

# Pensar colectivamente: co-gestión para el acompañamiento a trayectorias de estudiantes de primaria

Patricia Maddonni

Noemí Aizencang

Carola Arrúe<sup>1</sup>

Recibido Octubre 2022

Aceptado Noviembre 2022

---

## Resumen

En este trabajo desplegamos algunas reflexiones en el marco del Proyecto estratégico “*Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares*”, que propone un trabajo articulado y colaborativo entre la Universidad y los territorios escolares. Proponemos analizar conceptualizaciones y prácticas vinculadas a las nociones de “apoyos” y “acompañamientos” a las trayectorias escolares, recuperando la experiencia realizada en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, contextualizamos la problemática del acompañamiento tanto desde su marco normativo como en la práctica escolar cotidiana. Recuperamos aportes conceptuales tales como las nociones de sistema de actividad, trayectorias escolares y complejidad, para proponer la idea de *sistemas de acompañamiento* en tanto superadora del tradicional abordaje individual de esta problemática.

Realizamos una síntesis analítica a partir de la experiencia transitada en la escuela, en la que apostamos a la construcción de espacios de aprendizaje participativos

---

1 Proyecto de Desarrollo Estratégico PDE\_20\_2019 “*Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares*” (UBA, 2019-2020). Directora: Silvia Dubrovsky, Co-directora: Patricia Maddonni. Investigadoras: Noemí Aizencang, Carola Arrúe, Betina Bendersky, Vanesa Casal, Carla Lanza, Susana Mantegaza.

y horizontales, en interlocución con las voces de docentes y directivos. A partir de ello, planteamos algunas resonancias que habilitan nuevas aperturas acerca del acompañamiento a las trayectorias escolares, particularmente con relación al posicionamiento de docentes e investigadoras y a la co-construcción colectiva de saberes y prácticas.

**Palabras Clave:** Sistema de acompañamientos - Aprendizaje situado - Inclusión educativa - Acompañamiento de trayectorias escolares.

### **Collective thinking: Co-managing to accompany primary school student's trajectories**

#### **Abstract**

In this paper we reflect over the experience developed in the Strategic project *“Right to education: experiencers and accompaniments to favour school learning and school inclusion”* that proposes a collaborative work articulated between the University and school territories; focusing on the work carried ahead in a primary school of Buenos Aires City. We analyze concepts and practices related to the notions of “school support”, and “school accompaniment”, in liaison with the concept of “school trajectories”.

From a situated learning perspective, we contextualize the problem of school accompaniment from its normative frame, as well as in day-to-day school practices. We recover theoretical contributions such as the notions of activity system, school trajectories and complexity; to propose the concept of *accompaniment systems* as surpassing the traditional individual approach.

Based on the experience carried out in the school, we develop an analytical synthesis, bringing in the voices of different teachers and the school principal to maintain our intention of building participatory and horizontal spaces of learning. In the conclusion we recover some “resonances” that suggest new perspectives in the knowledge and practices that get structured around school accompaniment (particularly concerning teachers and researchers' positions, and collective co-construction of the said knowledge and practices).

**Keywords:** School accompaniment system - Situated learning - School inclusion - School trajectories accompaniment.

“Si se busca tender a la emancipación por encima de las desnivelaciones que alimentan las dependencias se requiere un vuelco completo: sostener una igualdad en la asimetría de los lugares. (...) Es, a conciencia de la vulnerabilidad de los seres, asentar el valor de su poder hacer, e interrogar el alcance, las modalidades y las finalidades del poder intervenir. Esto conlleva (...) la invención de dispositivos y el sostén de dinámicas de subjetivación.” Laurence Cornú (2017)

### **Interlocución e investigación en torno al acompañamiento de las trayectorias educativas**

Desde hace unos años iniciamos en ámbitos de investigación un trabajo colaborativo entre instituciones educativas que abogan por plasmar el principio de igualdad e inclusión que, sostenemos, es la base de la escolaridad obligatoria.

El sistema educativo argentino a partir de la Ley de Educación Nacional se configura como inclusivo<sup>2</sup>. En la diversidad de sus ofertas educativas, se propone albergar a todas/os las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en edad escolar, garantizando así su derecho a la educación. Se procura que todas/os las/os estudiantes accedan al sistema y a una propuesta de calidad.

Durante estos años nos reunieron investigaciones<sup>3</sup> con el propósito de contribuir en un conocimiento que no solo delimita o define los sentidos de la inclusión educativa sino que avanza en encontrar indicios de aquellas prácticas que permiten hacerla presente en el mundo escolar. Estos antecedentes

---

2 Ley N° 26.206, artículo 11 (incisos e, f y h).

3 Proyectos UBACyT PT14 (1998-2000), P045 (2004-2007), P026 (2008-2011), W591 (2011-2014) y 069 BA (2014-2018); dirigidos en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires por la Prof. Nora E. Elichiry.

convergió en la creación del Proyecto de Desarrollo Estratégico<sup>4</sup> “*Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares*” (UBA, 2019-2020)<sup>5</sup>, el cual reunió a dos equipos de investigación, pertenecientes a cátedras de diferentes facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA)<sup>6</sup>, interpelados por la necesidad de generar apoyos y acompañamientos a niñas, adolescentes y jóvenes para poder concretar una escolaridad de alta intensidad.

Estos antecedentes convergieron en el Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE)<sup>7</sup> “*Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares*”, cuyo marco metodológico de indagación y construcción de conocimientos adhiere a los enfoques de las investigaciones participativas y dialógicas, que tienen por objetivo tanto el análisis de la problemática como el diseño de alternativas. Apuestan a crear en las instituciones espacios de reflexión y producción de los formatos de acompañamiento entre las/os docentes y el equipo de profesionales investigadores. La investigación participativa se enmarca en la tradición cualitativa de investigación educativa y, a la vez, se vincula con los procesos de formación y reflexión sobre la práctica docente (Batallán, 1983; Maddonni, 2014 y Aizencang y otras, 2018).

