



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA
SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
SEDE COMODORO RIVADAVIA
PROF. Y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Prácticas de acompañamiento de maestras/os de apoyo al aprendizaje
escolar en el primer ciclo de una escuela primaria pública en
contextos de desigualdad social”**

Tesis de grado

PROF. Y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesista: Agustina Jones

Directora: Dra. Cristina Pereyra

Comodoro Rivadavia, 13 de octubre 2025

*A mis padres, quienes
me acompañaron con amor día y
noche. Los amo y agradezco su
gran compañía.*

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a quien fue mi directora de tesis, Cristina Pereyra, por su acompañamiento constante y por brindarme las herramientas necesarias para construir juntas esta investigación. Gracias por estar siempre.

También un gran agradecimiento a mis padres, a mi hermano y a Agustín, quienes, con su amor y apoyo, han transitado conmigo estos años de formación. Gracias por estar en cada momento que los necesite, nada hubiera sido igual sin su compañía.

Un reconocimiento especial a mi tía Silvana, por sus alientos, abrazos y consejos, que hicieron que mi trayectoria se sintiera acompañada y segura. A mi familia y amigas que siempre me apoyaron y me escucharon cada vez que los necesitaba.

Y, por último, un profundo agradecimiento a quienes hicieron posible construir esta tesis: docentes, directivos y estudiantes, que contribuyeron a que mi paso por la institución sea acogedor. Gracias por abrirme las puertas de la escuela y compartir su tiempo y conocimiento.

Resumen

Esta tesis se propone construir conocimiento acerca de las prácticas de acompañamiento que realizan las/os Maestras de Apoyo en torno al aprendizaje escolar en el nivel primario, en una escuela pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, situada en contextos de desigualdad social. En primer lugar, se caracteriza el aula común y los/as estudiantes con los/as que interviene la Maestra de Apoyo, recuperando las concepciones sobre el aprendizaje escolar que orientan su práctica y las formas en que se organiza la enseñanza en el primer ciclo. Luego, se describen las formas de acompañamiento en la dinámica con las docentes de grado y su incidencia en los procesos de aprendizaje escolar. Finalmente, se analizan el valor del saber docente, las intervenciones en contextos atravesados por desigualdad social y las tensiones con las políticas de inclusión educativa.

Palabras claves

Maestra de Apoyo- acompañamientos – aprendizajes escolares- desigualdad social – inclusión educativa.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción.....	7
Objetivos de investigación	11
Capítulo 1. Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas	12
1.1 Estado del arte	12
1.1.1. Investigaciones acerca del acompañamiento a las trayectorias escolares en procesos de inclusión educativa y en la trama de las desigualdades sociales.....	13
1.1.2 Investigaciones focalizadas en el acompañamiento pedagógico desarrollado por los/as maestras/os de apoyo en distintas provincias de nuestro país.....	17
1.1.3 Investigaciones centradas en el aprendizaje escolar desde una perspectiva socio-histórica	21
1.2 Decisiones teórico-metodológicas.....	24
1.2.1 Referentes conceptuales	24
1.2.2 La escuela y los/as sujetos de esta investigación	28
1.2.3 Enfoque y estrategias de investigación.....	30
Capítulo 2. Prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo en torno a los aprendizajes escolares de niños/as al interior del aula	33
2.1 Descripciones de aulas de primer ciclo y sus relaciones con la noción de aula común	33
2.2 Acerca de los/as niños/as con los/as que interviene la Maestra de Apoyo en el aula y sus relaciones con las concepciones sobre el aprendizaje escolar.....	38
2.3 Prácticas de acompañamiento en torno al aprendizaje escolar de niños/as que presentan “desfasajes” en sus aprendizajes escolares: entre el trabajo “uno a uno” y la intervención “por grupo”	43
Capítulo 3. Las prácticas de acompañamiento de los/as maestros de apoyo que construyen junto con las docentes del aula en torno a los aprendizajes escolares de los/as estudiantes	49
3.1 La llegada inesperada de la MAP: entre la improvisación y la ausencia de planificación compartida.....	49
3.2 La MAP esperada: co-docencia y trabajo colaborativo en el aula.....	52
3.3 Entre el acompañamiento y el reemplazo: dinámicas del rol de la MAP en la escuela	54
3.4 El saber docente y pedagógico como valor para el ejercicio de la Maestra de Apoyo.....	57

Capítulo 4. La Maestra de Apoyo en la trama del acompañamiento: desigualdades sociales y políticas de inclusión educativa.....	62
4.1. Prácticas de la Maestra de Apoyo en contextos atravesados por desigualdad social	62
4.2 La Maestra de Apoyo en la trama de políticas de inclusión educativa y dinámicas institucionales	68
Conclusiones	72
Referencias Bibliográficas.....	79

Introducción

La presente investigación busca construir conocimiento sobre las prácticas de acompañamiento que desarrollan las/os maestras/os de apoyo en el proceso de aprendizaje escolar de estudiantes que transitan el primer ciclo en una escuela primaria pública de Comodoro Rivadavia, ubicada en un barrio atravesado por contextos de desigualdad social. Este estudio se inscribe en el marco de la tesis de grado de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

En particular, nos interesa analizar las prácticas de acompañamiento de las/os Maestras/os de Apoyo de Primaria (en adelante, MAP), focalizando en aquellas que se construyen conjuntamente con las/os docentes de aula y con los/as estudiantes, tanto al interior como por fuera del aula. Desde esta perspectiva, entendemos que los agentes educativos no solo acompañan los procesos de aprendizaje, sino que forman parte constitutiva de dichos procesos en un marco de interacción social y situado (Vygotsky, 1996, citado en Puertas Gil, 2016; Elichiry, 2010).

El cargo de MAP se encuentra regulado por la Disposición N° 02/09, que remite a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y al Plan Educativo 2005 de la Provincia de Chubut. La normativa justifica la creación del cargo en función de la importancia de acompañar al maestro de grado y garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Para su designación se establecen requisitos como experiencia en 1° y 2° ciclo de la Educación Primaria, antigüedad en la institución, capacitación actualizada, capacidad de trabajo en equipo y concepto profesional no inferior a “muy bueno”.

Asimismo, la normativa define funciones del MAP que incluyen: coordinar espacios con el equipo directivo y docentes de grado; establecer acuerdos de intervención priorizando lo grupal; investigar y adaptar propuestas pedagógicas; elaborar y adaptar materiales; promover aprendizajes cooperativos; acompañar a los estudiantes sin segregarlos del aula; realizar seguimiento y registro de avances; actuar como pareja pedagógica de los docentes en todos los aspectos del proceso educativo; elaborar documentos de apoyo; armar un banco de recursos; reemplazar eventualmente a docentes ausentes por hasta dos días; y analizar resultados para la continuidad del proceso educativo. Al respecto, podemos plantear que estas funciones reflejan una concepción de

aprendizaje escolar situado y relacional, donde la interacción entre estudiantes, docentes y otros/as actores/as escolares es central.

Nos resulta importante aclarar que al momento en que se realizó el trabajo de campo (años 2023-2024), la normativa que regulaba el cargo de Maestra/o de Apoyo era la Disposición N° 02/09. Sin embargo, en febrero de 2025 comenzó a regir la Resolución N° 164/25, la cual actualiza el marco regulatorio de la figura del MAP en la provincia de Chubut. Esta aclaración resulta relevante ya que el análisis de esta tesis se inscribe en el marco normativo vigente en el período de la investigación, mientras que la nueva disposición normativa configura otros lineamientos que podrían ser considerados en estudios posteriores.

También, cabe mencionar que en esta investigación nos interesa indagar acerca de las prácticas de los/as MAP que desarrollan su trabajo en escuelas a las que asisten estudiantes atravesados/as por contextos de desigualdad o condiciones de vida permeadas por ciertas desigualdades sociales. Entendemos que estas condiciones pueden ser simbólicas como también materiales, las cuales serán “necesarias” para que los/as estudiantes puedan construir aprendizajes escolares. En este sentido, el presente estudio se lleva a cabo en una escuela primaria pública situada en un barrio de la zona sur de la ciudad. Entre las características de esta institución se destacan las condiciones de precariedad laboral de las familias de los/as niños/as, así como las dificultades en el acceso a derechos básicos (vivienda, salud, alimentación, entre otras). Si bien la escuela y el barrio cuentan con transporte público y calles asfaltadas, la mayoría de los/as niños/as asiste a pie y provienen de zonas alejadas de este barrio¹. Estas condiciones afectan tanto a los/as estudiantes como a la escuela, justificando la necesidad de prácticas de acompañamiento que atiendan la diversidad de contextos.

Coincidimos con Kaplan (2006) en que los fracasos escolares no son “naturales”, sino el resultado de condicionamientos materiales y simbólicos desigualmente distribuidos. Si bien la escuela por sí sola no puede modificar estas determinaciones estructurales, sí puede desplegar estrategias socio-pedagógicas que, en la práctica cotidiana de los/as agentes escolares, cuestionan la idea de un destino inexorable para estudiantes en contextos de desigualdad.

En este estudio, la Maestra de Apoyo (MAP) es una docente de educación primaria que, al momento del trabajo de campo, se desempeñaba en el turno tarde. Su

¹ Se amplía en el capítulo 1.

tarea consistía en acompañar a los/as docentes de aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños/as que transitan el primer ciclo de la educación primaria.

Para comprender las prácticas de acompañamiento, retomamos la noción de “sistemas de acompañamiento” propuesta por Maddonni (2014), definida como una trama de sostén para la escolaridad de los/as estudiantes, construida por distintos/as actores/as escolares y comunitarios, incluidos/as los/as propios/as estudiantes. Desde esta perspectiva, el acompañamiento reconoce al estudiante como sujeto/a relacional, afectivo y emocional, capaz de construir conocimiento a partir de la interacción social (Vygotsky, 1996, citado en Puertas Gil, 2016).

En sintonía con esta perspectiva, partimos de considerar que el aprendizaje escolar se construye a partir de las interacciones que los/as estudiantes establecen con otros/as actores escolares. Las funciones del MAP abarcan diversas dimensiones de intervención que evidencian esta concepción de aprendizaje situado y relacional. De aquí que nuestra problemática de este estudio surge de la inquietud por conocer las prácticas de acompañamiento que no solo ofrecen estrategias de apoyo, sino que participan activamente en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.

También, siguiendo a Kaplan (2006) reconocemos que la escuela por sí sola no puede transformar las condiciones estructurales y materiales que marcan las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Sin embargo, sí puede generar estrategias socio-pedagógicas en las prácticas cotidianas de los/as agentes escolares, las cuales muchas veces logran cuestionar la idea de un destino inexorable para los/as niños/as que habitan en contextos de desigualdad.

Desde esta perspectiva, considerando el marco teórico y las condiciones del contexto, entendemos el aprendizaje como un proceso situado, lo que “destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social” (Elichiry, 2010:20). En este sentido, el contexto sociocultural se configura como un elemento clave, ya que el ambiente en el cual acontece el aprendizaje adquiere gran relevancia y se vincula con dos cuestiones centrales: a) “la premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre situado en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada” y b) “la necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo, para considerar en cambio el sistema de actividad o situación” (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015, p. 29). En este sentido, nos interesa analizar cómo las prácticas de acompañamiento se articulan con las condiciones materiales y simbólicas de los/as estudiantes y en qué medida influyen en sus trayectorias de aprendizaje.

Consideramos que esta investigación es relevante porque permite aportar al campo de la investigación educativa conocimiento sobre las prácticas de acompañamiento de los/as MAP en torno a los procesos de aprendizaje escolar, especialmente de aquellos/as estudiantes que transitan el primer ciclo en una escuela pública atravesada por contextos de desigualdad social. Estas/os estudiantes, con quienes trabajan las/so MAP, presentan según las maestras de aula dificultades en su trayectoria escolar y por eso razón requieren del acompañamiento de los/as MAP. Desde nuestra perspectiva, las dificultades de aprendizaje no guardan una relación causal lineal con la condición individual del niño o la niña, sino que requieren “reconocer y atender a la diversidad de tiempos, modalidades y representaciones de los alumnos en relación a sus procesos de aprendizaje, asegurando un espacio pedagógico que permita a todos continuar avanzando en la adquisición y reformulación de saberes” (Aizencang, 2009:20). Los problemas en el aprendizaje, entonces, se alejan de la individualidad del sujeto/a y se conciben como una producción sociocultural, donde, desde una perspectiva compleja (García, 2006), se articulan lo biológico, lo psíquico, lo cognitivo, el cuerpo y lo sociocultural.

En este sentido, la investigación también aporta a la construcción de futuras prácticas de acompañamiento al aprendizaje escolar desarrolladas y promovidas por las/os Maestras/os de Apoyo de Primaria. Se reconoce que existen condiciones y ciertas prácticas que acompañarán al estudiante a lo largo de su trayecto escolar y que podrán favorecer -o no-su aprendizaje y desarrollo integral. De este modo, se busca contribuir a la elaboración de estrategias pedagógicas que promuevan un acompañamiento integral y situado, favoreciendo tanto el aprendizaje como la trayectoria escolar de los/as estudiantes del primer ciclo en la educación primaria.

Objetivos de investigación

Objetivos generales

- Conocer y describir las prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo de Primaria (MAP) en torno a los aprendizajes escolares de estudiantes en un primer ciclo de una escuela primaria situada en contextos de desigualdad social de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Objetivos específicos

- 1- Describir las prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo que construyen con las/os docentes del aula en torno a los aprendizajes escolares de estudiantes en un primer ciclo de una escuela primaria situada en contextos de desigualdad social de la ciudad de Comodoro Rivadavia.
- 2- Describir las prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo que desenvuelven con los/as estudiantes en torno a los aprendizajes escolares al interior del aula en un primer ciclo de una escuela primaria situada en contextos de desigualdad social de la ciudad de Comodoro Rivadavia.
- 3- Describir las prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo que despliegan por fuera del aula respecto a los aprendizajes escolares de estudiantes en un primer ciclo de una escuela primaria situada en contextos de desigualdad social de la ciudad de Comodoro Rivadavia.
- 4- Describir las prácticas de acompañamiento de los/as Maestras/os de Apoyo que construyen en las interrelaciones cotidianas con otros/as agentes escolares (equipos directivos, maestras de apoyo a la inclusión, docentes de áreas especiales, entre otros/as) en torno a los aprendizajes escolares de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria situada en contextos de desigualdad social de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Capítulo 1. Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas

En el primer capítulo de la tesis nos proponemos presentar los antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas que enmarcan la investigación. En un primer momento, planteamos el “Estado del Arte” en el que referenciamos estudios e investigaciones que problematizan el acompañamiento a las trayectorias escolares en procesos de inclusión educativa, así como los cruces entre aprendizaje, desigualdad y figuras docentes específicas como la/el Maestra/o de Apoyo. Estas producciones permiten identificar debates conceptuales y categorías claves, tales como “apoyo al aprendizaje”, “sistemas de acompañamiento” y “aprendizaje situado”, los cuales que resultan centrales para el análisis posterior.

En un segundo momento, abordamos las decisiones teórica- metodológicas que orientan el estudio, destacando el enfoque relacional-dialéctico y la perspectiva etnográfica como marcos que posibilitan comprender las prácticas en su complejidad y en estrecha relación con los contextos. Asimismo, explicitamos las estrategias de investigación utilizadas: observaciones, entrevistas y análisis documental. Las mismas nos brindan acceso a los sentidos, interacciones y configuraciones de apoyo presentes en la escuela estudiada.

Finalmente, presentamos a la institución y a los/as sujetos/as con quienes realizamos la investigación, describiendo sus características, condiciones materiales y sociales, así como el rol específico de la Maestra de Apoyo en la trama institucional. Este recorrido permite situar empíricamente el problema y comprender cómo las prácticas de acompañamiento se configuran en contextos atravesados por desigualdades sociales y educativas.

1.1 Estado del arte

En este apartado presentamos investigaciones vinculadas con nuestra temática, la cual se configura en la intersección entre los estudios que indagan los modos de acompañamiento a las trayectorias escolares por parte de diversos/as actores/as en procesos de inclusión educativa y aquellos que problematizan la trama de las desigualdades sociales. Asimismo, incluimos trabajos que focalizan en el acompañamiento pedagógico desarrollado por maestras/os de apoyo en distintas provincias del país, así como estudios que se centran en el aprendizaje escolar desde una

perspectiva socio-histórica, considerando la relación entre los procesos de enseñanza, las trayectorias de los/as estudiantes y los contextos de desigualdad en los que se inscriben. En este sentido, recuperamos diversas investigaciones que analizan el acompañamiento en relación con el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes y su articulación con los procesos de inclusión en el ámbito escolar.

1.1.1. Investigaciones acerca del acompañamiento a las trayectorias escolares en procesos de inclusión educativa y en la trama de las desigualdades sociales

En este apartado recuperamos estudios que analizan los acompañamientos a las trayectorias escolares en los que intervienen diversos/as actores/as involucrados/as en las instituciones educativas. Estas investigaciones permiten dar cuenta las formas en las que se asume la inclusión educativa y reconocer las desigualdades que atraviesan a los distintos contextos escolares.

En primer lugar, destacamos el estudio de Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni (2015), quienes indagan en torno a los distintos sistemas y dispositivos de acompañamiento, apoyos y andamiajes que se ponen en juego en las situaciones de aprendizaje desarrolladas en contextos escolares. Estas autoras señalan que en el último tiempo resuena en diferentes discursos académicos, ámbitos profesionales y de gestión de políticas educativas la premisa de generar “acompañamientos” y “apoyos” a las instituciones educativas y a los/as estudiantes, “con el fin de promover tanto la universalización de la obligatoriedad escolar como la de trayectorias escolares completas” (Aizencang, Arrue, Bendersky, & Maddonni, 2015: 26). Desde este supuesto, parten de la idea de que un acompañamiento puede asumir diversidad de formas:

puede estar originado desde las intenciones de una política educativa hacia las escuelas en pos de su despliegue e implementación, las de un equipo de orientación que acompaña frente a la resolución de ciertos acontecimientos o la acción institucional que diseña dispositivos de apoyo a los estudiantes (Aizencang et al., 2015: 26).

A su vez, las autoras sostienen que cada una de estas distintas propuestas de hacer lugar al acompañamiento subyace una mirada situacional, aunque no siempre es explícita.

Otro aspecto relevante de esta investigación son las nociones teóricas que aporta, ya que son de gran relevancia para nuestro estudio. En este sentido, recuperamos la noción

de “apoyo al aprendizaje escolar” la cual proviene de los enfoques socioculturales del desarrollo. La misma supone:

ciertas combinaciones de condiciones e intervenciones pedagógicas, las cuales se planifican y se disponen para poder sostener y potenciar lo que son las trayectorias escolares de los/as estudiantes, pretendiendo evitar ciertos obstáculos que son propios del dispositivo escolar (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015:27).

A su vez, resulta imprescindible clarificar la definición de “apoyo”. Según las autoras la noción de “apoyo” al aprendizaje, desde los aportes vigotskianos, hace referencia al modelo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este modelo propone una forma particular de interacción entre sujetos/as con competencias diferentes sobre un dominio específico, caracterizada por la presencia de la intersubjetividad, la mediación semiótica y una definición común de la situación. En este marco, pensar en “apoyos al aprendizaje escolar” desde este modelo supone una ayuda planificada o anticipada para posibilitar la interiorización mediada de la cultura y promover formas más avanzadas de desarrollo. Se trata de una instancia de interacción en la que se plantea la resolución conjunta o en colaboración de una tarea para la cual un/a sujeto/a no cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias, las que irá adquiriendo por su misma participación en la situación organizada a tal fin, hasta poder resolverla de manera autónoma en el futuro. Desde esta perspectiva, sería esperable que quien participa de la experiencia escolar sea inicialmente asistido/a para una adquisición activa, progresiva y reconstructiva de los saberes culturales (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015).

Por último, las autoras sostienen que un sistema de apoyo, entendido como un entramado de condiciones e intervenciones, se organiza en torno al eje de la enseñanza. El espacio de aprendizaje que se instituye apunta a la diversificación, profundización y contextualización de las prácticas de enseñanza. Sostener el tipo de interacción ponderada por la ZDP y la intencionalidad de ayuda que comportan las propuestas de apoyo inspiradas en ella, significa revisar formas y construir herramientas para procurar movimientos en las posiciones de los aprendices (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015). Además, las autoras sugieren que, en las representaciones sociales y escolares, la idea de “apoyo” se encarna en una figura que surge en un determinado momento y se enmarca en una acción o política: maestro/a de apoyo, maestro/a nivelador,

maestro/a integrador, cada uno/a con su especificidad y en un contexto histórico particular, tal como lo reconocemos en nuestro propio estudio.

En este sentido, las autoras evidencian que estas figuras responden a un formato tradicional y que dichos abordajes se centran en el supuesto de un alumno portador del problema, invisibilizando el entramado de condiciones que nos interesa remarcar. Al respecto, sostienen que “a diferencia de una figura, un sistema supone el reconocimiento de la complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo a visibilizar las formas de trabajo escolar, con la necesidad de flexibilizar formatos para promover aprendizajes” (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015: 27). Por esto, proponen la noción de sistemas de acompañamiento (Maddonni, 2014) como un tejido construido por distintos actores/as para conformar una verdadera “trama de sostén” superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones. Desde esta perspectiva, estas autoras identifican como sistemas de apoyo aquellos que surgen con la intención de reorganizar los apoyos tradicionalmente periféricos al aula -generados como soportes aislados o específicos para ciertos objetivos y sujetos/as- hacia un sistema más integral que interviene en las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015: 27).

