

# *Narrar la experiencia:*

De la Política Institucional a la Política Educativa Provincial

*Fátima E. Mariscal Antelo*

*Prólogo: Dra. Silvia Barco*

*Subjetividad*

*Micropolítica*

*Problemas de aprendizaje*

*Educabilidad*

*Formación*

*Pareja pedagógica*

*Transformación*

*Fracaso escolar*

*Entrada al territorio*

*Trayectoria real*

*Dispositivo*

*Maestras de apoyo*

*Diversidad*

*Modalidad de enseñanza*

*Política educativa*

*Encuentro*

*Inclusión*

**educo**  
Editorial Universitaria  
Universidad Nacional del Comahue



**CiN REUN**  
Red de Editoriales  
de Universidades Nacionales  
de la Argentina

**Narrar la experiencia:**

*La MAp*





# **Narrar la experiencia:**

## ***La MAP***

### **De la Política Institucional a la Política Educativa Provincial**

Fátima E. Mariscal Antelo

Prólogo: Mg. Silvia Barco

Editorial EDUCO  
Universidad Nacional del Comahue  
Neuquén 2020

Mariscal Antelo, Fátima E.

Narrar la experiencia: La MAp / Fátima E. Mariscal Antelo; prólogo de Silvia Barco.  
1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-561-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Política Educacional. I. Barco, Silvia,  
prolog. II. Título.

CDD 370.11

**Correctoras:** correccionestextualesnqn@gmail.com

**Ilustración de tapa:** Fátima E. Mariscal Antelo

**Evaluadora externa:** Dra. Luciana Machado

**Diseño de tapa:** Javier Cabrio

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 30 de abril de 2020, avaló la publicación del libro “Narrar la experiencia: de la política institucional a la política educativa provincial”, de Fátima E. Mariscal Antelo.

**Miembros académicos:** Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

**Presidente:** Mg. Gustavo Ferreyra

**Director Educo:** Lic. Enzo Canale

**Secretario: Com. Soc.** Jorge Subrini

**Disposición N° 058/20**

**Universidad Nacional del Comahue**

Rector: Gustavo Crisafulli

Vice-Rectora: Adriana Caballero

Secretario de Extensión: Gustavo Ferreyra

**Editorial EDUCO**

Director: Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina – Printed in Argentina.

2020 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Buenos Aires 1400 – (8300)

Neuquén – Argentina Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de **EDUCO**.



# INDICE

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	17
RELATOS DE EXPERIENCIAS	21
CAPÍTULO I:	23
PRIMERA EXPERIENCIA: La génesis de las/los MAp en la escuela primaria común. Alcances de la micropolítica institucional	23
El Proyecto de Retención Escolar: desmontaje teórico de la experiencia	24
NOTAS AL CAPÍTULO I	33
ANEXO AL CAPÍTULO I	34
BIBLIOGRAFÍA	40
CAPÍTULO II	43
SEGUNDA EXPERIENCIA: La Dupla Pedagógica como estrategia para la constitución subjetiva	43
NOTAS AL CAPÍTULO II	49
ANEXO AL CAPÍTULO II	52
Los in- soportables	53
BIBLIOGRAFÍA	54
CAPÍTULO III	57
TERCERA EXPERIENCIA: Un Dispositivo de Formación	57
Desmontaje del relato	60
NOTAS AL CAPÍTULO III	64
BIBLIOGRAFÍA	64
Devenir del rol MAp: el valor del trabajo institucional y de los encuentros de formación docente	67
CAPÍTULO IV	67
Los encuentros de formación	69
Los encuentros provinciales	70
Evaluación de la Zona I del Encuentro Provincial de Maestras de Apoyo	71
EL Rol MAp: Continuidades y rupturas	71
El concepto de formación	77
La entrada al territorio	79
Los tópicos de formación	80
ENCUENTRO 1	82
Tema: Los idiomas del aprendiente	82

ENCUENTRO 2	84
Tema: Diagnóstico-intervenciones-evaluación	84
ENCUENTRO 3	87
Tema: Los malentendidos en aulas heterogéneas	87
ENCUENTRO 4	90
TEMA: La evaluación en aulas heterogéneas	90
NOTAS AL CAPÍTULO IV	99
ANEXOS AL CAPÍTULO IV	100
ANEXO I: Orientaciones para armar el proyecto	101
ANEXO II: La entrada al territorio	104
ANEXO III:: Algunos conceptos trabajados en el encuentro anterior	109
ANEXO IV: Malosentendidos en el trabajo con las aulas heterogéneas	110
BIBLIOGRAFÍA	111
ESTADÍSTICAS, LEGISLACIONES Y DESAFÍOS PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR	113
CAPÍTULO V	115
Del predato a la información	115
De los datos a la información	119
NOTAS AL CAPÍTULO V	124
BIBLIOGRAFÍA	124
CAPÍTULO VI	127
La legislación como oportunidad	127
La normativa de corte provincial	129
La normativa nacional	132
Un desafío aún vigente	133
ANEXO AL CAPÍTULO VI	136
RESOLUCIÓN N°1341/11	137
BIBLIOGRAFÍA	143
REFLEXIONES FINALES	145





Este libro está dedicado a los/las que estamos, a los/las que vendrán y, especialmente, a los/las recién llegados/as a este mundo del enseñar y gestionar en las escuelas primarias neuquinas.

F. Evelin Mariscal Antelo



## AGRADECIMIENTOS

Un libro no es posible sin el aporte de tantos. Por ello, tengo que agradecer en primer lugar, a la Editorial EDUCO que confió en mi proyecto y me alentó a escribir, dándome la posibilidad de narrar mi experiencia, evaluándola como valiosa para el Sistema Educativo Neuquino.

A la Dra. Silvia Barco que desde el primer momento confió en mi escrito y accedió a realizar el prólogo desinteresada y generosamente como lo hacen las grandes maestras. Cuyas palabras, enaltecen las páginas que siguen.

A las Profs. Cintia Valenzuela y Anita Lezcano que corrigieron la textualidad para ser más amigable la lectura.

A la Sra. Alicia Alarcón del Centro Educativo de Documentación Educativa, CeDIE, que se tomó el tiempo de bucear en los archivos la prueba de lo que supo llamarse: Proyecto de Retención Escolar. Y, quién me entusiasmo a escribir sobre el tema.

A Natalia Gentilli, quién me entusiasmo a escribir sobre mi experiencia y leyó mis primeros borradores.

También quiero agradecer a quienes me acompañaron de una u otra manera en este escrito y, a los que fueron parte de estas experiencias:

A Celeste Casado, que ocupó el lugar de secretaria y, me acompañó en la gestión de supervisión y, guardó como tesoro las producciones de las Escuelas.

A mis compañeras supervisoras: Mónica Bustos, Analía Arias, Valeria Flores, Alejandra Iorio Gnisi, Sergio Shulz, Alicia Lubrina, Gloria Marchan y Betty Navarrete que están presentes con la información brindada y porque también son protagonistas.

A mi hermana Cinthia, maestra de oficio, que me acompañó desde su rol docente.

A cada una de las y los actores de las experiencias- maestras, maestros de apoyo- directoras de las escuelas - Profesoras de los IFD- que están presentes en este libro con sus testimonios, decires, pensares y haceres.

A mi compañero, Jorge y a mi hija, Paula, por sostener mis ausencias en este tiempo.

*Eve*



## PROLOGO

La posibilidad de compartir un libro es siempre una experiencia que nos posibilita seguir aprendiendo. Este libro tiene el valor de comunicar un conocimiento pedagógico sobre la propia práctica docente.

La autora, Fátima Evelin Mariscal Antelo, nos explica que se ha comprometido con la tarea de escribir para poder compartir una experiencia que ha promovido, organizado y sostenido desde sus responsabilidades, como directora primero y luego como supervisora de escuelas primarias públicas de la provincia de Neuquén.

Comparte en este libro el proceso de configuración, de definición de la identidad pedagógica y de institucionalización de la figura de Maestra, Maestro de Apoyo.

Elaborar una sistematización y teorización de una experiencia pedagógica es construir una narrativa de una práctica escolar, cuya ‘densidad’ implica describir el ‘mundo escolar’ que la aloja, las acciones, actividades que tienen lugar, los sujetos y sus interacciones, y también las razones que la impulsan, la desarrollan y la modifican en el proceso.

Esta ‘densidad’ es la que estructura un texto que pone el foco en el movimiento de génesis, desarrollo y situación actual de la tarea, función, identidad pedagógica de la Maestra y / o Maestro de Apoyo.

Es una experiencia que se inicia como un Proyecto Institucional de “Retención Escolar y Atención a la Diversidad” en el año 2002, en un contexto nacional y provincial de crisis económica y social, que coloca el foco de análisis en la problemática del fracaso escolar, interpelando los discursos pedagógicos conservadores, de construcción del estereotipo del ‘alumno / alumna con dificultades de aprendizaje’.

Como grito ético, el proyecto plantea colocar el problema en la enseñanza para comprender a quienes “reclaman aprender de otra manera”, tienen derecho a aprender y pueden aprender.

El sello de origen del proyecto que se consolida como política institucional es el de la Justicia Escolar, puesto que se asume la responsabilidad de demostrar que todas y todos piensan y pueden aprender, como principio que permite construir lo común, desnaturalizando lo que de “natural” se ha construido sobre la desigualdad.

El libro comunica la experiencia desde la historia y los contextos que la definen, la organizan y la consolidan en la actualidad como un curso de política educativa jurisdiccional.

El libro ‘enseña’ como ha sido posible sostener la decisión como política y como pedagogía, habilitando la presencia de las siguientes claves: decisión política pedagógica desde el inicio; problematización constante de sus contenidos; procesos de ampliación de la experiencia en la comunicación y socialización intra e interinstitucional de la misma y organización de un dispositivo de formación docente situada, planificada, sostenida en el tiempo y articulada entre pares.

En esta combinación de decisión, intervención, formación y evaluación de la práctica, se produce conocimiento pedagógico y didáctico sobre la identidad y el sentido del trabajo docente de Maestras y Maestros de Apoyo.

El texto va argumentando, justificando y comunicando el conocimiento producido mediante la propia historia de los debates y de los giros conceptuales conquistados, en el necesario proceso de problematizar la realidad para desnaturalizar biografías sociales, escolares, condiciones de vida y condiciones de escolarización.

Como lo explica la autora se produjeron pasajes conceptuales que posibilitaron redefinir la interpretación y comprensión y por ende las estrategias de intervención pedagógica, sobre lo que en principio fue el fracaso escolar. Es en este camino de construcción de una mirada compleja y crítica sobre el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje’ que se va trabajando la nueva figura docente como sostén del derecho a la educación, en sus tramos de acceso y de permanencia.

El foco del análisis pasó de los problemas de aprendizaje del alumno / a la problematización de las estrategias de enseñanza, las modalidades de organización del trabajo docente y las condiciones de escolarización.

En estas rupturas epistemológicas, sociológicas y pedagógicas se dio el cambio de identidad de la figura docente, de Maestro /a Recuperador / a Maestra /o de Apoyo.

La decisión de nombrar a estas figuras docentes como Maestra / o de Apoyo contempla la importancia de reconocer que para aprender hay que tener soportes, esto es, condiciones de posibilidad.

La autora define claramente a los / las Maestras, Maestros de Apoyo, como “soportes para que niños y niñas no queden sujetos/as a ninguna etiqueta, pero sí sujetados/as a un horizonte de prácticas pedagógicas, en el que la enseñanza y el aprendizaje puedan tener lugar, puedan darse, suceder.

La intervención pedagógica de Maestras y Maestros de Apoyo, figura que inicialmente debía ‘recuperar’ aquello que faltaba en el aprendiz, se consolida desde el plano de la enseñanza, de la comprensión de las formas de aprender de niños y niñas, desde las posibilidades de generar condiciones para tener deseos de aprender y en vinculación con el trabajo colaborativo inter pares, docentes y alumnos/as.

Se construye la identidad de esta figura enfatizando la responsabilidad que tiene la escuela, puesto que, como bien afirma Fátima, “las respuestas a las situaciones de aprendizaje se dan en y desde la escuela, no derivando a consultorios y especialistas a niños y niñas que no aprenden”.

El trabajo docente de Maestras y Maestros de Apoyo junto al colectivo docente institucional construye lo público y lo social. No se relaciona ni con clientes de determinadas ofertas, ni con usuarios de distintos servicios, ni con objetos de caridad filantrópica afirma la autora.

El propósito y el contenido del trabajo docente es educar a sujetos de derecho, como contribución a la generación de condiciones de vida digna.

Y el trabajo docente es por definición ‘soporte social’, puesto que dispone de herramientas éticas, teóricas y metodológicas de capital cognitivo, relacional y cultural, para habilitar condiciones y estrategias de aprendizajes en las que haya lugar para todas y todos las niñas y los niños. Y esta inscripción y filiación como parte del colectivo que aprende, que puede aprender, fortalece el genuino interés de querer estar en la escuela, en tanto espacio democrático en el que se reconoce y se otorga valor a cada una y cada uno de las alumnas y alumnos.

El trabajo docente de las y los Maestras, Maestros de Apoyo, se inscribe con meridiana claridad en la decisión política y pedagógica de generar condiciones de inscripción y ejercicio del derecho a la educación, vinculadas al acto educativo de reparar como compromiso ético.

En este sentido, la identidad de esta figura docente se vincula también a políticas de cuidado, al derecho a ser cuidado.

Estos tiempos de profundización de las desigualdades estructurales y de presencia de nuevas desigualdades, nos exigen comprender que el Derecho al Cuidado es soporte pedagógico puesto que:

- a) se vincula necesariamente al aprendizaje como oportunidad y posibilidad de pensarse como sujeto creador de un proyecto de vida en compañía de otros;
- b) estructura relaciones pedagógicas democráticas, no sujetas a control pues están presentes las expresiones y condiciones de cariño y de confianza, indispensables para disfrutar de la experiencia escolar.
- c) nos sensibiliza y nos enseña a agudizar los sentidos para captar situaciones de padecimiento y articular acciones anticipatorias.

La experiencia y la política educativa de inscripción de la Maestra, del Maestro de Apoyo escolar se inscribe en estos núcleos de sentido, construyendo e institucionalizando una figura docente necesaria a una política de Inclusión Educativa.

Las modalidades de organización y de distribución del trabajo de Maestras y Maestros de Apoyo los constituyen en sostén de inclusión de prácticas educativas colectivas e individuales, con ejercicio de una permanente vigilancia sobre formas de exclusión y marginación.

Son figuras de inclusión, puesto que en su propia génesis está la consideración y el respeto a niños y niñas en sus maneras subjetivas y únicas de existir.

Incluyen por sus responsabilidades de diseñar e implementar estrategias de enseñanza que contribuyan a evitar el fracaso escolar, reconociendo e interviniendo sobre las distintas formas de aprender.

