se desempeña, destaca que es *“la única del distrito que acepta chicos de la escuela de recuperación para integrar, porque después no todas las directoras quieren. Eso de la inclusión a veces es de la boca para afuera y en los hechos ponen muchas trabas”*.

El denominador común de los aspectos abordados (la aparición de perspectivas que desconfían de la posibilidad de aprender de los niños, los procesos de estigmatización dentro del aula y las prácticas institucionales que se alejan de las políticas de inclusión asumidas en la jurisdicción) es justamente la pregunta por la educabilidad de muchos niños que pueblan en la actualidad las escuelas públicas. Según lo expresado en las entrevistas, esta docente identifica en las instituciones educativas ciertas prácticas y representaciones que estarían en contradicción con una política inclusiva. Al respecto, advierte en algunos maestros de grado una actitud de desconfianza acerca de las posibilidades de aprender de algunos niños, actitud que suele ir de la mano del reconocimiento de una fuerte impotencia por parte de estos educadores para intervenir ante esas dificultades. Esta perspectiva negativa sobre ciertos alumnos, como cabe suponer, no se limita a plantear bajas expectativas sobre su desempeño escolar sino que tiene su correlato de forma directa en las prácticas docentes, como surge del siguiente fragmento de la entrevista:

“Hay chicos que quedan perdidos en el grupo porque no arrancaron y la docente (de grado) les deja de dar material, no les da la fotocopia, no les explica las consignas, total -dice- ‘Fulano ya está, es un caso perdido’. Pero eso del caso perdido por ahí lo venís escuchando desde abril (...) Por ahí te dicen ‘igual ese nene es de la villa’, a esa escuela van muchos chicos de la villa (...), tiene ocho hermanitos, nadie les presta atención, los padres no están alfabetizados y yo le

digo 'pero justamente', 'pero va a repetir' me contesta, 'entonces tratemos de que no'. Por eso a veces hay que tratar, vas viendo a los docentes y en la medida que puedas, te vas metiendo, pero es un trabajo..."

Es importante detenerse en la expresión utilizada por la docente de apoyo para referirse a las representaciones de las maestras de grado sobre algunos alumnos (es decir, la idea de que se trata de "casos perdidos") dado que apunta a un tema de gran vigencia en los debates del campo educativo: el de la educabilidad, entendida como la *"delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas"* (Baquero, 2001: 2). Aunque no lo manifieste en estos términos, la docente entrevistada está denunciando implícitamente ciertos mecanismos que operan en el seno de las escuelas primarias en el sentido de fijar límites a las posibilidades de ser educados de los niños de sectores populares (particularmente aquellos que viven en condiciones más vulnerables). De modo explícito o tácito, cualquier afirmación acerca de la educabilidad de ciertos niños conlleva un posicionamiento político ya que, como sugiere el autor, supone una definición sobre la inclusión y la exclusión, o sobre los límites de la inclusión (en el ejemplo mencionado, la postura de la docente sobre la imposibilidad de sostener la escolaridad en la modalidad común).

Según el mencionado autor, en los discursos de la escuela sobre el problema del fracaso suelen expresarse:

"dos lugares comunes del sentido común que delatan problemas de gravedad: en primer término, existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su educabilidad entendida como capacidad de ser educado" (Baquero, 2001: 12).

Lo que se pierde de vista al afirmar, por ejemplo, que algunos niños por sus condiciones de vida o sus características no pueden aprender en la escuela común es, justamente, aquello que Baquero considera como un rasgo definitorio de la educabilidad: el hecho de que no se trata de una propiedad exclusiva de los sujetos sino *"un efecto de la relación de las características y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación"* (Baquero, 2001: 14). En las dudas de algunos docentes sobre la capacidad de ciertos niños de ser educados en la escuela común -ejemplo que motivó estas reflexiones- se omite el hecho de que las dificultades están situadas en la confluencia de dos aspectos: la situación particular de niños en condiciones de vulnerabilidad social y las características del dispositivo escolar que no ofrece una

propuesta capaz de garantizarles una trayectoria educativa satisfactoria en esa modalidad.

En contraposición con aquellos docentes que plantean representaciones negativas sobre ciertos alumnos (ya sea en base a sus dificultades escolares como, más directamente, por su condición social y cultural) la maestra de apoyo se distancia, en el discurso, de cualquier actitud de renuncia y desentendimiento respecto de los niños. En relación con lo anterior, esa docente reconoce la existencia de procesos de estigmatización de los alumnos con dificultades de aprendizaje que ocurren en las escuelas primarias. Algunos niños, en el marco del vínculo con sus docentes y compañeros, son “marcados” por la distancia que presentan respecto de los contenidos aprendidos por el grupo. En su interpretación, esta situación se agrava, además, cuando la estrategia adoptada por las maestras de apoyo es trabajar con estos niños fuera del aula, dado que al retirarlos de su grupo de pertenencia se subrayan nuevamente las diferencias que separan a los niños que reciben apoyo de los restantes, pudiendo reeditar o profundizar la marca que ya acarreaban a partir de sus dificultades.

La preocupación de la docente de apoyo por no contribuir a consolidar en la práctica estos procesos de estigmatización incide en su posicionamiento a favor del grado como el espacio más adecuado para realizar el apoyo pedagógico de los niños que lo necesiten. No obstante, esta maestra flexibiliza su criterio -como se señaló- a partir de la consideración de dos factores. Uno de ellos es el hecho de reconocer que, además de trabajar en el grado, algunos niños pueden necesitar instancias más personalizadas, en una relación “uno a uno” fuera del salón de clases, que brinden un ambiente de mayor concentración para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje. Otro factor es la decisión de esta docente de responder a las expectativas de las maestras de grado, lo que la lleva ocasionalmente a retirar a algunos niños del aula por pedido de aquellas.

“MA: Yo no soy mucho de la idea de retirarlos, yo prefiero trabajar en el aula, a veces la maestra me pide ‘lleváte a éste porque no lo aguanto más’. Entonces por ahí se mezclaron problemas de conducta con aprendizaje, me llevo a algunos y descomprimo un poco la situación.

E: Si estás trabajando con ocho, ¿se organizan en mesitas aparte?

MA: Cuando vengo acá (se refiere al sector donde realiza las tareas de apoyo fuera del aula)¹⁰⁹, generalmente no traigo más de dos, tres. Ya vas a ver, pero cuando entro al aula vienen muchos a preguntar, te ven ahí sentada ayudando, te dicen ‘seño tal cosa’ y yo no le digo ‘a ver si estás en mi lista’: obvio que vienen conmigo porque me parece una manera de no discriminar tanto a los que están más rezagados, y que no se genere lo de ‘mirálo a él, un burro que necesita apoyo’.”

A juicio de la maestra de apoyo, entonces, la principal ventaja de esta modalidad es que ayuda a no marcar a los niños que reciben apoyo como “diferentes”, atenuando las posibles consecuencias en términos de segregación o discriminación que tal situación podría acarrear. Por un lado, la presencia periódica del maestro de apoyo en el aula permitiría a la maestras de grado revisar su mirada sobre aquellos niños que están etiquetados como “los que no pueden”: Muchas veces, como resultado de la intervención de la docente de apoyo, estos alumnos pueden ser reconsiderados por su maestra, quien comienza advertir también sus logros y posibilidades. Por otro lado, y como se puede apreciar en el fragmento citado, al desarrollar su práctica preferentemente dentro del aula los demás alumnos -aquellos que no han sido definidos como destinatarios específicos de su labor- tienden a identificarla como una maestra que trabaja en colaboración con la maestra de grado y a la cual pueden también solicitar ayuda. Esta situación resultaría un atenuante de las diferencias que suelen establecerse entre los niños que reciben apoyo y los que no, contribuyendo así a diluir posibles prejuicios.

Si bien la maestra de apoyo se distancia explícitamente de aquellas concepciones que ponen en duda la educabilidad, su predisposición a adecuarse a las expectativas que otros actores de la escuela primaria depositan sobre su rol podría restringir su capacidad de poner límites a la reproducción de este tipo de prácticas y representaciones vigentes en la escuela. Es decir, si la flexibilidad es un atributo positivo por parte de una docente que, proviniendo de la modalidad de Especial tiene que desempeñarse cotidianamente en el escenario de la escuela primaria, en esta cualidad podría radicar al mismo tiempo el peligro de consolidar la escuela tal como es (con sus tradiciones, su impronta y sus lógicas), confirmando algunas prácticas vigentes y limitando así la posible contribución en orden a su transformación.

¹⁰⁹ Como se mencionó en la descripción de la Escuela A, la maestra de apoyo del turno tarde no cuenta con un salón donde desarrollar su trabajo fuera del aula sino con una mesa y varias sillas dispuestas en un ancho pasillo del segundo piso del edificio.

Para finalizar, el análisis efectuado de las prácticas de esta docente (entendiendo por tales tanto su discurso como las actividades de enseñanza a las que hemos podido acceder) indican que es capaz de advertir los procesos de estigmatización que muchas veces se sostienen en el discurso escolar y rechazar fuertemente los enunciados estigmatizantes sobre ciertos niños. Sin embargo, parecería presentar ciertas limitaciones para brindar a los alumnos con mayores dificultades las herramientas necesarias para que puedan reducir su rezago en los aprendizajes y construir capacidades más autónomas para el trabajo escolar. A modo de ejemplo, si bien esta docente de apoyo transmite permanentemente -a través del discurso- confianza a las alumnas que aún no han aprendido a leer en que efectivamente podrán hacerlo en un futuro, las situaciones de enseñanza observadas no parecen brindar las condiciones necesarias que ayuden a las niñas a aprender y así ganar autoconfianza y conquistar una imagen positiva de sí mismas sobre sus posibilidades de avanzar en la adquisición de las competencias que les permitan superar su rezago.

Al respecto cabe destacar que las expectativas de los docentes constituyen un elemento decisivo en las trayectorias escolares de los niños, razón por la cual no debería minimizarse el posible impacto de este aspecto de la labor de la maestra de apoyo analizada quien, como se señaló, permanentemente se dirige a sus alumnas fomentando la idea de que podrán superar sus dificultades actuales y que lograrán aprender lo que aún no han podido. Como señala Kaplan (2004), las representaciones de los docentes sobre los alumnos condicionan su “autovalía” o imagen de sí, lo que a su vez incide sobre su trayectoria escolar y social. Desde este enfoque, los procesos de nominación de los estudiantes no resultan inocuos:

“Los juicios escolares son el producto de un proceso sociohistórico de determinación que ha quedado encubierto por la misma lógica de los procesos sociales. Podemos definir entonces a las clasificaciones y categorías que produce y reproduce la escuela como el resultado de luchas y conflictos sociales que subyacen a la ficticia naturalidad con que se presentan en la cotidianeidad de su existencia” (Kaplan, 2004: 68).

En este marco más general, las creencias y expectativas concretas de los docentes sobre los estudiantes son un factor decisivo de la experiencia escolar debido, como sostiene esta autora, a que:

“El docente sigue representando, por acción u omisión y a pesar de las hipótesis de una suerte de fin del maestro, un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aun con sus crisis de sentido o precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización pero también a la destrucción de los sujetos; y el docente es un actor clave en este péndulo” (Kaplan, 2004: 69).

En este sentido, las expectativas de logro positivas que esta maestra de Especial deposita en las niñas que reciben apoyo deben ser interpretadas como un rasgo valioso de su labor docente. No obstante, las mismas deberían acompañarse de prácticas pedagógicas capaces de brindar herramientas para que las niñas con más dificultades vayan construyendo los aprendizajes esperados; prácticas que no pudieron advertirse en el desempeño de la maestra de grado y en el de la propia docente de apoyo, al menos en las instancias de clase observadas.

El grado de recuperación

Otro de los aspectos que deben ser considerados para analizar la labor que despliega la modalidad de Especial en esta escuela es la presencia de un grado de recuperación que funciona en el turno tarde. Tal como se ha señalado precedentemente, la tendencia que se constata en los últimos tiempos en la CABA es la progresiva reducción de los grados de recuperación en las escuelas comunes, como resultado de una política destinada a evitar los posibles efectos segregacionistas de este dispositivo. Un dato relevante en este sentido es que los niños que cursan en grados de recuperación forman parte de la matrícula de Educación Especial, a pesar de estar insertos en las escuelas comunes. Es así como estos grados constituyen en la actualidad una estrategia de intervención poco habitual, lo que se confirma si se considera que en toda la Ciudad funcionaron en el año 2010 sólo quince secciones de recuperación en las escuelas primarias de gestión estatal.

Si bien la escuela analizada contó en años anteriores con dos grados de recuperación, actualmente sólo funciona uno de ellos. En las entrevistas realizadas en la institución no ha sido posible encontrar referencias al origen de esta sección. Debe tenerse en cuenta, al respecto, que los integrantes del equipo de conducción se incorporaron a la escuela en 2009. En cuanto al cierre del grado que funcionaba en el turno mañana las versiones son discordantes, ya que en una entrevista se señala que se debió a la falta de matrícula mientras que en otra se indica como motivo el hecho de que, habiendo renunciado la docente responsable, no se volvió a cubrir el cargo. Pese a esta imprecisión respecto de las razones del cierre de esta sección, el mismo puede tomarse como ejemplo de la tendencia anteriormente mencionada.

Asimismo, el hecho de que el grado de recuperación del turno tarde cuente con tan solo tres alumnos podría ser indicador de la falta de demanda distrital por este tipo de

oferta. De hecho, si se observan los datos agregados del DE al que pertenece esta escuela primaria, se advierte que para el año 2010, había solamente tres secciones de recuperación en escuelas comunes cuya matrícula -considerada conjuntamente- reunía sólo 7 alumnos.

La maestra a cargo del grado de recuperación (quien desempeña esta función desde el año 2010) lo define como un espacio alternativo al del grado común destinado a aquellos niños cuyo “*desfasaje de aprendizaje*” ha llegado a ser “*demasiado marcado*”.

En sus palabras:

“...el grado de recuperación no es un lugar de depósito, sino que es un lugar donde se aprende a ritmo diferente y donde se puede generar un espacio de verdadero aprendizaje individualizado, donde la maestra verdaderamente se puede sentar con el pibe uno a uno. Porque, a veces, en el espacio de apoyo no se puede generar esa situación ya que todavía hay quince chicos en el aula. Hay un clima por ahí demasiado bullicioso y en el grado de recuperación se puede generar ese clima. Por más que sean tres yo todavía tengo el espacio para trabajar uno a uno”.

Si bien para describir los grados de recuperación la docente da cuenta de los rasgos positivos que lo caracterizan (como la posibilidad del trabajo personalizado en un clima de mayor concentración) cabe subrayar que comienza formulando una definición por la negativa, al expresar que no se trata de un “*depósito*” de niños. Esto podría deberse a la necesidad de desarmar un estigma, una representación arraigada respecto del efecto segregador de esta propuesta. Al respecto, como se señaló en la primera parte del informe, una de las transformaciones más significativas experimentadas en el seno de la modalidad es, justamente, la búsqueda de un abordaje de los problemas de aprendizaje a partir del acompañamiento de los niños en el marco del grado común. Si bien en su momento los grados de recuperación representaron un avance respecto de las instancias preexistentes -en la medida en que permitían que los niños pudieran continuar con su escolaridad evitando su institucionalización en las ER- en la actualidad se subrayan los límites de este dispositivo, en tanto no logra evitar la segregación de estos alumnos al espacio de la Educación Especial. En consecuencia, el tipo de intervención que la modalidad promueve más fuertemente es el trabajo de las docentes en apoyo pedagógico con niños que siguen perteneciendo a la escuela común y que atraviesan la experiencia escolar básicamente con su grupo de pertenencia. En este contexto, el reconocimiento implícito por parte de esta maestra de connotaciones negativas asociadas al grado de recuperación (aunque el mismo no funcione en esta escuela necesariamente en un sentido segregador) podría tener como fundamento el hecho de que advierte que la política de la modalidad estaría

abandonando progresivamente esta estrategia por entender que los riesgos que presenta, actualmente, superan los aportes que puede brindar.

A pesar de que la política de la modalidad, como se señaló, desalienta la creación de nuevos grados de recuperación¹¹⁰ la docente se manifiesta a favor de la continuidad de este dispositivo siempre que se considere como un “*lugar de paso*” en el que los alumnos no permanezcan “*eternamente*”. Al defender esta posición, nuevamente, la maestra expresa los riesgos asociados a la existencia de los grados de recuperación: el hecho de que puedan convertirse en un segmento sin salida, en lugar de ser considerados una propuesta o un espacio diferente al grado común pero perteneciente a la escuela, donde “*los chicos entran y salen, un lugar de paso, un lugar donde afianzar conocimientos*”. Es decir, al momento de defender el sentido de la existencia de los grados de recuperación, remite a las representaciones negativas asociadas a los mismos y advierte sobre las implicancias que pueden tener para la experiencia escolar de los niños que asisten a ellos:

“Grados de recuperación hay desde que yo iba a la escuela. Yo me acuerdo de haber tenido un compañero que había pasado por el grado de recuperación y me acuerdo de que en aquel momento era estigmatizado. Si uno puede ver el grado de recuperación dentro de la escuela normal, y no como un lugar de estigmatización que el chico viene a recuperación, es una herramienta más de trabajo. ¿Cuántas formas tenemos de ayudar al pibe? Una forma más que tenemos de ayudar al pibe es que por ahí necesita estar un tiempo con una atención más individualizada para el aprendizaje y después pueda volver, o por ahí no, su destino es recuperación”.

En cuanto a los destinatarios del grado de recuperación, se trata de niños que se hallan cursando el primer ciclo de la escuela primaria y que presentan una distancia muy significativa entre los aprendizajes que pueden demostrar y los esperados para el momento de la escolaridad en que se encuentran. Como señala la docente entrevistada: “*en algunos casos, donde el desfasaje de aprendizaje empieza a ser demasiado marcado, esos chicos ya necesitan otro espacio para aprender*”. En este sentido, el grado de recuperación se constituye en una propuesta centrada en el abordaje intensivo de los contenidos de dicho ciclo, con miras a su reincorporación al grado común:

“Yo considero que el grado de recuperación (...) es un primer ciclo, puede ser un primer ciclo reforzado donde se trabajen bien todos los contenidos, el chico tiene

¹¹⁰ A modo de ejemplo, en los distritos 2 y 19 se ha decidido 2011 no incorporar nuevos alumnos en grados de recuperación y reemplazar esa estrategia con la puesta en práctica de proyectos especiales que permitan mantener a los niños dentro de la escuela común.

que tener bien los contenidos básicos para afianzarse y ahí sí poder reincorporarse. A veces, lamentablemente, el chico trabaja en un primer ciclo en grado de recuperación y aun así vemos que no está (preparado para reincorporarse al grado común)”.

Esta definición en abstracto del destinatario del grado de recuperación (en tanto constituye un criterio de selección de los alumnos) debe ser contrastada con la caracterización de la matrícula de esta sección en la Escuela A. En este caso, el grado se conforma con 3 alumnos que se encuentran abordando contenidos correspondientes a 2º grado. No obstante esta relativa homogeneidad del grupo la docente señala que:

“Es un 2º bastante parejo, hay diferencias en Prácticas del Lenguaje, con uno de los chicos que todavía tiene como algunas dificultades para poder asociar algunos fonemas y algunos grafemas pero ya ha avanzado muchísimo (...). Casi nunca se da un grado de recuperación en el que puedas decir ‘los tres están en el mismo grado estudiando los mismos contenidos”.

Pese a los diferentes recorridos e historias personales de estos alumnos hay ciertos elementos comunes en su trayectoria escolar y su situación social que es preciso señalar para dar cuenta de la composición de este grupo: se trata de niños que repitieron 1º grado -en esta o en otras escuelas comunes- al menos una vez y que se encuentran en condición de fuerte vulnerabilidad social (familias en situación de calle, padres desempleados que sobreviven gracias a planes sociales, familias que enfrentan desalojos inminentes). Se advierte así que el desfasaje que ha conducido a estos alumnos a formar parte del grado de recuperación se deriva de experiencias previas de “fracaso escolar” en el primer año de la escuela común. De este modo, el marcado alejamiento de los contenidos esperados es motivo de derivación en aquellos casos en los cuales la repitencia ya fue un recurso utilizado que demostró ser ineficaz o insuficiente para acortar la brecha de aprendizaje detectada en estos alumnos. En estos casos, la reiteración de la repitencia no solo se muestra como una estrategia poco adecuada para la superación de las dificultades que presentan estos niños, sino que además tiene como consecuencia el cambio de escolaridad hacia un espacio diferente al del grado común, el cual se encuentra connotado negativamente al punto tal que la propia política de la modalidad en la jurisdicción tiende a su abandono. El hecho de que la docente a cargo insista en negar el sentido negativo de los grados de recuperación (al afirmar que “no son un depósito”) confirma, justamente, que se trata de un sentido que está presente en el sistema escolar, o al menos en el imaginario de muchos actores.

En cuanto a la estrategia de intervención, el rasgo distintivo de la experiencia formativa que se ofrece a un alumno en el grado de recuperación es, como se anticipó, la posibilidad de un trabajo personalizado, en un clima de mayor tranquilidad que el que puede darse en un grupo numeroso. En este contexto la tarea de la docente es formular las “*adecuaciones curriculares*” que cada niño necesita, concepto con el cual alude a la aplicación de “*diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje*”.

Si se compara el grado de recuperación con otras instancias de apoyo pedagógico que reciben aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje en grados comunes, es posible encontrar algunas semejanzas, tanto en el criterio de definición de los destinatarios así como también en las estrategias empleadas. Cotejando la definición brindada por la docente a cargo del grado de recuperación con las otras maestras de apoyo de esta escuela, se advierte que en ambos casos se trata de alumnos que presentan cierta distancia entre los contenidos escolares que deberían haber aprendido y los que realmente pueden demostrar. De manera análoga, las estrategias en ambos casos parecen centrarse en un trabajo personalizado de la docente con cada niño, adecuando la propuesta pedagógica a las posibilidades de los mismos. Por estas razones, podría pensarse que la diferencia entre los alumnos pertenecientes al grado de recuperación y los otros niños con dificultades de aprendizaje que reciben apoyo pedagógico no es de tipo sino más bien de grado. En el caso del apoyo pedagógico el acompañamiento que recibe el alumno se da sólo durante algunas horas de la jornada escolar, mientras que el grado de recuperación se caracteriza por un trabajo personalizado constante de una docente con un grupo muy reducido de alumnos¹¹¹. Este aspecto es destacado por la maestra entrevistada como una característica central del dispositivo: “*El grado de recuperación (...) es un lugar donde se aprende a ritmo diferente y donde se puede generar un espacio de verdadero aprendizaje individualizado, donde la maestra verdaderamente se puede sentar con el pibe uno a uno*”. Es decir, la docente concibe este grado como una de las posibles alternativas de la modalidad para responder a los requerimientos de la escuela común:

“A mí me parece que cada (propuesta) es ideal y exacta para lo que cada necesidad requiere. Me parece que Especial tiene la capacidad de ser multifacética para lo que cada necesidad educativa precise. A veces hay un grado con diecisiete pibes donde once necesitan apoyo: en ese momento no se necesita una maestra de apoyo, sino una pareja pedagógica. En otro caso hay cuatro chicos con muchas dificultades, ahí se trabaja con apoyo. En otro caso hay chicos que tienen demasiado desfasaje, ahí se los saca y se forma un grado”.

¹¹¹ El tamaño reducido de las secciones de recuperación explica que en el sistema escolar se los denomine coloquialmente como “graditos”.

En definitiva, en el análisis que esta docente efectúa acerca del grado de recuperación como estrategia de Especial se pone el acento en lo que la asemeja a las restantes configuraciones de apoyo, y no en lo que lo diferencia. Se minimiza de este modo que el marco en el que se desarrolla la experiencia escolar de los niños que asisten a grados de recuperación es radicalmente modificado, en tanto se los separa de forma permanente de su grupo de pertenencia (el grado común) y se los deriva a otra modalidad educativa, como la de Educación Especial¹¹².

A continuación, se presenta el análisis de las situaciones de clase observadas, el cual permite complementar la descripción de las estrategias de intervención por parte de esta docente y comprender las características de la dinámica de trabajo que se propone a los niños que cursan su escolaridad en este grado.

La primera clase observada tuvo lugar el día posterior al feriado del 17 de agosto y fue breve dado que a continuación se realizaría el acto en conmemoración de la muerte del General San Martín. Al comienzo de la clase, la docente les preguntó a sus alumnos si conocían la razón por la cual el día anterior había sido feriado, sin obtener una respuesta por parte de los niños. Luego de comentarles brevemente que se trataba del aniversario de la muerte de San Martín les anticipó que más adelante verían en la biblioteca una película sobre este tema. A continuación, la maestra les solicitó a los alumnos que relataran lo que habían hecho el fin de semana largo, mientras escribía en el pizarrón "*Hablar en la escuela*". De a uno por vez, los niños fueron comentando las actividades realizadas con su familia, ayudados por intervenciones de la docente orientadas a que los alumnos ampliaran sus narraciones, construyeran un relato coherente espacio-temporalmente y, a la vez, logran enriquecerlo. Por ejemplo, Felipe contó que había ido el sábado a la plaza, donde suele jugar al fútbol, porque estaban regalando juguetes. La docente preguntó entonces dónde quedaba esa plaza, el nombre de las calles que la rodeaban y del barrio en el que estaba ubicada. Otro niño -Agustín- realizó un relato un poco menos ordenado que el anterior y a la vez más complejo. Ante las largas pausas que el niño hacía para pensar cómo seguir (lapsos que no indicaban desatención sino un ritmo

¹¹² El sentido que esta propuesta tiene para los niños que forman parte del grado de recuperación fue difícil de indagar en la entrevista grupal realizada con estos alumnos, dado que mostraron dificultades para expresar cuáles piensan que son las razones por las cuales fueron derivados al grado de recuperación y cuál es su percepción sobre las diferencias con el grado común. No obstante, se pudo advertir que no manifiestan un rechazo explícito con respecto a su experiencia en este grado de recuperación y valoran algunos logros en los aprendizajes.

más lento) las preguntas de la maestra lo ayudaban a organizar lo que estaba queriendo narrar. Finalizada la ronda de relatos, la docente les pidió a los alumnos que abrieran sus cuadernos y anotaran la consigna que escribía en el pizarrón: *“Escribo 5 oraciones sobre lo que más me gustó hacer el fin de semana”*. Antes de que ella terminara de escribirla los chicos se anticiparon diciendo *“hacer el fin de semana”*, lo que indica que se trataba de una consigna habitual y conocida por los nenes. No obstante, el desarrollo de esta actividad se vio interrumpido ya que -como se dijo- los niños debieron concurrir al acto.

Como se puede notar, esta actividad enfocada en relatos de la vida cotidiana de los niños -en apariencia informales- es considerada por la docente como una estrategia para abordar uno de los contenidos de Prácticas del Lenguaje, que correspondería a lo que el Diseño Curricular conceptualiza como los “quehaceres del hablante”¹¹³. La importancia que la maestra le asigna a estos relatos se evidencia asimismo en el hecho de que le dio un título en el pizarrón (como se indicó más arriba) y que, posteriormente, propuso una consigna basada en lo que cada niño había contado. Esta práctica resulta congruente con algunas definiciones manifestadas por esta docente durante la entrevista en torno del modo de abordaje de esta área:

“MGR: El recorte que yo hago de las Prácticas del Lenguaje, mi pensamiento, es cómo hacer de ese contenido algo que tenga que ver con su vida cotidiana, no hacer ‘mi mamá me mima’ que, lamentablemente, no es la realidad de mis alumnos.

E: ¿Y cómo lo hacés?

MGR: Nosotros trabajamos mucho con qué hicimos el fin de semana. Yo me he aprendido Ben 10 y todas esas cosas que ellos miran, cositas concretas, bien concretas. Nosotros trabajamos mucho con lo concreto porque muchas de las problemáticas de los chicos están en el plano simbólico en este momento, un poco por su edad y otro poco por sus dificultades cognitivas. Por eso para mí es tan difícil manejarlos con libros de texto, porque tienden a hacer muy abstractas las cosas”.

Si bien la descripción de la clase realizada anteriormente da cuenta de la puesta en práctica de este tipo de estrategias, es necesario señalar algunos elementos que evidencian cierta distancia entre los objetivos planteados expresamente por la docente y el trabajo escolar que realmente llevan a cabo estos alumnos en la clase. En primer lugar, es importante destacar que la vida cotidiana de los niños no constituyó un “contenido” en sí mismo sino que funcionó como un “disparador” para abordar la expresión oral y la práctica de la escritura. En segundo lugar, se advirtió que las

¹¹³ GCABA: Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004.

intervenciones de la docente apuntaron a corregir aspectos formales de los relatos (secuencia temporal, ubicación espacial) pero no hicieron énfasis en el sentido de lo relatado. Por ejemplo, cuando uno de los niños mencionó que había ido a una plaza porque regalaban juguetes, esta información no fue retomada por la docente para profundizar aspectos relevantes desde el punto de vista del contenido del relato: por qué motivo regalaban juguetes ese día, cómo se había enterado de esto, si había conseguido el niño algún juguete de regalo y si le había gustado el mismo, etc. Estos elementos -que seguramente se conectan directamente con la experiencia vivida por el alumno y posiblemente hubieran motivado un relato más rico- podrían resultar más relevantes en términos del sentido de lo comunicado que, por ejemplo, recordar el nombre de la plaza o las calles que la circundan como proponía la docente. De este modo, el énfasis puesto en aspectos formales y en elementos informativos de los relatos de los niños puede generar un efecto contrario al buscado por la docente al formalizar una situación de comunicación que pretende ser rica en cuanto al sentido que tiene para los alumnos.

En la segunda clase observada también se trabajaron contenidos de Prácticas del Lenguaje, aunque en este caso el tema fue la lectura y escritura en letra cursiva e imprenta. La docente había copiado en el cuaderno de cada niño dos series de palabras ordenadas en sendas columnas: la de la izquierda contenía un listado de términos en minúscula y en la de la derecha se consignaban los mismos vocablos pero en distinto orden y en letra mayúscula. Se les pedía a los alumnos que identificaran en cada columna las palabras correspondientes y las unieran con flechas. La docente invitó a los alumnos a contar a los observadores qué era lo que estaban haciendo:

Agustín: Uniendo con flecha.

MGR: ¿Qué tipo de letra? La letra im...

Agustín: ...prenta.

MGR: ¿Y ésta? (señalando el otro listado de palabras)

Agustín: Cursiva.

Este diálogo refleja un procedimiento que pudo observarse de forma recurrente durante la clase: cuando los niños no respondían a las preguntas de la docente, ésta inducía la respuesta dando como pista la primera sílaba de la palabra que los alumnos debían decir. En este tipo de práctica la maestra estimula en los niños una competencia vinculada más a la búsqueda de respuestas condicionadas por un estímulo dado, que a la comprensión del sentido de lo que se está preguntando.

Este fenómeno es conceptualizado por Brousseau (2007) como “Efecto Topaze”¹¹⁴. Se refiere a las situaciones de enseñanza en las que el maestro -con el propósito de lograr la respuesta correcta por parte del alumno definida por él de antemano- la “sugiere” a través de indicios como el de simplificar la pregunta o bien el de marcar enfáticamente la primera sílaba de la palabra “buscada”. Según el autor, esta actuación del alumno que, desde la perspectiva del maestro es señal del éxito del aprendizaje, se convierte en un “decir sin decir” dado que el sentido que tiene lo dicho se distancia del saber que se pretende enseñar.

A medida que los chicos iban terminando esta actividad, se acercaban con su cuaderno al escritorio de la maestra para que les corrigiera. Una vez que ésta corroboraba que el ejercicio estuviera bien realizado, les ponía “*Excelente*” en el cuaderno y les pedía que copiaran la siguiente actividad que ya se encontraba planteada en el pizarrón: “*Escribo solito. Pienso y escribo oraciones con las palabras que trabajamos ayer*”. Ante esta nueva consigna, los alumnos comenzaron a formularle preguntas a la maestra que mostraban una confusión entre el concepto de “letra” y “palabra”. Cuando la docente les solicitó que recordaran las palabras con las que habían trabajado el día anterior, éstos fueron nombrando las iniciales de esas palabras: “*la M*”, “*la E*”, “*la S*”. Si bien la maestra remarcó: “*Esas son letras, no palabras ¿cuáles fueron las palabras que aprendimos ayer?*”, la respuesta de los niños volvía a mostrar el mismo error y la confusión no lograba disiparse. Ante la persistencia de la duda, la docente repitió el mismo recurso (aclararle que se trataba de letras y no de palabras) sin poder interpretar el sentido del error y aprovecharlo para volver a enseñar la diferencia entre letras y palabras. Cuando finalmente los niños lograron nombrar las palabras que la docente les solicitaba (banana, mariposa, nene, elefante, sol y colectivo) este resultado pareció deberse más a un ejercicio de ensayo y error que a la consecuencia de haber comprendido la distinción que estaba en juego y haber superado así la confusión mencionada.

A medida que los niños fueron nombrando las palabras correspondientes, la maestra las anotaba en el pizarrón. Uno de los alumnos, creyendo que había finalizado la actividad, se acercó al escritorio de la docente para mostrarle lo que había hecho. No obstante, este alumno no había comprendido la consigna, ya que solamente había copiado en su cuaderno el listado de palabras propuesto por la docente, el mismo que

¹¹⁴ Si bien Brousseau estudia los efectos del contrato didáctico en la enseñanza de las matemáticas, el efecto Topaze se puede identificar en la enseñanza de los contenidos de las diversas áreas.

debían utilizar luego para construir las oraciones. Para estimularlos a comenzar la tarea, la docente dijo:

“MGR: No quiero una oración que sea ‘Yo y la banana’ (invitándolos a que piensen oraciones más ricas o complejas). Eso no es una oración, ¿está claro?”

Lucio: (luego de pensar en silencio) La banana se come.

MGR: Vamos a darle un poco más de vuelta, ¿cuándo se come la banana?”

Lucio: (tomándose nuevamente tiempo para pensarlo) La banana se come a fin de año.

MGR: Muy bien, ahora escribila en tu cuaderno”.

Como puede advertirse, la premisa planteada por esta docente respecto de la necesidad de alejarse de un uso abstracto de la lengua oral y escrita (motivo por el cual señalaba que le costaba mucho trabajar con libros de texto), no necesariamente se vio reflejada en las actividades que les propone a sus alumnos en las clases observadas. Si bien en la situación de clase antes descrita pudo observarse cómo la vida cotidiana de los niños fue utilizada como material para el trabajo sobre uno de los contenidos dispuestos en el área de Prácticas del Lenguaje (esto es, “exponer frente a un auditorio”¹¹⁵), en este último caso se advierte un alto grado de descontextualización de la producción de los niños, en la cual el sentido de lo que se comunica termina siendo, nuevamente, subordinado al plano de lo formal. En el fragmento de clase expuesto, la intervención de la docente se orientó a que el niño logre producir una oración formalmente correcta y supuestamente más rica, sin reparar en que se veía afectado el sentido que buscaba comunicar dicha oración (*“la banana se come a fin de año”*).

A pesar de lo señalado por la docente en el momento de la entrevista respecto de la relativa homogeneidad del curso -en el sentido de que los tres niños se encontraban aprendiendo contenidos correspondientes a 2º grado- se advierten distintos niveles de apropiación de los mismos por parte de los alumnos. A diferencia del alumno de la cita anterior quien, como se pudo observar, requirió ayuda para avanzar en la redacción de oraciones, Felipe mostró dificultades más elementales, dado que le costaba incluso copiar el listado de palabras escrito en el pizarrón. Ante esta situación, la docente le sugirió que practicara la escritura en imprenta y que *“se dictara”* a sí mismo en voz alta las palabras cuando tuviera dudas acerca de cómo escribirlas. Mientras Felipe ejercitaba la escritura en imprenta, Lucio escribió la oración que antes había pensado

¹¹⁵ GCABA: Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004.

y al finalizar se la mostró orgulloso a la maestra. A su vez, el tercero de los alumnos - Agustín- a pesar de haber comprendido de qué se trataba la actividad reclamaba permanentemente la atención de la docente con preguntas. Al finalizar la clase, dos de los alumnos habían logrado escribir una oración, mientras que Lucio -que estaba más adelantado- había llegado a redactar dos oraciones. En ese momento, la docente les indicó que dejaran sus cuadernos y se dirigieran a la clase de música (que comparten con alumnos de 3º grado).

Las situaciones de enseñanza descritas permiten aproximarse a algunos de los rasgos que caracterizan la experiencia educativa en el grado de recuperación. En cuanto al vínculo que se establece entre la docente y los alumnos -en gran medida favorecida por el reducido tamaño del grupo, pero seguramente también por las características de la propia maestra- resulta efectivamente muy cálido y cercano. La docente muestra interés en la situación de vida de los niños y la considera como un elemento relevante para comprender y juzgar sus logros en los aprendizajes. Quizás debido a ello, esta maestra evalúa el desempeño de los alumnos considerando especialmente las dificultades de las que parten y ponderando el progreso realizado, más que los conocimientos o competencias efectivamente adquiridos. En otras palabras, parecería priorizar el proceso más que los resultados y su relación con las expectativas de logros explicitadas en el Diseño Curricular para el ciclo al que pertenecen los alumnos. Esta práctica que, como parte de la modalidad del vínculo docente/alumno, podría estar apuntando a consolidar en los niños la confianza en sus posibilidades, puede suponer también un riesgo en la medida en que estos criterios se trasladan a las calificaciones. En este sentido, una evaluación positiva que se produce al aplicar prioritaria o exclusivamente el criterio que pondera los avances puede generar en los alumnos y en los padres expectativas de promoción y de reincorporación al grado común que no necesariamente están aseguradas¹¹⁶.

En relación con las estrategias de enseñanza, se observó que el carácter reducido del grupo así como la disposición de la docente permitieron un trabajo pedagógico ajustado a las necesidades de cada niño, aspecto que la maestra señaló en la entrevista como una ventaja del grado de recuperación. Dadas las dificultades que se

¹¹⁶ En las clases observadas esta forma de evaluar se manifestó en diversas oportunidades como un modo de premiar los logros de los niños (ante cada tarea correctamente realizada por los alumnos la docente los estimulaba -como fue señalado- con un enfático “*Excelente*”). En la reunión en la cual se entregaron a las familias los boletines de mitad de año, este modo de calificar los avances de los alumnos dio lugar a confusiones, ya generó expectativas a los padres. La maestra debió explicarles que el hecho de que tuvieran tan buenas notas no implicaba necesariamente el retorno de sus hijos al grado común.

apreciaron en los niños durante las clases observadas (en sus ritmos de trabajo, en la necesidad de una constante colaboración por parte de la docente aun para comprender las consignas) es de suponer que éstos no hubieran podido sostener una experiencia de aprendizaje en el marco una propuesta de enseñanza homogénea típica de un grado numeroso. En este sentido, la escolarización de estos niños en el grado de recuperación resulta acorde con las necesidades que expresan y con el sentido que la política actual le asigna a este dispositivo.

En el marco de la escuela analizada, el grado de recuperación es valorado tanto por la maestra a cargo del grado de recuperación como así también por la directora, sin que se expliciten las posibles connotaciones negativas que este dispositivo puede traer aparejado: ambas destacan el nivel de personalización de la propuesta pedagógica que requieren algunos niños para sostener su escolaridad y la expectativa de que esta instancia pueda servir para evitar la escolarización en escuelas especiales ante situaciones en las que ya la repitencia se ha mostrado insuficiente para que estos niños puedan superar sus dificultades en relación con los aprendizajes previstos. En relación con el sentido de estos grados, la directora de la Escuela A expresa:

“Creo que tienen que seguir y que tienen que incrementar su matrícula, porque es el paso para que el chico se recupere y vaya a un grado común, que no esté en el grado común padeciendo ni tampoco en una escuela especial. Entonces, me parece que es positivo desde ese punto de vista que haya ese espacio intermedio entre lo que es el grado común y la escuela especial. Yo creo que el grado de recuperación ayuda tanto para determinar si es definitivamente para una escuela especial o si el chico realmente avanza y puede (seguir en un grado común)”

Finalmente, cabe plantearse la posibilidad de que la escolaridad de los niños que presentan dificultades semejantes pudiera darse dentro del grado común con un apoyo pedagógico constante por parte de una docente de Especial, evitando así las desventajas que supone el cambio de modalidad educativa y la separación de su grupo de pertenencia. En las palabras de la directora de la escuela, así como también en el discurso de la maestra a cargo del grado de recuperación, no se advierte que éste sea un escenario posible. No obstante, tampoco se identifican claramente las razones por las cuales los niños pertenecientes al grado de recuperación no podrían superar su rezago respecto de los contenidos con un apoyo más sostenido brindado por una docente adicional dentro del grado común. Al respecto, es necesario señalar que la política vigente en la DEE no alienta la continuidad de los grados de recuperación. Tal como se ha indicado en la primera parte del informe, en la actualidad no se están creando nuevas secciones e incluso en algunos distritos (específicamente, el 2º y 19º)

se está procediendo a reemplazarlas por instancias de proyectos especiales que no implican un cambio de modalidad educativa para los niños (actualmente, los alumnos de grados de recuperación pertenecen a la matrícula de Especial). De este modo, cabe preguntarse por el destino de aquellos grados de recuperación que aún se encuentran activos y por los niños que transitan su escolaridad en ellos, ya que es esperable que la política avance en el sentido señalado de manera paulatina, tendiendo al abandono definitivo de este dispositivo. Asimismo, la experiencia observada en el trabajo de campo plantea también el interrogante respecto de si los grados de recuperación representan en la actualidad la mejor forma de propiciar la integración de estos alumnos en el grado común. Una alternativa para hacer más viable este objetivo podría considerar un fortalecimiento de los vínculos entre maestras de grado de recuperación y maestras de grado -en las escuelas que aún cuentan con este dispositivo- de modo tal de efectuar una incorporación progresiva por áreas de conocimiento que supere el formato actual en el cual los alumnos del grado de recuperación sólo comparten con sus pares de grados comunes el espacio dedicado a las materias curriculares.

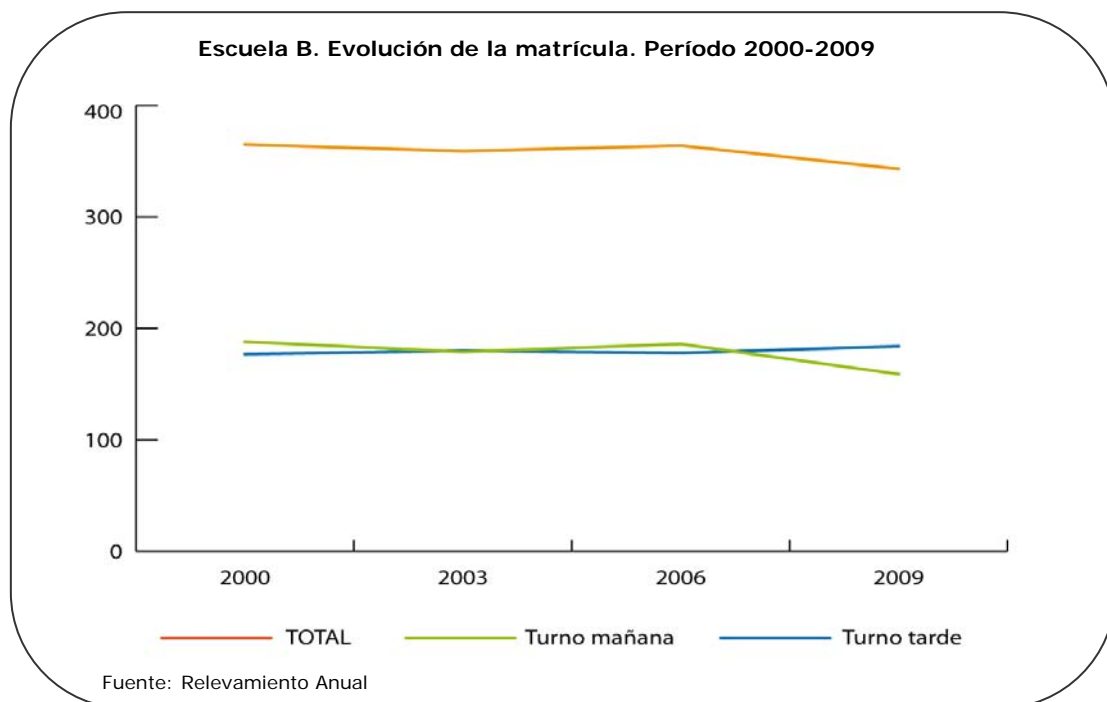
Caracterización de la Escuela

Se trata de una escuela de jornada simple ubicada al sur de la Av. Rivadavia. Su localización geográfica facilita la concurrencia de niños de distintos puntos de la ciudad y del conurbano bonaerense dado que cuenta con diferentes vías de acceso: línea de ferrocarril, subte y tres avenidas importantes en la que circulan varias líneas de colectivos.

El plantel docente está integrado por el equipo de conducción conformado por la directora, la vicedirectora y la secretaria y el equipo de docentes correspondiente a una escuela con 9 secciones por turno: 9 maestras de grado, 2 bibliotecarias, 2 maestras de recuperación y los docentes curriculares. A su vez, al ser una escuela que integra niños con diferentes discapacidades intervienen nueve maestros integradores y cuatro celadores de educación especial quienes conforman los dispositivos de apoyos necesarios para la inclusión de estos niños.

En cuanto a la matrícula, se trata de una escuela pequeña: la cantidad promedio de niños por grado no supera a 20 alumnos, excepto en algunas secciones. Este valor -si bien es algo inferior a la media distrital- está cercano a la misma ya que en el DE donde está inserta la escuela, la media es de 23 alumnos por sección, observándose que en las escuelas de jornada simple este promedio disminuye un punto en relación con las de Jornadas Completa, cuyo promedio es de 24 alumnos por sección. La cantidad limitada de niños por sección en la escuela estudiada está directamente vinculada con el escaso espacio disponible que se hace más condicionante dado el proyecto de integración que lleva a cabo la escuela. La necesidad de garantizar los espacios necesarios para el desplazamiento de los chicos que están en sillas de ruedas y la presencia de los maestros integradores y celadores, limita la posibilidad de grupos más numerosos.

Al analizar los datos sobre la evolución de matrícula en el período 2000-2009, se observa que la escuela ha mantenido relativamente constante su cantidad de alumnos, aunque en los últimos años se registra un descenso en la matrícula: comparando los años punta se advierte una disminución del 6% impulsada básicamente por la pérdida de alumnos en el turno mañana, ya que el comportamiento del turno tarde resulta estable (incluso ha crecido levemente) durante todo el período analizado.



Otros datos permiten ampliar la caracterización de la matrícula de esta institución:

- En el año 2009 la escuela albergaba a un total de 343 alumnos entre ambos turnos, siendo algo más voluminoso el turno tarde.
- En relación con su propio DE, el tamaño de esta escuela es algo mayor a la media distrital, la cual es apenas inferior a 300 alumnos (297).
- El tamaño medio de las secciones de la Escuela es de 19 alumnos, un valor que resulta algo menor al promedio de su distrito (23 niños por sección). Es decir, aunque su matrícula es voluminosa en relación con las escuelas del distrito, las secciones de esta institución albergan una cantidad de niños más adecuada para el trabajo docente: menor al promedio distrital y más cercana a la media de la CABA (21 alumnos).