Por último, retomamos de esta investigación la noción de “aprendizaje situado”. La misma abandona la tradicional mirada centrada en el/la sujeto/a individual, responsable de sus aprendizajes y portador/a de un problema cuando “no aprende” (ligada al modelo médico hegemónico), “para abordar la complejidad de la actividad humana” (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015: 27). La noción de “aprendizaje situado” supone un modo particular de abordar las problemáticas educativas que “destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social” (Elichiry, 2010: 20). Se basa en los aportes de Vygotsky (1978), el cual caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificidad al sostener que “...presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los/as niños/as acceden a la vida intelectual de aquello que les rodea” (p. 136). Esta naturaleza social específica implica, al menos, dos cuestiones fundamentales para el estudio del aprendizaje:

la premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre situado en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada, y la necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo para considerar, en cambio, el sistema

de actividad o situación (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015: 28).

Por otro lado, resulta pertinente retomar una investigación local realizada por Pereyra (2022), que indaga los sentidos y saberes que construyen las maestras de apoyo a la inclusión (MAI) respecto a sus prácticas en escuelas de educación común. Aunque el estudio se centra en la figura del MAI y no en la Maestra de Apoyo de las instituciones primarias, ambos roles suelen articular su trabajo en las escuelas. Por ello, consideramos de gran importancia recuperar ciertos planteos e ideas que se proponen en dicha investigación. En particular, retomaremos la noción de las interrelaciones que las MAI establecen con las maestras de educación común, las cuales suelen ser muy diversas: algunas se desarrollan de manera esperada; en otros casos, puede surgir resistencia a la incorporación de un docente externo al aula, mientras que en algunas situaciones no se presenta tal resistencia. En todos los escenarios, se ponen en juego saberes y sentidos vinculados a los procesos de inclusión educativa, incluyendo la relación con los/as estudiantes. Este estudio contribuye a nuestro análisis al mostrar cómo se construyen posiciones específicas en las relaciones entre las MAI y las docentes, y cómo estas posiciones inciden en la implementación de procesos de educación inclusiva dentro de las instituciones. Asimismo, nos permite considerar el rol de la MAI según las normativas provinciales y nacionales, mostrando cómo su interacción con otras figuras de la escuela contribuye a configurar apoyos destinados a favorecer los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.

La última investigación que retomamos en este apartado es la de Madonni, Aizencang y Arrue (2022), la cual analiza las conceptualizaciones y prácticas vinculadas a las nociones de “apoyo” y “acompañamiento” a las trayectorias escolares, recuperando una experiencia desarrollada en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Estas autoras se sitúan desde la perspectiva del aprendizaje situado y conciben los sistemas de acompañamiento como una alternativa que supera el tradicional abordaje individual de esta problemática. Las autoras señalan que:

el sistema educativo argentino a partir de la Ley de Educación Nacional se configura como inclusivo. En la diversidad de sus ofertas educativas se propone albergar a todos/as las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en edad escolar, garantizando así su derecho a la educación (Madonni, Aizencang y Arrue, 2022:75).

Partiendo de esta idea, analizan ciertos dispositivos o acciones institucionales que conforman diferentes formas de apoyo y de acompañamiento, orientadas favorecer la promoción de aprendizaje de los/as estudiantes.

Al respecto, retomamos lo que estas autoras plantean sobre estos dispositivos, los cuales:

“se constituyen en ocasiones como sistemas de actividades paralelos al trabajo cotidiano en el aula, que no lo modifican en forma significativa a menos que medie un espacio sostenido de reflexión colectiva y trabajo conjunto de las/os docentes y de los equipos en las escuelas” (Aizencang, Arrúe, Bendersky y Maddonni, 2015, citado en Madonni, Aizencang y Arrúe, 2022).

Partimos entonces de la noción de “sistemas de acompañamiento” que las autoras proponen, en la cual se supera la idea tradicional de “apoyo”, frecuentemente concebida como la intervención de un/a sujeto/a externo/a para resolver las dificultades de otro. Según este enfoque, el concepto de “sistemas de acompañamiento”, propuesto por Maddonni (2014), se entiende como un tejido construido por distintos actores que participan en instancias diversas. Estos sistemas implican la creación de una red de relaciones destinada a abordar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, podemos plantear que las investigaciones presentadas en este apartado muestran que los acompañamientos a las trayectorias escolares constituyen sistemas complejos y situados, en los que intervienen diversos/as actores/as y se articulan con políticas y prácticas escolares, superando enfoques centrados únicamente en déficits individuales. Estos estudios proporcionan marcos conceptuales clave, como los sistemas de acompañamiento y el aprendizaje situado, que orientan nuestro análisis de las prácticas de apoyo. A partir de estas bases, en el siguiente apartado nos enfocaremos en investigaciones que examinan específicamente el acompañamiento pedagógico desarrollado por las/os maestras/os de apoyo en distintas provincias de nuestro país.

1.1.2 Investigaciones focalizadas en el acompañamiento pedagógico desarrollado por los/as maestras/os de apoyo en distintas provincias de nuestro país

En este apartado recuperamos investigaciones que se centran en el rol de las/os maestras/os de apoyo y de figuras afines en instituciones educativas de distintas

provincias de Argentina, analizando cómo se configuran las prácticas de acompañamiento pedagógico en el marco de diversas normativas y resoluciones.

La primera investigación que retomamos para este apartado es la de la autora Casal (2020) quien indaga acerca de los sentidos de acompañar trayectorias escolares en distintas instituciones escolares de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello, analizan los diversos programas y proyectos que impactan en la Ciudad de Buenos Aires y su vínculo con la enseñanza en sus diversas formas, como factor trascendental. En esta investigación, la temática de los acompañamientos se aborda a partir de la educación inclusiva como enfoque político y pedagógico, siendo desde allí que se reconocen múltiples sentidos (Casal, 2020). De este trabajo, recuperamos la idea de “saberes sensibles” definido como un saber que

estando disponible ante una urgencia se construye conjuntamente, recuperando los saberes históricamente construidos en torno a esa situación. Un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos, un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos. Sería un saber que se sustrae de lo habitual- necesariamente- pero que no lo ignora- y lo contiene-. Es un saber que nos implica, -no sólo se aplica- a una acción, más bien a una praxis que es ética (Casal, 2020: 43).

Y en relación a ello, la autora no solamente analiza el acompañar desde la inclusión educativa, sino también el acompañamiento desde ciertos roles como el maestro/a acompañante de las trayectorias escolares (MATE) que es similar a la figura de Maestra de Apoyo de educación Primaria en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

El MATE se define como una figura que deberá fortalecer ciertos aprendizajes de niños/as que no alcanzarían la adquisición de temas nodales (Casal, 2020). Según los planteos de esta autora, esta figura se propone para realizar un trabajo con ciertos niños/as a los/as cuales se le ofrece acompañamiento especialmente fuera del aula en grupos llamados flexibles (es decir multiedad, multigrado y móviles) con el fin especialmente de propiciar la “promoción acompañada” de aquellos/as que por diferentes razones requieren ser fortalecidos. Desde este rol, y teniendo en cuenta la conceptualización de “configuraciones de apoyo”, se refiere al acompañamiento y al pensar cómo las escuelas “se las arreglan” para producir condiciones. Una idea de “armado con otros” en los que se piensa y planifica, en donde también hay acuerdos de diseños de andamiaje y flexibilidad (Casal, 2020).

También, recuperamos el estudio de Casal (2020) respecto a los planteos en torno al sentido del “acompañar” el cual no se trata solamente “dar apoyo”, sino que empieza por confiar. El acompañamiento se construye en colaboración con los/as acompañados/as. No hay un modo de acompañar, sin confiar (Casal, 2020). Se habla de acompañar al otro y no sobre el otro. La autora retoma a la inclusión, y a las diferentes figuras que acompañan teniendo en cuenta el reconocimiento de un otro, aceptando y valorando, desde sus diversas formas de concebir y vivir el mundo. Se retoma el concepto de acompañar, poniéndose en el lugar del otro, inventando formatos e imaginando sentidos de educar. Por ello, Casal (2020) sugiere tener en cuenta los “saberes sensibles”. Estas ideas de los saberes sensibles y de acompañar a otro de manera conjunta que la autora propone son de gran relevancia para nuestra investigación porque permite tener en cuenta cómo se perciben estos “saberes sensibles” dentro de las instituciones educativas como así también la idea de acompañar a otro y no sobre el otro, desde la figura del MATE o Maestra de Apoyo, en nuestro caso.

Otra de las investigaciones que aportan en este apartado es la desarrollada por Sucari (2017) quien indaga acerca de los sentidos y disputas en torno a la construcción de posiciones docentes frente a las desigualdades: interpelaciones y procesos identitarios en la implementación de políticas educativas contemporáneas. La autora retoma el rol del MATE (maestra de apoyo a las trayectorias educativas), analizándolo desde un enfoque de investigación cualitativo-interpretativo. En este estudio se analizan los modos en que la trama discursiva convoca e interpela a los/as docentes, tanto desde su trabajo como desde las posiciones que asumen. Resulta de interés recuperar los discursos que construyen y reconstruyen en torno al rol de la Maestra de Apoyo, ya que no solo expresan concepciones individuales, sino que también condensan sentidos y significados que influyen en las prácticas educativas. De este modo, los/as docentes enseñantes asumen, viven y piensan su tarea en diálogo con los desafíos recurrentes que atraviesan a las instituciones escolares.

Al respecto, en este estudio, se considera central cómo se concibe la inclusión educativa. Retomando a Terigi (2009), se la entiende en clave de justicia educativa, a partir de las trayectorias escolares y no desde una mirada centrada en problemas individuales de los/as sujetos/as. Estos planteos, que también recupera Sucari (2017), permiten interrogar el trabajo docente y las posiciones frente a las desigualdades presentes en las instituciones, aportando claves para pensar el rol de las/os Maestras/os de Apoyo.

La última investigación que consideramos proviene de una tesis de grado de Delgado (2019), quien indaga acerca de las prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a la ETP-CET en instituciones públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro. Para este apartado retomamos el capítulo 7 de la tesis, titulado “Prácticas de acompañamiento para los recién llegados a los CET”. En dicho capítulo se identifican diversas figuras de acompañamiento, entre ellas preceptores, maestros/as fortalecedores (MF), familias y pares. El autor retoma los aportes de Ziegler y Nobile (2012), quienes señalan que ciertas prácticas en los procesos de escolarización pueden constituirse en experiencias de acompañamiento y seguimiento por parte de los/as docentes, con el fin de reducir lo “incierto e inesperado”.

En este marco, nos interesa destacar el rol de la MF, figura que brinda acompañamiento en la provincia de Río Negro y corresponde formalmente al nivel primario, aunque aparece en secundaria adquiriendo un protagonismo necesario en el acompañamiento de los/as “recién llegados”. Delgado (2019) subraya la importancia de revalorizar este rol, dado que se vincula directamente con la noción de “fortalecer”, en tanto proceso de acción sostenida orientado a “hacer fuerte”. Resulta relevante, asimismo, el lugar que ocupa la MF en relación con su tarea y las interacciones que establece con otros/as profesores/as en el aula.

Finalmente, el autor observa que las prácticas de las MF se configuran como prácticas “artesanales”, en la medida en que sus desempeños se enmarcan en las tareas y responsabilidades que ellas mismas construyen en cada establecimiento. Estas prácticas presentan rasgos diferenciales y, en consecuencia, diversos grados de protagonismo e implicación. Como señala Delgado (2019), se trata de tareas vinculadas a decisiones personales e institucionales que inciden directamente en las trayectorias educativas y escolares de los/as estudiantes.

Para cerrar este apartado, podemos plantear que las investigaciones presentadas muestran que el acompañamiento pedagógico desarrollado por las/os maestras/os de apoyo y figuras afines en distintas provincias de Argentina se configura como una práctica compleja, situada y contextualizada, atravesada por vínculos interpersonales, dinámicas institucionales y marcos de política educativa. Los estudios de Casal (2020), Sucari (2017) y Delgado (2019) permiten comprender cómo estos roles contribuyen a fortalecer las trayectorias escolares, al mismo tiempo que promueven aprendizajes y abordan desigualdades educativas, a partir de nociones como los “saberes sensibles”, la construcción de confianza con los/as estudiantes y la colaboración con otros actores

educativos. Estas perspectivas ofrecen categorías analíticas y marcos conceptuales relevantes para nuestro estudio, y habilitan un análisis más profundo de los sentidos, saberes y prácticas que despliegan las/os maestras/os de apoyo en contextos escolares diversos del país.

1.1.3 Investigaciones centradas en el aprendizaje escolar desde una perspectiva socio-histórica

En este apartado retomamos investigaciones que analizan el aprendizaje escolar desde una perspectiva socio-histórica, entendiéndolo como un proceso situado y atravesado por condicionamientos sociales, institucionales y culturales. Los antecedentes se ubican principalmente entre 2005 y 2013, período en el que emergieron políticas socioeducativas orientadas a sostener la escolarización de estudiantes con trayectorias heterogéneas mediante distintos dispositivos de apoyo. Estas indagaciones permiten problematizar el aprendizaje más allá de la dimensión individual, poniendo en el centro las interacciones que lo posibilitan y los entramados de significados que configuran la vida escolar.

En este marco, resulta relevante la investigación de Elichiry, Maddonni, Scavino, Aizencang, Arrúe, Bendersky, López, Nakache, Regatky y Sánchez (2008), que examina las tensiones que se producen entre escuela, estudiantes y familias en relación con las discontinuidades, rupturas y malestares que atraviesan los procesos de escolarización. Las autoras indagan en las herramientas conceptuales que aporta la psicología educativa para comprender estas problemáticas y analizan los marcos teóricos desde los cuales se diseñaron políticas institucionales orientadas a tender puentes entre el espacio escolar y el mundo cotidiano de los sujetos.

Asimismo, señalan que en las últimas décadas se ha profundizado el deterioro del tejido social y en las instituciones, extremando los procesos de segregación, exclusión social y educativa (Elichiry et al., 2008). Retomando lo que ellas plantean nos encontramos con

un nuevo conjunto de demandas vinculadas a la infancia y la adolescencia. Numerosos niños y jóvenes en situaciones de injusticia y desigualdad social presentan mayores dificultades para completar la escolaridad obligatoria, evidenciándose a través

de itinerarios escolares discontinuos o interrumpidos (Elichiry et al., 2008:228).

En relación a estos análisis nos parece relevante recuperar los aportes de Terigi (2008) quien plantea que frente a estas situaciones hay un desafío de producir un “saber pedagógico” que dé respuestas y reorganice esos “itinerarios escolares reales” generando condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Siguiendo con la investigación de Elichiry et al. (2008), es posible destacar que los dispositivos implementados, como tutorías y figuras de acompañamiento, se orientaron a favorecer procesos de inclusión y permanencia escolar. Las autoras sostienen que, en estas “búsquedas de soluciones”, el sistema educativo asume el rol de “facilitador y mediador” entre estudiantes, escuela y familia. En esta línea, comienzan a consolidarse diversas prácticas pedagógicas que habilitan mayores niveles de compromiso y apropiación del proyecto escolar por parte de los estudiantes (Elichiry, Maddonni y Aizencang, 2007).

El segundo antecedente que tendremos en cuenta sigue la misma línea teórica y las autoras son Elichiry y Regatky (2010), las cuales indagan acerca de los nuevos formatos de apoyo que se ofrecen en las escuelas públicas con el propósito de favorecer la inclusión educativa. En este estudio se busca analizar los proyectos en los que se proponen instancias de actividad colectiva, a partir de la interacción entre pares, de la apropiación a través de artefactos mediadores y la vinculación entre los conocimientos escolares y cotidianos.

Siguiendo los aportes de Elichiry y Regatky (2010), resulta central considerar “al aprendizaje como un proceso colectivo que implica la participación de los aprendices en prácticas socialmente situadas” (Elichiry y Regatky, 2010:292). Esta afirmación de las autoras orienta a comprender el aprendizaje como una construcción colectiva que se inscribe en contextos concretos de tiempo y espacio, y no únicamente como una apropiación individual de saberes. En este sentido, se subraya la importancia de generar nuevas instancias pedagógicas que habiliten situaciones de enseñanza alternativas y más inclusivas. En esta investigación, Elichiry y Regatky (2010) describen diversas propuestas de mediación y formatos de apoyo implementados en escuelas públicas, orientados a disminuir los índices de repitencia y sobreedad. Tales experiencias no solo promueven procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados, sino que también interpelan las posiciones tradicionales de docentes y estudiantes, favoreciendo dinámicas más horizontales y participativas en la vida escolar.

Otro antecedente que resulta relevante es el estudio de Elichiry, Arrue, Regatky y Abramoff (2009), que indaga acerca de la importancia de los dispositivos de participación propuestos desde espacios vinculados a la escuela, en articulación con la comunidad, y su incidencia en los procesos de inclusión educativa. Aunque esta investigación se centra en experiencias educativas atravesadas por el arte, recuperamos su aporte en torno a la necesidad de diseñar dispositivos que respondan a las problemáticas del fracaso escolar masivo desde un enfoque diferente al tradicional, que solía colocar la responsabilidad exclusivamente en los sujetos.

Las autoras sostienen que el fracaso escolar masivo constituye una problemática compleja, atravesada por múltiples determinantes, que requiere un abordaje interdisciplinario y situado. En este sentido, su propuesta apunta a superar la concepción individualizante del “fracaso” escolar y a reconocer el papel central de los contextos en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los entornos que rodean a los sujetos resultan fundamentales para analizar “los entramados entre conocimientos cotidianos y escolares, y entre los diferentes contextos de aprendizaje (el barrio, la familia, la escuela, otros espacios educativos con diferentes grados de formalización) de los que participan los sujetos” (Elichiry, Arrue, Regatky y Abramoff, 2009:258).

Asimismo, las autoras retoman los aportes de Lave (2011), quien concibe el contexto no como un marco externo que simplemente rodea la situación educativa, sino como parte constitutiva e inseparable de la actividad conjunta. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso socialmente situado que se produce en la interacción entre sujetos, metas y prácticas compartidas.

A modo de cierre, podemos plantear que las investigaciones presentadas en este apartado permiten comprender que el aprendizaje escolar, desde una perspectiva socio-histórica, se configura como un proceso situado, atravesado por condicionamientos estructurales, pero también habilitado por prácticas pedagógicas y comunitarias que median entre la escuela y la vida cotidiana de los sujetos. Los estudios analizados coinciden en señalar la necesidad de generar dispositivos de acompañamiento que trasciendan la mirada individualizante del “fracaso escolar” y favorezcan procesos de inclusión, permanencia y apropiación del proyecto escolar. En este sentido, destacan tanto el papel del sistema educativo como mediador entre estudiantes, familias e instituciones, como la importancia de reconocer el carácter colectivo del aprendizaje y la incidencia de los distintos contextos sociales en su configuración. Así, los antecedentes revisados aportan claves para repensar los modos de intervención pedagógica y para consolidar

propuestas que reconozcan la diversidad de trayectorias escolares en el marco de políticas educativas más inclusivas.

1.2 Decisiones teórico-metodológicas

1.2.1 Referentes conceptuales

En esta tesis optamos por trabajar con seis categorías centrales, las cuales son indispensables para analizar nuestra problemática, ellas son: escuela, acompañamiento, aprendizaje, inclusión, desigualdad social y contextos.

En primer lugar, abordamos la categoría de escuela. Para ello retomaremos los aportes de Rockwell (2018) quien plantea que la realidad de cada escuela es:

producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido (Rockwell, 2018:60)

Esta definición enfatiza que la escuela no constituye una entidad estática ni predefinida, sino un espacio atravesado por múltiples relaciones, tensiones y disputas en las que los/as sujetos/as que la habitan producen significados, prácticas y formas de organización. En este sentido, comprender la escuela como construcción social resulta clave para problematizar los modos en que se configuran las experiencias educativas y, en particular, los procesos de acompañamiento en contextos de desigualdad.

También, nos resulta relevante recuperar la noción de escuela a partir de los aportes de Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018), quienes, retomando los planteos de Vygotsky, subrayan la existencia de una “relación indisociable” entre el sujeto/a y su entorno. Este planteo puede trasladarse a la relación que se establece entre los/as estudiantes y el contexto escolar. En esa línea, las autoras recuperan las contribuciones de Baquero y Terigi (1996), quienes proponen comprender la escuela como un “sistema de actividad” y a los/as sujetos en función de sus formas de participación. Desde esta perspectiva, pensar al sujeto/a “en situación” implica reconocerlo en su vínculo con las prácticas, los saberes y las oportunidades de aprendizaje que la escuela habilita, lo que

permite dar cuenta de las condiciones que posibilitan o limitan los procesos de enseñanza y de desarrollo.

Entonces, nos proponemos comprender la escuela a partir de sus relaciones e interacciones, concibiéndola como un sistema de actividad que permite analizarla a través de las situaciones que la constituyen y la sitúan en un contexto sociocultural determinado. Esta perspectiva situada no sólo facilita una comprensión más integral de la escuela, sino que también constituye un marco conceptual útil para abordar las categorías siguientes: acompañamiento y aprendizaje.