Son partícipes de un paradigma de práctica educativa solidaria, de construcción de una densa y ampliada red de solidaridades como garantía de certidumbre, de confianza y auto confianza, de seguridad para proporcionar el coraje imprescindible para ejercer la libertad y el deseo de experimentar (Bauman, 2004).

En síntesis, la política y la pedagogía que define a Maestras y Maestros de Apoyo Escolar nos propone, como indica François Dubet (2005), poner en tensión discursos pedagógicos, prácticas escolares y modelos institucionales de escolarización formulándonos consecuentemente la siguiente pregunta, ¿Qué es una escuela justa?

Este libro que nos permite compartir tan valiosa experiencia educativa, conforma también una producción académica de rigurosidad epistemológica, teórica y metodológica, un trabajo sostenido en una bibliografía actualizada, pertinente y en un exhaustivo relevamiento de fuentes documentales, estadísticas y legislación educativa.

El cuidado en la justificación de los desarrollos argumentales se objetiva en las notas y anexos que completan cada capítulo del libro.

En síntesis, es un libro que contribuye a desarrollar un encuadre institucional, pedagógico y didáctico sensible y comprometido con el desarrollo de políticas de promoción de derechos, de intervenciones inscriptas en la justicia educativa y en las relaciones comprometidas, afectuosas con las familias y amorosas con nuestros/as niños/as.

Nos propone la tesis de que la educación no sólo debe resistir a la desigualdad, sino que debe abrir en cada momento una oportunidad para construir una vida más justa para nuestras niñas y nuestros niños.

Atender la diversidad sin descuidar la igualdad es un compromiso constitutivo del curso de la política, de la misma experiencia pedagógica que nos comunica Fátima, desde la convicción de que la educación pública “se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades”, (Frigerio, G., 2006).

Desde la alegría que da el diálogo con un texto que produce conocimiento con base en prácticas pedagógicas situadas, me sumo a la invitación que realiza Fátima, de animar a escribir sobre las ‘buenas prácticas’ que tienen lugar en las escuelas públicas de los diversos territorios escolares.

Dra. Silvia Barco





## INTRODUCCIÓN

*“El yo frente a sí mismo, el yo frente al estupor de encontrarse imprevistamente enredado en la trama de su propia mirada que mira las cosas, en la trama de la escritura que registra la propia mirada.”*

(Franco Rella, 2010)

Después de un tiempo de pensar y desear escribir, hoy comienzo. Así surgió la escritura de las siguientes páginas que son el fruto de mi perseverancia de estalactita y no otra cosa. Una escritura que intenta sistematizar mi experiencia como Directora y Supervisora en los orígenes y devenires del rol de la/el<sup>1</sup> Maestra/o de Apoyo en la Provincia de Neuquén.

Mi deseo es dejar testimonio de dicho origen, tanto de las raíces como de los avatares que llevaron a la redefinición de la figura de la/el Maestra/o de Apoyo (de aquí en adelante, MAP<sup>2</sup>). Una figura que interpeló desde sus inicios el formato escolar tradicional. Espero que este registro sirva como punto de partida para quienes quieran seguir en la indagación del tema o, por qué no, como memoria pedagógica frente al tiempo que todo lo esfuma. Invito, también, a revisar la escritura, los relatos, y encontrar intersticios o agujeros en esta trama para seguir escribiendo o para usar como lo pretenda cualquier avezado/a lector/a.

A lo largo de este tiempo, se ha hecho mucho en la educación primaria provincial; sin embargo, hay pocos registros de ello. Sé que los hay, pero descansan en archivos en Dirección de Nivel, en biblioratos en alguna escuela o en la carpeta de maestras/os quienes lo toman de algún que otro apunte compartido en los encuentros de formación docente.

He sido parte, a veces invisible, del proceso que dio origen a las figuras de las/los MAP, tan aclamadas/os en las escuelas primarias. Este recurso humano tuvo y tiene la función indelegable de ofrecer igualdad de oportunidades a quienes reclaman aprender de otra manera y que, tradicionalmente, eran vistas/os en las escuelas como las/los estudiantes con problemas de aprendizajes.

El crecimiento del cargo de las/los MAP en la Provincia se debió al mérito y a la lucha de compañeras y compañeros docentes para gestionar su creación. Este cargo resultó novedoso en muchas escuelas, aunque en otras era una realidad desde hacía mucho tiempo. Un cargo que emergió para mirar desde otro lugar lo que sucedía en el aula y acompañar las trayectorias escolares.

Otro de mis propósitos es dar cuenta de cómo una micropolítica escolar, se convierte en una macropolítica educativa. En otras palabras, dar cuenta de cómo una forma de gestionar la escuela puede instituir una política pedagógica que empuja a tomar decisiones de políticas públicas. Por ende, el deseo de escribir deviene de compartir mi experiencia de prácticas directivas y de supervisión de un trayecto laboral de más de 25 años. En esto, subrayo la importancia de la función de enseñantes y formadoras/es, que tenemos las/los docentes cuando ocupamos cargos de gestión.

Me interesa destacar que quien gobierna la escuela tiene el compromiso ético de guiar el cambio de las prácticas educativas, interrogándolas. La interrogación se encuentra en el corazón mismo de la ética, ya que tiene que ver con las condiciones de posibilidad de emerger de un sujeto (Meirieu, 2001). Ese sujeto que habita hoy las aulas.

---

<sup>1</sup> Para la escritura del presente libro utilizaré el lenguaje inclusivo mediante el uso del femenino y el masculino. Si bien no incluye todas las posibilidades genéricas, busco facilitar la lectura sin desconocer los posicionamientos sobre el lenguaje y la identidad.

<sup>2</sup> Escribo la sigla MAP en lugar de MAP, ya que refiere al cargo de “Maestras/os de Apoyo”. Hago esta salvedad, debido a que en distintos registros existentes en el sistema educativo la sigla figura como MAP.

Para emprender esta tarea, recurrí a archivos institucionales para extraer datos, a producciones escritas propias y de colegas y a planificaciones que obran en mi bitácora. Y, sin duda, a mi memoria y a la de otras/os. Sin poder dejar de lado sentires, miedos, preguntas, pareceres de quienes transitaron la experiencia. Por tal motivo, los datos intentan mostrar el crecimiento sostenido del cargo MAp en la Provincia, hacerlo visible como variable en la incidencia de las tasas de repitencia y también hacer visible el gran trabajo docente que permitió la creación del cargo.

Este libro refleja mi posicionamiento, pero también la producción colectiva, fruto de los aportes de quienes sumaron sus ideas, reflexiones y discusiones. Es por ello que diferentes voces permean el texto en todo momento cuando desmonto las experiencias para explicarlas y dotarlas de sentido. Entre ellas, los relatos recuperados de mi trayectoria laboral guían el desarrollo de lo que quiero dejar plasmado en estas páginas, que oscilan entre la formalidad de un documento y la pasión de quien escribe sobre lo que ama o supo amar.

En este sentido, destaco las palabras de Blejmar (2006) cuando plantea que la gestión tiene que ver con hacer que las cosas sucedan.

En relación a la organización del presente libro, el mismo está dividido en seis capítulos. Los tres primeros se engloban en lo que denominé *Relatos de experiencias*, ya que en ellos desando el origen del cargo denominado MAp. A través de los títulos de cada capítulo tracé un recorrido cuyo objetivo ha sido, por un lado, reconstruir la historia del cargo y las prácticas institucionales realizadas; y, por otro, repensar dichas prácticas a la luz de los marcos teóricos que las sustentaron. Por tal motivo, podrá leerse el camino trazado a través de los siguientes títulos: Capítulo I: “Primera experiencia: La génesis de las/los MAp en la escuela primaria común. Alcances de la Micropolítica Institucional”; Capítulo II: “Segunda experiencia: La Dupla Pedagógica como estrategia para la constitución subjetiva” y Capítulo III: “Tercera experiencia: Un dispositivo de formación”. Los datos registrados son parte de la búsqueda que realicé para esta publicación, pero también son parte de mi experiencia como Directora al momento de los inicios de gestiones para la creación de esa figura dentro de las escuelas primarias de la Provincia.

Bajo el título “Devenir del rol MAp: el valor del trabajo institucional y de los encuentros de formación docente” enmarco el capítulo más largo del libro, el Capítulo IV, “Los encuentros de formación” en el que amplió el marco teórico de las experiencias relatadas. En este recorrido, revalorizo los espacios de formación docente como parte de las construcciones y gestiones institucionales, interinstitucionales y zonales en el que cada cargo y función ocupa un rol central. Me interesa resaltar el cambio de paradigmas productos de las lecturas, la coformación entre colegas, los intercambios y consensos que fortalecen los posicionamientos políticos necesarios para repensar las escuelas, sus prácticas y sus modos de habitarlas. Aquí encontrarán un camino que va de la historia a la reflexión de lo vivido en la construcción colectiva. Cierro este capítulo con la síntesis de cuatro encuentros de formación en los que se puede ver el gran trabajo docente que hubo para repensar el rol de las/los MAp. A través de esta selección de experiencias intento ilustrar el dispositivo de formación señalado en el capítulo III y reflejar el trabajo en torno a determinadas temáticas que demandaron un abordaje mediante: diagnóstico, evaluación y revisión de la enseñanza en aulas heterogéneas, entre tantos otros aspectos.

Por su parte, los dos capítulos restantes figuran bajo el apartado denominado “Estadísticas, legislaciones y desafíos para la retención escolar”. Aquí me propongo dar cuenta de un relevamiento que realicé a nivel provincial a partir de documentos investigados. En el Capítulo V “Del predato a la información” sistematizo y relevo datos para darle contenido cuantitativo y corporeidad a las decisiones político-pedagógicas. Tarea ardua y rigurosa que permitió dar visibilidad al número de

cargos de Maestras/os de Apoyo y su relación con la disminución de las tasas de desgranamiento y repitencia en el sistema educativo.

En el Capítulo VI “La legislación como oportunidad” hago referencia al marco normativo que regula el trabajo de las/los MAp a nivel provincial y a las normativas nacionales que contribuyen al desarrollo del cargo. Asimismo, comparto algunas reflexiones sobre la necesidad de una política pública a nivel jurisdiccional que contemple el valor de formación continua, puesta al servicio de reflexionar sobre la práctica docente.

Los documentos y relatos abordados en el libro obran en los anexos de los capítulos para ser consultados si se desea profundizar en las referencias señaladas. Dichos documentos conservan su versión original, por lo que se podrá observar una diversidad de estilos en su escritura.

Para finalizar, convido algunas reflexiones que sintetizan la experiencia de la escritura de este libro y las ideas que deseo subrayar en el recorrido del mismo. Me interesa que se pueda visualizar que la experiencia del rol de MAp es una realidad que aún se continúa construyendo en la Provincia, por lo que les pido a quienes lean este trabajo que tomen mis palabras con la provisoriedad que implica dar cuenta de una parte del proceso.

F. Evelin Mariscal Antelo  
Diciembre de 2019



# RELATOS DE EXPERIENCIAS



## CAPÍTULO I

PRIMERA EXPERIENCIA: La génesis de las/los  
MAp en la escuela primaria común.  
Alcances de la micropolítica institucional



En el presente capítulo abordaré el surgimiento de la figura de la Maestra de Apoyo Escolar (MAp) en la Escuela Primaria Común de Neuquén en vínculo con uno de los Proyectos Institucionales que le dio origen. Quiero aclarar que en este apartado nombraré como Maestra/o Recuperadora/or (MR) a las/los (MAp), ya que así fue cómo se las/los llamó en sus inicios a principios del siglo XXI.

En septiembre del año 2002 como Directora de una escuela presenté un proyecto para una convocatoria relacionada con la Retención Escolar, denominada: “Convocatoria IV del concurso Premio Estimulo 2001-Retención Escolar”. Aquí es importante hacer referencia al contexto social, político y económico que transitaba el país, ya que la inflación y el desempleo a nivel nacional eran cada vez mayores y Neuquén no era la excepción. La calidad de vida de las/los argentinas/os se había reducido proporcionalmente, muchas empresas cerraban o se declaraban en quiebra, muchos de los productos importados se hicieron prácticamente inaccesibles y los sueldos se quedaron como estaban antes de la crisis. La desocupación y la pobreza llegaron a su récord histórico. En Neuquén, el desempleo y el trabajo precarizado eran moneda corriente. En este contexto, las escuelas no estuvieron exentas de la realidad general y ello se manifestó en altas tasas de abandono escolar y repitencia.

El proyecto<sup>3</sup> -al que hice alusión más arriba- tenía que ver con el contexto. Su título lo manifiesta: *Retención Escolar y Atención a la Diversidad*. En él articulé ideas que surgieron después de arduas discusiones devenidas de la lectura de materiales teóricos en reuniones docentes. Estas lecturas permitieron mirar, analizar la situación escolar imperante y buscar algunas respuestas a la problemática del fracaso escolar, reflejada en altas tasas de repitencia, sobreedad y desgranamiento en ese momento.

En este sentido, pude visualizar a partir de esta experiencia que escribir un proyecto institucional permite dejar huellas, sistematizar reflexiones, discusiones y acuerdos que se dan al interior de la escuela y que dotan de sentido las acciones. Es por ello que considero que todo proyecto oficia de puente entre la práctica y la teoría que interpela. Es un proceso de aprendizaje colectivo, una manera de interpretar las propuestas de la macro política, a través de la lógica de los actores que la traducen en acciones concretas y que se registran en un papel.

La experiencia que voy a mostrar es la que consta en el Anexo de este capítulo. Pondré la lupa sólo en algunas situaciones, acciones y categorías que fueron de aprendizaje profesional.

### **El Proyecto de Retención Escolar: desmontaje teórico de la experiencia**

En el Proyecto de Retención Escolar (1) aparecen categorías que requieren ser analizadas a la luz de la experiencia y avances teóricos. Este es el objetivo en el presente apartado.

*Diversidad, adecuaciones curriculares y estudiantes con necesidades educativas especiales* son categorías que provienen del campo de la educación especial que permiten observar la heterogeneidad y pensar en la posibilidad de una escuela más inclusiva. Los conceptos de *fracaso escolar* y *cultura escolar* también tienen que ser tenidos en cuenta, ya que se articulan entre sí y cobran relevancia en el análisis de la situación que propongo.

El concepto de diversidad fue uno de los pilares dentro del proyecto, ya que a partir de él se tomaron decisiones fundamentales en el marco de la experiencia que aquí desarrollo. Este concepto

---

<sup>3</sup> El proyecto original citado se encuentra en inventario D00031 en el Centro de Documentación e Información Educativa, CeDIE, del CPE.

proviene de la pedagogía crítica norteamericana vinculada a la etnografía multiculturalista que se introdujo en las escuelas y produjo diversos efectos (Devalle de Rendo y Vega, 1998). La pedagogía crítica indaga entre los diferentes grupos sociales y denuncia cómo los grupos hegemónicos hacen prevalecer sus marcas de identidad (raza, género, condición social, religión, capital cultural, sexualidad, etc.). Vale aclarar que en el ámbito educativo de Latinoamérica se introduce el concepto de diversidad vinculado al de heterogeneidad, multiculturalidad, empobrecimiento y creciente marginalidad. A partir de esta idea se busca democratizar las relaciones sociales y respetar las distintas expresiones culturales.