Desde esta perspectiva el Proyecto asume una presencia sostenida en las instituciones escolares y hace posible la sistematización de aquellos saberes que surgen de la co-construcción cotidiana y situada (Rockwell, 2010). Consideramos al conocimiento como un proceso siempre contextualizado, abierto y complejo, en permanente construcción.

---

4 Los Proyectos de Desarrollo Estratégico tienen la particularidad de combinar acciones de investigación con el trabajo de intervención en instituciones de la comunidad, procurando promover avances en el conocimiento acerca de problemáticas allí reconocidas.

5 Proyecto que hoy se continúa el Proyecto de Desarrollo Estratégico PDE\_19\_2021 “Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad” (UBA, 2021-2022).

6 Cátedras de Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología y de Teorías Socio-histórica, aprendizaje y educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

7 Los Proyectos de Desarrollo Estratégico tienen la particularidad de combinar acciones de investigación con el trabajo de intervención en instituciones de la comunidad, procurando promover avances en el conocimiento acerca de problemáticas allí reconocidas.

En anteriores investigaciones que nos sirven de marco (Proyectos UBACyT W591, 2014-2017 y 069 BA)<sup>8</sup>, advertimos que las situaciones de discontinuidades en las trayectorias escolares de una gran cantidad de niñas/os y adolescentes se relacionaban con la tendencia a ubicar los “problemas de aprendizaje” en el sujeto individual, sin poder considerar la totalidad de la situación educativa en su carácter de promotora u obstaculizadora de los aprendizajes.

En dichas investigaciones encontramos que las formas de apoyo y acompañamiento, hasta ese momento no habíamos analizado las diferencias entre apoyo y acompañamiento, se definían en el marco de programas y políticas educativas o acciones institucionales como, por ejemplo, las tutorías, talleres de “intensificación” y aceleración de la enseñanza o diseños similares. Estos dispositivos, por lo general, favorecen la promoción de aprendizajes de niña/os, adolescentes y jóvenes, y fortalecen el entramado de diferentes tipos de conocimiento y de diferentes contextos de aprendizaje (escuela, familia, etc.) (Cazden, 2010, Arrúe, 2009). Asimismo, este tipo de propuestas pedagógicas posibilita a las/os estudiantes comenzar a sentirse parte del mundo institucional, que en ocasiones les resulta ajeno, indiferente y/o excluyente.

Sin embargo, también analizamos que, aun funcionando al interior de la escuela, esas instancias se constituyen en ocasiones como sistemas de actividad 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).

La idea de “apoyo”, siempre bien intencionado y en ocasiones necesario, porta una representación dentro del mundo escolar tendiente a identificar a un sujeto

---

8 Dirigidos en la Facultad de Psicología por la Prof. Nora E. Elichiry. Dichos proyectos apuntaron a relevar, analizar y comprender diversas prácticas favorecedoras de la inclusión educativa (entendida en términos de construcción de trayectorias continuas y ricas en la construcción de aprendizajes relevantes) situadas en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. En el primer proyecto mencionado, se analizaron dispositivos de tutorías, abordajes lúdicos y abordajes ligados a las artes; que demostraron ser favorecedores de inclusión y potenciadores del aprendizaje. En el segundo, avanzamos hacia el análisis de diferentes dispositivos de “apoyo” o “acompañamiento” propuestos por las políticas educativas, y sus modos de inserción en las escuelas; también de los dispositivos de acompañamiento que las propias escuelas proponían, y comenzamos a indagar las formas en las que estas propuestas se articulaban (o no) entre sí.

en apuros y en dificultad, que requiere la presencia de un otro para dar una solución frente a un problema o una actividad específica. Esta concepción aparece más ligada a una perspectiva de ayuda. “Apoyo escolar”, “maestra de apoyo”, prácticas sociales que surgen para asistir o “ayudar” a las/os estudiantes con la tarea escolar, allí donde no están pudiendo resolver en soledad (tal y como sería lo esperado). Algunos apoyos, cuando se realizan por fuera de la actividad del aula, suelen hacer foco en la capacidad de resolución de niñas/os y adolescentes apelando a ciertas estrategias que quien acompaña brinda, pero por lo general, sin establecer vínculo con la situación planteada en el aula. De esta manera queda de relieve, sobre todo, el resultado como demanda que la escuela requiere para evaluar el avance de la o el estudiante, al tiempo que queda suspendido e invisibilizado el carácter situado de todo aprendizaje.

La noción de *sistemas de acompañamiento* en lugar de “apoyos” (Maddonni, 2014) nos permitió comprender el tejido construido por los distintos actores que participan en estas instancias diversas (el/la docente a cargo del curso o la asignatura, las/os referentes de los programas específicos de apoyo con los que cuenta la escuela, los equipos de orientación escolar, maestras/os de apoyo en organizaciones sociales, etc.).

Con el fin de profundizar el concepto de sistema, recuperamos algunas notas distintivas que trabaja Rolando García (2006) sobre el abordaje de sistemas complejos. Este autor pone el acento en las relaciones entre los elementos que configuran un sistema. En relación con los sistemas de acompañamiento, nos referimos al conjunto de normativas, instituciones, sujetos. Para este autor, son las relaciones entre los componentes de un sistema complejo (y no sus elementos aislados) lo que constituye su estructura. Es por ello que, desde esta perspectiva epistemológica, “los componentes de un sistema son interdefinibles, es decir, no son independientes, sino que se determinan mutuamente” (García, 2006, p. 49). A su vez, los elementos de un sistema constituyen unidades complejas (subsistemas) que interactúan entre sí. Es decir: interesa atender también a las relaciones entre relaciones. García (2006) explica que “la organización de un sistema está dada por las interrelaciones entre procesos”, y que un “proceso es una concatenación de eventos que se dan en el tiempo (...); la estructura de un sistema se comprende a través de su historia” (pp. 118-119). En ese sentido, analizar los apoyos y ayudas como sistemas de acompañamiento implica no

solo entender las relaciones, acciones y efectos que producen, sino también su historicidad. Es decir, cómo y cuándo se generaron esos sostenes en las instituciones y, por tanto, el sentido que portan dentro de la experiencia escolar de niñas/os y adolescentes (Maddonni, 2014).