Por su parte, el concepto de acompañamiento es abordado a partir de lo propuesto por Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018), quienes conciben el acompañamiento como un sistema que reconoce “la complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo docente a volver la mirada a las formas de trabajo escolar con la necesidad de flexibilizar y renovar modos de promover aprendizajes” (p. 186). Esta perspectiva permite superar la visión del acompañamiento centrada en un/a único/a sujeto/a, involucrando a todos/as los/as actores/as que participan en la vida escolar. Desde este enfoque, acompañar, apoyar o andamiar procesos educativos implica “interactuar con otros en una situación” (p. 189), reconociendo que el acompañamiento se construye en la acción conjunta y en la interacción con diversos sujetos en contextos escolares específicos.

En conclusión, el concepto de sistemas de acompañamiento puede entenderse como un “tejido construido por distintos actores de la escuela para conformar una verdadera ‘trama de sostén superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones’” (Maddonni, 2014). Asimismo, comprender el acompañamiento desde una perspectiva situacional permite reconocer que “los acompañamientos en las situaciones educativas varían según las dimensiones institucionales, sus intenciones, propósitos y destinatarios” (p. 189), destacando la necesidad de analizar estas prácticas en relación con los contextos y actores que las constituyen.

Desde este paradigma también tomaremos al aprendizaje en tanto situado. Esta noción abandona la tradicional mirada centrada en el sujeto individual, responsable de sus aprendizajes y portador de un problema cuando “no aprende” (ligada al modelo médico hegemónico), “para abordar la complejidad de la actividad humana” (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015:27). La noción de aprendizaje situado supone un modo particular de abordar las problemáticas educativas que “destaca la necesidad de tomar en cuenta el contexto de interacción social” (Elichiry, 2010:20). Las autoras

retoman los aportes de Vygotsky (1978) el cuál caracteriza al aprendizaje humano señalando su especificidad en términos de que "...presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (p. 136).

Esa naturaleza social específica implica, al menos, dos cuestiones básicas para el estudio del aprendizaje:

- a) La premisa de que el aprendizaje humano ocurre siempre situado en el marco de las relaciones sociales, integrando la trama de una actividad contextualizada; y b) La necesidad de abandonar la unidad de análisis del individuo, para considerar en cambio el sistema de actividad o situación (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015:28).

Por último, nos resulta interesante retomar los aportes de Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) quienes dicen que "pensar la situación de aprendizaje y al aprendizaje como situación supone entender, entonces, que el acompañamiento se sustenta en los sentidos y los significados que tiene para todos los participantes" (p. 190)

Para pensar el aprendizaje también retomaremos la perspectiva contextualista desde los aportes de Nakache (2021) quien plantea que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden entenderse de manera aislada, sino que se desarrollan en relación con los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se producen. Desde este enfoque la trayectoria de los/as estudiantes se construyen y estarán en interacción con distintos actores, recursos y normativas.

Nakache (2021) sostiene que las prácticas escolares tradicionales están centradas en la homogeneización, la simultaneidad y la linealidad de los aprendizajes tienden a interpretar las diferencias de los/as estudiantes como déficits individuales, desconociendo las diversidades. Esta perspectiva contextualista ofrece un marco para analizar las prácticas de acompañamiento en el aula, considerando la interacción entre los sujetos, los recursos y las condiciones institucionales.

Pensando en el concepto de inclusión, retomamos los aportes de Sinisi (2010), quien refiere a la noción de inclusión como históricamente situada, cuyo sentido depende del marco teórico, del contexto y de los usos que se les den en la práctica educativa. Desde esta perspectiva, comprendemos la inclusión como un proceso en construcción, atravesado por debates y tensiones.

Además, Sinisi (2010) señala que, desde el campo de la Educación Especial, se propone un paso del “paradigma de la integración”, que considera a los/as estudiantes como portadores de ciertos déficits, hacia un “paradigma de la inclusión”, que “se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del ‘derecho’ que tienen los/as niños/as y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias” (p. 12).

En este sentido, la autora advierte que el pasaje de integración a inclusión no se limita a un cambio retórico, sino que implica revisar los procesos mediante los cuales ciertos grupos de estudiantes son “excluidos o estigmatizados” en la escuela. Estas exclusiones se producen tanto por la patologización de diferencias cognitivas o conductuales como por diferencias asociadas a condiciones sociales y culturales, como la pobreza o la pertenencia a pueblos originarios.

Sinisi (2010) afirma que el desafío de la inclusión consiste en interrogar las prácticas escolares y las políticas educativas para garantizar que las diferencias no se conviertan en desigualdades y se generen condiciones efectivas de participación y aprendizaje para todos/as los/as estudiantes. En este marco, la autora sostiene que la inclusión será entendida como efectiva únicamente si la educación llamada inclusiva “pueda garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas con la posibilidad de poder construir lo singular de la experiencia escolar” (p. 14).

En la categoría de desigualdad social, recuperaremos las definiciones de Kaplan (2006), quien menciona que las desigualdades se sientan atravesadas por lo material y lo simbólico. Refiriéndose a lo material como las condiciones concretas que tienen los/as sujetos tales como: vivienda, alimentación, etc. Y lo simbólico alude a los procesos de estigmatización o desvalorización y reconocimiento social que afectan a las trayectorias educativas. Kaplan (2006) menciona que:

Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes, aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas [...] logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización” (p. 9).

La autora plantea que la desigualdad social se presenta como un conjunto de condicionamientos materiales y simbólicos que afectan las trayectorias vitales de niños,

adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos que habitan los márgenes de las instituciones educativas. No se trata solo de carencias económicas, sino de una violencia estructural que limita el acceso a derechos, oportunidades y reconocimiento. En contextos educativos, estas desigualdades se traducen en procesos de exclusión, relegación y desvalorización, incidiendo en la constitución de la subjetividad de los estudiantes. La escuela, como institución social, puede reproducir estas marcas de origen o bien habilitar prácticas de resistencia que resignifiquen la autovalía y amplíen los horizontes de inclusión.

Por otra parte, resulta central abordar la noción de contexto en nuestra problemática. Achilli (2013) lo concibe como una “determinada configuración temporo espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo” (p. 42), entendiendo que el contexto no es un marco externo a las relaciones y procesos cotidianos, sino que los configura y condiciona.

Esta perspectiva se complementa con los aportes de Elichiry, Arrue, Regatky y Abramoff (2009), quienes subrayan que los contextos que configuran la trama de la cotidianeidad de los/as sujetos/as -incluyendo el barrio, la familia, la escuela y otros espacios educativos no formales- son fundamentales para analizar los entramados entre conocimientos cotidianos y escolares y comprender cómo se producen los aprendizajes situados en distintos espacios de interacción.

1.2.2 La escuela y los/as sujetos de esta investigación

En este apartado se presentan los/as sujetos/as y la institución educativa en la que se desarrolló la investigación.

El trabajo de campo se realizó durante el año 2024 en una escuela de educación primaria de Comodoro Rivadavia, Chubut. La institución se ubica en la zona centro-sur de la ciudad, en un barrio caracterizado por diversas problemáticas, principalmente vinculadas a desigualdades sociales y materiales. La selección de la escuela respondió a un interés personal de la investigadora, gestionándose las autorizaciones pertinentes ante la Supervisión de Nivel Primario para llevar a cabo la investigación.

La escuela se encuentra junto a otras dos instituciones educativas en la misma cuadra: una de Nivel Inicial y otra de Nivel Secundario. Al ingresar a la institución, se accede a un patio con juegos infantiles (hamacas, pasamanos, tobogán, entre otros), seguido de un hall de espera donde personal de dirección o auxiliar autorizado abre la

puerta de acceso. Los pasillos rodean el Salón de Usos Múltiples (SUM), que dispone de un escenario utilizado para los actos de saludo a la bandera al inicio y final de la jornada. Las aulas, la mayoría con acceso a tres patios internos, se distribuyen a lo largo de los pasillos. La institución cuenta, además, con biblioteca, sala de música, sala de plástica, sala de docentes, dirección, espacio de lectura, cocina y un depósito destinado a las producciones de los/as estudiantes. En cuanto a la infraestructura sanitaria, existen dos baños para docentes, uno para niñas, otro para niños y un baño adaptado para estudiantes con discapacidad.

En el turno tarde, correspondiente al primer ciclo, la matrícula asciende a 130 estudiantes. La mayoría reside en el barrio, asistiendo a la escuela caminando, mientras que una porción proviene de otros barrios del sector sur de la ciudad. Según los/as docentes, la población escolar se encuentra atravesada por diversos contextos de desigualdad, evidenciados en “faltas recurrentes debido a condiciones climáticas” y/o “problemas de salud”.

El equipo directivo está conformado por una directora, una vicedirectora por turno y una secretaria, que varía según el turno. El plantel docente incluye docentes titulares, una Maestra de Apoyo (MAP), una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI), profesores de áreas especiales (música, plástica y educación física) y un docente bibliotecario. La institución cuenta además con tres auxiliares de maestranza, encargados de la limpieza, del recibimiento de los estudiantes y de la preparación y distribución de la merienda.

El rol central de esta investigación fue el de la MAP, desempeñado por una docente de educación primaria. Durante las entrevistas y observaciones, esta docente menciona que cuenta con amplia experiencia como docente de grado, generalmente en 1º, y que ingresó al cargo de MAP en 2024, mediante un proyecto presentado y evaluado por el equipo directivo, aprobado al cierre del ciclo lectivo 2023.

Las observaciones se centraron en cuatro grados, principalmente de 2º y 3º, identificando diversas formas de interacción de la MAP con las docentes de grado al ingresar al aula. La disposición ministerial que regula el rol de la MAP subraya la relevancia del trabajo colaborativo con directivos, docentes de grado y familias en los procesos de acompañamiento. Para este estudio, se consideraron a dos docentes de 2º y dos de 3º, quienes permitieron evidenciar distintas modalidades de interacción con la MAP y su impacto en las estrategias de trabajo con los/as estudiantes.

Cabe señalar que la MAP frecuentemente cubre grados sin docente titular, lo que limita la observación diaria de cada aula. Su desempeño se organiza según un cronograma establecido al inicio del ciclo lectivo, del cual todo el plantel docente tiene conocimiento

1.2.3 Enfoque y estrategias de investigación

Esta investigación se orienta desde un enfoque relacional-dialéctico (Achilli, 2005), el cual permite “entender el proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (p. 7). Desde esta perspectiva, se busca comprender procesos que trascienden los casos individuales, se interrelacionan entre sí y se transforman en el transcurso del estudio (Wolf, en Achilli, 2005).

Asimismo, se retoman los aportes de Rockwell (2009), quien sostiene que “la etnografía es una rama de la antropología, en la que se acumulan conocimientos sobre realidades sociales y culturales, delimitadas en un tiempo y espacio” (p. 19).

Para este estudio, se seleccionaron tres estrategias de investigación: observaciones, entrevistas y análisis de fuentes documentales.

Las observaciones se realizaron los días lunes, martes y miércoles, con el objetivo de registrar las interacciones que surgen en los espacios donde la MAP desarrolla sus prácticas.

Esto incluyó el trabajo dentro del aula, intervenciones personalizadas con los/as niños/as y docentes fuera del aula, así como reuniones con las docentes de grado y con las familias, entre otras situaciones.

Dentro del aula, la presencia de la MAP se hizo visible en escenas diversas: desde el acompañamiento durante actividades grupales hasta la atención más personalizada a determinados/as estudiantes. Fuera del aula, se registraron instancias de intervención más personalizada, individuales como también diálogos sostenidos con las docentes de grado que se daban en pasillos, recreos o al inicio/cierre de la jornada. También se observaron reuniones con familias, donde las conversaciones (según los dichos de la MAP) giraban en torno a las trayectorias escolares y a los modos de acompañar a los/as niños/as en sus aprendizajes. Además de estas situaciones previstas, la observación permitió dar cuenta de otros momentos menos formales, pero igualmente significativos: la MAP colaborando en la organización de materiales, respondiendo a demandas espontáneas de las docentes

o interviniendo frente a conflictos entre estudiantes. Todas estas escenas conforman un entramado de prácticas que excede el espacio del aula y que permite comprender la amplitud del rol que asume la maestra de apoyo en la vida cotidiana de la escuela.

Además, durante las observaciones conocimos a una Maestra de apoyo a la Inclusión (MAI) y una acompañante terapéutica. En esta escuela la función de la MAI se orienta en acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. Esta figura forma parte del Centro de Servicio Alternativos y Complementarios (CSAYC), es decir su incorporación en las instituciones educativas se gestionan desde este Centro. En la práctica cotidiana las MAI asisten de manera diaria en el establecimiento educativo en el que están asignados, articulando sus intervenciones con las docentes del grado y los equipos directivos. Por su parte la acompañante tiene intervenciones personalizadas con un estudiante en particular, en función de un plan de tratamiento elaborado por profesionales y a diferencia de la MAI, su inserción en la escuela está vinculada a las decisiones familiares del o la estudiante y a veces con coberturas de las obras sociales.

En cuanto a las entrevistas, se llevaron a cabo con distintos actores de la institución con el propósito de conocer y analizar el rol de la MAP. En primera instancia entrevistamos a docentes de aula de 1º, 2º y 3º las cuales nos permitieron conocer cómo se construyen las relaciones en el día a día, cómo se distribuyen los roles dentro del aula, que concepciones hay sobre su rol y qué sentidos le atribuyen a la presencia de la MAP en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Luego conversamos en profundidad con la MAP de la institución, lo que permitió conocer su experiencia cotidiana, las estrategias que despliega y las tramas que suceden en su tarea diaria. También se entrevistó al equipo directivo, cuyas perspectivas aportan una mirada institucional sobre cómo se toma al trabajo de la MAP, la organización escolar y las formas de articular el trabajo entre docentes. Estas instancias no solo demuestran las representaciones de cada actor, sino que también nos acercaron a las tensiones, acuerdos y las expectativas que atraviesa el trabajo docente dentro de la institución.

El enfoque no fue valorativo, sino orientado a conocer el rol de la MAP y su construcción desde diferentes perspectivas y funciones dentro de la institución.

En cuanto al análisis de fuentes documentales, se consideró inicialmente la Disposición 02/09 del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut, que establece la necesidad de definir el perfil y las funciones del cargo de Maestras/os de Apoyo de Primaria. Esta normativa fue clave para comprender los lineamientos históricos del cargo

y las expectativas institucionales sobre el acompañamiento pedagógico. Además, se revisaron el Proyecto Educativo Institucional, el proyecto presentado por la Maestra de Apoyo y diversas normativas y reglamentaciones institucionales y provinciales relacionadas con la inclusión educativa y el acompañamiento al aprendizaje escolar.

En 2025, la aplicación de la nueva resolución provincial actualiza y redefine aspectos del perfil y las funciones del cargo, incorporando lineamientos más precisos sobre estrategias de acompañamiento, colaboración con docentes de grado y modalidades de intervención individual y grupal. Esta actualización normativa permite visibilizar cómo las concepciones institucionales y provinciales sobre inclusión educativa se traducen en prácticas concretas de la MAP y cómo estas regulaciones orientan y condicionan su accionar en el aula. De este modo, los documentos analizados no solo permiten conocer los marcos legales que regulan el trabajo de las maestras de apoyo, sino que también aportan información sobre las concepciones pedagógicas que influyen en la organización del acompañamiento y en la toma de decisiones en contextos educativos.

Capítulo 2. Prácticas de acompañamiento de las/os Maestras de Apoyo en torno a los aprendizajes escolares de niños/as al interior del aula

En este capítulo se analizan las prácticas de acompañamiento desarrolladas por las/os Maestras de Apoyo en aulas de primer ciclo de la escuela primaria de nuestro estudio, con el objetivo de comprender cómo estas intervenciones se articulan con la dinámica escolar y los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.

En el primer apartado (2.1) se presentan descripciones de las aulas observadas, sus disposiciones físicas y organizativas, así como la persistencia de un formato escolar tradicional que estructura la enseñanza de manera homogénea, centrada en la docente y orientada a la transmisión simultánea de contenidos. A partir de estas observaciones se problematiza la noción de “aula común” y se muestran las tensiones que emergen al intentar conciliar un modelo homogéneo con la diversidad real de los/as estudiantes.

En el segundo apartado (2.2) se focaliza la atención en los/as niños/as con los/as que interviene la Maestra de Apoyo, explorando las concepciones sobre el aprendizaje que subyacen a estas prácticas y cómo se construyen determinadas categorías vinculadas a dificultades o desfasajes, en diálogo con el análisis desde perspectivas contextualistas que consideran el aprendizaje como un proceso situado.

Finalmente, en el tercer apartado (2.3) se describen las modalidades concretas de intervención de la Maestra de Apoyo, diferenciando entre el trabajo “uno a uno” y la intervención “por grupo”, analizando cómo estas prácticas se organizan en función de las necesidades percibidas, las decisiones de la docente de grado y las limitaciones estructurales de la escuela. A lo largo del capítulo se evidencia la tensión entre la continuidad del formato escolar tradicional y los intentos de ofrecer acompañamientos más individualizados y contextualizados, destacando tanto los aportes de la Maestra de Apoyo como los límites que enfrenta para transformar las condiciones educativas existentes.

2.1 Descripciones de aulas de primer ciclo y sus relaciones con la noción de aula común

Las observaciones realizadas en aulas de segundo y tercer grado de la escuela primaria de nuestro estudio revelan la persistencia de núcleos duros del formato escolar tradicional. A continuación, se presentarán algunas descripciones de los espacios

observados y de las concepciones que enmarcan las prácticas educativas, tal como lo describe la autora Terigi (2010).

La rutina de inicio de clases comienza luego del saludo a la bandera, cuando los/as estudiantes se dirigen a las aulas. Lo primero que suelen hacer es colgar sus pertenencias y sentarse donde desean, aunque siempre mirando hacia el pizarrón. Es en estos momentos de ingreso cuando los/as estudiantes suelen preguntarle a la docente: “¿Qué cuaderno sacamos, señor?”, ya que los cuadernos están organizados por materias y diferenciados por materias: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. La disposición de los bancos constituye un elemento significativo, ya que refleja la persistencia del modelo de enseñanza tradicional, centrado en la transmisión simultánea de contenidos. Si bien en algunas aulas se utilizan disposiciones en forma de “U”, la organización más común continúa siendo la de bancos alineados hacia el pizarrón, lo cual evidencia una concepción de aula centrada en la figura de la docente, y remite al clásico modelo de “aula común”. Este tipo de organización, como explica Terigi (2010), “está diseñado para enseñar a todos lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo” (p. 212).

Estas aulas no tienen ventanas que den al SUM, sino que se orientan únicamente hacia los patios exteriores de la institución. La única apertura que permite visualizar el interior de la escuela son las puertas de doble hoja, cuyas ventanas solo pueden ser observadas con claridad por los/as docentes.

Durante los momentos de observación, se pudo conocer que, dentro de las aulas, persiste la idea de reforzar ciertos contenidos mediante recursos visuales. Entre los más frecuentes se encuentran los abecedarios, los números, los calendarios y los carteles con los cumpleaños de los/as estudiantes, todos ellos colocados en distintas paredes del aula. Estos elementos otorgan un aspecto “colorido” al espacio, según lo expresado por las docentes. Además, los pizarrones son mayormente de tiza, aunque en algunas aulas se utilizan también pizarras para marcadores. Generalmente, hay dos pizarrones ubicados en paralelo, los cuales son usados simultáneamente solo cuando se requiere copiar una gran cantidad de información.

La dinámica de enseñanza observada en estas aulas revela una marcada tendencia a la homogeneización de los procesos educativos. Tal como señala Terigi (2018), “hablamos de prácticas y saberes que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos y alumnas” (p. 40). En esta línea, y retomando el aporte de Achilli (2013) el contexto no es un escenario neutro donde ocurren las prácticas,

sino una construcción social atravesada por relaciones de poder, significaciones y disputas. Este enfoque resulta clave para comprender cómo, en las aulas observadas, el llamado “formato escolar común” se articula con concepciones que homogeneizan a los/as estudiantes, aun cuando la diversidad atraviesa la vida escolar cotidiana.

Al comenzar la clase, la docente copia en la pizarra el contenido que todos/as los/as estudiantes deben copiar, utilizando el mismo tipo de letra y tinta azul. Esta práctica evidencia la descontextualización del aprendizaje y la falta de consideración de las singularidades de cada estudiante. En relación con esta enseñanza que podríamos denominar uniformada, una docente entrevistada comenta: “tenemos que alfabetizar a un grupo y con el otro grupo tenemos que avanzar sí o sí. O sea, los que ya están bien como que se aburren de esperar” (Reg. N.º 2, Entrevista a Docente de 2º, 03-07-24).

En las clases observadas, se advierte la persistencia de la idea de enseñar lo mismo a todo el grupo de estudiantes. En cada materia, incluso en las áreas de Educación Física, Artes Visuales y Música, todos/as realizan las mismas actividades, bajo una consigna única y con el objetivo de finalizarla en el mismo día, justo en el momento en que deben pasar a la materia siguiente.

Esta organización de la enseñanza, que estructura los tiempos y actividades de manera uniforme, responde a una lógica profundamente arraigada en el formato escolar. Tal como plantea Terigi (2018):

hablamos de esa organización escolar que descansa sobre la idea de una secuencia única de aprendizaje para todos los que integran un grupo-clase (para un monogrado), sostenida a lo largo del tiempo. De modo tal que, al final de un proceso prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas (p. 42).