El pensamiento posmoderno destacó el valor a la diversidad, al mismo tiempo que buscó reivindicar los derechos de los grupos minoritarios, llamados peyorativamente “diferentes”, por alguna característica ya sea cultural, económica, racial, sexual, etc. En lo que refiere a la constitución subjetiva, enfoques basados en el psicoanálisis, en la sociología de la educación y en estudios culturales, consideraron que la homogeneización ha interferido en la constitución de las identidades socioculturales, en tanto ha desalentado el reconocimiento de particularidades propias de las diferentes colectividades.

Los aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva, favorecieron el surgimiento de una nueva concepción acerca de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Gimeno Sacristán (2000) plantea:

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora. (p. 8)

La diversidad es inherente a los seres humanos. Cada una/o encuentra maneras singulares de relacionarse y de aprender. Algunas/os aprenden a través del diálogo con compañeras/os, otras/os leyendo, otras/os haciendo experimentos, otras/os poniendo en juego abstracciones, otras/os escuchando, otras/os con imágenes, otras/os moviéndose, etc. Algunas/os aprenden rápidamente, mientras que otras/os tardan más. Sin embargo, esas/os mismas/os estudiantes pueden cambiar su ritmo al cambiar de contenido o temática. Es por ello que el concepto de diversidad invita a pensar en el dinamismo del aprendizaje y en las estrategias para acompañar a cada estudiante. De ninguna manera implica pensar en categorías de alumnas/os como mejores o peores, lentas/os o rápidas/os.

El problema de la diversidad en la enseñanza en la escuela primaria es un problema curricular. Es decir, un problema de enseñanza y aprendizaje, por lo que se debe enseñar con medios distintos para alcanzar los mismos fines. Está demostrado que las escuelas no graduadas permiten más flexibilidad de promociones curriculares, grupos nivelados por ciclos, que modifican el contexto para favorecer interacciones que permitan la aprehensión del conocimiento al ritmo de cada sujeto.

La escuela graduada tiene una expectativa excesivamente acotada a los grados, organizada por ciclos burocráticos en los que no hay legitimidad al presuponer una homogeneidad en un grupo de estudiantes que progresan asimétricamente. Por ende, el problema de la repitencia es un problema de la escuela graduada que es, a mi entender, una mezcla de sanción burocrática y expectativas excesivas de atención al grupo.

Los conceptos de *adecuación curricular* y *necesidades educativas especiales* provienen del campo de la educación especial y cobraron relevancia en la década del 90. Los mismos fueron parte del proyecto institucional porque permitieron revisar la noción de *cultura escolar* dentro de la escuela. Esto mejoró las condiciones objetivas y subjetivas en las trayectorias educativas de las/los estudiantes.

Por su parte, el concepto de *adaptaciones curriculares* también fue acuñado desde el ámbito de la educación especial para dar cuenta de las modificaciones que eran necesarias realizar en el currículo básico. Una adecuación que tuviera en cuenta las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplicaba. Actualmente, las adaptaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares hasta los proyectos educativos y curriculares de las escuelas, como así también las planificaciones docentes y las necesidades individuales de cada estudiante.

En la escuela en la que surgió el proyecto se discutió institucionalmente el tema de las adecuaciones curriculares. Se acordó tomarlas como estrategias educativas para hacer accesible los contenidos escolares a estudiantes cuyos puntos de partidas eran diferentes. Las estrategias transformaron la relación de las/los estudiantes con el aprendizaje y esto, a su vez, acrecentó la autoestima. Por otra parte, si bien la categoría alumnos con NEE (alumnas/os con necesidades especiales) hace referencia a las/los estudiantes con discapacidad, en aquel contexto, nos ayudó a pensar a que algunas/os alumnas/os necesitaban algo diferente. En consecuencia, se pensó en una enseñanza personalizada que atendiera los ritmos y formas individuales para aprender; no enseñando menos, sino de otra manera.

Es interesante observar aquí que la identificación de un problema institucional nos llevó a definir una serie de acciones que rompieron la cristalización del sistema. En este caso, en relación a la repitencia y a la deserción escolar de niños y niñas que presentaban dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas diferentes. Tal como lo afirma Blejmar (2006.) “esto implicó moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizar y romper con prácticas cristalizadas, reformulando las condiciones materiales institucionales existentes” (p. 26). Esto implicó potenciar los recursos humanos que tenía la escuela, así como redefinir agrupamientos, los espacios y los tiempos institucionales

Mi intervención como directora giró en torno a promover condiciones institucionales que permitieran identificar el problema, pensar alternativas y anteponer los sujetos sociales y las prácticas escolares a la teoría pura. De este modo, pudimos arribar a una nueva forma de mirar la cultura escolar. En este sentido, sostengo que la teoría es importante en tanto permite pensar las realidades que se atraviesan o en tanto las realidades discuten a algunas teorías y permiten repensarlas. Considero, en este caso, que mi intervención ratifica lo que Bourdieu (2002) denomina como la vigilancia epistemológica. Es decir, el rol de custodiar las prácticas educativas en pos de generar cam-

bios que mejoren la función alfabetizadora de la escuela. Función que se encuentra permanentemente tensionada por otra situación: el fracaso escolar. Este concepto, altamente relevante para el presente registro, requiere ser definido.

Cuando se analiza el fracaso escolar en las escuelas es común que las y los docentes manifiesten que las/los niñas/os no alcanzan a adquirir los niveles mínimos de contenidos o que dichos contenidos son apropiados de manera pobre o nula. Esto puede observarse en sus desempeños o competencias en determinadas áreas de aprendizaje; especialmente, en la lecto-escritura y las operativas. Se produce, en consecuencia, la repitencia o el abandono.

El fracaso escolar es una cuestión compleja de definir por la polisemia del concepto y por los paradigmas que lo sostienen. Sus causas son múltiples y diversas, algunas están vinculadas con la estructura propia del sujeto que lo padece (la/el estudiante en tanto sujeto social). Otras causas son circunstanciales y están relacionadas con el contexto socio-familiar e institucional. El hecho de que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras dificulta la comprensión del fenómeno.

Diferentes enfoques intentan dar cuenta del fracaso escolar. Las primeras explicaciones fueron de índole individualista (vinculadas a la mirada clínica). Este enfoque interpreta el fracaso escolar como una patología o enfermedad, bajo la primacía del paradigma médico y psicométrico, cuya base es la medición a través de los test de inteligencia. Este enfoque le atribuye a la/el alumna/o la exclusiva responsabilidad de su fracaso y minimiza el contexto sociocultural, familiar y -sobre todo- escolar.

De este modo, las/los alumnas/os son clasificadas/os y rotuladas/os, se les adjudica enfermedades especiales que los inhabilitan para desempeñarse exitosamente. Surge así la noción de retardo mental leve y una gran cantidad de cuadros caracterizados por los prefijos “dis” y “a”. El prefijo “dis” señala la dificultad (dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía), mientras que el prefijo “a” indica la ausencia (alexia, agrafía, etc.). Con el tiempo, quedó comprobado el error de interpretar el bajo rendimiento escolar (o insatisfactorio) con problemas de aprendizaje exclusivamente de tipo patológico. La dificultad específica de aprendizaje sólo existe en un pequeño porcentaje de niñas/os y está generalmente asociada a causas neurológicas.

Posteriormente, se pasó de una explicación individualista del fracaso escolar a otra social. A la explicación por insuficiencia de determinadas capacidades del niño, se añade la noción de deficiencia socio-cultural, que a menudo llega a sustituir a aquella. Quienes destacan el papel de la familia en el fracaso escolar señalan la existencia de una distancia cultural, que es en realidad una diferencia en el dominio de ciertos códigos. Muchas familias están desarmadas frente a los códigos de las instituciones, semejantes a los de las clases superiores. Por lo tanto, no siempre están en condiciones de comprender, y menos aún de discutir, las decisiones institucionales que se toman desde la escuela en relación con sus hijas/os.

Para avanzar en la comprensión de los efectos de la composición social de las/os estudiantes en los logros escolares, aparecen los intentos de explicar las situaciones de fracaso a través del análisis de la práctica docente frente a las/los niñas/os provenientes de distintos sectores sociales. Esta perspectiva es la que permitió interpelar la práctica que se estaba llevando a cabo antes del proyecto.

Diversos estudios e investigaciones han analizado la influencia de las actitudes y expectativas de los docentes en los procesos escolares de los niños. Dan cuenta de que las concepciones que tiene el docente respecto a niños de distinto perfil (que ha construido desde sus procesos de formación personal y profesional), se ponen en juego en el trabajo que desarrolla, tiñendo el tratamiento y las relaciones tanto personales como pedagógicas que se constituyen cotidianamente en

el ámbito escolar. Esta mirada confluye, muchas veces, en la generación de situaciones que se han denominado como las profecías que se cumplen a sí mismas.

Otro aporte es el de la perspectiva que propone una mirada dentro de las características propias de la institución escolar para analizar las situaciones de fracaso. En esta mirada influyó el paradigma socioeducativo denominado reproductivismo, que tuvo su apogeo en la década del 70. A través de estudios empíricos y conceptuales, puntualizó el papel activo de la escuela en la reproducción de una estructura social signada por la división social. Este aporte sirvió para dar cuenta de que en el proceso de explicación de las dificultades escolares de las/los niñas/os, no sólo intervienen factores de índole individual, ambiental o familiar, sino también el rol de la escuela. La acción escolar actúa como un factor de desigualdad social, coadyuva a la legitimación de la discriminación social al transformar, mediante distintos mecanismos las diferencias sociales en diferencias escolares. Contrariamente a lo que postula la visión idealista de los beneficios de la escolarización.

Esta nueva mirada permitió un desarrollo conceptual distinto para explicar los elementos de análisis del fracaso escolar: las contradicciones y tensiones presentes en la vida escolar y los procesos de resignificación y creación de lo instituido que se realizan constantemente en el cotidiano de las escuelas. En cuanto a los condicionantes endógenos del fracaso escolar, es decir, a los que pertenecen al sistema educativo, habría que profundizar en la relación fracaso escolar –propuestas pedagógicas. En especial, en las interrelaciones entre las intervenciones de las/los docentes, las estrategias de aprendizaje de las/los estudiantes y los contenidos curriculares.

El sistema tiende a la expulsión de estudiantes que no responden a las características del/la estudiante medio/a (para quien se diseñan los contenidos pedagógicos y las técnicas de transmisión de conocimientos). En general, considero que en ninguna escuela se espera que todos las/los estudiantes logren totalmente lo que el currículum prescripto define. Sin embargo, cabe preguntarse si sólo la/el docente es el único responsable del proyecto concreto de conducir a cada estudiante a la apropiación total de lo planificado.

En este sentido, las/los docentes tienen una planificación para su clase, pero el éxito de esta no depende del éxito individual de cada uno de sus alumnas/os. El fracaso de un/a alumno/a nunca se constituye en una amenaza para la/el maestra/o, sí lo es cuando son muchas/os las/los que fracasan. En palabras de Perrenoud (1990, p. 275): “las diferencias entre los alumnos, por sí solas, no explican nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza”.

Por ende, es importante reconocer la multidimensionalidad del problema. El éxito o el fracaso en los aprendizajes de las/los alumnas/os dependen del entrecruzamiento de múltiples factores, tales como: el contexto socio-político y cultural, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas y organizativo-institucionales. Para interpretar el fracaso se requiere un abordaje holístico, en el que hay que considerar su contexto actual, desde la multiplicidad y pluricausalidad de las variables intervinientes. Es necesario reconocer que las diferencias no son exclusivamente de “aptitudes” de las/los alumnas/os, sino fundamentalmente diferencias en los vínculos, es decir, en la relación de esas/esos estudiantes con el mundo social y escolar.

Para ilustrar estas apreciaciones, tomo la metáfora de los desnutridos escolares (Rosbasco, 2002) que focaliza la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de estos sujetos del aprendizaje. Al respecto, la autora sostiene:

El desnutrido escolar es un niño que, más que reaccionar a la institución escolar y/o al docente, sucumbe ante la brecha infranqueable que se crea entre lo que la escuela exige desde la currícula y/o los modos del ejercicio docente y el niño-sujeto con las modalidades propias que éste trae de su grupo sociocultural (grupo social de pertenencia y referencia) – familiar. El niño corre el riesgo de desaparecer (como sujeto deseante) y transformarse en un mero repetidor de discursos ajenos. (Rosbaco, *op. cit.*, p.92)

Luego de desarrollar el concepto de fracaso escolar resulta pertinente definir qué es la cultura escolar para comprender la relación del fracaso escolar con esa cultura escolar que se vive en la institución. Todo grupo social duradero construye su propia cultura, saberes, reglas, creencias, valores, representaciones compartidas, que afianzan la identidad de quienes la vivencian.

La cultura escolar determina la matriz institucional de las prácticas pedagógicas. La labor pedagógica no es un hecho aislado, forma parte de la cultura escolar, con la cual se define el espacio de la práctica, compuesta por el saber hacer escolar, que marca su impronta en la formación de subjetividades. Siguiendo a Burgos y Peña (1996), la cultura escolar es “una construcción socio-histórica, que se materializa en la cotidianeidad de los sujetos, en las formas silenciosas en que los sujetos viven y se relacionan, con las formas de hacer todos los días” (p.70). De este modo, la cultura escolar se manifiesta y forma parte del modelo de gestión de la institución, de las concepciones pedagógicas dominantes sobre enseñanza y aprendizaje que sustentan dicha actividad educativa. Es por ello que un factor importante en la génesis del fracaso escolar es la cultura escolar, que presupone la existencia de un grupo homogéneo y al aflorar la diversidad de las/los alumnas/os, la interpreta como deficiencia y la convierte en patología.

Esa cultura institucional determina los modos de hacer de los sujetos institucionales (tanto docentes como estudiantes). Cuando opera como si su matrícula fuera culturalmente homogénea, desatiende la diversidad cultural que asiste a la escuela. Esta situación puede generar repitencia y deserción e incide directamente en aquellos sectores sociales en los que la alfabetización constituye una posibilidad de mejoramiento laboral e integración social, casi como única salida.

La escuela tiene sus propias representaciones culturales y auto-representaciones institucionales; tiende a transmitir su propia cultura. Por eso, la excelencia escolar, definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con los resultados exitosos de la /del alumna/o.