En cuanto a la composición social de los niños que asisten a la Escuela B, se observa que la misma es heterogénea tanto desde el punto de vista socioeconómico como cultural, ya que muchas familias son de origen extranjero, especialmente bolivianas. Otro aspecto que aporta a la diversidad es el hecho de que la escuela integra niños con discapacidad, lo que da cuenta del perfil de la escuela como una institución inclusiva. La integración de niños con discapacidad le confiere identidad al proyecto institucional. Según los referentes consultados, esta definición de política institucional

tiene larga historia en la escuela lo que conlleva a que sea reconocida como tal a nivel distrital -tanto por los supervisores del área de educación primaria y especial, como por los docentes. Esta identidad permite que muchos maestros elijan la escuela por este perfil o bien los que la desconocen al ingresar a la misma se identifiquen con la propuesta y se consideren parte del proyecto de integración que la institución promueve.

En cuanto al perfil laboral y profesional de los docentes y directivos de esta escuela, un dato significativo es la formación y la trayectoria profesional que tienen muchos de éstos. Así, por ejemplo, la directora -quien titularizó recientemente y escogió la escuela dado su histórico proyecto de integración- refiere a que su experiencia de trabajo se desarrolló principalmente en Educación Especial ya que su doble titulación (maestra y psicóloga) le permitió desempeñarse como maestra de recuperación en Escuelas de Recuperación y también en escuelas comunes. Además, señala como parte de su experiencia formativa el trabajo llevado a cabo como maestra de grupo en el “Programa Grados de Aceleración”. Por otro lado, una de las maestras de grado se desempeña también como maestra recuperadora en otra escuela primaria común. En cuanto a las docentes de recuperación, además de la doble titulación que las caracteriza, poseen experiencia en integración y en clínica psicopedagógica. Incluso los celadores, quienes no requieren de título docente para desempeñarse como tales, poseen estudios y/o titulación docente.

Según refiere la directora de la escuela, la integración de niños con discapacidad, confiere una impronta institucional que imprime a la escuela una lógica de trabajo caracterizada por el abordaje interdisciplinario y colectivo que excede al tratamiento de las problemáticas de los niños con discapacidad o restricciones. En otros términos, la atención de las situaciones que acontecen en la vida cotidiana de la institución, ya sea problemas vinculados con la enseñanza o con el aprendizaje y/o comportamiento de los alumnos, es analizada desde una perspectiva que involucra la mirada y la intervención de distintos agentes: docentes, familias, EOE, maestros integradores, celadores, maestra de recuperación. Asimismo, se alude a un trabajo en red con otras instituciones del sistema educativo (Supervisión Escolar, CERI, Escuelas de especial), del ámbito judicial, de salud, e incluso ONGs.

Cabe aclarar, que desde la conducción se generan las condiciones para que efectivamente se pueda llevar a cabo un trabajo en equipo que permita realizar el abordaje pedagógico y el seguimiento de cada uno de los grados. En dichas reuniones

participan los docentes del ciclo, la coordinadora del mismo y la docente de recuperación, cuando así lo requiere la situación.

En el vínculo de la escuela con otras instituciones el equipo directivo destaca el papel que juega el EOE, a través de la referente institucional. La misma se ocupa tanto de la incorporación y seguimiento de los niños con discapacidad como de la orientación, derivación y seguimiento de los niños que requieren de tratamientos o intervenciones que exceden el abordaje pedagógico. Además de estas tareas de orientación y seguimiento de casos individuales, el EOE coordina talleres temáticos (sexualidad, convivencia, adicciones). Se destaca el hecho de haber desarrollado en esta escuela en particular -y en articulación con la conducción- un taller de convivencia en 4º grado.

En cuanto a la constitución del EOE del distrito, es preciso señalar que está conformado por nueve miembros: tres trabajadoras sociales (incluyendo a la coordinadora), una psicopedagoga y cinco psicólogas¹¹⁷, los cuales deben cubrir la potencial demanda de los 6.858¹¹⁸ alumnos que concurren a las escuelas públicas del DE.

Otro de los rasgos del posicionamiento político pedagógico del proyecto institucional de la escuela vinculado con la atención a la diferencia es la mencionada composición social de la matrícula. Si bien se trata de una escuela que históricamente recibía de forma mayoritaria a los niños del barrio -provenientes de sectores medios- en la actualidad esa situación se ha modificado. Actualmente, la diversidad es el rasgo que caracteriza la composición social de las familias de los niños, la cual es descripta por la directora contemplando el contexto geográfico donde éstos viven (el barrio, una villa relativamente cercana, el conurbano, etc.), el trabajo de los padres (los que trabajan en talleres de costura, en la construcción, cuentapropistas, un padre periodista, etc.) y la pertenencia a una determinada clase social (clase baja, clase media baja, clase media).

Cabe señalar que, si bien asisten muchos niños en situación de vulnerabilidad social, la escuela no cuenta con la intervención de programas que se proponen mejorar las

¹¹⁷ Actualmente, la cantidad de integrantes que conforman el EOE varía según el Distrito Escolar. El problema más serio al que refiere la referente consultada es la falta de cobertura de cargos que quedan vacantes por los docentes que se han jubilado o los que han ascendido en la carrera docente.

¹¹⁸ Según RA 2009. Dirección de Investigación y Estadística

trayectorias escolares de los niños que viven en contextos de pobreza: Aceleración, Nivelación, M+M u otros proyectos de alcance nacional como el PIIE o el CAI. No obstante, desde la perspectiva de la conducción, el desafío consiste en generar las condiciones pedagógicas e institucionales para garantizar que todos los niños aprendan. En esta línea ocupa un lugar relevante la mirada frente a los problemas, los cuales son percibidos como elementos constitutivos de la dinámica escolar. Tanto para el análisis de los mismos como las estrategias tendientes a su resolución se convoca a los docentes y profesionales del CERI y del EOE para abordarlos de manera conjunta.

El trabajo sistemático y permanente del CERI en el distrito -y por lo tanto también en esta escuela en particular- está dado básicamente por la coordinación pedagógica del trabajo que desempeñan los maestros de recuperación. Dicho centro de recursos está conformado por un equipo de profesionales que cuenta con tres psicopedagogas, dos psicólogas, una fonoaudióloga y la coordinadora que tienen como función el acompañamiento y seguimiento de las acciones de las maestras de recuperación como así también de los casos de los niños atendidos por las mismas. Para dimensionar la potencial demanda que puede recibir el gabinete del CERI, es preciso mencionar que interviene en 17 escuelas donde se desempeñan 28 maestras de apoyo. En cuanto a la demanda real, en el momento de realizarse el trabajo de campo, el CERI atendía a 486 alumnos¹¹⁹.

En cuanto al seguimiento que realiza el CERI sobre el trabajo y la intervención de las maestras recuperadoras, la coordinación del mismo ha organizado el trabajo con el equipo de docentes en dos instancias de encuentro. Por un lado, un espacio mensual donde se reúnen las docentes de apoyo con el equipo del CERI para analizar los casos más relevantes y recibir capacitación sobre temáticas específicas. Por otro, las visitas que los miembros del equipo hacen a las escuelas donde trabajan estas docentes. En dichas visitas se analiza junto con ellas el desempeño escolar de los niños que reciben el acompañamiento e intervienen a través de orientaciones a las maestras de apoyo, las de grado y al equipo de conducción.

En cuanto al espacio mensual de trabajo, el mismo tiene una doble función: la presentación y análisis de los casos más problemáticos como así también constituirse en un momento de capacitación en temáticas específicas: por ejemplo, en lenguaje, llevadas a cabo, según el contenido de las mismas, por los diferentes profesionales.

¹¹⁹ Datos aportados por la propia coordinación del CERI.

Asimismo, según refiere la coordinadora del equipo, el abordaje de las problemáticas se realiza desde una perspectiva de trabajo en red. Para ello, se organizan reuniones quincenales con la coordinación del EOE y mensuales con la Supervisión de Primaria.

Por último, es preciso referir al lugar de la Supervisión Escolar del Distrito Escolar donde se realizó el trabajo de campo, la cual interviene activamente en la articulación entre los dispositivos de Especial, el EOE y la escuela. Dicha intervención se da a través de ciertas condiciones institucionales que propicia participando y convocando reuniones con los distintos actores y, fundamentalmente, definiendo criterios que las escuelas primarias deben atender al momento de solicitar la intervención del EOE. En este sentido, uno de los aspectos más relevantes para destacar es el trabajo con las escuelas para que las mismas planifiquen y desarrollen estrategias orientadas a resolver las problemáticas que manifiestan los niños, incluso antes de recurrir al EOE. De este modo, el trabajo de supervisión apunta a generar condiciones para que la escuela asuma la responsabilidad de atender las diferentes situaciones problemáticas y desde ese lugar pueda articular su trabajo con los equipos de profesionales, tanto del EOE como de la DEE.

Análisis de las configuraciones de apoyo en la Escuela B

Tal como se explicitó en la descripción anterior uno de los rasgos centrales del proyecto institucional de esta escuela es la integración de niños con discapacidades, lo que explica que tengan lugar en ella diversas configuraciones de apoyo de la DEE. En función del objeto definido en el presente estudio, se realizará exclusivamente el análisis de una de las configuraciones presente en esta escuela: la que llevan a cabo las maestras de grado de recuperación.

La escuela cuenta con dos maestras recuperadoras, una en cada turno, que se desempeñan como docentes de apoyo pedagógico y concentran su intervención en los tres grados del primer ciclo. Si bien estas maestras no cuentan con un espacio físico específico para desarrollar su labor la institución pone a disposición -de manera alternada y en función de la disponibilidad- diferentes lugares como la biblioteca, la sala de informática o la vicedirección.

Al momento de realizarse el trabajo de campo ambas docentes tenían poca antigüedad en la escuela y en el cargo: la maestra del turno mañana ingresó a

comienzos del ciclo lectivo 2010 en esta escuela, mientras que la del turno tarde tenía un año de trabajo en la misma. Las dos docentes cumplen con los requisitos estipulados para el desempeño en el cargo: son profesoras de enseñanza primaria y tienen título universitario, no obstante las trayectorias profesionales muestran recorridos y experiencias diferentes, en gran parte derivadas del tiempo en el ejercicio profesional.

La maestra de apoyo del turno mañana tiene doble título docente (de profesora de enseñanza primaria y de profesora de educación inicial) y además es licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Psicopedagogía. Se desempeñó más de veinte años como maestra de grado común al mismo tiempo que se formó y desarrolló profesionalmente como psicopedagoga. Actualmente, además de trabajar en la Escuela B en apoyo pedagógico, es psicopedagoga en un centro de rehabilitación privado en el que realiza evaluaciones psicopedagógicas y tratamientos a chicos con discapacidades leves. Asimismo en dicha institución coordina al equipo de maestras integradoras que ejercen su rol en escuelas privadas. El trabajo como docente de la modalidad de Especial lo inició pocos años atrás en el marco de las Escuelas de Recuperación.

La maestra de apoyo del turno tarde es profesora de enseñanza primaria y psicopedagoga. Su trayectoria profesional comenzó en escuelas de educación especial, desempeñándose durante dos años como maestra recuperadora y de integración, hasta asumir el cargo en esta escuela en el año 2009.

Se considera que las orientaciones, principios y asesoramientos que imparte la DEE - en este caso específico, a través del CERI que coordina la tarea pedagógica de las docentes de apoyo- son resignificadas en los discursos y en las prácticas de éstas en función de la formación, de la experiencia y de la ideología de cada uno de ellas. A la luz de dichas orientaciones se analizarán los abordajes y concepciones que se ponen en práctica en la labor de apoyo desarrollada por estas dos maestras.

El apoyo pedagógico en el turno mañana

En el momento de realizarse el trabajo de campo, la maestra de especial del turno mañana se abocaba al apoyo pedagógico a veintiún niños, de los cuales diez se encontraban en 1º grado (cinco en cada sección), seis en 2º, cuatro en 3º y uno en 4º. Es posible sostener que la atención prioritaria en el 1º grado se vincularía con la

necesidad de brindar una particular atención a las problemáticas que puedan presentarse en el momento en que los niños transitan sus primeras experiencias de escolarización. El desfase en los tiempos que requiere para los distintos niños el proceso de apropiación de la lengua escrita puede constituirse en un obstáculo para los aprendizajes presentes y futuros, en un doble sentido. Por un lado en las percepciones que los niños van construyendo de sí mismos acerca de sus capacidades de aprender y, por otro, en las implicancias que tiene para el aprendizaje del conjunto de las áreas la falta de dominio de la lengua escrita. Según la maestra de apoyo entrevistada, en esta escuela dicho desfase está fuertemente asociado con el frecuente ingreso tardío de niños que, en muchos casos, no tienen escolaridad previa, o bien se encuentran alejados de la etapa del proceso de alfabetización inicial en la que se encuentra la media del grupo. Es por ello que se solicita la intervención del apoyo de Especial. En términos de la docente de apoyo:

“(En) 1º vinieron chicos nuevos que entraron en abril, mayo y ahora en julio (...) Hay dos chiquitos que vinieron de Bolivia, otros dos que vinieron de otra provincia, entonces la adaptación (...) y el tema de que quizás no tienen el nivel esperado para ese momento de 1º hace que las maestras me digan ‘es tuyo, es para vos’.”

Podría pensarse que el hecho de que la escuela no cuente con el proyecto M+M, dependiente de la Dirección de Inclusión Educativa, puede incidir en la presencia de la maestra de apoyo en 1º grado para atender niños que no necesariamente tienen limitaciones para aprender. Es este mismo sentido preventivo (es decir la intención de evitar posibles situaciones de fracaso escolar) el que opera institucionalmente a la hora de definir también como destinatarios de las acciones de la maestra de apoyo a los niños que han repetido alguno de los tres primeros grados de su escolaridad. En palabras de una maestra de grado:

“Además de las dificultades que muestran ciertos niños en la escritura y comprensión de lo leído tengo en cuenta la repitencia. Este año tengo un nene repitente (que está en apoyo) y tengo también un nene que estuvo en marzo, según me dijo la maestra de grado del año pasado, con boletín abierto; teniendo en cuenta estos antecedentes, estos criterios, defino quiénes me parecen para apoyo (...)

Tal como se desprende de la cita anterior, los destinatarios de las acciones de la maestra de apoyo están definidos con criterios institucionales que consideran los establecidos por la Dirección de Educación Especial y son contextualizados a las expectativas de logros de aprendizaje definidas por la escuela. En este sentido, la maestra de apoyo trabaja con alumnos cuyos saberes se consideran insuficientes,

chicos que han repetido o bien que han sido promovidos mediante la instancia de boletín abierto. En otros términos: niños que requieren de mayor tiempo y exposición a la enseñanza o bien que, al ser migrantes, necesitan de un espacio de acompañamiento que les permita adecuarse a las formas que adopta la escuela en la Ciudad. En sintonía con esta definición, la maestra de apoyo manifiesta que es preciso que la escuela brinde un contexto que facilite la adaptación a la vida escolar, al mismo tiempo que se evalúa a estos niños para definir si requerirán de apoyo más sostenido por parte de Especial. Lo dicho anteriormente supone que la labor de las maestras de apoyo en esta escuela puede consistir en intervenciones transitorias, en relación con aquellos alumnos que -presentando las condiciones descritas- no manifiesten necesariamente problemas de aprendizaje:

“(Antes de recibir en apoyo a un niño que acaba de llegar a la escuela) yo siempre digo fíjense ustedes que haya una o dos semanas de tiempo porque también está el tema de la adaptación y de ir conociendo al niño porque a veces el chico tiene potencial o puede tener ciertos contenidos pero con el tema de un país o de una provincia nueva, escuela nueva, grupo nuevo, maestra nueva, todo nuevo, hay que ver cuánto puede demostrar todo lo que sabe. Por eso pido que nos tomemos un tiempo, trabajo fuera del aula con ellos, me pongo a jugar, voy evaluando y viendo”

Por otra parte, una vez avanzado el ciclo lectivo, opera un nuevo criterio a la hora de definir al grupo de alumnos que será atendido por la maestra de apoyo. Dicho criterio se vincula directamente con el propósito de garantizar la promoción de todos los niños al finalizar el año escolar. Por ello, luego de las vacaciones de invierno se evalúa nuevamente qué niños requieren de un mayor apoyo pedagógico para lograr los aprendizajes esperados para la aprobación del grado. De este modo, el grupo de apoyo se reorganiza a partir de la segunda mitad del año incorporando al grupo de niños que presentan tiempos más lentos para el aprendizaje, o que necesitan estrategias de enseñanza diversas o bien aquellos que, debido a las inasistencias reiteradas, no pudieron aprender lo enseñado en el primer cuatrimestre.

Así como el criterio para seleccionar a los niños que serán atendidos por la maestra de apoyo se amplía en función de garantizar mejores condiciones pedagógicas para chicos con experiencias escolares insatisfactorias, el dispositivo de apoyo da cuenta de su flexibilidad al intervenir frente a la ausencia de una MAP solicitada por la conducción de la escuela. Esto se da concretamente en 4º grado donde se implementaron acciones a través del EOE -con el propósito de lograr que uno de los niños con dificultades de adaptación pudiera vincularse mejor con sus compañeros y su docente- aunque las mismas no fueron suficientes. Dado que no fue posible

disponer del recurso MAP, el equipo directivo decidió destinar parte del tiempo de la maestra de apoyo a la intervención en este grado. Tal como se verá a lo largo de este apartado, en la Escuela B las maestras de apoyo intervienen fuertemente en lo grupal por considerarse que el aspecto vincular es fundamental a la hora de garantizar ciertas condiciones para el aprendizaje.

La selección de los niños que serán atendidos por esta maestra de apoyo es producto de un proceso en el cual se identifican y analizan los problemas al mismo tiempo que se decide el abordaje de resolución. En ese proceso, las maestras de grado juegan un rol fundamental en la identificación inicial del grupo de niños que presentaría dificultades. A partir de esta definición inicial, la docente de especial complementa este diagnóstico al analizar el desempeño del niño en el marco de una situación de evaluación. Así lo expresa esta docente:

“La maestra (de grado) va detectando qué chicos pueden tener dificultad (...) lo que yo hago es llevarme a cada uno aparte y veo cómo anda en el área de matemáticas y de lengua, qué pasa con la lecto-escritura, qué pasa con el tema de la numeración, cuáles son los contenidos y los conocimientos que va teniendo, qué logra y qué no logra. A partir de eso le digo a la maestra ‘sí, yo trabajaría con este nene o esta nena’. Con cada uno voy viendo, pero yo hago una mirada diagnóstica para ver si es un chico que lo puedo ayudar, o no. Ayudar podés ayudar a todos, pero por ejemplo un chico que está a principios de 1º grado, silábico y que va conociendo consonantes y que en la numeración va más o menos bien, está bárbaro. Pero un chico que está así en agosto o septiembre, ahí sí tengo que encarar y ver qué pasa. Voy detectando cuáles son las necesidades y problemas de cada uno y a partir de eso, voy trabajando con los chicos”.

En este fragmento se evidencia que los contenidos y las expectativas de logro para un determinado grado o ciclo actúan como criterios centrales para determinar qué niños serán incorporados al apoyo de Especial. En este sentido, la evaluación que realiza la maestra de especial –además de incorporar la perspectiva que aporta la maestra de grado- considera el proceso constructivo de los niños en relación con los contenidos centrales del primer ciclo y de cada uno de los grados que lo conforman. De allí, que el estado de conocimiento sobre la apropiación de la alfabetización del sistema de escritura, por ejemplo, tenga distintos significados según el momento del año: lo que está dentro de los parámetros esperables en el primer trimestre del año, es problemático en el último período.

Desde la perspectiva de dos maestras de grado de primer ciclo un aspecto central para pensar qué niños necesitan apoyo es el ritmo y la modalidad de trabajo, además del proceso de aprendizaje en relación con los contenidos fundamentales, ya que en

sus términos algunos alumnos son muy lentos y muestran poca autonomía en comparación con sus pares para avanzar en los aprendizajes. En estos casos, entonces, se justifica la intervención o colaboración de la maestra de apoyo:

“MG₁: (para definir los niños que necesitan apoyo) voy viendo, los nenes que están muy lentos... que no avanzan solitos, nenes que necesitan ayuda individualizada, que necesitan que un docente esté sentado con ellos que les explique.”

“MG₂: Obviamente los recibimos a todos como todos iguales, después de un período de diagnóstico que pueden ser quince o veinte días –más o menos- donde realizamos diferentes actividades, todas iguales y para todos iguales, y de ahí vamos viendo quién tiene mayor lentitud, quién tiene mayor dificultad”

El problema del grado de autonomía para el trabajo esperable a edades tan tempranas es observado por la maestra de apoyo como un indicador para analizar el desempeño de los alumnos así como para definir la modalidad de apoyo que recibirá. En palabras de la docente:

“Con otra nena, que también hablé con la maestra de 1º, le pasa que tiene que hacer cinco más cinco y dice ‘diez’, pero está ahí con el lápiz y yo le digo: ‘dale, poné, mira’ y se queda... a esta nena también la traje solita (...) y estando sola, en el trabajo más individualizado va respondiendo.”

Las necesidades y problemas de cada uno de los niños que conforman el grupo que será atendido por la maestra de apoyo derivan de diversas situaciones. Sin embargo, es posible distinguir (al menos de manera analítica) aquellos problemas que están más directamente vinculados con las situaciones de vida que les dificultan cumplir con los requisitos mínimos que la escuela demanda, de aquellos relacionados con las condiciones subjetivas en las que se encuentran los niños.

En el primer grupo, se encontrarían aquellos niños que no necesariamente tienen dificultades para aprender pero que, al vivir en contextos de vulnerabilidad social y en familias con escasa experiencia escolar, no logran los aprendizajes esperados debido a inasistencias reiteradas y/o a la imposibilidad de realizar las tareas extraescolares. En términos de la maestra de apoyo:

“La mamá (de uno de los alumnos) tuvo mellizos y también los tuvo que tener internados. Uno de los nenes más grandes no hace ninguna de las tareas, tiene dificultad, se lo planteamos a la mamá a principio de año, se la citó antes de las vacaciones de invierno porque la maestra le iba a mandar alguna tarea y la de 1º también, y la mamá no vino. Son estas cosas de los padres que no vienen o que no le miran las actividades, además de las ausencias de los chicos. De esos chicos son los que puedo pensar a ver qué vamos a hacer el año que viene porque realmente están como más estancados”.

“Hay chicos que hacen la tarea en la casa y hay otros que no, y ahora lo que llama más la atención que hay, por lo menos en 2º, dos chicos que faltan mucho y son los que más continúan con las dificultades”.

En cambio, otros niños que también presentan un desfasaje en relación con los aprendizajes logrados por el grupo-clase, presentan otro tipo de problemáticas que obstaculizan la apropiación de contenidos tales como la falta de concentración, desinterés, apatía o dispersión. En estos casos, además del apoyo pedagógico, se intenta atenderlos desde un abordaje interdisciplinario garantizado extraescolarmente, para el cual es fundamental el acompañamiento y sostenimiento que pueda brindar la familia:

“un nene que también está trabajando conmigo y que es repetidor, cuya familia está apoyándolo, es un nene al que le cuesta mucho, se dispersa mucho, cuando trabaja en forma individual sí (puede trabajar) pero es como que está un poco estancado, es un nene de 1º, ahí intervino el EOE y ahora el nene está con tratamiento psicológico y la vicedirectora habla con la psicóloga y luego nos cuenta”.

Para conocer a sus alumnos, la maestra de apoyo no sólo considera los datos que remiten a la biografía de niño y a sus condiciones de vida, sino que fundamentalmente indaga sobre las trayectorias escolares previas de los mismos, para lo cual cuenta con dos fuentes de información: los legajos escolares y las apreciaciones de las docentes de años anteriores:

“Sí, a principio de año leí todos los legajos (para saber) quién está con equipo de orientación, quién es repetidor, quién tuvo maestra recuperadora el año pasado o quién vino de otra escuela. Leo todos los legajos y les voy preguntando a las maestras, porque como en primer ciclo son maestras que ya estaban el año pasado, es un elemento que yo tengo en cuenta.”

Tal como se dijo anteriormente, la identificación de los niños que necesitan apoyo pedagógico y el seguimiento de los mismos son concebidos en esta escuela como un trabajo colectivo. Las maestras de grado refrendan lo dicho por la docente de apoyo:

MG₂: “La maestra de recuperación se integra a ese diagnóstico; ‘yo veo tal cosa’, ‘te parece que es para recuperación o no?’. Cuento también con el diagnóstico de la maestra de recuperación y después integramos las dos opiniones y definimos quiénes son los que realmente necesitan.”

MG₁: “este año la maestra estuvo en el grado conmigo observando diciéndonos: ‘a mí parece esto’, consultándonos (...) Luego mirábamos las pruebas.”

Asimismo, en una reunión de primer ciclo coordinada por la vicedirectora de la escuela, en la que junto con dos maestras de grado se hizo una evaluación del desempeño escolar tanto a nivel grupal como individual (considerando especialmente los alumnos que generan más preocupación) se convocó a la docente de Especial para que participe y brinde aportes desde su perspectiva. En dicha reunión se identificaron los avances, los problemas y se delinearon estrategias de acción. El siguiente fragmento ilustra el grado de especificidad del análisis de las problemáticas que presentan algunos alumnos y el conocimiento de los actores participantes tanto sobre el niño como sobre su contexto familiar:

VD: “Nosotros no podemos reemplazar a la familia (...) veamos qué es lo máximo que podemos hacer para ayudar a Ezequiel (...) podemos citar a la mamá cuando vuelva.

MA: Podemos llamarla por teléfono.

VD: Dejé que la llamo yo. El año pasado logré una buena relación, la idea es que la mamá venga para poder charlar con ella, para ver cómo entre todos lo sacamos adelante a Ezequiel.

MA: Sí, porque él en este momento está casi alfabetizado. Algunas letras no pone...

MG: Omite letras.

MA: Confunde C y S, puede poner casa al revés.

MG: Confunde la B con la R (...)

VD: Es raro...B con R... ¿pronuncia bien?

MA: Cuando dice la palabra la dice bien.”

Así como la perspectiva de la maestra de apoyo es central y decisiva a la hora de incorporar a los niños al grupo por ella atendido, lo es también en el momento de definir “el alta”¹²⁰ en cuya decisión, operan también los propósitos de la enseñanza, los objetivos de aprendizaje dispuestos en el Diseño Curricular y los apoyos pedagógicos con los que podrán contar en el siguiente ciclo lectivo:

“Con cada uno voy pensando objetivos: que los de 3º terminen todos bien alfabetizados porque hay algunos que no estaban alfabetizados y además de 3º que van a pasar a 4º, que probablemente en 4º no tengan maestra de recuperación, así que focalizar bastante 3º (...). De 2º también que se alfabeticen, el tema de la lectura en imprenta minúscula porque en el libro y en todos lados tienen esa tipografía, y el tema de numeración, algunos no terminaban de entender

¹²⁰ Si bien se interpreta que para la entrevistada el término “dar de alta” no es la expresión que más se ajusta por el tipo de intervención que realizan las maestras de apoyo, es el que utiliza por ser el que circula entre sus colegas.

el tema de la sucesión numérica, y en 1º ayudar, la verdad, con 1º estoy trabajando bárbaro”.

A su vez, el “movimiento” de matrícula del grupo de niños de los que se ocupa la docente de apoyo a lo largo del año (la incorporación de niños que serán atendidos así como la finalización del trabajo con algunos otros) parece estar influido por la evaluación global del desempeño del grado, en función del objetivo de garantizar que todos puedan promocionar al año siguiente. De allí que las razones para definir quiénes trabajarán con la maestra de apoyo -como se señaló- puedan ir modificándose en función del momento del año del que se trate (primer o segundo cuatrimestre). En otros términos, el criterio que opera luego de las vacaciones de invierno es que los niños se apropien de los contenidos que son considerados básicos para la aprobación del grado:

“antes de las vacaciones de invierno les dije (a las maestras de grado) si querían tomar algún tipo de ejercicio individual para con eso también ir viendo cómo está cada uno (...) Lo que quedé con las maestras ahora es de ver bien quiénes son los que realmente más necesitan, para focalizar más y que puedan pasar de grado”.

Dentro de las acciones pedagógicas llevadas a cabo por la maestra de apoyo se pueden distinguir las de diagnóstico (que como se observó se lleva a cabo a lo largo del ciclo lectivo a propósito de la evaluación de diversos niños según sus necesidades particulares), las de enseñanza en sentido estricto y de las de seguimiento¹²¹, las cuales resultan complementarias entre sí. Estas actividades pueden desarrollarse bajo dos modalidades: dentro y fuera del aula, observándose cierta preeminencia del trabajo fuera del aula para las acciones de diagnóstico y de enseñanza mientras que las actividades de seguimiento parecerían realizarse más frecuentemente dentro del aula. De allí, que la modalidad más usual sea fuera del aula.

Como puede apreciarse, la adopción de una u otra modalidad de intervención se vincula con los propósitos que guían el trabajo en cada momento la tarea de apoyo. Por un lado para evaluar el estado de conocimientos que ha logrado un niño e identificar las dificultades para la apropiación de nuevos saberes (actividades de diagnóstico), o bien para hacer posible que estos niños aprendan (actividades de enseñanza), es necesario generar particulares condiciones pedagógicas que suelen requerir, como se verá, del trabajo personalizado fuera del aula. Por otro lado, para

¹²¹ El seguimiento, según la descripción brindada por la maestra de apoyo, consiste en la observación del desempeño del niño dentro del grado. Se orienta a evaluar si el niño está en condiciones de dejar de recibir el apoyo o bien valorar el grado de autonomía que logró a partir de su participación en el grupo de apoyo.

efectuar el seguimiento es necesario -por definición- observar cómo el niño se ajusta a los tiempos y dinámicas de la clase, dentro del aula en interacción con sus compañeros y maestra de grado.

Por otra parte, es la observación en la clase lo que le permite a la maestra de apoyo hacer ciertos señalamientos y sugerencias a la maestra de grado que no solo redundarían en beneficio para los niños que reciben apoyo sino que potencialmente también brinda contribuciones para la enseñanza más allá de los alumnos con dificultades. Como se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista, su presencia en el aula le permite identificar ciertas dificultades en otros niños que la llevan a preguntarse sobre las condiciones de enseñanza que pueden no favorecer el aprendizaje. A partir de ello, pueden surgir orientaciones o sugerencias dirigidas a la docente de grado:

“MA: Por ejemplo en 2º, hay chicos que les cuesta leer la imprenta minúscula y le digo a la maestra (de grado) ‘¿no será que no entiende este ejercicio o no lo puede hacer porque no entiende la letra?’. (La maestra) me dice: ‘pero yo se los leí’. ‘Pero... ¿cuántos chicos prestan atención?’ ¿Cuántos pueden entender lo que hay que hacer porque lo leyó una vez la maestra? (...) Entonces veo a esa nena que está mirando para otro lado y me mira con cara de ‘vení a salvarme’. Entonces le digo (a la maestra) ‘¿por qué no vemos bien cómo está cada uno a partir de un ejercicio solamente que no sea en el libro o en el cuaderno, así no lo rehace en la casa?’ Y se va viendo en forma individual cuáles son las necesidades. Participar van a participar siempre los mismos, preguntás cuánto es diez más diez; veinte, ya lo dijeron uno o dos pero no sé si los otros lo saben. Por eso me parecía que faltaba este trabajo en forma más individual. (...) Pero es un momento de enseñanza, yo en todo momento trato, aunque esté diagnosticando o mirando cómo está, le pregunto cuánto es cinco más cinco y se queda, yo les voy dando estrategias para que lo puedan resolver”.

El trabajo fuera del aula es valorado positivamente por los niños. Tanto en lo expresado en situación de entrevista como lo observado en situación de clase de apoyo permiten afirmar que el hecho de salir del aula no traería aparejado efectos estigmatizantes para ellos, sino que constituye una experiencia positiva en virtud del buen vínculo afectivo logrado con la maestra, del tipo de actividades que realizan con ella, de la valoración de la docente sobre las capacidades de estos niños y, en definitiva, de la percepción de que en dicho espacio pueden aprender.

A continuación se analizarán dos situaciones de clase para ilustrar las dos modalidades de apoyo presentadas: la primera fuera del aula y la segunda dentro del aula, junto con la maestra de grado.

La observación de una clase de apoyo con niños de 1º grado hace posible retomar y ampliar lo dicho en el párrafo anterior, dado que en la misma se percibió el buen vínculo que se establece entre la docente y las chicas como así también se identificaron ciertos elementos que permiten entender las razones por las cuales disfrutaban de dicho espacio. Uno de estos elementos es el carácter lúdico de la clase tal como se verá a continuación. La primera parte de la clase fue destinada a jugar al dominó, como estrategia de la docente para trabajar con numeración. En el desarrollo de la actividad, la maestra participó del juego desempeñando el rol de “jugador experto”: explicitó las reglas -seleccionando las imprescindibles para poder jugar-, brindó ayudas para hacer observable qué pieza debían encontrar, ayudó a las alumnas a identificar la ficha correcta, etc. La siguiente cita ilustra el modo como la docente interactúa con las niñas para que logren avanzar en el juego:

MA: ¿Cuál tenés que buscar?

Abril: El tres

MA: O el...

Abril: Dos (se distrae cantando y chasqueando los dedos)

MA: Abril, concentráte... ¿qué número es éste?

Micaela: Cero

MA: ¡Qué bien! ¡Cómo saben! ¿Cómo hacemos? Miremos bien...

Micaela: Aquí hay un uno, tengo que buscar un uno. Tengo que mirar el uno y el tres

MA: ¿Por qué el tres?

Micaela: (muestra el 3 que está en la ficha pero no es el que lado de la misma que corresponde para continuar con el juego).

MA: No, hay que mirar el último... (las niñas cuentan con los dedos para identificar las cantidades)

A pesar de que las niñas expresan conocer el juego de dominó, la intervención de la maestra de apoyo resulta imprescindible para poder desarrollarlo, tanto en relación con el conocimiento matemático requerido por el juego (identificar qué números están representados en las fichas) como en cuanto a las reglas implicadas (qué lado de la ficha es preciso hacer coincidir con la ya incorporada en la mesa). En este sentido la maestra de apoyo tuvo que ayudar a Abril tanto para que pudiera interpretar la cantidad que señala la ausencia de puntos en una ficha como para mostrarle cómo deben acomodarse las piezas para que el juego se desarrolle.

A continuación, la maestra de apoyo propone una nueva actividad en la que está implicada la operación de suma con números de un dígito. Concretamente, la consigna

es que las alumnas determinen cuáles de las ocho sumas que se presentan dan por resultado un número de un dígito determinado (por ejemplo, deben decidir cuáles de las cuentas dan por resultado 6: $5+1$; $6+2$; $4+2$; $3+3$, $5+3$ etc.). Para ello, la docente distribuye las fotocopias con los cálculos impresos junto con el material concreto (palitos de helado) para que lo utilicen en caso de necesitarlo. En esta situación es posible advertir los diferentes tipos de ayuda que ofrece la docente los requerimientos de cada una de las niñas:

MA: (les pide que elijan una cuenta y expresen verbalmente la operación) ¿cómo hacemos $4 + 2$, Abril? (la MA la ayuda para que tome la cantidad de palitos que necesita para hacer la suma. Al darse cuenta de que Abril se distrae con todas las cuentas de la fotocopia, dobla la hoja para que se concentre en dos grupos sumas: cuentas que tienen como resultado 6 y las que dan 5).

MA: ¿Acá hay cinco? (señalando los palitos que tomó Abril)

Abril: No. (hay 4)

MA: ¿Qué hay que hacer para que haya cinco?

Abril: (toma uno más)

Micaela: (resuelve sola apoyándose en el material aunque busca la aprobación de la maestra para avanzar).

MA: (observando a Micaela) A ver ¿cuál vas a hacer?

Micaela: Éste ($6 + 2$)

MA: ¿Qué vas a hacer?

Micaela: Agarro 6

MA: ¿Y cuánto le vas a agregar?

Micaela: Dos. (Hace otro sola).

MA: ¿Cuál estás haciendo ahora?

Micaela: La otra, la de cinco (refiriéndose a la tercera cuenta, calcula $1 + 5$). “Vale” (pensando que da 5).

MA: Acá hay uno. Ahora contá 5.

Micaela: (Cuenta 5, los agrega, vuelve a contar)- No vale (a través del conteo corrige su error).

Abril: Ahora éste (el que da 5) ¡qué fácil!

MA: ¿Te das cuenta cuál te va a dar cinco?

Abril: Éste (señala la operación $3 + 3$)

MA: A ver, hacélo con los palitos

Abril: (Toma tres y luego otros tres. Cuenta y responde) – Cinco.

MA: A ver, contémoslos de nuevo. (Abril vuelve a contar 5). Hay que contar de a uno, vos pusiste dos juntos y contaste 1. ¿Es lo mismo 1 o 2? ¿Es lo mismo comer un caramelo que dos caramelos?

Abril: No.

MA: Entonces, hay que contar de a uno, y despacio si no, te equivocás.

Tal como se desprende del fragmento de clase citado, Abril necesita la ayuda constante de la maestra para resolver la actividad, específicamente en cuestiones como la posibilidad de concentrarse en la operación, establecer la correspondencia entre la cantidad de palitos y el número que representa dicha cantidad o revisar la solución hallada. Es posible suponer que, en el caso de esta alumna, la ausencia de la ayuda de la maestra le impediría llevar a cabo dicha actividad. En cambio Micaela muestra mayor autonomía y conocimientos para resolverla, si bien requiere de la intervención de la docente para ir confirmando durante el proceso que lo que va haciendo es correcto. Parecería que mientras que Micaela no se muestra dispuesta a “correr riesgos” -lo que puede considerarse como un aspecto fundamental para el aprendizaje-, Abril en cambio acepta correrlos, aunque no tenga ningún control sobre los diferentes pasos implicados en la actividad que lleva a cabo (por ejemplo, ni siquiera muestra cuidado en que la cantidad de palitos que toma para representar al primer sumando sea la correcta), con lo cual las intervenciones de la maestra de apoyo se centran en brindar estrategias para que la niña se vaya apropiando paulatinamente de dicho control.

En la clase observada fue posible advertir uno de los aspectos centrales del sentido del trabajo de la docente de especial: la enseñanza personalizada, puesta de manifiesto en este caso a través de las intervenciones. Si bien las dos alumnas cursan el mismo grado, están trabajando sobre los mismos contenidos y abocándose a la resolución de las mismas actividades, las intervenciones de la docente dan cuenta del abordaje particular que realiza con cada niña. Esto se expresa tanto en las preguntas que les formula, como en las ayudas que les brinda y la información que les proporciona lo cual indica su intención de interpretar las competencias que las chicas dominan, las necesidades que presentan y los errores en los que incurren. De dicha interpretación surgirán las respuestas diferenciadas y específicas para cada niña.

La personalización de la enseñanza actuaría como una de las condiciones pedagógicas fundamentales para el aprendizaje, dado que permite regular no solo la propuesta y las intervenciones sino también el ritmo de la enseñanza, respetando los tiempos que necesita cada niño en el proceso de aprendizaje de cada contenido. En este sentido, el contexto de trabajo fuera del aula parecería ser el más propicio para regular la enseñanza en función de los saberes y necesidades de cada alumno, especialmente en aquellos casos en los que la distancia que los separa de la media del grupo es significativa.

La propuesta pedagógica de la maestra de apoyo está signada por el objetivo que se plantea con cada uno de sus alumnos, teniendo en cuenta los contenidos generales correspondientes al grado al que pertenecen. En este contexto, las actividades concretas de enseñanza que desarrolla fuera del aula pueden ser las mismas que la maestra de grado trabaja con el conjunto de los alumnos o bien diferentes, en virtud del recorrido didáctico evaluado como necesario para que el alumno logre apropiarse de los contenidos necesarios para promover el año y seguir aprendiendo.

“(En cuanto a la planificación de las actividades) es más que nada de acuerdo con el objetivo que yo quiero. Si yo quiero ver qué va logrando, a veces les traigo juegos, como juegos con cartas, dominó, lotería y a partir de eso vamos a escribir, vamos a contar y voy viendo. Y si es realmente para hacer un seguimiento, para seguir trabajando lo que va haciendo en el aula, le digo a la maestra ‘¿qué hacemos, lo del libro o el cuaderno?’. O yo tengo actividades aparte y le voy dando yo”.

En cuanto a la observación de la labor de la maestra de apoyo realizada dentro del aula, a continuación se presenta el análisis de una situación de clase a los fines de conocer la dinámica que adquiere la misma cuando interviene la maestra de apoyo. La observación se realizó en 3º grado, con la presencia de quince niños. Dentro de esa sección, la docente de especial se encontraba trabajando con tres de ellos, uno de los cuales estaba ausente ese día¹²². En cuanto a la disposición espacial, los chicos estaban sentados en grupos de tres o cuatro alumnos. Los dos niños presentes que reciben apoyo, estaban sentados en uno grupo ubicado frente al pizarrón.

La maestra de grado comenzó la clase -que se desarrollará durante ochenta minutos-, contextualizando el trabajo: aclara que van a continuar con “la noticia”, tema iniciado en la hora anterior. Para ello, distribuye diferentes periódicos por los grupos solicitándoles a los alumnos que ubiquen una noticia, la lean e identifiquen sus partes (título, copete, epígrafe). Los alumnos se abocan rápidamente a la tarea a pesar del ruido que proviene del patio donde otro grado está en clase de educación física.

La docente del grado va pasando por los grupos, en cada uno de los cuales uno de los niños realiza la exposición para el resto de la clase, leyendo el texto correspondiente a las distintas partes de la noticia analizada. Asimismo interviene para preguntar y reorganizar lo dicho en función de facilitar la comunicación al grupo. Simultáneamente, los niños que trabajan junto a la maestra de especial se dedican a leer la noticia e

¹²² Asimismo, uno de los niños que había recibido apoyo a principios de año ya había sido “dado de alta”.

identificar los elementos solicitados. Aunque logran desarrollar la tarea, resulta significativo es que la maestra de grado no les pide que expongan en voz alta, como lo hace con los niños de los grupos restantes.

La segunda actividad, consistió en un trabajo individual en el que los niños debían aplicar en un nuevo texto las categorías recientemente aprendidas. Para ello, la maestra de grado distribuyó un texto pretendidamente periodístico, extraído de un manual. Se trata de una noticia que presenta las características formales de ese género textual, pero carece de un elemento decisivo: basarse en hecho real. Por el contrario, el texto proporcionado por la maestra da cuenta de un hecho ficcional: la reapertura de las puertas del teatro de un pueblo imaginario llamado “Giraluna”.

La tercera y última actividad corresponde a la ejercitación de un contenido de gramática, en la que los alumnos deben colocar las comas al copete de una noticia sobre animales en el que deben separar los elementos de una enumeración.

En la clase observada pueden inferirse ciertos rasgos o principios organizadores de la enseñanza acordes con el enfoque del Diseño Curricular: el abordaje de textos de circulación social (periódicos en la primera parte de la clase), el análisis textual y la reflexión y sistematización de la lengua escrita (actividad de gramática) en situación contextualizada. Sin embargo, la segunda actividad (analizar un texto ficcional con formato periodístico), no sólo muestra una distancia con la propuesta de enseñanza que se intenta sostener sino que obturaría la posibilidad de interpretar qué tipo de texto es la noticia. Como se observará más adelante, además de las dificultades puntuales relacionadas con la lectura y la identificación de elementos en el texto, en el grupo de niños acompañados por la maestra de apoyo se advirtió que resultaba particularmente difícil para uno de estos alumnos reconstruir el sentido del texto.

En el fragmento que se presenta a continuación se intenta mostrar tanto las intervenciones de la docente de especial para ayudar a los niños a realizar la segunda actividad como las dificultades, especialmente de Pablo, para resolver por sí mismo la situación propuesta. La misma comienza con la identificación de los párrafos de la noticia que aconteció en “Giraluna” y continúa con la respuesta a las preguntas de un cuestionario sobre lo sucedido en dicho “pueblo”. Si bien todas las intervenciones son orales, las mismas pueden identificarse según sus propósitos: ampliar la consigna, ser mediadora en el proceso de lectura y escritura, explicar el contenido y evaluar la producción de los niños:

MA:- ¿Cómo se llama esta parte que tenés acá?

Pablo: Copete

MA: Entonces poné copete. ¿Y esta cómo se llama?

Pablo: Epígrafe.

MA: El epígrafe es lo que se escribe debajo de las fotos ¿te acordás?

Pablo: Título.

MA: Muy bien. (Interviene con la niña).

MA: A ver aquí te pide que marques los párrafos... ¿qué tenés que fijarte?

Laura: El punto.

MA: El punto y aparte. A ver ¿cuántos párrafos hay?

Laura: (responde)

MA: Muy bien. Marcálos. (a Pablo) Leé acá...

Pablo: (lee)

MA: Entonces ¿qué pasó?

Pablo: (No responde)

MA: Vamos a leerlo entre los dos. (Lee la maestra) ¿Dónde dice cuándo pasó?

Pablo: El domingo

MA: ¿Y qué pasó?

Pablo: Abrió un nuevo teatro...

MA: A ver... entonces ¿qué vas a poner?

(cuando la maestra habla para todos, la MA permanece en silencio)

Pablo: (Lee las preguntas del cuestionario) ¿Cuándo?

MA: ¿Acá dice cuándo sucedió?

Pablo: (Lee la parte que informa el dónde. Se fija en una parte del texto donde se informa sobre las butacas).

MA: A ver si yo te pregunto ¿dónde estuviste ayer? ¿Qué me contestás?...

(Pablo responde correctamente)

MA: Y si te pregunto ¿cuándo fuiste a la plaza? ¿Qué me responderías?

Pablo: El domingo...

MA: Entonces si yo te digo el domingo ¿estoy respondiendo al cuándo o al dónde?...

Pablo: Al cuándo.

MA: Bueno, fijáte donde dice cuándo se dio la obra (...) Ahá, dice "el centro de Giraluna"... no existe Giraluna pero sería el centro de ese lugar...¹²³

¹²³ Dado que el presente estudio no tiene como objeto el análisis didáctico, no se desarrollarán aquí las implicancias se pueden derivar de la enseñanza de la noticia como género a través de un texto ficcional.

(Los chicos finalizan las tareas. A pedido de la maestra de apoyo, se la muestran a la maestra de grado).

Este fragmento que sólo toma el trabajo en pequeño grupo con la maestra de apoyo, es parte de la clase en la que se percibió un muy buen clima de trabajo a pesar de haberse desarrollado en un contexto de enseñanza muy exigente, tanto desde el punto de vista del contenido como del ritmo que la docente le imprime a las actividades. La docente del grado sostuvo la clase no sólo a través de las diversas actividades ofrecidas sino también con su presencia e intervención en cada uno de los grupos que la conforman. A lo largo de los ochenta minutos, la maestra se acercó a cada uno de los grupos a los cuales observa, escucha, pregunta, aclara dudas, valida las respuestas, evalúa. No obstante, es preciso aclarar que la maestra de grado prácticamente no se dirige a los chicos atendidos por su colega de especial dado que se aboca casi con exclusividad al resto de la clase. Al considerar su perspectiva, es posible interpretar que es la valoración que tiene sobre el trabajo que realiza la docente de apoyo en su grado, junto con cierta distribución de roles entre ambas docentes, lo que explica este aparente “desentendimiento” hacia el grupito de niños de apoyo en los momentos en los que la docente de especial trabaja con ellos:

“MG: para mí es de mucha ayuda, aporta mucho a los chicos, es ayuda para mí sobre todo cuando está en el grado ayudando a los chicos. Es un buen aporte, yo me siento más tranquila porque sé que hay alguien que se está ocupando de los chicos. Es muy importante.”