Uno de los aspectos más relevantes es que continúa vigente un modelo que no contempla la heterogeneidad del grupo de estudiantes. En una de las aulas observadas, una estudiante con hipoacusia solamente copiaba del pizarrón, sin contar con recursos adicionales de apoyo. Ante la consulta sobre cómo se adecuaba la propuesta pedagógica a esa estudiante, la docente de grado respondió: “ella sabe copiar, y no le explico porque a veces va la MAI y la acompaña, pero cuando no está, ella solo copia” (Reg. N.º 3, Entrevista a Docente de 3º, 13-07-24). Este comentario refleja una delegación de la responsabilidad de adaptación en la figura del acompañante, evidenciando la dificultad para romper con la noción de que la enseñanza debe ser igual para todos/as.

En cuanto al contenido, todos/as los/as estudiantes trabajan con el mismo y a través de las mismas estrategias de enseñanza, a menos que haya un/a estudiante con discapacidad que cuente con un acompañante terapéutico o Maestra/o de Apoyo a la Inclusión, quienes se encargan de utilizar distintos recursos y estrategias para “adecuar un contenido” o proponer una “actividad diferenciada” (Reg. N°7, Observación, 18-06-24). En relación con esta práctica de trabajar una misma consigna bajo una única estrategia de enseñanza, una docente comentó: “el que requiera algo diferente es la acompañante o la maestra de apoyo la que se va a encargar, ya que lleva tiempo sentarse a explicar de una manera distinta a un solo estudiante” (Reg. N°7, Observación.18-06-24). Este decir da cuenta de que, para las/os docentes, brindar distintas estrategias de enseñanza y/o recursos para abordar un contenido supone un desafío vinculado a la “atención personalizada”, ya que deben cumplir con la planificación de la clase y atender a todos/as los/as estudiantes simultáneamente. Tal como lo expresa otra docente entrevistada:

“lo que necesitan estos alumnos es la atención personalizada, entonces en el día a día el trabajo en el aula muchas veces se dificulta porque la docente de grado tiene que llevar adelante una clase y trabajar con todos los alumnos” (Reg. N.º 3, Entrevista a Docente de 3º, 13-07-24).

Esta dificultad para individualizar el trabajo pedagógico refuerza la persistencia del formato escolar tradicional y limita las posibilidades de una educación más inclusiva.

Ante esta situación, la presencia de una Maestra de Apoyo es valorada como un recurso clave para enfrentar los desafíos de enseñanza en aulas con diversidad de estudiantes. Una docente señala: “ella nos ayuda bastante a nosotras, porque como te digo, tenemos un grupo diversificado, o sea, hay nenes que están muy bien y otros nenes que todavía les cuesta mucho, entonces la MAP nos ayuda bastante” (Reg. N.º 2, Entrevista a Docente de 2º, 03-07-24). De este modo, el apoyo adicional permite una mejor atención a las particularidades que transitan los/as estudiantes, aunque sigue funcionando como un complemento al modelo tradicional y no como una transformación estructural del sistema escolar, ya que depende de la figura del MAP.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, sigue perdurando la típica clase expositiva desarrollada por una docente que se ubica al frente de la clase, ubicada de espaldas al pizarrón, y que busca captar la atención de todos los/as estudiantes en torno a

un mismo contenido, utilizando recursos que podríamos denominar tradicionales, tales como el pizarrón, un manual o un mapa buscado en la biblioteca.

Al respecto, se pueden plantear que, desde los orígenes del sistema educativo, se ha observado la imposición de prácticas que buscan homogeneizar a los/as estudiantes, intentando enseñar a todos/as lo mismo y de la misma manera. Estas prácticas homogeneizante persisten en las escuelas actuales, a pesar de que se “promueva la inclusión” y se “reconozca” las diversas formas de aprender de los/as estudiantes. Tal como expresa Terigi (2018): “el sistema escolar ha cambiado razonablemente muchos de sus aspectos más capilares, pero sus aspectos estructurales no, y responden a esta lógica homogeneizadora” (p. 41). La idea de atender a todos/as con los mismos métodos revela la persistencia de los “núcleos duros” del formato escolar homogeneizador. Estos núcleos, entran en contradicción con los planteos respecto a la inclusión escolar, lo cual genera la necesidad de roles especializados para abordar las “problemáticas” que surgen al intentar “atender” a la diversidad de aprendizajes, problemáticas que los/as docentes “no podrían” resolver por sí solos/as. En este contexto, es donde la tarea de la Maestra de Apoyo se vuelve crucial para mediar entre el formato escolar tradicional y las necesidades individuales de los/as estudiantes. Su intervención está orientada a poder intervenir con los/as estudiantes que no logran construir aprendizajes escolares en los marcos de enseñanza tradicional y homogeneizante. De esta manera, con esta figura se “espera” que garantice la inclusión y el acompañamiento al aprendizaje de “todos/as”.

De esta manera, las prácticas observadas en las aulas de primer ciclo reflejan con claridad la tensión entre un formato escolar tradicional, monocromático y homogeneizante, y la realidad de aulas atravesadas por la diversidad de formas de aprender. La noción de “aula común”, en estos contextos, se presenta como un ideal que aún no logra materializarse plenamente en las propuestas pedagógicas. La persistencia de los núcleos duros del formato escolar -como la simultaneidad, la fragmentación disciplinar y la organización centrada en la figura docente- obstaculiza la posibilidad de diseñar experiencias educativas que partan de los distintos puntos de partida y trayectorias de los/as estudiantes.

En este sentido, la figura de la Maestra de Apoyo aparece como una respuesta institucional a esa tensión, pero su presencia muchas veces funciona más como un cierto recurso compensatorio que busca generar una cierta transformación pedagógica. Tal como lo expresan las voces docentes: “la MAP ayuda bastante”, pero también enfrenta

límites estructurales, tales como: el escaso tiempo, la falta de planificación conjunta y la rigidez de las prácticas escolares hegemónicas.

Por esto, sostenemos que las observaciones realizadas en estas aulas reflejan la permanencia de prácticas educativas homogeneizadoras, en las que todos/as los/as estudiantes trabajan bajo las mismas consignas y estrategias de enseñanza. A pesar de la “promoción” de la inclusión, la enseñanza sigue estructurándose bajo un enfoque uniforme, con escasas “adaptaciones” ante la diversidad y las particularidades de los/as estudiantes. De este modo, planteamos que la presencia de Maestras de Apoyo contribuye parcialmente a la “diferenciación” pedagógica, pero aún no logra romper con la lógica de enseñanza estandarizada que define al formato escolar tradicional. Ante lo mencionado, podemos recuperar a Terigi (2010), quien refiere que “las políticas homogeneizadoras, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común, son objetos de crítica, pero estructuran el presente del sistema escolar” (p. 216).

En este escenario, resulta fundamental repensar la noción de enseñanza desde una clave situada, colectiva y dialógica, que contemple la policronía y la diversidad como punto de partida, y no como excepción. Tal como plantea Terigi (2010), la escuela suele organizar los aprendizajes bajo la idea de simultaneidad, desconociendo que los estudiantes transitan tiempos y recorridos diversos. De esta manera, reconocer esta policronía obliga a pensar propuestas pedagógicas que se adapten a las trayectorias reales, en lugar de esperar que todos/as se ajusten a un único ritmo escolar.

El siguiente apartado se enfocará en describir quiénes son los/as niños/as con los que la Maestra de Apoyo interviene en el aula, y cuáles son las nociones de aprendizaje que subyacen en dichas intervenciones.

2.2 Acerca de los/as niños/as con los/as que interviene la Maestra de Apoyo en el aula y sus relaciones con las concepciones sobre el aprendizaje escolar

En relación a los/as niños/as con los/as que la MAP interviene, podemos decir que, según los dichos de las docentes, se trata de: “estudiantes que presentan un desfasaje de contenidos” o “que presentan dificultades específicas en áreas de alfabetización inicial y matemáticas”. Sobre esto, una docente agrega: “generalmente son niños/as que pueden cursar 3° o 2° pero con contenidos de 1°, o son aquellos que presentan dificultades en la lectura silábica o que omiten letras” (Reg. N.º 9, Observación). Junto a estas características, también emergen de manera recurrente en los relatos docentes las

situaciones familiares y las condiciones materiales, sociales y simbólicas como un “factor” que se asocia a estas problemáticas.

Durante nuestro trabajo de campo y en las entrevistas, las docentes señalan que:

“la mayoría de los/as estudiantes que requieren ayuda son neños que tienen una trayectoria intermitente o vienen de contextos familiares complicados o situaciones económicas complejas. Por lo general, van asociadas a esas problemáticas y eso repercute directamente en el desempeño académico de los chicos. Con la maestra de apoyo se busca eso: equiparar las situaciones de estos alumnos” (Reg. N.º 3, Entrevista a Docente de 3º, 13-07-24).

Estas percepciones son reforzadas en muchos otros dichos docentes, en los que se especifica que “las condiciones de los neños requieren de mucho acompañamiento porque desde la casa no hay, entonces eso es evidente” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). Tales descripciones -y también podríamos decir categorizaciones-, como planteamos en el apartado anterior, dan a entender que estos/as estudiantes con los/as que interviene la Maestra de Apoyo son percibidos/as como aquellos/as que “no encajan en la norma” o en lo “esperado”.

Desde una perspectiva contextualista del aprendizaje (Nakache, 2004), en la que nos posicionamos, nos resulta necesario interrogarnos sobre estas categorizaciones. No se trata solo de reconocer la existencia de diversos recorridos escolares, sino también de analizar cómo se construyen ciertas nociones sobre determinados “problemas” y qué concepciones de aprendizaje enmarcan estas prácticas escolares, las cuales aún responden a modelos estandarizados vinculados a la idea de homogeneización, simultaneidad y linealidad en los aprendizajes, que conciben a los/as estudiantes como sujetos/as abstractos y universales, desconociendo la diversidad de sus trayectorias reales. Al respecto, Elichiry (2004) advierte que sigue emergiendo en las escuelas “la problemática del aprender desde una categorización ambigua que alude a problemáticas individuales o déficit, y que también va construyendo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (p. 188).

A partir de estos planteos, consideramos necesario repensar, desde una perspectiva contextualista del aprendizaje (Nakache, 2021), cómo se construyen estas interpretaciones. A diferencia de las explicaciones centradas en supuestos innatistas o

biologicistas, que reducen los desafíos educativos a características individuales o a una supuesta falta de capacidades, este enfoque enfatiza la inherencia del contexto en el proceso de aprendizaje.

Las posturas tradicionales, aún arraigadas en las prácticas escolares, suelen presuponer una secuencia de aprendizaje lineal y acumulativa, donde las diferencias respecto de esa norma se explican en términos de déficits individuales. Al respecto, Nakache (2021) señala que “la extensión de los modos de explicar la naturaleza del desarrollo animal a lo humano desde una perspectiva de aumento cuantitativo de lo mismo [...] forma parte aún del núcleo duro de la mayoría de los programas de investigación de base empirista” (p. 174). Siguiendo los aportes de esta autora, podemos decir que las perspectivas contextualistas sostienen que el aprendizaje no puede desvincularse de los entornos sociales, culturales e institucionales en los que se produce (Nakache, 2021).

Ahora bien, en relación con la tarea de la Maestra de Apoyo y su forma de intervención, en esta escuela primaria su presencia se configura como un dispositivo institucional de acompañamiento escolar. Es decir, es una figura que debe realizar un conjunto de acciones pensadas para esa escuela en particular que, si bien responde a una disposición ministerial, surge para “responder a las desigualdades percibidas”. La intervención se inicia con una etapa diagnóstica en la que se evalúa qué estudiantes podrían beneficiarse de este acompañamiento. Según los dichos de las docentes de grado, estos espacios se utilizan para “nivelar” a los/as estudiantes y que puedan “alcanzar” los objetivos del grado correspondiente a su edad.

Al respecto, en el transcurrir de nuestro trabajo de campo pudimos conocer la manera en que las docentes de aula en conjunto a la docente de apoyo “seleccionan” a los/as estudiantes que requieren de esta intervención. Durante una jornada escolar, registramos que la Maestra de Apoyo ingresó al aula, revisó cuadernos y carpetas, y se comunicó con la docente de grado mediante señas para “indicar” quiénes eran los/as estudiantes que “necesitaban ayuda” o “acompañamiento”. Incluso, ante la organización de una reunión con la familia de un/a estudiante, la maestra de apoyo a expresa: “no comprende los contenidos, quiero estar presente en la reunión con la familia de ese niño” (Registro de Observación, N.º 12).

La selección de estudiantes no es aleatoria. Al respecto, las docentes de grado comentan: “pasaron un listado de estudiantes que van a recibir el apoyo. Pero ya en la semana de etapa diagnóstica, a mí ya me llegó el registro de quiénes son los que necesitan Maestra de Apoyo” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). En este sentido, la

Maestra de Apoyo agrega: “yo armo mi grilla personal donde están los estudiantes que requieren del apoyo y luego hago el seguimiento en el aula” (Reg. N. °2, Entrevista a Docente de 2°, 03-07-2024). Una de las docentes de grado explica cómo se organiza para colaborar con esta intervención: “yo tuve que leer los informes de los estudiantes del año pasado para guiarme sobre cuáles estaban alfabetizados y cuáles todavía no, y así poder orientar mejor el acompañamiento que la Maestra de Apoyo va a realizar” (Reg. N.° 3, Entrevista a Docente de 3°, 13-07-2024).

Entonces, podemos advertir que la tarea de acompañamiento que la Maestra de Apoyo realiza en torno a determinados/as niños/as podría estar relacionada con generar estrategias y/o intervenciones enfocadas en favorecer los procesos de alfabetización. Con respecto a ello, las docentes de grado relatan lo siguiente: “lo que hace la maestra de apoyo es ayudarnos con esos niños que hay que alfabetizar”; “tenemos que alfabetizar a un grupo y avanzar con el otro, sí o sí. Así, garantizamos que algunos no se aburran esperando a los otros” (Reg. N. °2, Entrevista a Docente de 2°, 03-07-2024). Al respecto, la Maestra de Apoyo agrega: “el punto de partida es que los estudiantes se puedan alfabetizar, y lograr eso siempre en lo posible” (Reg. N.° 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Desde los comentarios de las docentes podemos decir que la alfabetización es entendida principalmente como el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, concebido como una condición básica para avanzar en otros contenidos escolares. Esta perspectiva coloca a la alfabetización como un saber central. Al mismo tiempo, la decisión de separar en grupos a quienes “hay que alfabetizar” de aquellos que ya estarían “avanzados” evidencia una concepción de la alfabetización que funciona como criterio de clasificación, estableciendo ritmos diferenciados en el recorrido escolar.

Estos decires y prácticas de las maestras de grado y de apoyo, revelan una lógica escolar que concibe el aprendizaje como una serie de pasos esperados según la edad y el grado. Desde este enfoque, las intervenciones de la Maestra de Apoyo estarían orientadas a “reconducir” trayectorias que no se ajustan a lo “esperado” para determinado año escolar. Sin embargo, la perspectiva contextualista advierte que los aprendizajes no responden a un patrón único, y que las diferencias no pueden pensarse desde una mirada normalizadora. Como sostiene Nakache (2021): “las diferencias entre los aprendizajes producidos en los diferentes contextos no pueden pensarse a partir de una mirada normalizadora” (p. 189). La estandarización de los aprendizajes escolares impone un modelo de normalidad que invisibiliza otras formas legítimas de aprender.

No obstante, desde la postura de la Maestra de Apoyo, se puede advertir que ella busca reconocer las diferentes modalidades de aprendizaje. Al respecto expresa: “todos tienen una manera diferente de aprender. Puede pasar que a varios estudiantes siempre algún contenido le va a costar realizar. Esto significa que, no necesariamente porque yo esté trabajando con estos dos alumnos, el resto no me pueda preguntar. Yo reconozco diversidad de aprendizajes en el aula y puedo ayudar todas las veces que me lo pidan” (Registro N.º 1, entrevista con maestra de apoyo, 05-07-2024). Sin embargo, también se evidencian ciertas tensiones respecto a cómo se implementa el acompañamiento sin estigmatizar a los/as estudiantes que lo requieren:

yo trato de intervenir con todos. Al que sabe también lo ayudo. Por eso, trato de que, aquellos que tengan dudas, yo también intervengo y respondo. Esto lo hago para no generar diferencias, ya que suele pasar que los/as estudiantes que yo acompaño no se animen a preguntar para que no se sepa que necesitan ayuda de la maestra de apoyo. Estos estudiantes suelen poner caras de que: “necesito ayuda, pero no me animo a preguntar” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

En torno a ello, podemos plantear que es en estas prácticas donde se visualiza la persistencia de nociones de aprendizaje heredadas y estandarizadas, y, al mismo tiempo, ciertos desafíos vinculados a concebir el aprendizaje como situado y contextual. Durante las entrevistas, las docentes de grado manifiestan una preocupación constante por aquellos/as estudiantes “no alfabetizados”, incluso en grados superiores. Una de ellas expresa: “Hay preguntas que surgen todo el tiempo. Por ejemplo: ¿Por qué ciertos estudiantes no están alfabetizados? No me refiero a los chicos con trastornos o discapacidad, sino el que es de común, ¿por qué no sabe?” (Registro de Observación, N.º 8). Este tipo de interrogantes refleja una visión que responsabiliza al/la estudiante por su aprendizaje, sin tener en cuenta los múltiples contextos sociales, institucionales y culturales que inciden en los recorridos escolares. Esta concepción, como ya mencionamos, continúa ubicando las “problemáticas en el aprender” en categorías ambiguas que remiten a déficits individuales, y no en las condiciones escolares en las que se producen. A su vez, tal como menciona al inicio de este apartado, las docentes de grado suelen destacar el peso del contexto familiar en los procesos escolares que los/as estudiantes construyen: “Es una escuela que recibe a todos, incluso estudiantes con CUD, y por eso también se ve la necesidad de más recursos. Es una escuela que es de recibir

bastante. Muchos estudiantes que necesitan acompañamiento por sus condiciones y porque desde la casa no lo reciben...” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Desde una perspectiva contextualista, lejos de patologizar esas trayectorias, se trata de reconocer que los procesos de aprendizaje están mediados por diversas dimensiones: la trayectoria escolar, los vínculos, las condiciones materiales y simbólicas. La intervención de la MAP solo puede cobrar sentido transformador si se piensa desde ese entramado situado, y no meramente como una compensación de lo que el/la estudiante “no tiene”. Como menciona Nakache (2021), “las posiciones contextualistas activan la presencia de la diversidad y la singularidad en la educación” (p. 192), frente a las tradiciones innatistas y biologicistas que resurgen en ciertos discursos escolares.

Desde esta perspectiva, adoptar una mirada contextualista del aprendizaje supone no solo analizar los procesos mediante los cuales se aprende, sino también problematizar las definiciones de lo que constituye aprender y los criterios mediante los cuales se determina quién puede ser considerado/a “aprendido/a”. A su vez, supone reconocer que “el contexto deja de ser una variable incidente en los procesos de desarrollo y aprendizaje para tornarse una variable inherente a estos” (Nakache, 2021:182).

En este sentido, la escuela -y al interior de ella, la intervención de la Maestra de Apoyo- tiene el desafío de construir estrategias que no se limiten a equiparar recorridos escolares desde una norma impuesta, sino que reconozcan la diversidad como parte constitutiva de la experiencia escolar. Elichiry (2004) nos invita a “entender y situarnos desde un paradigma que entiende al aprendizaje como a los sistemas de acompañamiento en tanto situados” (p. 188), lo cual resulta relevante para revisar miradas que atribuyen las problemáticas a los/as estudiantes y no a las situaciones que las generan.

En el siguiente apartado abordaremos las intervenciones concretas de la Maestra de Apoyo, centrándonos en ciertos modos específicos de acompañamiento, tanto en los espacios grupales como en las instancias uno a uno que se despliegan dentro del aula.

2.3 Prácticas de acompañamiento en torno al aprendizaje escolar de niños/as que presentan “desfasajes” en sus aprendizajes escolares: entre el trabajo “uno a uno” y la intervención “por grupo”

Las prácticas de acompañamiento que realiza la Maestra de Apoyo en esta institución varían según los requerimientos de las docentes de grado, así como también de las necesidades de cada grupo de estudiantes. De lunes a jueves, en su rotación diaria,

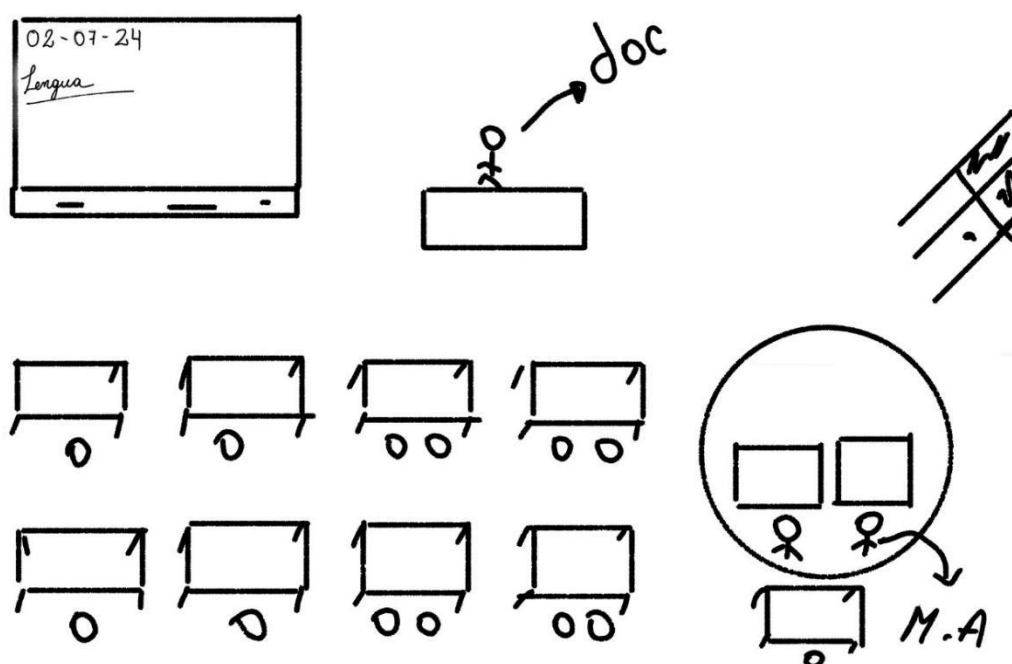
la Maestra de apoyo suele circular por los grados de segundo y tercer año, donde ya tiene conocimiento -a partir de la coordinación con las docentes de grado- respeto a los/as estudiantes con quiénes debe trabajar. Fue en el marco de esta rutina diaria que, a través de las observaciones y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, pudimos identificar dos formas diferenciadas en las prácticas de acompañamiento de la Maestra de Apoyo. Estas prácticas nos permitieron analizar los modos en los que se puede organizar el trabajo de la Maestra de Apoyo. A continuación, presentaremos dos modalidades que predominaron: la intervención “por grupo” y el trabajo “uno a uno”.