Nos interesa, por otro lado, comprender que en la dinámica de las instituciones el sistema así entendido implica la construcción de una red de relaciones que apuntan a abordar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, un sistema, siempre abierto y en movimiento puede reconfigurar esa trama de relaciones y saberes para conformar un sostén superador de aquellos apoyos individuales a veces desarticulados y fragmentados, en pos de establecer los canales y puentes que dialoguen y problematicen colectivamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (Maddonni, P 2014).

En línea con la categoría de sistema de acompañamiento, la noción de Trayectoria Escolar, originaria de las ciencias sociales, nos ofrece una gran riqueza teórico-metodológica, que enfatiza la relación entre las condiciones de aprendizaje individuales y las institucionales, ampliando la perspectiva sobre los procesos de apropiación en tanto consecuencia de la participación de los sujetos en situaciones sociales específicas (Rogoff, 1993; Elichiry, 2010; Maddonni, 2014). Al decir de Terigi:

“Nos ofrece la posibilidad de recoger las biografías de los sujetos poniendo la mirada no en los propios sujetos *per se* –como si ellos, con sus características personales y en el devenir de sus historias produjeran sus trayectorias–, sino en relación con condiciones institucionales y condiciones estructurales” (Teregui, 2017, p. 90).

La originalidad de este concepto radica en el modo en que se articulan los niveles de análisis estructural, institucional y subjetivo que, si bien se recuperan en diferentes perspectivas y enfoques de análisis, se presentan de manera desarticulada, o bien, considerando sólo alguno de ellos con mayor profundidad.

*“Hablar de “trayectoria” es poner en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización, es decir, significa hacer visible a los [niños/as], adolescentes y jóvenes en la situación escolar-educativa, teniendo en cuenta que la trayectoria siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos. La trayectoria escolar se inscribe y se cruza en una trayectoria educativa, de vida” (Maddonni, 2014, p. 30).*

Esta articulación, sostenida en una perspectiva relacional y situada, resalta la especificidad de lo escolar en tanto condición central para el análisis. Se considera que el sujeto se incorpora a sistemas de actividad específicos que tienen efectos sobre sus formas de actuación, sobre sus aprendizajes y desarrollo. El concepto de trayectoria escolar pone en consideración las condiciones institucionales<sup>9</sup>, aquellas que el propio sistema escolar produce<sup>10</sup> y que contribuyen a fabricar efectos sobre la escolaridad de los sujetos, los que no pueden desconocerse ni reducirse a condiciones subjetivas.

Este recorrido y sus revisiones nos han dado la posibilidad de distinguir la idea de apoyos singulares que se piensan en respuesta a las necesidades del sujeto, de *acompañamientos* que enfatizan la potencialidad de las instancias intersubjetivas, en las que los sujetos se transforman por su participación activa

---

9 Entre las consideraciones institucionales, el concepto de trayectoria escolar pone en cuestión el supuesto básico de requerir enseñanzas similares para el logro de aprendizajes equivalentes, supuesto que ordena fuertemente las situaciones pedagógicas y que argumenta la práctica de enseñar a todos lo mismo y del mismo modo para garantizar logros comunes.

10 Se refiere al aprendizaje escolar en tanto monocrónico (Terigi, 2010), el cual se expresa en una secuencia única de aprendizaje que todos los alumnos deben seguir a un cierto ritmo. Quien no lo consigue es visto como portador de un problema, cuestión que atañe al individuo, por fuera de las condiciones institucionales en que tiene lugar su escolarización. Estas lecturas llevan a decisiones como la repitencia, única forma instituida de reagrupamiento, estructurada sobre la base de un saber pedagógico por defecto (Terigi, op. cit.). Quienes no logran seguir el ritmo de aprendizaje monocrónico son retirados del grupo del que participan para ser ubicados en otro curso que viene después, bajo el supuesto de que ello va a generar un efecto favorecedor sobre su escolaridad.

El aprendizaje monocrónico entra en cuestionamiento y revisión, entre otras cosas, a partir de las lecturas que surgen con el concepto de trayectorias en el ámbito educativo. Fundamentalmente, con la distinción que este concepto conlleva entre “Trayectorias escolares ideales” y “Trayectorias escolares reales”. Así se diferencia aquello que se espera como recorrido escolar de un alumno, el que establece la ley de obligatoriedad, y los que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, aquellos que reconocen los avatares por los cuales se apartan del diseño teórico previsto.

en un hacer conjunto con otros (Arrúe y Plaza, 2016). Acompañar en la situación pedagógica, enmarcada en el aprendizaje en las aulas, supone la revisión de las prácticas de enseñanza y considerar cronologías diferentes de aprendizaje que conviven en los grupos. En tanto sistemas, los acompañamientos articulan apoyos y estrategias en el marco de un trabajo de reflexión y construcción con otras/os en las instituciones, movidos inicialmente por la necesidad de generar condiciones para un/a estudiante o un grupo sin tener preestablecidas las formas para concretarlo.

En esa construcción colectiva de sentido, se recupera el carácter situado del aprendizaje, configurando al aula en tanto espacio pedagógico específico, en el que propuestas diversas pueden operar como andamiaje y potenciar la construcción de conocimientos por parte de la totalidad de estudiantes que participan de esta actividad.

### **Las escuelas frente a las políticas diseñadas para la inclusión educativa**

En la Ciudad de Buenos Aires, existen políticas socioeducativas que configuran tramas de apoyo a la escolaridad de niños, niñas y adolescentes. Muchas de estas políticas se plasman a través de programas o proyectos. Si bien la ciudad ya contaba con una historia de acciones destinadas a la atención de estudiantes con itinerarios más complejos para sostener la escolarización, es a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) que cobran mayor fuerza y se unifican programas de educación tanto jurisdiccionales como nacionales y de algunas áreas de acción social a partir de la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas<sup>11</sup> (Maddonni y otras, 2016).