Si bien el hecho de que la maestra de grado concentre su atención en el grupo mayoritario puede entenderse como una consecuencia lógica de que los niños de apoyo estén siendo asistidos por la maestra de apoyo, surge el interrogante en relación con la aparente invisibilización de los chicos en la dinámica global de la clase cuando está presente la docente de apoyo: en otros términos, la maestra de grado no les solicita la palabra para que aporten al resto del grupo, no se acerca para mirar cómo están desarrollando la actividad dado que es la maestra de apoyo quien realiza estas tareas con “sus” alumnos, replicando -de alguna forma- en el pequeño grupo lo que acontece en el grado. Por último, es interesante señalar que la docente de apoyo estimula a los niños para que le muestren lo realizado a la maestra de grado, legitimando de esta manera que es ella la responsable de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Del análisis de la tarea realizada por la maestra de apoyo en esta clase se desprende la particular atención que le dedica a uno de los niños (Pablo). Es posible suponer que,

sin ese apoyo sostenido, el niño no hubiera podido avanzar en la resolución de la actividad propuesta. Asimismo, Laura prácticamente no necesitó el apoyo directo de la docente de especial como así tampoco la niña que ya “fue dada de alta”. Si bien es posible que estas niñas hayan aprovechado las ayudas que la docente ofrecía a Pablo para que pudiera resolver la tarea, la autonomía que ambas mostraron en el trabajo evidencia el avance logrado.

En relación con la propuesta de enseñanza que lleva a cabo la maestra de apoyo con los niños por ella acompañados, queda subsumida a la que desarrolla la maestra de grado con el grupo total de alumnos. La función de la docente de especial en esta situación es ayudar a los niños para que puedan realizar las actividades diseñadas e implementadas por la maestra de grado. El hecho de que las docentes no realicen una planificación conjunta de lo que se desarrollará en las clases donde participa la maestra de apoyo ni que ésta conozca con anticipación las actividades que se pondrán en juego en la clase, parecería restringir la posibilidad de brindar a los niños que reciben apoyo otros recorridos posibles para aprender los contenidos propuestos. Si bien puede ajustar los tiempos y las intervenciones en la resolución de las actividades al ritmo y necesidades de los niños no puede hacer lo mismo con la propuesta didáctica.

Lo observado en esta clase permite sostener que la modalidad de trabajo dentro del aula se distancia del modelo de pareja pedagógica, tal como es concebido en documentos de la DEE -descrito en la primera parte de este informe- en los que se ponía de relieve la necesidad de avanzar en organizaciones pedagógicas que no implicaran retirar a los niños del aula. Parecería que dicho modelo es de difícil concreción, dada la complejidad que supone la planificación conjunta (donde además de las actividades por clase es preciso acordar el enfoque de enseñanza, las intervenciones, los tiempos, etc.) entre ambas docentes. Además, como se señaló, podría resultar inapropiado en aquellos casos en los cuales la distancia entre los niños que requieren apoyo y la media de la clase en relación con la apropiación de los contenidos y la autonomía de trabajo es muy profunda. Dicha distancia pone de manifiesto la necesidad de que haya un docente trabajando en forma personalizada de manera tal que les “preste” a los alumnos ciertas competencias que aún no han conquistado para poder resolver lo solicitado (lo que en términos vigotskianos se denomina andamiaje): releer si no entienden, actualizar lo que ya aprendieron, ayudarlos a localizar información pertinente, etc., al mismo tiempo que pueda evaluar

la conveniencia de ir retirando este tipo de ayuda paulatinamente conforme a las conquistas que vayan logrando.

Si bien la maestra de apoyo no prestigia la modalidad de trabajo dentro del aula para efectuar tareas de enseñanza (como las observadas), sí la valora como la más propicia para llevar a cabo el seguimiento de los niños que están en proceso de ser dados “de alta”. Parecería que la observación del desempeño del niño en la clase es un insumo valioso a la hora de juzgar la pertinencia, o no, de continuar con el apoyo que brinda el dispositivo de Especial: *“Y otros chicos que por suerte como andan mejor, ya voy haciendo como un seguimiento y lo hago adentro del aula, voy viendo”*

Uno de los rasgos que caracterizan el trabajo de esta docente es el diálogo con los diversos actores que intervienen con los niños que reciben apoyo: maestros, equipo directivo, profesionales de la salud que atienden estos alumnos, EOE, familia. A través del diálogo se pretende comunicar el trabajo que se está realizando, la búsqueda de acuerdos en relación con las estrategias llevadas a cabo, como así también los avances y dificultades que se van evaluando en el proceso. En este sentido, se espera que la comunicación entre los diferentes referentes del niño genere buenas condiciones para la intervención pedagógica que lleva a cabo la maestra de apoyo. En sus palabras:

“Siempre cuando saco a los chicos vuelvo al grado y le digo a la maestra cómo trabajé, qué es lo que observé y la propuesta de cómo seguir trabajando. En general, me escuchan, son aceptadas las intervenciones que les hacemos”.

“En realidad lo primero que hacemos es citar a los padres, con las maestras de primer ciclo cuando lo hablo enseguida citan a los padres, los citan, hablan, les presentan, les dicen o si se van a sacar un regular en el boletín los llaman antes y les anticipan. En esa reunión me avisan a mí para que también esté”.

“Los chicos que tienen dificultades de aprendizaje y vemos que tienen algún otro tipo de problemática o de dificultad como puede ser que sean muy callados o vemos problemas dentro de la familia por lo que sería bueno que haya alguna intervención psicológica, la maestra habla con el EOE, con la referente del EOE, la maestra hace un informe y por lo menos yo me meto bastante en hablar con el EOE o hablar con las maestras a ver si hablaron”

A lo largo del apartado fue posible identificar las distintas situaciones en las que se pone de manifiesto que la comunicación y articulación entre las maestras de grado y apoyo son condiciones necesarias para el trabajo de ambas docentes. Una vez definidos los chicos que serán atendidos por la docente de especial, se establecen acuerdos en relación con la organización del trabajo en aspectos tales como la

definición de los propósitos y contenidos de enseñanza, la modalidad de trabajo de apoyo (fuera o dentro del aula) y los contenidos y formas de evaluación. Así lo expresa una maestra de grado:

MG: “Hablamos con la maestra recuperadora. Nos ponemos de acuerdo: ¿qué necesita (determinado alumno). Yo digo qué necesita, que quiero que puntualice, necesito reforzar en lectura, escritura, comprensión. Lo vamos hablando entre las dos”.

“Trabajamos lo mismo, tal vez se aborda de manera distinta. Son los mismos contenidos, no cambiamos los contenidos. Se trabaja los mismos temas, se modifican las presentaciones. En la grado van más rápido, se acorta la ejercitación”.

“Nos asesoramos con las pruebas, cómo podemos hacerlas. En cuanto a situaciones problemáticas, nos vamos hablando; cómo hacer diferencias estrategias, ejercitaciones. Compartimos mucho...”

Tal como se desprende de las citas anteriores, los acuerdos entre las maestras de grado y la docente de Especial implican la toma de decisiones –de variado orden- que apuntan al logro de un trabajo complementario y coherente entre las instancias de apoyo y la enseñanza en el contexto del grado. Sin desmerecer el valor que tienen los mismos para poder llevar a cabo la tarea de enseñanza, se abre una pregunta en torno a la posibilidad de llegar a construir marcos conceptuales comunes más amplios entre primaria común y la modalidad de Especial, en el contexto de las actuales condiciones en las que se desarrolla el trabajo entre los docentes de ambas modalidades. Sería esperable que los acuerdos más directamente ligados a la práctica de la enseñanza (como los indicados) se apoyaran en principios políticos, filosóficos y pedagógicos discutidos y consensuados a nivel institucional (como el sentido de la escuela inclusiva y la función docente en dicho modelo, el enfoque y los contenidos de la enseñanza, la concepción de aprendizaje, los criterios para evaluar los avances de los alumnos, etc.) que constituyeran las bases comunes para la acción.

La necesidad de lograr consensos sobre estos principios organizadores se pone de relieve en la presencia de concepciones y prácticas diversas que no necesariamente guardan la coherencia esperable cuando se persiguen objetivos comunes. La cita que sigue, extraída de la entrevista a una maestra de grado, ejemplifica cómo su concepción acerca de la escuela inclusiva incide, entre otros aspectos, en las expectativas que esta maestra deposita en la tarea de apoyo pedagógico como así también en el grado de flexibilidad que se permite en su propio rol frente al grado al sostener la enseñanza homogénea como garante de la igualdad ante el conocimiento:

“Yo no acostumbro, y no lo voy a hacer, a hacer tareas diferenciadas, porque si estamos hablando de inclusión estamos hablando de ese chico que se va a sentir igual que el otro y si le damos tareas diferenciadas, ya el otro lo ve diferente. (...) En lugar de dar tareas diferenciadas lo dejo un poco más con la maestra de recuperación y trabaja con lo que trabajamos nosotros. Supongamos que estamos con una suma, si yo voy por dos cifras ella irá por una con los chicos, en ese momento que yo voy trabajando algo más avanzado, ellos trabajan con la maestra de recuperación en el aula, de forma individual, aparte.”

La implementación del apoyo pedagógico en esta escuela es especialmente valorada por las docentes de grado y el equipo directivo en términos de los aportes del trabajo cotidiano de la maestra de apoyo con los niños y con los docentes. En particular, la valoración del trabajo de apoyo realizado por la docente de Especial se pone de manifiesto no sólo en las referencias directas acerca del plus que significa este trabajo en dirección a los avances en los aprendizajes de los niños, sino también en el hecho de demandar mayor presencia de estos profesionales en la escuela, lo que da cuenta de es concebido como un recurso provechoso. En palabras de una de las maestras de grado:

“Me gustaría una persona con más tiempo para eso (atender a chicos muy desfasados). A veces es poco el tiempo; porque son varios grados. Es re importante la ayuda, hay chicos que avanzan. Por eso, hay un grupito que le dimos de alta (...). Tenemos una nena que vino de Bolivia, no conocía las letras. Empezó a trabajar con la maestra de apoyo. Ahora la dejamos y tomamos otros nenes. La nena tuvo avances y eso ayudó muchísimo”.

En una dirección similar, otra maestra de grado, al reclamar mayor cobertura del dispositivo de apoyo (concretamente, que se aboque no sólo al primer ciclo sino al segundo), implícitamente está manifestando su valoración por la contribución de la labor de la docente de apoyo.

Como se anticipó, los docentes de grado también reconocen algunas contribuciones más directas que devienen del trabajo compartido con las maestras de apoyo, a partir del cual éstas aportan conocimientos específicos y trayectoria diversa, capaz de enriquecer la labor de enseñanza. Puntualmente, entre estas contribuciones se destacan principalmente la posibilidad de complejizar la perspectiva sobre los niños, de enriquecer las propuestas de enseñanza, de problematizar la evaluación sobre el desempeño de los niños que presentan dificultades así como también las relaciones que mantienen con los otros (pares y adultos). En palabras de una maestra de grado:

MG: “La mayoría de las chicas que nosotras hemos tenido la suerte de tener en la escuela trabajando como recuperadoras son profesionales (psicólogas o

psicopedagogas), así que es muy importante el aporte (...) porque son dos puntos de vista diferentes en cosas que por ahí a nosotras no nos llama la atención y a ellas sí.(...) Actitudes de chicos que a veces las ven en los mismos recreos, por ejemplo, me marca un chico y me dice 'fijáte que no es violento, fijáte lo que hace', observás y en el recreo se manifiesta de otra manera que en el aula (...). Y también en el aprendizaje (...) yo soy de las que dice que en la escuela hay que nivelar para arriba (...).

Otra docente de grado, a la vez que reconoce el aporte de la maestra de apoyo para detectar problemas y atender en forma personalizada a los niños que requieren acompañamiento, también valora el saber pedagógico y didáctico que le transmite y que le resulta una contribución para el mejoramiento de la enseñanza:

MG: a veces te da otras ideas, otras actividades, podemos hacer esto. A mí me aporta en lo pedagógico. Otra forma, otra situación problemática cómo explicarla, de otra manera o determinados temas; va dando aportes. Me ayuda a mí y a los chicos que tienen problemas.

La posición de las docentes se ve refrendada por la perspectiva de la directora, quien identifica y valora el trabajo de las maestras de apoyo tanto en relación con la tarea que llevan a cabo con los alumnos como también por el aporte que significa para el trabajo de las maestras de grado. En términos de la directora:

"El aporte de Especial a común está en estas maestras que no son sólo maestras, generalmente son licenciadas en ciencias de la educación, psicólogas, psicopedagogas que tienen una preparación, que es un gran aporte que ayuda al maestro y al trabajo en especial con el chico. Otra de las cosas es que Especial siempre genera capacitaciones en servicio (...) que pueden ser trasladadas al grado, al maestro y a la escuela; esto me parece fundamental. (...) esta otra mirada, cuando uno piensa en un chico te ayuda pensar con el otro (...)"

A lo ya desplegado en los párrafos anteriores sobre el aporte que Especial realiza a la escuela primaria común, la propia maestra de grado agrega como contribución para el trabajo conjunto el diagnóstico psicopedagógico que realiza a cada niño, lo que permite brindar elementos para conocer sus potencialidades:

MA: A mí me parece que hay un aporte en el sentido que las maestras me buscan, siento que me necesitan, las ayudo con los chicos, les doy una idea porque hay muchos momentos o más que nada estos chicos nuevos que fueron entrando y la maestra me pide que me fije, para que haga un diagnóstico psico-pedagógico: sabe los colores, sabe los números, sabe la figura geométrica, sabe las vocales, no sabe las consonantes, sabe esto y lo otro, no sabe esto, doy todo un pantallazo que las ayuda a continuar el trabajo y a decir de dónde parte. Yo como maestra partí de tal lugar o me parece tal cosa, hice un trabajo individual con el nene, yo sí lo pude hacer, aunque sean una ó dos horas de clase, lo hice. Le doy más aportes, como en el caso de esta nena, de decirle delante de la nena tiene potencial, está muy bien, seguí exigiéndole porque ella puede, sabe esto, sabe lo otro, entonces

ya le doy un panorama a la maestra que le viene bien. Muchas veces me dice por qué no evaluás, por qué no te fijas este nene, o la de 3º que me dijo me tenés abandonada, entonces lo van sintiendo. Es enriquecedor, ayuda y después voy con la devolución, o de decir mirá, hice tal cosa, sabe tal y tal cosa, por qué no seguís con tal cosa.

Una de las preguntas que surge al analizar los diversos testimonios relevados es si es posible que -a través de las intervenciones de la maestra de apoyo- queden aprendizajes instalados en la escuela o si el tratamiento de cada caso queda circunscripto al mismo sin posibilidad de ser utilizado como experiencia para con otro niño o situación. Si bien desde la perspectiva de la DEE, es deseable que el dispositivo vaya generando condiciones para la construcción de perspectivas que permitan complejizar las interpretaciones de las problemáticas y sus abordajes, la mirada de la docente de apoyo no coloca el acento particularmente en esta posibilidad, en tanto que para ella es el niño (y no los docentes) el objeto de la intervención de su tarea. En palabras de la maestra de apoyo:

“El rol nuestro es trabajar con chicos que tienen dificultades de aprendizaje. ¿Qué hace la maestra recuperadora?; ayuda, apoya a la maestra en el trabajo del aula y apoya y ayuda a los chicos que tienen dificultad, pero lo que prevalece, el para qué yo estoy acá no es para orientar a la maestra. ¿Para qué está la maestra recuperadora en la escuela?, para trabajar con los chicos que tienen dificultad; ése sería el objetivo (...) El objetivo es ayudar al chico a que aprenda, a que no haya deserción, que no haya repetición, a que puedan salvar las dificultades, a que aprendan; ése es el objetivo de las maestras recuperadoras.”

El apoyo pedagógico en el turno tarde

Tal como se señaló al inicio de este apartado, la Maestra de apoyo del turno tarde de la Escuela B es psicopedagoga y maestra. Su experiencia previa de trabajo la desarrolló como psicopedagoga en una Escuela de Recuperación en la que también acompañó el proceso de integración de niños a escuelas comunes. Por motivos de índole profesional, entre los que resalta su interés por el abordaje de niños con dificultades de aprendizaje que transitan su escolaridad en la escuela común, decidió luego cambiar de ámbito laboral. En sus palabras *“desde mi área me gusta trabajar más en escuela común y trabajar todo el aspecto pedagógico, en la Escuela de Recuperación tenía que poner más lo que es el cuerpo, el aspecto emocional, esa es una diferencia”*.

En cuanto a las problemáticas que requieren la intervención de esta docente, la entrevistada señala que trabaja con los niños de primer ciclo que presentan dificultades en el aprendizaje en tanto y en cuanto no logran apropiarse en el tiempo

esperado de los contenidos enseñados en el contexto del aula. Al concentrar la tarea en el primer ciclo, los problemas que aborda se relacionan fundamentalmente con las dificultades de algunos chicos para lograr los objetivos de aprendizaje en relación con la alfabetización inicial.

A continuación se presentarán dos situaciones: la de Esteban, en la que el factor emocional parecería estar incidiendo fuertemente en las dificultades que manifiesta para aprender a leer y a escribir (se trata de un niño de 2º grado a quien le falleció la mamá cuando cursaba su 1º grado de escuela primaria); y la situación de Leonardo en la que su experiencia escolar previa pareciera ser la responsable del rezago o la falta de consolidación de los aprendizajes esperables para transitar con éxito 2º grado.

Asimismo, se describirá luego otra problemática que trasciende a las situaciones individuales dado que se trata de dificultades de orden vincular que inciden en las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

En el caso de Esteban, quien en situación de clase de apoyo muestra que ha desarrollado competencias lingüísticas orales que le permiten comunicar claramente lo que piensa, observa y comprende, no ha adquirido aún la autonomía necesaria para leer por sí mismo ni escribir en forma alfabética. Es preciso mencionar que la decisión de que Esteban promoviera a 2º grado fue institucional: el acuerdo entre equipo directivo, docente de Especial y de 1º grado se fundó no solo en la premisa de respetar los tiempos que a cada niño le lleva el proceso de alfabetización sino también -y fundamentalmente según expresa la docente de 2º grado- en la necesidad de acompañar escolarmente a un niño que estaba atravesando un proceso de duelo familiar:

“A Esteban lo pasaron a 2º sin estar alfabetizado, sin los contenidos mínimos para pasar a un 2º, pero a él le había fallecido la mamá en el mes de diciembre, entonces priorizaron esa situación y el trabajo que estaba haciendo con la maestra de apoyo el año pasado (...)”

A diferencia de lo que sucede con Esteban, en otros casos el desfase entre los conocimientos de algunos niños y los que circulan en la clase encuentran su origen en las trayectorias escolares de los mismos. Trayectorias signadas en algunos casos por ausencia de experiencia en el nivel inicial, y en otros por historias escolares en las que los niños no estuvieron expuestos a buenas y/o suficientes situaciones de enseñanza.

Coincidentemente con lo descrito a propósito del trabajo de la maestra de apoyo del turno mañana, una de las problemáticas frecuentes con las que trabajan las docentes de especial de esta escuela es la que deriva de la falta de escolaridad previa en el nivel inicial, que tienen muchos de los chicos -generalmente provenientes de Bolivia y Perú- que ingresan a 1º grado. Así se refiere la maestra de apoyo:

“Se trabaja con comunidad de madres bolivianas, peruanas. Y muchas veces cuando llegan a 1º (...) vienen directamente de Bolivia, en Bolivia no hay jardín y entonces cuando el nene llega a 1º no sabe agarrar la tijera, la goma, en la casa hablan aymará y entonces (...) hablan poco, se expresan poco. Cuando indagás más con las madres, siguen en esa posición sumisa, a ellas también les cuesta expresarse; es una cultura diferente.”

En estos casos es la falta de experiencia escolar como la insuficiente interacción con la lengua local lo que incide en que los niños requieran de un trabajo pedagógico particular mientras se adaptan al contexto y a las escuelas porteñas.

Asimismo, otra problemática que se vincula también de manera directa con la trayectoria escolar previa es aquella en la que los diferentes criterios “de excelencia”, (Perrenoud, 1996) que operan entre las escuelas -aún de la misma jurisdicción- repercuten en los aprendizajes que efectivamente logran los niños. El siguiente fragmento de entrevista a una maestra de grado refleja esta problemática:

“Con respecto a Leonardo, él ingresó en el colegio en el mes de junio, fines de mayo, porque se mudaron de barrio (...), aprobó un primer bimestre en otra escuela, cuando veo el boletín digo qué buen alumno que recibí, excelente, cuando empiezo a indagar un poco casi no sabía hablar, ahora lo derivamos a la fonoaudióloga, traslada la dificultad que tiene en la pronunciación a la escritura, tenía mucha inhibición, era un nene muy introvertido, tardaba mucho para poder realizar una actividad, un nivel muy bajo pero el boletín no decía eso, entonces primero me tuve que tomar el tiempo de poder evaluarlo. Ahí fue cuando le dije a la maestra de apoyo que viniera a observarlo, que viera los cuadernos, que le tomara alguna prueba como para poder reafirmar mi preocupación y mi interés en que trabajara con ella y me dijo que opinaba lo mismo, que veía que estaba muy retrasado y que tenía muchas dificultades pero no sé si era porque estaba en una escuela de muy bajo nivel (...) porque después fue avanzando cada vez más. El problema de dicción lo sigue teniendo pero logró un buen ritmo de trabajo, que era lo que me preocupaba porque iban todos avanzando y él en un comienzo, había ingresado en un segundo bimestre que ya habíamos trabajado mucho”

Tal como se desprende de la cita anterior, las competencias lingüísticas de Leonardo muestran una distancia importante con lo que espera la maestra de 2º grado para dicho curso, cuestión que pareciera -en función de las calificaciones del boletín- no haber sido valorada de la misma manera por su escuela de origen. Es fundamentalmente constatación de dicha diferencia -entre lo que el niño produce y lo

esperado en términos de construcción de la lengua escrita- que conduce a la docente de grado y a la de apoyo a evaluar al niño y a recomendar a la familia que consulte con fonaudiología, al mismo tiempo que se lo incluye en el grupo de niños que atiende la maestra de apoyo.

Por otra parte, esta docente de Especial también aborda problemas que se generan al interior de los grupos y que, al estar directamente relacionados con lo vincular, obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje. Tal como se verá más adelante al describir la tarea que realiza esta docente dentro del aula, el abordaje de lo grupal se constituye en una dimensión necesaria de la labor de esta docente para construir un buen vínculo con los destinatarios de su intervención, como condición previa al trabajo personalizado que lleva a cabo con ellos fuera del aula.

En el proceso de selección de los niños que serán destinatarios de apoyo pedagógico participan la maestra de grado, la docente de apoyo y el CERI. Asimismo, la coordinadora del ciclo refrenda la decisión tomada en función del conocimiento previo que tiene de los chicos y de las acciones desarrolladas en años anteriores. Este proceso se inicia con una evaluación tomada por la maestra de grado a comienzo del ciclo lectivo, que se complementa y contrasta con el diagnóstico específicamente pedagógico realizado por la docente de apoyo. Finalmente, esta docente conjuntamente con el equipo del CERI determina quiénes efectivamente son los niños que necesitan recibir apoyo, en sus términos:

“Yo trabajo en todo lo que es primer ciclo y trabajo con las maestras, ellas me dicen las dificultades que notan en algunos chicos, en base a eso yo les tomo un diagnóstico, decido con el equipo del CERI si tiene que trabajar conmigo, porque muchas veces lo que pasa es que la maestra te quiere dar a todos, que todos tienen problemas y uno para eso tiene que tener una evaluación, hacer un diagnóstico y fijarse realmente si necesita o no”.

La disparidad de criterios entre Especial y Primaria para la definición de los niños que requerirán apoyo pedagógico, tal como se desprende de la cita anterior, es atribuida por la maestra de apoyo a las diferentes concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la diversidad cultural. En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la docente de apoyo señala que uno de los puntos en donde es posible advertir estas disparidades es en la prioridad otorgada por los maestros de grado a la apropiación de contenidos en los tiempos esperados, invisibilizando a la vez los procesos evolutivos (en relación con el punto de partida de los niños) y los

aprendizajes efectivamente logrados aun cuando no coincidan estrictamente con los esperados para el grado de pertenencia. En palabras de la docente de Especial:

“lo que me pasa a veces es que a las maestras les cuesta entender los momentos evolutivos de los nenes, es como que están a la espera de que escriban, lean, sumen, resten, que tengan los contenidos para pasar a segundo (grado). Si no tienen uno de esos contenidos (no pueden pasar de grado), les cuesta mucho flexibilizarse.”

Asimismo, la docente de Especial señala críticamente que con frecuencia las escuelas primarias suelen valorar excesivamente los aspectos formales y superficiales de la tarea escolar, en detrimento de la ponderación de los avances cognitivos de los niños, tal como se desprende del siguiente tramo de la entrevista:

“Esa dificultad (...) muchas veces se expresa en cosas como ‘no me copió todo’ y yo veo que trabaja (aunque) no ponga el día, no termine las actividades y que está a punto de alfabetizarse (...) (Aunque esté) a punto de alfabetizarse, si no tiene las actividades concretas en el cuaderno eso ya frustra (a las maestras) todo el tiempo. Entonces yo trabajo mucho con el estímulo a ellas también. Hablo de las maestras en general, no justamente de este colegio.”

Para interpretar las dificultades que atraviesan los niños en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura, la maestra de apoyo parece incorporar -además del conocimiento sobre la trayectoria escolar previa- elementos del contexto cultural y familiar desde un enfoque diferente a la que habitualmente se sostiene en la escuela común: la diferencia cultural considerada como déficit y las características de las familias de los sectores populares consideradas como obstáculo para el desempeño escolar del niño, en lugar de contemplarlas como parte de sus condiciones de vida. Esta perspectiva se encuentra presente en el modo en que el equipo interdisciplinario del CERI (en el cual esta docente encuentra un espacio de referencia para sus prácticas) comprende a los niños dentro de su contexto social y familiar. Como se ilustra en el siguiente fragmento de la entrevista realizada con los integrantes del equipo del CERI, la fonoaudióloga sostiene:

“Acá (en las escuelas de la ciudad) se hace un trabajo previo a la lectura y escritura, que no siempre está en otras culturas... estamos teniendo casos de chicos que tienen comunicación no verbal... tienen jardín aprobado, ingresan a 1º pero no usan la palabra (...) Estoy haciendo un estudio del lenguaje en población migrante que aprende el lenguaje oral a los 4 años. Niños a los que sus padres no les hablan pues están en talleres, trabajando en máquinas, cosiendo durante 12hs. No es que no hablan por una cuestión de estructura psicológica o problema neurológico. Además, (hay niños con) problemas motrices. Los chicos están en una habitación, encerrados en el espacio de una cama, un corralito. Esto tiene implicancias en todas las áreas del desarrollo,

todas las áreas del desarrollo se van demorando... entonces, obviamente va a haber problemas en la escuela”.

La interpretación de las dificultades que atraviesan algunos alumnos para lograr los objetivos propuestos por la escuela tiene incidencia, como es de esperar, en las condiciones pedagógicas que caracterizarán la situación de apoyo, entre las que se consideran relevantes particularmente la modalidad de trabajo, la propuesta de enseñanza y el tiempo de intervención.

En relación con el tiempo de intervención, un momento decisivo – tal como se señaló en la descripción del trabajo de la maestra de apoyo del turno mañana, es el corte que se produce con las vacaciones de invierno. Esta instancia es utilizada como límite para evaluar quiénes serán dados “de alta” y quiénes deberán seguir recibiendo apoyo. Según refiere la docente de especial, los niños que venían desfasados por problemas vinculados con la trayectoria escolar previa, dejan de recibir apoyo en la segunda mitad del año, mientras que los que tienen otro tipo de dificultades como aquellas producidas por razones de orden subjetivo, continúan recibiendo apoyo hasta fin de año.

La elección de la modalidad de trabajo que implementa la maestra de apoyo -como ya se señaló, si se realiza fuera o dentro del aula- depende tanto de la problemática a abordar como del momento en la que se encuentre la intervención. Se opta por un trabajo dentro del aula para el abordaje de dos tipos de situaciones diferentes. En primer lugar, se utiliza esta modalidad para aquellas problemáticas estrictamente vinculadas con situaciones de enseñanza y aprendizaje de los contenidos básicos, frente a las cuales la maestra de apoyo trabaja con el grupo-clase tanto durante la etapa de diagnóstico (en la que se evalúa quiénes serán los niños destinatarios del apoyo pedagógico) como en algunas situaciones de acompañamiento para evaluar los progresos de los niños que reciben apoyo. En segundo lugar, para aquellas problemáticas de convivencia escolar, es decir, situaciones que afectan al grupo-clase y, como resulta esperable, requieren de la presencia de la docente de Especial en el grado. En cambio, esta docente realiza su tarea fuera del aula una vez que ya se han definido a los niños que requieren de apoyo, para los cuales es preciso desplegar estrategias de enseñanza de manera personalizada.

Para las docentes de Especial de esta escuela, la primera etapa del apoyo se implementa dentro del aula con el propósito de observar el desempeño de los niños en

el contexto de la clase. Particularmente, para la maestra de apoyo del turno tarde la participación en la clase le permite abordar cuestiones vinculares, condición que considera indispensable para constituirse en referente pedagógico para los niños. Ambos aspectos (el conocimiento sobre la situación de los niños como alumnos del grado y el establecimiento de lazos) generan, según esta docente, buenas condiciones para poder brindar las estrategias de acompañamiento pedagógico más adecuadas:

“podría decir ‘saco a dos o tres y no me involucro dentro del aula’. Pero no me sirve, porque si yo no trabajo el vínculo primero, mi trabajo en lo personal o en lo pedagógico, no tiene frutos (...) Hace un mes que los estoy retirando a ellos del aula, después de terminar el proyecto del mundial, luego de un tiempo de conocer a cada uno y ver cómo trabajan ellos en el aula”.

Esta atenuación de las fronteras entre las dificultades de aprendizaje y las dificultades vinculares, que parece estar implicada en las palabras de la docente, resulta coherente con la constatación de que el aprendizaje (y la enseñanza) en el contexto escolar es fundamentalmente grupal, de manera tal que intervenir sobre esta dimensión significa intervenir sobre las condiciones mismas en las que se desarrolla el aprendizaje. De este modo, la observación de la dinámica de la clase como la intervención sobre lo grupal contribuye a configurar el diagnóstico que esta docente de Especial efectúa sobre los destinatarios directos de su intervención.

A esto se suma la relevancia que el equipo directivo de esta escuela le asigna al tratamiento de los problemas vinculares, lo que expresa la directora de la siguiente manera:

“cada niño es diferente, cada niño tiene cuestiones personales que ameritan distintas intervenciones. (...) Lo que estamos tratando de trabajar fuertemente es qué hace la escuela con este nene que tiene problemas, es darle otra vuelta, (...) Muchas veces se ve el problema y la respuesta es ‘y bueno, ¿qué querés?, tiene esto, mirá la familia, mirá sus condiciones’. Está bien, sobre esto no podemos intervenir, sobre la familia, sobre su situación de violencia en el hogar, no podemos intervenir, nosotros acá en la escuela podemos hacer algo diferente, ¿qué podemos ofrecerle a este nene? Y esto mismo también con los pibes que tienen dificultades de conducta. Es mi caballito de batalla y lo digo siempre: la escuela tiene que hacer la diferencia. Si un pibe tiene problemas de conducta porque en su casa sufre violencia la escuela tiene que hacer la diferencia. La escuela no puede repetir la misma historia de la casa. La escuela tiene que montar otro escenario diferente.”

En los casos donde la convivencia escolar resulta problemática la maestra de Especial trabaja dentro del aula a fin de generar mejores condiciones de enseñanza para el grupo en general, considerando que ante situaciones en las que se instalan formas de

relación conflictivas la presencia de un docente que tenga cierta distancia con el grupo puede contribuir a la solución del problema. Así lo expresa la maestra de apoyo:

“Porque son niños que tienen muchos problemas de conducta, con familias muy disfuncionales, es muy difícil trabajar con ellos todo el día y yo desde afuera veo eso con otra mirada, siempre desde afuera al no estar todo el día con ellos se ve de otra manera al grupo. Lo que hago con este grado es trabajar el vínculo, la estimulación todo el tiempo.”

Al parecer, esta docente puede tener una interpretación diferente de la problemática vincular que se expresa en el grupo por dos razones: por un lado, como se desprende de la cita anterior, por la relativa distancia que le permite no estar en forma permanente en el grado, y por otro lado, por los elementos que le proporcionan su formación profesional y el seguimiento sistemático que recibe por parte del equipo interdisciplinario del CERI. Los factores señalados le brindan a esta docente mejores condiciones para poder posicionarse de manera diferente a la maestra de grado frente al problema.

Una de las estrategias que despliega la maestra de apoyo para promover el fortalecimiento de los lazos sociales al interior del grupo-clase es la elaboración e implementación de un proyecto pedagógico junto con la maestra de grado, en el que se involucra también a los docentes de materias curriculares y los directivos. Dicho proyecto está centrado en un trabajo grupal para el cual se aborda una temática que se considera convocante para los niños: el Mundial de Fútbol.

E: ¿Cómo trabajan a partir de una problemática colectiva?

MA: Hago un proyecto (...) voy una hora por día al grado con un proyecto que puede ser de convivencia. Por ejemplo, este año tuvimos un proyecto del mundial con los chicos de 3º que es un grado en el que hay muchos problemas de conducta.

E: Ese proyecto, ¿lo elaborás junto con la maestra o es un proyecto tuyo que vos presentás?

MA: En realidad lo elaboro yo pero involucro a la maestras, a los directivos y al personal docente. Por ejemplo también trabajé con la profesora de plástica haciendo las banderas de los diferentes países.

Desde la perspectiva de la maestra de apoyo la implementación de un el proyecto que involucra actividades lúdicas contribuye a despertar el interés de los niños como así también a consolidar los lazos sociales al interior del grupo, permitiendo superar ciertas dificultades propias de lo que habitualmente se denomina como “problemas de conducta”. La relevancia de trabajar sobre la convivencia escolar, habitualmente

asociada con la necesidad de garantizar buenas condiciones para que sea posible para el docente enseñar, debe ser considerada también por la importancia que adquiere para los alumnos la dimensión de la relación con los otros como aspecto constitutivo para hacer posible el aprendizaje¹²⁴.

En cuanto el trabajo de la maestra de Especial dentro del aula para asistir a los niños que están recibiendo apoyo, se pudo observar una clase a cargo de la docente de 2º grado centrada en la lectura de una versión adaptada de “Alicia en el País de las Maravillas”, libro de L. Carroll. En dicha situación fue posible advertir que en este grado la lectura ficcional es una actividad habitual para los niños, quienes se comportaron en todo momento como “lectores expertos”: desde la disposición que mostraron para sentarse rápida y ordenadamente en semicírculo alrededor de la maestra de grado y escuchar atentamente la lectura expresiva por ella realizada, hasta los comentarios y análisis pertinentes que hicieron a lo largo del cuento. Los mismos se centraron en los rasgos y episodios que atraviesan los personajes y su comparación entre la versión escrita y la cinematográfica. Para ello la docente interviene resaltando aquello que le permite cerciorarse de que los niños estaban involucrándose con el desarrollo de la historia, como así también formulando observaciones y preguntas para generar en los niños ciertos comportamientos lectores, tales como opinar sobre las acciones de los personajes, expresar sus preferencias, discutir interpretaciones. Durante el transcurso de esta actividad, los niños que reciben apoyo pedagógico (Esteban y Leonardo) estuvieron totalmente integrados al grupo clase, no evidenciándose ninguna distancia sustantiva con el resto del grupo. Si bien no participaron activamente como lo hacían ciertos niños, se los vio -en toda la situación de lectura- atentos y muy bien predispuestos a escuchar el devenir de la historia.

En cuanto al posicionamiento de la maestra de apoyo en esta situación, fue posible advertir que permaneció en el rol de observadora. En sus escasas intervenciones se dirigió a la clase complementándose con las actuaciones de la maestra del grado, sin atender específicamente a Leonardo y Esteban. Es preciso señalar que su presencia en esta clase respondió más a un requerimiento de los investigadores de observar el trabajo de la docente de apoyo en el grado común que a una necesidad derivada de las características de la actividad en cuestión. A pesar de que la observación de esta clase no permitió acceder al modo en que se desempeña la docente de Especial en el

¹²⁴ Ver Charlot (2008). Para este autor, el aprendizaje es una cuestión de relación con el saber, con el otro y con uno mismo.

marco de una clase con todo el grupo -debido al rol que adoptó por las razones mencionadas- de todos modos resulta un insumo interesante para advertir la coherencia entre la propuesta de enseñanza que se realiza dentro del aula y la que se lleva a cabo en el espacio de apoyo. Asimismo, es posible pensar que su presencia en esta situación de clase resulta útil para la docente de apoyo para poder definir las consignas que pondrá en práctica luego en el trabajo fuera del grado, como se verá más adelante.

Por otra parte, durante la misma clase -y antes de comenzar la situación de lectura- uno de los niños (que habitualmente no trabaja con la maestra de apoyo) manifestó un comportamiento irascible y descontrolado a partir del hecho de que un compañero le hiciera un comentario sobre unas piedritas que él coleccionaba. En esa escena, la docente del grado logró calmar al niño al mismo tiempo que intervino con el otro alumno apercibiéndolo por decir aquello que es sabido por todos que altera a su compañero. En la situación descrita, la maestra de apoyo complementa la acción de la maestra de grado llevándose al niño unos minutos fuera del aula para facilitar que el grupo completo pueda organizarse en torno a la actividad propuesta por la docente.

En ambas situaciones, tanto en relación con la propuesta pedagógica de la maestra de grado como en relación con la problemática de orden vincular, la maestra de apoyo interviene complementando las acciones que propone y desarrolla la maestra de grado. Dicha articulación parecería estar fundada en las perspectivas y supuestos pedagógicos didácticos que comparten ambas docentes. En este sentido, es preciso mencionar que la maestra de 2º grado también se desempeña como maestra de recuperación en otra escuela. Esta doble formación y desempeño profesional incidiría no solo en la afinidad profesional que logra con la maestra de apoyo sino también en sus posibilidades de intervenir “exitosamente” frente a los desbordes emocionales que manifiesta uno de los niños de la clase.

Como ya se anticipó, una vez definidos los niños que serán acompañados por la maestra de apoyo, la tarea de la docente se lleva a cabo, fundamentalmente, fuera del aula. Para ello, organiza el trabajo teniendo como referencia los contenidos abordados en el grado pero desarrollando tareas diferenciadas para cada niño en función de sus conocimientos y posibilidades. La clase de apoyo observada tuvo lugar en el espacio de la biblioteca con los dos niños que reciben apoyo (como se anticipó, Leonardo y Esteban). Se trata de una clase de Prácticas del Lenguaje en la que se proponen actividades de lectura y escritura a partir del cuento de Pulgarcito y, finalmente,

algunos ejercicios de Matemática. Como se señaló anteriormente, la maestra de 2º grado está llevando a cabo un proyecto de lectura sobre cuentos maravillosos el cual es tomado por la maestra de apoyo como referencia para diseñar su propuesta de trabajo.

La primera actividad que se les propone a los niños es diferenciada: mientras que la consigna para Esteban consistió en una situación de escritura en la que debía completar con la vocal faltante (la letra "O") los nombres de animales que aparecen dibujados en una ficha, Leonardo debía leer para sí mismo una versión de Pulgarcito adaptada al nivel lector de estos niños. Mientras Leonardo se abocaba a la lectura, la docente pudo dedicarse a trabajar con Esteban, quien necesita mayor sostén para realizar las actividades. Luego de darle unos minutos a este niño para que observe la ficha y que comience a resolverla por sí mismo, le propone leer las palabras que ha formado con el propósito de evaluar conjuntamente la escritura de las mismas:

Esteban: La T (sonido)

MA: La T (sonido) con la O ¿Cómo suena?

Esteban: To

MA: La R (sonido) con la O ¿cómo suena?

Esteban: Ro

MA: ¿Ésta es una O? (Esteban había puesto otra vocal)

Esteban: No (corrige y escribe 'TORO')

MA: Vamos al segundo dibujo... ¿Qué es eso? ¿Un...?

Esteban: Oso

MA: Muy bien... (puso las dos O que faltaban). Vamos al tercero...

Esteban: ... LO...

MA: ¿Cómo hay que hacer? Hay que pronunciar... en voz alta ¿Cómo pronuncio?

Esteban: 'Lobo'. Todas tienen O.

Las intervenciones que la maestra de apoyo realiza con Esteban para ayudarlo a escribir apuntan a que el niño pueda establecer la relación entre fonema y grafema como medio para lograr la escritura alfabética. En dicho trabajo, el niño repone las letras faltantes y descubre una regularidad: a todas las palabras les faltaba la letra "O". Si bien el fragmento de clase citado más arriba remitiría a una práctica de enseñanza centrada en que el alumno establezca asociaciones (más que en reelaboraciones o

nuevas hipótesis sobre la lengua escrita) es preciso preguntarse acerca de la potencialidad de estas intervenciones en los casos en que los niños no avanzan según lo esperado en el proceso constructivo implicado en el dominio de la escritura.

Una vez que Esteban termina la actividad, la maestra se hace cargo de la situación de lectura. Tal como se verá en el siguiente fragmento de clase, la docente propicia que los niños se centren en la construcción del significado de lo que se está leyendo. Para ello los insta a que apelen al conocimiento que tienen de la historia a partir de haber visto la película de Pulgarcito. Como podrá verse, la docente interrumpe en ciertos momentos la lectura para coordinar los intercambios con los chicos con el propósito de ayudarlos a centrarse en aspectos relevantes de la historia y de sus personajes. Asimismo, interviene para monitorear el proceso de identificación y comprensión de los núcleos narrativos de la historia en el que tiene un lugar importante las anticipaciones de sentido que los niños van construyendo como así también las verificaciones de las mismas a partir de los indicios que van apareciendo en el texto.

MA: "Pulgarcito era el mejor de todos y recibió ese nombre porque tenía el tamaño del dedo gordo de una mano". ¿Cuál es el dedo de la mano...a ver... (...) (lee) "Un día, los siete chicos fueron a buscar leña al bosque. Trabajaron mucho y cuando regresaron estaban tan cansados que ninguno se dio cuenta de que estaban perdidos. Los hermanos mayores empezaron a llorar. En cambio, Pulgarcito se trepó al árbol más alto (...) ¿Ustedes vieron la película Pulgarcito?

Esteban: Sí

MA: Leo ¿vos estabas el día en cuando vieron la película Pulgarcito?

Leonardo: No

Esteban: Yo estaba

MA: ¿Quién es el protagonista?

(no responden)

MA: Esteban ¿qué me podés decir?

MA: Les doy una pista... le pusieron ese nombre porque tenía el tamaño del dedo gordo...

Leonardo: ¿Pulgarcito?

MA: Pulgarcito... ¡muy bien! ¿Y cuántos hermanos tenía Pulgarcito?

Leonardo: Siete

MA: Siete hermaaaaaaanoss, muy bien... ¿y qué hacían los hermanos? ¿te acordás, Esteban?

Esteban: Estaban jugando...

MA: ¿Y qué pasó, Esteban?

Leonardo: apareció un gigante

MA: *¿Y qué pasó? ¿Te acordás Esteban lo que pasaba en la película?*

E: *Sí.*

M: *¿Qué pasaba?*

Esteban: *-El gigante los atrapa*

MA: *¿Vamos a ver si pasa esto? ... (continúa con la lectura). "Hoy por la noche van a convertirse en mi cena –dijo el malvado gigante- mientras se acostaba a dormir una siesta. Por suerte, Pulgarcito era tan pequeño que pudo salir de la jaula y aprovechando que el ogro se había ido a dormir, les quitó las llaves y liberó a sus hermanos. Antes de escaparse, Pulgarcito se acercó despacito hasta el ogro y le sacó sus gotas mágicas. Sin ellas se convirtió en un hombre común y los soldados del rey lo pudieron capturar. Desde ese día el pequeño Pulgarcito se convirtió en el gran héroe del pueblo porque gracias a su valentía salvó a los niños del lugar".*

MA: *¿tenía razón Esteban?*

Leonardo: *Sí...*

MA: *te acordás muy bien, Esteban... Entonces quedamos en que el gigante había capturado a los siete hermanos de Pulgarcito. ¿Y después que pasó?*

Esteban: *Después el gigante dijo que quería comerse a los siete hermanos y...*

MA: *¿y después qué pasó, Leonardo?*

Leonardo: *Pulgarcito se escapó de la jaula y agarró las llaves y abrió la jaula...*

MA: *muy bien, qué maravilla!!! ¿y cómo terminó el cuento Esteban?*

Esteban: *El gigante ya no los volvería a molestar.*

M: *¿Y qué le pasó al gigante para que no se convierta más en ogro? ¿qué tenía puesto?*

Esteban: *Las gotas*

MA: *Muy bien, Esteban!!!*

Como última actividad del área de Prácticas del Lenguaje se propone una situación de escritura en la que los niños deben completar palabras faltantes en los epígrafes de las cuatro viñetas que representan los núcleos narrativos de la historia. Para ello, primero deben ordenar las viñetas cuidando de mantener la estructura del relato. Si bien la maestra los incita a que lean los epígrafes y observen las imágenes para definir el orden en el que colocarán las viñetas, Esteban utiliza especialmente los números que aparecen muy disimuladamente en la parte superior derecha de los cuadros, lo cual le permite rápidamente concluir con esta primera parte de la actividad.

Si bien la actividad que se les propone es la misma, el modo en que cada uno de los chicos las resuelve y la ayuda que reciben de la docente de apoyo resultan diferentes: mientras que Leonardo, a partir de las imágenes y los textos, ordena y escribe las palabras faltantes con autonomía, completando así los epígrafes; Esteban ordena la secuencia apoyándose exclusivamente en las imágenes y los números -tal como se

indicó en el párrafo anterior- y no en los epígrafes. Luego, a pedido de la maestra, comienza a leer el texto que acompaña a la primera imagen, para lo cual la docente interviene ayudándolo a completar la lectura de la primera palabra. La maestra relee y le pregunta a Esteban si se anima a escribir la palabra que falta (es decir, “Pulgarcito”) constituyéndose en la única actividad de escritura en relación con el trabajo del cuento que realiza este niño:

MA: ¿Qué es lo que hay que hacer primero antes de escribir, qué te digo siempre?

Esteban: (oraliza la palabra Pulgarcito separándola en sílabas). PUL...

MA: ¿Cómo pongo PU?

(tiene disponible un abecedario ilustrado en el que la palabra que representa cada dibujo comienza con la letra correspondiente al orden alfabético del mismo)

(...)

MA: ¿Después qué sigue?

Esteban: Ga

MA: ¿Cómo es “ga”? Uno siempre tiene que decir la palabra en voz alta para poder escribirla.

Esteban: Pul... ga

MA: ¿Cómo es la ga? (dirigiéndose a Leonardo) ¿lo podés ayudar vos?

Leonardo: (se acerca y le muestra el abecedario).

Tal como se desprende del fragmento anterior, Esteban logra escribir convencionalmente la palabra solicitada debido a que su maestra interviene activamente para ello. Como se señaló anteriormente, lo ayuda a establecer la correspondencia entre grafema y fonema, “forzándolo” a avanzar en el proceso de conceptualización alfabética de la escritura. En otros términos, todas las intervenciones se dirigen a que Esteban se apropie del supuesto de que la escritura representa un grafema por cada fonema¹²⁵, adquisición que la mayoría de los niños logran en el transcurso del primer año de escolaridad.