En dicha cultura escolar, se producen intercambios e interacciones en la tríada docente - alumna/o -objeto de aprendizaje. Precisamente, la triangularidad didáctica define las relaciones e interacciones que se establecen entre las/los estudiantes y las/los docentes como sujetos de conocimiento y el objeto de conocimiento, traducido en contenidos de aprendizaje. A su vez, en el entramado relacional, el concepto de interactividad se entiende como la articulación de las actuaciones de la/el docente y de las/los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado. Este triángulo interactivo cobra significado en cada institución, según su cultura e identidad, que también es afectada por los rasgos de un sistema educativo, influido por la sociedad de la que es parte. La imposición cultural que se verifica a través de la acción pedagógica no se limita sólo a la imposición hegemónica de los contenidos curriculares, sino a los valores, hábitos, pautas

y representaciones que conforman la cultura escolar y se manifiestan permanentemente en el ámbito escolar.

En los fundamentos del proyecto “Retención Escolar y Atención a la Diversidad” pareciera que el problema del fracaso está en las dificultades de aprendizaje de las/los alumnas/os, más que en la estructura o condiciones de lo escolar. Sin embargo, hubo una fuerte apuesta a buscar alternativas didácticas, organizativas y de formación docente. A mi entender, aquí radica lo novedoso de este proyecto en aquel contexto. El equipo docente adhirió a una concepción de atención a la diversidad fruto de discusiones y lecturas relacionada con el fracaso escolar y las distintas perspectivas como las señaladas. De este modo, se analizó el fracaso escolar desde una perspectiva holística para producir algunos cambios en la práctica.

Una de las acciones que se planteó en la institución fue la creación de un agrupamiento flexible con una docente. La docente estaba disponible por una reestructuración de la planta funcional y una redistribución de la matrícula existente. De esta manera, surgió una nueva figura en el devenir escolar: la/el Maestra/o Recuperadora/or (MR). Esta reestructuración fue posible dado que la matrícula por grado era baja. En este sentido, trabajar con menos estudiantes no garantizaba el éxito en los aprendizajes, sino que se verificaba el fracaso del formato escolar.

Este agrupamiento flexible se abriga a la luz de los fundamentos esgrimidos en el mismo proyecto que consta en el Anexo: “El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los alumnos deben pensarse como el entrecruzamiento de múltiples factores tales como el contexto sociopolítico y cultural, las condiciones individuales, las condiciones curriculares, didáctica y organizativas institucionales” (Fundamentación del Proyecto).

La función de la MR era atender a todas/os aquellas/os estudiantes que necesitaban apoyo, pero no pudo sostenerse por la altísima demanda de todas las maestras de todos los grados de la escuela. Es importante mencionar que el primer cargo de MR funcionó en el turno tarde de una escuela y asistía a estudiantes de ambos turnos. Al tiempo, se restringió solo a las/los estudiantes del turno tarde. Finalmente, se acotó solo al primer ciclo por decisión institucional, ya que allí se registraba el mayor número de repitencia.

La MR, después llamada MAp, trabajaba con estudiantes que necesitaban atención personalizada (consideradas/os en riesgo pedagógico). El trabajo se llevaba a cabo en un espacio diferente al del salón de clase<sup>4</sup>, con un grupo reducido de estudiantes para acercarle algunas herramientas o contenidos en un espacio más descontracturado. El salón donde se desplegaba ese nuevo rol era reducido, tenía material didáctico diverso, juegos, libros etc., estaba acondicionado para una enseñanza personalizada, con una mesa grande que propiciaba al trabajo en grupo.

Para llevar a cabo esta tarea, se tomaron dos decisiones fundamentales. Una consistió en adoptar un currículum flexible y un agrupamiento de alumnos que ingresaran y salieran del grupo-clase. La otra fue potenciar los recursos humanos que la escuela poseía. Vemos aquí que la gramática escolar tradicional se quebró.

Fue un gran desafío la elección de la MR, ya que debía ser una/un docente que creyera firmemente en las posibilidades de aprender de esas/os niñas/os. Para tomar la decisión de quién asumiría el cargo, se pensó en un perfil y en un conjunto de compromisos que debía asumir la/el docente<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> La escuela contaba con un espacio libre que se adecuó para el dictado de clases a los diferentes agrupamientos o a un estudiante en algunos casos. Los agrupamientos no tenían circuitos escolares diferenciados, los que muchas veces acentúan las desigualdades.

<sup>5</sup> Ver “Perfil docente de apoyo al aprendizaje” en Anexo de este capítulo.

La MR debía mantener, entre sus funciones, charlas periódicas con la conducción y la docente del grado, así como también realizar entrevistas a las familias de las/los alumnas/os con los que iba a trabajar. Esto se hizo con el fin de dar a conocer el proyecto de la escuela a las familias.

En los inicios del proyecto era fundamental realizar una evaluación del trabajo, mediante la cuantificación de los resultados expresados en porcentajes de alumnas/os promovidas/os. Aquí lo cuantitativo y cualitativo de las acciones era relevante. Por eso, la MR llevaba un registro con la asistencia de las/los alumnas/os, de los contenidos y actividades que daba. También, se solicitaba una evaluación por parte de las/los alumnas/os sobre su trayecto y una apreciación de las familias. Esta información, más los registros de la MR, se elevaban a la Supervisión con el fin de validar la existencia del cargo.

Este proceso pedagógico requería de un cuidadoso seguimiento de los aprendizajes de las/los alumnas/os, que diera cuenta de las estrategias utilizadas, los andamiajes, las adecuaciones dadas. Para ello, era imprescindible llevar un registro de cada estudiante, por lo que se habilitó un legajo para cada una/o de las/los niñas/os asistidos por la/el MR.

Cabe mencionar que tanto para las/los estudiantes como para las familias era altamente positivo el trabajo de la MR. Las familias y las/los maestras/os de grado notaban avances en la escolarización, lo que aumentaba concomitantemente la autoestima de las/los niñas/os. Ese fue uno de los aspectos más sobresalientes de la intervención que, en palabras de Lauren Cornú (1999), podemos pensar como el fruto de la confianza en las relaciones pedagógicas. De este modo, las/los estudiantes construyeron una visión de sí mismas/os como sujetos capaces de aprender.

Toda la información relevada se elevaba cada año a la Dirección de Primaria para evitar el cierre de un cargo de Maestra de Grado, que, en otras circunstancias coyunturales, hubiera quedado en disponibilidad o se hubiera transferido a otra institución.

Los miedos, las dudas y los fantasmas en el colectivo docente se sostenían en el sentir clandestino del cargo de la MR, muchas/os docentes pensaban en la posibilidad de quedarse sin trabajo si el cargo se cerraba. Frente a esta realidad, desde el proyecto se pudo defender el valor del cargo porque se evidenció la disminución de la repitencia. Éramos muchas personas involucradas que podíamos dar cuenta de ello: estudiantes, familias, docentes, equipos directivos, supervisoras/es. Si bien el trabajo de la MR no fue la única causa en la disminución de los niveles de repitencia, sí se puede afirmar que invitó a repensar las prácticas homogeneizantes.

Desde la experiencia transitada se pudo modificar la cultura escolar de escuela selectiva. Es decir, de una escuela que pondera las capacidades ante que los procesos, los agrupamientos homogéneos antes que los heterogéneos, la competitividad antes que la cooperación, el individualismo antes que el aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos, inflexibles antes que los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores. En el momento en que surgió el proyecto, se enfatizaba en enseñar contenidos académicos o conceptuales - tal como figuraba en los diseños curriculares de la época- como medio para desarrollar las habilidades y las destrezas, y no los contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de interés real para las/los alumnas/os. Dicho en otras palabras, predominaba la selección, la clasificación, la jerarquización de las/los estudiantes desde la perspectiva estadística. Se evaluaba para lograr una medida objetiva del aprendizaje en términos de rendimiento cuantitativos. Práctica vigente en las escuelas.

Una de las tareas del equipo de conducción fue hacer frente a esa resistencia al cambio y a enfrentar las ansiedades surgidas ante el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (ansiedad depresiva) y el miedo al ataque en la nueva situación (ansiedad paranoide) (2). Esta última pro-



viene de nuevas estructuras en las que los sujetos se sienten inseguros por carencia de instrumentación. Toda esta situación fue superada por lo que el grupo de docentes. Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuraban la situación de resistencia al cambio que debió ser superada, en el grupo operativo<sup>6</sup> (Pichón-Rivière 1982, p. 68), en un acontecer grupal.

Como equipo de conducción coordinamos el grupo docente, ayudamos a abordar el obstáculo epistemológico (3), configurado por las ansiedades básicas generadas por la resistencia al cambio. Esta tarea fue realizada desde los saberes implícitos, con el fin de bajar niveles de ansiedad y conflictividad que se suscitaban dentro de la institución.

Los niveles de conflictividad estaban vinculados a los rechazos, a las resistencias, a los intereses y a las posturas distintas frente a una nueva forma de organización escolar que se imponía: una escuela inclusiva. Simultáneamente, el poder circulaba de un lado a otro, luchaba por imponer su posición y seguir reproduciendo lo que estaba dado: una escuela selectiva que dejaba escapar a las/los que no aprendían.

Por un lado, esta nueva forma de organización de escuela inclusiva requería el trabajo en equipo de la/el maestra/o de grado y la MR; así como una mirada diferente para entender los fracasos escolares y una permanente evaluación de la práctica. Por otro lado, como se menciona en el proyecto, había una necesidad de formación y asesoramiento de otras/os profesionales e instituciones para que ayudaran a mirar la heterogeneidad de las/ los estudiantes desde distintas perspectivas.

La necesidad de recurrir y articular con otras instituciones, como la salita del barrio, la Defensoría de los Derechos del niño y del Adolescente y las escuelas especiales, posibilitó un abordaje interdisciplinar del fracaso escolar. Es por ello que se realizaron gestiones ante las salitas de salud del barrio y las escuelas especiales para un trabajo en red que dotara a la escuela, en general, y a la/el MR, en particular, de herramientas para una mirada interdisciplinaria de las prácticas educativas.

Las acciones de esta experiencia institucional fueron compartidas en encuentros con otras escuelas. Allí la experiencia fue socializada y evaluada desde otras miradas críticas, lo que permitió ajustar las acciones. El horizonte estuvo puesto en la inclusión de estudiantes bajo la premisa de que todos podían aprender en las condiciones necesarias para ello.

Fue en este intercambio que nos fortalecimos como equipo de conducción y como institución. Frente a la incomodidad de no saber cómo seguir, teníamos la confianza y la certeza de que el camino elegido era lo mejor para las/los estudiantes que estaban relegadas/os en ese formato estándar y homogeneizador del currículo prescripto, que indicaba a todas/os lo mismo y al mismo tiempo. Desde el inicio del proyecto, la MR tensionó el formato escolar, al dar cuenta de que son las condiciones de escolarización las que intervienen en el éxito o fracaso en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Actualmente, la escuela en la que se llevó adelante el proyecto cuenta con dos MAp. El segundo cargo se designó al turno mañana dos años después de la sanción de la Resolución N° 1341/11 que reguló el trabajo, las funciones y la forma de designación de cargos. El cargo de la/el segunda/o MAp surgió por la reestructuración de la planta funcional y la baja de matrícula de alumnas/os. Esto se replicó del proyecto original. Como este Proyecto fundamentaba la decisión de destinar el cargo - sin alumnas/os permanentes- para que funcionara como un cargo para la/el maestra/o re-

---

<sup>6</sup> El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique Pichón-Rivière (1982.), “es un conjunto de personas con un objetivo común”, al que intentan abordar operando como equipo.

cuperadora/or, se fue aplicando en otras escuelas de la provincia. Mientras que otros cargos se fueron creando por la definición de una política pública provincial<sup>7</sup>.

Para finalizar este apartado, retomo las ideas de Blejmar (2006), quien afirma que gestionar es crear condiciones para que se produzca el proceso de subjetivación y habitar nuevos sentidos para que la escuela pueda nombrar lo que acontece.

Para mí, la tarea como directora tomó sentido al pensarla como un acto político- pedagógico de gobierno. En este sentido, considero que la política no puede separarse de la búsqueda de hacer justicia. Principalmente para aquellos que no tienen voz, para que las profecías del fracaso puedan quebrarse, como afirma Cornú (1999). Este acto político materializa el cumplimiento con lo que señalan las macro políticas: el derecho a la educación. Aunque en este caso se dio inversamente: un proyecto institucional impulsó un acto político dentro de la política pública educativa. Puedo dar cuenta de ello en la Provincia de Neuquén en relación al surgimiento de las/los MAp en las escuelas primarias.

## NOTAS AL CAPÍTULO I

1. Utilizo el término desmontar a partir de los aportes de Derrida para quien “deconstruir consiste, en efecto, en deshacer, en desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran” (Derrida, 1977, p. 15).

2. Ansiedad paranoide y ansiedad depresiva: es el miedo que se genera en las personas frente a todo intento de adaptación al medio. Pichón Riviere ha identificado dos tipos de ansiedades básicas: ataque o paranoide y pérdida o depresiva. Frente a las cuales se instrumentan medidas defensivas.

3. Obstáculo epistemológico es una categoría acuñada por Gastón Bachelard. En Argentina Pichón-Riviere la toma para desarrollos teóricos con relación al aprendizaje desde la perspectiva psicoanalítica. Podemos definir al obstáculo epistemológico como el impedimento de orden académico que limita o inhibe la construcción de conocimiento real o empírico. Se manifiesta verbalmente como “no sé”, “no puedo”, “no entiendo”. El sujeto- maestra/o o alumna/o - se siente incapacitada/o para producir conocimiento o entender, ya que tiene saberes previos sedimentados o carece de ellos.

---

<sup>7</sup> Véase los capítulos V y VI.

## ANEXO AL CAPÍTULO I

## **PROYECTO RETENCIÓN ESCOLAR, y atención a la diversidad**

### **IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:**

En estos últimos años ha aumentado la repitencia y el abandono escolar, así como las dificultades con las que se encuentra el maestro para atender a la diversidad de problemáticas de los alumnos, que cada vez son mayores, por la situación social actual de creciente desigualdad.

Problemáticas que dificultan el logro de los objetivos propuestos para la promoción del niño y garantizar igualdad de posibilidades y oportunidades en su alfabetización para que le permitan insertarse felizmente en su grupo, y en un futuro en el nivel superior de su escolarización.

En los distintos grados de esta escuela encontramos niños que necesitan adaptaciones curriculares por la heterogeneidad de alumnos debido a los diferentes niveles de comprensión, habilidades y procesos en sus aprendizajes. Por otra parte, niños que requieren asistencia profesional de asistentes sociales y psicólogos que intervengan realicen el diagnóstico, asesoramiento, o eventual tratamiento pertinente para revertir la situación de dificultades en los aprendizajes; ya que las mismas exceden el marco de lo didáctico-pedagógico.