Desde una perspectiva global, a partir la década del 2000 y con ciertos altibajos producto de la coyuntura, todos los programas de la Ciudad de Buenos Aires apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes que viven en contextos vulnerabilizados o cuyos derechos se

---

11 Así como en otras jurisdicciones del país, en la Ciudad convergen programas propios, como es el caso de los denominados Reorganización de las trayectorias, Nivelación, Maestro más Maestro, Maestra de trayectorias (MATE), y otros programas nacionales, tal el caso de los Centros de Actividades Infantiles, los que actualmente presentan cierta discontinuidad.

han vulnerado. Estas acciones se caracterizan por la asignación de recursos necesarios que contribuyen a sostener la escolaridad y la ampliación de otros espacios culturales. En similar sentido existen otros sistemas de apoyo a las escuelas pertenecientes históricamente al sistema educativo como son los Equipos de Orientación Escolar, que desde la Ley de Educación Nacional han sido regularizados<sup>12</sup>. En la Ciudad de Buenos Aires, estos equipos atienden en forma permanente a todas las escuelas primarias que integran cada uno de los distritos<sup>13</sup>. En simultáneo, cada escuela elabora diferentes diseños de apoyo y acompañamiento según sus lecturas y en función de su proyecto institucional. Por lo general las instituciones realizan un trabajo intersectorial con organizaciones de salud, de acción social, de justicia y otras. En ese sentido podemos advertir que las escuelas son una unidad donde se entrelazan acciones que provienen tanto de la política educativa central como de la política que instaure cada institución.

En otra investigación se ha sostenido:

*“La relación con los contextos que se han dado en llamar socio-educativos se presenta ligada a las políticas o acciones tendientes a promover procesos mayores de inclusión. En algunos casos son acciones complementarias e integradas al proceso que desarrolla la escuela. Sin embargo, muchas acciones que forman este campo se refieren claramente a dar respuesta a problemas que en general produce la escuela –repetencia, abandonos, aprendizajes débiles, ausentismos reiterados–. (...) La definición de estos programas o acciones amplía el concepto de inclusión al considerarla no como una oportunidad sino como un derecho que el Estado debe garantizar y al que la escuela (su forma escolar) no está logrando alcanzar. Estas otras intervenciones sociales y pedagógicas parecen acompañar esos procesos que dejan en evidencia que la escuela hoy requiere de un*

---

12 La resolución del Consejo Federal de Educación N° 239/14, Anexo II, establece las “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”.

13 Cada distrito está compuesto por 20 a 21 escuelas y se designa un equipo por cada uno de ellos. Estos son equipos interdisciplinarios que acompañan sobre todo en situaciones de alta complejidad y en casos puntuales sobre las realidades de algunas/os niñas/os.

*entramado de instituciones y agentes educativos”* (Maddonni et al., 2018, p. 26)<sup>14</sup>.

## **Una escuela que repiensa sus “apoyos” en función de garantizar mayor igualdad e inclusión**

La complejidad detallada en torno a los diversos apoyos y acompañamientos a las trayectorias de las/os estudiantes que conviven en las escuelas fue uno de los problemas que dio origen al Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE), que propone una revisión sostenida sobre dichos apoyos y acompañamientos en las instituciones constituidas como “demandantes”.

En este apartado, nos centraremos en la descripción de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, donde convergen numerosos programas y proyectos<sup>15</sup>.

En esta experiencia de trabajo colaborativo entre nuestro equipo del PDE y el equipo de conducción de la escuela se logró sostener un espacio de trabajo de frecuencia quincenal, en pos de analizar y potenciar las situaciones de acompañamiento que la escuela venía desarrollando. Asimismo, producir una mirada más integral de los acompañamientos, superadora de las fragmentaciones y desarticulaciones señaladas por el propio personal docente. El intercambio inicial versó en torno a algunas preguntas que parecían ausentes o invisibilizadas en el hacer cotidiano: ¿Por qué una escuela (y, en particular, esta escuela) necesita de tantos acompañamientos y apoyos? ¿Se acompaña para que las/os niñas/os aprendan o solamente para sostener la escolaridad? ¿Cómo superar las fragmentaciones y encapsulamientos que provocan los distintos dispositivos de apoyo?

---

14 “Trayectorias formativas en los IFD y programas socioeducativos en la ciudad de Buenos Aires: Enfoques, prácticas y experiencias que favorecen/obstaculizan primeras socializaciones laborales”. IFD N°1, seleccionado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Dirección: Patricia Maddonni. Docentes Investigadores: Vanesa Couzo, Nela Aguirre, Marcela Terry, Florencia Coscarello. Investigadoras Alumnas: Fernanda Alfaro, Florencia Moriconi.

15 Esta escuela fue elegida por contar con una alta participación de programas y figuras de apoyo: Maestra de acompañamiento a las trayectorias educativas (MATE), Maestra integradora (quien depende de “educación especial”), Acompañantes pedagógicos no docentes (APND). Al finalizar la jornada escolar, funciona en el mismo edificio un programa socioeducativo de “apoyo escolar”. El equipo directivo se encontraba interesado y dispuesto a un trabajo colaborativo con nuestro programa.

Las preguntas se compartieron, al comienzo, con la totalidad de docentes de la escuela, en el marco de encuentros institucionales que contaban con la presencia del equipo directivo, maestras/os de grado, curriculares, maestras/os de apoyo de los distintos programas con los que cuenta la escuela y acompañantes personales no docentes (APNDs). En función de las discusiones que allí se generaron se decidió continuar con una acción centrada en el primer ciclo, por entender desde el equipo directivo que allí convergían la mayor cantidad de propuestas, programas y proyectos y que el proceso de aprendizaje vinculado a la alfabetización era una constante preocupación. Una pregunta que resonaba con insistencia era: ¿Qué hacemos con estos chicos que vienen con apoyos desde que empezaron la primaria, pero ya llegaron a quinto grado y siguen sin alfabetizarse? (Directora).

En el trabajo institucional se visibilizaban algunas tensiones en torno a cómo se constituyen y organizan los grupos de trabajo, quiénes los evalúan, con qué criterios, cuáles son las estrategias, quién las define. En función de estos interrogantes, se decidió trabajar en torno a escenas y situaciones cotidianas que ofrecieron las/os docentes.