Asimismo, el trabajo de la docente de Especial se focaliza en la intención de que tanto Esteban como Leonardo trabajen los contenidos referidos a lo que en el Diseño Curricular se señala como los *“quehaceres del lector”*: apoyarse en lo que se sabe del género y de la historia para *“precisar las anticipaciones y enriquecer las*

¹²⁵ Supuesto que deberá abandonar paulatinamente al avanzar en el proceso constructivo de la lengua escrita dado que esta hipótesis lo llevará a producir errores, como no advertir la posibilidad de que un fonema sea representado por grafemas equivalentes (B/V, S/Z, C/Q/K, etc.).

interpretaciones”, “*usar el contexto para desentrañar significados*” (por ejemplo cuando la docente toma como referencia el conocimiento sobre los nombres de los dedos de la mano para interpretar el tamaño de Pulgarcito), “*utilizar la información provista por otros textos para anticipar el contenido y enriquecer las interpretaciones, etc.*”¹²⁶, adaptando las consignas e intervenciones en función de los saberes de los que dispone Esteban. Con esta ayuda y sostén permanente de la maestra, el niño logra participar de la situación de lectura y logra construir significados ajustados sobre la historia de Pulgarcito a pesar de no poder, aún, leer por sí mismo.

Leonardo, a diferencia de Esteban, puede trabajar con autonomía tanto en la situación de lectura como en la de escritura. En este sentido, no requiere de apoyos particulares de la docente para poder resolver la actividad. Podría pensarse que lo que le ofrece a este niño el trabajo con la docente de Especial es la posibilidad de afirmarse en lo que sabe como así también generar las condiciones para que avance lo más rápidamente posible en relación con la apropiación de los contenidos aprendidos por el resto del grado. En la clase observada fue posible advertir que, tal como lo expresaron las docentes de grado y de apoyo en las entrevistas, Leonardo no tiene problemas para aprender sino que debe superar la distancia que existe entre lo que él sabe y lo que dominan sus compañeros¹²⁷ de 2º grado. Esta brecha parecería deberse a la falta de oportunidades sistemáticas de trabajo escolar con la lengua escrita y el cálculo, debidas a las carencias que signaron su trayectoria previa al ingreso a esta institución. En otros términos, la situación de Leonardo muestra más claramente los déficits de la enseñanza que un déficit en el aprendizaje.

Finalizada la actividad de Prácticas del Lenguaje y pocos minutos antes de terminar la clase, la maestra les propone un ejercicio de Matemática sobre sistema de numeración decimal. Para ello, les plantea hacer el “Castillo de números”, un tipo de actividad que los chicos ya conocen. A pesar de que se plantea como una actividad de Matemática, en el siguiente fragmento es posible advertir cómo la enseñanza de la lectura y la escritura atraviesa las prácticas pedagógicas que esta docente despliega con sus alumnos:

MA: Vamos a hacer el castillo de números...lo hacemos con el castillo de Arturo o del ogro?

¹²⁶ Ver Diseño Curricular, CABA, Primer Ciclo.

¹²⁷ Cabe recordar que Leonardo comenzó en la Escuela B a comienzos del ciclo lectivo y que hizo el preescolar y primer grado en otra escuela de otro barrio de la CABA.

Esteban: de Arturo...

MA: ¿Con qué letra empieza Arturo?

Esteban: Con A...

MA: Vamos a hacer el castillo de números y vamos a mostrarles a las chicas (refiriéndose a las observadoras) hasta qué números saben contar...

MA: (corrige a Leonardo que escribió LE castillo) Yo digo ¿“el castillo o le castillo?”.

Leonardo: El castillo

MA: Pusiste Le castillo.. si digo ‘El castillo’, ¿qué suena primero?

Leonardo: E...

MA: Entonces ¿cómo se escribe?...

Leonardo: No terminé de copiar...

MA: ¿Con la seño?

Leonardo: (afirma con un gesto)

MA: Yo ya puse en el cuaderno que viniste a trabajar conmigo, así que no te hagas problema.

Tal como se desprende del fragmento anterior, y como ha sido destacado antes, en las diversas situaciones de enseñanza de la lengua escrita las intervenciones de la maestra están centradas en que los niños establezcan la relación fonema-grafema, con independencia del tipo de dificultad que manifiesten en el proceso de apropiación de la escritura alfabética. En este sentido, más que una estrategia específica para ayudar a Esteban para superar sus dificultades, la docente parece adherir al enfoque de la enseñanza que concibe el desarrollo de la *conciencia fonológica* como una condición fundamental para el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura.

Por otra parte, las situaciones observadas permiten advertir que los chicos tienen poca participación en el proceso de control sobre sus propias producciones. Si bien Leonardo corrigió su escritura a partir de los señalamientos y ayudas de su maestra, no tuvo oportunidad para revisar y advertir sus errores antes de las intervenciones de la docente. En términos de “contrato didáctico”¹²⁸ parecería que los niños tienen pocas posibilidades para decidir por sí mismos si su escritura es correcta o no.

¹²⁸ El concepto de “contrato didáctico”, elaborado por Guy Brousseau (1994), refiere a la comunicación entre docentes y alumnos sobre lo que esperan unos y otros en relación con un determinado conocimiento. Por ejemplo en relación con la lectura y escritura: quiénes tienen derecho a proponer lecturas, validar la interpretación de un texto, comentar un cuento, etc.

Por último, y en relación con el clima de la clase, la misma se desarrolló en un ambiente de confianza, contención y estímulo permanente, elementos que seguramente tienen su correlato en la excelente disposición para sostener un intenso ritmo de trabajo que se pudo observar en los chicos. Asimismo, los niños valoran ciertas libertades que encuentran en el espacio de apoyo; por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre en el grado, pueden utilizar la lapicera en lugar del lápiz.

Los aprendizajes logrados, así como los que esperan alcanzar, parecerían incidir fuertemente en la valoración positiva que los chicos tienen del espacio de apoyo. En cuanto a los aprendizajes, los niños dan cuenta del lugar prestigiado que ocupa el saber tanto en términos de sus intereses actuales como futuros. Expresiones tales como: “quiero aprender a leer”, “quiero leer más”... “saber todos los números... hacer cuentas difíciles... “necesito aprender para ir a la Universidad”¹²⁹ dan cuenta de la valoración positiva que estos alumnos tienen del trabajo que realizan con su maestra de apoyo.

Este reconocimiento de la labor de la docente de Especial es compartido por el resto de los maestros entrevistados quienes evalúan positivamente la intervención de esta docente al identificar un saber profesional que favorece tanto el avance de los niños como la posibilidad de contar con “otra mirada” sobre el tratamiento y abordaje de las problemáticas que individuales y grupales que se presentan. Esta cualidad de la maestra de apoyo de “ver otras cosas”, es considerada como una perspectiva complementaria a la evaluación que los maestros de grado pueden hacer de sus alumnos. Así lo expresa la docente de 1º grado:

“es muy buena la opinión de las maestras de recuperación porque por ahí hay cosas que nosotros en el grupo no las llegamos a ver y está bueno, me parece muy bueno. Por más experiencia y más ganas que uno tenga nunca deja de aprender... (...) ellas han tenido una preparación que nosotras como maestras de grado no tenemos, tienen una visión que por ahí nosotras no alcanzamos a verla... me parece que es bárbaro el trabajo conjunto con las profesionales (...)”

Desde la perspectiva de la docente de 2º grado, ese saber profesional se pone en juego en las ayudas -en términos de apoyos para el aprendizaje tanto de los contenidos de las áreas básicas como de los vinculados a la convivencia escolar- que ofrecen las maestras de Especial. Asimismo, el reconocimiento del aporte de dichas ayudas tiene como fuente el hecho de que los maestros de grado encuentran en su colega de Especial un “otro” con quien compartir la responsabilidad de la educación de

¹²⁹ Es preciso resaltar que fue Esteban el que expresó esta expectativa.

los niños. Así lo describe esta docente quien, en sus reflexiones, vuelca su experiencia tanto como maestra de grado como de Especial¹³⁰:

“uno aprovecha la formación académica que tiene (la maestra de especial) como para poder encontrar estrategias (...) El maestro de apoyo tiene que estar para todo, no sólo para el aprendizaje, sino también para las problemáticas de conducta (...) en los chicos (...). (Como maestra de apoyo) trabajo de esa manera, hago talleres de convivencia, según la problemática, a veces es un grupo entero porque hay cuatro ó cinco chicos que te desbandan un grupo.(...) El maestro está muy solo (...) (El maestro de apoyo tiene) que aportar, yo creo que todo lo que uno aporte a todo nivel, es importantísimo, no sólo quedarnos con el aprendizaje porque si uno se queda sólo con el aprendizaje, está viendo una partecita del chico pero tenés que verlo en forma integral; a nivel aprendizaje y a nivel emocional”

Las condiciones institucionales que se propician en esta escuela para el trabajo colectivo (como por ejemplo los espacios de intercambio y de definición de lineamientos pedagógicos tendientes a la inclusión) constituyen el sustento de las prácticas centradas en el diálogo que sostienen las docentes de apoyo de esta escuela con el conjunto de los maestros. Así lo expresa la docente de Especial del turno tarde:

“Este trabajo, principalmente, es formar vínculos todo el tiempo tanto con las docentes con los directivos, con los nenes. Mi palabra la verdad es que se respeta bastante (...) cuando tomo diagnóstico o alguna evaluación pedagógica, se las muestro a ellas (a las maestras de grado), las involucro... vemos si (el niño) evoluciona o no, cómo evoluciona al mes siguiente, ellas mismas me van diciendo cuándo les parece que evolucionó un montón. Yo trato de trabajar siempre desde la aceptabilidad y desde el trabajo en conjunto, y no hacer un rol de toma de decisiones sola”.

El vínculo logrado entre la maestra de apoyo y los docentes de grado a través del diálogo incide en la aceptación que la maestra de Especial logra en esta escuela. En el testimonio que sigue, la maestra de 2º grado destaca cómo la docente de apoyo sostiene una escucha atenta en relación con las observaciones y evaluaciones de las maestras:

“En general se consulta con la maestra recuperadora a ver qué opina, qué le parece a ella. Yo le fui informando (a la maestra de apoyo) que Esteban estaba arrancando. A mitad de año le dije que apuntáramos a la lectura porque conoce todo el abecedario pero no se había largado a leer y ayer me decía: ¿viste qué bien?, se largó. Esa comunicación tiene que existir sí o sí porque sino los chicos no arrancan y si cada una trabaja en una isla”.

¹³⁰ Como se señaló, la maestra de segundo grado se desempeña como maestra de apoyo en el turno mañana en otro distrito escolar de la misma jurisdicción.

Por otra parte, cuando hay menos supuestos pedagógicos compartidos entre la docente de Especial y los maestros de grado, o bien cuando los maestros no cuentan con herramientas suficientes para operar frente a situaciones problemáticas, la maestra de apoyo se propone instalar un cambio de perspectiva que tiene como finalidad fortalecer las posibilidades de intervención de los docentes. El siguiente diálogo con la entrevistada da cuenta de ello:

MA: Yo siempre digo; y hoy, ¿qué puede hacer (el niño)? Empecemos con lo que puede, y ahí lo ven de otra manera (...) cuando va alguien de afuera que empieza por otro lado, bajan el nivel de ansiedad. Nosotras (las maestras de apoyo) bajamos el nivel de ansiedad frente a eso.”

En síntesis, a lo largo de la descripción y el análisis de la Escuela B realizados en este apartado, fue posible advertir que tanto para niños como docentes la maestra de Especial se constituye, tal como lo define la modalidad, en una “configuración de apoyo” que brinda las ayudas necesarias para que los niños puedan aprender. Dicha configuración establece pautas de trabajo y estilos de relación que problematizan y trastocan uno de los núcleos duros del dispositivo escolar, como lo es el de la enseñanza simultánea, que implica fundamentalmente la homogeneización de las intervenciones y la correspondencia lineal entre tiempo de enseñanza y expectativa de aprendizajes logrados.

Al tratarse, como se anticipó, de la configuración de apoyo de la modalidad de Educación Especial de mayor alcance y presencia en las escuelas comunes de la Ciudad, resulta relevante subrayar los aspectos centrales de este dispositivo considerando conjuntamente la práctica de las dos instituciones de nivel primario a las que fue posible acceder en el trabajo de campo. Si bien el propósito central no es establecer comparaciones entre los dispositivos de apoyo de ambas escuelas, el análisis de los elementos comunes y de las diferencias encontradas, constituye la estrategia para identificar rasgos inherentes al dispositivo en la práctica, confrontándolos -cuando sea pertinente- con los elementos definitorios del encuadre, que surgen de la palabra de los referentes y de las fuentes documentales de la DEE. Esto permitirá, a su vez, analizar el modo en que las políticas definidas para el dispositivo de apoyo pedagógico se entrecruzan con las prácticas de los sujetos en las escuelas, mediadas por las trayectorias profesionales de docentes y directivos, la cultura institucional y las características de la población escolar, entre otras cuestiones.

En cuanto a los elementos comunes que fue posible advertir, cabe mencionar la delimitación de los destinatarios, la caracterización de las problemáticas y la definición general sobre el sentido y la finalidad de las acciones de esta configuración de apoyo en la escuela. Como podrá verse en los párrafos siguientes, estos tres aspectos se encuentran íntimamente relacionados, razón por la cual serán analizados de manera conjunta.

En términos teóricos, los destinatarios del apoyo pedagógico son alumnos que forman parte de la matrícula de la escuela común y que requieren de estrategias pedagógicas particulares, pues presentan “modalidades de aprendizaje” diferentes al resto de los niños de su clase. Ésta es la posición que actualmente asume la DEE al sostener que los dispositivos de esta modalidad apuntan a hacer efectivo el derecho de los niños de transitar su escolaridad en la escuela común, para lo cual es preciso generar las condiciones pedagógicas que garanticen el cumplimiento de este objetivo (GCABA, 2010a: 6).

El análisis de las prácticas observadas en ambas escuelas permite constatar que tanto para los maestros de grado como para los de docentes de Especial, los destinatarios

de apoyo pedagógico son aquellos niños -predominantemente de primer ciclo- que muestran una distancia considerable entre sus saberes y formas de ser alumnos en relación con los que se observan en la mayoría de los compañeros de su clase. Habitualmente nombrados como alumnos “más rezagados”, estos niños son atendidos por las maestras de apoyo con el propósito de brindarles una experiencia escolar satisfactoria, en el sentido de lograr aprender los contenidos definidos para el grado, con la finalidad de evitar la repitencia. En consecuencia, los alumnos destinatarios del apoyo no sólo son quienes manifiestan dificultades o modalidades diferentes de aprendizaje, sino todos aquellos que podrían enfrentar problemas para responder a las exigencias de la escolaridad. De esta forma, la DEE amplía el mandato fundacional de los maestros de recuperación de atender a los *“alumnos inmaduros y con dificultades de aprendizaje, no incluibles en escuelas diferenciadas”* (Ley 20469/73) para considerar, como se indicó, múltiples factores que hacen que algunos alumnos requieran apoyos específicos aunque no presenten necesariamente problemas de aprendizaje o inmadurez. La clave de esta reconceptualización se puede ubicar en la noción de “rezago”, que aparece recurrentemente en las prácticas analizadas, y que remite a la distancia entre las competencias, conocimientos y formas de asumir el “oficio del alumno” de ciertos niños y las que se esperan para su edad y grado.

La observación de la práctica concreta en estas escuelas hizo posible advertir que, bajo la noción de “rezago”, se incluyen situaciones bien heterogéneas: niños que efectivamente tienen otros ritmos y modalidades de aprendizaje; alumnos que han acumulado historias de fracaso o abandono en sus primeros años de escolaridad (generalmente como producto de situaciones sociales complejas); aquellos que han ingresado tardíamente al sistema escolar (no contando muchas veces con el recorrido por el nivel inicial); niños de familias migrantes que deben afrontar el desafío de adaptarse a la vida escolar en un nuevo lugar de residencia; alumnos cuyo entorno no está en condiciones de brindarles el acompañamiento y sostén necesarios para responder a las exigencias de la escuela (asistencia diaria, acompañamiento con las tareas escolares, entre otras)¹³¹.

Dado que la intervención del maestro de apoyo se circunscribe mayormente al primer ciclo¹³², la problemática más frecuente que da origen a su intervención se vincula

¹³¹ Como puede suponerse, los factores mencionados no son excluyentes sino que pueden en ocasiones superponerse en la producción de las situaciones de rezago escolar de algunos alumnos.

¹³² En las escuelas analizadas pudo observarse que tres de las cuatro docentes se dedicaban a primer ciclo y una de ellas se abocaba al segundo ciclo.

directamente con la dificultad de algunos niños en avanzar, de acuerdo con parámetros temporales establecidos, en la apropiación del sistema de escritura, la numeración y el cálculo. Son alumnos que manifiestan modalidades de aprendizaje peculiares caracterizadas, según las maestras de apoyo, por presentar un ritmo más lento y un margen menor de autonomía, aspectos que habitualmente se retroalimentan y conducen a los niños a alejarse de los saberes que circulan en la clase. De esta forma, se trata de alumnos que requieren de mayor tiempo que el común de sus compañeros para apropiarse de los contenidos enseñados y de intervenciones particulares por parte de sus docentes para resolver las actividades escolares. En estos casos, el docente de apoyo actúa como mediador entre la situación y el niño: ayuda a que interprete una consigna, lea un cuento, escriba un breve texto, cuente las cantidades de una serie. La respuesta a estos aspectos problemáticos para la “enseñanza simultánea” consiste en una estrategia de trabajo de las maestras de apoyo caracterizada por una presencia más cercana que actúa como sostén para que el niño pueda producir con “otro” lo que no podría hacer por sí mismo.

En cuanto a los ritmos de aprendizaje, algunas docentes relacionan la lentitud en la resolución de las situaciones con una problemática particular como lo es el “déficit atencional” que obstaculiza la posibilidad de sostener una tarea durante una determinada cantidad de tiempo. Si bien esta conceptualización suele estar fundamentada -en el discurso de algunos maestros- con argumentos que apelan a la organicidad como causa del problema, el ritmo del trabajo escolar puede ser concebido como una competencia que es necesario aprender (y por ello debería ser objeto de enseñanza) ya que es clave para que los niños sean considerados “alumnos exitosos”.

Ajustarse al tiempo definido para la resolución de una actividad, permanecer en silencio cuando el docente o un compañero habla para la clase, responder pertinentemente frente a la pregunta de la maestra, implica identificar cuáles son las reglas que operan en esta organización particular que es la escuela. Perrenoud (2006) explica que la naturalización sobre lo que supone la experiencia escolar lleva a desatender el hecho de que no todos los alumnos están en condiciones de “jugar el juego” sin reclamar una atención especial. Para constituirse como alumno será preciso construir una nueva identidad que requiere aprender, según este autor, este particular oficio. Sin embargo, los niños no están en igualdad de condiciones para aprenderlo con el agravante de que, además, lo que tienen que aprender no es objeto de enseñanza para la escuela. Por ello, los únicos que logran adaptarse rápidamente a lo

que la institución les demanda son aquellos niños que reciben de su herencia cultural las claves para interpretar exitosamente lo que la escuela espera de ellos y responder a dicha demanda. En otros términos, son los niños cuyas condiciones socio-culturales los han preparado para ello, en las cuales juega un rol fundamental la experiencia escolar de los padres. Dicha preparación permite sólo a los niños más aventajados socialmente a adaptarse rápidamente a cualquier situación escolar, aunque esté alejada de su propia experiencia como alumnos¹³³.

Considerando este aporte conceptual es posible interpretar que la labor de los maestros de apoyo con los niños que tienen historias escolares interrumpidas o marcadas por experiencias de fracaso (así como con aquellos sin escolarización previa) apunta a enseñar el “oficio de alumno”, es decir, transmitir de manera explícita esas reglas que implícitamente atraviesan la propuesta de la escuela y que constituyen, sin embargo, condición de éxito en dicha institución.

El análisis sobre el oficio de alumno desplegado por Perrenoud se nutre de los planteos de Bourdieu (Ibarrola, 1985) acerca del compromiso de la escuela en la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades en la apropiación de los contenidos escolares, al no compensar explícitamente las diferencias iniciales. Un sistema educativo que desarrolla una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante sólo ofrece información y entrenamiento a aquellos sujetos “equipados” con el sistema de predisposiciones, que es la condición del éxito de la transmisión e inculcación de una cultura. Al suprimir la entrega explícita de lo que implícitamente exige a todos por igual, el sistema requiere que todos tengan aquello que no les da, y que consiste fundamentalmente en la posesión de la competencia lingüística y cultural y la relación de familiaridad con la cultura escolar que sólo puede ser producida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante. En síntesis, una institución que tiene por función la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante, pero que descuida la transmisión de los instrumentos indispensables para decodificar esa cultura, está destinada a convertirse en el monopolio de aquellas clases sociales que son capaces de transmitir por sí mismas (a través de la acción educacional continua e implícita que opera dentro de las familias), los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje. De este modo, para el autor, las diferencias sociales

¹³³ Sobre la relación entre éxito escolar y la enseñanza del oficio de alumnos a los niños provenientes de los sectores socialmente desfavorecidos ver Fridman, M. “Sentido común, escuela y oficio de alumno”, tesis de maestría, 2006.

pasan a ser vistas como producto de diferencias culturales, lo que lleva a la escuela no sólo a reproducir las desigualdades preexistentes sino, al mismo tiempo, a legitimarlas.

Por lo dicho, las estrategias de apoyo pedagógico que brindan explícitamente las enseñanzas necesarias para construir el “oficio del alumno”, contribuyen en parte a atenuar el impacto de esos procesos que funcionan -como se ha señalado- en un sentido reproductor.

Retomando lo anterior, y en relación con la dificultad que algunos alumnos manifiestan en el proceso de alfabetización inicial, es posible advertir en la propuesta de la escuela expectativas implícitas hacia los niños, en el sentido que confía en que cuenten con ciertas competencias en lectura y escritura con anterioridad a su ingreso a 1º grado. En el mismo sentido en que la escuela espera que los niños comiencen el nivel primario disponiendo de ciertos hábitos y pautas escolares, también supone que los chicos han tenido experiencias previas en relación con la lengua escrita, en términos de haber recibido en el contexto familiar y/o en el nivel inicial de su escolaridad numerosas y variadas situaciones de interacción con textos (especialmente cuentos, poesías, canciones). Si bien es deseable que todos los niños comiencen su experiencia de lectura y escritura desde muy pequeños, este supuesto o deseo no se condice con la situación concreta de muchos de los niños destinatarios de las acciones de las maestras de apoyo. Con lo cual, su tarea se concentra en generar ciertas condiciones pedagógicas que propicien buenos vínculos con la lengua escrita, como punto de partida para la enseñanza de la alfabetización inicial. En este sentido, fue posible observar prácticas diversas, algunas más cercanas que otras al propósito de formar a los alumnos como lectores y “escritores”. Estas intervenciones pedagógicas propician desde el comienzo la interacción lector/ texto, aun cuando el niño no está en condiciones de “leerlo todo” por sí mismo ni de escribir alfabéticamente, porque parten de considerar que la participación de los alumnos en diversas prácticas de lectura y escritura es lo que contribuirá al aprendizaje de la lengua escrita:

“El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental: (...) dar pasos decisivos en el camino -emprendido desde el Nivel Inicial- que conduce a la formación de los alumnos como lectores y “escritores”. La tarea del primer ciclo es introducir a los alumnos en el mundo letrado y no sólo en el conocimiento de las primeras letras. Los lectores y escritores se forman -así lo ha demostrado las investigaciones psicolingüísticas- participando de actos de lectura y escritura: se aprende a leer, leyendo, se aprende a escribir, escribiendo” (GCABA, 2004: 359).

Este tipo de dificultades adquieren particular relevancia en el caso de niños que provienen de familias cuyo origen étnico trae aparejado prácticas culturales y muchas veces lingüísticas diferentes a las que enseña y legitima la escuela. En estas ocasiones el trabajo de la maestra de apoyo consiste en ser intérprete de estos niños, es decir, en comprender su cultura de origen como condición para ayudarlos a entrar en diálogo con los conocimientos escolares¹³⁴.

Por otra parte, la tarea de las maestras de apoyo se enfoca en el abordaje de posibles consecuencias que afrontan los niños por el hecho de tener trayectorias escolares signadas por cambios frecuentes de institución (aun pertenecientes a la misma jurisdicción). En tanto cada escuela define criterios de excelencia y de aprobación diferentes, muchas veces las competencias que es capaz de demostrar un alumno al ingresar en una nueva escuela (por ejemplo, en 2º o 3º grado) no coinciden con las esperadas por la institución que lo recibe. En aquellos casos en los que el niño no domina ciertos contenidos que la escuela define como prioritarios para la promoción, pese a tener acreditados esos conocimientos, el apoyo pedagógico se orienta a nivelar los aprendizajes del niño a la media del grupo de pertenencia, con el propósito de que la distancia entre sus conocimientos y los del grupo se vaya acortando, y se pueda evitar así la repitencia.

Una condición para que las maestras de apoyo puedan brindar las ayudas necesarias es que sean capaces de interpretar los factores que obstaculizan que los niños tengan una experiencia escolar y de aprendizaje satisfactoria. Por ello la evaluación se constituye en un aspecto importante del rol ejercido por estas docentes.

Una de las prácticas de evaluación más habituales que llevan a cabo las maestras de apoyo es la denominada “evaluación diagnóstica”, a partir de la cual se define quiénes serán los destinatarios de su labor. Mediante este proceso se pretende comprender cuáles son los saberes, competencias y problemas de los niños que la maestra de grado identificó como “rezagados” o con dificultades para aprender. Asimismo, este conocimiento que las maestras de Especial producen sobre los niños destinatarios del

¹³⁴ Este aspecto del trabajo fue observado particularmente en la Escuela B en la que se advirtió la direccionalidad dada por el equipo del CERI en este sentido, especialmente a cargo de la fonoaudióloga. Esta profesional mostró especial interés en conocer los componentes de la cultura de origen que inciden en el desarrollo del lenguaje -y su relación con el pensamiento y el aprendizaje- como herramienta al servicio de generar intervenciones que propicien el desarrollo de competencias lectoras multilingües.

apoyo les permite definir qué tipo de ayudas necesitan, diseñar la propuesta de enseñanza más adecuada para cada uno de ellos y la modalidad de trabajo bajo la cual se llevará a cabo dicha propuesta.

En términos de Valdez esto implica identificar cuáles son las barreras que dificultan el aprendizaje y decidir cuáles son los apoyos necesarios para “sortearlas”. Al respecto es interesante considerar la postura de este autor quien, tomando como referencia a Stone, señala que el diagnóstico constituye, más que una etapa, un proceso inherente a la enseñanza y al aprendizaje en tanto que permite conocer la *“comprensión y el nivel de aptitud del alumno, y una ponderación de los apoyos necesarios”* (Valdez, 2009:125). En este sentido, no se trata solamente de un momento inicial, previo al diseño de las estrategias de intervención, sino de un proceso permanente, dado que las mismas van requiriendo adecuaciones en función de los avances de los niños. Desde el enfoque vigotskiano -en el cual se posiciona Valdez- se espera que el niño conquiste mayores niveles de autonomía en la medida en que vaya apropiándose de las herramientas culturales -transmitidas a través de los apoyos que le brinda el docente- que le permiten resolver las situaciones planteadas. De este modo, para cada nuevo aprendizaje será preciso revisar el tipo de apoyo a implementar ya que es esperable que la ayuda brindada *“se (vaya) reduciendo de una manera gradual a medida que el control de la tarea se transfiere al alumno, proporcionando grados crecientes de experticia y autonomía”* (Valdez, 2009:125).

Asimismo, la evaluación como componente de la enseñanza -y no como una instancia independiente de ella- permite establecer los avances de los niños y precisar el grado de distancia con los saberes y competencias que circulan en la clase, como así también con los definidos desde el currículum oficial. Uno de los resultados de este proceso es la producción de la información necesaria para que las maestras de apoyo puedan argumentar cuándo resulta pertinente dar por finalizada su intervención.

En virtud de lo desarrollado anteriormente, y en consonancia con los propósitos definidos por la DEE, la finalidad que persiguen las prácticas heterogéneas de las maestras de apoyo, observadas en las instituciones analizadas, consiste en que los niños puedan reestablecer o construir sus posibilidades de apropiarse de los contenidos escolares, para reducir las distancias que los separan de los alumnos de su edad o grado, evitando así situaciones de fracaso escolar visibilizadas frecuentemente en la repitencia. En la búsqueda de esta finalidad más amplia las docentes de apoyo brindan ayudas que apuntan a debilitar los procesos de

estigmatización, reestablecer en los niños la confianza en sus posibilidades de aprender y adquirir los hábitos requeridos para ser alumno en la escuela primaria. En definitiva, se trata de brindar experiencias escolares más satisfactorias que acerquen a estos niños a una trayectoria escolar que les permita cumplimentar, de manera singular, la educación obligatoria.

En cuanto a la modalidad de trabajo de las maestras de apoyo es posible afirmar que un factor decisivo que consideran las docentes para definir qué y cómo enseñar es el espacio en el cual se desarrollan las actividades: esto es, si suceden dentro o fuera del aula. En ambas escuelas las maestras de apoyo trabajan en ambos espacios, aunque los motivos que las llevan a decidir por uno u otro, así como las prácticas que desarrollan en ellos dan cuenta de supuestos pedagógicos-didácticos y de condiciones institucionales muy diferentes.

Es dentro del aula donde las diferencias son más marcadas, dado que dicho espacio ilumina las formas peculiares de articulación entre las docentes de Especial y de común que se presentan en ambas instituciones: mientras que en la Escuela A las maestras de apoyo mantienen en general una posición de subordinación en relación con las demandas y expectativas de las maestras de grado -lo que trae aparejado incluso el desdibujamiento del rol de las docentes de Especial-; en la Escuela B la relación entre maestra de grado y de apoyo suele ser de complementariedad, lo que permite que estas últimas desplieguen sus saberes y competencias profesionales al servicio de la intervención pedagógica con los niños por ellas atendidos.

En ambas escuelas se pudo observar que uno de los propósitos del trabajo dentro del aula es el apoyo que la maestra de Especial le brinda a sus alumnos para que puedan realizar las actividades propuestas para el conjunto de la clase. No obstante, es preciso señalar que, más allá del estado de los conocimientos de los niños que reciben apoyo y de los saberes profesionales de las docentes de Especial, la posición que asumen las maestras de grado es decisiva en las posibilidades que tienen las docentes de apoyo de intervenir adecuadamente. Si bien en ninguna de las dos escuelas se pudo advertir una planificación conjunta de la propuesta que desarrollarían las maestras de grado, en las situaciones observadas en la Escuela B estas docentes presentaron el contenido de las clases, señalaron con precisión los distintos momentos de las mismas, ofrecieron consignas claras y las ayudas necesarias para la resolución de las actividades. Esto permitió a las maestras de apoyo anticipar qué intervenciones podían resultar más convenientes para que sus

alumnos lograran sostener el ritmo de la clase y participaran de los momentos de puesta en común o intercambios a nivel grupal. En cambio, en las clases observadas en la Escuela A, las docentes de grado no presentaron de manera clara las actividades de enseñanza, de modo tal que pudiera inferirse una secuencia lógica del contenido o un proyecto didáctico fácilmente reconocible por los niños y por las maestras de apoyo, lo que generó un obstáculo importante a la hora de anticipar y definir sobre qué aspectos sería conveniente focalizar el trabajo con los niños en apoyo para que pudieran efectivamente formar parte de la clase.

Más allá de las diferencias señaladas, un rasgo común en ambas instituciones es que la coexistencia dentro del aula de una docente de Especial y una de Primaria (lo que es asociado habitualmente a la noción de pareja pedagógica) no evidenciaba las características propias de un trabajo construido de manera conjunta. Distante de una práctica colectiva en la que se ponen en juego la articulación de saberes y la complementariedad de tareas, el rol de la maestra de apoyo se manifiesta como un “apéndice” de la propuesta pedagógica que lleva a cabo la maestra de grado, destinado a acompañar al niño para que pueda resolver, con su ayuda, las actividades propuestas en el tiempo previsto para el conjunto de la clase. Por tal motivo se podría afirmar que la modalidad de “pareja pedagógica” no llega a asumir en ninguno de los dos casos un carácter transformador de las prácticas habituales de enseñanza en la escuela primaria, que suelen basarse en el trabajo individual de un docente a cargo de la conducción pedagógica de un grupo de alumnos. En cambio, la noción de pareja pedagógica en un sentido profundo implicaría considerar la enseñanza como práctica colectiva, llevada a cabo por dos docentes complementarios y diferentes, que han tenido la oportunidad de reflexionar conjuntamente acerca de los contenidos, los objetivos y las estrategias didácticas, y que se hacen cargo también de manera conjunta de los procesos y resultados del trabajo de enseñar. En otros términos, la viabilidad de concretar en la práctica el modelo de pareja pedagógica estaría dada por la posibilidad de construir marcos de referencia comunes para la enseñanza, dado que no es suficiente acordar los contenidos a transmitir sino que también es necesario compartir el enfoque de la enseñanza que subyace a la propuesta. En este sentido, para hacer efectivo el trabajo en pareja pedagógica -ya sea que el apoyo se brinde dentro o fuera del aula- se requerirían tiempos y espacios de planificación conjunta, condición de difícil concreción aún en la dinámica de nuestras escuelas primarias. Dada la complejidad que supone el trabajo en pareja pedagógica resulta llamativo que bajo esta denominación se incluyan prácticas que sólo implican la coexistencia de dos

maestras en el aula, con las características diferenciales que en cada escuela la articulación entre las docentes de grado y de Especial es capaz de mostrar.

Las acciones que desarrollan las maestras de apoyo fuera del aula tienen como finalidad generar las condiciones pedagógicas necesarias para que los niños puedan aprender los contenidos seleccionados. Una condición relevante se encuentra relacionada con la cantidad de alumnos que participan de dicho espacio. En las diversas situaciones de apoyo observadas fuera del aula el número de niños atendidos por la maestra de apoyo en ningún caso superó los tres alumnos. Esta relación entre cantidad de niños y maestra facilita que la docente pueda seguir de manera más personalizada el proceso de resolución de las diversas actividades propuestas (tanto verbalmente como a través de la interpretación de las producciones escritas) y los razonamientos implícitos en dicho proceso. Asimismo, en dicho marco las maestras de apoyo pueden identificar entre las diversas intervenciones aquellas que podrían resultar más potentes para hacer avanzar al niño en la apropiación de los contenidos enseñados. En la Escuela B se ha podido constatar que dicho trabajo de reflexión sobre la enseñanza se constituye en un conocimiento pedagógico necesario compartido con las maestras de grado, lo que le permite no sólo ayudar al niño atendido por la docente de apoyo sino también al conjunto de los alumnos. Por último, al trabajar fuera del aula con un grupo pequeño, en ambas escuelas pudo advertirse que las maestras de apoyo pueden lograr más fácilmente un vínculo de confianza y afecto con sus alumnos, lo cual genera buenas condiciones para facilitar los aprendizajes y permite a los niños recobrar la seguridad en sus posibilidades de aprender.

En síntesis, ambas modalidades tienen vigencia en las escuelas observadas y la opción por una u otra responde a diferentes propósitos. En la Escuela A la elección del espacio donde se realiza el apoyo está signada por la decisión de las docentes de Especial de adecuarse a las demandas de las maestras de grado. En la Escuela B, en cambio, las maestras de apoyo optan por trabajar fuera o dentro del aula en función de la etapa en que se encuentra la intervención y el proyecto de enseñanza que están desarrollando.

Otro de los elementos que pudieron advertirse en las dos escuelas analizadas es el lugar que ocupa la negociación como estrategia central en la articulación entre Especial y Primaria. Este aspecto del vínculo mencionado, nuevamente, se manifiesta de manera diferente en las instituciones estudiadas. En la Escuela A la negociación

toma en general la forma de una subordinación del rol de las docentes de Especial a las demandas y expectativas de las docentes de grado. De esta manera logran construir su lugar en la institución y son reconocidas por sus pares. En cambio, en la Escuela B la negociación suele orientarse a construir marcos de referencias compartidos respecto de la función de la escuela y la tarea de enseñar y se da en condiciones de mayor paridad entre docentes de ambas modalidades.

En cuanto a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (y la relación entre ambos procesos) es posible advertir que las docentes de apoyo de las dos instituciones manifiestan una absoluta confianza en relación con las posibilidades de aprender de todos los niños. En el marco de estas expectativas favorables, las docentes de Especial consideran en su labor cotidiana diversos indicadores empíricos que les permitan dar cuenta de los avances que va logrando cada uno de sus alumnos en el proceso de aprendizaje, más allá de la distancia con el parámetro medio esperado para el grado que se encuentran cursando. Sin embargo, en la Escuela B se ha podido observar una mayor preocupación por “qué y cómo se enseña” y “qué y cómo se aprende”. En este sentido, los docentes de esta escuela parecerían contar con más recursos para tomar como objeto de reflexión el aprendizaje y la enseñanza lo cual les permite, además de considerar las adquisiciones relativas a las disposiciones de los niño para desempeñarse como alumnos, otorgar una importancia especial al sentido de la experiencia escolar en función de los contenidos aprendidos en las áreas básicas del currículo. Es decir, no solamente se enfocan en evitar el fracaso escolar -en términos de trayectorias alteradas o interrumpidas- sino que enfatizan sobre los contenidos efectivamente aprendidos y la importancia que éstos tienen en un sentido hermenéutico (en tanto les permiten continuar aprendiendo).

En la Escuela A, en cambio, parece valorarse el avance de los alumnos a partir del apoyo recibido, priorizando entre las condiciones pedagógicas que lo favorecen el tipo de relación que se establece entre docentes de apoyo y alumnos (propiciando un vínculo de cercanía, afecto y calidez), el respeto por el tiempo que cada niño requiere para apropiarse de los contenidos enseñados y la consideración del error como parte inherente al proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se han podido constatar indicios que permitan dar cuenta de que en esta escuela los docentes tomen como objeto de reflexión las condiciones didácticas que es necesario generar para la enseñanza de cada uno de los contenidos de modo más específico. En suma, en la Escuela A parecería primar la idea de ayudar a los niños a adecuarse a la vida escolar y a superar

su rezago mediante una propuesta pedagógica más personalizada, más allá de la reflexión sobre la relevancia y sentido de los contenidos enseñados y aprendidos.

En relación con la mirada de las escuelas comunes sobre este dispositivo de Especial, en las dos instituciones donde se desarrolló el trabajo de campo se pudo advertir que los docentes de grado y directivos valoran positivamente la tarea que llevan a cabo las maestras de apoyo. Los maestros de grado estiman la importancia de la tarea de las docentes de Especial tanto por los efectos positivos que tiene la intervención de éstas en los avances de los niños, como también por la ayuda que les reporta el hecho de contar con la presencia de la docente de “recuperación” con quien puede distribuir la responsabilidad de la enseñanza en los niños que requieren de abordajes particulares. Este último aspecto, como pudo observarse, adquiere diferentes matices según la escuela de la que se trate y la forma particular que asume el vínculo entre docentes de grado y de apoyo: en algunos casos la responsabilidad sobre la enseñanza es compartida y acordada entre ambos maestros mientras que en otros casos parecería operar una lógica de “clasificación y reparto” de los alumnos (los que no presentan mayores dificultades forman parte del grupo que conduce la docente de grado y los que requieren mayor ayuda para aprender son asignados a la maestra de apoyo). Cabe señalar que el peso de las variables personales en la conformación del vínculo de trabajo entre ambas docentes adquiere mayor relevancia cuando la conducción del equipo directivo no imprime una direccionalidad clara sobre el modo en que deben articularse a labor de la maestra de grado y los recursos de Especial. En este sentido, en la Escuela B se pudo advertir que la articulación del trabajo entre estas docentes tiene un encuadre institucional más marcado, producto del estilo de conducción y de la propia historia de la escuela en la cual el proyecto de integración es un eje vertebrador de las prácticas. Por el contrario, en la Escuela A la ausencia de un trabajo institucional centrado en los aspectos pedagógicos da lugar a que la articulación entre los docentes de grado y de Especial se defina más claramente por el modo en que los sujetos asumen la tarea de enseñar. Es posible suponer que estas condiciones favorecen un posicionamiento de subordinación o adecuación en las prácticas de las docentes de apoyo, incluso cuando en sus discursos se aprecia una mirada crítica sobre ciertos aspectos de las escuelas primarias (por ejemplo, las concepciones de los docentes sobre los niños y sus problemáticas, los modos de gestionar sus clases, etc.).

Para finalizar este apartado, cabe destacar que la descripción de esta configuración de apoyo -efectuada en la primera parte de este estudio- se enriquece a partir de la

observación y la indagación en profundidad sobre este dispositivo, mostrando que efectivamente un mismo rol puede cobijar, como se ha demostrado a lo largo de este apartado, prácticas y desempeños heterogéneos. A su vez, la comparación como estrategia utilizada para poner de relieve la especificidad de esta configuración de apoyo permitió advertir el peso que adquiere la dimensión institucional en la concreción del dispositivo de apoyo pedagógico. En este sentido puede resultar pertinente considerar dicha dimensión en términos de una “cultura institucional”, para lo cual se retoman los planteos de Martínez Bonafé (1999) quien define estas culturas de un modo genérico como el *“conjunto de significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza, y que tienen su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado desde ámbitos socioculturales externos o internos a la institución escolar”*. Dichas culturas están configuradas por *“creencias, mentalidades, asunciones y prácticas sobre lo que ‘debe ser’ la escuela, fuertemente arraigadas en los distintos agentes de la comunidad educativa (y en el conjunto de la sociedad), y que tienen una influencia directa en las posibilidades y limitaciones del trabajo docente”* (Bonafé, 1999: 95). Algunos comportamientos culturales son propios de la institución (es decir, nacen y se recrean en ella) o, formando parte de un esquema más amplio, son inherentes a los procesos administrativos formalizados de la burocracia como sistema organizativo. Otros son externos a la escuela y responden al modo en que distintos agentes del entorno escolar interpretan la función social de la escolarización. Asimismo, los comportamientos culturales se vinculan a la propia biografía personal y profesional y se van modificando en interacción constante con las culturas tanto de la institución donde se trabaja como del entorno. Finalmente, Martínez Bonafé destaca que *“el maestro o la maestra son también reconstructores culturales -‘aprendices sociales’, dice Hargreaves (1993)- a través de su propia experiencia laboral”* (Bonafé, 1999: 96). Las culturas institucionales, consideradas de este modo, permitirían explicar que un mismo dispositivo (en este caso, el de apoyo pedagógico) se vea potenciado o bien limitado en su capacidad de incidir en las trayectorias escolares de los niños en el sentido esperado por una política educativa que tiene como horizonte la inclusión. De este modo, esta definición de cultura institucional no supone un rol meramente reproductivo de los agentes sino que reconoce su capacidad para recrear las características de dicha cultura. Siguiendo a Batallán *“la visión de las instituciones como instancias que se actualizan y concretan en la interacción y capacidad de negociación de sus agentes, abre un campo interesante para pensar los procesos sociales dentro de la escuela y sus posibilidades de transformación”* (Batallán, 2007:33).

En este sentido, podría considerarse que los agentes de la DEE -en tanto portadores activos de una cultura propia de la modalidad- pueden contribuir a la transformación de las tradiciones, concepciones y prácticas instaladas históricamente en las escuelas comunes. No obstante este reconocimiento del papel activo de los sujetos, la capacidad de estos agentes de transformar las prácticas y representaciones de una determinada cultura institucional se encuentra limitada tanto por las condiciones más generales que configuran su labor como también por el hecho de que los sujetos no conocen por completo el significado de sus actos y los efectos de sus prácticas. Entre estos condicionantes generales pueden mencionarse las características estructurales de las escuelas primarias en tanto instituciones, las particularidades del dispositivo de apoyo del que forman parte y las formas de articulación entre ambas instancias del sistema educativo.

En particular, un aspecto que opera como condicionante general de la práctica de las maestras de apoyo, y que permite a su vez explicar el peso que adquiere la cultura institucional en la definición del rol de estas docentes, es la falta de instancias de encuentro sostenidas y sistemáticas entre los equipos directivos de las escuelas primarias y las conducciones de los CERl y las Escuelas de Recuperación. Este “vacío” conlleva a que la articulación real entre docentes de grado y de apoyo dependa más fuertemente de condiciones propias de cada una de las escuelas y de los sujetos que se desempeñan en ellas, que de un direccionamiento político consensuado entre las direcciones de Primaria y Especial que tenga como objetivo enmarcar la inserción de este dispositivo en las instituciones educativas. De este modo, las “culturas institucionales” que se construyen en las escuelas primarias, el sentido que adquiere en éstas la inclusión educativa y las prácticas concretas en que las que este objetivo de inclusión se materializa, resultan fuertemente condicionantes de las formas que el dispositivo de apoyo adopta en cada una de las instituciones¹³⁵.

Si bien una mejor articulación entre ambas modalidades podría potenciar la capacidad transformadora de este dispositivo, es posible sostener que la presencia de las maestras de apoyo en las escuelas comunes -dadas las condiciones actuales de estas instituciones y la situación social de parte de la población escolar- permite evitar que muchos alumnos vean obstaculizado su tránsito por la escuela, así como también “reparar” trayectorias escolares ya signadas por situaciones de fracaso.

¹³⁵ Si bien no ha sido objeto de desarrollo en este estudio, el papel de los equipos de Supervisión de nivel primario debería ser analizado en conjunción con los estilos de conducción de cada escuela y las particulares culturas institucionales.

La caracterización general del dispositivo surgida fundamentalmente de fuentes documentales, y desarrollada en el apartado anterior, debe ser contrastada y complementada con la perspectiva de los sujetos, cuyo principal valor radica en aportar una aproximación mayor a la práctica. Se pretende, de este modo, acceder a referencias que iluminen la forma en que los principios conceptuales y metodológicos generales se encarnan en situaciones concretas de abordaje y se materializan en la vida cotidiana del proyecto MAP en el sistema escolar.

En primer lugar se abordarán algunos elementos significativos aportados por integrantes del equipo MAP en el marco de una entrevista grupal (en la que también participó la coordinadora del proyecto) y en segundo lugar se analizarán testimonios de docentes en alusión más directa al abordaje realizado en una escuela en particular. Debido a las características de las problemáticas que atiende este equipo, el trabajo de campo en la escuela no incluyó observación de prácticas (como en el caso de los docentes de apoyo o los maestros de grado de recuperación) sino exclusivamente entrevistas centradas en la reflexión sobre esa intervención¹³⁶.

- **Reflexiones sobre la práctica en palabras de los miembros del equipo MAP¹³⁷**

A la luz de los testimonios recogidos, el proyecto presenta algunos rasgos que se constituyen en ejes de la práctica del equipo MAP: la construcción permanente, la traducción y la excepcionalidad.

El primero de estos ejes alude al hecho de que, dadas ciertas definiciones conceptuales fundacionales del proyecto, la reflexión sobre la práctica fue provocando un proceso de revisión de los presupuestos teóricos adoptados inicialmente así como la producción de saberes surgidos del hacer cotidiano. Como lo dice una docente:

MAP₅: "...es una permanente construcción en el hacer y en el pensar, y sobre eso se va reflexionando y rearmando. En los cimientos del equipo había gente

¹³⁶ Como se verá más adelante, esta misma restricción operó en el análisis del proyecto MPO, donde no sólo no se realizaron observaciones sino que tampoco se consideró pertinente la realización del trabajo en escuelas.

¹³⁷ La entrevista grupal que se utilizará como fuente fue realizada a fines de 2010 y contó con la presencia de 6 maestros de apoyo psicológico (uno de ellos varón) y la coordinadora del proyecto. A fin de resguardar el anonimato de los entrevistados, pero a la vez para poder diferenciar sus "voces", los testimonios de estos docentes fueron distinguidos por números (es decir, MAP₁, MAP₂, etc.).

que era hiper ortodoxa con la teoría y otra que era como más abierta a otras cuestiones. Se permitió un tiempo al servicio de cada cosa, fuimos viendo hasta dónde convenía una y otra, cómo esto podía resonar o no en las comunidades en las que nos presentábamos de las escuelas. Y todo el tiempo se está revisando lo que se hace porque hay un juego permanente entre lo singular de cada instancia con los niños y lo universal que uno puede generar para construir una teoría del hacer cotidiano”.