Modalidad N° 1: Intervención “uno a uno”

En esta modalidad, se observa que el aula mantiene un formato tradicional, con filas de bancos individuales orientados hacia el pizarrón. Al ingresar, la Maestra de Apoyo suele esperar a que la docente de grado le indique a qué estudiante debe “acompañar” ese día. Esta señalización se realiza generalmente mediante gestos discretos, con el objetivo de que el/la estudiante no se percate de ello. Una identificado/a el/la estudiante con el/la cual decide intervenir, la Maestra de Apoyo se sienta junto a él/ella y comienza a trabajar de manera individual. A esta modalidad la denominamos intervención “uno a uno” (véase Figura 1).

Figura 1

Intervención “uno a uno”



Este tipo de intervención se vincula con un trabajo de carácter “individualizado” o “personalizado” en el que la Maestra de Apoyo trabaja con un/a estudiante en particular y realiza un recorrido singular. La práctica de acompañamiento implica un tipo de intervención personalizada, sin retirar al/a la estudiante del aula. Aun así, durante el desarrollo de la clase, aunque otros/as estudiantes puedan acercarse a realizar consultas, la Maestra de Apoyo mantiene su foco en el/la estudiante asignado/a, sin desplazarse de manera constante por el aula. Sobre este modo de intervenir, la Maestra de Apoyo expresa una cierta preocupación respecto de mantener una continuidad con la propuesta general: “trato de no salir tanto de lo que están trabajando con la seño, como para que ellos no se pierdan o no sea todo distinto” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

No obstante, en torno a esta modalidad de intervención podemos afirmar que remite a un “modelo de integración”, en el cual el acompañamiento se focaliza en el “sujeto que presenta dificultades”, sin interrogar suficientemente las condiciones escolares que generan ciertas barreras. Este modelo de integración se vincula con una modalidad de intervención que asumió la educación especial en los inicios de los procesos denominados de integración escolar, donde el foco estaba puesto en “adaptar” al estudiante al aula común, sin transformar las prácticas ni los formatos escolares existentes. En este sentido, García Pastor y Marchena Gómez (2013) advierten que este tipo de intervenciones “están encaminadas al sujeto individual, no a cambiar nada de lo que sucede en el aula” (p. 13).

Modalidad N°2: Intervención “por grupos”

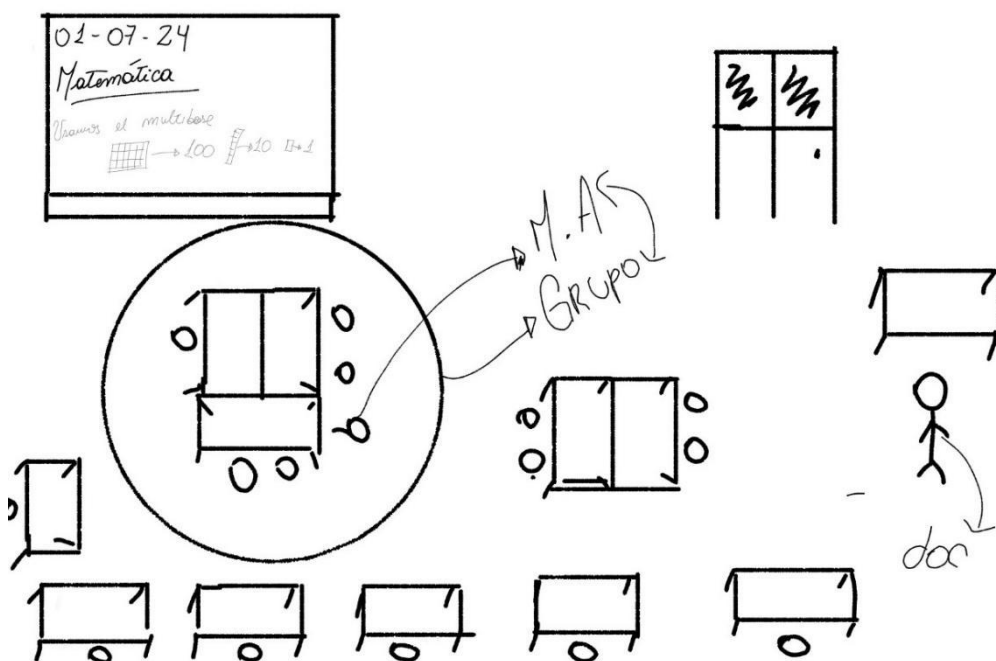
En algunos grados, al ingresar al aula, la Maestra de Apoyo realiza un saludo general y espera a que la docente de grado le indique en qué sector sentarse y con qué grupo trabajar. A diferencia de la modalidad N° 1, esta designación suele realizarse de forma directa, mediante una indicación verbal o gestual.

En este tipo de intervención, se observa a la Maestra de Apoyo trabajando con un grupo reducido de estudiantes alrededor de una mesa, mientras la docente de grado continúa su clase por fuera de ese grupo (véase Figura 2). Sobre ello, una docente expresa: “lo que hace la Maestra de Apoyo es acompañar dentro del aula y trabajar con un determinado grupo” (Reg. N. º2, Entrevista a Docente de 2º, 03-07-2024). Cabe mencionar que la Maestra de Apoyo, antes de iniciar el trabajo con el grupo asignado,

suele saludar a todo el grupo/clase y luego se reúne brevemente con la docente de grado para acordar los contenidos que se abordarán en el grupo reducido.

Figura 2

Intervención “por grupos”



Las dos modalidades de intervención observadas comparten una misma lógica: una figura adulta se hace responsable del acompañamiento de estudiantes que, según las docentes de grado, “requieren de otro tipo de intervención de enseñanza”. A partir de estas prácticas, se evidencia una focalización del acompañamiento en determinados estudiantes o grupos pequeños, lo que refleja la persistencia de un modelo de segmentación (García Pastor y Marchena Gómez, 2013). Se mantiene así una perspectiva individualizada del aprendizaje como eje central y se enmarcará a través de la intervención de la MAP, entendiéndose como una posible solución para “eliminar” los “desfasajes en el aprender” entre los/as estudiantes al interior de un mismo grupo clase.

En torno a estas modalidades de acompañamiento, podemos afirmar que persiste una mirada que asocia las dificultades a características individuales de los/as estudiantes, en lugar de problematizar, desde una perspectiva situada, aspectos vinculados a los procesos de enseñanza y a la propia organización de la escuela. Como señalan García Pastor y Marchena Gómez (2013), “las dificultades no se analizan desde el contexto

escolar, sino que se siguen pensando desde las características individuales de los alumnos” (p. 9).

Desde nuestra perspectiva, estas prácticas se inscriben en una tensión entre los denominados procesos de “integración” e “inclusión” (Sinisi, 2010). Aunque se desarrollan al interior del “aula común”, continúan marcando diferencias en el acceso al saber, ya sea por medio del agrupamiento o del aislamiento individual. Como señala Elichiry (2018), resulta necesario pensar el acompañamiento como parte de un sistema de apoyo en situación, donde el trabajo colectivo del plantel docente permita flexibilizar las formas escolares y atender a la diversidad sin segmentarla: “a diferencia de una figura, un sistema supone el reconocimiento de una complejidad que lo justifica y desafía a un colectivo docente a volver la mirada a las formas del trabajo escolar, con la necesidad de flexibilizar y renovar modos de promover aprendizajes” (p. 186).

Esta mirada nos invita a descentrar la idea de “acompañar al que no puede” y avanzar hacia propuestas que problematicen las condiciones institucionales que producen desigualdades. Como expresa en una de las entrevistas la Maestra de Apoyo:

Depende del grado. Por ejemplo, si yo ingreso, ya más o menos conozco tanto al grupo de alumnos como también la forma de trabajo de la sesión que me voy a encontrar. Ya sé que hay algunas que indican puntualmente en qué lugar necesitan que yo esté. Yo tengo que registrar tres o cuatro estudiantes por aula, por la cantidad que me corresponde. Pero cuando sé que hay más estudiantes que requieren acompañamiento, incluso hay veces que la docente ya lo sabe, y cuando yo voy al aula, los organiza en grupos (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Tal como señala Maddonni (2014), ubicar al sujeto y a su entorno como responsables del “fracaso escolar” es una forma tradicional de interpretar los procesos escolares, en la que se responsabiliza a los/as estudiantes de sus avances o retrocesos: “es la forma más tradicional y extendida de interpretar las interrupciones, repeticiones, ausencias...” (p. 23).

Asimismo, las prácticas observadas remiten a un formato escolar heredado, cuyas huellas siguen presentes en la organización cotidiana. Este modelo define lo que se espera de cada estudiante en cada momento y tiende a clasificar en función del rendimiento esperado (Terigi, 2003). Rosato y Angelino (2009) advierten que estas concepciones de “normalidad” funcionan como ideologías que se materializan en las prácticas escolares,

generando criterios excluyentes, especialmente en áreas como lengua y matemática, tal como se observa en la modalidad N.º 1.

El acompañamiento “uno a uno” de la modalidad N.º 1, por su parte, remite directamente al modelo de integración, en el cual el apoyo se concibe como una intervención destinada a un “otro” con un “problema individual”, desvinculado de las condiciones estructurales que lo producen. En esta línea, García Pastor y Gómez (2013) destacan que:

Los profesores y las profesoras de apoyo están en una posición complicada, no solo por esta perspectiva limitada del problema que se les ofrece en su formación inicial, sino también porque las estructuras organizativas en las que se desarrolla posteriormente su trabajo profesional los lleva a adoptar cursos de acción que propicien un apoyo orientado hacia el alumnado con dificultades, según les llega definido” (p. 15).

Si bien estas autoras analizan los procesos de integración escolar desarrollados por maestras de educación especial que, en los inicios de dichas experiencias, acompañaban a niños/as en situación de discapacidad y/o con dificultades en sus aprendizajes. No obstante, su análisis resulta también pertinente para comprender las modalidades de intervención que actualmente asumen las Maestras de Apoyo, como las descritas en este trabajo, en tanto persisten enfoques centrados en la atención individualizada, sin transformación estructural de las condiciones institucionales en las que se desarrollan las prácticas escolares.

Esta postura, a su vez, aparece reflejada en los comentarios y en las prácticas cotidianas de los/as docentes de grado. Una de ellas comenta: “yo tengo a todo el grupo, pero ella se tiene que enfocar en estos dos, y ahí vemos qué podemos hacer...” (Reg. N.º 2, Entrevista a Docente de 2º, 03-07-2024).

No se trata de cuestionar la tarea de la Maestra de Apoyo, sino de proponer una revisión crítica de los modos en que la escuela configura sus intervenciones: “...implica alejarse de la mirada tradicional del ‘déficit’ y la desmotivación, para promover una mirada en positivo y generar ámbitos de aprendizaje que permitan que el interés por el conocimiento pueda emerger” (García Pastor y Gómez, 2013: 16).

No obstante, en el próximo capítulo nos centraremos en cómo las prácticas de acompañamiento de la Maestra de Apoyo dependen, en gran medida, del trabajo que realiza en articulación con las decisiones que toma la docente de grado.

Capítulo 3. Las prácticas de acompañamiento de los/as maestros de apoyo que construyen junto con las docentes del aula en torno a los aprendizajes escolares de los/as estudiantes

En este capítulo abordamos las prácticas de acompañamiento desarrolladas por la Maestra de Apoyo y el trabajo que estas propician en articulación con las docentes de grado. Dichas prácticas se configuran en relación con diversos actores escolares: estudiantes, equipos docentes y la propia comunidad institucional, al tiempo que se inscriben en el contexto particular en el que la escuela se encuentra situada. Asimismo, se ponen en diálogo las experiencias y los saberes pedagógicos que sustentan el ejercicio profesional de la Maestra de Apoyo, reconociendo las tensiones y desafíos que emergen de su posición específica dentro de la trama escolar.

3.1 La llegada inesperada de la MAP: entre la improvisación y la ausencia de planificación compartida

En algunas de las aulas observadas, la llegada de la MAP ocurre de manera sorpresiva o no prevista por parte de la docente del grado. Si bien, existe un cronograma semanal preestablecido que organiza su circulación por distintos grados -principalmente en segundo y tercero- este esquema resulta flexible y suele modificarse en función de las demandas espontáneas que surgen en la escuela. Tal como lo expresa la directora: “la rotación la organiza la propia MAP, y eso las docentes lo saben, porque eso se los comunicamos” (Reg. N° 4, Entrevista directivos, 23-07-24).

Esto produce una circulación no siempre regular ni completamente anticipada, lo que dificulta que el ingreso de la MAP se integre plenamente a la rutina escolar cotidiana. La falta de previsión se traduce, en algunos casos, en la percepción de que su llegada interrumpe el desarrollo de la clase. En varias de las aulas observadas, las docentes de grado no esperaban su ingreso ni tenían planificadas tareas compartidas, por lo que la MAP debía solicitar permiso para entrar, permanecer en la puerta y recibir indicaciones acerca de con quién sentarse o a qué estudiante acompañar (Registro de Observación, N.º 9).

Esta situación da cuenta de un trabajo uno/a a uno/a con los/as estudiantes de manera improvisada, en la que no existen acuerdos previos sobre contenidos, estrategias

ni formas de intervención de parte de ambas. Tal como señala Anijovich (2009), el trabajo conjunto entre docentes debe surgir desde la propia planificación para construir conocimiento y fomentar la autonomía estudiantil. Por otro lado, esta modalidad de trabajo se asocia a la forma más sencilla y común de co-docencia, en la que un/a docente enseña y el otro/a asiste, un proceso gradual para llegar a una coordinación real (Gayol, Sandoval y de Pablo, 2023).

En este contexto, la Maestra de Apoyo se adapta a las condiciones que encuentra en cada jornada, ajustando su práctica a actividades ya iniciadas. Por ejemplo, en clases de Ciencias Sociales se ha registrado su intervención mediante apoyos en la lectoescritura, la copia desde el pizarrón o la organización del tiempo necesario para completar consignas como pintar un mapa político o identificar el país de residencia (Registro de Observación N°11). Sin embargo, estas intervenciones no implican una planificación compartida ni una participación conjunta con la docente de grado.

En estas situaciones, la docente de grado continúa con su planificación tal como estaba prevista, delegando la atención individual a la MAP sin que medie una coordinación explícita entre ambas. Las interacciones entre ellas suelen ser mínimas o puntuales; es la MAP quien se acercaba a consultar si era necesario hacer alguna modificación en las consignas, especialmente relacionadas con el tipo de letra, evitando el uso de cursiva, adaptando los textos o las actividades a un lenguaje más accesible y concreto para el/la estudiante que acompaña en ese día. Al respecto la MAP también expresó con respecto al vínculo dentro del aula sobre que “hay veces que no los dejan acercarse a los niños/as, porque la seño determina el trabajo que yo debo hacer con los estudiantes” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

El espacio físico y la disposición del aula tampoco se modifican con su llegada. Los bancos ya están organizados y es la docente del grado quien, mediante gestos o indicaciones verbales, señala con quién debe sentarse la MAP, que suele trabajar con un/a solo/a estudiante como mencionamos con anterioridad. Este/a estudiante sería, según las palabras de las docentes de aula: “quien más necesita guía y acompañamiento”. Así, el modo de intervención que se configura en estos casos tiende a reforzar una organización que hace visible la separación entre el/la estudiante acompañado/a por la MAP y, por otro lado, el resto del grupo bajo la guía de la docente de grado.

Tal como mencionamos, las actividades que se desarrollan durante la presencia de la MAP son las mismas que estaban previstas sin ella. No se realizan adaptaciones en el contenido general ni se modifica la propuesta para permitir una enseñanza compartida.

De este modo, la intervención de la MAP se configura como un acompañamiento paralelo al de la docente de grado, lo que la posiciona en un rol auxiliar antes que como integrante de una verdadera pareja pedagógica. Esta modalidad no solo limita las posibilidades de construcción compartida, sino que también puede generar tensiones en el vínculo entre ambas. Tal como expresó una docente: “a veces es la mirada de otro cuando no generas un buen vínculo, las correcciones o recomendaciones pueden molestar y se generan ciertos conflictos” (Reg. N.º 3, Entrevista a docente de 3º, 13-07-24). En este sentido, la MAP aparece como una figura que observa e interviene sin poder incidir plenamente en la planificación ni en el desarrollo de la enseñanza, lo cual restringe el potencial del trabajo colaborativo y profundiza su lugar periférico dentro de la dinámica escolar. Al respecto, Torrealba y Rendich (2022) señalan que “el trabajo colaborativo promueve la reflexión compartida sobre las prácticas en la medida en que las distintas miradas se enriquecen, permitiendo a ambos integrantes de la pareja además de enseñar, aprender” (p. 169). Pero en este caso se pudo observar que no hay espacio de reflexión o análisis en conjunto, sino más bien es tomado como un rol externo del aula.

Esto es comprensible, como indican Cook y Friend (1991), cualquier estructura de colaboración docente se basa en las concepciones que se tengan sobre lo que es colaborar y en qué ámbitos debe hacerse, lo que en este caso no parece estar presente (como se cita en Gayol, Sandoval y de Pablo, 2023). Al respecto, Fernández Enguita (2020) sostiene que, históricamente, el modelo dominante es el de un profesor solo en su aula (p. 18), y que la idea de que el docente individual comparta o pierda el dominio sobre su clase resulta “impensable”. En este contexto, la presencia de la MAP, al no estar incorporada como algo “común” o no tomado como una “pareja pedagógica”, podemos decir que es percibida por algunas docentes como una interrupción o como una figura que “observa” su trabajo.

Enguita (2020) agrega que la presencia de “otro colega en el aula es siempre, potencialmente, un observador independiente y una segunda opinión” (p. 23), lo que produce cierta incomodidad en la comunicación entre ambas. En este sentido, Beltramo (2012) afirma que la pareja pedagógica puede habilitar procesos de reflexión articulados con otros dispositivos de la práctica escolar y favorecer la construcción de conocimiento situado, algo que aquí claramente no se observa.

A partir de lo observado, se puede señalar que, en aulas donde la llegada de la MAP no es esperada, su presencia no se integra plenamente a la dinámica del aula, sino que se caracteriza por la adaptación e improvisación cotidiana. En este contexto, su rol se

ajusta a lógicas institucionales tradicionales, en las que predomina la figura de un único docente autónomo frente al grupo-clase, tal como se anticipa en el segundo capítulo. Este tipo de organización genera tensiones en las que los dispositivos de acompañamiento deben adaptarse a lo que ocurre en el momento, sin poder participar de manera conjunta en la planificación ni en la explicación de ciertos contenidos.

3.2 La MAP esperada: co-docencia y trabajo colaborativo en el aula

En los casos en los que la Maestra de Apoyo (MAP) es esperada, su ingreso al aula está directamente vinculado con el trabajo en las áreas de Lengua y Matemática. A diferencia de una organización horaria rígida, en esta escuela las docentes de grado no se rigen por un cronograma estricto (por ejemplo: “comenzar Lengua a las 14:00 hs”); aunque existe un horario preestablecido, suelen coordinar y administrar el tiempo según el desarrollo de las secuencias didácticas o los requerimientos del día.

El ingreso de la MAP se encuentra previamente acordado con la docente de grado, de manera que su participación queda definida desde el comienzo de la jornada según lo que suceda en la escuela. Antes del inicio de la clase, ambas docentes establecen acuerdos respecto de los/as estudiantes a acompañar y del contenido a trabajar. De esta manera, la MAP sabe de antemano con quiénes intervenir y en qué aspectos focalizar su apoyo. Estos acuerdos no son impuestos por una de las partes, sino que surgen del diálogo y la planificación mutua, configurando un marco de trabajo colaborativo. En línea con esto, Anijovich (2009) sostiene que el trabajo compartido entre docentes debe surgir de una planificación previa, clara y estructurada, que permita generar conocimiento y autonomía en los/as estudiantes (p. 54). Esta coordinación planificada se observa efectivamente con algunas docentes, permitiendo que la MAP se integre plenamente al aula desde su llegada.