En el transcurso de los encuentros se advertía la trama compleja que se produce entre maestras/os de grado y otras/os docentes que acompañan desde alguno de los programas, o de las/os acompañantes designadas/os desde fuera del sistema educativo. En ocasiones, aparecían miradas diferentes o lógicas de enseñanza diferentes y no siempre conocidas, explicitadas y compartidas. Los encuentros ofrecieron la posibilidad de conocerse y poner en común diversos sentidos sobre el “cómo”, el “por qué” y el “para qué” de las formas de enseñar.

En ese espacio de confianza que se iba construyendo entre las/os docentes y con el equipo del PDE, se dio lugar a los malestares frente al desconocimiento y en ocasiones la desvalorización del trabajo de las/os otras/os. El abordaje a través de escenas que las/os docentes relataron abrió ese lugar y tiempo para que el malestar pudiera circular y que no se instalara como queja, sino como un intercambio que avala un “no saber” en torno a una situación específica que produce incomodidad, agobio y muchas veces desesperanza: *“en mi espacio no responde, cuando están todos juntos no puede escribir, sí lo hace en espacios con la maestra MATE (acompañante), o cuando va a un grupo más chico..., pero después ¿cómo se sigue? Deberíamos planificar juntas”* (docente de grado).

Se trata de abrir espacio a los malestares para dar lugar a la emergencia de un nuevo saber que se va construyendo a partir de nuevas preguntas, apuestas, ensayos y revisiones. Pensar el lugar de acompañantes y las condiciones pedagógicas que sostienen a ambas posiciones: la del/la docente y la de las/os estudiantes.

Tanto las/os maestras/os de grado como quienes acompañan o trabajan en forma simultánea en contraturno o en espacios diseñados para intensificar la enseñanza, se potencian en la medida en que miran la situación de enseñanza y no únicamente al/la niño/a entendido/a como “caso”.

En el marco de estos encuentros, Laura (maestra de segundo grado) comenta que escribió un breve relato y con su lectura comparte su preocupación por Julián y su proceso de aprendizaje: *“un nene que estamos trabajando en apoyo”*. En un inicio ubica una situación que le cuesta abordar: *“Julián no se acuerda lo que aprende, se olvida lo trabajado el día anterior. Le cuesta centrar la atención”*. Así comenta que, en el marco de una clase, Julián dice no saber cómo escribir jueves para completar la fecha en su cuaderno. Laura procura orientarlo con el pedido de escribir su nombre propio. Julián dice no recordarlo tampoco. Laura concluye el relato de la escena con una reflexión personal: *“Lo que más me preocupa son los olvidos del niño y que sus aprendizajes duran muy poco tiempo en su recuerdo”*.

Avanzando en la conversación, las/os demás maestras/os piden detalles sobre Julián y su historia personal. Laura y Carolina (Maestra de apoyo) comentan que Julián necesita apoyaturas visuales y auditivas. Sus padres están a la espera de los resultados de estudios neurológicos que realizaron recientemente. Les llevó mucho tiempo iniciarse en esta búsqueda.

Siguiendo el intercambio, Laura y Carolina van ampliando su relato. Comentan sobre la necesidad de generar con Julián otras formas, más lúdicas, en las que pueda encontrarse mejor con otros. Así lo convocan a la tarea. Van complementando el trabajo dentro y fuera del aula, para responder a las necesidades que observan en el niño. *“Necesita momentos individuales, de apoyo”*.

Así van sumando comentarios y detalles una a la otra y se detienen en un episodio que llamó la atención de ambas. Trabajando en el espacio de apoyo, Julián y Carolina buscan la información sobre el día de su cumpleaños, para calcular cuántos días faltan. Descubren que era al día siguiente. Lo comentan con Laura, quien propone festejarlo en el aula. El niño acepta gustoso y le pide a su docente que sea ella quien se lo informe a su mamá. Algo asombrada Laura responde a este pedido.

Al acercarse a la mamá, la maestra se encuentra con una respuesta que la sorprende aún más: la mamá no pensaba decirle a Julián que era su cumpleaños porque planean festejarlo más adelante. Se genera un silencio y una indeseada incomodidad. Al día siguiente, Julián llega a la escuela con una torta para compartir y sus dos maestras le llevan unos regalitos elegidos especialmente para él. Laura comenta: *“Yo creo que no se olvida más de ese día”*. Ubican a partir de ahí un quiebre, algo que se interrumpe dando paso a un hacer diferente: se proponen trabajar junto a Julián sobre aquello que sabe, recuerda y olvida. Sienten que cuentan con el apoyo de la familia. Van pensando en propuestas que dejen marcas para que pueda ser recordado, como su cumpleaños. Reconocen el valor que cobra que otras/os ayuden a Julián a recordar y registrar para que no se olvide. Ambas docentes coinciden en que cuando ellas anticipan él no se olvida.

Carolina resalta que es necesario *“escucharlo, porque va tirando cositas que hay que pescar”*. Observa junto a él las fotos tomadas el día de su cumpleaños en el aula, y comienzan a asociar ideas y eventos desconocidos por todas/os hasta ese momento. Empiezan a circular nuevos sentidos para pensar los olvidos de Julián.

Cerrando el encuentro, valoramos que estas nuevas aperturas surgen de un trabajo articulado entre el aula y el espacio de apoyo, entre ambas maestras que van interviniendo e intercambiando, armando escenas para posibilitar a Julián en sus aprendizajes. Se trata de pequeños gestos y movimientos, que hasta el momento no eran reconocidos por las propias docentes en tanto apoyaturas fundantes en el proceso del pequeño. Conmovidas por los comentarios de sus pares, Carolina, la maestra de apoyo, agrega: *“Acá se le da un espacio, Julián viene feliz a la escuela. El tema es que alguien le dé un lugar. Encontró su lugar acá. No están acostumbrados a jugar. Acá lo enganchamos en un juego con otros. Adaptamos el juego de memoria para él”*.