De esta manera, la práctica no aparece sólo como la dimensión en la que poner en juego el enfoque conceptual y metodológico sino como una fuente de experiencias en base a las cuales se construyen nuevos conocimientos.

En cuanto al segundo de los ejes mencionados (la traducción) las MAP tienen, tanto por su formación como por el lugar que ocupan en la escuela, la posibilidad de “leer” o interpretar los signos más relevantes de la situación de crisis que atraviesa el niño, para transmitir en otro código su significado a la comunidad escolar. Este trabajo es asociado con el de la traducción, en tanto se asemejaría a interpretar el significado de un texto en una lengua para enunciarlo posteriormente en otra lengua. Una de las entrevistadas brinda un ejemplo que ilustra la contribución que hacen las MAP como “traductoras”, en la medida en que pueden ofrecer a los docentes de grado nuevos elementos para comprender el comportamiento del niño, reinterpretarlo, dimensionar sus consecuencias en el aula y modificar sus propias prácticas.

MAP₃: “tratamos que los maestros puedan entender, no por enseñarles, pero cuando un nene va y putea no lo está puteando a ese maestro. Porque por lo general los maestros se ofenden mucho y piensan que entonces los demás chicos lo van a putear. Y los demás chicos saben que eso no se hace. Vos tranquilizás a la maestra de que los demás chicos no la van a putear, ése es un primer alivio... Cuando empiezan a ver que (...) hay uno que rompe todo pero los demás no se ponen a romper todo, hay uno que rompe todo y los demás lo miran”.

El tercero de los ejes mencionados (la excepcionalidad) remite a la necesidad de contemplar la singularidad de cada niño para adecuar la forma de intervención sobre la situación problemática. Por un lado, esta singularidad se vincula con el enfoque que guía el trabajo de estos profesionales que, al basarse en una perspectiva psicoanalítica, justamente toma la indagación de la biografía y la subjetividad del niño como elementos centrales para interpretar lo que le ocurre al alumno que irrumpe en la escuela a través de una crisis. Por otro lado, la excepcionalidad es un punto de partida metodológico para iniciar el abordaje de la situación que conducirá, finalmente, a la inclusión de ese niño como uno más de la serie de alumnos. La adopción de dicho principio responde a la interpretación que se realiza del problema: no se trata de un

niño cuyo comportamiento es “disfuncional” -en términos de inadecuación a las normas o desajuste con respecto a las conductas esperables en la escuela- sino de un alumno que está manifestando (a través de un conjunto de síntomas) su imposibilidad transitoria de ser uno más entre sus pares.

MAP₅: “si uno no aloja esta excepcionalidad y la desconoce como tal, y... la verdad es que el nene no puede hacer otra cosa más que esa. Entonces si yo lo presiono para que entre al aula la va a romper toda pero no va a estar adentro del aula. Dar cierto reconocimiento o lugar a la excepcionalidad para que de a poco ésta caiga y pase a ser un alumno más de la serie o en el colectivo”.

La atención especial que el equipo MAP otorga a la singularidad –consecuencia, como se mencionó, del enfoque psicoanalítico que sustenta el proyecto- no supone omitir (o minimizar) que el abordaje ocurre en un espacio institucional específico como lo es la escuela primaria. Así, los MAP actúan en una zona de confluencia entre la dimensión subjetiva y la institucional, atendiendo a las relaciones que se establecen entre la situación de crisis emocional que atraviesa el niño y las condiciones particulares de la escuela (sus actores, sus normas, su perfil institucional) en la cual ese síntoma se manifiesta.

La consideración de la singularidad del niño no se agota en indagar en su biografía y las causas particulares de su sufrimiento psíquico, sino que exige también contemplar su modo de “tramitar” ese malestar en la escuela: esto implica atender las relaciones que el alumno entabla con sus compañeros, con sus docentes y con la tarea escolar. De este modo, la finalidad de la intervención no se confunde con la terapéutica sino que apunta a lograr que todos los niños puedan situarse como alumnos y que la institución escolar sea capaz de capitalizar esa experiencia para repensar sus prácticas y propuestas. Las cuestiones señaladas remiten a un núcleo común que es el carácter pedagógico de la labor desplegada por este equipo. La siguiente cita ilustra la articulación entre el enfoque psicoanalítico adoptado y la consideración del espacio escolar como contexto de abordaje:

MAP₁: “en cada intervención se define la modalidad, porque trabajamos con la singularidad. Nuestro sustento teórico, la formación que se va teniendo con los textos que trabajamos y demás, es una posición psicoanalítica en términos de cómo se construye la subjetividad. Cuando nosotros pensamos qué le pasa a ese chico, lo pensamos desde el punto de vista de cómo construye su psiquismo desde el punto de vista del psicoanálisis, no porque sea la única verdad sino porque es la que nosotros manejamos. A esto le sumamos, que fue el aporte muy significativo de este año en el que (asumió la nueva coordinadora), que obviamente trabajamos en el espacio escolar; con lo cual estamos atentos a lo

pedagógico. Intervenimos frente a un problema de conducta pero tenemos que trabajar con lo pedagógico porque forma parte de ese encuadre y de ese contexto”.

En este marco, el aporte específico del equipo MAP radica, según destacan sus propios miembros, no sólo en su particular formación sino también en el lugar singular que ocupan estos docentes en la escuela, definido como un “espacio transicional”:

“MAP₁: Nosotros no tenemos un conocimiento de expertos, no somos exegetas en cómo hay que tratar a un niño en la escuela. Justamente, los efectos que producimos en la escuela son por el lugar que ocupamos. Si nosotros podemos producir un cambio con ese chico que tiene sólo episodios violentos para con los adultos que lo rodean en la escuela y para con sus compañeros, y (en función del mismo) empieza a bajar ese nivel de violencia, empieza a poder comunicarse y empieza a poder establecer, no es porque nosotros operamos con un saber extraordinario que nadie conoce, (sino porque) operamos desde otro lugar y es un lugar simbólico”.

“MAP₂: Cuando nosotros entramos a la escuela, no somos ni de adentro ni de afuera. Esto funciona y produce efectos simbólicos sobre las personas. Nosotros decimos que trabajamos en el espacio transicional”.

Como es posible advertir, esta percepción de que los MAP no son ni de afuera ni de adentro en relación con la escuela, tiene consecuencias más allá del aspecto simbólico marcado por los entrevistados, que impactan más directamente en sus prácticas y en sus posibilidades de intervención. Por un lado, son considerados como maestros por la propia definición del rol (pese a que no se ocupen específicamente de tareas de enseñanza) y por las condiciones concretas de trabajo, que suponen una presencia regular en la escuela durante un período significativo de tiempo. Por otro lado, mantienen cierta independencia de la institución escolar donde se desempeñan (de hecho su cargo no está asociado a las escuelas primarias, sino a las Escuelas de Recuperación o los CERI) y no tienen una presencia diaria como sí mantienen los docentes de nivel primario. Esta peculiar situación les permite gozar simultáneamente de las ventajas derivadas de la pertenencia (con la consecuente legitimidad que logran al ser reconocidos como pares por los otros docentes)¹³⁸ y de la distancia crítica respecto de las prácticas y lógicas imperantes en las escuelas en las que intervienen.

Considerando, como se señaló, que el trabajo de las MAP se encuentra claramente inscripto en un contexto donde la dimensión pedagógica es ineludible, cabe a continuación presentar los distintos matices que se advierten a partir de la palabra de

¹³⁸ Como ejemplo de la búsqueda por resaltar la condición de docentes el equipo MAP ha decidido, luego de debates internos, que sus miembros utilicen el guardapolvo durante su presencia en las escuelas en las que se desempeñan.

los entrevistados respecto de cómo se concibe este aspecto de la tarea. Estos matices, sin llegar a representar contradicciones con el enfoque general del proyecto, destacan diferentes aspectos del rol docente:

“Coordinadora: Justamente, el contexto nos posibilita y nos limita. El contexto tiene normativas que encuadran una tarea, hay una finalidad, la escuela está para algo: el chico va a la escuela para aprender. Después vamos a discutir qué es lo que hay que aprender y a qué le vamos a llamar ‘pedagógico’, porque a lo mejor los vínculos con los pares también forman parte de lo pedagógico y eso a veces no se ve”.

“MAP₅: Uno no va como maestro, no va a trabajar el núcleo pedagógico específico, pero sí a través de diferentes cosas. Al principio a lo mejor acompañándolo un poco en esta trayectoria por fuera del aula, trabajando el vínculo con la maestra, trabajando ciertos juegos en el recreo que le van a permitir armar alguna noción de pares, de grupos, de pertenencia”

Como es posible advertir, este tipo de testimonios pone de manifiesto que la dimensión pedagógica de la labor de las MAP no se vincula con la enseñanza de los contenidos (es decir, con el aspecto propiamente didáctico de la tarea), sino con la posibilidad de generar las condiciones necesarias para que los niños puedan constituirse en alumnos, en un contexto en donde la relación con los pares y con los docentes resulta fundamental.

Si bien la finalidad de la intervención es la reinserción del alumno en su grupo de pares, la modalidad de trabajo que este proyecto privilegia para conseguir sus objetivos implica una fuerte cercanía entre el MAP y el alumno que presenta un estado de desborde emocional o conductas disruptivas para la escuela. El discurso de las docentes entrevistadas confirma que el trabajo “uno a uno” con el niño es la modalidad por la que ha optado el proyecto desde su origen¹³⁹:

“MAP₁: Nosotros entramos y no le sacamos la mirada al chico hasta que nos vamos: no hay recreo, no hay turno, no hay horas especiales”.

Este enfoque de trabajo más personalizado que aparece en la primera etapa de la intervención como una estrategia necesaria -muchas veces motivada por la imposibilidad del niño de mantener su presencia en el aula- debe luego ir adecuándose para poder habilitar progresivamente el reestablecimiento de los vínculos entre el alumno y su grupo de pertenencia. De este modo, la evaluación constante de la disposición del niño para encontrar nuevas formas de procesar su

¹³⁹ En la propia Resolución 46/2007 que formaliza este proyecto se destaca la necesidad de una modalidad de trabajo uno a uno entre el alumno y el docente MAP.

malestar y de re-ubicarse en el grado, así como también de los recursos que el docente de grado va adquiriendo para darle un lugar en la clase, permite reformular las estrategias iniciales:

“MAP₅: Después de un tiempo de evaluar estas cuestiones, uno hace como un promedio, en qué momentos es fundamental una presencia más permanente y en qué momentos me voy a correr, porque si yo hago de un parche absoluto, las 24 horas la verdad es que sólo va a funcionar bajo presencia del MAP. Entonces la idea es ir jugando con presencia-ausencia e ir otorgando espacios de autoridad, referir la autoridad hacia esta red que se va tramando, ir marcando otros caminos, otros recorridos posibles para que no sea sólo la figura de uno lo que asegure que ese niño pueda transitar por la institución”.

Este proceso mediante el cual la intervención del MAP va transformándose en función de otorgar un lugar preponderante a la red de trabajo que se constituye en la escuela, resulta coherente con el modo en que el proyecto define la problemática sobre la cual interviene. El hecho de que la dimensión institucional -como se mencionó- sea considerada como uno de los elementos que configuran el problema (junto con la subjetividad del niño) se manifiesta en un concepto que aparece fuertemente en el discurso de los entrevistados: el de “comunidad problemática”:

“Coordinadora: Una de las cosas que nos tiene que liberar es un concepto que llamamos ‘comunidad problemática’ (...) Las expectativas nunca están claras, cuando vas todo el mundo te dice que saben muy bien lo que esperan de una MAP, estamos todos de acuerdo... Mentira, en el transcurso de la acción empieza la necesidad de reconstruir ‘qué entendía usted que yo venía a hacer’. Si me vas a tomar como al técnico que arregla la estufa, y mientras la arreglo, vos te dedicás a otra cosa (...). Distinto es (el concepto de) comunidad problemática: vos me llamaste porque tenés un problema y con los recursos que vos tenés no te alcanza, yo vengo a sumarme a lo que vos venías haciendo y vas a seguir haciendo”.

De este modo, la forma de concebir el problema como parte, justamente, de una comunidad problemática (y no solamente de un niño que entra en crisis) tiene consecuencias en las formas que adopta la estrategia de intervención y fundamentalmente en el hecho de que, en la escuela que realiza la demanda de intervención, todos los actores deben estar comprometidos en el trabajo necesario para que el niño pueda instalarse como un alumno entre otros. Lógicamente, esta perspectiva implica que tanto las dificultades que se presentan en el proceso como así también los logros que se conquistan sean considerados por el equipo como indicadores de la labor colectiva de esa comunidad. No obstante, esta mirada no siempre está presente en las escuelas, razón por la cual uno de los objetivos del proyecto es lograr instalar este cambio de perspectiva en la institución:

“MAP₅: Esto que yo te decía de la trampa: si las cosas van mal la bronca cae sobre uno. Otra de las trampas es creer que uno es el actor principal o el que logró ciertas mejoras. Entonces siempre la idea es buscar la forma a través de encuentros, de reuniones, de ciertas escenas que se arman donde la comunidad vea que el chico está bien y que eso vaya surgiendo. Es como plantar una semillita y que desde la comunidad surja esa cuestión de ‘mira, está mejor, ya puede, no va haciendo falta’”.

La consideración de la dimensión institucional en la construcción del problema ocupa un lugar entre los objetivos y finalidades que se propone este proyecto. Además de la ya explicitada búsqueda de lograr que el niño pueda incluirse en su grupo de pares y encontrar modos más aceptables de expresar su malestar, la intervención del equipo busca transformar la perspectiva a partir de la cual la escuela concibe a estos niños y a su propia práctica. Los siguientes fragmentos ilustran estas dos finalidades generales que persigue el dispositivo:

“MAP₃: Lo que tratamos de hacer es que el nene o la nena empiece a encontrar otras formas de expresar lo que le pasa, más aceptables para estar con otros. Porque en realidad lo que hace un nene cuando está tan impulsado, está tan lanzado a golpear, a escupir o a lo que sea, es que esa es la única forma de mostrar algo de lo que le pasa. Entonces tratamos de ver cómo podemos hacer para que empiece a encontrar otras formas de expresión”

MAP₁: “No es que nos sentamos (con los directivos) a hablar de Pepito, nos sentamos a hablar de cuál es el paradigma que está funcionando en las escuelas (...). Uno los sitúa -aunque a veces les cuesta bastante pensarlo- en que la escuela puede hacer algo, porque en este paradigma la escuela está posicionada en un lugar de mucha impotencia. Y cuando uno llega, además, se encuentra con eso de que ‘no sabemos qué hacer con este chico, con este chico no podemos’ (...). Nosotros empezamos de a poquito a hacerles pensar que sí, que la escuela puede”.

Coordinadora: “Y a la vez (otra finalidad es) que se instale una capacidad institucional, que esta clase de problemáticas se pueden abordar con lo que (las escuelas) tienen, porque sino no nos vamos más”.

El cambio de perspectiva que busca propiciar el equipo MAP supone el reconocimiento de que muchas veces, según la palabra de los entrevistados, en las escuelas subyacen discursos (esto es, representaciones y prácticas) excluyentes. Por este motivo, en algunos casos en la demanda de intervención recibida por el proyecto es posible detectar intenciones implícitas de desentenderse del “problema” (identificando el problema con niño por el cual se formula la demanda), en lugar de una convocatoria que parta de la voluntad de la escuela de comprometerse en abordar conjuntamente la situación problemática. En este sentido, tanto las docentes como la coordinadora reconocen estas posiciones institucionales como un desafío para su tarea:

“Coordinadora: No hace más que entrar un MAP a una escuela y empieza a pasar como con los antibióticos, los anticuerpos empiezan a actuar. Se polariza: los que forman parte del bando de la expulsión y los que están dentro de lo inclusivo, que son los menos. Los MAP van preparados para saber que en algún momento (...) le viene el ataque: ‘no se nota ningún cambio, los días que vos venís puede ser, pero...’. Este ataque a la inclusión”.

“MAP₅: Otras maestras te dicen: ‘si vos te movés de al lado de fulano, yo pongo la renuncia porque por culpa de fulano yo no puedo’. No vas ni al baño en cinco horas y es literal”.

“Coordinadora: La experiencia que tenemos en los equipos es que somos convocados en el fondo inconcientemente para sacar al pibe. Porque sigue la escuela con (el eje) ‘civilización o barbarie’. Nosotros estamos aplicando una lógica que nos posibilita un mayor alcance del trabajo, de las intervenciones que es al revés, la lógica de la situación te dice civilización y barbarie.”

“MAP₁: Hacemos funcionar la civilización en el medio de la barbarie”.

Finalmente, la presencia de discursos que ponen en duda la posibilidad de estos alumnos de ser incluidos en las escuelas primarias da cuenta de la dificultad de la institución escolar para dar respuesta a problemáticas que aparecen como novedosas y frente a las cuales no se cuenta con estrategias de abordaje adecuadas, ni con la disposición para considerarlas como parte la nueva realidad que enfrenta la población que asiste a escuelas comunes.

Si bien la propia normativa de creación del proyecto alude a los cambios sociales y culturales que derivaron en el “desmantelamiento de los tejidos sociales” y el debilitamiento de las posiciones adultas de cuidado y protección de los niños, como enfoque a partir del cual comprender las nuevas situaciones disruptivas que presentan algunos niños en las escuelas, resulta significativo que esos factores más estructurales no sean retomados en la práctica de estos profesionales. Así, tanto en la palabra de los entrevistados como en algunos documentos producidos por el equipo se jerarquiza la dimensión subjetiva (incluyendo aquí los factores familiares) e institucional, dejando por fuera de la intervención aquellas otras variables que eran consideradas como constitutivas del problema.

“MAP₁: La escuela tiene todavía las posibilidades, pensando desde que hay una construcción del sujeto pedagógico, entonces empezamos a dejar un poco afuera... En determinados casos el afuera hay que dejarlo afuera y dejar de preocuparse. En el caso de este chiquito en particular (...) de la zona de Plaza Irlanda, a la noche andaba amenazando con navaja, robando a otros niños. (...)Yo lo único que les dije (a los docentes de la escuela) es que íbamos a tratar de trabajar con lo que pasa acá adentro, no podemos modificarle el afuera porque ahí sí uno se torna impotente. Pero ¿cuál es el objetivo de la

escuela?: que ese nene en esas cuatro horas y cuarto, aprenda lo que tiene que aprender de contenidos académicos para atravesar la escuela primaria”.

Como se aprecia en la cita anterior, el recorte efectuado desde el proyecto puede llegar a implicar una subestimación de la dimensión social del problema. No obstante, es posible interpretar esto como una estrategia para evitar que en la escuela se instale una sensación de impotencia e inmovilismo, ante la imposibilidad de intervenir directamente sobre las complejas condiciones materiales y sociales de vida de los niños. En suma, esta jerarquización de los factores subjetivo e institucional podría representar una invitación a que la escuela se comprometa a actuar sobre aquellas dimensiones en las cuales puede efectivamente generar algún cambio.

- **Análisis de la práctica en una intervención concreta en escuela primaria.**

En este apartado se analizará el dispositivo de apoyo MAP que se está implementando para la atención de un niño de 5º grado, a partir del relato de los docentes intervinientes. Las fuentes primarias consideradas son las entrevistas a los docentes de la escuela donde actualmente cursa su escolaridad el niño: equipo directivo, maestras de 4º y 5º grado como así también a la MAP que trabaja con este alumno desde el comienzo del ciclo lectivo de 2010, año en el que ingresó a la institución. Asimismo, se tomarán como fuentes secundarias el informe de evaluación del Gabinete Central y el informe pedagógico que su maestra de 4º grado presentara al EOE al comienzo de dicho año.

Al momento de realizarse el trabajo de campo, Julián¹⁴⁰ tiene 10 años y, como se anticipó, cursa 5º grado de una escuela de jornada simple de un barrio de clase media¹⁴¹ de la ciudad, sector social al que pertenece también la familia de este niño.

La primera etapa de su trayectoria escolar en el nivel primario transcurrió en una escuela de jornada completa del mismo distrito, en la que el niño no logró establecer buenos vínculos con sus compañeros ni con los docentes, así como tampoco pudo abocarse a la tarea escolar. Asimismo, los episodios de desborde emocional que ponían en riesgo la integridad de sus compañeros llevaron al EOE a solicitar la

¹⁴⁰ Como se señaló en el apartado metodológico, a los fines de resguardar el anonimato de los sujetos y las instituciones, los nombres que se utilizan en este apartado son ficticios.

¹⁴¹ Desde el punto de vista de la composición social de los niños que asisten a la escuela, se trata de una población bastante homogénea con una mayoría de padres y madres profesionales, docentes, dueños de talleres y pequeñas industrias como así también, un grupo importante de madres amas de casa.

intervención de una MAP, quien trabajó con Julián mientras cursaba 3º grado. Al constatar que las intervenciones a cargo de diferentes agentes y dispositivos (supervisión, EOE y MAP) no habían generado en aquel entonces mejores condiciones institucionales para abordar la problemática de Julián y que el niño no había podido, incluso con el acompañamiento de MAP, integrarse de manera satisfactoria en la dinámica escolar, en 2009 se solicitó una evaluación al Gabinete Central para que orientara acerca del tipo de escolaridad más propicia para este alumno.

Si bien diversos profesionales intervinientes se interrogaron sobre las posibilidades de que Julián pudiera continuar en una escuela primaria común (incluso con el acompañamiento del dispositivo MAP), el Gabinete Central indicó como resultado de su evaluación que dicha modalidad es “*la única escolaridad (para el niño)*”, fundamentando esta decisión básicamente en dos cuestiones. Por un lado, se ponderó el buen desempeño del niño en las diferentes evaluaciones y test planteados: la profesional que evaluó al niño destacó en su informe las competencias lingüísticas de Julián para comunicarse (incluso superiores a las esperadas a su edad cronológica) y su potencial para resolver las situaciones que se le presentan, aun aquellas que involucran el aprendizaje de contenidos escolares. Esto indicaba que el estado emocional del niño no había afectado -por lo menos hasta aquel momento- su desarrollo intelectual ni su capacidad para aprender lo que la escuela enseña. Por otro lado, se consideraron las causas del malestar que manifestaba el niño en la escuela: la psicóloga del Gabinete Central interpretó, a partir del “test de la familia” que se le aplicó al niño, que el sufrimiento que manifestaba Julián -a través de ciertos comportamientos violentos para consigo mismo o con los demás- se vinculaba con los duelos no elaborados tras la muerte de un hermano mayor y de su papá, acontecidas con pocos años de diferencia. Asimismo la profesional se apoyó en el testimonio del propio niño, quien pudo poner en palabras el malestar que padecía en la escuela, especialmente en aquellas situaciones en las que se lo responsabilizaba por hechos o problemas en los que él no intervino, lo que le impide establecer un vínculo de confianza con su maestra:

“En otra de las entrevistas, (el niño) da cuenta de su malestar en la escuela y de su mal vínculo con la maestra, a la que considera indiferente y que no le presta atención, según manifiesta. Se queja porque ante cualquier situación de conflicto o robo que aparece muy frecuente en el aula, lo culpan a él sin tener nada que ver”.

Como producto de la evaluación realizada, el Gabinete Central determina -como se anticipó- que la escuela común es la modalidad educativa adecuada para Julián y recomienda a la familia el cambio hacia una institución de jornada simple, lo que le facilitaría la posibilidad de realizar actividades extraescolares acordes a sus inquietudes e intereses.

Según la perspectiva de la MAP actual, la situación de Julián al ingresar a la nueva escuela era muy compleja. Desde el punto de vista de la posición subjetiva del niño esta docente dudaba de la potencialidad del dispositivo para incidir favorablemente en la construcción del rol de alumno. Asimismo, el “fracaso” de las intervenciones ya realizadas en la institución anterior y el deterioro en la relación de confianza entre familia y escuela generaban un contexto adverso. Además, el perfil del grupo de niños al que tuvo que integrarse Julián evidenciaba vínculos y comportamientos muy competitivos¹⁴². Pese a esto, el posicionamiento del equipo directivo y de la maestra de 4º grado, en articulación con la MAP, hicieron posible, luego de más de un año de trabajo conjunto y sostenido, que los comportamientos descontrolados y muchas veces violentos del niño fueran cediendo a favor de formas socialmente aceptadas para manifestar su malestar. Asimismo, Julián fue incorporando para sí nuevas prácticas como alumno, tales como: trabajar a lo largo de la clase, registrar las actividades en una carpeta completa y organizada, sostener las diversas actividades diarias adaptándose a la modalidad de los distintos docentes, mantener intercambios verbales con los compañeros, prescindiendo paulatinamente de la MAP.

Para analizar la práctica del dispositivo MAP en este caso puntual se abordarán tres aspectos que se consideran relevantes. Por un lado, la conceptualización de la problemática que motivó la necesidad de participación de este equipo. Por otro lado, el análisis de las intervenciones del proyecto que han resultado decisivas, dando cuenta no sólo de la labor de la MAP sino de cómo ésta se articula con los restantes actores involucrados). Finalmente, la ponderación de los principales logros del proyecto caracterizando las condiciones que permiten anticipar un próximo cierre de esta intervención.

En cuanto a la problemática que exhibía Julián, según la MAP, las reacciones desmedidas y descontroladas que manifestaba al comenzar 4º grado tenían su origen

¹⁴² Es preciso mencionar que si bien el EOE había recomendado otras escuelas de la zona, la madre no aceptó dichas sugerencias e inscribió a Julián en esta escuela, caracterizada por sus propios docentes como “una escuela de barrio”.

en el hecho de que interpretaba erróneamente y con un sentido amenazador, las palabras y comportamientos de sus compañeros. Así, ella entiende que el niño tenía dificultad para comprender las intenciones de los otros como también para responder frente a los enojos a través de la palabra. En otros términos, a Julián lo perturbaban situaciones que habitualmente no tienen ese significado para la mayoría de los niños, al mismo tiempo que sus respuestas intempestivas generan temor en los compañeros y preocupación en la docente del grado. Así lo describe esta docente:

“Generalmente (responde a) provocaciones que otro chico puede tomarlas en broma o que pueden pasar (por alto), pues no es algo muy directo a él, a Julián le despiertan cuestiones muy reactivas. Es muy poco lo que necesita para sentirse ofendido y saltar. Si bien hoy ya no lo hace (...) él saltaba directamente a la acción. Era una cosa refleja que escuchaba y pegaba”.

Además de estos comportamientos agresivos, Julián manifestaba su malestar mediante su apatía para con la actividades escolares y su irascibilidad cuando la docente le solicitaba que las hiciera. Esta situación recrudecía cuando, por ejemplo, expresaba su disgusto rompiendo sus propios trabajos o pintando su escritorio de color negro.

A estas dificultades subjetivas de Julián, que obstaculizaban la posibilidad de vincularse armoniosamente con sus compañeros y su maestra, se suman las características del grupo de 4º grado que no ofrecían un contexto favorable para que el niño pudiera encontrar una mejor forma de relacionarse con los otros. La mirada de la MAP, a partir de la inclusión de Julián en este grupo, puso en evidencia que las relaciones sociales preexistentes en ese grado estaban signadas por una fuerte competencia entre los niños.

Asimismo, gran parte del grupo de padres de los niños de 4º grado se erigió en una posición de protesta frente al comportamiento de Julián con un sentido claramente expulsivo¹⁴³. Para terminar de delinear un contexto particularmente conflictivo, la madre de Julián -quien era identificada por el equipo directivo por haber denunciado ante el Ministerio, supuestamente, las prácticas de la escuela anterior- asumió al comienzo una actitud desafiante frente a los padres que acusaban a su hijo y exigían su exclusión de la escuela.

¹⁴³ Es preciso mencionar que la docente de grado hace una distinción en la posición de los padres, señalando que no todos se mostraron confrontativos e intolerantes, aunque la actitud de los no problemáticos -que ella caracteriza como aquellos que atraviesan condiciones de vida más complejas- no incidió en la postura de la mayoría.

Presentada en líneas generales la situación problemática, se describen a continuación las principales intervenciones llevadas a cabo por el proyecto MAP, así como las restantes condiciones que permitieron que este niño pudiera progresivamente constituirse como alumno en la escuela común.

Una de las primeras acciones tomadas, tendientes a generar las condiciones necesarias para incluir a Julián en la escuela, fue la convocatoria a una reunión institucional con el propósito de sosegar la irascibilidad de los padres¹⁴⁴ y mejorar la disposición de los mismos hacia la aceptación del niño. En dicho encuentro participaron, además del equipo docente y directivo directamente involucrado, los padres de los alumnos de 4º grado, el supervisor, la coordinadora del proyecto MAP, la profesional de este equipo y la psicóloga particular de Julián. Como producto de ese encuentro, se decidió incrementar la presencia de la MAP en la escuela a tres días en lugar de dos y se estableció una clara distribución de roles: el equipo directivo se encargaría del “afuera” de la escuela (es decir, la relación con los padres y madres de los alumnos); mientras que la MAP se abocaría al trabajo con Julián, sus docentes y su grupo de pares. Por otro lado, para reducir el nivel de conflictividad entre la madre de Julián y el resto de los padres, se decidió que el niño ingresara y saliera de las clases unos minutos antes que el resto de sus compañeros, a fin de evitar que se encontraran los familiares en la puerta de la escuela.

Otro elemento que se constituyó para la propia MAP en condición de posibilidad para el trabajo con el niño, fue el informe elaborado por el Gabinete Central, ya que el mismo operó como fundamento para el desarrollo del dispositivo: si Julián era un niño para “común”, la escuela -en articulación con el proyecto MAP- debía generar las condiciones para hacer efectivo este derecho: *“estaba en el legajo (...) en la evaluación de Gabinete Central (...) está escrito específicamente que es un niño para Escuela Común. Lo cual yo saqué eso como bandera”*. Dicha evaluación actuó como norma institucional y, por lo tanto, como herramienta reguladora de los discursos y las prácticas tanto de la escuela hacia los padres, como al interior de la institución.

¹⁴⁴ Como muestra del nivel de hostilidad hacia la inclusión de Julián, la maestra de 4to grado señala que en esa reunión algunos padres manifestaron que, de continuar este niño en la escuela, ellos dejarían de enviar a sus hijos.

Recordando las palabras de la directora anterior de la escuela¹⁴⁵, la MAP da cuenta del posicionamiento de la autoridad escolar frente a los padres y valora positivamente sus efectos sobre la conflictiva actitud de los familiares:

“(la directora dijo al grupo de padres) ‘yo los entiendo, pero la normativa es una, la ley es una. Yo lo puedo tener sentado en el medio del patio, pero el pibe de acá no se va a ir. Voy a apostar a todos los medios necesarios para que no pase nada, pero tampoco se los puedo prometer, ésta es la realidad, estamos trabajando (...)’. Fue lo mejor que se les pudo dar como respuesta: a los padres, maestros, a los chicos, a nosotros mismos porque de esto se trataba, había que ponerse hacer algo. Esto es como lo nodal de esta historia, apelar a la ley para que pudiéramos ir todos de a poquito...”

En cuanto a las acciones desarrolladas por la MAP, las expresiones vertidas por los distintos actores consultados son coincidentes en señalar que la intervención -tal como fue señalado en páginas anteriores- no tuvo a Julián como exclusivo destinatario de su tarea, sino que abarcó la labor con el grupo de 4º grado, la docente y el equipo directivo. En este sentido, para la MAP el despliegue de un trabajo colectivo es condición para lograr los propósitos del proyecto abordando la intersección entre los factores subjetivos e institucionales que es, por definición, el ámbito de intervención del proyecto. Conocer la historia e interpretar las formas de expresarse y actuar de los sujetos es parte del abordaje, y como tal abarca no solo al niño directamente implicado sino también a sus maestros. En congruencia con lo comunicado en los documentos acerca del enfoque en el que se basa el proyecto MAP, un aspecto importante en la tarea de esta docente es atender simultáneamente el malestar subjetivo del niño y el malestar institucional que provoca.

En relación con el trabajo con el equipo docente¹⁴⁶, la MAP reconoce que escuchar y comprender las preocupaciones de las maestras de grado es una condición necesaria para ofrecerle la ayuda que les permitan intervenir efectivamente con el niño y el grupo. Este apoyo, que comprende tanto las conceptualizaciones para interpretar las manifestaciones de los niños como las estrategias de acción particulares, genera un marco de referencia y de acción común que va configurando las formas que adopta el trabajo en equipo. Desde la perspectiva de las maestras, el apoyo de la MAP les brinda la contención necesaria para poder sostener mejor a sus alumnos, en la medida

¹⁴⁵ Es preciso señalar que desde que Julián ingresó a la escuela en el año 2010 hasta el momento de realizarse el trabajo de campo junio 2011, fueron cuatro los directores que sucesivamente estuvieron a cargo de la conducción de la escuela.

¹⁴⁶ El trabajo de la MAP en esta escuela se extendió durante dos ciclos lectivos, por lo que su intervención articuló acciones con la maestra de cuarto grado y posteriormente con la docente de quinto grado.

en que este acompañamiento implica el aporte de nuevos saberes y prácticas que les permite posicionarse en un lugar de mayor seguridad ante el niño y el grupo. En términos de una de las maestras, frente a la impotencia de “no saber qué hacer”, la respuesta de la MAP y la forma de comunicarla contribuye a superar la angustia y a definir conjuntamente la acción. Para la MAP, escuchar y dar respuestas pertinentes es lo que posibilita que el docente de grado pueda “alojar” a estos niños y así construir un vínculo de confianza, aspecto ineludible en la relación pedagógica.

Además del trabajo con el equipo docente, el abordaje de la MAP también incluyó a la psicóloga particular de Julián. La perspectiva de esta profesional no sólo permitió complementar los argumentos del Gabinete Central a favor de la decisión de que continúe su escolarización en la modalidad común, sino que también se constituyó en una referencia ineludible para el equipo docente. En este sentido el aporte de dicha profesional contribuyó a complejizar el análisis de la situación de Julián como así también a tener una mirada externa para evaluar los avances del niño y su potencialidad para seguir progresando en el aprendizaje de las competencias que la escuela demanda.

Otra faceta de la intervención de la MAP es la observación y el análisis de las situaciones que se daban al interior del grupo clase. Tal como se anticipó, la incorporación de Julián en este grupo puso de manifiesto una problemática invisibilizada por los docentes de los años anteriores: las formas competitivas de relación entre los chicos que se manifestaban tanto en los juegos como en las situaciones de enseñanza, donde prevalecía la rivalidad entre pares como medio para obtener lo buscado. Esta dinámica grupal, en la que además lo corporal predominaba por sobre lo verbal, era percibida como un obstáculo para que Julián lograra vincularse con sus compañeros utilizando la palabra (además de resultar *per se* un aspecto a trabajar en relación con la formación de todos los alumnos como sujetos sociales). De esta manera, parte de la tarea de la MAP en articulación con la maestra de grado tuvo como objeto trabajar sobre las dinámicas grupales que se verificaban en la clase, utilizando como estrategia la organización de juegos en el tiempo del recreo.

En un primer momento se pensó que el recreo se realizara dentro del aula “a puertas cerradas”, lo que permitiría desarrollar juegos tranquilos en los que no fuera necesario el contacto corporal que tanto desorientaba a Julián. Sin embargo, al observar que la propuesta no generaba ningún interés por parte de los niños, las docentes decidieron utilizar el espacio del patio. A la vez, el único juego que parecía resultar convocante

para los alumnos era el fútbol, que en la institución se encontraba prohibido dentro del espacio del recreo. El desafío fue, entonces, dar una respuesta que fuera satisfactoria para los niños al mismo tiempo que respetara la norma institucional. Dicha respuesta fue “el juego de penales” en donde “se permitía algo de lo prohibido” pues se otorgaba -como se verá en la cita siguiente- un nuevo sentido y una organización a la actividad. En la voz de la MAP esta experiencia es relatada de la siguiente manera:

“El juego con penales es una pavada: uno parado de arquero, una fila: uno viene pateando de atrás con una cierta distancia, el que hace gol se va al arco y el que está en el arco se va al final de la fila. Tiran, tiran, patean. También hay algo de lo mecanizado, de la rutina. Yo tengo las reglas que armamos porque esto fue llevando a un proceso, también, de la nada misma en algo con sentido, peleas, recreos, enojos, de quien iba a pasar. Fuimos armando reglas: listas de equipos; cómo había quedado el orden de la fila; quién quedaba en el arco; con qué pelota se podía jugar y con cual no; desde dónde se pateaba y desde no se pateaba. Todo tipo de detalles que permiten reglarlos a ellos. En un punto, empieza a entrar algo de esta norma, de esta regla que los ordena, en el aula: poder respetar turnos para poder hablar, entender. Cuando había llegado el momento de las infracciones -las tarjetas rojas y amarillas- ‘no te hagas el vivo, porque sino te van a sacar tarjeta’, ‘seño, seño, usted dijo tal cosa y no lo cumplió.’”

Para la MAP el efecto positivo de este juego fue el de aproximar a los niños a la idea de normas que, tal como sucede en el ámbito más amplio de la sociedad, requieren reconocer una autoridad que las haga cumplir y admitir las sanciones para el que no las respete. Este aprendizaje pudo ser paulatinamente transferido al aula, donde comenzaron a instalarse ciertas prácticas como la de fijar qué normas es necesario respetar para que sea posible la convivencia democrática tanto entre compañeros del grado como en la escuela en general. Para Julián este juego resultó particularmente importante en la medida en que le permitió posicionarse dentro del grupo como un par y comenzar a establecer una relación en la que los gestos desafiantes o abúlicos y las agresiones corporales empezaran a dar lugar a interacciones reguladas por el diálogo y a la “resolución” no violenta de los conflictos.

La estrategia de intervención de la MAP se caracterizó por contemplar una participación sostenida frente al grupo fuera del aula en el momento del recreo y por una presencia más esporádica dentro aula, supeditada al pedido de la maestra de grado cuando necesitara ayuda para poder anticipar o controlar el desborde de Julián. El hecho de que se definiera que el trabajo de la MAP con el grupo se concentrara en los recreos se debió a dos motivos. Por un lado, y tal como se desarrolló en los párrafos anteriores, por interpretar que era preciso intervenir desde la dinámica grupal utilizando el juego como herramienta fértil para instalar nuevas formas de relación. Por

otro lado, por considerar la opinión de la docente de grado, para quien la presencia constante de la MAP dentro del aula no resultaba conveniente. En la visión de la maestra de grado la incorporación de otra docente podría llegar a desplazarla de su rol de referente del grupo así como despertar en el resto de los niños un efecto indeseable, en el sentido de que comenzaran a actuar deliberadamente para llamar la atención de la MAP.

El trabajo directo y personalizado con Julián fue modificándose en las distintas etapas de la intervención. El apoyo “uno a uno” de la MAP hacia el niño, necesario en la etapa inicial de la intervención, fue flexibilizándose para dar paso a una presencia más esporádica de la docente de Especial en el aula, sujeta -como se mencionó- a los momentos en los cuales el niño manifestaba inquietud y requería del acompañamiento personal de la MAP para tranquilizarse y poder involucrarse nuevamente en las actividades del aula. Así lo describe la maestra de 4º grado:

“Entonces yo le hacía señas cuando veía que Julián no andaba bien. Ella entraba de tal forma que los chicos no se daban cuenta que venía por Julián. Entraba, por ahí participaba en las clases y se quedaba y de a poquito se sentaba al lado de Julián, participaba y lo acompañaba a Julián a bajar su situación de tensión”.

Un elemento relevante de la intervención de la MAP es el diálogo con el niño, en el que cobra importancia tanto el contenido de ese intercambio como el tono de voz empleado, que logran apaciguar el ánimo con el que Julián se dirige a su maestra y a sus compañeros. En este sentido, la intervención de la MAP actúa como límite al desborde del niño, lo que va generando en él la posibilidad de reconocer al otro como referente, un otro que paulatinamente se irá generalizando a los demás adultos de la escuela. Para que esto sea posible, la MAP expresa que es fundamental “*estar atentos para ver en qué momentos se va viendo que hay una pequeña aceptación*”, para lo cual un indicador ineludible es que el niño admita el límite fijado por el adulto.

Otro elemento central del trabajo de la MAP con Julián lo constituyen las “acciones reparadoras” frente a episodios de crisis en los cuales el niño actuaba contra sí mismo y era convocada por la maestra de grado para contener su desborde. En el fragmento que se presenta a continuación, la MAP utiliza -además de la palabra- una acción reparadora con el propósito de desarticular el movimiento repetitivo y destructivo de Julián. Así recuerda la MAP la escena en la que este alumno destrozaba su carpeta:

“Juli yo te entiendo pero esto es perjuicio tuyo, vos trabajás en esta carpeta ‘¡Esta carpeta es una mierda, yo no la quiero!’ Y vos veías que se iba

empapelando toda el aula con las hojas (que Julián arrancaba y tiraba (mientras) yo iba juntándolas. ‘Entiendo que a vos no (te importe); pero a mí sí, porque yo sé que a vos esto te costó, lo pudiste hacer porque te esforzaste’”.

Siendo centralmente pedagógico el propósito de la intervención que realiza la MAP, el abordaje se sustenta, como fuera dicho en la descripción de este dispositivo, en la perspectiva psicoanalítica. Es dicho marco de referencia el que le permite interpretar (e ir atenuando) el malestar de Julián y el que aporta los elementos que la MAP señala como aspectos relevantes: el tono de voz y el juego entre presencia y ausencia. En sus términos:

“tengo guardado el primer dibujo que hizo en algún momento estando conmigo (...) se asomaba para ver si tenía en la agenda el dibujo que él me había regalado. Cuando él se ponía mal había que permitirle y asegurarle de alguna forma que nada de lo que él dijera a mí me iba afectar. Había que trabajar con un tono de voz muy calmado ofrecerle un espacio en donde él pudiera llorar y descargarse, decir malas palabras o que rompiera toda su carpeta y yo iba a estar levantando todos sus pedazos. Una permanencia de sostener esa ruptura interna de él que iba a través de la voz, la mirada, de la presencia.”

El fragmento anterior refleja el tipo de estrategias implementadas para generar en el niño mayor seguridad en sí mismo y construir lazos de confianza con los adultos de la escuela a partir del vínculo establecido con la MAP.

Tal como se dijo anteriormente, la labor de la MAP excede la intervención directa con el alumno pues apunta también a propiciar las condiciones institucionales y pedagógicas que permitan que la propia escuela asuma paulatinamente el desafío de que el niño “sea un alumno más”. Si bien el posicionamiento inicial de los docentes fue positivo (tanto maestros como equipo directivo asumieron el compromiso de hacer efectivo el derecho de Julián de ser alumno esta escuela) el trabajo de la MAP debía orientarse a traducir en acciones concretas esa voluntad inclusiva. Asimismo, puede pensarse que el hecho de partir de propósitos comunes y de compartir el reconocimiento del dictamen del Gabinete Central como marco legal colaboró en la conformación de un equipo de trabajo entre la MAP, las maestras de grado y el equipo directivo. Esto facilitó la implementación del dispositivo MAP en esta escuela de modo tal de que el mismo pudiera, en términos de los objetivos del proyecto, “*instalar capacidad institucional*”. En este sentido, es posible advertir en algunas expresiones de las maestras de grado ciertas marcas del enfoque conceptual y metodológico del dispositivo MAP como, por ejemplo, la idea de singularidad o excepcionalidad entendida como instancia necesaria para que el niño pueda transitar su “malestar”. Asimismo, el hecho de flexibilizar las pautas en relación con el ritmo y la modalidad del

trabajo escolar en el caso de Julián constituyó una estrategia llevada a cabo por las maestras de grado que -complementada con las demás acciones- le permitieron al niño pasar de una posición de enfrentamiento con las responsabilidades escolares, a asumir paulatinamente las obligaciones de alumno. Como ejemplo de esta flexibilidad, Julián tiene cierto permiso para extenderse en los tiempos de resolución de las tareas, para recibir ayuda de la MAP en la copia de las consignas del pizarrón con la MAP y para terminar las tareas en su casa.

Tal como se desprende de lo dicho hasta aquí, la intervención de la MAP está signada por un propósito pedagógico: lograr que el niño se constituya en alumno, lo cual implica que sea gradualmente capaz de asumir las responsabilidades propias del rol de estudiante en un contexto grupal donde las interacciones con los compañeros y los docentes de la escuela están reguladas por determinadas pautas. El reconocimiento y respeto a la autoridad docente, como referente ineludible de la aplicación de las normas escolares, es entonces un aspecto fundamental para la formación del niño como alumno y como sujeto social. De allí que los criterios que operan a la hora de definir la finalización de la intervención se vinculan directamente con los avances del niño en la construcción del “oficio de alumno”. En términos de la MAP:

“Básicamente que pueda tener el oficio de alumno, con todo lo que eso implica: que pueda tener una carpeta, que pueda estar en el aula, que en algún momento lo vea en algún tipo de intercambio, interacción con los otros chicos, que pudiera cambiar de maestra, que pueda sostener cambios, que dependiera cada vez menos de mí.”

Además de lo señalado, la MAP analiza el contexto institucional, más precisamente el posicionamiento de los docentes en relación con el sostenimiento de Julián en la escuela. Para estimar su propia prescindencia en la escuela, esta profesional toma como indicador relevante el hecho de que el niño pueda sostenerse de manera más autónoma en el aula. Esto no significa que el niño haya dejado de manifestar todos los comportamientos que originaron el pedido de esta configuración de apoyo, sino que la forma de abordar la problemática promovida por el proyecto se haya hecho extensiva a otros docentes y que Julián reconozca a los demás adultos como referentes a los que puede acudir. Así lo expresa la MAP:

“Desde este lugar cuando él empieza a encontrar otras opciones, otras personas, otras dinámicas, la MAP cae, ya no es tan imprescindible. Y está buenísimo porque quiere decir que parte de tu trabajo se generalizó y hay otro que lo puede tomar. Cuando vos empezás a caer y quedás como una planta que quedó en el costado y nada más, es el momento para irte, aunque el pibe no haya modificado su conducta. Es decir, que cuando él se ponga nervioso alguien lo va a poder calmar”.

Considerando estos avances, luego del trabajo realizado durante todo el ciclo lectivo 2010 y la primera parte del 2011, la MAP considera que se encuentran dadas las condiciones propicias, tanto en el niño como en la institución, para el cierre de la intervención del proyecto. No obstante, la decisión de permanecer en la institución durante la segunda parte del ciclo lectivo de 2011 se debió a la necesidad de dar respuesta a la animosidad de la mayoría de los padres, quienes continúan interpretando como agresiones todos los episodios en los que hay cierto contacto de Julián hacia sus compañeros. De todos modos, es preciso recordar que, como producto de los acuerdos colectivos, el trabajo con las familias era una dimensión de la tarea asignada al equipo directivo. Por lo tanto, genera dudas que la continuidad de la MAP se haya fundado en este motivo, en la medida en que no parecería ser la figura especialmente encargada de trabajar sobre esta problemática. Una posible explicación al respecto es que la presencia de esta docente de Especial sea considerada importante para acompañar al equipo directivo en la elaboración de respuestas frente a la demanda de esos padres.

Este contexto permite a la MAP seguir consolidando los logros de Julián quien, pese a haber logrado avances muy significativos en relación con el cumplimiento de su responsabilidad de estudiante, todavía manifiesta ciertas reticencias a hacerse cargo de todas las obligaciones escolares como así también a reconocer la autoridad que enviste al rol docente, con independencia de la persona que lo ejerza. En otros términos, Julián aún debe aprender a posicionarse como alumno con todos los docentes de la institución, sea la maestra de grado o los curriculares.