En este contexto, aunque la docente de grado mantiene su planificación original sin modificar contenidos ni objetivos, la intervención de la MAP permite ofrecer explicaciones más personalizadas, ajustadas al ritmo y las necesidades de determinados/as estudiantes. Esta dinámica configura un trabajo conjunto o de co-docencia, en el que ambas docentes participan de manera complementaria. Al respecto, Gayol, Sandoval y de Pablo (2023) sostienen que la co-docencia brinda la oportunidad de explorar prácticas propias y fortalecer la responsabilidad ética de construir conocimiento colaborativo (p. 113).

Durante la clase, las docentes se comunican no solo sobre la tarea pedagógica, sino también a través de un vínculo que trasciende lo laboral. Una docente comenta: "... se genera otro ambiente, la maestra de apoyo es esperada positivamente, hay otros diálogos, de risa, de preguntarse qué están trabajando... llega de otra manera al estudiante desde esta posición" (Reg. N.º 5, Entrevista a docente de 3º, 15-07-24). Este tipo de coordinación favorece la atención a la diversidad y la personalización del aprendizaje, ya que la presencia de dos docentes permite un mayor alcance de apoyo para el estudiantado (Gayol, Sandoval y de Pablo, 2023: 112).

Además, la relación entre las docentes suele trascender las tareas pedagógicas: comparten intercambios sobre su vida personal, comentan situaciones previas y, en ocasiones, incluso salen juntas al recreo, consolidando un vínculo de confianza que se refleja en la dinámica de aula y en la efectividad del trabajo colaborativo.

Al respecto, consideramos que estas relaciones y vínculos entre las docentes hacen que, para los/las estudiantes, la presencia de la MAP sea completamente naturalizada; la reconocen como una docente más y no como una figura ajena al aula. En este sentido, no se produce un silencio incómodo ni una desconexión frente a sus intervenciones. Por el contrario, recurren a ella cuando necesitan ayuda o cuando ven a la docente de grado ocupada (Registro de Observación, N.º 7). A partir de esta modalidad de trabajo, se puede considerar que conforman una pareja pedagógica, en la que los/as docentes desarrollan funciones diferenciadas para enriquecer la enseñanza (Torrealba y Rendich, 2022).

En este sentido, la co-docencia enriquece las propuestas pedagógicas al incorporar las distintas miradas y trayectorias de los/as integrantes de la pareja, permitiendo asumir funciones diferenciadas durante la clase y promoviendo los intercambios entre docentes y estudiantes. Además, jugar distintos roles en el aula funciona como "otro potenciador de las clases", ya que la división del trabajo y la diferenciación de funciones frente a los estudiantes "habilita la posibilidad de desarrollar un trabajo más personalizado que privilegia la calidad" (Torrealba y Rendich, 2022:168).

En esta situación la MAP y su participación no es simplemente un "sumarse" a lo ya pautado, sino que se integra con el objetivo de reforzar, explicar con mayor detalle o acompañar el trabajo de los estudiantes (Registro de Observación, N.º. 11). El trabajo colaborativo también promueve la reflexión compartida sobre las prácticas, permitiendo a ambos/as integrantes de la pareja, además de enseñar, aprender. Es en esta reflexión conjunta donde se replantean las prácticas, se ajustan los proyectos que no funcionan y se proponen nuevas in(ter)vencciones (Torrealba y Rendich, 2022:169). Esta forma de trabajo

requiere de una escucha activa que aloje la palabra del otro para facilitar y promover el intercambio de ideas (Torrealba y Rendich, 2022)

Finalmente, podemos decir que el contexto general del aula no se ve alterado negativamente por la presencia del MAP. Por el contrario, los/as estudiantes están “acostumbrados a ella”. Lo único que suele cambiar es la disposición del mobiliario y el movimiento de las docentes dentro del aula. La cotidianidad compartida entre la docente de grado y la maestra de apoyo, así como el vínculo de confianza entre ambas, hacen de un trabajo al que podemos llamar pareja pedagógica o codocencia. En este sentido, Beltramo (2012) sostiene que la pareja pedagógica promueve la reflexión sobre las propias prácticas en articulación con otros dispositivos institucionales, favoreciendo la construcción de conocimiento situado.

3.3 Entre el acompañamiento y el reemplazo: dinámicas del rol de la MAP en la escuela

En la escuela de nuestro estudio, es frecuente que la Maestra de Apoyo (MAP) sea convocada para reemplazar a otras docentes ante situaciones de ausencia, especialmente cuando se trata de ausencias breves, de uno o dos días. La decisión de que sea ella quien cubra estos espacios proviene del equipo directivo, quienes organizan la cobertura según las contingencias que surgen cada jornada. Cuando se trata de ausencias previstas, la MAP es informada con antelación. Pero, en la mayoría de los casos, el aviso ocurre minutos antes del inicio de clases, durante la reunión en “sala de maestros”. En palabras de la propia MAP: “hoy no voy a ningún lado, tengo que reemplazar en tal grado” (Registro de Observación N°. 8).

Durante el período de observación, esta situación se presentó con notable frecuencia: en doce días de trabajo de campo, cinco estuvieron atravesados por suplencias realizadas por la MAP. En ocasiones, estas suplencias se extendían durante todo el turno; en otras, se trataba de reemplazos parciales, como cubrir el aula mientras la docente salía de la escuela o atendía algún requerimiento institucional como la organización de un acto. Cuando la suplencia es anticipada, la docente titular suele dejar instrucciones: una carpeta con planificaciones y, en ocasiones, una hoja de color que indica las actividades específicas del día. Sin embargo, muchas veces la planificación resulta insuficiente, por lo que la MAP “improvisa”. En situaciones de ausencia imprevista, organiza la clase a partir del análisis del cuaderno de los/as estudiantes, observando las actividades anteriores

y los contenidos trabajados, y diseña propuestas relacionadas con lo ya trabajado, recurriendo especialmente a Lengua y Matemática.

Estas situaciones permiten observar que la figura de la maestra de apoyo adquiere sentidos múltiples según las dinámicas institucionales. Lo cual coincide con lo planteado por Elichiry (2012), quien señala que las figuras de apoyo escolar pueden quedar sujetas a demandas que no necesariamente responden a su función pedagógica específica, sino más bien a necesidades de funcionamiento de las escuelas: "Los acompañantes pedagógicos ingresan a la escena escolar con una identidad en construcción, sujetos a una demanda flexible y cambiante" (p. 43).

Esta reasignación del rol no pasa desapercibida para la MAP, quien expresa que estas situaciones "interrumpen su recorrido planificado entre aulas" y "obstaculizan el desarrollo de su tarea específica". En más de una ocasión manifiesta su preocupación por no poder acompañar a ciertos/as estudiantes en momentos claves, como en el desarrollo de una evaluación. En este sentido, ella menciona sobre su rol lo siguiente: "yo creo que todas saben que este rol esta siempre para cubrir algo, si bien cuando cubro grados, pregunto por los estudiantes y si es mucho tiempo les pido informes o que me comenten avances" (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). Además, esta situación se vuelve recurrente: ella se convierte en la "primera opción" para cubrir ausencias debido a que "tiene experiencia" un cierto saber por el que fue elegida para este rol.

De esta manera, la maestra de apoyo puede quedar subsumida en un rol de reemplazo o asistencia general que difumina su intervención pedagógica específica. Esta dilución del rol no solo tensiona su tarea cotidiana, sino que también habilita una circulación ambigua dentro del entramado institucional. Como sostienen Torrealba y Rendich (2022) "el lugar del acompañamiento puede devenir un espacio difuso entre lo pedagógico, lo terapéutico y lo institucional " (p. 89).

Durante las suplencias, los/as estudiantes acompañados por la MAP quedan bajo la responsabilidad de la docente de grado. Solo de manera excepcional, si la maestra de apoyo a la inclusión (MAI) se encuentra rotando por el grado, puede continuar el acompañamiento. De lo contrario, esa intervención queda suspendida. Fernández Enguita (2007) advierte que "el sistema escolar tiende a incorporar figuras que cumplen funciones compensatorias, pero muchas veces sin redefinir ni clarificar sus competencias profesionales, generando confusión de roles y sobrecarga" (p. 138).

Pese a la "ausencia temporal" del rol de acompañamiento, los/as estudiantes suelen reaccionar con entusiasmo cuando la MAP se convierte en la "docente del día".

Su vínculo con ellos/as es cercano, y su modo de relación pedagógica se distingue por la flexibilidad. Durante las observaciones pudimos visualizar que se ven otros modos de estar en el aula: los/as estudiantes copian en el escritorio de la docente, en el piso, o ella suele proponer otras formas alternativas de realizar la tarea como juegos o realizarlo todos juntos en el pizarrón. Ella escucha, negocia, juega. Su llegada genera un ambiente diferente.

Desde el punto de vista institucional, esta práctica aparece como una solución a la organización de la jornada escolar. Especialmente, para el equipo directivo se trata de una respuesta rápida ante una necesidad operativa, apoyada en la experiencia y versatilidad de la MAP. Desde el lugar de algunas docentes de grado, en cambio, esta constante recurrencia de tener que estar cubriendo a otras colegas es un tanto molesto. Varias de ellas manifiestan su malestar ante estas interrupciones, dado que esperan la llegada de la MAP para llevar adelante ciertas actividades planificadas en conjunto. Durante las entrevistas, este malestar se hizo explícito:

“Me pasa en la escuela de la tarde que la maestra de apoyo por lo general siempre está cubriendo grados. Entonces, no puede llevar a cabo el proyecto que presentó ni trabajar con los nenes que están en riesgo de promoción o que tienen dificultad en algunas áreas” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°,13-07-24).

Otra docente agrega: “ella no siempre puede cumplir con su rol, porque siempre tiene que cubrir” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°,13-07-24).

Además, este reemplazo frecuente también afecta el modo en que se reconoce institucionalmente al rol. Tal como señalaba una docente entrevistada: “El cargo de la maestra de apoyo es respetado y reconocido siempre y cuando se observe que realiza su trabajo. Pero si todo el tiempo está cubriendo grados, no puede cumplir la función para la que fue asignada.” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°, 13-07-24).

Este tipo de reorganización del rol no solo genera tensiones en las docentes que esperan a la MAP para llevar adelante estrategias planificadas, sino también en quienes reconocen su valor pedagógico. Una docente de 2° comenta:

Estas percepciones de las docentes demuestran que, aunque se valore su presencia y se reconozca su rol, la asignación de suplencias impide que pueda sostener de forma continua su función. En palabras de otra docente: “Como que no está trabajando mucho con nosotros, pero bueno, porque no se cubren los grados y ella tiene que estar ahí... eso

tendría que hacerlo el equipo directivo: que la seño de apoyo cumpla su rol” (Reg. N°2, Entrevista Docente de grado, 03-07-24).

Así, el “uso” recurrente de la maestra de apoyo como reemplazo revela una tensión institucional persistente en donde se piensa y se reconoce su rol pedagógico, pero hay una lógica funcional institucional que prioriza la cobertura de vacantes momentáneas. La legitimidad de su intervención queda enmarcada por necesidades contextuales, lo que impacta directamente en la posibilidad de planificación, seguimiento y evaluación de los procesos de acompañamiento.

3.4 El saber docente y pedagógico como valor para el ejercicio de la Maestra de Apoyo

En el transcurso de nuestra investigación, observamos que, desde la perspectiva de los/as docentes, el ejercicio del rol de Maestra/o de Apoyo de Primaria requiere del reconocimiento y movilización de un saber docente acumulado a lo largo de la trayectoria profesional. La trayectoria de la maestra de apoyo de nuestro estudio está marcada por más de diez años de trabajo en escuelas primarias provinciales, abarcando distintas instituciones, niveles y roles. Sin embargo, al momento de la investigación, ejercía el cargo de MAP por primera vez, al que accedió en el ciclo lectivo 2024 tras presentar un proyecto institucional. Tal como ella misma expresa: “El cargo lo tomé el primero de marzo. El proyecto lo presenté en diciembre... Cuando retomamos las clases, arman el equipo de todos los grados y ahí me comunicaron que quedé en el cargo” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Desde su relato, este nuevo rol se presenta como una experiencia distinta a la de “ser docente de grado”. Al decir de la MAP:

“se trata de un trabajo con constantes cambios y donde no hay una única forma de intervenir ni una estructura fija para actuar. Cada jornada requiere de ciertas adaptaciones, creatividad y acuerdos nuevos según el grupo de estudiantes, la docente de grado y también las necesidades particulares que se presentan a nivel institucional” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

En línea con este análisis, cabe mencionar que la docente accedió al cargo de MAP cumpliendo con el requisito formal de ser docente titular con más de tres años en la institución. Su decisión de postularse no fue desde un requerimiento de la escuela, sino

que comenta que “sentía que el acompañamiento podía pensarse de otro modo, distinto al que realizaba la maestra de apoyo anterior” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024), respecto a ello, Mercado (1991) afirma que “los saberes docentes incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica” (p.61), pero también están mediados por la experiencia práctica y la reflexión constante (p.65). En este sentido, Tardif (2004) destaca que “no podemos hablar del saber docente sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto de trabajo” (p.10), enfatizando que es un saber social, construido en la práctica.

En este marco, el saber acumulado por la MAP no solo responde a su trayectoria y a la reflexión sobre la práctica, sino que también adquiere un valor específico dentro del contexto institucional, lo que puede interpretarse a partir de la noción de “saberes docentes” (Mercado, 1991; Rockwell y Mercado, 1988). Estos saberes, históricamente construidos, dialógicos y socialmente situados, se movilizan como recursos profesionales que permiten a la MAP adaptarse a las demandas del aula, de los equipos directivos y de la institución. Su experiencia y conocimiento previo se transforman en saberes profesionales que legitiman su intervención y facilita el ejercicio efectivo del rol, incluso frente a situaciones imprevistas, cambios en la organización del trabajo o requerimientos de cobertura de suplencias.

La MAP sostenía que la escuela contaba con múltiples recursos -tecnológicos, materiales, institucionales- que no siempre eran aprovechados en las prácticas de acompañamiento, y que podían desarrollarse estrategias más variadas, creativas y ajustadas a los recorridos escolares de ciertos/as estudiantes. Ella comenta: “Veía cositas que me llamaban la atención. Había recursos en la escuela, y el directivo coopera mucho. Entonces dije: ‘¿por qué no?’. También tuve algunas compañeras que me dijeron que me animé a presentar” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Según la normativa institucional, para acceder al cargo de MAP se requiere ser docente titular con una antigüedad mínima de tres años en la institución, además de demostrar ciertas condiciones personales y profesionales. La docente detalla: “Uno de los perfiles tiene que ver con la relación que tiene la docente con los estudiantes, con el equipo docente, con los directivos... y ser titular. Es uno de los principales requisitos” (Reg. N.º1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

A su vez, la MAP comenta que durante su recorrido en este rol fue cambiando sus formas de intervenir. En las observaciones áulicas se percibe un accionar construido a partir de sus años de experiencia: interviene con soltura, propone actividades en el

momento, adapta ejemplos y resuelve situaciones con rapidez. Tanto ella como las docentes de grado refieren a esta capacidad de “tener cancha”, expresión que alude no solo a su experiencia, sino también a la posibilidad de moverse con fluidez en situaciones complejas o imprevistas. Una docente afirma:

ella llega y ya viene con esa cancha, es muy canchera en ese sentido. Yo la miro y veo que hace actividades sin tener que estar preguntando, o si ya sabe el contenido acomoda todo para que los/as chicos/as avanza(n)” (Reg. N°2, Entrevista Docente de grado, 03-07-24).

Al respecto, Tardif (2004) resalta que “la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes, en suma: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional” (p.17).

En sus relatos, la MAP comenta que el “saber que hoy maneja no fue aprendido en la formación docente tradicional, sino en el hacer cotidiano” (Registro de Observación, N°. 8)Su experiencia no solo tiene valor para ella, sino también para quienes construyen prácticas junto a ella. Es reconocida dentro de la institución como una docente con trayectoria, con autoridad para proponer cambios o modos alternativos de acompañamiento. Una docente expresa: “a mí me sirve mucho cuando ella está conmigo, saco adelante a niños, pero ayuda mucho su rol” (Reg. N°2, Entrevista Docente de grado, 03-07-24). El reconocimiento que recibe la maestra refleja la “heterogénea trama de la práctica docente” (Mercado, 1991:60), donde “cada maestro aporta la diversidad de sus propias referencias y capacidades de observación y reflexión” (Mercado, 1991:60). Tardif (2004) agrega que “ese saber es social porque es compartido por un grupo que trabaja en la misma organización y está sujeto a condicionamientos y recursos comparables” (p.11).

Esta valoración también es expresada por las docentes de grado que trabajan con ella. Una manifiesta: “Es muy importante la maestra de apoyo porque, por lo general, ese rol lo ocupa una docente experimentada, gente que trabajó muchos años en el primer ciclo alfabetizando, que conoce, que tiene muchas estrategias” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°, 13-07-24). La misma docente agrega: “Mi experiencia en cuanto al trabajo con ella, es muy buena. Reconozco habilidades, mucha experiencia y su forma de trabajar me parece muy interesante” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°, 13-07-24).

En este sentido, podemos plantear que su experiencia también le posibilita construir vínculos con las docentes de grado. Se percibe que su recorrido le permite

posicionarse desde otro lugar: sabe cómo entrar al aula, interpretar lo que sucede y sostener intervenciones teniendo en cuenta qué docente y qué grupo de estudiantes se presentan. Este saber está presente en cada decisión que toma y en la forma en que organiza su trabajo. Una docente indica: “Ella ingresa, recorre los bancos, identifica quién requiere su ayuda y hace el trabajo personalizado” (Reg. N°2, Entrevista Docente de grado, 03-07-24).

Además, la experiencia y los saberes docentes configuran una mirada pedagógica propia. En este sentido, acompañar no es solo estar junto a alguien, sino pensar desde dónde y cómo se hace ese acompañamiento. Al respecto, pudimos conocer que, a lo largo de los años, la MAP de nuestro estudio fue construyendo criterios sobre qué significa enseñar, cómo atender a las diferencias sin convertirlas en exclusiones, y cómo intervenir sin reemplazar. En este sentido, su rol también funciona como herramienta para orientar y acompañar a otras docentes. Tal como expresó una docente: “Yo ante cualquier duda sé que ella tiene la apertura para guiarme y hacer recomendaciones” (Reg. N°2, Entrevista Docente de grado, 03-07-24).

Además, este recorrido le permite mantener una actitud reflexiva. La MAP afirma que el rol no es estático ni previsible, y que lo revisa constantemente: “Hoy y todos los días me planteo que tengo que cambiar o agregar. Hay una realidad... hay meses que cubro grados todo el tiempo. Cuando asumí el 1 de marzo, toda esa semana cubrí un grado. Vine pensando que iba a ser MAP y estuve cubriendo” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). En el proceso de apropiación y uso de este saber, “tiene un lugar determinante la relación activa del maestro con los referentes sociales y culturales de los niños y con los intereses propios de su edad” (Mercado, 1991: 69). Tardif (2004) señala que el saber docente es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional, plural, heterogéneo y profundamente social, y que la experiencia cotidiana es la base fundamental para esta construcción (p.17).

Así, el saber docente que sostiene las prácticas de acompañamiento de la Maestra de Apoyo no se limita a un conocimiento técnico o instrumental, sino que se trata de un saber situado, que se activa en el encuentro con otros y en la resolución de lo imprevisto, lo incierto y lo singular. Este saber no solo habilita su presencia en el aula, sino que también la legitima frente a las docentes y las instituciones. Su valor se configura en una trama de relaciones que involucran condiciones estructurales, dinámicas escolares y políticas públicas que tensionan y/o habilitan sus intervenciones. Este saber pedagógico es reconocido por sus pares, quienes habilitan -o no- las posibilidades de intervención

dentro del aula y manifiestan malestar cuando debe estar constantemente cubriendo suplencias.

En este sentido, resulta necesario abordar cómo este saber se entrelaza con contextos de desigualdad social y con las lógicas institucionales de la inclusión educativa, cuestiones que serán desarrolladas en el capítulo siguiente.

Capítulo 4. La Maestra de Apoyo en la trama del acompañamiento: desigualdades sociales y políticas de inclusión educativa

En este capítulo se aborda el rol de la MAP desde dos dimensiones: por un lado, las prácticas que despliega en contextos atravesados por desigualdad social; y por otro, su lugar en la trama de políticas de inclusión y dinámicas institucionales. El propósito es profundizar en el entramado que se configura a partir de su rol en los diversos contextos en los que construye su práctica, donde se evidencian diferencias entre lo prescripto en normativas y políticas educativas y aquello que efectivamente ocurre en las prácticas cotidianas. En ese espacio de tensiones, la MAP interactúa con otros/as actores/as escolares en condiciones sociales, económicas y simbólicas específicas, que permean las prácticas docentes y los recorridos escolares.

4.1. Prácticas de la Maestra de Apoyo en contextos atravesados por desigualdad social

Las prácticas de acompañamiento de la MAP no se limitan solo al trabajo áulico ni a la intervención directa con los/as estudiantes, sino que implican un proceso continuo de observación, escucha y diálogo. Este acompañamiento no se dirige solo a los/as maestros/as de grado y al equipo directivo, sino también a las familias. En determinados contextos, su rol se orienta a acompañar a estudiantes que habitan en contextos atravesados por diversas desigualdades sociales.