Volviendo al relato escrito que dio inicio al encuentro y tras recorrer todo lo conversado, Laura plantea: *“Cuando Caro no viene siento que me falta algo. Ella me acompaña, es alguien más donde te podés apoyar y algunas veces intercambiar roles”*. Juntas van evocando situaciones de clase, como la lectura de un cuento en capítulos que tanto las/os chicas/os como ellas disfrutaron. Observaron otro clima en el aula, de escucha, participación y disfrute. Lograron romper el formato habitual de la clase y vivenciar algo diferente. En esa instancia consideran que Julián pudo disfrutar con las/os demás. Todas/os disfrutaron. *“Se generó otra cosa en la clase”*.

El intercambio en torno a este relato nos ha llevado a pensar, en el marco de los intercambios de equipo, nuestras propias lecturas; fuimos analizando y construyendo nuevas miradas, las que nos llevaron a compartir con todo el equipo docente un nuevo propósito para nuestra participación en este proyecto: acompañarlas/los en nuevos armados que permitan pasar de la mirada individual, de las referencias a diferentes estudiantes que preocupan en tanto “casos”, hacia la reflexión y las propuestas pedagógicas para todas/os. Una clave de trabajo que surge de generar condiciones, de armar una trama subjetivante para un niño que deriva en la generación de otras miradas, preguntas y prácticas de enseñanza para la clase, que se construyen entre varias personas y en situación. La reflexión sobre la situación particular de Julián convoca al colectivo, que en el marco de su espacio de reflexión, construye nuevos sentidos y saberes que pueden transferirse a otras situaciones. En todos los casos, se resalta la presencia de un Otro (docente, docente de apoyo) que tiene una función constituyente, que procura armados en colaboración, ofreciendo significados que permiten a las/os alumnas/os construir sus propias palabras (Zelmanovich, 2017). El festejo de los cumpleaños en este segundo grado abrió un nuevo espacio para el reconocimiento y el intercambio de la totalidad de alumnas/os en el aula, que se iba nutriendo y enriqueciendo con propuestas originales y singulares.

La reflexión conjunta entre las maestras permitió así revisar y replantear el modo en que se estaba entendiendo al aprendizaje en la escuela, el modo en que se concebían las mediaciones, las necesidades de generar ayudas.

En este recorrido que trazamos a lo largo de todo un año escolar, identificamos tres movimientos claves para orientar la reflexión hacia la construcción colectiva de formas de acompañamiento:

- a) El pasaje desde lo singular a lo común;
- b) el pasaje desde el “caso” (patológico/patologizante) al desafío pedagógico; y
- c) el pasaje desde lo anecdótico a la sistematización de un saber desde la experiencia en situación.

Como equipo que se propuso acompañar el hacer pedagógico en esta escuela, nos llevamos inquietudes de cada encuentro. Fuimos construyendo nuevos sentidos que, en el volver a reunirnos en el marco de ese colectivo constituido, se han ido resignificando entre todas/os, dando paso a un saber con el que no contábamos antes. Un saber que surge del intercambio y la implicación de las/os mismas/os docentes de un modo diferente, donde el acompañar fue asumiendo nuevos sentidos situados.

### **La conducción de la escuela: clave para que algo ocurra**

Este proceso de producción y búsqueda con las/os docentes fue posible por el sostenimiento de un equipo de conducción que generó condiciones para ello. La interlocución sostenida entre el equipo directivo y nuestro equipo del PDE motorizó la participación, generando que las/os docentes se sintieran parte de la propuesta. La directora, dispuesta a revisar la organización de los acompañamientos que había construido para esta escuela, se comprometió con el trabajo de repensar los sentidos de los múltiples apoyos con los que contaba, de apostar junto a nosotras a promover otros modos de hacer en el marco del colectivo docente.

Citaremos a lo largo de este apartado algunos fragmentos de un escrito en el que la directora de la escuela relata la experiencia, buscando incluir su propia voz en interlocución con nuestra reflexión analítica acerca del proceso realizado<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Seleccionamos para este apartado fragmentos de un texto de autoría de la directora, que describe desde su propia vivencia la experiencia transitada en la escuela.

En las escuelas estamos acostumbrados a trabajar con otros actores que no son los que corresponden a la planta funcional (...). En este particular colador, algún niño o niña no viene a las clases, faltan bastante. Otras u otros vienen caminando despacito en sus aprendizajes, a otros ritmos (...). Así, se crearon desde el área socioeducativa hace dos décadas, proyectos de Aceleración; grados de Nivelación; Promotores de Educación y maestros que con capacitaciones mediante, tratan de atar las trayectorias entrecortadas de alumnas y alumnos (...). Para poder sostener esta arquitectura pedagógica, lo más relevante es diferenciar los apoyos, y que los mismos no se superpongan y sean efectivos pedagógicamente (Directora).

Frente a nuestra propuesta, el equipo de conducción generó las condiciones de posibilidad para que las/os docentes se encontraran; fue novedoso en este armado el esfuerzo para que tanto docentes de grado como docentes de diversos apoyos coincidieran. La directora (y la vicedirectora en el contraturno) garantizó un espacio físico y temporal en el que las reuniones se pudieran sostener regularmente, reemplazó a alguna docente en el aula de tal modo que pudiese participar cuando faltaban docentes de otras materias curriculares, y pudo sumarse o no a los encuentros según íbamos “leyendo” con ella la mejor manera de facilitar que circulara la palabra.

En el entramado heterogéneo, todas las manos son bienvenidas, sobre todo si se posibilita la reflexión-acción. Nos encontramos prontamente y comenzamos a pensar de manera conjunta (...) siempre partiendo de una práctica y elaborando un pensamiento que abría la puerta a una nueva pregunta para una nueva práctica. Esas posibilidades de reflexión eran los trabajos concretos de las chicas y los chicos de la escuela, y el acento estaba puesto en el aprendizaje. (Directora)

De esta manera, el equipo de conducción facilitó una posición de horizontalidad (Chardon, 2000), que dio espacio al aprendizaje colaborativo. Pudimos así poner el acento en la enseñanza y el acompañamiento como un problema institucional.