Los logros obtenidos a partir de la implementación del dispositivo no son sólo valorados por la MAP sino también por los docentes de la escuela. Al respecto, las maestras entienden que los avances son visibles en el propio Julián y también en el grupo del cual forma parte, y reconocen que los cambios observados al interior del grupo son producto de las estrategias que la MAP puso en práctica. Como resultado de estos cambios de posicionamiento en el niño y en sus pares, Julián logró pasar de una situación de “excepcionalidad” a ser considerado como “uno más de la serie”, no sólo desde el punto de vista de su trabajo como alumno sino desde el punto de vista social, es decir, pasó a ser parte del grupo. Así lo describe la maestra de 4º grado:

“porque los chicos lo quieren a Julián, al principio los chicos no sabían cómo tenían que proceder con él, venían como con miedo. No sabían si decirle que no, si los iba a agarrar a trompadas o los iba a golpear. Hubo un período en que los

chicos jugaban pero tensos, nerviosos. (En cambio), ahora no están con esa actitud”.

Los logros de Julián en su posibilidad de ejercer el denominado “oficio de alumno” deben ser estimados en referencia con la situación de partida del niño cuando ingresó a esta escuela. En este sentido, resulta elocuente la observación de la maestra de 5º quien reconoce los avances en función de la descripción realizada por la docente del año anterior. En sus términos:

“(la maestra de 4º grado) tenía una imagen de que Julián bajaba la persiana, dejaba de estar conectado con la clase. En cambio (ahora) hay una continuidad: presta atención, trabaja en un grupo, con un compañero, empezó a compartir. Antes para hacer un trabajo en grupo era muy difícil. Empezar de a poquito (...) con un tema muy puntual, con un debate en clase, ‘¿sobre este tema qué escucharon, que leyeron?’, a empezar a formar pequeños grupos, primero de a dos, después de a tres, de a cinco y él integrarse (para hacer el trabajo)”.

Las entrevistas a diferentes referentes institucionales demuestra que los mismos interpretan los logros registrados como producto de un trabajo sostenido en el tiempo que generó un cambio en las condiciones pedagógicas gracias, en gran medida, al reposicionamiento de docentes y directivos. Entre las características centrales del trabajo sostenido en el que se involucran diferentes actores se mencionan la tarea en equipo y el saber profesional.

En cuanto al trabajo en equipo, se observan recurrencias en lo expresado por los docentes tanto en relación con la efectivización de las condiciones materiales que lo hacen posible (tiempos y espacios definidos institucionalmente) como también en la construcción de un marco de referencia compartido a partir del cual diseñar e implementar las estrategias de acción. Además, es significativo el hecho de que todos los docentes destaquen como parte integrante del equipo a la terapeuta de Julián, con quien intercambian perspectivas en torno al diagnóstico del niño, su situación en la escuela y la definición de las estrategias de intervención en la que la distribución de roles resulta fundamental, tal como se mencionó en párrafos anteriores.

A su vez, en este trabajo conjunto, el saber ocupa un lugar relevante. Desde el punto de vista de las docentes de grado, el conocimiento profesional de la MAP es reconocido en la comunicación que ésta entabla con las maestras para poder interpretar el malestar de Julián y también en el diseño e implementación de las acciones. Asimismo, la MAP valora el saber pedagógico de la maestra de 4º grado tanto en las prácticas de enseñanza como en la capacidad de reflexionar sobre las

mismas. En otros términos, es la construcción colectiva del encuadre de trabajo -en el que se valoran los saberes y prácticas de los diferentes adultos involucrados, como así también los diferentes roles que cada uno debe desempeñar en la implementación del dispositivo- un aspecto decisivo en el “éxito” de la intervención, que es evaluada positivamente en función de los cambios producidos en los sujetos y en el grupo.

A partir del análisis de las entrevistas, que evocan las prácticas y concepciones de los docentes de grado y MAP, se esbozan a continuación ciertos rasgos distintivos que complementan lo enunciado en la primera parte de este apartado dedicada a la caracterización del dispositivo MAP.

En cuanto al sujeto destinatario de la intervención de este proyecto, la situación de Julián evidencia dos aspectos que expresan la complejidad para definir teóricamente -esto es, previamente a la instalación del dispositivo en una determinada escuela- quiénes son los alumnos que pueden efectivamente construir nuevas formas de vinculación con los otros y con el saber escolar a partir de la ayuda de una MAP. Por un lado, puede decirse que Julián es un “alumno típico para MAP”, dado que su situación emocional incidía negativamente en sus posibilidades de constituirse como alumno, pero sus funciones cognitivas no estaban afectadas. Por otro lado, los límites que mostró el dispositivo MAP para operar exitosamente en una primera instancia -en la escuela donde el niño cursó hasta 3º grado- y las dificultades observadas por su segunda docente MAP al ingresar en la nueva institución, generaban dudas acerca de que éste fuera el dispositivo más adecuado para ayudar a este niño a expresar su malestar subjetivo sin incurrir en comportamientos incompatibles con las normas y pautas que rigen la convivencia en la escuela común.

En este caso, el lugar del Gabinete Central fue decisivo para desarrollar las acciones al establecer la norma a la que debían ajustarse la supervisión, EOE, docentes y padres de la institución. Como pudo advertirse, fue la prescripción de que “*Julián es un niño para escuela común*” lo que encuadró el trabajo de la MAP en la escuela y permitió el desarrollo de las acciones que se fueron llevando a cabo. En otros términos: sin esa evaluación el producto de la intervención quizás no hubiera sido el mismo.

El caso indagado pone de relieve uno de los rasgos del dispositivo que evidencia la direccionalidad que adquirió el proyecto bajo la nueva coordinación: el haber habilitado

la participación de distintos actores para construir colectivamente una estrategia de abordaje concreta para este niño: hacia el interior de la institución, conformando equipo con los docentes y el equipo de conducción; en relación con el “afuera” de la escuela, articulando con otras instituciones del sistema como la Supervisión Escolar y el Gabinete Central. En este sentido, se advierte la relevancia de la Disposición 32-39/09 que actúa como marco regulador para que los diferentes actores responsables del acontecer institucional articulen sus acciones desde el primer momento de pedido del recurso, siendo el EOE el responsable de dicha articulación¹⁴⁷.

El análisis de esta intervención concreta permite, asimismo, reconocer cierta distancia entre la normativa que enmarca la labor de las MAP y la práctica concreta. Si bien la Resolución 46/07 destaca la necesidad de efectuar un trabajo “uno a uno” con el niño, la pertinencia de esta modalidad de abordaje fue objeto de negociación y de evaluación por parte de los actores implicados. Como se indicó, la misma fue más frecuente al comienzo de la intervención y luego fue utilizada ante situaciones puntuales de desborde de Julián, en parte debido al acuerdo alcanzado con la maestra de grado para quien la presencia constante de la MAP en el aula podía resultar, como se mencionó, contraproducente con el objetivo de restituir la autoridad docente y favorecer el trabajo de todo el grupo clase. En este sentido, se observa que es posible también flexibilizar o tomar cierta distancia de esta prescripción normativa en función de considerar las características propias de cada situación, las etapas de la intervención o bien el posicionamiento de los restantes actores intervinientes.

Las normas (consideradas en un sentido amplio, no sólo como reglas escritas sino también como pautas y prácticas habituales que regulan la interacción social) ocupan un lugar preponderante en el enfoque metodológico adoptado por el equipo MAP, en tanto se reconoce que las mismas son constitutivas del proceso de construcción de subjetividad y, a su vez, necesarias para desenvolverse en la vida social. Tal como sostiene Castoriadis (en Karol, 1999: 11):

"Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones. Sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella."

¹⁴⁷ Pese a lo establecido por esta Disposición en el trabajo de campo efectuado en esta escuela, el EOE no aparece como un actor relevante en el proceso de abordaje.

De este modo, la eficacia del dispositivo se valora en función de los cambios que se producen en el sujeto en su relación con las normas, pautas y valores que rigen la vida escolar. Para ello, las acciones de la MAP se enfrentan con el desafío de atender la singularidad del niño (al que se le otorgan determinados permisos en relación con las tareas, las obligaciones y los tiempos), y al mismo tiempo no resentir la idea de que en la escuela existe cierta legalidad a la que todos deben ajustarse. Por ello, según expresa Kiel, quien fuera coordinadora del equipo MAP:

“el mayor desafío para las escuelas, a la hora de contemplar la inserción de estos niños que no están en condiciones de acomodarse a las normas que rigen ‘para todos’, es la toma de decisiones que implican la flexibilidad de algunas reglas en función de las posibilidades de un alumno en un sistema que se regula por el ‘para todos’”. (GCABA (c), s/f)

De allí que la excepcionalidad sea una estrategia inicial dentro de un proceso que consistirá en ir progresivamente construyendo un marco de legalidad del que el niño se sienta parte. Como expresa la MAP:

“es como un doble trabajo (con el niño y con la escuela) que la escuela empiece a entender que uno hace esta excepción con él para dar un lugar de trabajo, aunque no se lo está disculpando, permitiendo. Y hay que hacer un trabajo también con los otros chicos. A veces es compleja la dinámica”.

Para que ese proceso de interiorización de las pautas escolares y de convivencia sea posible, es preciso que la figura del docente resulte significativa para el niño. De allí que el trabajo de la MAP se proponga establecer lazos con el alumno como condición para ser reconocida como representante -y, por lo tanto, portadora- de los discursos sociales legitimados. El docente, cuando logra posicionarse como adulto referente, ocupa un lugar relevante en el proceso de constitución subjetiva de los niños. Como señala Karol (citando a Aulagnier) cada sujeto encuentra en el campo social referentes con los cuales identificarse, objetos sustitutos que le permiten alejarse de las figuras parentales y del mundo privado. En este sentido, el trabajo de la MAP puede considerarse como un apoyo a la escuela en ese proceso de construcción de la subjetividad de los niños, haciendo énfasis en tres aspectos fundamentales. Por un lado, introduciendo nuevos modos de configurar el problema (esto es, de nombrar a los niños, a sus padecimientos y sus posibilidades). Por otro lado, contribuyendo en el diseño de formas novedosas de intervenir para que esos niños puedan “sujetarse” progresivamente a las pautas que rigen para todos. Por último, colaborando en el establecimiento de condiciones pedagógicas adecuadas y en el posicionamiento de los docentes en un lugar de autoridad o de referencia para estos niños, aspectos

necesarios para que la escuela pueda ir paulatinamente prescindiendo de la presencia de la MAP.

Como se señaló, la teoría psicoanalítica es un marco de referencia ineludible para el equipo MAP en la comprensión del padecimiento del niño y del malestar institucional que se genera por el hecho de no poder ejercer el rol docente, tal como es concebido desde su mandato fundacional. Asimismo, estos supuestos teóricos son herramientas para el desarrollo del dispositivo en tanto vertebra la intervención en torno a la relación del niño con el otro adulto, como condición de posibilidad para la construcción de su subjetividad.

A su vez, el conocimiento producido desde el campo de la educación interviene fuertemente en la generación de las condiciones pedagógicas que incidirán en las posibilidades de los niños de aprender a vincularse a través de la palabra. Entre estas condiciones pedagógicas, el trabajo sobre la comprensión de las pautas y normas escolares (entendidas como límites que posibilitan la comunicación, el desarrollo de juegos, etc.) va generando la posibilidad de que todos los niños encuentren la forma de vincularse mejor entre sí y con el niño por el cual el proyecto MAP se hace presente en la escuela. Asimismo, las normas y pautas actúan como organizadoras del contexto, reduciendo la contingencia y haciendo más predecible el devenir. Este aspecto no sólo apacigua y tranquiliza a los niños emocionalmente inestables, sino que también permite al resto (compañeros y docentes) construir cierta “seguridad de lo esperable”. Cuando las maestras de grado de Julián expresan que *“ahora los chicos pueden jugar con él, no le tienen miedo”* están haciendo referencia no sólo al cambio de posicionamiento de este niño, sino también al del conjunto de los compañeros y docentes.

Otra de las condiciones pedagógicas es la producción y circulación del saber, lo cual requiere de una fuerte implicación subjetiva por parte de los adultos en términos de comprometerse en la resolución de la situación problemática. La expresión “abordaje artesanal” -término utilizado por el equipo MAP para resaltar una de las características de la intervención- remite a la idea de que cada niño, en un contexto social e institucional particular, es parte de una situación única que requiere de un análisis pormenorizado de la denominada “*comunidad problemática*”¹⁴⁸ en la cual emerge el episodio de crisis. En la producción de ese saber, la evaluación se considera como un elemento inherente al dispositivo en tanto es la herramienta que permite valorar los

¹⁴⁸ Concepto utilizado actualmente por el equipo y descrito en la primera parte del apartado.

procesos individuales y grupales. Las prácticas de evaluación posibilitan comprender los movimientos que se van produciendo en el niño, en el grupo de pares, en los posicionamientos y preocupaciones, en las estrategias llevadas a cabo por las maestras de grado y por la propia MAP. Entendido como práctica colectiva, en este proceso también intervienen las voces de los diversos actores involucrados en la resolución de la problemática (terapeuta particular, familia y escuela) lo cual permite ir adecuando las estrategias de apoyo a medida que se afianza la intervención.

En el proceso de abordaje del proyecto MAP en esta escuela, dicha evaluación resultó central para estimar los efectos de las prácticas pedagógicas y el establecimiento de las condiciones que se fueron generando para “alojar” al niño. Esta expresión hace referencia no sólo a la posibilidad de hacerle un lugar al niño en la institución sino también al hecho de que los docentes puedan abandonar sus certezas iniciales (por ejemplo, sobre las formas de interpretar el problema y de buscar soluciones) para habilitar una pregunta sobre la situación y redefinir así las formas de intervención. En este sentido, la función de la MAP a nivel institucional es contribuir a la problematización de las respuestas ya construidas y propiciar nuevas preguntas, abrir el “enigma”. En otros términos, instalar la idea de que no existe una respuesta *a priori* o estándar y que no hay “recetas” para la resolución de la problemática, sino hipótesis de trabajo a corroborar.

Si bien las condiciones para definir el fin de la intervención, tal como expresa la MAP, “*se van instalando desde el momento en el que se ingresa a la institución*”, es la transformación en los posicionamientos y formas de actuar de los adultos y del grupo de pertenencia, junto con los logros del niño en el proceso de construir su “oficio de alumno”, los que marcan el momento de decidir el cierre de la participación del proyecto MAP en la escuela. Es decir, se trata de valorar cómo el niño va resolviendo los problemas que se le presentan -en el vínculo con los otros y con las tareas escolares- y de reconocer qué tipo de ayudas necesita de los otros adultos para resolverlos dentro de las pautas establecidas en la escuela. En la medida en que el alumno pueda hacer frente con mayor autonomía a las situaciones presentadas, que los docentes puedan posicionarse como referentes de autoridad para el niño, y que la escuela en su conjunto vuelva a confiar en su capacidad de educarlo, es que el apoyo de la MAP se torna prescindible.

La caracterización general del dispositivo, efectuada en las páginas precedentes y basada principalmente en fuentes documentales, puede ser enriquecida con una indagación más profunda sobre los principios, objetivos y enfoques que se ponen en juego en la práctica. Con esta intención, el trabajo de campo comprendió dos tipos de tareas. Por un lado, la realización de entrevistas en profundidad a referentes clave de uno de los equipos existentes en la Ciudad¹⁴⁹ y a un grupo de docentes que lo integran, como forma de indagar la perspectiva de los sujetos. Por el otro, la recopilación de informes producidos por el proyecto sobre situaciones concretas de abordaje en escuelas primarias comunes; tarea que se efectuó en agosto de 2011 luego del receso escolar de invierno (estos informes son mencionados informalmente al interior del equipo como “legajos”). Estas nuevas fuentes permitieron acceder a la manera en que las definiciones conceptuales y procedimentales se traducen en la práctica, así como a los resultados a los que se arriba a partir de dichas intervenciones¹⁵⁰.

Para poder efectuar el análisis mencionado se sintetizarán tres situaciones problemáticas abordadas por este equipo, dando cuenta del tipo de información que el proyecto produce a medida que se desenvuelven sus intervenciones. Como se decidió en general con respecto a las referencias del material recogido en el trabajo de campo, a fin de preservar el anonimato de los sujetos se emplearon nombres ficticios para aludir a los niños y se omitió la información sobre los distritos, escuelas y actores involucrados que pudieran dar lugar a su identificación. Cabe anticipar que en una de las situaciones presentadas el abordaje aún no ha concluido, mientras que en las dos restantes el proyecto MPO ya ha dado por finalizadas sus actuaciones, por haberse cumplido el objetivo de sostener al niño en la escuela común. Asimismo, es necesario destacar que los “legajos” fueron seleccionados y proporcionados por el equipo del CENTES en virtud de la demanda de los investigadores de analizar situaciones en las cuales se pudieran relevar las metodologías y acciones desarrolladas por las MPO.

¹⁴⁹ Cabe recordar que en la Ciudad existen dos CENTES, de los cuales dependen sendos Proyectos que abordan la problemática de niños con trastornos emocionales severos en escuelas comunes.

¹⁵⁰ El trabajo de campo sobre los Maestros Psicólogos Orientadores tuvo características peculiares, debido a que los responsables del proyecto manifestaron su desacuerdo con la realización de entrevistas en escuelas donde estuvieran interviniendo, dada la complejidad de las situaciones implicadas y los riesgos que supone ingresar a una institución que pueden estar afrontando momentos críticos o delicados. Como contrapartida, la coordinación del proyecto se mostró abierta a brindar otras alternativas que permitieran un acercamiento más profundo.

Los legajos analizados contienen información muy variada, entre la que se destaca: los antecedentes de la trayectoria escolar del niño, la caracterización de su situación familiar, la solicitud de intervención del proyecto (quién la formula y los fundamentos en los que se basa) y el registro de cada una de las intervenciones del MPO en la escuela las que implican, las actividades realizadas con el niño o su grado de pertenencia, como con los demás actores del sistema educativo (docentes de grado, maestra de apoyo, equipo de conducción, EOE) así como también con las familias y otros profesionales que intervienen fuera del ámbito escolar (por ejemplo, terapeutas).

Estos legajos se componen de una pluralidad de registros escritos de diverso nivel de formalidad y distintos actores implicados en su autoría. Por un lado, se encuentran las anotaciones que realizan las MPO para plasmar sus observaciones en la escuela o el aula, así como también para sintetizar el contenido de las reuniones que se llevan a cabo por fuera de la escuela (por ejemplo, con los familiares o terapeutas de los alumnos). Estas notas, por lo general, poseen la riqueza del registro espontáneo de lo actuado y carecen de la sistematicidad o claridad que caracteriza a otras fuentes. Esto posiblemente se deba a que se trata de registros que realiza cada MPO para sí misma y para dar cuenta de su trabajo al equipo en las reuniones semanales. Por otro lado, se incluyen las actas en las que las profesionales del CENTES plasman los acuerdos alcanzados con los equipos directivos de la escuela, los docentes que intervienen diariamente con los niños (maestras de grado y maestras de apoyo) y los gabinetes de los CERI¹⁵¹. Por su carácter de registro de acuerdos sobre estrategias de abordaje, pautas para regular la escolaridad del niño, contenidos escolares, entre otras cuestiones, estas actas poseen un nivel de formalidad que las notas de las MPO antes mencionadas no tienen. Por último, una práctica habitual al interior del CENTES es la producción de informes (por lo general, a mediados y a fines de cada ciclo lectivo) en los que se sintetizan los aspectos más relevantes de la situación abordada. La información que suelen recabar estos documentos comprende la trayectoria escolar previa del niño (incluido en algunos casos el nivel inicial), la descripción de la problemática, los motivos y actores que generan la demanda de intervención del equipo, el momento en que se dio por iniciada la participación del proyecto, las acciones desarrolladas, las estrategias que se definen como necesarias para continuar la intervención y la valoración de los avances conseguidos. Los informes producidos específicamente a fin del ciclo lectivo suelen contar, además, con una evaluación de lo

¹⁵¹ Cabe aclarar que las tres situaciones analizadas se dan en escuelas primarias en cuyos distritos es el CERI la institución que coordina la labor de las maestras de apoyo.

actuado durante el año, que funciona como “cierre” provisorio de la participación del proyecto, en el que se suele comunicar que el equipo continúa a disposición de la escuela en caso de ser necesario. Esto se debe a que la intervención del proyecto no es pensada como indefinida, sino justamente como transitoria.

- **Intervención N° 1**

La primera situación analizada es la de Pedro, un niño de 6 años que en el año 2011 ingresó a 1º grado en una escuela primaria estatal de la Ciudad. La demanda de intervención del Proyecto MPO fue formulada al comienzo del ciclo lectivo por el EOE del distrito quien había evaluado la situación del niño cuando se encontraba finalizando el nivel inicial en una institución de gestión privada. El niño mostraba importantes dificultades frente a los cambios y crisis de angustia muy fuertes, razón por la cual había recibido un diagnóstico psicopedagógico cuando estaba finalizando el nivel inicial en virtud de efectuar una *“evaluación madurativa para ingreso a la escolaridad primaria”*. Según consta en el informe de dicho diagnóstico Pedro presentaba *“inmadurez en sus conductas y respuestas”* y una *“sintomatología compatible con Síndrome de Asperger”*, que *“se caracteriza por un impedimento cualitativo en la interacción social y patrones de conducta, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas”*. No obstante, el desarrollo cognitivo de Pedro no se muestra afectado, de hecho el informe cita un test de capacidad mental que había dado como resultado un nivel normal a normal-alto. Asimismo, el desarrollo del lenguaje presenta un retraso que no resulta clínicamente significativo debido fundamentalmente a la influencia de factores afectivos. Asimismo se destaca que el alumno ha logrado adquirir los *“contenidos mínimos esperables de niños que cursan el pre-escolar”*. Esta evaluación psicopedagógica fue seguida luego por un diagnóstico psiquiátrico realizado en el mes de febrero de 2011 que confirmó que el niño padece *“TGD tipo asperger con hiperactividad y desorganización conductual”*. En el contexto de estas evaluaciones, el EOE sostiene que la escolaridad del niño debe transcurrir en una escuela primaria común de jornada simple con el sostén, como se anticipó, de un MPO *“para acompañar el desenvolvimiento del alumno en la clase y brindar herramientas y recursos al equipo docente y directivo para la mejor inclusión del niño en la institución escolar”*. Asimismo, se destaca que Pedro recibe tratamiento psiquiátrico (con medicación), tratamiento psicopedagógico semanal y terapia psicológica con una frecuencia quincenal.¹⁵²

¹⁵² Un aspecto a destacar es que, en paralelo a la demanda de intervención del equipo MPO, la familia del niño se encontraba gestionando el pedido de intervención de un Maestro de Apoyo a la Integración que acompañe diariamente al alumno (para lo cual cuentan con el aval del

Tras recibir esta demanda de intervención, el equipo MPO sugiere esperar a que el niño ingrese a la escuela para poder observar y evaluar cómo es recibido por la institución y cómo éste se adapta a su nueva escolaridad. El seguimiento de la situación, tal como se acuerda, será efectuado por el EOE. Una vez transcurridas las primeras semanas, según las observaciones efectuadas tanto por la psicóloga del EOE como por las docentes del niño y la directora de la escuela, el comportamiento del alumno confirma la necesidad de intervención de los profesionales del CENTES debido a sus intentos de abandonar la escuela, su reclusión en la biblioteca, sus dificultades para permanecer en el aula (y cuando lo consigue, se esconde debajo de su silla o del escritorio) y las crisis de llanto y gritos que protagoniza. Adicionalmente, se señala que la única forma de sostener al niño dentro del aula es con la presencia de la madre; de todos modos, esta situación no garantiza que Pedro logre abocarse a las tareas escolares (no trabaja en el cuaderno, no se relaciona con sus pares).

A partir del mes de abril de 2011, una MPO es designada para abordar la problemática antes descripta. Las primeras observaciones efectuadas por esta profesional con respecto al comportamiento de este alumno, sumadas a las apreciaciones del EOE que evidenciaban que las competencias del niño en las áreas básicas (matemática y prácticas del lenguaje) resultan acordes a su edad, fortalecen la convicción de que los problemas que presenta Pedro están asociados al plano emocional y que uno de los aspectos centrales que deben ser trabajados es el vínculo que éste establece con su madre.

En virtud de este diagnóstico, el objetivo general propuesto por la MPO es lograr *“la constitución de Pedro como alumno independiente en el espacio escolar”*. Para ello, las primeras acciones se orientan a que el niño pueda permanecer en la escuela como el resto de los alumnos del nivel primario: cumpliendo el horario escolar normal y sin el acompañamiento de su madre. De hecho, con el objeto de transformar el vínculo madre-hijo que es identificado como parte del problemática del niño, se propicia que otros familiares se involucren progresivamente en la situación escolar de Pedro.

Los primeros logros que el equipo MPO destaca en los informes consultados indican que efectivamente el alumno pudo ingresar y permanecer solo en la escuela (evitando el ingreso de la mamá y otros familiares); aunque sin poder abocarse en esta primera

informe psiquiátrico antes mencionado) y tramitando un certificado de discapacidad por el Trastorno General del Desarrollo diagnosticado.

instancia al trabajo concreto con los contenidos de enseñanza. Por este motivo, una vez alcanzada la condición básica de asistencia y permanencia del niño en el grado, el proyecto comienza a diseñar *“estrategias para convocar al niño a la actividad y la producción”*.

Los acuerdos que se propician para sostener lo logrado y avanzar en el sentido indicado, comprometen a diversos actores e implican una distribución de acciones entre éstos:

- La MPO mantendrá una concurrencia semanal a la escuela para trabajar con los docentes y el equipo directivo. Asimismo, se contactará con los terapeutas que se encuentran tratando al niño y se reunirá periódicamente con el padre, quien comienza a ser el referente adulto del alumno en relación con la escuela.
- El EOE continuará el vínculo con la familia de Pedro, principalmente con la madre, a quien le recomendará un espacio terapéutico.
- Se efectuarán encuentros quincenales entre la MPO y los integrantes del EOE del distrito para compartir las acciones que realiza cada uno.

Como se anticipó, en este caso la intervención se encontraba abierta al momento de efectuar los registros de campo. En base a los informes relevados puede señalarse que hubo avances parciales en la configuración del niño como alumno: si bien se ha conseguido su permanencia en la escuela y en el aula, las estrategias propuestas en el plano pedagógico (vinculadas estrictamente con los contenidos escolares) aún no habían llegado a implementarse. A diferencia de esta situación analizada, en las que se presentan a continuación el proyecto ha concluido su intervención razón por la cual es posible observar el despliegue de todo el proceso de trabajo del equipo MPO.

• **Intervención N° 2**

La segunda situación refiere a un niño que es abordado por el equipo MPO a comienzos de 2º grado (inicio del ciclo lectivo 2009). En cuanto a la trayectoria escolar de Pablo, se señala que había comenzado su escolaridad primaria en una escuela de gestión privada en el año 2008, institución en la que había realizado el nivel inicial. Luego, una vez avanzado el ciclo lectivo, se efectuó el pase a una escuela estatal por episodios de desborde que derivaron en la decisión de cambiar de institución. Según los registros consultados, el niño no se encontraba contenido ni aceptado en su

escuela de origen, lo que habilita la pregunta respecto del significado del comportamiento disruptivo del niño. Asimismo, se menciona como un elemento a considerar que la sección de 1º grado en la que se encontraba Pablo era muy numerosa (35 alumnos) lo cual podía representar una condición desfavorable para las necesidades de atención que presentaba este niño.

Previamente a la participación del MPO, el EOE se encontraba acompañando la inserción de este niño en la escuela, trabajando con el grado, la docente a cargo del mismo y los padres de Pablo. A partir de las observaciones realizadas por este equipo se señala que *“el niño es muy agresivo con sus compañeros, no tiene problemas de aprendizaje pero sí vinculares, tanto con sus pares como con los docentes.”* El informe de este equipo revela que en el plano familiar se configura también un entramado complejo: la hermana presenta problemas de enuresis, los padres reciben orientación psicológica en el Hospital Álvarez y existen sospechas de que el niño ha sufrido violencia física por parte del progenitor, aunque este dato no se encuentra confirmado¹⁵³. Asimismo, en una nota conjunta redactada por el CERI y el EOE se agregan, como nuevos elementos a esta caracterización del contexto familiar, las dificultades que presentan los padres de Pablo para poner límites claros y los problemas de comunicación que padece su hermana. En cuanto a las intervenciones de profesionales del área de la salud, se menciona una consulta psiquiátrica en la que se le diagnosticó *“inmadurez emocional”*, una evaluación psicopedagógica así como el tratamiento psicológico que efectúa con una frecuencia de dos veces por semana, a cargo de una profesional del hospital mencionado, quien habría sugerido a la familia la conveniencia de cambiar al niño de escuela, que recibiera más apoyo y contención, y que se lo incluyera en un grupo escolar más reducido. En el contexto familiar descrito, y en virtud de posibles fallas en las funciones parentales, la evaluación de la psicóloga del niño señala que *“la manera que encuentra para hacerse ver ‘portase mal’ tiene un alto costo para él, lo deja aún más a expensas de la mirada materna”*. En este sentido, se destaca también que la falta de regulación por parte del padre impide romper con este vínculo que se establece entre madre e hijo.

En esta etapa anterior a la injerencia directa del proyecto MPO, también el CERI se ve involucrado en el abordaje de la problemática que atraviesa el niño, a través del trabajo de la maestra de apoyo y de la psicóloga del gabinete de esta institución, quien destacó en Pablo *“dificultades para acatar normas”* pero a su vez un manejo del

¹⁵³ La sospecha se origina en lo que el niño le habría comunicado a la asistente social del EOE, aunque no pudo ser refrendada esta “denuncia” por los otros profesionales intervinientes.

lenguaje muy rico. Asimismo, ambos equipos (CERI y EOE) coinciden en señalar que el grado en el que se insertó este alumno es un *“grupo complicado”* y que presenta mucho desorden, a pesar de que la docente es calificada como *“buena pedagógicamente”*. Hacia fines del ciclo lectivo 2008, los profesionales del CENTES impulsan acuerdos con los equipos mencionados, estableciendo la siguiente distribución de las tareas para encarar el inicio del próximo año escolar:

- el CERI se ocupará del contacto con la escuela del niño a comienzo del ciclo lectivo 2009 *“para tomar conocimiento de los docentes que estarán a cargo de su grupo”*,
- al mismo tiempo, el EOE se abocará a la realización de los primeros encuentros con el grupo de orientación de los padres y con la psicóloga del niño.

Como se anticipó, el proyecto MPO da comienzo a su participación en abril de 2009, momento en que el niño se encontraba iniciando 2º grado. En este caso, la asistencia de la MPO a la escuela tiene lugar dos veces por semana, abocándose principalmente a mantener reuniones con el equipo directivo de la institución y los profesionales del CERI. En este caso los registros también dan cuenta de la existencia de momentos de trabajo entre la MPO y el niño que se realizan fuera del aula, en espacios como la biblioteca y el patio. Asimismo, se sostienen encuentros con los familiares y la terapeuta del niño.

La descripción que la MPO efectúa del comportamiento de este alumno en la escuela pone de manifiesto que -al igual que en el caso anterior- las dificultades se centran en los aspectos vinculares y en la capacidad de dedicarse a la tarea escolar más que en limitaciones de orden cognitivo o intelectual. Se destaca que es un niño muy inquieto, que manifiesta agresividad y dificultades para incluirse en situaciones grupales. Respecto de sus capacidades, se advierte que muestra interés en algunas actividades (las relacionadas con relatos o historias) y que logra trabajar individualmente con el apoyo de un acompañamiento personalizado. En suma, el informe concluye que Pablo *“a pesar de que comprende los contenidos y consignas escolares, tiene mucha dificultad para concentrarse y centrarse en las tareas que la docente propone. No puede incluirse en ningún juego y provoca episodios de conflicto con sus compañeros”*. Esta lectura es compartida por la maestra de 2º grado, quien señala que los obstáculos se presentan más en el plano emocional que en lo intelectual, ya que *“no se observan grandes dificultades en cálculo mental ni en lectoescritura”*, e incluso en algunas áreas curriculares (como educación física y música) su comportamiento es menos conflictivo.

La permanente demanda de atención y la constatación de que sólo en el trabajo personalizado logra abocarse a las tareas escolares instalan la duda respecto de que la escuela común sea la modalidad adecuada para este niño. Por este motivo, el CENTES formula la necesidad de efectuar un psicodiagnóstico *“para evaluar la modalidad y recursos educativos más adecuados a las necesidades de Pablo”*, para lo cual se inician las gestiones con el Gabinete Central.

Como ejemplo de algunas de las estrategias específicas desplegadas por la MPO durante la primera mitad del año, de la que los registros dan cuenta, se pueden señalar la sugerencia formulada a los padres del niño para que retomen la orientación psicológica (que habían discontinuado), el establecimiento transitorio de un horario escolar reducido para Pablo -de sólo dos horas por día- y la realización de actividades lúdicas con el niño durante los recreos. Estas primeras iniciativas tuvieron buenos resultados en tanto el niño pudo permanecer más tranquilo en la escuela.

Como propuesta para lo que resta del ciclo lectivo, las intervenciones de la MPO se orientan en la búsqueda de un equilibrio entre la situación de excepción en la que se encuentra el alumno y la regularidad respecto de la puesta de límites y la consideración del niño como uno más entre otros. Si bien se destacan los aspectos positivos derivados del hecho de haber flexibilizado las pautas y la homogeneidad característica de la propuesta escolar (horario reducido, consideración de los logros en las materias curriculares como indicadores de avance, cierta laxitud en la aplicación de límites) se considera necesario avanzar en dirección al logro de que el alumno pueda ir abandonando progresivamente ese lugar de excepción. En tal sentido, la MPO destaca algunos indicadores de la evolución favorable que mostró Pablo: la posibilidad de permanecer dentro del aula y realizar algunas tareas, sus avances en la capacidad para tramitar la frustración y formar parte de su grupo de pertenencia, y su mayor participación en algunas áreas (principalmente en las clases de música). En vistas de estos progresos, la decisión del proyecto es ir extendiendo gradualmente el tiempo de permanencia del alumno en la escuela, siempre sujeto a la evaluación de que el niño pueda ir respondiendo a estas exigencias crecientes.

En este marco, a fines de 2009 el Gabinete Central concluyó el psicodiagnóstico dando por resultado la indicación de que el alumno continúe su escolaridad en grado de recuperación dentro de una escuela común a partir del año siguiente; lo que implicó no sólo un cambio de modalidad sino también un cambio de institución educativa dado

que la escuela en la que el niño cursaba no contaba con este dispositivo. Sin embargo, esta decisión de efectuar un cambio de modalidad y de institución no afectó, como se verá, la continuidad del apoyo brindado por el equipo MPO a este niño.

Habiéndose iniciado el año lectivo 2010, la nueva situación escolar del alumno amerita, como lo indican los registros, la formulación de un diagnóstico por parte de la MPO quien concluye que si bien la conducción de la escuela que recibe a Pablo no obstaculiza la intervención del CENTES tampoco se muestra muy involucrada con el proyecto. Asimismo, subraya que la maestra a cargo del grado de recuperación tiene una mirada integral y comprensiva de la situación del niño y que parece dispuesta a un trabajo conjunto con la MPO.

En la primera parte del año, el trabajo de la MPO se centró fundamentalmente en el vínculo con la Maestra de apoyo con quien mantuvo encuentros quincenales. Esta presencia menos frecuente en la escuela puede deberse tanto a los progresos del niño como al hecho de que su concurrencia al grado de recuperación garantiza la atención personalizada que este alumno necesita y que es posible dado el tamaño reducido de estas secciones (que cuentan con una matrícula promedio de 3 niños). Simultáneamente, la profesional del CENTES siguió manteniendo reuniones con la familia, reforzando ciertas pautas que se consideran beneficiosas para el niño (por ejemplo, la necesidad de que cuente con espacios lúdicos, que realice actividad física, que fomente la relación con los compañeros fuera de la escuela, que pase más tiempo con su padre). En la segunda mitad del año el trabajo de la MPO en conjunto con la Maestra de grado de recuperación tuvo como finalidad ir generando las condiciones para que en el próximo año lectivo el niño pueda integrarse progresivamente en el grado común.

En consecuencia, los registros del año 2010 comienzan a dar cuenta de los acuerdos entre MPO, Maestra de apoyo y coordinadora del CERI en función de implementar el *“proyecto de integración en cuarto grado común”*, lo que involucrará lógicamente la participación de los directivos y los restantes docentes de la escuela. A su vez, la constatación de que el niño logra permanecer tranquilo en la escuela, sumada a la producción escolar de la que va siendo capaz, ameritan evaluar el cierre de la participación del equipo MPO. Al igual que en otros momentos del abordaje de la problemática del niño, esta nueva etapa está signada por la gradualidad en las acciones y el nivel de exigencia que los cambios podrían llegar a implicar para Pablo. Es así como la integración al grado común se efectúa progresivamente, primero en algunas áreas de contenidos en las que el alumno tiene un mejor desempeño (inglés y

materias curriculares), luego en matemática y, finalmente, en el resto de las áreas curriculares.

En el último documento del legajo analizado se presenta, coherentemente, un “informe de finalización” de la intervención del CENTES mediante el Proyecto MPO. El mismo está fechado en mayo de 2011 y subraya algunos de los resultados obtenidos a través del trabajo efectuado por el equipo en articulación con los otros actores participantes:

- en el plano familiar, se fue produciendo un proceso de despegue del niño en relación con su madre y, simultáneamente, el fortalecimiento del vínculo con su padre,
- el alumno manifestó una buena evolución en el desarrollo emocional, evidenciada en una mayor tolerancia a la frustración, la posibilidad de resolver conflictos con menor carga de angustia y agresividad,
- el niño pudo abocarse a la tarea escolar y ubicarse como un alumno con *“muy buen nivel de aprendizaje, con interesantes aportes de información sobre diferentes temas y con posibilidades de ser acompañado en el proceso de inclusión en el grado de escuela común”*, de acuerdo con las palabras de su maestra.

Por las razones detalladas, y considerando fundamentalmente que *“Pablo está muy bien, integrándose en cuarto común”*, el equipo MPO entiende que es un momento adecuado para dar un cierre a la intervención de esta configuración de apoyo.

• **Intervención N° 3**

En este caso, el proyecto MPO comenzó a participar en abril de 2008, cuando Luis se encontraba cursando el 1º grado en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de una sección poco numerosa (de tan sólo 12 alumnos). El proyecto brindó su apoyo hasta diciembre de 2010, cuando se dio fin a su intervención por considerarse logrados los propósitos de sostener a este niño en la escuela común.

Los problemas en la escolaridad de este niño comenzaron a manifestarse en el Nivel Inicial, cuando asistía a sala de 4. En ese momento había sido derivado al EOE, aunque al parecer sin éxito, dado que no se habrían efectuado las acciones que los profesionales de este equipo sugirieron. Al año siguiente, nuevamente, Luis fue derivado al EOE mientras cursaba en sala de 5. Según consta en los informes, el niño manifestaba las siguientes dificultades: problemas de comunicación, dispersión en relación con las tareas, ritmo más lento que el del resto del grupo para afrontar las actividades, reacciones de enojo tanto físicas como verbales cuando se enfrentaba a límites o frustraciones. Sin embargo, su posibilidad de abocarse a las tareas escolares

mejoraba cuando la docente trabajaba personalmente con él y durante las clases de música, donde se mostraba más participativo.

Luis vivía con sus padres y sus hermanos mayores. En este contexto familiar, algunos datos resultaban preocupantes en relación con la posibilidad del niño de contar con vínculos que ayudaran a su crecimiento: la madre bloqueaba su autonomía, a la vez que no recibía del padre ni de los hermanos los estímulos esperables. Como agravante, la madre afirmó haber sido víctima de violencia física por parte del padre quien también habría amenazado verbalmente al niño.

En cuanto a las consecuencias de estos problemas vinculares en la apropiación de los contenidos curriculares, en el informe elevado al EOE por las autoridades del jardín en donde se encontraba el niño menciona dificultades en el área de matemáticas (más precisamente, en el conteo de números) y en el lenguaje oral, problemas de pronunciación y tendencia a repetir lo que dicen sus compañeros sin lograr configurar un discurso propio.

Hacia fines de 2007, el EOE se reunió con el padre de Luis y le comunicó la derivación del niño al CERI para reorientar su escolaridad, teniendo en cuenta que se encontraba próximo a ingresar en 1º grado¹⁵⁴. En marzo de 2008, cuando Luis comenzó su escolaridad primaria, el CERI del distrito formuló la demanda de intervención del proyecto MPO para abordar la problemática del niño, que era descrito como un alumno que *“no habla, se arroja al piso, llora, grita, patalea, agrede a pares y adultos”*. Si bien esta institución entiende que podría tratarse de una situación que requiera la escolarización del alumno en un CENTES, anticipa la resistencia del padre ante un posible cambio de escolaridad. Se destaca, en este sentido, que el progenitor tendía a responsabilizar a la escuela por las dificultades del niño, minimizando la complejidad del problema y la propia implicación de la familia en su generación. Además de caracterizar el comportamiento del niño, el informe del CERI presentaba algunos datos adicionales que terminan de configurar la problemática. En cuanto al contexto familiar, se indica que la madre de Luis padece una enfermedad mental, la cual ha derivado en varias oportunidades en situaciones que requirieron internación psiquiátrica. Si bien al momento de ingreso del alumno a 1º grado, la madre se encuentra compensada, ésta

¹⁵⁴ La injerencia del CERI en la “reorientación de la escolaridad” del niño resulta extraña a la luz de la descripción efectuada al comienzo de este informe, en la cual se menciona que a partir de la Resolución 32-39 de 2009 cualquier cambio de modalidad educativa debe contar con la evaluación del Gabinete Central y que, incluso en estos casos, la recomendación no resulta vinculante para los adultos responsables del niño. Debido a que este episodio es previo a la sanción de esta norma, la atribución del CERI en este ámbito era pertinente.

no parece comprender la realidad de su hijo. En cuanto al contexto institucional, se señala que la escuela en la que está inscripto el niño manifiesta no contar con los recursos para abordar las dificultades que éste presenta.

Como se anticipó, en abril de 2008 el proyecto MPO comenzó a intervenir para abordar la situación de Luis mientras cursaba el 1º grado. Al mismo tiempo, se encontraba bajo tratamiento psicológico y con el apoyo de una foniatra. El legajo de este primer año de actuación comprende anotaciones en las que la MPO registra sus observaciones sobre el desempeño del niño en el aula, así como también diversas actas en las que se plasman encuentros entre la directora, la maestra de 1º grado del alumno, la docente de apoyo y la MPO. Entre estos actores evalúan periódicamente la situación del alumno y definen las estrategias de trabajo futuras. Asimismo, hacia fines del ciclo lectivo, el CENTES elabora un informe en donde se presenta una síntesis de lo actuado durante el primer año. En estos registros se detallan las dificultades que presenta el niño en la escuela así como también sus avances y logros:

- Puede encarar las tareas sólo cuando hay un adulto que le dedica una atención personalizada.
- Puede intervenir de manera oral durante las clases, pero no consigue trabajar en su cuaderno ni realizar actividades de escritura sin la ayuda de un adulto.
- Ha conseguido establecer un buen vínculo con su maestra pero presenta resistencia para trabajar con la docente de apoyo, quien ha logrado algunos avances con el niño cuando permanece dentro del aula.

Como se observa, las notas sobre el desempeño de Luis durante el primer cuatrimestre dan cuenta de la falta de autonomía del niño para abocarse a las tareas escolares y la necesidad de una atención personalizada por parte de sus docentes para efectuar actividades que otros niños suelen afrontar en una situación de enseñanza grupal. No obstante, se destaca que el niño *“ha evolucionado en el proceso de socialización, construyendo un lugar en la escuela”* y si bien se subraya la necesidad de un trabajo pedagógico uno a uno, no parece haber fuertes dificultades en la apropiación de los contenidos esperables para esta primera etapa de la escolarización primaria. En este sentido, se advierte que en el área de matemática puede reconocer números, realizar conteo y resolver oralmente situaciones problemáticas; respecto de prácticas del lenguaje, logra reconocer letras y sílabas pero no puede efectuar producciones escritas.

Como se pudo advertir ya en los casos anteriores, el abordaje de las situaciones problemáticas por parte del equipo MPO supone una evaluación periódica y la

contextualización de los logros y dificultades considerando siempre el punto de partida y la especificidad de los apoyos brindados. De este modo, el análisis de los progresos de Luis luego del receso de invierno revela avances en relación con la aceptación de límites por parte del niño, así como también en sus posibilidades de permanecer en el aula durante las horas de clase. Estos aspectos, que resultan esperables para el promedio de los alumnos de 1º grado (casi como una condición de partida para la escolaridad), se muestran en este caso como signos claros de mejoría dado que al comienzo de la intervención del CENTES las manifestaciones de agresividad física, las escenas de *“llanto, gritos y pataleo”* ante la frustración y los límites, y las salidas intempestivas del aula eran parte del comportamiento cotidiano de Luis.

Ante esta nueva situación, las recomendaciones que la MPO efectúa para la segunda mitad del año están orientadas a ir reduciendo la condición de excepcionalidad bajo la cual se ha “alojado” al niño en la institución y avanzando progresivamente hacia un trato similar al que se le brinda al común de los alumnos. Se propone, en este sentido, continuar con el trabajo colectivo que se viene realizando, tanto en el ámbito escolar (reuniones semanales con la docente de grado y la maestra de apoyo, buscando fortalecer la relación de esta última con el niño) como así también por fuera de éste (reforzar el rol de interlocutor del padre con la escuela y sostener el tratamiento psicológico que realiza Luis). En lo que refiere a la evaluación de los contenidos curriculares se dispone que, al momento de definir las calificaciones, se lo haga en el marco del dispositivo que ha logrado sostenerlo en la escuela, dejando asentado incluso en el boletín que su desempeño debe ser considerado en dicho contexto y comunicando esta decisión expresamente al padre, para evitar así generar falsas expectativas.

Hacia fines del ciclo lectivo, el informe del CENTES da cuenta del abordaje realizado por la MPO, de los avances registrados en el niño y también de los obstáculos que persisten en la integración efectiva de Luis como un alumno más entre otros. Se destacan así aspectos relacionados con los distintos ámbitos de intervención:

- En el plano vincular, *“Luis pudo instalarse como alumno, reconociendo planos horizontales y verticales, límites, derechos y obligaciones. Entiende y acepta el concepto de autoridad promoción y norma”*. A su vez, logró entablar una buena relación con sus compañeros de grado así como también con niños de otros cursos.
- En relación con el aprendizaje, *“el niño ha podido apropiarse de los contenidos previstos”* para su etapa de escolarización. No obstante, se observan dificultades *“para dar cuenta de lo aprendido en un sentido convencional”* dada su escasa producción escrita y se señala que el acompañamiento

personalizado de las maestras sigue siendo necesario para que el niño pueda aprender.

Las acciones concretas llevadas a cabo por la MPO durante este primer año de trabajo incluyeron las ya mencionadas reuniones semanales con las docentes del niño y el intercambio permanente con la directora de la escuela con el objetivo de *“generar estrategias adecuadas para sostener a Luis en un marco flexible, pero con pautas y normas escolares”*. Además, se efectuaron intervenciones concretas en el aula para intentar *“correr a Luis de su lugar excepcional y posibilitar su integración al grupo de pares”*. Por último, la MPO mantuvo entrevistas periódicas con el padre del alumno para comprometer su participación y lograr cierta sintonía con el dispositivo implementado (manejo coherente de los discursos dirigidos al niño, consistencia en los límites y flexibilidad para aplicarlos) así como también con la terapeuta particular de Luis.