En las rotaciones diarias, observamos cómo la MAP se desplaza entre aulas y realiza intervenciones según las necesidades de cada grupo de estudiantes. En algunos casos, su tarea se centra en acompañar a quienes requieren apoyo en distintas áreas; en otros, genera estrategias junto a las docentes o interviene ante las dificultades que atraviesan las familias. Durante la investigación, la MAP señala que:

“su acompañamiento muchas veces no se trata solo de lo pedagógico, sino de sostener situaciones en las que los/as niños enfrentan desigualdades sociales, o bien de ofrecer un acompañamiento más emocional, en la escucha de lo que viven en sus casas” (Reg. N.º 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024).

Estas situaciones ponen en evidencia que el aprendizaje no se produce en un vacío, sino en un entramado de relaciones sociales y condiciones materiales concretas. Tal como plantea Kaplan (2006), la desigualdad no se limita al acceso a recursos materiales - alimentación, vivienda, bienes culturales-, sino que también se manifiesta en dimensiones simbólicas: estigmatización, desvalorización y reconocimiento. Sobre estas realidades, la MAP comenta durante un recreo: “los chicos muchas veces vienen solo por la merienda, llegan con hambre y lo primero que preguntan es cuánto falta para que venga el carrito” (Reg. N° 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). Estas escenas muestran cómo la dimensión material impacta en las trayectorias escolares, marcando de manera directa el modo en que los/as estudiantes participan en la escuela y las percepciones que los/as docentes construyen en torno a su situación escolar.

La escuela, entonces, no puede comprenderse por fuera del contexto en el que se encuentra inmersa. Como advierte Achilli (2013), el análisis del contexto es fundamental para reconocer cómo las prácticas escolares se entrelazan con las condiciones sociales, culturales y políticas. Esta mirada permite entender que las desigualdades estructurales no solo condicionan las oportunidades de aprendizaje, sino que interpelan a la escuela a dar respuestas que trascienden lo pedagógico.

En este marco, se hace evidente la paradoja que plantea Gentili (2001): aunque el derecho a la educación esté formalmente garantizado, las condiciones estructurales reproducen desigualdades profundas que limitan el acceso real a los aprendizajes. En este sentido, la inclusión educativa se tensiona entre las políticas que buscan universalizar las trayectorias escolares y las realidades concretas de los/as estudiantes que habitan actualmente las escuelas. En este sentido, la tarea docente diaria muestra que la inclusión educativa no puede pensarse por fuera de las tensiones que supone la desigualdad social. Al respecto, en una entrevista la MAP expresa lo siguiente: “muchas veces termino acompañando no solo aprendizajes, sino situaciones de vida que los chicos traen a la escuela” (Reg. N° 1, Entrevista a MAP, 05-07-2024). Suele ser, en ese “acompañar más allá de lo pedagógico”, donde se hace evidente lo que Kaplan (2006) plantea respecto a que las diferencias materiales y simbólicas marcan profundamente las posibilidades de aprender. Tal como venimos mencionando en esta tesis, las prácticas de acompañamiento de la MAP se sostienen en un entramado colectivo que se construye dentro y fuera del aula. No se reducen a intervenciones individuales, sino que se tejen en múltiples espacios: conversaciones informales en pasillos y recreos, reuniones de equipo, observaciones compartidas e intercambios con directivos y familias. Durante nuestra permanencia en la

escuela, observamos que estos espacios funcionan como “instancias de revisión conjunta”, “donde se elaboran estrategias”, “se comparten preocupaciones” y “se acuerdan nuevas formas de intervención”. En este sentido, consideramos que el acompañamiento de la MAP trasciende la acción aislada y se configura como parte de sistemas de apoyo que, como señalan Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni (2015), permiten articular las prácticas en un sostén colectivo frente a las desigualdades que atraviesan la vida escolar.

En línea con esta perspectiva, Maddonni (2014) propone justamente concebir los sistemas de acompañamiento como una “trama de sostén” que supere los apoyos aislados y dispersos de las instituciones. Estos sistemas reorganizan los dispositivos del aula en un entramado integral que interviene en las experiencias escolares en su conjunto. Al respecto, en las prácticas de la MAP, reconocemos que esto se traduce en la articulación permanente con otros/as actores/as de la escuela, construyendo respuestas colectivas ante diversas situaciones de desigualdad:

“Durante el recreo, la MAP conversa con una docente de tercer grado y con la vicedirectora para coordinar el seguimiento de un estudiante que, apenas ingresa a la escuela, se dirige a la cocina para preguntar cuándo pasará el carrito de la merienda. En ese intercambio acuerdan estar más atentas a estas situaciones y comunicarse con la familia. (Reg. N° 9, Observación, 26-06-24).

Esta escena evidencia cómo el acompañamiento se construye en red y se sostiene en prácticas colectivas. En este proceso emergen también los saberes que orientan la práctica docente. Casal (2020) introduce la noción de saberes sensibles como condición del acompañamiento: un saber que reconoce al otro en su singularidad, escucha sus necesidades y sostiene su derecho a aprender. La MAP no realiza sus prácticas de acompañamiento “sobre” el estudiante, sino que acompaña “con” él, en vínculos donde la sensibilidad, la empatía y la disposición a compartir se convierten en herramientas pedagógicas. Como advierte Tardif (2004), el saber docente es plural, situado y construido en interacción con otros/as, enmarcado siempre en los contextos de desigualdad en los que se inscribe la práctica docente.

En este sentido, la diversidad de trayectorias escolares pone en evidencia esta necesidad. Terigi (2009) sostiene que las trayectorias no son lineales ni continuas, sino diversas y discontinuas, con interrupciones y desvíos respecto de lo esperado por el

sistema educativo. En momentos de fragmentación o riesgo de abandono, se habilita la posibilidad de reingreso, permanencia o continuidad, y es allí donde interviene la MAP.

Durante las observaciones en un aula, una docente comenta: “hoy asistió una estudiante que no venía hace varias semanas”, y junto con la MAP prepararon actividades diferentes a las que estaba trabajando el resto del grupo, señalando que eran “para que pueda engancharse sin sentirse perdida” (Reg. N.º 11, Observación, 24/07/24). Esta intervención permite visualizar cómo se busca garantizar la continuidad en trayectorias educativas interrumpidas.

En esta línea, Sucari (2017) plantea que acompañar supone disputar la justicia educativa en la práctica cotidiana: no basta con incluir formalmente, sino que es necesario garantizar condiciones reales de aprendizaje.

En contextos de desigualdad social, las prácticas de la MAP no se configuran únicamente en relación con las trayectorias estudiantiles, sino también en el marco de las condiciones laborales y organizacionales que atraviesan el trabajo docente. En la escuela observada, estas condiciones inciden directamente en las decisiones pedagógicas: bajos salarios, dificultades para cubrir suplencias y, en algunos casos, la desmotivación de docentes que llegan a considerar el abandono de la profesión. Este trasfondo repercute en la labor de la MAP, que debe delinear sus prácticas entre las demandas institucionales, las tensiones del sistema educativo y las necesidades de los/as estudiantes. En la cotidianeidad escolar, su rol se redefine constantemente: acompaña a grupos pequeños, interviene en situaciones puntuales, asume suplencias e incluso gestiona conflictos que exceden lo estrictamente pedagógico. Al respecto, durante una entrevista, una docente de grado señalaba que “casi siempre la MAP llega sin planificación previa, entonces va viendo junto al estudiante lo que tiene que hacer en el momento” (Reg. N.º11, Observación, 24-07-24). Esta falta de planificación no responde a una decisión individual de la MAP, sino a las condiciones institucionales en las que se desarrolla su tarea: tiempos acotados, ausencia de espacios formales de coordinación y demandas urgentes que van marcando el ritmo de lo cotidiano. Esta posible “improvisación” del quehacer de la MAP evidencia como las dinámicas escolares y organizacionales atraviesan el acompañamiento, obligando a la MAP a reorganizar sus prácticas en función de lo que va emergiendo en la cotidianeidad de la escuela.

Tal como plantea Naranjo Flores (2017), “la escuela opera con una organización contradictoria ya que, por un lado, tiene una lógica y dinámica interna y, por otro, está delimitada y restringida por el sistema educativo del que forma parte” (p. 113). En las

entrevistas, varias docentes señalaron que una de las funciones recurrentes que se asigna a la MAP es la de cubrir grados o suplir ausencias, aun cuando esas tareas exceden su rol pedagógico específico. Esta situación muchas veces genera que la escuela se convierte en un espacio de mediación entre las prescripciones del sistema educativo y las prácticas concretas de quienes la habitan. Una docente relata:

“Me pasa en la escuela del turno mañana que la maestra de apoyo, por lo general, siempre está cubriendo grados. Entonces no se puede llevar a cabo nada, no se puede trabajar con los niños que están en riesgo de promoción” (Reg. N.º 3, Entrevista a Docente de 3º, 13-07-24).

En esta línea, Rockwell y Mercado (1999) advierten que las condiciones materiales no se reducen únicamente a los recursos físicos disponibles, sino que incluyen también las condiciones laborales, la organización del espacio y del tiempo escolar, así como las prioridades de trabajo que se negocian diariamente entre autoridades, maestros, alumnos y familias (como se citó en Naranjo Flores, 2017: 113). En esa mediación, las condiciones materiales y simbólicas de la escuela determinan, constriñen y posibilitan la práctica docente (Rockwell y Mercado, 1999; como se citó en Naranjo Flores, 2017). Estas condiciones materiales, aunque muchas veces invisibles, son centrales para entender cómo se definen las tareas de la MAP en lo cotidiano. Al mismo tiempo, permiten reconocer que la práctica docente no es solo respuesta a imposiciones externas, sino también un espacio de agencia donde se resignifica su quehacer docente.

Por ello, resulta clave reconocer como señala Naranjo Flores (2017) que el trabajo docente incluye múltiples actividades no directamente vinculadas a la enseñanza: suplencias, gestión de conflictos, tareas administrativas. Estas responsabilidades exceden lo pedagógico, pero muestran cómo las prácticas de la MAP se enlazan con desigualdades estructurales e institucionales que marcan en el día a día su labor en la vida escolar.

Al respecto, Gentili (2001) plantea que, aunque los discursos reformadores suelen ubicar en el centro de las políticas a los/as actores/as escolares, en la práctica cotidiana las desigualdades persisten, tensionando las “promesas de equidad”. De manera complementaria, Perdomo (2017) señala que no alcanza con generar oportunidades: las políticas educativas deben ser garantes de equidad social, lo que implica reconocer las condiciones concretas de las escuelas y de quienes las habitan.

Para finalizar este apartado, podemos plantear que las prácticas de acompañamiento de la MAP se comprenden como un esfuerzo constante por sostener

trayectorias en escenarios atravesados por desigualdades sociales, institucionales y laborales. Son prácticas pedagógicas que responden a desigualdades estructurales y éticas, porque reconocen a cada estudiante como sujeto/a de derecho. La MAP, desde su quehacer, configura un espacio de sostén en la escuela, un acto de resistencia frente a las desigualdades y una apuesta cotidiana por la inclusión.

Estas acciones se evidencian en la cotidianeidad escolar. Durante un recreo, por ejemplo, la MAP se queda sentada en un banco junto con un estudiante que lloraba porque un compañero le había quitado su comida. Mientras lo acompañaba, busca a la docente de grado para explicarle la situación y que pudiera hablar con el otro estudiante, ya que quien lloraba manifestaba que no había comido nada anteriormente. En ese momento, la MAP y la docente recurrieron a lo que había sobrado en la cocina del día anterior (Reg. N.º 8, Observación, 24-06-24).

En otro momento de observación, y considerando los diversos recorridos escolares de los/as estudiantes, se registró la siguiente situación: al ingresar al aula, la MAP se acerca a un estudiante que no asiste hacía varios días y, al revisar su mochila, notó que no tenía cuadernos ni cartuchera. Junto con la docente del grado pidieron en dirección los útiles necesarios para que pudiera trabajar y comentaron que, “en estas situaciones”, era necesario “parar la clase porque el estudiante no tenía con qué escribir”. Luego de la situación, la MAP expresa: “Siempre pasa lo mismo, y si trae el cuaderno está todo desacomodado. Nunca puede encontrar nada ni seguir con un mismo tema porque no viene nunca” (Reg. N.º 11, Observación, 24-07-24).

A partir de estas situaciones, podemos afirmar que la inclusión educativa no puede construirse únicamente desde la normativa, sino desde las acciones cotidianas que, desde el quehacer docente, sostienen a los niños/as en sus necesidades básicas. Las prácticas de acompañamiento de la MAP se encuentran atravesadas por desigualdades concretas, pero también por las posibilidades de sostén que emergen del trabajo colectivo. Sin embargo, estas prácticas no pueden comprenderse por fuera de las políticas educativas y de las disposiciones institucionales que buscan “regular” su rol y que, en ese mismo movimiento, lo tensionan y lo redefinen día a día. Precisamente es en esta trama, entre lo que dictan las políticas y lo que sucede en la práctica diaria, donde se configura la labor de la MAP. En este sentido, resulta necesario analizar cómo estas normativas, junto con las dinámicas institucionales, delimitan y a la vez posibilitan las formas de acompañamiento que se despliegan en la escuela.

4.2 La Maestra de Apoyo en la trama de políticas de inclusión educativa y dinámicas institucionales

En el marco de esta investigación, el análisis del rol de la Maestra de Apoyo (MAP) se vincula con la implementación de políticas de inclusión educativa. Su intervención estuvo regulada por la Disposición N° 02/09, normativa que al momento del trabajo de campo continuaba vigente y que, actualmente, fue modificada por la Resolución N° 164/25. Estas disposiciones establecen lineamientos generales para la función del MAP: colaboración con docentes de grado, acompañamiento de trayectorias de estudiantes y participación institucional (Ministerio de Educación del Chubut, Resolución N° 164/25)

Sin embargo, tal como venimos analizando en esta tesis, la tarea de la MAP se inscribe en una trama compleja de relaciones institucionales, prácticas docentes y dinámicas escolares que exceden la letra de la normativa. Durante una observación, la MAP fue convocada por la vicedirectora para resolver una situación de organización escolar: la ausencia imprevista de una docente de grado. Mientras debía acompañar a un grupo reducido de estudiantes, se le solicita que cubra el aula completa, lo que modificó su planificación del día. En palabras de la propia MAP: “yo venía a trabajar con los nenes que necesitan más apoyo, pero me avisaron que tenía que quedarme con todo el grupo porque la seño no había venido” (Reg. N.º 8, Observación, 24-06-24).

En la provincia de Chubut, la figura de la MAP atiende a marcos legales que la definen, pero se reconfigura día a día en la práctica escolar. Las normativas buscan garantizar el derecho a la educación de quienes, por diversos motivos, encuentran mayores barreras para sostener su escolaridad. Tal como señalan Maddonni, Aizencang y Arrue (2022):

“El sistema educativo argentino, a partir de la Ley de Educación Nacional, se configura como inclusivo. En la diversidad de sus ofertas educativas se propone albergar a todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes en edad escolar, garantizando así su derecho a la educación” (p. 75).

Sin embargo, como plantean Nosiglia, Díaz Avalos, Britos y Januszewski (2024), aun con este marco normativo persisten desigualdades estructurales que operan como

barreras en el acceso, permanencia y egreso de los/las estudiantes, lo que refleja la distancia entre las políticas inclusivas y su implementación en las prácticas concretas. Durante las observaciones reconocemos que la figura de la MAP se construye en tensión permanente entre lo que la normativa establece y lo que efectivamente sucede en la práctica. Tal como mencionan las docentes en las entrevistas, “muchas veces la MAP no cuenta con instancias previas de coordinación de sus intervenciones con nosotras, lo que refleja como la normativa se tensiona con la dinámica real de la escuela” (Reg. N°5, Entrevista a docente de 2°, 15-07-2024). Este testimonio muestra que la falta de coordinación no responde a una “intervención individual” de la MAP, sino a condiciones institucionales: ausencia de tiempos acordados, demanda de suplencia y urgencia que marcan el ritmo de lo cotidiano. Una situación observada lo ejemplifica: “Durante una clase, un estudiante llegó sin cuaderno ni cartuchera luego de varios días de inasistencia” (Reg. N.º 9, Observación, 26-06-24). En ese momento, la MAP gestionó materiales en la dirección junto con la docente de grado para que pudiera sumarse a la clase. Este hecho, que en apariencia es menor, muestra cómo las políticas de inclusión no prevén soluciones para estas contingencias diarias, que sin embargo marcan la posibilidad de que un estudiante participe o quede excluido del aprendizaje.

En esta línea, Nosiglia et al. (2024) advierten que las desigualdades no se reducen al plano socioeconómico, sino que se articulan con las múltiples diferencias que generan estratificaciones de poder y configuran escenarios de exclusión que atraviesan las instituciones educativas. En otros casos, la inclusión se reduce a la permanencia física dentro de la escuela, sin garantizar aprendizajes significativos. En entrevistas, las docentes señalaron que “aunque la MAP está presente en la escuela, muchas veces debía cubrir suplencias o realizar tareas administrativas, lo que limita su posibilidad de trabajar directamente con los/as estudiantes” (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°, 13-07-24). Estas experiencias confirman lo que Sinisi (2010) plantea: las políticas no se traducen linealmente en las escuelas, sino que adquieren sentidos particulares según los/as actores y los contextos.

La MAP se convierte así en un puente visible entre las políticas de inclusión y las realidades concretas de las aulas. Desde su rol se interpreta las normativas desde lo concreto, generando sentidos en diálogo con las dinámicas institucionales. Como advierte Rockwell (2018), las prácticas escolares son históricas y se transforman según los cambios sociales. La MAP encarna esa historicidad: mientras las resoluciones provinciales le asignan un lugar formal, en la escuela su rol se redefine constantemente,

tensionado entre lo que prescriben las políticas y lo que demandan las dinámicas institucionales.

Los discursos de los/as docentes de grado acerca del “rol” de la MAP, no son homogéneos. En algunos casos se la concibe como “recursos de apoyo al docente de grado”; en otros como “acompañante directo de estudiantes con dificultades”; y también como “mediadora en los vínculos con las familias”. En una entrevista, una docente señalaba que cuando la MAP participa en la planificación conjunta con la docente, el trabajo en el aula “es mejor, más atractivo para los estudiantes” (Reg. N.º5, Entrevista a docente de 2º, 15-07-2024). También, esta docente agrega que en varias oportunidades la MAP se ocupó de comunicarse con las familias para explicar tareas, acompañar procesos de aprendizaje en casa o mediar frente a problemas de asistencia: “ella se acerca mucho a las familias, a veces es la que les cuenta cómo va el estudiante, llama a la casa, insiste con las señas, porque si no, no hay quién lo haga” (Reg. N.º5, Entrevista a docente de 2º, 15-07-2024). Esta dimensión familiar muestra que la MAP trasciende el aula, articulando su rol en ámbitos que exceden lo prescripto.

En este punto resulta oportuna la noción de configuraciones de apoyo (Casal,2020), la cual que habilita pensar la inclusión no como responsabilidad de una sola figura docente, sino que como la construcción de una red colectiva que articula actores/as, normativas y prácticas. Un ejemplo de estas configuraciones se observa durante un recreo, cuando la MAP se reúne con una docente de tercer grado y con la MAI para organizar estrategias frente a un estudiante con ausencias reiteradas. En ese breve intercambio deciden adaptar las actividades y acuerdan hacer un seguimiento conjunto de la asistencia. Estas escenas muestran cómo los apoyos se construyen colectivamente, en un entramado de vínculos que reconfiguran lo que la normativa define de manera general. En la misma línea, Maddonni (2014) plantea que el acompañamiento debe concebirse como un sistema complejo y situado, donde las políticas, las decisiones institucionales y las prácticas cotidianas se entrecruzan. Al respecto, Aizencang, Bendersky y Maddonni (2015) agregan que los acompañamientos pueden asumir diversas formas: desde la implementación de una política educativa hasta la acción de un equipo institucional que diseña dispositivos de apoyo. En todos los casos, se trata de un entramado de actores/as y prácticas que excede la mirada centrada en déficits individuales.

En las prácticas desplegadas por la MAT, reconocemos que “acompañar” supone “acompañar con” la/el otra/o y no “sobre” la/el otra/o, poniendo en el centro la diversidad y singularidad de cada estudiante. La MAP transforma formatos, adapta estrategias y

genera sentidos de educar que trascienden la aplicación de técnicas, constituyendo una práctica situada y relacional. Un ejemplo que podemos dar, tiene relación con la forma en que ella se acerca a los/as estudiantes. En una de las clases observadas la MAP observo que un estudiante no había completado las consignas del día, ella le propuso releer las actividades y el cuento juntos, haciéndole preguntas orientadas a las consignas que tenían que completar. Desde esta acción podemos decir que busca resolver juntos la actividad y no espera que el estudiante resuelva, sino que pueda comprender la consigna (Reg. N°3, Entrevista a Docente de 3°,13-07-24).

Estas experiencias se vinculan con lo que Nakache (2021) desarrolla desde la perspectiva contextualista: los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con las condiciones sociales, culturales e institucionales que los atraviesan. El acompañamiento de la MAP aparece, entonces, como una intervención situada que visibiliza tanto los límites como las posibilidades de las políticas inclusivas.