Esperar el encuentro, vernos y contarnos los logros o no de algunos alumnos o alumnas borraba la frontera del aula y hacía que todos los chicos y chicas nos pertenecieran sin distinguir los grados. Llegar a la charla con producciones de los chicos imprimía fuerza y valor a lo que se hacía. (Directora)

De esta manera la directora de la escuela habilitó la posibilidad de que avanzáramos, en un movimiento compartido y a la vez singular, hacia la transformación de nuestras formas de comprender e intervenir.

El proyecto se sostuvo todo el año y, si bien los resultados concretos no cambiaron situaciones estructurales escolares, logró un espiral dialéctico de intercambios dialógicos que retroalimentan a los docentes en su tarea y les servía de estímulo para el trabajo sin caer en escepticismos. (Directora)

También nosotras, como equipo del PDE, en esta interlocución fuimos cambiando nuestro posicionamiento. La directora nos “situó” en las prioridades de su escuela y del distrito escolar en el que está inserta. Al plantear abiertamente sus preocupaciones, prioridades y contradicciones, nos forzó a debatir, a asumir nuevas preguntas, a explorar derroteros que no habíamos previsto. Ese encuentro, ese “acompañarnos a acompañar” (Cornú, 2017) abrió a la sinergia del aprendizaje expansivo (Engeström, 2001)<sup>17</sup>, a la posibilidad de construir comprensiones y propuestas novedosas acerca de un problema, a partir de un abordaje capaz de habilitar el intercambio horizontal desde la diversidad de voces y perspectivas de los sujetos involucrados.

---

17 Yrgö Engeström (2001), situándose en la teoría de la actividad, propone al aprendizaje expansivo como una forma de definir el proceso de aprendizaje y desarrollo en términos de movimientos horizontales, “hacia los lados”, que se producen a partir de la participación conjunta (y a menudo conflictiva y contradictoria) de diversidad de sujetos en la reflexión y búsqueda de soluciones a problemáticas cotidianas. Plantea esta definición como complementaria de aquella que concibe los procesos de aprendizaje y desarrollo en términos “verticales”, de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo.

## **A modo de cierre: notas que resuenan**

Estar, pensar y diseñar otras formas de significar los acompañamientos junto al equipo directivo y a docentes de la escuela, fue el propósito central del PDE.

Un propósito marca un camino, fija unas coordenadas a seguir y es ahí donde surgen los imprevistos, los desafíos, los aprendizajes mutuos.

Como plantea Perla Zelmanovich (2017, p. 7), “aludimos a aquello que se produce efectivamente, no se trata de una conclusión intelectual, sino de un nuevo saber-hacer con la dificultad”. La tarea fue avanzar hacia la co-construcción de modos de acompañamiento situados, capaces de articular los diversos programas y estrategias de intervención que conviven en la escuela. En nuestra tarea de acompañar(nos), revisitando lo realizado y armando otras estrategias de acompañamientos, nos fueron quedando resonancias que interpelan. Por ejemplo, el reconocer recorridos de enseñanza y aprendizaje distintos que no impliquen el desdibujamiento de la tarea en común y que logren dar sentido a la idea de que las/os niñas/os son “de la escuela”, no “de un programa” o de la acción de un/a maestro/a acompañante.

Las conversaciones en la escuela pusieron nuevamente el acento en poder correrse de ciertas miradas sesgadas que ocurren muchas veces sin advertirlo sobre las/os niñas/os, para poder pensarnos en la relación con ellas/os, en aquello que, como dice Jorge Larrosa (2003), hace experiencia porque “nos pasa” cuando ponemos a jugar diferentes sentidos al implicarnos en la acción que nos convoca.

Los movimientos que atravesamos supusieron, además de la articulación entre los apoyos, la superación del trabajo individual y fragmentado. Ello dio lugar a nuevas miradas en torno a esos sujetos que se procura acompañar, posibilitado por un cambio en las formas de pensar las situaciones escolares, lo cual generó la necesidad de nuevas unidades de análisis superadoras de una perspectiva individual. La resignificación misma de la palabra acompañar implicó todo un desplazamiento desde la idea de un “sujeto auxiliado o asistido” a la de sujetos acompañados.

Recuperamos la expresión de sujeto auxiliado que analiza Baquero (2006), necesitado de ayudas específicas, ajustadas a “factores o atributos que se juzga

deficitarios –sea en términos ‘naturales’ o culturales– en el sujeto” (p. 9). En un sentido bien diferente, que hace foco en la trama intersubjetiva, se entiende que participar de una situación supone ser parte de ella, y los apoyos ya no se piensan en clave de compensar carencias o desventajas sino de procurar una implicación diferente, un posicionamiento del sujeto en tanto aprendiz, que toma aportes de las/os otras/os, los hace propios y aporta lo suyo en el hacer en colaboración.

Así cobra sentido la propuesta de un aprendizaje situado, en tanto experiencia que involucra “total y vivencialmente a los sujetos implicados como colectivo en una actividad” (Baquero, 2006, p. 8). En tanto experiencia, supone un cambio en las formas de hacer y comprender de todos y de cada uno de los sujetos, todos participantes de una actividad en la que comparten sus sentidos.

Acompañar evoca la escena de estar al lado de un/a niño/a, de un grupo de niños/as, de escucharlos/as, de saber qué saben, pero a la vez de, como dicen Masschelein y Simons (2014), habilitarles un espacio de formación y ofrecer un tiempo para la práctica del estudio, para el pensamiento.

De igual modo acompañamos a abrir otros sentidos junto con las/os docentes, que inicialmente giraban en torno a la resignación o desolación: “*Si no abris tu campo de acción no podés ayudar a que tu nene se integre*”; “*Tenés que ir empujando de a poco para que vaya entrando*” (docentes de primer ciclo). ¿Quién entra o sale: ¿las/os niñas/os o los apoyos que se piensan para ellas/os?

Las/os docentes fueron encontrando otras formas de posicionarse en torno a estas situaciones de ayuda y acompañamientos porque, como plantean Myriam Southwell y Alejandro Vasiliades (2014), la posición docente nunca estará del todo cerrada o definida, siempre está adviniendo<sup>18</sup> aunque puede estar prefigurada por tradiciones, estereotipos y prácticas.