En función de la evaluación de los resultados obtenidos y de las dificultades que aún subsisten para que el niño se constituya como sujeto de aprendizaje en el marco del dispositivo pedagógico habitual en la escuela primaria común, el equipo del CENTES propone promover a Luis al 2º grado, sosteniendo a los mismos actores que han intervenido durante su primer año de escolaridad: la maestra de grado¹⁵⁵, la docente de apoyo y la MPO. De este modo, se prioriza el trabajo efectuado de manera colectiva y, nuevamente, se hace lugar a la excepción como estrategia para continuar integrando efectivamente al niño durante el año siguiente.

El desarrollo de las acciones del proyecto durante el ciclo lectivo 2009 guardan continuidad con las implementadas en la primera parte de la intervención: presencia de la MPO en algunas clases, participando de actividades grupales sin acentuar la dedicación a Luis; reuniones semanales con las docentes (de grado y de apoyo) y con el equipo directivo de la escuela; vínculo con el CERI a partir del trabajo que realiza para definir las adecuaciones curriculares necesarias para el niño; encuentros periódicos con el padre y comunicación con los profesionales que atienden al alumno (psicóloga y foniatra). A partir del sostenimiento del trabajo colectivo durante el 2º grado, los informes señalan algunos avances en relación con la situación del niño el año anterior así como también la persistencia de ciertas dificultades:

¹⁵⁵ Para que el niño pueda continuar con la misma docente de grado, la institución dispone de modo excepcional que la maestra de primer grado pase a estar a cargo de segundo grado en 2009.

- El niño, que ya se cuenta instalado en su lugar como alumno de la escuela, reconociendo roles y normas, tiende a seguir elaborando sus dificultades poniendo a prueba el vínculo con sus referentes afectivos y a ellos mismos.
- Demuestra mayor autonomía en la realización de las tareas escolares. El propio Luis reconoce esta condición demandando menos acompañamiento personalizado (a modo de ejemplo, la MPO registra una situación de clase en la cual se acerca a Luis para ofrecerle ayuda y el niño le responde “yo puedo solo”).
- Establece un mejor vínculo con la docente de apoyo, habilitando el trabajo con ella en el aula.
- Ha podido acceder a la lectura comprensiva y se destaca por su entusiasmo en participar oralmente en todas las propuestas.
- Comienza a realizar actividades por escrito, aunque lo hace con “macrografía” y de manera incompleta. Dado que esta adquisición es reciente para el niño, se decide que continúe dando cuenta de sus aprendizajes oralmente.

Estas mejorías que manifiesta el alumno en el plano relacional y en su tránsito por la escuela llevan a que el padre decida discontinuar el tratamiento psicológico de su hijo. Si bien esta decisión pone de manifiesto un cambio de posición por parte del padre en términos de la valoración de lo que la escuela realiza para sostener a su hijo, la recomendación de la MPO es que el tratamiento debe continuar, destacando que los logros que se han conseguido son producto de un trabajo colectivo, en el cual también tiene un lugar importante la propia familia y el espacio terapéutico particular, que requiere ser sostenido desde todas las instancias intervinientes.

En lo que respecta al trabajo concreto con los contenidos, durante el segundo año de intervención el proyecto se ha propuesto aún con la consideración de cierta excepcionalidad, que Luis pueda dedicarse efectivamente a la tarea escolar. En este sentido, la definición de una serie de adaptaciones curriculares en matemática y prácticas del lenguaje efectuada por el CERI (que no serán sintetizadas aquí) y la implementación de estrategias metodológicas específicas se constituyen como caminos para lograr este objetivo. El registro de la MPO da cuenta de algunas de estas estrategias: *“trabajo con fotocopias, poca copia del pizarrón, propuestas lúdicas con objetivos pedagógicos claros, reducción de la cantidad de ejercitación diaria en el cuaderno, uso de castillo de números y uso de revistas y diarios”*.

A partir de la evaluación que realiza el proyecto sobre las posibilidades del niño al finalizar el 2º grado, y frente a la decisión de la escuela de promover a Luis a 3º grado (con las mencionadas adecuaciones), la MPO sugiere que en esta oportunidad puede resultar beneficioso para el niño que la docente a cargo del grupo durante el año

siguiente no sea la misma que lo ha acompañado hasta el momento. El fundamento de la decisión es que, de este modo, se favorecerá el fortalecimiento del niño al exponerlo a una situación nueva para él que, por otra parte, es habitual en el recorrido escolar de cualquier alumno (el cambio de docente de un grado a otro). De este modo aquello que fue considerado como recomendable para sostener a Luis en la escuela primaria (la continuidad de su maestra durante los dos primeros años de su escolaridad) es evaluado aquí como un posible obstáculo para acercarse al objetivo general de ir apartando al niño de la excepcionalidad, en función de que logre integrarse progresivamente en la regularidad propia del formato escolar.

Los registros correspondientes al ciclo lectivo 2010 permiten advertir que tanto el tipo de actividades realizadas por la MPO como también los interlocutores habituales en su tarea reflejan una continuidad con lo efectuado desde el comienzo de la intervención del proyecto.¹⁵⁶ Es preciso destacar que el sostenimiento de las estrategias y acciones trascienden incluso al cambio de docente asignada por el proyecto para el seguimiento de este niño, hecho que se debió a que la MPO anterior pasó a desempeñarse en otro turno, por lo cual se dispuso su reemplazo por otra colega.

Entre los registros recabados se encuentra un documento producido por el CERI en el cual se definen los contenidos a priorizar con este alumno y las estrategias metodológicas. En el mismo se señala el papel de las *“adaptaciones curriculares en el marco de una escuela inclusiva y de un currículo flexible”*, destacando que *“adaptar el currículo del aula a la diversidad de los alumnos es realizar los cambios necesarios para que cada uno pueda aprender a partir de sus posibilidades”*. La importancia que adquieren en esta etapa de la intervención las decisiones en relación con los contenidos y las estrategias didácticas adecuadas para Luis puede explicarse a partir del hecho de que, luego de dos años de trabajo continuo del proyecto, se ha logrado establecer algunos “prerrequisitos” mínimos para habilitar un espacio de aprendizaje en el marco escolar: que el alumno pueda permanecer en el aula, mantener relaciones armónicas con sus pares y los adultos, aceptar los límites y las normas escolares y dedicarse a las tareas propuestas por sus docentes. En el contexto de esos avances resulta entendible que el proyecto se plantee objetivos vinculados ya no con la posibilidad del niño de estar meramente en la escuela (o en el aula) sino de abocarse

¹⁵⁶ A diferencia del ciclo lectivo anterior, durante este año se registran contactos con el EOE a fin de solicitarle que gestione un espacio de tratamiento psicológico en un CESAC, debido a que la terapia había sido interrumpida.

a aquello que justamente le da sentido a esa permanencia: el aprendizaje de manera más autónoma.

No obstante, aún habiendo conseguido instalar al niño como alumno dentro de la escuela común, hacia el final del primer ciclo se evalúa que Luis no está en condiciones de pasar a 4º grado. En el informe que el CENTES efectúa en diciembre de 2010, se puntualizan las razones por las cuales se considera pertinente que el niño realice nuevamente el 3º grado en la misma institución educativa:

“Teniendo en cuenta que la posibilidad de promoción a 4to grado implica un cambio de ciclo con exigencias crecientes, para lo cual resultan necesarias adquisiciones que aun Luis no posee (autonomía en la realización de las actividades, resolución de las operaciones básicas matemáticas, aceptación para la realización de tareas escolares), nos planteamos si resultaría favorecedora u obstaculizadora la promoción. Nos resulta importante destacar que el afianzamiento y la conservación de los logros obtenidos hasta el momento podrían verse facilitados ofreciéndole a Luis el tiempo que necesite para que esto ocurra”

Asimismo, el equipo evalúa que su participación en el dispositivo diseñado para este alumno ha cumplido un ciclo. Tras destacar los resultados favorables logrados (tanto las crecientes posibilidades que demuestra el niño como la capacidad de la escuela de acompañarlo contemplando sus particularidades) se dispone dar por finalizada la intervención de la MPO en esta institución dado que, aunque el niño pueda seguir requiriendo una atención personalizada, la escuela cuenta actualmente con recursos de los que no disponía antes de la participación del proyecto.

Si bien un elemento distintivo de este proyecto es la construcción de estrategias de abordaje específicas para cada caso (atendiendo a la singularidad que se expresa en cada problemática), las tres situaciones presentadas permiten reconocer algunos rasgos comunes que revelan las definiciones conceptuales y metodológicas que se encuentran implícitas en la práctica.

En cuanto a las problemáticas ante las cuales el proyecto interviene, se trata efectivamente de alumnos con trastornos emocionales que revelan cierta labilidad en su constitución subjetiva¹⁵⁷. En todos los casos analizados, la biografía de estos niños

¹⁵⁷ Si bien para los referentes del proyecto los diagnósticos no son utilizados para definir el destino escolar del niño ni las estrategias a implementar, estos niños generalmente han recibido o están recibiendo tratamiento psicológicos y/o psiquiátricos, como producto de los cuales se incluyen en los legajos las evaluaciones que estos profesionales efectúan y que

y las relaciones que establecen con su entorno familiar resultan determinantes para comprender (y luego, desde ya, para abordar) las situaciones disruptivas que se presentan en las escuelas. En este sentido resulta coherente que el diálogo y la orientación hacia los padres estén contemplados como parte importante del abordaje integral que el equipo realiza.

Los padecimientos que atraviesa cada uno de estos niños se encuentran vinculados con cierta inmadurez emocional y tienen como consecuencia la dificultad para constituirse en un alumno más con la suficiente autonomía como para poder prescindir de la presencia de sus padres en la escuela durante el horario de clase¹⁵⁸ e incluso poder permanecer en el aula. Este tipo de problemáticas suele expresarse en el ámbito escolar en situaciones de retraimiento o agresividad física y verbal que obstaculiza el establecimiento de buenos vínculos con compañeros y docentes. A su vez, la intolerancia de estos niños frente a los límites y las frustraciones desemboca habitualmente en crisis de llantos y gritos.

Como se desprende de esta descripción, el malestar subjetivo de estos niños no permiten garantizar las condiciones básicas necesarias para formar parte de un proceso de grupal de aprendizaje (tal como la escuela primaria propone) y, por lo tanto, impactan negativamente en los recursos que poseen para establecer relaciones con sus compañeros, con los docentes, con la tarea escolar y, en definitiva, con el conocimiento. De hecho, la información contenida en los legajos analizados es elocuente en señalar que los compromisos cognitivos de estos alumnos no resultan relevantes por fuera de lo que puede ser considerado como consecuencia de su situación emocional. Es decir, los retrasos que se evidencian en relación con la adquisición de conocimientos no se deben a dificultades en términos de su capacidad de aprendizaje sino a la disparidad entre las posibilidades de estos niños de establecerse como sujetos pedagógicos y las exigencias de la escolaridad, más aún considerando que deben adaptarse a un dispositivo escolar caracterizado por una propuesta homogénea y rígida, en la cual lo grupal es una dimensión fundamental del proceso de aprendizaje. Como bien señalan las referentes consultadas:

confirman de algún modo las dificultades en los procesos de constitución subjetiva de estos alumnos.

¹⁵⁸ Como se desprende de las situaciones analizadas, se advierten falencias en las funciones parentales: vínculos de gran dependencia respecto de las madres y cierta ausencia de los padres para constituirse como referentes adultos del niño.

“Un chico que tiene estas dificultades está teniendo dificultades en el aprendizaje como consecuencia, no como línea inicial. Porque un chico que entra y sale no está siguiendo la clase, un chico que al menor movimiento le pega al compañero, no está siguiendo la clase, no está pudiendo ordenar lo que le están pidiendo”

“En general se trata de niños que no pueden adaptarse a la regularidad de lo que es la escuela común, por alguna situación diferente en cada caso (...) podemos decir que son niños que ‘hacen ruido’, que cuestionan el sistema común (...) que tienen un tránsito por la infancia complicado, perturbado... y que necesitan estrategias y un abordaje especial.”

En cuanto a los rasgos más sobresalientes del enfoque metodológico, la lectura de los legajos permite advertir ciertas regularidades la forma de “construir” el problema como conflicto y el modo de abordarlo.

Por un lado, la caracterización de los problemas que atraviesan estos niños es el resultado de una construcción en la cual se consideran las voces de diversos actores, cada uno de los cuales es reconocido, ya sea por el saber específico que porta o bien por el lugar que ocupa en el entramado de relaciones del alumno: docentes, directivos, EOE, terapeutas particulares, médicos psiquiatras, psicopedagogos, padres y el propio MPO. En el proceso de trabajo necesario para construir, a partir de la demanda inicial, una perspectiva compleja que reúna las diversas miradas involucradas es posible que cada actor o institución pueda reposicionarse ante la situación. En este sentido, un elemento relevante en la primera etapa de intervención del equipo MPO es considerar la demanda recibida como un objeto a reformular y no como algo dado frente a lo cual es necesario responder. Este trabajo con la demanda se revela como uno de los ejes consistentes del proyecto contribuyendo al pasaje del pedido (que identifica un problema en el niño) a la demanda implicada (que reconoce un conflicto que excede el comportamiento del niño e involucra necesariamente a los adultos que están en su entorno).

Congruentemente con el hecho de que la caracterización del problema es concebida como producto de una construcción colectiva, el abordaje de la situación también depende de la articulación entre los distintos sujetos e instituciones involucradas -cada cual desde su especificidad- en brindar los apoyos necesarios al niño para que pueda superar aquello que emocionalmente le impide permanecer en el grado común, evitando -como el proyecto propone- siempre que sea posible un cambio de modalidad educativa. De hecho, los legajos dan cuenta de que un aspecto significativo de la labor de las MPO es el logro de acuerdos con agentes escolares (equipo directivo,

docentes, EOE, y gabinetes de los CERI), agentes extraescolares (terapeutas fundamentalmente) y los familiares del niño, que se construyen como producto de encuentros que ocupan gran parte de la actividad cotidiana de las MPO.

En relación con las acciones concretas desarrolladas por las MPO, la lectura de los legajos refleja que las mismas guardan coherencia con las prescripciones establecidas en el documento de creación del proyecto, así como también con la palabra de las referentes consultadas. En este sentido, las acciones que realizan se diferencian de las que suelen desplegar otros recursos de la DEE, tales como las maestras de apoyo o las integradoras, fundamentalmente por dos razones: porque no se centra en la enseñanza de contenidos sino en la generación de las condiciones para que ésta sea posible y porque su labor no implica un trabajo permanente y directo con el alumno. Respecto de esto último, en la medida en que se entiende que el síntoma que manifiesta el niño adquiere sentido en el marco de la relación con los otros, la intervención apunta a trabajar sobre la posición de esos “otros” (docentes, padres, el propio MPO y restantes adultos) para que algo del conflicto que padecen permita reflexionar sobre la función que cada uno desempeña. Este trabajo sobre los otros también se orienta a que el niño no sea identificado con el diagnóstico que porta o el síntoma que expresa -lo que tiende a cosificarlo- sino que pueda ser restituido en su condición de sujeto, lo que implica habilitar las preguntas sobre lo que ocasiona ese comportamiento en el niño y poner en duda la idea de que puede poseerse un saber certero sobre el mismo.

El lugar que ocupa el alumno y los restantes actores en la estrategia de abordaje de las MPO se refleja también en la decisión sobre la frecuencia con la cual estas profesionales asisten a las escuelas. El testimonio de una de las docentes del equipo refleja alguno de estos rasgos:

“Claramente el proyecto MPO, salvo situaciones excepcionales, interviene una vez por semana. Intervenimos en red, trabajamos con todos los protagonistas que están alrededor de ese pibe, descubrimos, vemos si la familia es la mamá y el papá o si hay que trabajar con las abuelas, o la tía. Vamos haciendo un trabajo artesanal, caso por caso, en red. Tratamos de intervenir lo menos posible con el chico, no nos pegamos al pibe para decirle ‘hacé la tarea’, ‘abrí el cuadernito’. Tratamos de perturbar lo menos posible su desarrollo en la escuela.”

La prioridad, como puede observarse, se coloca entonces en el apoyo, la orientación y el asesoramiento hacia los docentes y las familias (para lo cual, en muchos casos, es necesario también un trabajo articulado con el EOE, el CERI y los terapeutas

particulares de los niños), aunque esta decisión no excluye -tal como se desprende de las intervenciones analizadas- que puedan preverse algunas instancias puntuales de trabajo con los alumnos. Este énfasis en la metodología de abordaje es también destacado por una de las referentes: *“nuestra intención es trabajar más con el docente que con el niño explícitamente porque en la medida en la que estamos ahí presentes, ya estamos con el niño, lo que hacemos es que el maestro pueda ir tomando conciencia de cuál es la verdadera dificultad”*.

Otro rasgo recurrente en la labor de las MPO es que la modalidad de intervención se define en cada caso, considerando las condiciones particulares del niño y del entorno escolar en el que se expresa el conflicto, e implementadas a través de intervenciones acotadas y puntuales que son objeto de evaluación permanente respecto de los logros y obstáculos que se van consignando también como parte del proceso de trabajo. Los avances y las limitaciones que surgen de esta evaluación constante son interpretados siempre como resultado del trabajo realizado colectivamente: no son atribuidos exclusivamente a los apoyos del área de Especial y al compromiso de las escuelas sino también al sostenimiento de los espacios terapéuticos y a las mejoras en las funciones parentales. De este modo, aquellas dimensiones que se consideran fundamentales para comprender la problemática que aqueja al niño son, del mismo modo, concebidas como centrales para evaluar los logros obtenidos.

La complejidad de las situaciones abordadas por este equipo, sumada a la decisión metodológica de establecer un trabajo en red (con participación de múltiples actores) explicaría el hecho de que la duración de las intervenciones supere en la mayoría de los casos un ciclo lectivo. Si bien en el documento de creación del proyecto y en la palabra de los referentes se explicita que hay una “recontratación” que se efectúa cada tres meses, la misma está claramente orientada a efectuar la evaluación antes mencionada y no parece responder a la idea de que en ese período de tiempo es posible dar una respuesta a este tipo de problemáticas.

En suma, si bien se advierte que las estrategias desarrolladas por las MPO se adecuan a las particularidades de cada situación abordada, en los tres casos analizados la modalidad de intervención presenta elementos comunes que pueden explicarse tanto por el encuadre del proyecto (que brinda definiciones conceptuales y metodológicas firmes) como por el hecho de que el trabajo de cada docente en particular es orientado y supervisado en el marco de las reuniones semanales que el equipo lleva a cabo junto con la coordinadora. En palabras de una de las referentes:

“yo siempre digo que el proyecto MPO es muy flexible y que se arma caso por caso, esa es la ventaja. Si bien tiene regularidades formales, que son importantes porque marcan una forma de abordaje (como el tema de los informes, de las reuniones de equipo, de los acuerdos, de los tiempos), las estrategias que se arman en cada caso son muy particulares.”

Como se anticipó, en la caracterización de las dificultades que hacen que algunos niños tengan un tránsito difícil por la escuela primaria común (y que incluso pueden llevar a dudar de si ésta es la modalidad escolar adecuada) el entramado familiar es considerado un elemento fundamental para explicar el malestar de estos niños, las dificultades que tienen para establecer vínculos adecuados con los otros y su falta de “recursos subjetivos” para convertirse en alumnos al igual que sus pares. Pese a que la familia es considerada por el equipo MPO como parte del problema, no parece serlo bajo la forma de la culpabilización. Es decir, la familia también es puesta en contexto: si bien se destacan fallas en las funciones parentales desempeñadas por los padres y madres de estos niños, esto es interpretado como resultado de los padecimientos, límites y condicionamientos que sufren ellos mismos. Como parte de las acciones indirectas que efectúa el proyecto para lograr el sostenimiento de estos niños en la escuela, algunas intervenciones de las MPO registradas en estos legajos apuntan por ejemplo a que los padres sostengan una terapia, que se involucren más fuertemente en la escolaridad de su hijo, o bien que favorezcan una gradual autonomía del niño. Como se pudo apreciar en las situaciones presentadas, en congruencia con la importancia asignada en la configuración de las dificultades emocionales del niño, la familia también es clave para lograr que el mismo pueda efectivamente integrarse como alumno en la escuela común. Por ello, simultáneamente a los avances y retrocesos de los niños, los informes van consignando los distintos escenarios que se verifican en el orden familiar. Por último, se advierte en todos los casos analizados que la condición social de los alumnos no es considerada como una dimensión relevante para comprender sus problemáticas o definir las estrategias de abordaje.

En relación con la mirada que el proyecto tiene de las instituciones educativas que albergan a los niños atendidos por las MPO, es posible señalar que las escuelas no son concebidas como causantes de las problemáticas emocionales que atraviesan estos alumnos, sino como el contexto en el cual éstas se expresan y se complejizan. Sin embargo, el hecho de que las acciones que despliega el equipo del CENTES apuntan a introducir modificaciones en el formato habitual del dispositivo escolar pone de manifiesto que para estos niños la propuesta de la escuela común supone un grado de exigencia que no están en condiciones de sostener. Por esta razón, un parte

fundamental de las intervenciones y de los acuerdos establecidos con docentes y directivos apuntan a flexibilizar las “rigideces” propias del dispositivo escolar común tales como la duración de la jornada escolar, la obligatoriedad de permanecer en el aula, el modo de aplicar las normas (generales y para todos por igual), el grado de personalización de la propuesta pedagógica, la forma de acreditar conocimientos, entre otros. Como se desprende claramente de las tres situaciones presentadas, una premisa del proyecto es favorecer la aceptación por parte de la escuela de ciertas “excepcionalidades” necesarias para evitar la exclusión del alumno y promover progresivamente el pasaje de dicha situación de excepción hacia la regularidad, en la cual el alumno pueda restituirse como uno más dentro de su grupo. Este proceso requiere, como se señala en el documento de creación del proyecto, de un saber especializado que habitualmente no se encuentra presente en las escuelas comunes, dado que por lo general los docentes y directivos no cuentan *“con la experiencia necesaria y con la escucha habituada a estas problemáticas para crear en esos mismos lugares los dispositivos necesarios para que esa escolaridad continúe y el niño no sufra la pérdida de su espacio conocido y sus vínculos”*. No obstante, la formación y experiencia particular de las MPO no se constituyen como un saber que obtura el saber del otro, sino que busca correrse de las expectativas que la escuela coloca en esta figura como portadora de la “solución del problema” en función de habilitar que tanto docentes como directivos abandonen su posición de impotencia y asuman su responsabilidad educativa.

El hecho de que, como se señaló, el compromiso de las escuelas (o de las prácticas institucionales) no aparezca mencionado como parte de la configuración de las dificultades de los niños atendidos por las MPO puede vincularse con un principio que fundamental en el encuadre del proyecto. En aquellas situaciones en las que se evalúa que las prácticas institucionales resultan expulsivas o bien que las escuelas no logran involucrarse realmente en la solución del problema, el equipo prefiere no intervenir en ese contexto sino propiciar un cambio hacia otra institución educativa común que ofrezca mejores condiciones para que el niño pueda continuar su escolaridad. Por otra parte, como se indicó en la introducción de este apartado, los legajos analizados fueron seleccionados por el CENTES bajo la premisa de que permitieran acceder a situaciones de abordaje habituales, de modo que resulta esperable que aquellos casos que presentaron serios obstáculos para la labor de este equipo hayan quedado fuera de dicha selección.

Sin embargo, las propias referentes dan cuenta de que efectivamente en ciertas situaciones las condiciones institucionales no resultan favorables para la intervención de este equipo. Incluso, en muchos casos, en la propia demanda que la escuela formula al equipo del CENTES se encuentra implícita una intencionalidad expulsiva respecto de estos niños. Como señala una de las entrevistadas:

“(analizando la demanda que recibimos de las escuelas) te diría que es mayor el porcentaje de los que quieren que en realidad le saquen el problema de encima. Ahora, si esto ya está muy instalado cuando nosotros llegamos, no tiene retorno. Hay casos en los que, si el rechazo todavía no está tan instalado podemos tener alguna posibilidad. Pero si está muy instalado el rechazo no tiene vuelta atrás, porque el problema ahí lo tiene la institución: aunque le saquemos a ese chico, después va a aparecer otro. Por eso es importante que los EOE trabajen los aspectos institucionales, al margen de lo que pase con ese chico en particular”

En relación con este aspecto, pese al reconocimiento por parte del equipo del CENTES de que la dimensión institucional no constituye el objeto específico de sus intervenciones, es posible reconocer que el abordaje del proyecto tiene efectos concretos en ese sentido. Así, entre los logros propiciados por la presencia de las MPO en las escuelas comunes se cuentan no sólo cambios en las posibilidades de los niños de formar parte de la propuesta escolar en términos de las relaciones con los otros y con el conocimiento, sino también en las formas en que los actores dentro de la escuela -docentes y directivos- comprenden y acompañan a estos niños. Este cambio de posición implica fundamentalmente transformar el imaginario sobre lo que es una institución escolar y sobre lo que es un alumno típico de escuela primaria; imaginario que se pone en crisis cuando un niño con trastornos emocionales severos irrumpe en la cotidianeidad de estas instituciones rechazando la propuesta educativa de manera tal que hasta una condición elemental para formar parte de esa propuesta (la posibilidad de permanecer dentro del aula e interactuar con los otros) resulta difícil de sostener. Esta transformación más general en las concepciones que subyacen a las prácticas escolares debe ser acompañada también por un cambio en las representaciones y en las estrategias concretas de las que disponen los docentes. Así, partiendo de una situación inicial de impotencia y rechazo ante el comportamiento del niño por parte de la escuela se busca arribar a una instancia en la cual el maestro cuente con nuevas herramientas para comprender lo que estos niños revelan en sus actitudes y establecer un vínculo distinto con ellos. Así lo entiende una de las referentes del proyecto:

“Generalmente lo que pasa es que el maestro siente que no puede trabajar con estos chicos, entonces ve en ellos su propio fracaso. Al ver su propio

fracaso, en lugar de decir 'bueno, yo hice esto y no funcionó, entonces tengo que probar otra cosa, voy a proponerle tal cosa o voy a adaptarle los contenidos, le voy a presentar esto que tiene que ver con los intereses del niño'. No pasa esto porque, como vos decís, (la propuesta de primaria) es una propuesta homogénea. Entonces, esto le provoca una frustración que la va a depositar en el niño. Y son nenes que, muchas veces por sus propias características, se hacen expulsar: hacen todo lo posible para que eso pase. Es una cuestión delicada. Entonces ahí nosotros tenemos que trabajar con el maestro y trabajar con las fortalezas del maestro, les decimos 'fijáte que vos con esto podés, que en esto el chico te busca'. Y a veces el docente se sorprende y dice '¿de verdad me quiere, le gusta algo de lo que hago?' Y a partir de ahí se afloja y lo puede empezar a considerar y a trabajar con el chico. Lo que intentamos es darles herramientas para sacarlos de ese lugar desde donde parece que no pueden hacer nada con ese chico".

Como pudo observarse en dos de las situaciones analizadas, el criterio general que define la finalización de la intervención del CENTES en las escuelas comunes es la posibilidad de que el niño pueda posicionarse en la escuela como alumno y que la institución pueda darle un lugar y sostenerlo con sus propios recursos (esto es, sin que sea necesaria la presencia de la MPO). El logro de este objetivo requiere, al menos, de dos condiciones: un cambio en la mirada sobre ese niño (en paralelo al mencionado replanteo del imaginario de lo que se espera de un alumno) y el establecimiento de un trabajo en red (escolar y extraescolar) que pueda seguir apoyando a la escuela una vez que el proyecto se retira. En este sentido, la posibilidad de darle un lugar a ese niño pone en juego la capacidad de la escuela de instalar la pregunta sobre el malestar del alumno y los efectos que éste tiene en la institución (la angustia del maestro, el padecimiento de la escuela, la impotencia de no saber cómo abordar la situación); lo que implica abandonar la idea de que hay un "problema" a solucionar y adoptar, en su lugar, la perspectiva de que se trata de un conflicto que atraviesa a la institución en su conjunto y a los adultos que forman parte del entorno del alumno.

Para finalizar, cabe señalar que en los casos analizados se destaca como rasgo característico de las acciones concretas de las MPO la consideración de la singularidad de cada situación y la búsqueda de cierta flexibilidad frente a las rigideces propias del dispositivo escolar. Una de las referentes del equipo reconoce esta particularidad como una de las contribuciones más importantes del proyecto:

"Yo creo que el aporte es que (puedan ver que) todos los nenes necesitan atención especial, no solamente el niño por el que vamos. Esto tiene que ver con la mirada que el docente de primaria tiene de sus alumnos. No pensar que es simplemente 'nombre, apellido, nacionalidad: diagnóstico'. Además, todos tenemos un diagnóstico para el caso. Entonces la idea es ver cómo se

puede trabajar con la diferencia, porque todos son diferentes y no solamente el niño por el cual nosotros vamos. Por eso nuestra intervención no se trata de estar con el nene y marcarlo, sino de descubrir que, como ese nene, todos son singulares”

De esta manera, el aporte principal que el proyecto MPO realiza a las escuelas primarias comunes consiste en poner de relieve la necesidad de reconocer la diferencia y la singularidad de cada alumno; muy especialmente de aquellos cuya presencia pone de relieve las propias limitaciones de la propuesta homogénea de la escuela y de algunas de sus prácticas.

Tras la descripción de los proyectos MPO y MAP y el análisis de la práctica, efectuados en apartados anteriores, a continuación se establecerán algunas comparaciones que permitan echar luz sobre las continuidades y discontinuidades existentes entre los mencionados proyectos con el propósito, en última instancia, de comprender de qué manera bajo la modalidad de Educación Especial conviven estas dos configuraciones de apoyo.

En cuanto a su origen, cabe señalar que el dispositivo MPO precede y es consignado por algunos referentes consultados como antecedente del proyecto MAP¹⁵⁹. La creación del proyecto MPO, como se ha referido, se dio en un contexto (situado a mediados de la década del '90) caracterizado por una fuerte demanda de derivación de alumnos desde escuelas primarias comunes hacia los CENTES que funcionan en la Ciudad. Mediante esta política se intentaba ofrecer una alternativa para que en las escuelas se pudiera abordar la problemática de los niños con problemas emocionales severos, con la expectativa de que, mediante un acompañamiento adecuado de los niños, los docentes y las familias, se pudiera prevenir su escolarización en instituciones de Educación Especial. De esta forma, se buscaba evitar la posible estigmatización que conlleva la inclusión de un niño a una institución como el CENTES y las huellas que puede dejar en su trayectoria escolar.

La creación de MAP, producida en 2005, estaría más vinculada a la necesidad de dar respuesta a ciertos cambios sociales y culturales amplios que eclosionaron en la crisis de 2001 y tuvieron por consecuencia el debilitamiento de los tejidos sociales y familiares. En el ámbito escolar, esta crisis más general emergió bajo la forma de conductas disruptivas y manifestaciones de angustia en algunos alumnos que pusieron de manifiesto la dificultad por parte de las escuelas comunes de abordar con sus propios recursos y capacidades esas nuevas problemáticas.

Lo que parecería marcar una diferencia en el origen de ambas configuraciones es que, como se puede advertir por lo señalado en párrafos anteriores, el proyecto MPO surge a partir de identificar como problema los procedimientos de derivación de niños hacia la modalidad de Especial, lo que podría ser considerada una problemática “intra-

¹⁵⁹ Cabe subrayar que, si bien las entrevistas efectuadas sostienen que existió esa inspiración, este dato no se encuentra explicitado en la normativa de creación de este último.

sistema". En cambio, el proyecto MAP se crea para abordar los impactos subjetivos en ciertos niños y sus consecuencias en el desempeño escolar, asociados con cambios sociales y culturales más generales. En función de lo anterior, el proyecto MPO desarrolla estrategias que, al contribuir a que los rasgos patológicos de los niños con graves trastornos emocionales no se profundicen, tienden a evitar las crecientes derivaciones de alumnos desde escuelas comunes hacia instituciones de Educación Especial. En cambio, el proyecto MAP apunta a brindar herramientas a las escuelas comunes para afrontar el impacto de esas transformaciones del contexto extra-escolar en el ingreso de alumnos cuyas condiciones subjetivas no les permiten sostener comportamientos ni las modalidades de relación esperables en una institución educativa.

No obstante esta diferencia, en los dos casos la modalidad de Educación Especial aparece generando "configuraciones de apoyo" que buscan contribuir al abordaje de situaciones vinculadas a problemáticas en la constitución de subjetividad que se presentan en las escuelas comunes. En ambos proyectos esa contribución toma la forma de un dispositivo de acompañamiento, asistencia y orientación que, lejos de pretender sustituir la responsabilidad de la institución educativa, se propone como un apoyo específico y transitorio que busca generar las condiciones para que estos niños puedan instalarse como alumnos a la vez que la escuela pueda reconstruir su autoridad pedagógica frente a ellos.

El hecho de que los proyectos analizados tengan algunos rasgos comunes torna pertinente interrogarse sobre la lógica política implícita en su creación. Concretamente, es preciso preguntarse cómo se explica que ante problemáticas similares (aunque no idénticas, como se detallará más adelante) atravesadas por los alumnos de escuelas comunes la decisión tomada haya sido, en lugar de fortalecer y ampliar el dispositivo preexistente (el proyecto MPO dependiente de los CENTES), crear un nuevo dispositivo que se inspira claramente en aquél¹⁶⁰. De hecho, las entrevistas realizadas aportan un dato interesante: en su origen el proyecto MAP se nutre no sólo de ciertas ideas y enfoques del proyecto MPO sino también de algunos profesionales que se desempeñaban en el mismo.

A su vez, cabe señalar que la existencia en simultáneo de dos proyectos tan emparentados en sus orígenes y objetivos genera confusión en muchos agentes del

¹⁶⁰ Si bien escapa a las posibilidades de este análisis establecer alguna conclusión al respecto, se considera válido de todos modos dejar planteado este interrogante.

sistema escolar, lo que lleva a que desde ambos proyectos se admita que, al momento de demandar ayuda ante los problemas que impiden algunos niños transitar satisfactoriamente su escolaridad por problemas fundamentalmente emocionales, las escuelas (e incluso los EOE) puedan tener dificultades para establecer con precisión cuál de los dos resultaría más pertinente.

Pese al origen común de estos proyectos, una diferencia que es posible destacar es la inserción o encuadre institucional de cada configuración de apoyo. El proyecto MPO se encuentra radicado en los CENTES de la Ciudad de Buenos Aires, los profesionales que conforman el equipo han sido docentes de esas instituciones y las coordinadoras forman parte de la conducción de dichos Centros. En cambio, el proyecto MAP se conforma por un grupo de docentes que depende de una coordinadora quien, a su vez, reporta directamente a la directora de Educación Especial. En suma, en el primer caso la identificación del equipo con una institución escolar es un rasgo característico, del que carece el proyecto MAP. Al respecto, las entrevistas realizadas dan cuenta de que para los MPO ese respaldo institucional es un elemento que les aporta legitimidad al momento de ingresar e intervenir en las escuelas comunes para realizar su tarea.

Un punto en el cual la confrontación entre estos dos proyectos resulta particularmente relevante es el de los sujetos destinatarios, dado que remite al problema -aludido en párrafos precedentes- de la confusión que suele generarse entre ambos dispositivos, en la medida en que no parecen existir criterios taxativos que permitan diferenciar cuándo una problemática amerita la intervención del proyecto MPO y cuándo la presencia del proyecto MAP.

Como revelan los apartados anteriores, un elemento común entre los destinatarios de ambas configuraciones de apoyo es que se trata de niños que, sin presentar compromisos intelectuales o dificultades en su capacidad de aprendizaje, atraviesan fuertes padecimientos subjetivos que les impide abocarse a las actividades y rutinas escolares; al traducirse ese malestar en comportamientos disruptivos (o, por el contrario, retraimiento) así como en dificultades para establecer vínculos con los otros, ya sea pares o adultos.

No obstante, de los documentos y las entrevistas a referentes surgen algunos elementos que permitirían establecer diferencias. El proyecto MAP se propone como un acompañamiento que *“durante un tiempo y de manera transitoria, ayude (al niño) a*

encontrar otros modos de relacionarse con los adultos y con sus pares” y se plantea el objetivo de *“fortalecer los lazos del alumno con los docentes y sus pares”*. Los alumnos que requieren de este dispositivo son concebidos como *“niños en situación de crisis”* que presentan dificultades de inserción en la vida de la escuela. Sin embargo, en estos casos la escolarización del niño en la modalidad común no se pone en duda.

En cambio, un elemento central en la definición de los destinatarios del proyecto MPO es la idea de que se trata de niños con *“dificultades emocionales severas”*, que -según una referente del proyecto- *“tienen un tránsito por la infancia complicado, perturbado”*. En congruencia con la *“severidad”* del malestar emocional, el proyecto pretende evitar que los rasgos detectados en el niño se profundicen y consoliden como patologías que comprometan a futuro sus posibilidades de relacionarse tanto en lo personal como, particularmente, en el ámbito escolar. Por lo anterior, cuando una MPO interviene existe una duda a despejar: si ese alumno podrá permanecer en la escuela común o, si aun con los apoyos específicos brindados, esto no será posible.

Como se indicó, las diferencias apuntadas resultan claras como criterios teóricos. Pero en la realidad cotidiana son frecuentes las situaciones difusas, en las cuales resulta difícil establecer *a priori* si el alumno por el cual se demanda alguno de esos recursos de la DEE podrá, con el sostén adecuado, permanecer en la escuela común o si la mejor alternativa ante tales dificultades será su derivación a una institución de la modalidad de Especial. En consecuencia, sólo a partir de la práctica los integrantes de estos proyectos (y la red de apoyos escolares y extraescolares que éstos contribuyen a armar) podrán estimar cuáles son las posibilidades de que el niño constituya (o reestablezca) los lazos con los otros y de que responda satisfactoriamente a las expectativas y exigencias de la escuela común.

Por lo mencionado, podría considerarse que uno de los elementos que orientan la decisión de que intervenga uno u otro dispositivo sea la percepción sobre qué tipo de prevención se busca para evitar consecuencias indeseadas en la trayectoria escolar del niño. Mientras que el proyecto MPO aspira a evitar un cambio de modalidad educativa (de escuela común a especial) y la profundización de rasgos patológicos, en el caso de MAP la búsqueda se orienta a evitar el fracaso escolar en términos de repitencia o abandono.

Pese a la complejidad mencionada, lo anterior no significa necesariamente que la participación de uno u otro proyecto sea arbitraria. Si bien es esperable que los docentes y directivos de las escuelas, al enfrentarse a estos problemas (y formular en consecuencia una demanda de apoyo), no conozcan con precisión la distinción entre el destinatario de cada uno de estos recursos de la DEE, previamente a la intervención de uno u otro proyecto efectivamente se ha producido ya conocimiento sobre el niño (caracterización de su trayectoria escolar realizada por la propia escuela, datos sobre intervenciones anteriores o informes de los terapeutas que atienden al chico, etc.) que es utilizado por el EOE para definir cuál de los dos proyectos resulta en principio más pertinente. Es decir, el primer acercamiento a la situación problemática de cada uno de los proyectos se encuentra siempre mediatizado por el papel que desempeñan los EOE como articuladores entre la demanda de ayuda de la escuela y los recursos que el sistema educativo contempla. En el caso del proyecto MAP la demanda formulada en tales términos parecería generar necesariamente un compromiso por parte del equipo para intervenir y las únicas limitaciones para darle respuesta radicarían en los recursos disponibles. En cambio, en el proyecto MPO la solicitud de intervención es sometida a una evaluación por parte del equipo, tendiente a discernir si la misma resulta pertinente o adecuada. En este proceso de evaluación de la demanda el equipo indaga cuáles son las condiciones institucionales existentes, básicamente si la escuela muestra compromiso en la inclusión del niño y en participar de las estrategias diseñadas para abordar la situación problemática. Si no están dadas dichas condiciones para encarar un trabajo colectivo, o bien el equipo MPO advierte que no va a ser posible generarlas, el proyecto puede incluso negarse a intervenir.

El hecho de que en ambos casos, los proyectos no actúen por iniciativa propia sino a partir de la solicitud efectuada por diversas instancias del sistema escolar¹⁶¹, demuestra la importancia de que estos proyectos dispongan de un momento, previo a la intervención, de reflexión sobre esa demanda y reformulación en conjunto con los actores que la impulsan. Esto permite a los equipos indagar cuáles son las evaluaciones y representaciones sobre los alumnos implícitas en el pedido de apoyo, así como también despejar posibles intenciones expulsivas que puedan estar en juego en la búsqueda de intervención de un equipo externo. En este sentido, bajo la solicitud de ayuda por parte de una escuela para afrontar una situación problemática, para la cual los recursos propios no resultan suficientes, podría subyacer una duda acerca de la educabilidad de ciertos niños. En términos de Baquero (2001) las dificultades de

¹⁶¹ Ver en las descripciones de los dispositivos concretamente cuáles son los procedimientos normalizados para cada caso.

estos alumnos vuelven evidente una pregunta que implícitamente se encuentra presente en cualquier dispositivo pedagógico y que remite a los alcances y límites de toda acción educativa. Este interrogante se mantiene relativamente oculto en la medida en que los estudiantes responden de manera esperable a la propuesta educativa de la escuela común. No obstante, esta pregunta traduce una posición excluyente siempre que la misma ponga el acento sólo en uno de los términos de la relación: el niño, su cultura, su familia o su entorno social; lo cual obtura la posibilidad de desnaturalizar la propuesta escolar y revisar las características de este dispositivo en el sentido de sus normas, sus pautas, sus prácticas y la manera en se gestiona el tiempo, el espacio y las actividades. Por el contrario, para el citado autor *“la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno”* (Baquero, 2001: 6) y, en este sentido, la pregunta por la educabilidad debería conducir a la escuela a plantearse no sólo los motivos que hacen que estos alumnos no puedan permanecer en la escuela y adecuarse a ella sino también qué aspectos de la propuesta escolar podrían ser transformados para responder a las posibilidades, características y necesidades de estos niños.

Como fue posible observar anteriormente los proyectos MAP y MPO, en tanto dispositivos de apoyo, apuntan a instalar en las escuelas comunes discursos “novedosos” en relación con las formas de nombrar a los sujetos (y a sus problemáticas) así como modalidades de intervención diferentes. El objetivo de estas prácticas reside en la capacidad de mejorar y garantizar las condiciones pedagógicas en las cuales los niños transitan su escolaridad de forma que sea posible incluir aun a aquellos niños que desafían los límites del formato escolar tradicional y a la figura del docente en particular. En el caso de estos alumnos, que manifiestan crisis o compromisos emocionales severos, las dificultades que atraviesan para entablar vínculos con los otros afectan una condición básica para que sea posible la relación pedagógica. Con los pares, dado que la convivencia con otros en el espacio escolar es pedagógica en un sentido amplio, al constituir no solo un medio a partir del cual se ponen en práctica valores y formas de relación sino también el contexto de aprendizaje, dado que el mismo se da dentro de una dinámica grupal que requiere de la interacción con otros. Con el docente, debido a que necesariamente debe establecer lazos de confianza y comunicación como condición para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje pueda tener lugar.

En el cuestionamiento de la figura del docente, ya sea por rechazo explícito del niño o por un nivel de retraimiento que impide establecer una relación con el mismo, es

posible distinguir dos dimensiones diferentes pero relacionadas entre sí: su función de transmisión y de autoridad. En relación con el primer aspecto, se pone en cuestión la posibilidad de que el saber disciplinar y pedagógico del maestro tenga lugar. En relación con el segundo aspecto, el grado de malestar emocional de estos niños los excluye de la posibilidad de atenerse a las pautas que configuran la situación de enseñanza en el aula para todos y a las normas escolares (en consecuencia, tampoco tiene sentido para ellos la sanción como posible mecanismo para restituir las condiciones de regularidad). En este sentido, la particularidad de las situaciones de crisis que irrumpen en la escuela, y que requieren de la intervención de los dispositivos de MAP o MPO, es que, al poner en discusión la autoridad docente en las dimensiones señaladas, suele asociarse a un estado de malestar por parte de los docentes y las escuelas, caracterizado por sensaciones de frustración e impotencia. A estas condiciones se suma que, en algunos casos, los comportamientos agresivos que expresan el padecimiento de estos niños son experimentados como amenazantes, lo que puede obturar la posibilidad de interpretarlos como una manifestación de su sufrimiento psíquico y de sus escasas posibilidades de tramitarlo de maneras socialmente aceptables.

Considerando que ambos dispositivos actúan en situaciones caracterizadas por la intersección de factores subjetivos (el malestar emocional de ciertos niños) y factores institucionales (las limitaciones de las escuelas para afrontar de manera autónoma estas problemáticas o, incluso, los rasgos de la propuesta educativa que agravan o complejizan los padecimientos personales de los niños), las acciones desplegadas por estos equipos se orientan claramente en dos direcciones: constituir a esos niños en alumnos y, simultáneamente, restituir al docente en su condición de tal y dotar a la escuela de la capacidad de “alojar” a esos niños. Dada esa matriz común, la particularidad de cada dispositivo se presenta, como se señaló, en la forma que adopta la intervención de los profesionales (metodologías, estrategias, procedimientos, etc.).

En términos de aquello que es directamente observable, puede advertirse que mientras las MAP priorizan entre el conjunto de sus acciones el establecimiento de una relación “uno a uno” con el niño destinatario de su intervención, las MPO actúan más directamente con los adultos que conforman el entorno del niño (familia, docentes y directivos así como también profesionales que pudieran estar trabajando con el alumno en espacios terapéuticos). Esto no implica que las MAP no aborden deliberadamente dicho entorno en su accionar, sino que en función de restablecer los

lazos del niño con los otros se opta por entablar una relación personal estrecha con el niño con el propósito de establecer un lazo afectivo que le permita al alumno reconocer en la MAP el lugar del docente y, posteriormente, generalizar esta relación al resto de los maestros con los que ese niño se vincula. Por el contrario, en el abordaje de las MPO el propósito de restituir las condiciones para que la relación pedagógica sea posible se busca a través de un trabajo centrado en el armado de una “red” de contención que involucra como ya se mencionó a múltiples actores.

En relación con el trabajo con las familias, si bien ambos dispositivos interactúan con los padres o responsables de los niños, para el proyecto MPO éstos son objeto de su intervención dado que se entiende que la problemática subjetiva que manifiesta el niño tiene arraigo en la propia dinámica del entramado familiar, interpretándose incluso que ciertas fallas en el vínculo parental pueden constituirse como obstáculos para el desempeño escolar y relacional del niño (en los casos analizados, este factor fue un elemento de continuidad). En el caso de MAP, también se acude a la historia y entramado familiar para comprender la problemática del niño, aunque el mismo no se constituye como un campo de acción para estos docentes quienes enfocan su intervención en el territorio escolar.

Otro rasgo destacable de la intervención de estos proyectos es el rol articulador que ejercen los profesionales de ambos equipos. En el caso de MPO, es evidente que el trabajo con actores de distinta pertenencia institucional (escuela, familia, salud) se encuentra presente tanto en la re-construcción del problema como en su posible resolución. La redefinición de la demanda inicial en función de la escucha y la observación del niño y de sus referentes adultos coloca a las MPO en un lugar desde el cual pueden sugerir estrategias para abordar al niño pero también problematizar la posición de los adultos en relación con éste. Si bien estos rasgos también son posibles de identificar en la intervención de las MAP, el hecho de estar más presentes en el aula y de sostener una relación uno a uno con el niño les permite observar la dinámica grupal e institucional de la escuela, lo cual deriva de la definición que efectúan del problema y tiene consecuencias en las estrategias de intervención, que suelen quedar más circunscriptas al grupo clase.