Los padres al ser convocados para abordar la problemática aducen que no tiene recursos para apoyar a sus hijos o nietos, demandando a la escuela “un psicopedagogo o clases de apoyo”.

La presencia de alumnos heterogéneos, como es el caso de alumnos con dificultades en los aprendizajes, ha supuesto la necesidad de que las diferencias individuales se traduzcan en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y apoyo familiar. Este hecho plantea la necesidad de buscar estrategias organizativas y didácticas diversas que permitan dar respuestas a puntos de partida distinto.

La elaboración de las adaptaciones curriculares y puesta en marcha requieren del docente, que tiene que atender un grupo numeroso, una tarea más o poco asumida, ya que supone la búsqueda y elaboración de estrategias y recursos específicos para posibilitar el acceso y progreso al currículo ordinario por parte de estos niños. Así como una posición diferente frente a estos niños que muchas veces por la formación del docente y por los recursos educativos existentes en las escuelas se desvanece. Estos recursos implicarían especialistas, ampliación del material didáctico, mayor preparación profesional, reorganización institucional (espacios, grupos, tiempos etc.)





## FUNDAMENTACIÓN

En los diagnósticos del fracaso escolar elaborados por la escuela para el desarrollo de acciones que procuren revertir los problemas vinculados al rendimiento escolar de los alumnos, suele observarse la tendencia a poner énfasis en los factores externos o exógenos que generan o contribuyen a mantener la situación inicial.

La escuela está impregnada de supuestos que fundamentan el fracaso escolar en las condiciones socioculturales de los alumnos o en el alumno problema. En este último caso el fracaso escolar es interpretado como patología del alumno alimentado además por una cultura escolar que presupone un grupo homogéneo y, que al aflorar las diferencias entre éstos se interpreta como deficiencia.

Actualmente, nos encontramos en un contexto turbulento en el que las diferencias son cada vez mayores, una población que se empobrece día a día por la coyuntura reinante que es solidaria con un sin fin de consecuencias que entran a la escuela acentuando los diagnósticos antes mencionados. Por lo tanto, ésta debe replantearse su rol frente a esta realidad para que sean más los éxitos que los fracasos.

El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los alumnos deben pensarse como el entrecruzamiento de múltiples factores tales como el contexto sociopolítico y ambiental, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas y organizativo-institucionales. Esto nos invita a cambiar la mirada centrada en el individuo para focalizarla sobre sistemas sociales, es decir los llamados problemas de aprendizaje no pueden ser descriptos, analizados y comprendidos fuera del dispositivo en que se generan. No se trata de "un sujeto que no aprende", sino de un sujeto educativo que en un aula, junto a otros compañeros de clase y su maestra/o, se apropia – con mayor o menor nivel de dificultad- de determinados contenidos curriculares, en las condiciones específicas de trabajo que la escuela impone.

Un abordaje holístico como el que se está planteando requiere reconocer que las diferencias no son exclusivamente de "aptitudes de los alumnos", sino fundamentalmente diferencias en los vínculos, es decir, en la relación de los alumnos con el mundo social y escolar, lo que nos invita a no omitir el análisis de los sistemas y subsistemas si se pretende un abordaje integral y una institución escolar no expulsiva.

Los factores exógenos y las particularidades del alumno deben servir de punto de partida para ofrecer alternativas que respondan a las necesidades de cada uno de los alumnos, lo que nos lleva a reflexionar en que.... " *hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes.....* ".

Una ayuda pedagógica implicaría no disociar las condiciones personales y sociales para el aprendizaje de los aspectos cognitivos del mismo, y partir de una concepción de cómo y en qué condiciones aprende el alumno.

De esta manera los problemas de aprendizaje se resignificarán abandonando un destino solipsista y estigmatizador, en aras de un marco de comprensión de ellos abriendo la posibilidad a que todos los niños puedan acceder sin sufrimiento ni fracasos su escolaridad.

En fin, se trata de dotar de sentido al tan mentado discurso de **atención a la diversidad** y de posibilitar igualdad de oportunidades dando borde y contenido a una escuela inclusiva y comprensiva que atienda a las necesidades de los niños.

Es por ello, que desde la Escuela a través de distintas acciones se intentará dar respuesta a la problemática de las dificultades en el aprendizaje y su correlato del fracaso escolar.

## DIAGNÓSTICO:

La población escolar que atiende esta escuela pertenece a un sector de la ciudad de Neuquén que en estos últimos años se ha visto incrementada por asentamientos que son habitados por pobladores provenientes del interior de la provincia y país. Los niños provenientes de este sector tienen marcadas diferencias en el nivel de adquisición de contenidos para el grado en el que se inscriben con respecto a los otros niños del mismo. Otra de las características de este sector neuquino es que sus habitantes son antiguos vecinos que se hacen cargo de la tercera generación o sea sus nietos, dando cuenta la desintegración familiar que afecta emocionalmente a estos niños que muchas veces no tienen referentes claros de quién es el responsable de su escolarización, ya que además, un alto porcentaje (9 % aproximadamente) de los padres vive en otros barrios o en otras provincias, esto trae aparejado para el niño una situación familiar que lo afecta. Este sector también está sufriendo la pauperización de las familias ya que también están afectados por la desocupación y el subempleo, y la destrucción progresiva de la fuente de ingreso, pues un alto porcentaje de padres son cuentapropistas o vendedores ambulantes que han visto disminuidas sus ventas como consecuencia de la situación actual reinante.

La realidad del contexto socioeconómico por un lado, la desintegración familiar, el analfabetismo de los padres por el otro, son algunos factores externos que entran en la escuela y, que no son solidarios con el aprendizaje de los niños. Por otra parte, la formación docente y los recursos disponibles no son suficientes para atender tanta diversidad de problemáticas y niveles de aprendizaje.

En la escuela hay docentes que por condiciones personales y por la avidez de perfeccionamiento estarían en condiciones de cumplir un rol distinto dentro de la institución que permitiendo dar respuesta a la problemática de "dificultades en el aprendizaje", entre las funciones podríamos nombrar, por ejemplo: detección y evaluación pedagógica de los niños, apoyo al maestro de grado, apoyo al aprendizaje a los niños que necesitan adecuaciones curriculares, entre otras.

En los grados ( 20 secciones) se han detectado un promedio de dos alumnos que requieren atención personalizada, de una matrícula de total de 466.

Es por ello que, dadas las características de la población escolar y los recursos disponibles en la institución ( matrícula real de alumnos, docentes, espacio físico), es que se prevé organizar un grupo flexible que sea atendido por un maestro de apoyo.



#### **OBJETIVOS GENERALES:**

- Construir una escuela abierta a la diversidad, comprensiva e inclusiva a través de distintas acciones para revertir la exclusión educativa.
- Ofrecer igualdad de posibilidades a niños que se encuentran en riesgo pedagógico por los diferentes ritmos de aprendizaje y / o factores que inciden en el mismo a través de adecuaciones curriculares para evitar el fracaso escolar.
- Diseñar una red social que permita apoyar el proyecto pedagógico vinculado al proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso del grupo familiar y otros miembros significativos de la comunidad.
- Compensar las desigualdades respetando las diferencias y formas de apropiarse del conocimiento promoviendo estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje.

#### **METAS:**

- Elaborar perfil maestro de apoyo. ( Ver Anexo).
- Detección de alumnos con dificultades de aprendizaje e integración.
- Convocar a asistentes sociales y psicólogo de la salitas de Villa Florencia y Don Bosco.
- Solicitar apoyo al equipo técnico de la escuela especial tres, o equipo interdisciplinario del sistema para abordar la problemática de dificultades en el aprendizaje y asesoramiento a la maestra de apoyo.
- Convocar a padres de los niños con dificultades en el aprendizaje para informar sobre el proyecto y solicitar aporte para su reformulación, y consentimiento de inclusión de los niños al proyecto
- Proveer de recursos materiales.
- Realizar reuniones de trabajo con docente para lectura y discusión del material bibliográfico sobre atención a la diversidad y fracaso escolar como aporte a la formación docente en jornadas o reuniones de personal.
- Realizar adecuaciones curriculares que atiendan a las necesidades de los alumnos en el marco del proyecto educativo institucional.
- Promover la mayor cantidad de alumnos, bajando el nivel de fracaso escolar

Las acciones se irán ajustando en su implementación dependiendo estas de los emergentes y las contingencias que vayan apareciendo en la marcha

- Solicitará apoyo al equipo técnico de la escuela especial (psicopedagoga especialmente) o equipo interdisciplinario para que asesore a la docente de apoyo en la elaboración de las adecuaciones curriculares. Así, como para realizar con la institución contrato para construir estrategias para abordar casos de alumnos con problemas de integración social. Taller: (agosto- septiembre de 2002).

Las modificaciones de este proyecto se irán dando sobre la marcha, en especial los tiempos y formas del trabajo de la *Maestra de Apoyo al Aprendizaje*. Las acciones anteriores no requerirían modificaciones, ya que se están llevando a cabo en la actualidad sin grandes inconveniente.

#### **Implementación del Proyecto año 2002.-**

- o Elección de la docente que tendrá a cargo el rol de maestra "de apoyo al aprendizaje y la enseñanza" según los requisitos que figuran en el proyecto.
- o Identificación de los niños que aprobaron el año con adaptaciones curriculares por medio de boletines e informes.
- o Citación a los padres de estos niños para realizar acuerdos en relación a horarios de asistencia de los niños e información sobre el diagnóstico pedagógico de éstos.
- o Encuentros entre la maestra de apoyo y los docentes de los distintos grados para intercambiar puntos de vista en relación al diagnóstico de cada alumno.
- o Armado de cronograma de asistencia de alumnos para ambos turnos.
- o Información a los docentes sobre criterios para enviar a los niños a clases de apoyo.
- o Encuentros permanentes de la maestra de apoyo con la conducción para realizar ajustes de la marcha de la implementación del proyecto.
- o Lectura de material teórico en relación a la temática.
- o Coordinación de reuniones o jornadas para lectura, intercambio y reflexión sobre su implementación y, sobre la temática problemas de aprendizaje.
- o Registro de la experiencia.
- o Llevar registro de asistencia de los alumnos y cantidad de clases.
- o Elaboración actividades para cada caso con aporte de las docentes de grado.
- o Encuentros de maestra de apoyo con la conducción y supervisión.
- o Evaluación de la marcha del proyecto en la jornada del mes.
- o Actualización de informes en carpetas de seguimiento cada tres meses.  
Elevar informe de situación de casos detectados año 2001 a supervisión para tabulación de datos.

**DESTINATARIOS:** Los alumnos de todos los grados con problemas de aprendizaje que necesiten adecuaciones curriculares, y/o seguimiento sistematizado de parte, de docentes o profesionales.



## BIBLIOGRAFÍA

Nota: Se detalla la bibliografía de la Introducción y del Cap. I

Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". *Cuadernos de pedagogía* (pp. 71-85). Rosario. Año IV, N° 9.

Baquero, R. y Greco M. (2007). "Un proyecto de no gradualidad. Variaciones para pensar la escuela y las prácticas". En Baquero R., Diker G., Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp.180-330). Buenos Aires: Del Estante.

Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (1990). "El racismo de la inteligencia". En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Brailovsky, D. (comp.) (2007). *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires: Novedades Educativas (col. Ensayos y experiencias).

Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.

Burgos, N. E. y Peña C. M. (1996). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

Carrizales Retamozza, C. (1986). *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la tarea docente*. México: Línea.

Cornú, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compiladoras). *Construyendo un saber hacia el interior de una escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Correa, C. Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.

Connel, R.W. (1997). "Cap. 4". En *Escuelas y Justicia Social* (pp.63-79). Madrid: Morata.  
Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (1998). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado en la Diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Duschastzky, S. Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Gimeno Sacristan, J. (1993). "El desarrollo curricular y la diversidad". En *Educación en la diversidad y escuela democrática* (pp. 25-51). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Gimeno Sacristan, J. (2000). "Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?" en Kikiriki. *Revista del movimiento cooperativo escuela popular* (pp. 8-25) N° 38.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción Directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kaplan, C. (1999). *Buenos y Malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión, cuestión de genes u oportunidades, en Llomovatte, S. y Kaplan (coords). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 77-96). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Maddoni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (col: Entre directores de escuela primaria).
- Meirieu, P. (2001). *La opción de Educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2017). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. (1992). *Los roles directivos y la tarea de conducción. Algunas ideas desde el análisis institucional*. En revista Versiones, Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz-Osés, A., Lanceros, P. (directores) (1998). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Pichón Riviere, E. (1982). *El proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rella, F. (2010). *Desde el Exilio. La creación Artística como testimonio*. Buenos Aires: la Cebra.
- Rosbasco, I. C. (2002). "Fracaso escolar y subjetividad: ¿qué pasa en la escuela con el deseo de aprender". En Rosbasco I. C., Carreras M., Verón S. y Otros: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión* (pp. 89-114). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2008). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común". En Graciela Frigerio (comp.) *Pensar lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2011). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares". En Benítez, F. y Potenze M. (coords.) *Pensar la escuela 2* (pp. 17-37). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Toledo de Hermosillo, M. E. (1998). "La historia familiar, la subjetividad". En *El traspasado escolar: una mirada desde el sujeto* (pp. 13-64). México: Paidós.



## CAPÍTULO II

### SEGUNDA EXPERIENCIA: la dupla pedagógica como estrategia para la constitución subjetiva

En esta segunda experiencia tomaré como punto de partida un relato que me solicitaron para un concurso de ascenso de jerarquía al que titulé: “Los in-soportables”<sup>8</sup>. En aquel momento, la propuesta me planteó un doble desafío: escribir sobre la experiencia vivida y vivir la experiencia de escribir. Si bien la escritura es parte de la práctica docente de primaria, no es habitual tomarla en primera persona y en términos de investigación o relatoría.

A su vez, el desafío estuvo dado porque a la experiencia se le escurre el lenguaje que es, en cierto modo, inasible. Dicho en otras palabras, aquello que se cuenta no es exactamente lo que sucedió, sino lo que se recuerda de lo sucedido o de lo que quedó en algún lugar del cuerpo.

La experiencia que relaté en “Los in-soportables” fue significativa en mis primeros años en el cargo como directora en una institución que se había caracterizado por tener una identidad cristalizada, prácticas estereotipadas y discursos estigmatizantes. Situación que se había empezado a poner en tensión y revisión gracias a un trabajo sostenido por parte de la comunidad educativa en relación a la función de la escuela como constructora de subjetividad.

Dichas prácticas y discursos que afectaban la subjetividad de las/los estudiantes eran sostenidas desde un paradigma de homogeneidad, en el que lo diverso, lo que irrumpía el orden o la disciplina, lo que se alejaba de la idea de la normalidad era merecedor de sanciones. Desde este paradigma, la/el alumna/o dócil y disciplinada/o era el modelo y quienes lo transgredían no tenían lugar. Las situaciones disruptivas se vivían en el aula como desacople entre lo que la/el maestra/o esperaba y el modo en que las/los niñas/os efectivamente presentaban.