En síntesis, el desafío de la inclusión radica en interrogar simultáneamente las políticas educativas y las prácticas escolares para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades (Sinisi, 2010). El trabajo de campo permite afirmar que las prácticas de la MAP se configuran en la intersección entre lo normado y lo real: entre lo que prescribe las disposiciones y lo que exige la vida cotidiana en la escuela. Las escenas observadas muestran que la justicia educativa no se define únicamente en las resoluciones ministeriales, sino en las prácticas concretas donde la MAP, junto con otros/as actores/as, sostiene cotidianamente la inclusión desde el aula, los pasillos y los recreos.

Ahora bien, estas políticas de inclusión no deben comprenderse de manera restringida, sino como una apuesta más amplia que interpela a todos/as aquellos/as que quedan por fuera de lo esperado por el sistema escolar: quienes enfrentan interrupciones en sus trayectorias, condiciones de pobreza, dificultades de acceso a recursos materiales o diferencias culturales y lingüísticas. En este sentido, la MAP encarna una función que se expande más allá del acompañamiento de situaciones particulares, configurándose como un sostén que busca disputar las limitaciones del sistema educativo. Tal como sostienen Nosiglia et al. (2024), promover la justicia educativa supone fomentar prácticas inclusivas orientadas a la eliminación de barreras y a la construcción de oportunidades reales en condiciones de equidad, lo cual interpela directamente a las dinámicas escolares en las que interviene la MAP.

Conclusiones

En esta tesis nos propusimos analizar las prácticas de acompañamiento de la Maestra de Apoyo de Primaria en torno a los procesos de aprendizaje escolar de estudiantes del primer ciclo en una escuela primaria pública de Comodoro Rivadavia, en contextos de desigualdad social durante el año 2024. A lo largo del proceso de investigación fuimos conociendo las intervenciones de la MAP en articulación con otros/as actores/as escolares -docentes, directivos, familias y estudiantes- y observando cómo construye sistemas de acompañamiento en una trama más amplia, donde dichas prácticas se configuran en diálogo con las políticas educativas y en escenarios escolares permeados por contextos de desigualdad social.

En esta tesis, recuperamos antecedentes de investigación y orientaciones teórico-metodológicas que nos permitieron situar la problemática del acompañamiento a los procesos de aprendizaje escolar de estudiantes. La construcción del estado del arte nos acercó a debates y categorías centrales, como las nociones de apoyo al aprendizaje, sistemas de acompañamiento y aprendizaje situado. Desde los aportes de Aizencang, Bendersky y Maddonni (2022), entendimos que el acompañamiento se construye como un entramado colectivo, que trasciende la mirada individualista que coloca toda la responsabilidad en la MAP. Este enfoque nos permitió reconocer cómo las prácticas de acompañamiento y el aprendizaje escolar ocurren en una trama social y contextual más amplia.

Además, asumimos nociones teóricas que orientaron y guiaron nuestra investigación. Entre ellas, concebimos a la escuela como una construcción social en permanente disputa y resignificación, donde interactúan saberes, tensiones y relaciones de poder siguiendo los aportes de Rockwell (2018) y a otros/as autores/as que destacan la dimensión situada de las prácticas de acompañamiento. Al respecto, entendimos a este último como una “trama de sostén” que se entreteje en la interacción entre múltiples actores/as. Mientras, concebimos al aprendizaje desde una perspectiva socio-histórica, situada y contextualista que tiene en cuenta las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que se construyen.

El enfoque relacional-dialectico y la perspectiva etnográfica nos permitió entender la complejidad de las prácticas cotidianas y las interrelaciones entre los/as sujetos/as, los

saberes y los diversos contextos. Las observaciones y las entrevistas a docentes y directivos nos permitieron registrar sentidos, tensiones y configuraciones de apoyo que se despliegan en la escuela. La institución y los/as sujetos/as de la misma se encuentran atravesados por las desigualdades materiales y simbólicas, y es en esos contextos donde las prácticas de acompañamiento se configuraban.

Las observaciones en los momentos áulicos nos permitieron conocer cómo se despliegan las prácticas de acompañamiento de la MAP y de qué manera estas interactúan con las dinámicas escolares y los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. La presencia dentro de las aulas nos permitió conocer que en un contexto donde se promueve la inclusión de los/as estudiantes, siguen persistiendo algunos “núcleos duros” del propio formato escolar tradicional, tal como advierte Terigi (2010). En los espacios observados seguimos viendo la persistencia de los bancos organizados frente al pizarrón y en donde hay una sola consigna para todo el grupo clase, demuestra la firmeza de la figura tradicional del docente en la transmisión de contenido estandarizados. Esta organización desconoce la diversidad de ritmos y trayectorias de los/as estudiantes y es allí donde ingresa la MAP en el papel de “compensar” las limitaciones de un modelo que continúa enseñándoles “a todos/as lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo”.

En este escenario, la MAP aparece como una figura institucional que mediaría entre la lógica homogeneizadora del aula común y las singularidades de los/as estudiantes. Las docentes de grado reconocen su intervención como fundamental para acompañar a “quienes presentan desfasajes de contenidos” o “dificultades en la alfabetización inicial”, pero al mismo tiempo delegan en ella la responsabilidad de ofrecer una atención personalizada que el formato tradicional no aporta. La propia MAP reconoce que su trabajo muchas veces implica sostener a los/as estudiantes que se encuentran por fuera de lo esperado para el grado, sin que ello suponga necesariamente una transformación de las prácticas pedagógicas que producen esas desigualdades. En este sentido, se hace visible lo que Achilli (2013) menciona sobre la construcción del contexto, en donde las prácticas de enseñanza no se dan en un vacío, sino en un entramado de relaciones y de tensiones que definen quienes son vistos como “alumnos con desfasajes”, tal como menciona las docentes, y que intervenciones son consideradas como “necesarias”.

También, las observaciones nos permitieron ver como se construyen etiquetas de “dificultad” o “desfase” que marcan a determinados/as estudiantes. Desde una perspectiva contextualista del aprendizaje, retomando los aportes de Nakache (2021) y de Elichiry (2004), se problematiza la tendencia de atribuir los desafíos escolares a déficits

individuales, sin tener en cuenta las condiciones sociales, culturales e institucionales que los producen.

Frente a estas situaciones, la MAP procura intervenir sin estigmatizar, reconociendo la diversidad de aprendizajes y buscando estrategias que eviten que los/as estudiantes se sientan “avergonzados/as” al recibir su acompañamiento. Sin embargo, el propio dispositivo institucional mediante el cual se selecciona a los/as estudiantes que recibirán apoyo se basa en sus trayectorias y en un listado específico que, de manera implícita, reproduce una lógica de clasificación. Esta dinámica tensiona los principios del paradigma de inclusión, al sostener criterios que refuerzan distinciones entre quienes “necesitan” acompañamiento y quienes no, en lugar de promover una mirada integral y colectiva sobre los procesos de aprendizaje.

En relación con las modalidades de intervención, se identificaron principalmente dos formatos: el trabajo “uno a uno” y la intervención “por grupos”. Ambas prácticas, como advierten García Pastor y Marchena Gómez (2013), sostienen una perspectiva individualizada del aprendizaje, cercana a los modelos de integración que centran el apoyo en el estudiante con “dificultades” en lugar de transformar las condiciones escolares que generan barreras. Desde lo observado podemos concluir que en las realidades escolares nos encontramos con políticas que buscan generar prácticas inclusivas proclamando la diversidad y hay aulas que todavía esperan que “ todos/as aprendan al mismo ritmo”. Entonces hay prácticas de acompañamiento que clasifican, en la persistencia de un modelo de enseñanza uniforme.

El trabajo de campo nos permitió conocer como las prácticas de acompañamiento de la MAP se tejen en articulación con las docentes de grado, demostrando las complejidades que tiene un “rol” que debe tener colaboración pedagógica, una improvisación en ciertas instancias y también que a veces deba resolver emergencias institucionales. Cuando la llegada de la MAP no está prevista ni planificada, su intervención se caracteriza por la adaptación a las condiciones del aula: ingresa mientras las clases ya están en curso, solicita o espera indicaciones y acomoda sus estrategias sobre la marcha para poder intervenir. Esta dinámica la sitúa en un rol externo, donde la centralidad continúa en el/la docente de grado y donde no se logra construir un trabajo de pareja pedagógica. En estas situaciones, el acompañamiento pierde su carácter colaborativo y se vuelve una práctica que responde a lo inmediato, más que a una planificación compartida.

Ahora bien, existe un contraste en aquellas aulas en las que su llegada es esperada y acordada, la MAP participa de instancias de planificación conjunta y de co-docencia. Allí se construye un vínculo de confianza con la docente de grado que habilita un acompañamiento más fluido, en el que se distribuyen roles, se intercambian miradas y se promueve la reflexión compartida sobre las prácticas. En estas experiencias, la presencia de la MAP se naturaliza para los/as estudiantes, que la reconocen como un docente más dentro del aula en donde se genera otro tipo de práctica de acompañamiento.

Durante la investigación, visualizamos que su rol tiene otro trabajo además de acompañar a los/as estudiantes, a veces debe suplir a otras docentes. La frecuencia con la que la MAP es llamada para poder cubrir a sus compañeras cuando faltan es muy seguida. Desde las necesidades institucionales de poder garantizar la continuidad de las clases las transforma, muchas veces en “la docente del día”, en donde se ve desplazado su rol de acompañar las trayectorias de estudiantes/as que requieren de su apoyo en determinadas instancias. Esta reasignación, si ni bien responde a lo requerido, se ve desdibujada su función y genera tensiones con las docentes de grado.

En las entrevistas realizadas a las maestras recalcan su gran saber docente, el que la MAP tiene y demuestra dentro de las aulas. Su experiencia como docente, en diversos roles y contextos escolares, hicieron que se convierta en un recurso fundamental para sostener intervenciones en escenarios que suelen ser cambiantes. Este saber es situado, el que no proviene únicamente desde su formación inicial, sino también de su práctica cotidiana, de la reflexión sobre lo que sucede dentro y fuera de las aulas. Las docentes de grado valoran su experiencia y la definen como aquella que tiene la “cancha” necesaria para ser flexible, espontánea y capaz de adaptarse a las diversas situaciones que surgen en el aula. Al respecto, reconocen en ella una trayectoria que se vuelve indispensable para acompañar a los/as estudiantes, especialmente en contextos donde la enseñanza requiere decisiones rápidas, sensibles y sostenidas por la experiencia cotidiana.

El rol de la MAP se configura en una compleja red situada entre las desigualdades sociales que atraviesan a los/as estudiantes y las políticas de inclusión que buscan garantizar el derecho a la educación. Las escenas de campo mostraron que sus prácticas diarias, muchas veces, desbordan lo estrictamente pedagógico. La MAP no acompaña solo los procesos de aprendizaje, sino también las condiciones materiales y simbólicas que los enmarcan. Su presencia en la escuela no se limita al aula ni a la enseñanza de contenidos, sino que se extiende a los recreos, los pasillos, las reuniones familiares e incluso a la gestión de útiles para quienes no disponen de ellos. Cada una de estas acciones

revela cómo su práctica se teje en las tramas sociales de la escuela y cómo, desde allí, se enfrenta cotidianamente a las múltiples formas que asumen las desigualdades.

Esta tesis también demuestra la gran distancia que hay entre lo que las normativas prescriben y lo que ocurre en la práctica. La disposición 02/09 y la resolución 164/25 establecen lineamientos para el acompañamiento y la inclusión, pero la realidad de la escuela reconfigura ese mandato en cada jornada. La MAP debe responder a imprevistos constantes: suplencias de último momento, falta de planificación conjunta, tiempos institucionales que no contemplan espacios de coordinación, etc. Su rol se resignifica a diario entre lo que el sistema educativo espera de ella y las necesidades inmediatas que se presentan en el aula. Así, la inclusión deja de ser pensada como algo esencial para esta atravesada por tensiones y negociaciones permanentes.

Las observaciones permitieron advertir que, frente a estas tensiones, la MAP construye una red de vínculos que sostiene las trayectorias escolares. Dialoga con directivos, comparte estrategias con las docentes de grado, se reúne y se comunica con las familias, media en conflictos y promueve acuerdos colectivos para abordar las dificultades que atraviesan los/as estudiantes. En estas configuraciones de apoyo, como plantean Aizencang, Bendersky y Maddonni (2022), se produce una “trama de sostén” que trasciende el acompañamiento individual y que solo puede comprenderse en clave de trabajo colectivo, donde las prácticas adquieren sentido en la interacción cotidiana entre los distintos actores institucionales.

Nuestra investigación, además da cuenta de que estas prácticas se desarrollan en condiciones laborales y organizacionales complejas: salarios bajos, ausencia de suplencias, desmotivación de algunos/as docentes, demandas institucionales que priorizan la cobertura de vacantes por encima del acompañamiento pedagógico. Esta realidad confirma lo que distintos/as autores/as que mencionamos en esta tesis señalan: las políticas de inclusión, aunque necesarias, no se traducen de manera lineal en las escuelas, sino que se encarnan en prácticas que se negocian y resignifican día a día.

En ese escenario, la MAP se convierte en un puente entre las políticas educativas y las realidades concretas de las aulas. Su experiencia y saber docente, construidos en años de trabajo y reflexión, le permiten actuar con flexibilidad, improvisar cuando es necesario y sostener la continuidad de los aprendizajes aun en contextos de alta desigualdad social. Esa legitimidad no proviene solo de la normativa que la respalda, sino del reconocimiento cotidiano de quienes comparten con ella el trabajo escolar.

De este modo, el análisis evidencia que la inclusión educativa no puede pensarse únicamente desde las disposiciones ministeriales, ni reducirse a determinados estudiantes. Más bien, se trata de una apuesta que involucra a todos/as aquellos/as que, por distintos motivos, quedan por fuera de lo esperado por el sistema educativo: trayectorias interrumpidas, aprendizajes no lineales, contextos familiares atravesados por desigualdad. La MAP se encuentra atravesada por estas tensiones y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de pensar en nuevas configuraciones de acompañamiento que disputen desigualdades y sostengan trayectorias escolares diversas.

En definitiva, en esta tesis nos encontramos con que la inclusión no es un punto de llegada garantizado por la normativa, sino una práctica que se construye día a día en la escuela. La MAP encarna esa tensión y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de pensar en nuevas configuraciones de acompañamiento que disputen desigualdades y sostengan trayectorias. Allí también se encuentra el valor de esta investigación, de poder aportar a la comprensión del acompañamiento como una práctica situada, relacional y profundamente política, capaz de sostener el derecho a la educación en contextos de desigualdad social.

A modo de cierre, esta tesis destaca que el análisis de las prácticas de la MAP permitió visibilizar la tensión permanente entre las normativas inclusivas y las realidades cotidianas de la escuela. Su intervención no está limitada a acompañar a determinados/as estudiantes que, según los dichos de las docentes, estarían en “desfasaje”, sino que se extiende a todos/as aquellos/as que, por diversos motivos, quedan por fuera de lo esperado por el sistema educativo. Desde esta perspectiva, la inclusión se comprende como un proceso inacabado, situado y relacional, que se construye en la interacción con docentes, directivos, familias y estudiantes, y que requiere de la creatividad y el compromiso cotidiano para sostener trayectorias escolares diversas.

La investigación también subraya la importancia de reconocer y valorar el saber pedagógico de la MAP, construido en la práctica diaria y en diálogo con otros/as actores/as institucionales. Este saber constituye un recurso fundamental para enfrentar desigualdades estructurales que permean las prácticas escolares.

Al mismo tiempo, se evidencia la necesidad de profundizar en políticas que fortalezcan el rol de la MAP, con mejores condiciones laborales y de instancias de coordinación institucional que eviten que su tarea quede reducida a suplencias o a intervenciones fragmentadas. Ello resulta indispensable para garantizar que su función se oriente a generar prácticas pedagógicas inclusivas y no solo compensatorias.

Finalmente, esta tesis busca aportar a la reflexión sobre el acompañamiento escolar en contextos de desigualdad, promoviendo una mirada crítica. De este modo, invita a pensar en una escuela que, lejos de homogeneizar, pueda abrirse a la diversidad de trayectorias y experiencias escolares, y que construya nuevas formas de enseñar y de vincularse. El desafío, entonces, es avanzar hacia una educación más justa e inclusiva, donde cada estudiante sea reconocido como sujeto pleno de derechos.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E. L. (2013). Investigación socioantropológica en educación: Para pensar la noción de contexto. En S. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33-47).
 - Aizencang, N. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: Particularidades, problemas y desafíos. En A. Elichiry (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional* (pp. 11-23). Eudeba.
 - Aizencang, N., Arrué, C., Bendersky, B., & Maddoni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿Qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? Presentación en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
 - Aizencang, N., Bendersky, B., & Maddoni, P. (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje situado: Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 185-214).
 - Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Novedades Educativas.
 - Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *La inclusión como posibilidad* (1a ed.). Buenos Aires: Autor.
 - Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie581195>
 - Casal, V. (2020). Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: Una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de*

Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Delgado, M. (2019). *Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a ETP-CET públicos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1942/te.1942.pdf>
- Elichiry, N. (2004). La problemática del aprender en la escuela primaria: Entre lo instituido y lo instituyente. En D. Feldman (Comp.), *La escuela como objeto de conocimiento* (pp. 185–199). Miño y Dávila.
- Elichiry, N. (2010). *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (Comp.). Manantial.
- Elichiry, N. (2012). *Prácticas escolares de inclusión: Trayectorias, mediaciones y tensiones en la escuela* (1ª ed.). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Elichiry, N. (2021). *Dispositivos institucionales de acompañamiento. Prácticas pedagógicas para una escuela común*. Paidós.
- Elichiry, N., Arrué, C., Regatky, M., & Abramoff, E. (2009). Participación e inclusión educativa: construyendo un entramado desde el arte. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Elichiry, N., Arrué, C., Regatky, M., & Abramoff, E. (2009). Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: Hacia la inclusión educativa. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Elichiry, N., Maddonni, P., Scavino, C., Aizencang, N., Arrué, C., Bendersky, B., López, B., Nakache, D., Regatky, M., & Sánchez, A. (2008). Sujetos, familias y escuelas: Continuidades y discontinuidades en los aprendizajes cotidianos. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 129–134.
- Fernández Enguita, M. (2007). La función docente en la sociedad actual. *Revista de Educación*, 342, 127–141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2007-342-156>
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la coDocencia en el aula: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. Universidad Complutense de Madrid. <https://webs.ucm.es/info/empeduca/ColaboracionYCoDocencia.pdf>
- Gayol, L., Sandoval, M., & de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111–122. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>
- García, R. (2006). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En R. García (Ed.), *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- García Pastor, C., & Marchena Gómez, R. (2013). De la atención a la diversidad a la educación inclusiva: Reflexiones, propuestas y experiencias (pp. 5–21). Universidad de La Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=537943>
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Maddonni, P., Aizencang, N., & Arrúe, C. (2023). Pensar colectivamente: Co-gestión para el acompañamiento a trayectorias de estudiantes de primaria. *Polifonías: Revista de Educación*, 23, 73–97.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: Nuevos formatos para una educación democrática e inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Maddonni, A. (2014). *Educación inclusiva: Una construcción colectiva*. Novedades Educativas.
- Mercado, C. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 14(59-72), 59–72.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. (2009). *Disposición N. º 02/09. Maestra de Apoyo*. Rawson: Dirección General de Educación.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. (2025). *Resolución N. º 164/25. Lineamientos de intervención de Maestra de Apoyo*. Rawson: Dirección General de Educación.
- Nakache, L. (2021). La perspectiva contextualista en el análisis del aprendizaje. En D. Feldman & C. G. Quinteros (Eds.), *Psicología y educación. Concepciones, prácticas y contextos* (pp. 171–194). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.
- Naranjo Flores, A. (2017). *Las condiciones de trabajo docente y sus implicaciones pedagógicas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pereyra, A. (2013). *Políticas socioeducativas y procesos de inclusión/exclusión*. CLACSO.
- Nosiglia, M. C., Díaz Avalos, M., Britos, I. E., & Januszewski, S. D. (2024). *Políticas y prácticas de inclusión en contextos de desigualdad y vulnerabilidad desde un enfoque de derechos: El caso de la Universidad de Buenos Aires*. En IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/183011>
- Pereyra, C. (2022). El espacio de los viernes: Sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (Universidad de Oviedo)
- Perdomo, A. (2017). *Desigualdad social y políticas educativas en América Latina*. Universidad de la República
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1–6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Rockwell, E. (2009). Narrar la experiencia. En E. Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, J. C. Escalante & A. Padawer, Comps.). CLACSO. <https://www.clacso.org>

- Rosato, M. (2017). Inclusión educativa: El problema no es el alumno. *Revista Novedades Educativas*, (297), 10–14.
- Romero Acuña, M., & Pereyra, C. (2018). Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión / exclusión escolar. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3838>
- Sinisi, L. (2010). *Prácticas escolares e inclusión educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sinisi, L. (2012). Políticas socioeducativas e inclusión escolar: Tensiones y contradicciones. En A. Acuña & A. Pereyra (Comps.), *Inclusión educativa y justicia social* (pp. 45–62). Buenos Aires: CLACSO.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Saberes alterados* (pp. 99–109).
- Terigi, F. (2010). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Saberes alterados* (pp. 209–226).
- Terigi, F. (2010). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra, & C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 35–52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Torrealba, M., & Rendich, M. (2022a). La pareja pedagógica: Experiencias que favorecen la inclusión educativa. En *XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Torrealba, M., & Rendich, M. (2022b). El lugar del acompañante en la escuela: Tensiones y ambigüedades en la figura del apoyo escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 85–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200089>