Estas diferencias en cuanto al modo de abordar las problemáticas entre ambos proyectos puede pensarse, a su vez, como una consecuencia derivada de la definición del destinatario de las acciones de los equipos MAP y MPO. En el primer caso, se espera que el restablecimiento del lazo entre el niño y su entorno escolar pueda

lograrse a través de la presencia de la MAP -entendida como “puente” entre el alumno y los otros- dado que se supone que la imposibilidad del niño de vincularse se debe a una situación de crisis. En cambio, el hecho de que el equipo MPO se aboque al trabajo con niños que presentan trastornos emocionales severos supone un grado mayor de dificultad en el restablecimiento de ese lazo social y, por lo tanto, requiere de un trabajo más amplio que excede al entorno escolar.

No obstante estas variaciones en relación a qué se define fundamentalmente como objeto de intervención, ambos proyectos coinciden en plantear como estrategia general para avanzar en la inclusión la posibilidad de hacer lugar a la excepción de manera transitoria para acercar a estos niños a la regularidad que implica formar parte como alumno de la escuela primaria. De esta forma se advierte claramente la intersección de las dos dimensiones presentes en el ámbito de trabajo de estos dispositivos: lo subjetivo y lo institucional. Los niños con crisis o trastornos emocionales severos poseen limitados recursos para afrontar las exigencias que plantea una institución como la escuela, caracterizada por un formato homogéneo en el cual las interacciones se encuentran sumamente pautadas y normadas, así como también las prácticas adquieren cierta normalización y rigidez. Asimismo, dados estos rasgos de la propuesta escolar, los recursos institucionales para propiciar formas alternativas de “alojar” a estos niños también se revelan como escasos. Ante ambas limitaciones, el lugar de la excepción constituye una clave para generar un espacio transitorio que permita reestablecer el lugar del alumno y del docente y hacer posible así la relación pedagógica.

En particular, con respecto a las normas escolares, tanto en el caso de MAP como MPO esta excepcionalidad se materializa en la decisión de flexibilizar o bien reemplazar temporalmente algunas de éstas hasta tanto el alumno se encuentre en condiciones de aceptar la ley que rige “para todos”. Cuando se flexibiliza una norma, se habilita la posibilidad de que un comportamiento que sería sancionable para el común de los alumnos -por ejemplo, salir del aula intempestivamente o insultar a la docente- no lo sea para el niño en cuestión. Esta tolerancia tiene lugar en función de considerar que la intención del alumno no es transgredir deliberadamente dichas normas, sino que su comportamiento se debe a la imposibilidad de controlar sus emociones. Estas dificultades, asimismo, se consideran como transitorias en la medida que ambos proyectos esperan que los niños encuentren progresivamente otras formas socialmente aceptadas de expresar su malestar. Los casos analizados en apartados anteriores revelan que los niños que requieren de la intervención de estos proyectos

presentan dificultades básicas tales como no poder sostener siquiera su presencia en el aula o bien reaccionar de manera desmedida frente a cualquier frustración o límite, lo que demuestra hasta qué punto es improbable que puedan responder a las exigencias propias del espacio escolar.

Por otra parte, cuando se reemplaza momentáneamente una norma por otra, se instala de manera temporal una nueva regularidad que actúa sólo para el niño en cuestión y que convive con la norma general. En los casos analizados, un ejemplo claro y frecuente de este tipo de medidas fue el establecimiento de un horario de entrada y salida diferente para los alumnos que atienden estos proyectos. Otro ejemplo, vinculado más directamente con los aprendizajes, es cuando se permite -también transitoriamente- que el alumno dadas sus dificultades pueda acreditar sus conocimientos y comunicar lo aprendido en forma oral en lugar de hacerlo por escrito como sus compañeros. En ambos casos se trata, como se señaló, de una nueva norma que debe ser respetada por los niños a pesar de su carácter excepcional.

Otro aspecto relevante para el análisis de estas configuraciones de apoyo es el lugar que ocupa la dimensión pedagógica -en un sentido más estrecho vinculado a las actividades de enseñanza- en el conjunto de estrategias llevadas a cabo por las MPO y las MAP.

En el proyecto que depende de los CENTES los referentes plantean explícitamente que su labor no es considerada como pedagógica en el sentido antes mencionado. Si bien dentro de las acciones que despliega este dispositivo las definiciones vinculadas con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la promoción tienen un lugar, las profesionales de este equipo no se ocupan directamente de estas tareas sino que las articulan con otros actores: las maestras de grado, que son reconocidas como la autoridad pedagógica en el aula; las maestras de apoyo y los equipos interdisciplinarios del CERI o de las Escuelas de Recuperación, quienes definen y ejecutan las adecuaciones curriculares pertinentes o bien efectúan tareas de apoyo pedagógico con estos niños. Tal como señala una referente del proyecto:

“En realidad, este es más un trabajo institucional que un trabajo pedagógico en sí mismo, nosotros (...) no intervenimos en las definiciones de lo que hace al rendimiento escolar. Sí podemos orientar acerca de aplicación de determinados instrumentos. Es decir, si vos observás que la maestra de grado llena todos los pizarrones, decís: ‘este niño con tres pizarrones del tamaño de la ventana llenos no va a poder funcionar’. Entonces sugerimos –nunca le indicamos, sugerimos- que trabaje con fichas especiales para él (...). La maestra dice si el nene pasa o no pasa de grado, la MPO nunca interviene en

ese nivel de decisión ni tampoco en la confección del boletín. Nosotros partimos de la concepción de que el docente de grado tiene el poder y la autonomía dentro del aula para tomar decisiones con respecto al grupo”.

En el proyecto MAP originalmente, como se indicó, la dimensión pedagógica no ocupaba el lugar que se le otorga en la actualidad. Desde sus comienzos la propuesta del equipo consistió en realizar una *“intervención institucional desde una perspectiva clínica”*. Es decir, lo pedagógico estaba presente en la medida en que justamente era el ámbito escolar el contexto en el cual se abordaban las dificultades emocionales y vinculares del alumno. En la búsqueda de reestablecer los lazos entre el niño y los otros, el proyecto abordaba una condición sin la cual la enseñanza y el aprendizaje no son posibles: la cuestión vincular. En el enfoque actual, este mismo objetivo se sostiene y se acentúa en la medida en que, a partir del 2007 la Dirección de la modalidad y la nueva coordinación de este proyecto, otorgan en su discurso una mayor relevancia a la dimensión pedagógica. En la práctica analizada en el marco de esta investigación se observan elementos que indican que, además de enfocarse en el aspecto relacional del alumno con sus pares y docentes, la labor de la MAP también se orienta a diseñar estrategias -junto con la docente de grado- para ayudar al niño a construir los hábitos que le permitan constituirse como alumno.

Para finalizar esta lectura comparativa de ambos proyectos, resulta interesante analizar cuáles son los escenarios que se configuran tras procesos de intervención considerados “exitosos”. En ambos casos, un rasgo sobresaliente parecería ser el hecho de que la capacidad de la escuela de “alojar” a estos niños con problemas emocionales no se reduce a aceptar o tolerar sus diferencias, sino que implica haber podido modificar posicionamientos, prácticas y lógicas institucionales. Que esta transformación sea posible supone no solamente un cambio de paradigma en la escuela (en el sentido de modificar las concepciones más generales que se sostienen) sino también de manera más concreta que haya podido apropiarse de nuevas formas de interpretar los comportamientos de los niños y de estrategias diferentes a las que ya poseía para abordar este tipo de problemáticas. Específicamente, en relación con los docentes de grado, las intervenciones de MAP y MPO pueden resultar sumamente valiosas en la medida en que contribuyen a enriquecer sus prácticas. Como pudo observarse, para que estos cambios puedan concretarse es condición esencial el trabajo colectivo y la voluntad de los diferentes actores para involucrarse en las estrategias orientadas a la inclusión de estos alumnos en las escuelas analizadas. Ese necesario compromiso supone compartir significados y valores relacionados con la práctica educativa, lo que en términos de Valdez requiere *“construir un espacio de*

comprensiones compartidas entre profesores y alumnos y eso implica aspectos más intelectuales, pero también supone aspectos emocionales y afectivos desplegados en esas interacciones intersubjetivas” (Valdez, 2009: 31)

Partiendo de esta similitud es posible, sin embargo, plantear una distinción en relación con la forma en que cada uno de estos equipos aborda las condiciones institucionales de partida. Para el proyecto MPO la existencia de posicionamientos fuertemente expulsivos en las escuelas donde deben intervenir resulta un límite para poder llevar a cabo su propuesta de trabajo. En casos extremos esta dificultad puede llevar a que el equipo decida no intervenir y promueva un cambio de escuela para el niño, en la cual la labor del proyecto pueda tener lugar. En cambio, para el proyecto MAP la ausencia de buenas condiciones institucionales no se constituye necesariamente como un obstáculo que impida la intervención.

Considerando que los dispositivos de la DEE se definen como configuraciones de apoyo que tienden a hacer posible la inclusión educativa de todos los alumnos, minimizando para ello las barreras que les impiden desarrollar una trayectoria educativa integral, puede suponerse que tanto MAP como MPO buscan modificar posicionamientos expulsivos o excluyentes. Al respecto, entonces, las exigencias del proyecto MPO en relación con las condiciones institucionales mínimas para intervenir ante una situación problemática en una escuela común podrían admitir una doble lectura. Por un lado, esta postura podría implicar una limitación en términos de la capacidad de transformar justamente prácticas y concepciones no alineadas con una política inclusiva. Por otro lado, es comprensible que frente a un contexto adverso estos profesionales prefieran impulsar un cambio de escuela para el niño, que permita concentrar los esfuerzos en abordar su malestar evitando de esta forma convalidar con la presencia del proyecto posibles intenciones expulsivas y garantizando -a través de la intervención en una institución inclusiva- mejores condiciones para el despliegue de la trayectoria educativa del alumno.

REFLEXIONES FINALES

El hecho de que un conjunto de dispositivos de la DEE, concebidos como “configuraciones de apoyo”, constituyan la estrategia de intervención de la modalidad en las escuelas comunes es resultado de un complejo proceso de transformación en la definición de los sujetos destinatarios y del sentido de la Educación Especial, vinculado con los sucesivos paradigmas que han predominado a nivel nacional e internacional¹⁶². Este proceso -expuesto a modo de recorrido histórico en la primera parte del informe- se ha caracterizado por una ampliación y reconversión de los propósitos de la modalidad que encuentra su origen en transformaciones que exceden largamente el ámbito jurisdiccional y son conceptualizadas por de La Vega del siguiente modo:

“en la escuela especial esta diversificación y ampliación adquiere una connotación muy precisa. Permite definir a un nuevo sujeto y extender el campo de su intervención. Las NEE designarán un ámbito problemático que van desde las dificultades de escolarización, determinadas por componentes orgánicos, hasta los conocidos problemas de aprendizaje, conducta o adaptación. Ampliado de esta forma el dominio de la educación especial, su intervención ya no se situará sólo en el ámbito propio (el cual deberá reducirse gracias a la integración) sino que se extiende para incluir a la escuela común. El especialista (el psicólogo, el psicopedagogo, el maestro especial) será convocado por la escuela integradora para diseñar los nuevos dispositivos escolares, en un contexto social que amplía los márgenes de la exclusión” (de La Vega, 2010: 227).

En el marco de esta reconversión del campo, y sin abandonar la labor tradicional enfocada en garantizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidad, en la Ciudad de Buenos Aires la DEE va acentuando paulatinamente su participación en el asesoramiento, orientación e incorporación de apoyos a las instituciones de educación común en función del logro de “trayectorias educativas integrales” en los niños que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje o problemas en la adaptación a la vida escolar. El origen de este proceso puede ubicarse en la creación de la modalidad de apoyo pedagógico que comienza a implementarse en el año 1987 como forma de flexibilizar la estructura de los grados de recuperación facilitando así la integración de los niños en los grados comunes. En las décadas siguientes, este lineamiento general de facilitar la integración y evitar la

¹⁶² Como es sabido, la jurisdicción no cuenta con una ley de educación propia. Sin embargo, la Dirección de esta modalidad toma como lineamiento para sus políticas los principios consagrados en la Ley Nacional de Educación 26.206 del 2006.

segregación se profundiza con la creación del proyecto MPO (1997) y de la figura de las MAP (2005).

En función de esta ampliación del campo de intervención de la Educación Especial, se hacía necesario indagar el modo en que los objetivos de inclusión fijados por las configuraciones de apoyo de la DEE en la educación común se materializan en el escenario escolar. En virtud de ello la investigación se propuso una primera aproximación descriptiva a los dispositivos, como fase necesaria para encarar posteriormente el análisis de las prácticas que tienen lugar cuando estas configuraciones de apoyo se encuentran actuando efectivamente en instituciones de nivel primario común.

La descripción de los dispositivos requirió de un trabajo de sistematización de la información documental de la modalidad y de la normativa específica a nivel internacional, nacional y local que no había sido efectuada anteriormente en el marco de esta jurisdicción, razón por la cual el producto de esta etapa del estudio adquiere un valor en sí mismo. El análisis de las prácticas fue necesario para comprender las condiciones concretas bajo las cuales las configuraciones de apoyo contribuyen a que los niños que presentan trayectorias educativas obstaculizadas -ya sea porque no logran integrarse adecuadamente a las características de la escuela o porque afrontan dificultades para apropiarse de los contenidos en los tiempos y modalidades esperados- transiten su escolaridad en la escuela común de la forma más satisfactoria posible¹⁶³.

Estos propósitos llevaron a adoptar una estrategia metodológica de carácter fundamentalmente cualitativo que explica los límites y potencialidades de los resultados obtenidos por la investigación: se trata de un conocimiento profundo del objeto de estudio, fuertemente interpretativo, que no busca establecer conclusiones generalizables. En este marco, los planteos que se expondrán en las siguientes páginas retoman las principales consideraciones desplegadas a lo largo del análisis de cada uno de los dispositivos de la modalidad y, a su vez, introduce nuevas ideas e interrogantes, surgidos de una mirada más global que abarca estos dispositivos en su conjunto.

¹⁶³ Se trata, como se explicitó en la presentación de este informe, de niños que no presentan discapacidades de origen orgánico.

Una primera cuestión que merece ser abordada es la de los logros que exhiben estas formas de intervención. El análisis de las prácticas muestra que mediante un proceso de trabajo, por lo general extenso, los dispositivos de apoyo logran efectivizar en líneas generales las finalidades que persiguen. Así, los alumnos con dificultades para aprender en los tiempos y modos esperados pueden evitar, gracias al sostenimiento de los maestros de apoyo, que se profundice la distancia con respecto a los contenidos curriculares estipulados para el grado en el que se encuentran. Del mismo modo, los niños que atraviesan crisis emocionales serias pueden, a través de la labor de las MAP y de las MPO, construir nuevas formas de estar en la escuela y de tramitar el malestar que padecen sin que ello obture sus posibilidad de ser alumnos. Esta apreciación general sobre los resultados de los dispositivos de la DEE se complementa con la constatación de que, en las instituciones primarias analizadas, las opiniones de los sujetos (docentes, directivos y alumnos consultados) resultan coincidentes en manifestar una valoración positiva de la participación de Especial en las escuelas. Si bien desde la DEE se precisa que la función de estas configuraciones de apoyo es favorecer la inclusión de alumnos con restricciones, minimizando las barreras que dificultan el logro de *“trayectorias educativas integrales”* -entendiendo como tales el mejor itinerario posible, en función de las necesidades y posibilidades de los alumnos, para transitar y cumplimentar la educación obligatoria (GCABA, 2010a)-, es importante señalar que este objetivo podría considerarse como un horizonte que orienta las acciones de los dispositivos analizados. Según los elementos que surgen del presente estudio, es posible afirmar que la acción de estas configuraciones de apoyo opera en un sentido reparador de las trayectorias escolares de estos niños, en la medida en que logran reducir algunas barreras que obstaculizan tanto la permanencia en la escuela como los aprendizajes esperados.

En relación con el grado de recuperación¹⁶⁴ también fue posible advertir una apreciación positiva por parte de los actores implicados en la escuela en la cual éste funciona. Los argumentos que se esgrimen a favor del mismo es que, frente a situaciones de desfasaje muy marcado en los niños, este dispositivo puede resultar beneficioso en la medida en que ofrece la posibilidad de un trabajo personalizado de la docente con un número reducido de alumnos durante la totalidad de la jornada escolar¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Si bien los grados de recuperación no son una configuración de apoyo se los considera en las reflexiones finales por tratarse de una oferta educativa de la DEE que forma parte de las estrategias de la modalidad para contribuir a evitar el fracaso escolar en la escuela común.

¹⁶⁵ Recuérdese que el promedio de alumnos por sección no supera los 4 niños.

Estas posiciones a favor del grado de recuperación resultan ilustrativas del hecho de que los lineamientos políticos generales de la modalidad no constituyen una perspectiva monolítica, compartida por igual por todos los actores involucrados en su implementación. Al respecto, si se considera que la reconversión del sentido de la Educación Especial podría graficarse en un recorrido que va desde la preocupación preferente por la discapacidad y, luego, las necesidades educativas especiales, a la intención de colaborar con la escuela común para hacer posible la inclusión educativa de todos los niños, esta última posición no siempre encuentra adhesión entre todos los docentes que se desempeñan en la modalidad.

De hecho, algunos de los docentes de las escuelas abordadas cuestionan la posibilidad de que todos los niños puedan ser incluidos en las escuelas comunes en las condiciones actuales en que éstas se encuentran. En este sentido, las afirmaciones relevadas en el trabajo de campo acerca de que las escuelas y los grados de recuperación siguen siendo una oferta adecuada para algunos niños confirmaría esta diversidad de posiciones. En este mismo sentido, y más de allá la opinión sobre los grados de recuperación, algunas docentes consultadas ponen en duda la posibilidad de que la escuela común sea siempre la mejor alternativa para todos los niños, lo que supone el reconocimiento de límites a la política de integración vigente.

Retomando el tema de la estimación sobre los logros de la modalidad, otro indicio -en este caso cuantitativo- que podría estar asociado con la misma es que la demanda de las escuelas por los recursos de Especial es sostenida. Sin embargo, este dato merecería un análisis más detenido ya que puede atribuirse a factores diversos que no necesariamente dan cuenta de dicha valoración. Un elemento a considerar son las condiciones de vida de la población que asiste a las escuelas estatales -consecuencia aún hoy de los procesos de empobrecimiento de la población y la agudización de la desigualdad social vinculados a las transformaciones estructurales de los años '90- que deriva en que muchos niños enfrenten fuertes condicionamientos objetivos y subjetivos para la transitar la escolaridad. Al mismo tiempo, estas transformaciones sociales han conducido a que las escuelas requieran mayores apoyos, en parte porque la respuesta ante éstas se expresa en posicionamientos de impotencia en su capacidad de afrontar estos cambios con sus propios recursos y estrategias. Esta cuestión puede relacionarse con los que algunos autores, como Carli, denominan la

*“gradual y progresiva pérdida de eficacia simbólica y material de la escuela”*¹⁶⁶ (Carli, 2003: 13). De este modo, se combinan los efectos de la desigualdad social en la población escolar con aquellos derivados del debilitamiento de las instituciones públicas coetáneo a dicho proceso.

Otro elemento que debe tenerse en cuenta es que ciertas culturas institucionales presentes en algunas escuelas primarias se caracterizan por una falta de confianza en las posibilidades de la institución de abordar efectivamente este tipo de desafíos, razón por la cual las respuestas se buscan en el apoyo de instancias externas antes que en los propios recursos. De todas formas, es esperable que existiendo estos recursos, y siendo conocidos por las conducciones de las escuelas, la demanda sobre los mismos se sostenga.

En suma, la demanda sostenida de estas configuraciones de apoyo no puede considerarse sin más como un indicador de valoración de los logros de estos dispositivos en el ámbito de la escuela primaria. No obstante, de un modo más indirecto, da cuenta del conocimiento y apreciación general que el sistema escolar tiene sobre los aportes de la modalidad de Especial a la educación común. Como es posible advertir, se excluye en este análisis la configuración de apoyo pedagógico ya que su presencia en las escuelas no responde a la demanda tal como ocurre en los proyectos MAP y MPO. Por el contrario, en el caso de los maestros de apoyo se verifica una política de dotación casi general de esos recursos en el nivel primario, como lo indica el hecho de que -como se enunció en la primera parte del informe y según datos de 2010- el 75% de las escuelas primarias comunes de gestión estatal de la ciudad contaban con “maestro de grado de recuperación” (tal como se denomina formalmente este cargo docente).

Otro aspecto que merece resaltarse es que los dispositivos estudiados se sostienen fundamentalmente en el trabajo de docentes de la modalidad de Especial. Pese a que un “valor agregado” de estos docentes es que cuentan con formación adicional a la del magisterio, estas configuraciones de apoyo contemplan el acercamiento de estos profesionales a las escuelas en su condición de maestros. Es posible que esta recurrencia se base en la consideración de que lo que se trata en todos los casos es

¹⁶⁶ Esta pérdida de eficacia simbólica alude a cierto debilitamiento de la función educadora de la escuela como institución, aunque no significa que haya perdido capacidad de producir y reproducir significados y prácticas que tienen efectos sobre la subjetividad de los alumnos, tal como se retomará en páginas posteriores.

de abordar problemáticas (o minimizar obstáculos) que impiden a los niños tener buenas trayectorias escolares. Sin negar la necesidad de atender la dimensión más subjetiva y personal de los niños¹⁶⁷, los apoyos están dirigidos a ellos en tanto alumnos y la finalidad a la que apuntan es justamente que puedan sostenerse como tales en las escuelas comunes. Es posible suponer, al respecto, que los proyectos e instituciones que desde la DEE buscan brindar asesoramiento y orientación a las escuelas primarias tengan como horizonte el cumplimiento del derecho de los niños a la educación en escuelas comunes. De ahí que, para apoyar a las instituciones en el cumplimiento de ese propósito, la modalidad de Especial diseñe proyectos y dispositivos basados en la figura de maestros, aunque con funciones y perspectivas diferentes a la de los maestros del nivel primario.

Esta condición de docentes que asumen los profesionales de la Educación Especial para insertarse en las escuelas puede ameritar diversas lecturas. Por un lado, podría ser considerada como una estrategia valiosa, tendiente a la legitimación de estos docentes, en la medida en que los ayuda a ser reconocidos como pares por los maestros y directivos de las escuelas primarias. Desde la perspectiva de los agentes de la DEE, este aspecto a su vez puede operar positivamente en el sentido de desarticular posibles prejuicios o temores sobre el carácter de “especialistas” que estas figuras pueden representar para las escuelas. Por otro lado, la inserción en la escuela de estos profesionales de Especial como docentes podría limitar su potencial transformador a nivel institucional, en la medida en que para los sujetos suele ser más dificultoso sostener una mirada crítica sobre aquellas estructuras de las cuales se forma parte.

Considerando de manera más amplia el potencial transformador de las figuras de la DEE en las que se sostienen estos dispositivos de apoyo un aspecto a considerar es el grado de involucramiento de éstos con las lógicas, estructuras y culturas de las escuelas primarias. Al respecto, en el marco de un análisis de los procesos de reproducción cultural, Williams señala que:

“en toda la gama de la práctica social, podemos distinguir medidas diferentes y variables de distancia entre las prácticas particulares y las relaciones sociales que las organizan” y postula que la autonomía de cualquier práctica cultural dependerá entonces de la distancia específica que guarde con las estructuras políticas y económicas que la enmarcan.” (Williams, 1994: 176)

¹⁶⁷ De hecho los proyectos MAP y especialmente MPO asignan gran importancia al sostenimiento de espacios terapéuticos y clínicos para que los niños logren superar los trastornos y perturbaciones que afectan su salud psíquica y emocional.

Trasladando esta “metáfora de la distancia” al ámbito educativo podría pensarse que la posibilidad de un sujeto de llevar a cabo una práctica transformadora será mayor cuanto más autonomía tenga respecto de las estructuras que, por definición, resultan fuertemente condicionantes. En este sentido, por su carácter sumamente formalizado y por la estructura de autoridad verticalista que la caracteriza, la escuela primaria es una institución que suele presentar fuertes resistencias al cambio. De este modo es posible pensar que -simplificando la cuestión y apartando momentáneamente la compleja trama de factores que deberían ser incluidos en el análisis- los dispositivos de Especial plantean en sus diseños diferentes niveles de distancia de los sujetos (los docentes que los ponen en práctica) con la estructura de la escuela primaria. Las maestras de apoyo, dado que forman parte de la propia planta orgánico-funcional de las escuelas y en virtud de las características generales de la organización de su trabajo (que las lleva a sostener una presencia permanente en una institución), estarían *a priori* más condicionadas para ejercer una intervención transformadora a nivel institucional que los docentes de los proyectos MAP o MPO.

Otro elemento relevante en la caracterización de los docentes de Especial que se desempeñan en la modalidad de educación común -como se ha mostrado en los apartados anteriores- es el hecho de que su formación y trayectoria laboral les permite aportar a la escuela primaria nuevos saberes, interpretaciones diferentes sobre los problemas que afectan a los niños y novedosas estrategias de intervención. Pese a las limitaciones señaladas en relación con el grado de autonomía o asimilación de estos recursos a la estructura de la escuela común, lo que constituiría una clave para explicar los logros de sus intervenciones es que estos docentes se incluyen en las escuelas desde un lugar particular. Esta definición del rol del docente de Especial parecería situarlos en mejores condiciones para evitar la reproducción de algunas prácticas que -en combinación con otros factores propios del sistema y extraescolares- contribuyen a explicar los problemas en la integración satisfactoria a la escolaridad o en la posibilidad de aprender de muchos niños. Es decir, parecería ser el “lugar” (como metáfora del posicionamiento en la escuela, que es para muchos dispositivos de la DEE objeto de una clara definición y de gran atención) lo que constituye uno de los elementos que permiten explicar el aporte brindado por estos dispositivos. Esta apreciación trae aparejada un supuesto: la práctica de los educadores (y los profesionales en general) que se desempeñan en una institución tan compleja como la escuela se encuentra condicionada no sólo por los saberes y la formación que pueden acreditar (aunque esta dimensión no debe ser minimizada) sino por el encuadre con el

que se presentan en la escuela y la concepción sobre el sentido de su tarea. De manera más amplia, el rol no se explica solamente por las características de los sujetos que los encarnan, sino también por las condiciones en las que está encuadrado su trabajo. En este sentido, aun los docentes de apoyo que -como se indicó- por su presencia constante en la escuela y por el hecho de estar más condicionados por la cultura institucional de la que forman parte podrían enfrentar más limitaciones para desarrollar una práctica no reproductora, es preciso destacar que se incluyen en la misma desde un lugar distinto al de los maestros de primaria y para desempeñar tareas diferenciadas. En este caso, como el análisis efectuado intentó mostrar, es la forma de articulación entre los docentes de Especial y las culturas que predominan en las escuelas en las que se insertan lo que potenciará o fijará límites a su labor.

Dentro de los rasgos que definen las condiciones de trabajo de los agentes de la DEE que forman parte de estas configuraciones, es necesario ponderar positivamente el hecho que tanto las maestras de apoyo, como las MAP y las MPO cuentan con instancias sostenidas de intercambio entre pares, de evaluación colectiva de las acciones que se desarrollan, así como también de orientación por parte de las coordinaciones de los equipos. No obstante este rasgo común, el tiempo asignado a estos espacios de encuentro en el caso de los maestros de apoyo resulta claramente menor en relación con los proyectos MAP y MPO. Mientras que en estos últimos las reuniones de trabajo fuera de las escuelas se dan con una periodicidad semanal, los docentes de apoyo se reúnen con las coordinaciones de los CERI y las Escuelas de Recuperación una vez por mes. Este aspecto, asociado con el anteriormente mencionado respecto de la presencia permanente de estos docentes en las instituciones escolares, abona la hipótesis de que los maestros de apoyo se encuentran más asimilados a los condicionantes de la cotidianidad de las escuelas comunes. Al margen de las precisiones señaladas, la posibilidad de contar con instancias de trabajo fuera de la escuela -compartida por los tres dispositivos analizados- constituye un aspecto claramente favorable de las condiciones de trabajo docente en esta modalidad, en comparación con las oportunidades de intercambio y asesoramiento que tienen los maestros de grado, que se reducen a las reuniones de ciclo y suelen estar más sujetas a las contingencias de la institución.

Un aspecto que merece especial atención en relación con la práctica de estos proyectos es, como se anticipó, el hecho de que introducen enfoques conceptuales en los que se replantean los modos más tradicionales de entender el fracaso escolar y

sus causas. Lejos de aquellas lecturas en las cuales el déficit que explica las dificultades de aprendizaje o de integración a la propuesta escolar se coloca en el niño como individuo (o en su familia, entorno o comunidad) los docentes de la modalidad de Especial consultados en el presente estudio asumen como propios los lineamientos de la DEE que actualmente representan una continuidad con las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación que se han impulsado desde finales de la década del '90 en la ciudad¹⁶⁸. En un documento reciente producido desde dicha Dirección se explicita cuál es la concepción de fracaso escolar sostenida por la modalidad:

“si nos centramos en una postura que pondera el contexto escolar como productor de éxito o fracaso en la escuela, estas características o determinantes duros son productores de subjetividad y por ello es necesario desnaturalizarlos para poder pensar en respuestas posibles a las nuevos niños, jóvenes y adultos que habitan nuestras escuelas, de manera que no sea nuestra escuelas especiales solamente la que los alojen en nombre de ‘su’ patología sino que sea la escuela común en un trabajo en conjunto con la modalidad de educación especial la que haga posible la construcción de trayectorias escolares que alojen a los nuevos niños. En este sentido la escuela debe crear condiciones, al fin, para hacer posible este escenario”. (GCABA, 2009a: 5).

Esta concepción tiene consecuencias en las modalidades de abordaje de las problemáticas que atiende cada uno de los dispositivos. Por un lado, cuando el problema está situado en el rezago en la apropiación de los conocimientos de ciertos niños, la intervención buscará comprender qué aspectos de las condiciones de enseñanza pueden estar implicados en la producción de dicha dificultad. En otros términos, cuando un niño no aprende (o lo hace con mayor dificultad y ritmo más lento) esto no implica necesariamente que se trate de un “problema de aprendizaje”. La posición que sostiene la DEE establece que es preciso, en términos de hipótesis de trabajo, partir del supuesto de que la dificultad que manifiesta el alumno puede ser producto de un “problema en la enseñanza”, que debería conducir a una revisión de la propuesta pedagógica. Por otro lado, cuando la dificultad se expresa en comportamientos disruptivos que ponen en riesgo la permanencia del niño en la escuela, se intentará impulsar una interpretación diferente sobre su comportamiento. Al igual que en el caso anterior, no se busca responsabilizar al alumno y a su familia sino en cambio efectuar un análisis de la situación en la que el comportamiento conflictivo del niño es entendido como una expresión no sólo del malestar subjetivo del alumno sino de las formas particulares de relación que éste establece con sus pares y

¹⁶⁸ Esta perspectiva sobre las causas del fracaso escolar es compartida por los diversos programas de la Dirección de Inclusión Escolar que se vienen desarrollando en la CABA desde hace más de 10 años. Al respecto, ver Padawer, Di Pietro, Medela, Migliavacca, Pitton y Tófaló (2010).

con los docentes. En definitiva, frente a ambos tipos de problemas, la perspectiva de Especial apunta a repensar la propuesta de la escuela común en general y algunos aspectos del dispositivo en particular que pueden estar comprometidos en la producción de estas manifestaciones y derivar en situaciones de fracaso.

Al introducir este tipo de perspectivas, los docentes de Especial problematizan las representaciones que se hallan presentes en la escuela común sobre el aprendizaje, la enseñanza y, finalmente, la educabilidad. Este aspecto de la intervención de la modalidad de Especial en el nivel primario remite a un tema central en aquellos estudios que se interesaron por el efecto legitimador de la naturalización de las desigualdades sociales existentes por parte de instituciones como la escuela primaria. Concretamente, Kaplan analiza de qué manera ciertas creencias sociales operan en la escuela *“tácitamente y con un sentido práctico a través de los juicios y veredictos escolares acerca de los alumnos”*. A través de un estudio empírico intenta mostrar los efectos potenciales de las representaciones de los docentes sobre los alumnos, en la medida en que *“la identidad social del alumno se construye en la experiencia escolar en tanto que experiencia social singular”*. En ese proceso de construcción social del par éxito-fracaso escolar, para esta autora:

“las representaciones del docente tienen un poder simbólico innegable. Las creencias e imágenes del profesor sobre el mundo de los alumnos ejercen un poder estructurante sobre la propia valía escolar de los estudiantes. Los juicios escolares del docente, en tanto juicios públicos, se encarnan en los alumnos a través de una serie de mediaciones donde el lenguaje cotidiano juega un papel central” (Kaplan, 2008: 223).

La relevancia del “juicio profesoral” está dada -según esta autora- no sólo por sus consecuencias sobre las calificaciones (y, por ende, en la posibilidad del niño de avanzar en la escolaridad según lo esperado) sino también por sus efectos sobre la conciencia del alumno sobre sus propios límites, que conduce a que cada niño haga suyo el veredicto que pesa sobre él y su destino escolar en términos de éxito o fracaso. En este sentido el estudiante, a partir de las interacciones cotidianas en el aula, transmuta un principio de calificación colectiva en un acto de conciencia individual y se apropia así de un juicio público legitimado por una institución dotada de autoridad como la escuela. De este modo, las representaciones docentes tienen un efecto de “destino” que actúa -de manera mediatizada e inconsciente- en el proceso de construcción de la subjetividad.

En otro registro Pennac también aborda el impacto de estas representaciones sobre los niños. Al reflexionar sobre su propia biografía escolar pone en evidencia las huellas que tienen estas experiencias de fracaso no sólo en términos objetivos (observables en la trayectoria del alumno como repitencia o abandono) sino en la propia subjetividad:

“A fuerza de oírlo me había hecho una representación bastante concreta de mi vida sin futuro (...) Yo era una nulidad escolar. (...) Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso” (Pennac, 2008: 53).

Considerando los aportes teóricos enunciados, las perspectivas que introduce la modalidad de Especial en el ámbito de la escuela primaria cobran un valor que merece ser destacado. La inclusión de docentes capaces de poner en discusión -con sus palabras y acciones cotidianas- las representaciones estigmatizantes sobre los niños no sólo puede contribuir a modificar las concepciones de ciertos maestros de las escuelas comunes sino también a restituir la confianza en los alumnos y la imagen de sí como sujetos efectivamente “educables”.

Partiendo de la premisa de que la labor de Especial en la escuela común plantea como horizonte la desnaturalización de ciertos rasgos del dispositivo escolar, en función de crear mejores condiciones para educar a los niños, cabe plantear el interrogante acerca de cuál es el impacto institucional de los dispositivos analizados. Si bien la DEE no asume como meta explícita en sus documentos la transformación de la escuela primaria común, el hecho de que estas configuraciones de apoyo se enmarquen en el objetivo más general del sistema educativo de generar escuelas más inclusivas las compromete a involucrarse en lograr la mejor trayectoria posible para todos los niños. Considerando que parte de los factores que obstaculizan estas trayectorias se vinculan con los condicionantes duros del dispositivo escolar, resulta esperable que la acción de la DEE contribuya a ir modificando aquellos aspectos de la escuela común que se suponen asociados a la producción del fracaso escolar o de las dificultades de integración.

En función de lo anterior, resulta relevante reflexionar sobre la posible incidencia de estos dispositivos en las culturas institucionales de las escuelas primarias, es decir, hasta qué punto es esperable que las sucesivas intervenciones de los recursos de la DEE en las escuelas deriven en un enriquecimiento de las capacidades de estas

instituciones (en términos de estrategias, conocimientos y perspectivas) que las ayuden a afrontar de manera más autónoma en el futuro situaciones similares o que les permitieran encarar un trabajo “preventivo” que atenúe la recurrencia de estas problemáticas. Si bien estos interrogantes no pueden ser respondidos en el marco de la presente investigación, es posible pensar que la experiencia de interacción sostenida entre los docentes de Especial y los de las escuelas primarias pueda ir construyendo cierta capacidad de reflexionar con “otro”, de poner en duda algunas certezas sobre los problemas que manifiestan los alumnos y de articular dinámicas de trabajo con la dificultad y la riqueza que supone hacerlo desde formaciones, experiencia y asignación de funciones bien diferentes.

Al respecto resulta necesario considerar en qué medida este potencial transformador se encuentra presente en el propio diseño y en las prácticas de cada configuración de apoyo. En el caso de MAP y MPO, las propias estrategias de abordaje contemplan un trabajo directo con el niño pero se orientan también a lograr compromisos que involucren a los docentes y directivos de la escuela, además de construir “redes” en las que se contempla la participación de otros agentes escolares y extraescolares, incluidas las familias de los niños. De este modo, es posible suponer que bajo esta modalidad de intervención existen mayores posibilidades de incidir en las prácticas institucionales e instalar efectos que trasciendan la resolución de la situación problemática particular por la cual se convoca a estos equipos. En el caso de las maestras de apoyo, el hecho de que concentran su tarea en el trabajo directo con el alumno vuelve menos probable, quizás, que su labor se oriente a objetivos de alcance más institucional. La posibilidad de que efectivamente, a partir de la labor de la maestra de apoyo con cada niño en singular, la escuela (y sus actores) puedan establecer procedimientos, criterios, modalidades de trabajo que capitalicen cada intervención en particular, depende de condiciones a nivel estructural que en la actualidad no han sido generadas en las instituciones ni en la articulación entre las escuelas primarias comunes y la modalidad de Especial.

En este sentido, es preciso que las políticas de inclusión, impulsadas tanto por la DEE como por la Dirección de Nivel Primario, coloquen mayor énfasis en la creación de las condiciones institucionales que es necesario generar para que el aporte que brindan las diversas configuraciones de apoyo (tanto en las perspectivas sobre los niños como en las herramientas pedagógicas) pudiera, más allá de que no sea el objetivo central de los dispositivos, trascender la mejora en la situación de cada uno de los niños atendidos. Asimismo, esta posibilidad se encuentra condicionada por las

características particulares de las culturas institucionales de las escuelas en las que estos recursos intervienen, en incluso a nivel de los sujetos, de los saberes y posicionamientos ideológicos de los docentes de primaria.

Para finalizar estas reflexiones, es importante subrayar uno de los aspectos más relevantes que presentan en común los diferentes dispositivos de la DEE analizados en este estudio: el modo en que estas configuraciones de apoyo problematizan la cuestión de la homogeneidad en la escuela primaria. Para poder abordar este aspecto, es necesario considerar históricamente el lugar que este rasgo ocupó en el propio origen del dispositivo escolar. Al respecto, Carli despliega una mirada retrospectiva que busca en los orígenes del sistema educativo y en la primera mitad del siglo XX sus características principales. Uno de éstos es justamente el hecho de que la educación pública se constituyó como *“un espacio de producción e imposición de identidades homogéneas”*. Destacar este rasgo supone considerar *“una lectura cultural que va más allá del análisis de la regulación para leer la productividad de la escolaridad moderna en la Argentina en la generación de mentalidades, sensibilidades, espacios públicos, culturas institucionales”* (Carli, 2003: 17). En la actualidad, este sentido de la homogeneidad (al igual que otros elementos presentes en el momento fundacional del sistema educativo) se reedita en el escenario actual de la escuela pública y adquiere nuevos significados. Considerando la escuela no sólo como un objeto histórico sino en su dimensión de historicidad -lo que implica analizarla con claves de lectura del presente- es importante reflexionar cuáles son las formas en que la homogeneidad reaparece en las instituciones educativas y analizar concretamente cómo los dispositivos de la DEE pueden cuestionarlas.

En la actualidad, este mandato homogeneizador de la escuela actúa más como un ideal que como un efecto posible y se traduce en características del dispositivo escolar que son justamente las más rígidas y estables. Si bien es cada vez más habitual encontrar en los discursos que circulan en las escuelas primarias alusiones a las desigualdades sociales y como estas impactan en una población escolar que, por ende, tiende a ser cada vez más diversa, este ideal parece seguir operando en las prácticas y representaciones de los actores así como también en la propuesta misma del dispositivo escolar. De hecho, la misma aceptación de que los recursos de Especial son valiosos para aquellos niños que presentan dificultades frente a la propuesta de la escuela primaria podría reforzar incluso la *“ilusión de homogeneidad”* del resto de los alumnos que nos son sujetos destinatarios de las configuraciones de apoyo. Siguiendo a Baquero (2001), el riesgo en que podrían incurrir los programas y

proyectos que buscan atender a la diversidad y la diferencia es cristalizar la creencia en la homogeneidad de los que, supuestamente, son iguales. En este sentido, la importancia de los aportes de la modalidad de Especial en flexibilizar la propuesta homogénea de la escuela primaria radica justamente en la posibilidad de que sus intervenciones ayuden a repensar el modo en que estas instituciones educan a todos los niños y no queden acotadas solamente a las estrategias concretas que se utilizan para atender a los alumnos que enfrentan problemas para transitar la escolaridad de la manera esperada por el sistema.

Un elemento importante a considerar en esta capacidad de la modalidad de Especial de introducir “grietas” en esta ilusión de homogeneidad que caracteriza a la escuela primaria es la propia historia de este subsistema y cómo su conformación estuvo asociada a la expansión de la escuela pública, cuya matriz se basó fuertemente en el normalismo. Como consecuencia de esto, la tarea de la educación especial se desarrolló abocándose a aquellos que no encontraban lugar en las escuelas definidas por dicha matriz, es decir los niños y jóvenes definidos como “*diversos*’, *diferentes*’, *retrasados*’, *anormales*’, *incompletos*’, *con capacidades diferentes*” (GCABA, 2010a). Una genealogía, formulada por de la Vega sobre la educación especial, permite advertir que las ideas y prácticas llevadas a cabo por pedagogos de principios de siglo XX, preocupados por la reeducación de los niños deficientes (como Decroly, Montessori, Pestalozzi), funcionaron como “*verdaderos laboratorios destinados a la producción de un saber pedagógico que se aplicaría más tarde a la educación general*” (de la Vega, 2010: 128). Así la propia tradición de la educación especial posiciona a esta modalidad en mejores condiciones para introducir alternativas a la propuesta homogénea de la escuela primaria.

Sin dejar de reconocer entonces los valiosos aportes que la modalidad de Especial realiza a las escuelas primarias comunes a través de las configuraciones de apoyo, es necesario destacar que la posibilidad de potenciarlos depende en gran medida en que se fortalezcan los equipos e instancias articuladoras existentes entre ambas modalidades, así como también que se implementen nuevas formas de materializar el objetivo según el cual la educación común y la educación especial no deben implicar territorios de intervención sino constituirse “*en campos diferentes y complementarios para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje.*” (GCABA, 2010a: 3).

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en Cuaderno de Pedagogía, Año IV, Nº 9, Rosario.

BOURDIEU, P. (1985) "Reproducción cultural y reproducción social", en Ibarrola, M. (comp.): Las dimensiones sociales de la educación, Secretaria de Educación Pública, México.

BROUSSEAU, G. (1994). "Perspectives pour la didactique des mathématiques" in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavnignot (Eds): Vingt ans de Didactique des mathématiques en France" pp 51- 66 La pensée Sauvage Grenoble.

BROUSSEAU, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

CARLI, S. (2003) Educación pública: historia y promesas, en Feldfeber, M. (comp.): Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo, Noveduc.

CASTORINA, J. A. (2008) Prólogo en Kaplan (2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue, Buenos Aires.

CHARLOT, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

DE LA VEGA, E. (2008). Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible, Novedades educativas. Buenos Aires.

DE LA VEGA, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Novedades Educativas. Buenos Aires.

DUBROVSKY, S. (s/f) "Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario"

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2002) *Historia de la sexualidad. Vol. I La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIDMAN, M. (2006). Sentido común, escuela y oficio de alumno. Tesis de Maestría. FLACSO, Buenos Aires.

GALLART, M. (1993) "*La integración de métodos y la metodología cualitativa: una reflexión desde la práctica de la investigación*", en Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, "*Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*", Buenos Aires, Centro Editor.

KAPLAN, C. (2004) Las nominaciones escolares ¿alumnos pobres o pobres alumnos?, en Cuadernos de Pedagogía, Nº 12, Rosario.

KAPLAN, C. (2008) Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Colihue, Buenos Aires.

KAROL, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En: De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Sandra Carli (comps.). Santillana, Buenos Aires

LUS, M. (1995) *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*, Paidós, Buenos Aires.

MARTINEZ BONAFE (1999) Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila, Buenos Aires.

MUSLERA, H. (2008): *La educación inclusiva como derecho*, en Eroles, C. y Fiamberti, H. (comps.) "Los derechos de las personas con discapacidad", Eudeba, Buenos Aires.

PENNAC, D. (2008). Mal de escuela. Mondadori, Barcelona.

VALDEZ, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Paidós, Buenos Aires.

WILLIAMS, R. (1994) Sociología de la cultura, Paidós, Barcelona.

DOCUMENTOS

GCABA (1997). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Sorraco, M. Concina, A. y Quadrelli, C. "Proyecto de creación: Rol Maestro-Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos".

GCABA (1996a). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Gabinete Central. "Evaluación del Proyecto Institucional 1996".

GCABA (1996b). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Gabinete Central. "Anteproyecto Institucional para el ciclo lectivo 1997"

GCABA (1998). Secretaría de Educación, Coordinación General de Orientación y Salud Escolar. Circular Técnica N° 3 "Misión y Funciones de los Equipos de Orientación Escolar".

GCABA (2004). Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula. "Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria/ Educación General Básica".

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998). Documentos para la concertación. Serie A, N° 19: Acuerdo Marco para la Educación Especial.

GCABA (2009a). Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. Casal, V. y Lofeudo, S. *Integración escolar, una tarea en colaboración*.

GCABA (2009b) Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial. "La tarea de los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios", ponencia presentada por los equipos de los CERI en las Jornadas de Educación Especial

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones.

GCABA (2010a). Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Casal, V. y Lofeudo, S. "Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad". Documento de trabajo N° 2.

GCABA (2010b), Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística. Padawer, A. (coord. 2009), Pitton, E. y Di Pietro, S. (coords. 2010), Migliavacca, A., Medela, P. y Tófaló, A. "La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común".

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).

GCABA (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).

NORMATIVA

Ley Nacional 20469 (1973).
Creación de escuelas y grados de recuperación

Decreto del PEN 1532 (1974).
Reglamentación de la ley 20469/73

Resolución N° 2337 (1979).
Creación de los gabinetes psicopedagógicos

Decreto 6583 (1981)
Estructura y funciones de los gabinetes psicopedagógicos

Resolución 17746 (1986)
Creación de los CENTES

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España

Resolución 2137 (1995)
Sobre el funcionamiento de los gabinetes psicopedagógicos en la CABA

Constitución de la Ciudad de Buenos Aires (1996).

Resolución 1173 (1996)

Descentralización de los Gabinetes Centrales en la CABA

Resolución 81 del Consejo Federal de Educación (1998).

Rol y funciones de la Educación Especial

Circular Técnica N° 3, SED (1998)

Misión y funciones de los Equipos de Orientación Escolar

Resolución 1274 SED (2000).

Principios básicos sobre integración educativa en la CABA

Ley Nacional de Educación 26.206 (2006)

Resolución 4776 (2006).

Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública de la Ciudad de Buenos Aires

Resolución 46/07 (2007).

Proyecto de Maestro de Apoyo Psicológico

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008).

Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires (2009).

Disposición 32-39 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009)

Procedimientos para la inclusión en la escolaridad común.