Consideré esta experiencia formativa porque me permitió observar que a nivel discursivo sabemos sobre inclusión, inteligencias múltiples, procesos de aprendizaje, singularidades, subjetividades, alteridad, diversidad, etc.; y no es así a la hora de enfrentarnos a la realidad, de actuar y tomar decisiones. De la subjetividad de los sujetos que educamos no sabemos casi nada. Esto se observa en los rótulos que utilizan las maestras de 6to B mencionadas en el relato que escribí. Tal vez, sería importante preguntarnos por qué las/los docentes actuamos tan enajenadas/os.

Para entender la necesidad de reformular la organización de los grupos de sexto grado (A y B) del turno mañana es importante referir a la historia de dichos grupos. En el nivel inicial se conformaron dos secciones que mantuvieron una matrícula estable hasta cuarto grado. En quinto grado se incorporaron tres alumnas/os provenientes de otras escuelas de la provincia y uno del distrito. Como era el grupo menos numeroso podía incluir nuevas/os ingresantes. Las características predominantes de algunas/os estudiantes, definidas por sus docentes, configuró con el paso del tiempo un grupo problemático, ya sea por sus actitudes violentas o por las dificultades para incorporar los contenidos. Las/los alumnas/os con actitudes agresivas provenían de historias familiares y vinculares traumáticas. A este grupo, se sumaron otras/os alumnas/os con quienes había que emplear métodos y estrategias distintas para que pudieran aprender.

Durante el año 2006 las/los docentes trabajaron por áreas y llevaron a cabo diferentes propuestas con el fin de construir un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, las propuestas por áreas integraban estudiantes de la sección A y B que compartían días y horarios

---

<sup>8</sup> Ver relato “Los *in*-soportables” en el anexo del presente capítulo. En el título separo *in* de soportable para hacer alusión a una situación que se sufre, que no se soporta, no como calificativo de los sujetos. Tal vez, lo que no se soporta es la falta. La ausencia de soporte que denuncian los sujetos al renegar. Ese soporte para armar un tejido intersubjetivo que necesita un grupo, un soporte que es necesario para armar un vínculo con las/los maestras/os y para ser posible las relaciones pedagógicas en el aula.

comunes; también se implementó en ocasiones sumar a algunas/os niñas/os de un grupo en el otro. Sin embargo, ninguna propuesta arrojó resultados satisfactorios.

Al término del año 2006, las/los docentes que dejaban el segundo ciclo propusieron que el grupo de sexto B trabaje con áreas integradas. De este modo, plantearon a sus otras/os colegas el desafío de una propuesta de enseñanza diferente que atendiera las necesidades del grupo. Para ello, debían contemplar la figura de una/un docente referente. Por lo tanto, el grupo B iba a contar con una sola/o docente a diferencia de las otras divisiones de la institución. Es decir, el sexto A y C (este último del turno tarde) trabajarían por áreas; mientras que el sexto B tendría una/un docente a cargo.

Esta propuesta alternativa surge a los efectos de que las/los alumnas/os pudieran apropiarse de los contenidos en forma significativa. Se promovía el interés, el deseo y la motivación de aquellas/os que se manifestaban “apáticas/os, desmotivadas/os, agresivas/os, desinteresadas/os y abúlicas/o”<sup>9</sup>. Se buscó crear un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades, para evitar poner permanentemente el límite y lograr la disciplina que pretendían las/los docentes.

En este sentido, cabe mencionar que el orden y la disciplina se asociaban con frecuencia a la convivencia escolar. Así, la disciplina escolar era concebida como la forma a partir de la cual se lograba la posibilidad de instrucción. Por su parte, el orden debía ser el correlato de esa disciplina y era lo que posibilitaba la enseñanza y el aprendizaje. La falta de orden y disciplina llevaba a que las/los docentes responsabilizaran a las/los alumnas/os de la convivencia en el aula. Foucault llama disciplina “a los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad – utilidad” (Foucault, como se citó en Rascovan y otros 2014, p. 158). Así, la disciplina recaía en la organización de los espacios y la docilidad de los cuerpos.

En el año 2007, la matrícula de inscriptas/os en los 6tos grados era de 19 y 20 en el turno mañana y de 23 alumnas/os en el turno tarde. Normalizado el ciclo lectivo, después del paro (1), pudo constatarse la inscripción real: en el turno quedaron 33 alumnas/os y en el turno tarde, 20. El resto de los alumnas/os se cambió de escuela. Al inicio del ciclo lectivo, se observó que la iniciativa de que 6to B tuviera una/un docente referente (y no por áreas), como forma de contener al grupo, no funcionaba. Por el contrario, se profundizaba el estigma de grupo problemático, ya que los comportamientos disruptivos en el aula se acentuaban en los recreos.

La disminución de 13 alumnas/os en la matrícula de 6to B no modificó la característica de grupo conflictivo ni las situaciones disruptivas en las clases. Frente a esto, algunas familias solicitaron el cambio de grado de sus hijas/os porque consideraban que en esa realidad no podían avanzar y no querían que permanecieran en “el peor sexto” de la escuela. Con el correr de los días, se evidenció fuertemente la dificultad para trabajar en las diferentes áreas, incluidas las especiales (música, plástica y educación física).

Frente a esta realidad, surgieron interrogantes y la necesidad de intervenir en forma conjunta para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje de las/los alumnas/os de ese grupo. Era claro que la situación del grupo afectaba directamente a las/los estudiantes, a la/el docente a cargo del grupo, a la maestra de apoyo, a las/los docentes de las áreas estético expresivas, a los padres y a las madres que concurrían diariamente a plantear su disconformidad, a los auxiliares de servicio; y, concomitantemente, a las/los docentes de la institución. Era una situación que preocupaba al conjunto.

---

<sup>9</sup> Extraído del informe original elaborado por de la maestra.

Frente a esta problemática decidimos fusionar los grupos de sexto A y B conformando uno de 33 alumnas/os con dos maestras (una docente a cargo por área y la MAp<sup>10</sup>).

Aquí es importante mencionar los sentidos pedagógicos, filosóficos y políticos que se ponen en juego al momento de tomar decisiones. Cuando afirmo que fusioné los grupos porque tenía la facultad de hacerlo, debido al cargo de directora, puede parecer una actitud autoritaria, vinculada al poder puesto en el vértice de la pirámide. Sin embargo, había que accionar frente a ese contexto, tomar una iniciativa, conducir y asumir los devenires de las decisiones tomadas. Es claro que toda acción conlleva un riesgo, pero también pone algo en movimiento, innova, da lugar a que se produzca lo inesperado y que sea positivo. El alcance de las decisiones es difícil de calcular y para quien está ocupando un cargo de gestión es imposible no atravesar el miedo a los riesgos de tales decisiones. Pese a ello, en mi experiencia, el compromiso moral era inapelable y debía dar respuestas a esa realidad institucional.

Era necesario considerar los aspectos estructurantes en la subjetividad de quienes integraban el grupo de 6to B. En relación a ello, sostengo que, como práctica social, la educación debe ser considerada en sus dos dimensiones: la subjetiva y la objetiva. No se la puede reducir a ninguna de las dos, ya que en ella intervienen condicionamientos estructurales, así como la subjetividad de los actores de esa práctica pedagógica. Una obra que ayuda a entender a la escuela como promotora de subjetividad es *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de Época* (Rascovan y otros, 2014). En esta obra se abordan los conceptos de transmisión, escuela, lazo intergeneracional, lazo pedagógico, lazo social, disciplina y convivencia situados en las relaciones entre niñas/os, adolescentes y adultas/os en un campo problemático como lo es el de la subjetividad. Para dichos autores, la subjetividad alude:

No solo aquello difícil de objetivar bajo la regla de lo universal porque pertenece al orden de lo singular, y lo singular tampoco es individual entendiendo como pura y aislada unidad, sino que toda singularidad ha sido y está siendo configurada en una trama relacional y social, dimensiones de análisis relevantes para dar cuenta que lo subjetivo no es algo absolutamente determinado (Rascovan y otros, *op. cit.*, p.104).

Tal como se plantea en la cita, la subjetividad de niñas/os y adolescentes es un componente del lazo pedagógico que se pone en juego junto a la subjetividad de las/los docentes implicada en el acto educativo. La existencia de la mutua afectación en el lazo pedagógico debe suponer un punto de llegada y, por ende, de partida para pensar la tarea de enseñar.

Asimismo, me parece importante sumar los aportes de Toledo Hermsillo (1998) en relación a la subjetividad del/la niño/a:

Es parte del niño y lo acompaña siempre, surge de manera inesperada e imprevista matizando sobre los contenidos de aprendizaje, así como su mirada acerca del salón de

---

<sup>10</sup> Las/los docentes trabajan por área en el tercer ciclo conformado por un 6to y un 7mo grado. La/el MAp trabaja con el grupo de 6to del turno mañana y con clases de apoyo a alumnas/os de 6to del turno tarde.

clase, su escuela, su entorno, etc. Pero una vez que emerge, se escapa porque el sujeto: Está escapándose todo el tiempo como un Hurón. Ahí, donde se produce el encuentro significativo, ahí estaba el sujeto, pero habiendo sido dicho, ya no está más ahí. Se ha deslizado a otra parte. (Toledo Hermosillo, *op. cit.*, p. 25)

Como se puede observar en la cita, es desde el lugar de adultas/os - enseñantes que las/los docentes debemos estar atentas a esa subjetividad. Dimensión pedagógica que nos invita a situar la enseñanza en la singularidad de los sujetos que habitan las aulas.

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, en los informes de las maestras y en la descripción de la situación del 6to B, la recurrencia pasaba por el desinterés, la distracción, la indisciplina de algunas/os alumnas/os. Contrariamente a lo que se pensaba en un principio, esto hacía visible la subjetividad de ellas/os. La aparición de la subjetividad de la/el niña/o lo hace diferente, singular, ya que a través de ella matiza lo que mira, escucha, elige, piensa, habla. Este aporte nos permitió comprender algunas manifestaciones de la subjetividad de las/los alumnas/os traducidas como distracción y desinterés.

En educación se suele asociar la distracción a la indisciplina, a la irresponsabilidad y a la falta de respeto. Es decir, que está estrechamente vinculada la falta de interés por parte de la/el estudiante en los contenidos de aprendizaje que repercute en el vínculo con la/el docente. Si la atención está puesta en otro lugar, si la/el niño/o se concentra en otra cosa es porque su preocupación, su realidad, se manifiesta de esa manera. ¿Puede considerarse esto como indisciplina? Esta mirada: ¿no nos lleva a repensar la postura punitiva de la educación (¿y de la docencia?), ¿qué hay detrás de lo que se sale de la regla, de lo normal o esperable?

La urgencia por intervenir radicaba, justamente, en la visualización del lugar que les otorgaban a estas/os estudiantes, los distintos subsistemas desde los distintos escenarios: las familias, las/los auxiliares de servicio, las/los docentes, las/los estudiantes del otro 6to. Un lugar que generaba un sistema de expectativas de personas adultas que desconocían las singularidades de las/los estudiantes y que, por ello, los evaluaba desde la negatividad, tanto individual como grupal.

La lectura de los informes generados en aquel momento da cuenta de las clasificaciones realizadas. En relación a ello, Kaplan (1999) nos advierte:

Toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas, dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito [...] Toda clasificación, no solo implica una distinción sino también una valoración y una expectativa, esto es el resultado esperado. (s/p)

Las clasificaciones y expectativas que genera la/el maestra/o respecto de sus alumnas/os son eficaces en la medida que permanecen ocultas. La conciencia (develación) de dichas clasificaciones y expectativas genera un efecto transformador. Tal como sucedió en la experiencia con el grupo de 6to B, en cuyo inicio era clasificado como el de las/los insoportables.



Sabemos que, en el período de la niñez, los sujetos comienzan a formar un concepto de sí mismos. Por ello, las valoraciones positivas fortalecen la autoestima y fue esto lo que se abordó desde el proyecto institucional con la fusión de los grupos: fortalecer la constitución de las subjetividades de manera positiva y en interacción pedagógica.

Goffman refiere al concepto de estigma para dar cuenta de la marca subjetiva que deja huellas en las personas (Kaplan, 2017, p. 23). El estigma remite a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social. Esa desacreditación funciona en la trama que se teje en los vínculos en la que se interioriza que unos poseen una posición privilegiada frente a otras/os.

En el entramado institucional, previo al proyecto, el poder se ejercía de manera negativa en las/los docentes, ya que estigmatizaban a las/los estudiantes. Ellas/os se resistían a ese discurso con enojos, golpes y mediante la transgresión de las reglas. De este modo, se producía una doble naturalización de la violencia: la comunidad educativa que clasificaba a las/los estudiantes de 6to B de manera negativa y la de las/los propias/os estudiantes que actuaban de acuerdo a esa mirada adulta. Maestra/os y estudiantes ejercían su poder en un vínculo pedagógico conflictivo entre sí.

En este contexto debe leerse mi decisión como directora que, lejos de instituir el autoritarismo vertical, se arriesgó a generar movimientos en otros sentidos. El poder más importante fue el de todas las/los docentes de la escuela que como formadoras/es pudimos tener el poder de repensar sobre los propios actos. En palabras de Mendel (1994):

El acto poder expresar el hecho de que todo acto modifica la realidad material sobre la que se aplica, y expresa la capacidad humana de poder sobre los propios actos, tanto sobre el proceso del acto mismo como sobre los efectos del mismo. (p. 23)

Desde esta perspectiva, Mendel nos invita a visualizar el fin de nuestras acciones y decisiones pedagógicas. Más si tenemos en cuenta de que el acto poder generará consecuencias psíquicas en los sujetos.

El reagrupamiento de los dos grupos y el trabajo articulado de dos maestras/os (de grado y de apoyo), más la/el de las áreas de educación física, música y plástica, crearon las condiciones para una nueva atmósfera de trabajo. Esto se tradujo en un nuevo escenario para las/os estudiantes que necesitaban volver a ser miradas/os, nombradas/os de otro modo, valoradas/os en su singularidad. Una atmósfera en la que la enseñanza y el aprendizaje fueran posibles y dentro de un horizonte común construido mediante prácticas flexibles, abiertas y de genuina interacción. Es decir, para que las/los niñas/os no quedaran sujetadas/os a ninguna etiqueta, pero si sujetadas/os a un horizonte de prácticas pedagógicas en el que la enseñanza-aprendizaje pudiera darse.