---

18 Señala Myriam Southwell (2020, p. 48) que “la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. En este marco, la categoría de posición docente se refiere, así, a una construcción que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo”.

También se adviene como equipo de investigadoras, profesionales que nos incluimos en los territorios escuchando, armando condiciones pedagógicas con los equipos docentes. Por eso pensamos que esta experiencia no tiene un cierre y sí da lugar a varias aperturas. Nos quedan resonando ideas, reflexiones acerca del propio sentido del *acompañar en tanto hacer que siempre está en relación, entre sujetos y con el saber*. Nos queda resonando la horizontalidad en el acompañar, pero teniendo en claro la responsabilidad de las/os adultas/os en el aprendizaje de las/os niñas/os. Nos queda resonando la pregunta acerca de cómo producir espacios de diálogo y conversación que den a la voz de las/os niñas/os un lugar protagónico, y con él, nuestra escucha comprometida. Nos queda resonando el valor de una acción construida colectivamente, con todas/os quienes hacen (y hacemos) diariamente escuela.

## Bibliografía

AIZENCANG, N.; BENDERSKY, B. y MADDONNI, P. (2018). “Situaciones de acompañamientos a las trayectorias escolares” En: Nora Elichiry (comp). *Aprendizaje Situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires. Noveduc (pp. 185-214).

AIZENCANG, N.; ARRÚE, C.; BENDERSKY, B. y MADDONNI, P. (2015). “Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?” En: *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de investigación. Décimoprimer encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Tomo I. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (pp. 26 - 30).

ARRÚE, C. (2009). “Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión”. En: N.E. Elichiry (comp.) *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE (pp. 89-109).

ARRÚE, C. y PLAZA, B. (2016). “Entre el solo y la sinfonía. Aprendizajes en clave de participación”. En: D. Valdez (comp.) *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc (pp. 33-56).

BAQUERO, R. (2006). “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, (pp. 123-151).

BATALLÁN, G. (1983). “Talleres de educadores: capacitación por la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos”. Buenos Aires: FLACSO, Programa Argentina.

CAZDEN, C.B. (2010). “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial. (pp. 61-80) (Traducción de Carola Arrúe).

CHARDON, M.C. (2000). “¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o reconstruirlas críticamente?” En C. Chardon (Comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba - JVE (pp. 155-170).

CORNÚ, L. (2017). “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”. En G. Frigerio, D. Korinfeld et al. (Comps.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc (pp. 101-116).

ELICHIRY, N. (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

ENGESTRÖM, Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”. *Journal of Education and Work*. Vol. 14 (1), (pp. 1-16).

GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

LARROSA, J. (2003). *Experiencia y pasión. La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada*. México: Fondo de Cultura Económica.

MADDONNI, P. y otras (2016). Proyecto de investigación “Trayectorias formativas en los IFD y programas socioeducativos en la ciudad de Buenos Aires: Enfoques, prácticas y experiencias que favorecen/obstaculizan primeras socializaciones laborales”. IFD N°1, seleccionado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Dirección: Patricia Maddonni. Docentes Investigadores: Vanesa Couzo, Nela AGUIRRE, M. y TERRY, F. Investigadoras Alumnas: Fernanda Alfaro, Florencia Moriconi.

MADDONNI, P. (2014). *El Estigma del Fracaso Escolar*. Buenos Aires: Paidós.

MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROCKWELL, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En N.E. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial (pp. 25-40).

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: INFOD - Ministerio de Educación de la Nación.

SOUTHWELL, M. y VASILIADES, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), (pp. 1-25).

TERIGI, F. (2010). “Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. *Conferencia de Inicio de Ciclo Lectivo*. 23 de febrero de 2010. Ministerio de Educación, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de [https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Terigi\\_Conferencia\\_2010\\_La\\_Pampa.pdf](https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Terigi_Conferencia_2010_La_Pampa.pdf)

TERIGI, F. (2017). “Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria”. En N. Filidoro et al. (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras (pp. 87-100).

ZELMANOVICH, P. (2017). “Dispositivos para abordar el malestar docente ante el desamparo subjetivo”. Participación en el panel: Prácticas socioeducativas, alternativas estéticas y creativas. *XVI Foro Internacional de Educación Inicial*. Medellín, Bogotá, 26 de octubre de 2017.

## **Normativa**

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 de 2006 (28 de diciembre de 2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/texto>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 239/14 (2014). Anexo II: “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”. Recuperado de: <http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20239-14%20%28CFE-%20Anexo%2002-%20Convivencia%29.pdf>

**Patricia Maddonni:** Lic. En Psicología con orientación en educación, Magister en Psicología Educacional. Jefa de trabajos prácticos de la Cátedra de Psicología Educacional I. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Co-directora del Proyecto de desarrollo estratégico PDE\_20\_2019 “*Derecho a la*

*educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares”* (UBA, 2019-2020) y de su continuidad: PDE\_19\_2021 *“Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad”* (UBA, 2021-2022). (Directora: Silvia Dubrovsky). patmaddonni@gmail.com

**Noemí Aizencang:** Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Didáctica. Jefa de trabajos prácticos. Cátedra de Psicología Educacional I. Facultad de Psicología, UBA. Investigadora formada del Proyecto de desarrollo estratégico: PDE\_20\_2019 *“Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares”* (UBA, 2019-2020) y de su continuidad: PDE\_19\_2021 *“Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad”* (UBA, 2021-2022). (Directora: Silvia Dubrovsky, Co-directora: Patricia Maddonni). nomiaizen@gmail.com

**Carola Arrúe:** Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Psicología Educacional. Jefa de trabajos prácticos. Cátedra de Psicología Educacional I. Facultad de Psicología, UBA. Investigadora formada del Proyecto de desarrollo estratégico: PDE\_20\_2019 *“Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares”* (UBA, 2019-2020) y de su continuidad: PDE\_19\_2021 *“Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad”* (UBA, 2021-2022). (Directora: Silvia Dubrovsky, Co-directora: Patricia Maddonni). carolaarrue2@gmail.com