El trabajo en forma conjunta posibilitó que se cumplieran los objetivos planteados en el Proyecto Institucional (2) y vuelvo a traer aquí la idea de proyecto como puente, ya que permite articular la teoría y la práctica. En este sentido, el trabajo en dupla pedagógica modificó sustancialmente las relaciones y las formas de vinculación que arrojó muy buenos resultados y que cumplió con los objetivos de la intervención.

En palabras de Kaplan (2017), “como toda categoría que nombra una cosa social, el uso de cierta palabra (y no de otras) tiene un efecto performativo de hacer cosas con palabras” (p. 95). El lenguaje tiene ese poder simbólico que fabrica al nombrar un sujeto. Por ello, quisiera hacer una aclaración, utilizo el término dupla pedagógica en lugar de pareja pedagógica para evitar la idea

romántica que soslaya el término “pareja”, pues se podría caer en una patologización de vínculo. Sobre todo si existiera una simbiosis (3), que impidiera a la/el MAp ocupar el lugar de terceridad en la relación docente – estudiante. La simbiosis no permitiría el juego de las múltiples miradas necesarias para el proceso de aprendizaje. Considero que la potencialidad de la dupla pedagógica reside en la ajenidad, en la mirada extranjera, que posibilita entrar y salir de la escena áulica para interpelar la práctica en busca de nuevos sentidos para el aprendizaje.

Para finalizar este apartado considero necesario pensar la escuela como reparadora. En esta línea, también tomo lo que Kaplan plantea acerca de que la escuela “es una institución que puede colaborar en reparar heridas sociales. La subjetividad, en el sentido de lo humano, se pone en primer plano en la escena educativa” (Kaplan, *op. cit.*, p.4). De modo que, la tarea docente es trabajar para reparar, lo que significa el reconocimiento de daños individuales y colectivos que causan heridas intersubjetivas en la memoria biográfica de las/los estudiantes:

Pienso la idea de reparar en la escuela como la posibilidad de tramitar la dimensión socio-afectiva de la vida escolar. Se trata de identificar y ayudar a la elaboración de situaciones y dinámicas relacionales que conllevan un perjuicio (inter) subjetivo sufrido. Se refiere a estar en condiciones de implementar y poner a prueba estrategias pedagógicas-considerando lo justo-en tanto que dispositivos simbólicos que posibiliten reconstruir los vínculos afectivos con el propósito de no repetir y aprender. Todo acto de reparación es educativo. (Kaplan, *op. cit.*, p. 44)

En este sentido, me interesa resaltar que, desde mi perspectiva, la intervención que realicé en la experiencia relatada actuó como un acto reparador, tanto hacia las/los estudiantes como a sus maestras/os. Ellas/os pudieron dimensionar que categorizar a una/un estudiante, situarla/o dentro de un grupo de “las/los malas/os” o “las/los buenas/os” no es una operación inocente, en tanto supone no solo una descripción de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro.

En educación, reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Así como hacerse cargo del daño causado y aprender de la situación con compromiso ético sobre ella. En este sentido –y retomando una vez más a Kaplan- la escuela es un lugar privilegiado para construir subjetividades y potenciar posibilidades de cada estudiante al mejorar las condiciones en las cuales ellas/os trazan su trayectoria.

## NOTAS AL CAPÍTULO II

1. La Izquierda -PTS – Diario edición del día: 4 de abril de 2017, nos recuerda la cronología de los acontecimientos de ese paro:

“En aquel tiempo, a nivel nacional, las clases no comenzaban o bien iniciaban con conflictos en la mayoría de las provincias: La Rioja, Neuquén, Jujuy, Salta, Tucumán, San Juan, Tierra del Fuego, Santa Cruz, Buenos Aires, Santa Fe, Río Negro y Santiago del Estero entre otras.

El factor común de ese año y de los subsiguientes era la ausencia de un plan de lucha nacional por parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de República Argentina (Ctera) que unificara los reclamos para poder arrancarle al gobierno las demandas de las y los docentes de todo el país.

Aquel año las huelgas se profundizaron en tres provincias, sobre todo por la dureza de los gobiernos: Salta, Santa Cruz y Neuquén. En la provincia del norte argentino el paro se volvió indeterminado, se hizo una huelga de hambre y los docentes se organizaron en asambleas de autoconvocados como forma de continuar la lucha ya que el sindicato les había dado la espalda.

En Neuquén la huelga, que era dirigida por las conducciones de Marcelo Guagliardo (ATEN Provincia) y Gustavo Aguirre (ATEN Capital) comenzó el 5 de marzo y el ánimo de los reclamos fue cambiando al calor de los acontecimientos que se sucedieron.

El 5 de marzo se inició la huelga, con un nivel alto de acatamiento. El reclamo de las asambleas era por un sueldo igual a la canasta familiar (en Neuquén un poco más de \$ 2.800 en ese momento), el pase a planta de los auxiliares de servicio contratados y condiciones edilicias adecuadas, entre otros reclamos.

Se desarrollaron distintas marchas provinciales de entre cuatro y seis mil personas, una caravana de Zapala a Neuquén, entre otras acciones. Ante la falta de respuestas del gobierno de Jorge Sobisch (la propuesta del MPN era un salario de \$ 1.140), las asambleas de ATEN definieron el corte de ruta en Arroyito, para afectar el circuito turístico durante la Semana Santa y obligar al Gobierno a sentarse a negociar.

El miércoles 4 de abril los docentes se concentraron en Arroyito para cortar la ruta y fueron reprimidos salvajemente por la Despo, grupo de élite de la Policía provincial, que incluyó gases, corridas a campo traviesa, efectivos de civil con armas largas y la persecución de los vehículos de los docentes cuando se estaban retirando en una caravana.

Allí Carlos Fuentealba fue herido gravemente con una granada de gas lacrimógeno, disparada a quemarropa y por la espalda contra la luneta del vehículo en el que viajaba. Movilización masiva en el centro de Neuquén en repudio a la represión y comienzo del corte total del puente carretero que une Neuquén con Cipolletti, al que se sumó el corte del puente Centenario-Cinco Saltos.

El jueves 26 de abril la mesa de negociación elaboró un acta que sería sometida a discusión al día siguiente. Las asambleas de ATEN discutieron el acta acordada, que no mencionaba el reclamo de juicio y castigo a los asesinos de Fuentealba ni la anulación del decreto de emergencia educativa. La asamblea de Neuquén capital aceptó, luego de un duro debate. Siete seccionales la rechazaron. El plenario de secretarios generales de ATEN aprobó el acta firmada con el Gobierno.

Desde el punto de vista de las reivindicaciones sindicales se logró el pase a planta de 1.800 auxiliares de servicio, la eliminación del presentismo, el pago del 80 % móvil a las y los jubilados, entre las más destacadas. Sobisch continuó en el gobierno hasta las elecciones provinciales de junio de ese año, en las que fue elegido como gobernador Jorge Sapag". Fuente: [www.laizquierdadiario.com](http://www.laizquierdadiario.com)

## 2. Los objetivos del proyecto eran:

- Lograr la integración social de los alumnos de sexto en la trama institucional.
- Promover un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje.
- Realizar un trabajo de enseñanza personalizado de alumnos que lo requieran para que puedan adquirir los contenidos mínimos para su promoción.

- Contribuir a modificar la subjetividad grupal de sexto B.

3. Simbiosis. Tomo este concepto de la psicología para aludir a relaciones en las que los individuos se comportan como si fueran una única persona. Es muy común hablar de “relaciones simbióticas” en alusión a ciertas parejas en las que al menos uno de los dos sufre y no logra generar autonomía, lo cual puede derivar en algún tipo de patología. Entablar relaciones simbióticas puede dificultar que cada uno de los individuos crezca de manera personal. El estudio del problema de la dependencia-independencia llevó a José Bleger a estudiar los casos de dependencia extrema que reconocemos como simbiosis. Al respecto, este psicoanalista argentino la define como:

Una estrecha interdependencia entre dos o más personas que se complementan para mantener controladas, inmovilizadas y, en cierta medida satisfechas, las necesidades de las partes más inmaduras de la personalidad, que exigen condiciones que se hallan disociadas de la realidad y de las partes más maduras o integradas de la personalidad. Esta parte inmadura y más primitiva de la personalidad ha quedado segregada del yo más integrado y adaptado, y configura un todo de ciertas características que me han conducido a reconocerlo como el núcleo aglutinado de la personalidad. (Bleger,1964, p.3)

## ANEXO AL CAPÍTULO II

## Los in-soportables

Era un grupo de 18 alumnos originalmente, cursaban 6to grado, el 6to grado B, en su mayoría varones, por diversos motivos el grupo se había conformado de esa manera. Eran los *in-soportables*, las maestras habían escrito y escribían en los informes, los alumnos *tienen*: “dificultades *para.....*”, “*son violentos*” “*distraídos*” que “*estaban desmotivados, que eran apáticos y capturados por la negatividad áulica*” se manifiestan “*apáticos, desmotivados, agresivos, indisciplinados desinteresados, abúlicos*”. Quizás, unas de las cosas más preocupantes en educación es que se hable tanto, que se sepa tanto de teoría y a la hora de tomar decisiones se sepa tan poco.

La situación se hacía diariamente agotadora para el conjunto que se encontraba atrapado en ese discurso negativo. Las acciones concretas de los alumnos afectaban y reforzaban el discurso.

La maestra, el maestro de música, la maestra de plástica, la de educación física, la de 4to, la de 1ro. Todos iban a Dirección a pedir, a decir *no se aguanta* más. Las familias de *los otros* alumnos del grado decían: *o se van a nos vamos*. Algunos se fueron. Era fines de abril, los alumnos habían iniciados las clases hacía dos semanas por el paro docente.

La maestra de 6to A, no se había plegado a la huelga docente. Ese grupo ya llevaba casi dos meses de clase. Eran los buenos, los adelantados.

Había que hacer algo con el 6to B, el de los *in-soportables*, había que nombrarlos de otra manera. La matrícula había bajado, lo cual no significó que los problemas terminaran.

Había que barajar y *dar de nuevo*, así digo, siempre cuando es necesario cambiar algo de eso que está y, no está siendo.

Fusioné los grupos, quedando uno, de 35 alumnos. Junto con las docentes se realizaron modificaciones en horarios de horas especiales, para que estuvieran con dos maestros en las distintas horas, en mi cargo de directora, tenía la facultad de hacerlo.

Era un desafío, había que hacer modificaciones que tocaban al interior de la institución. Los alumnos eran muchos para un grado, *decían*. Dos maestras, *preguntaban*.

El trabajo fue arduo, eran más las preguntas que las respuestas. Pues, a nadie se le ocurriría en educación, decir: mire siguiendo



estos pasos, tomando ciertas decisiones, incluyendo tales y cuales saberes, obtendrá tal resultado. Pero de algo estaba convencida, que el puntapié inicial que necesitaba era que los maestros apostaran a que iba a funcionar. Y los maestros tienen algo en común, tienen iniciativa y creatividad, unos más que otros, pero está ahí y esto lo digo desde el lugar de conducción, están ávidos de “quehacer”, ávidos de “quehacer juntos”. O sea, algo hay que hacer, pero juntos. Que no quiere decir pegoteados sino mirados y sostenidos. Y eso estaba garantizado.

El trabajo, en principio fue con los dos docentes de los sextos, hasta que fueron uno, luego con los alumnos de 6to A que iban a ir a 6 B, y con el B que tenían que alojar y recibir a los del A, para ser un solo sexto de 35 alumnos, con dos maestras o maestros a la vez.

Estas acciones iniciales se enunciaron en un cronograma de trabajo, que funcionó como un rudimentario, pero útil, mapa de ruta.

A la vez que empezaba la ejecución de lo pensado seguíamos pensando cómo seguir, con anuencia del supervisor, Daniel Pérez, seguimos adelante. Ya no era una idea de quién conduce. Era un proyecto colectivo. Pasando de ser mi idea a ser un proyecto nuestro, el de la Escuela N° XX.

El grupo de 35 alumno/s funcionaba. A veces, todos en un mismo lugar, otras, se desdoblaba. Los subgrupos iban rotando cual necesidad. El grupo era otro. Tenía otra subjetividad. El acto de renegar había desaparecido.

En diciembre, “*los in-soportables*”, los que renegaban, no eran otros, eran los mismos, pero tratados de otra manera, ahora tenían un soporte, el plan había funcionado, la fusión, su nueva imagen especularmente construida o mejor dicha re-construida, la nueva mirada del maestro, o como dice la poesía, nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos. Claro, que no fue fácil transitar el año con dos maestras que tenían que articular cómo iban a trabajar con un grupo de 35 para enseñar, pero enseñaron, y todos llegaron y pasaron a séptimo. En séptimo el maestro que tomó el grupo, que era nuevo en la escuela, nunca evidenció diferencia entre los alumnos. Y esta fue la mejor prueba. Mi mejor prueba. De la autora (2013)

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". Cuadernos de pedagogía (pp. 71-85). Rosario. Año IV, N° 9.
- Bleimar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bleger, B. (1964). *Simbiosis y Ambigüedad*. Buenos Aires: Revista uruguaya de psicoanálisis.
- Bourdieu, P. (1990). "El racismo de la inteligencia". En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Brailovsky, D. (comp.) (2007). *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires: Novedades Educativas (col. Ensayos y experiencias).
- Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe |*. Buenos Aires: Noveduc.
- Burgos, N. E. y Peña C. M. (1996). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Cornú, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (compiladoras). *Construyendo un saber hacia el interior de una escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Correa, C. Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Connel, R.W. (1997). "Cap. 4". En *Escuelas y Justicia Social* (pp. 63-79). Madrid: Morata.
- Duschastzky, S. Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la Gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Gimeno Sacristan, J. (2000). "Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?" en *Kikiriki. Revista del movimiento cooperativo escuela popular* (pp. 8-25) N° 38.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción Directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (1999). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión, cuestión de genes u oportunidades, en Llomovatte, S. y Kaplan (coords). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.99-140). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Maddoni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (col: Entre directores de escuela primaria).
- Meirieu, P. (2001). *La opción de Educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2017). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendel, G (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*, Serie los Documentos en Novedades Educativas, Buenos Aires: Novedades Educativa
- Ortiz-Osés, A., Lanceros, P. (directores) (1998). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.



Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.

Pichón Riviere, E. (1982). *El proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2014). *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Rosbasco, I. C. (2002). "Fracaso escolar y subjetividad: ¿qué pasa en la escuela con el deseo de aprender". En Rosbaco I. C., Carreras M., Verón S. y Otros: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión* (pp.89-114). Buenos Aires: Novedades educativas.

Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2011). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares". En Benítez, F. y Potenze M. (coords.) *Pensar la escuela 2* (pp. 17-37). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Toledo de Hermosillo, M. E. (1998). "La historia familiar, la subjetividad". En *El traspasado escolar: una mirada desde el sujeto* (pp. 13-64). México: Paidós.

## CAPITULO III

### TERCERA EXPERIENCIA: Un Dispositivo de Formación

El relato que a continuación expongo, y que luego desmontaré para su comprensión, fue elaborado en noviembre del año 2016 mientras estaba a cargo de la Supervisión. Este relato fue presentado en el Primer Encuentro Provincial de Maestras de Apoyo cuyo tema fue el fortalecimiento del rol MAP. El encuentro fue organizado por la Dirección de Formación Permanente dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Narrar esta experiencia, en relación a la construcción del rol de la Maestra de Apoyo (MAP) desde el lugar de supervisora, requiere diferenciar entre lo ya construido, y lo que está siendo, recuperar lo andado por otros, tomar la posta, comprender su recorrido para continuar el camino que se va trazando.

Al tomar el cargo de supervisora de una de las zonas de supervisión, también lo hago desde un dispositivo que habían construido hace más de diez años mis antecesoras. El mismo consiste en un encuentro mensual a lo largo del ciclo lectivo, de un directivo y las maestras de apoyo.

Para ello, en el mes de febrero nos encontramos para armar la agenda del año; estableciendo las fechas, delineando los ejes temáticos surgidos de la evaluación del año anterior, dándole forma a este espacio de encuentro. Espacio de encuentro con diversos fines, pero todos confluyen en la formación de quienes lo habitamos, maestras, directivos y supervisoras.

Formación que es posible por la mediación de la experiencia, las lecturas, las reflexiones y un sinfín de recursos. Dispositivo que podríamos decir, está instituido en las escuelas de las zonas, que ubica al supervisor en ese lugar de enseñante, y generador de condiciones "autogestionadas". Asimismo, de formación, para quienes gestionamos el encuentro, buscando el material, pensando las consignas y la dinámica del mismo. A veces, echando mano a los recursos que provee el sistema, como los IFD, los equipos técnicos, la Universidad. Otras, recurriendo a la experiencia, a los libros, a la tecnología, y todo aquello que ilumine; desde perspectivas pedagógicas, psicopedagógicas, sociales, políticas y didácticas el quehacer áulico. Perspectivas que combinan teorías, pensamientos, como hilos de colores en la trama escolar, en relación a temas de la inclusión, el fracaso escolar, dificultades en los aprendizajes, modalidades de enseñanza entre otros. Para entender, en definitiva, los idiomas del aprendiente, para entender que estamos en la escuela para albergar, para volver a ubicar el deseo de cada cual, que las respuestas escolares se dan en la escuela y, que tienen que ver con problemas en la enseñanza y *no precisamente derivando a consultorios o especialistas a los niños y niñas que no aprenden.*

Espacio que busca empoderar a los directivos, dándoles la posta para guiar el encuentro, que convoca a ir más allá de la escucha sin oír, y de mirar sin *ver*. Unos guían los debates y reflexiones. Otros toman notas. Así, transcurre el encuentro en esta relación e interacción, en tanto se despliega el aprendizaje, en cada uno.

En esta participación activa del directivo, se cumplen dos objetivos, llevar a cada escuela las aproximaciones realizadas para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos, desde el trabajo que realiza la maestra de apoyo, trascendiendo las fronteras de este espacio, llevándose algo más para compartir a modo de institucionalizar las perspectivas trabajadas.

En esta participación, aparece recurrentemente la necesidad tanto de maestras como de directivos de avanzar en la construcción del rol de la maestra de apoyo. Tema que había sido abordado en diferentes encuentros años anteriores, pero que aparece una y otra vez cuando interpela la teoría, la experiencia diaria, la experiencia del trabajo con niños que "no están pudiendo aprender". Es entonces, que las discusiones e interrogantes giran en torno al rol del/a Maestro/ a de Apoyo. Aparece la necesidad didáctica, podríamos decir, de poner blanco sobre negro, de plantear *los sí y los no* del trabajo de la Maestra de Apoyo; siempre en busca de alguna

certeza que le dé legitimidad, a ese rol que se está construyendo en cada escuela, que pide silenciosamente su lugar.

El rol de la maestra de apoyo, ha atravesado diferentes formas. En sus orígenes, fue denominada, *maestra recuperadora* y así se denomina aún hoy, en algunas escuelas. Cuya función era sacar a los niños del aula para que, en otro espacio, recibieran la atención personalizada.

Actualmente, hemos avanzado en discusiones alrededor de qué se entiende por recuperadora, las preguntas que posibilitaron pensar otros posibles fue, ¿qué se recupera?, ¿contenidos?, ¿tiempo?, ¿niños? En fin, esto fue saldado cuando echando mano a las lecturas, pudimos entender que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos, a partir de las propiedades que objetivamente, los caracterizan, pero esas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas, ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro. Y esto mismo le ocurre al alumno cuando categoriza a su maestra, por las significaciones que se producen al nombrarla como *Maestra Recuperadora*.

Hoy, en estos espacios de formación se ha podido escalar en pensar *el rol* de la Maestra de Apoyo, desde otra posibilidad, como pareja pedagógica, como aquella que acompaña en el aula a algunos alumnos que lo necesitan. Y *en otra vuelta de tuerca*, la que acompaña y sostiene, no solo a los que necesitan ayuda, sino que construye junto a la maestra de grado su propuesta de enseñanza en un trabajo colaborativo, mejorando y enriqueciendo las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, son muchas las dudas, las preguntas que se siguen haciendo recurrentemente, ¿Fracaso escolar? ¿Quién fracasa? ¿Habría que resignificar la palabra? ¿O cambiarla?, ¿Cómo se busca el equilibrio en el entusiasmo por acompañar al docente y al grupo sin dejar a veces de lado la individualidad de los que necesitan? ¿Qué pasa cuando el docente se resiste al trabajo de a dos? ¿Cómo es que con problemas vinculares se dan las condiciones para la enseñanza? estos y otros interrogantes se escuchan de parte de sus protagonistas. Y así seguimos buscando respuestas, haciéndonos otras preguntas, pero ahora en clave didáctica. No dudando de que son las condiciones escolares y de la enseñanza las que tienen que cambiar y no los sujetos. Haciendo así, un giro copernicano en la mirada pedagógica y política de la práctica, que convoca a revisar la gramática escolar.

En este camino, hasta aquí transitado se vuelven a plantear las mismas cuestiones, se abren los mismos temas, se avanza y se retrocede. La demanda sigue siendo: ¿necesitamos herramientas para trabajar con “niños que no aprenden”, “necesitamos el diagnóstico”? Y ante esta demanda, nos miramos y, nos preguntamos perplejas: ¿Qué pasó? y vemos a quienes tenemos en frente, que ya no son los mismos, son otros, y empezamos de nuevo. Empezar de nuevo, es convencer que todos los niños pueden aprender, que tenemos que romper con la dicotomía de niños que aprenden y que no aprenden, romper con viejas estructuras, que tenemos que arriesgarnos a romper con las monocronías del aprendizaje, como nos plantea Flavia Terigi.

Ante este empezar de nuevo cada vez, surge la necesidad de crear un Banco de Experiencia para dejar registro de lo andado, de la experiencia acumulada, pretendiendo ofrecer una guía para pensar la singularidad en cada institución y dentro de ella, la trayectoria de cada maestra de apoyo y de cada niño/a.

En fin, aún a riesgo de equivocarme, la pregunta en relación al *rol* de la maestra de apoyo, estará vigente, porque el *rol* es “*relacionista*” y se construye con otros en un espacio particular, tiene que ver con el lugar que se le da en una organización. Tal vez, se trate de empezar a nombrar de otra manera a quién tiene un nuevo rol de trabajar con otros / y sobre otros.

Tal vez, la única certeza sea, una pedagogía de la pregunta, que nos invite a desconfiar de nuestro propio relato, nuestras propias certezas, que vamos construyendo en este camino de fortalecimiento del rol de la Maestra de Apoyo en el acompañamiento a las trayectorias escolares.

## Desmontaje del relato

Quisiera iniciar el desmontaje del relato con una frase tomada de Skliar (2012) que plantea la preocupación que le dio origen al Dispositivo: *no estamos preparados para*. Si bien Skliar realiza esta reflexión para referirse a los estudiantes con discapacidad, vale la pena considerarla para pensar en aquellos estudiantes que se manifiestan como los diferentes en la escuela común:

Habría que revisar cuál es la pregunta cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre, no estamos preparados. Lo voy a decir, haciéndome responsable del todo, es que a esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático un “estar disponible”, y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (Skliar, *op. cit.*, p. 2)

La experiencia expuesta fue diferente al resto por su historicidad y por el impacto que tuvo en la redefinición del rol de las MAp en las distintas escuelas que participaron de los espacios formativos. Estos encuentros dieron respuesta al reclamo de formación continua en relación a los temas que se entrecruzan en la práctica de la MAp.

Experiencia de la que puedo dar cuenta, ya que participé como directora en los primeros encuentros de intercambio organizados por los supervisores Daniel Pérez y Maximiliano Ovejero. Ellos propusieron socializar las primeras experiencias de las maestras llamadas recuperadoras en el año 2002/2003. También porque participé en la organización y coordinación de los encuentros en estos últimos cuatro años, mientras me desempeñé como Supervisora. En el año 2008, la experiencia original se formalizó como Proyecto de Capacitación por iniciativa de las supervisoras: Profs. Susana García y María I. Martínez. De esta manera se ofreció acompañamiento a las entonces llamadas MR. Este proyecto contaba con objetivos claros, una fundamentación y una serie de acciones que fueron guiando los primeros encuentros de formación. Esto derivó en el dispositivo de formación al que hago mención a lo largo de estas páginas.

Antes de desarrollar la experiencia que me ocupa, abordaré el concepto de dispositivo. Un dispositivo tiene diferentes formas de entenderse, pero aquí lo defino como un analizador (Lapassade, 1971) que provoca el surgimiento de un material, de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, etc.). El dispositivo actúa “como un intermediario entre el investigador y la realidad” (Lapassade, *op. cit.*, p. 17). En este sentido, se puede pensar

que es un intermediario entre las MAP y el proceso mismo de formación. Este dispositivo es el que se coloca en el campo de análisis de la formación y se convierte en catalizador de significados del conjunto de la situación. Asimismo, hace referencia a una red de relaciones entre elementos heterogéneos que, al ponerse en juego, cambian de posición, modifican sus funciones como efecto de la recomposición de prácticas discursivas y no discursivas. Ambas prácticas suponen relaciones de poder, de saber y de producción de subjetividad. De tal manera, que la condición de posibilidad estaría en la elucidación de la situación de formación, en ser un provocador de interrogaciones sobre la realidad en la que se interviene.

En estrecha relación con el concepto de dispositivo, considero que es relevante desarrollar la noción de acompañamiento. Según los aportes de Jacques Ardoino (2005) la noción de “acompañamiento [...] contiene al tiempo y no solamente al espacio” (Ardoino, *op. cit.*, p. 62) en el que existe alguien que requiere ser acompañada/o y alguien que actúa como compañera/o en un plano de igualdad, en el que cada una/o mantiene su dignidad. De este modo, el acompañamiento permite una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, una re interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego.

En este caso que analizo, el acompañamiento surgió de la necesidad de dar respuesta a las preocupaciones que planteaban las/los MR. Ellas/os sostenían que su formación era inadecuada e insuficiente para trabajar con las/los niñas/os consideradas/os en riesgo pedagógico. No se sentían preparadas/os para ese trabajo, por lo que era necesario llevar a cabo acciones que mitigaran las preocupaciones que aparecían como afirmaciones sedimentadas. Ahora bien ¿qué significaba estar preparada/o o no estar preparada/o?

A lo largo del trayecto formativo se repensó la preocupación, tal como nos invita a pensar Skliar (2012): ¿estar preparado/a o estar disponible? Esta dualidad interpela las prácticas de la/el MR y permite poner bajo sospecha la arquetípica idea basada en la creencia de que hay que estar preparadas/os para atender la singularidad. Singularidad que aparece como lo diferente, lo anormal y en todas las expresiones generadas en el ámbito escolar que se vinculan con el riesgo pedagógico (“la/el alumna/o con dificultades para”, “la/el alumna/o con riesgo pedagógico”).

Entre los años 2008 y 2016, estos espacios de formación sistemáticos y continuos se dieron en forma mensual, organizados y coordinados por las/los supervisoras/es y algunas/os directoras/es quienes colaboraban en la planificación y desarrollo de los encuentros en torno a la función y modalidad de trabajo de la/el MR, el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, las adecuaciones curriculares, entre otros.

Se realizaron gestiones ante el IFD N° 12, los Equipos Interdisciplinarios y taller didáctico del CPE, la UNCo, y otras instituciones del sistema con el fin de que acompañaran en forma colaborativa a las coordinadoras/es. La autogestión de recursos fue una de las características que perduró en el tiempo y que aún hoy hace posible la existencia del dispositivo.

El grupo original de escuelas participantes no se mantuvo. Quedó conformado en este último tiempo por las Zonas I, II y V.

Según los registros, por aquel entonces, participaron alrededor de 90 personas en cada encuentro, por lo que el espacio físico fue condicionante<sup>11</sup>. Es importante destacar aquí que la asistencia estaba garantizada por la Disposición 13/14 de la Dirección de Nivel Primario. Esta disposición también fue gestionada por las/los supervisoras/es en la que se estableció: “AUTORIZAR el no

---

<sup>11</sup> Este tema se ampliará más adelante.



cómputo de inasistencia una vez al mes los docentes de apoyo que participaran de los Encuentros de Maestros de Apoyo organizados por las supervisiones y que se desempeñen en doble turno”.

En los encuentros participaban las/los MAp de ambos turnos de las escuelas de las tres zonas y un directivo referente de cada institución. La participación de la/el directiva/o era fundamental por dos motivos: por un lado, se las/los empoderaba y, por otro, porque ellas/os eran quienes realizaban el seguimiento del trabajo de la/el MAp. De este modo, daban continuidad a lo trabajado en la jornada.

En los primeros encuentros surgieron interrogantes relacionados con la función homogeneizadora de la escuela y con el fracaso escolar como fenómeno educativo que responsabiliza al sujeto de su dificultad para aprender. Comenzó a cuestionarse la educabilidad de las/los alumnas/os provenientes de sectores populares, al menos dentro de los parámetros de la escuela común. Se cuestionó qué clase de comunidad delimita la escuela común cuando excluye a una gran cantidad de estudiantes de sectores populares o los contiene con esfuerzo bajo el precio de la repitencia, la sobreedad y la sospecha de anormalidad o patología.<sup>12</sup>

En los intercambios que se dieron durante los encuentros se pudo avanzar en una mirada que socavó el mandato fundacional sedimentado de la escuela moderna, que aún se cumple en muchas escuelas. Un mandato homogeneizador de la población como medio para ofrecer igualdad oportunidades y bases comunes en la educación pública. Un mandato del siglo pasado que separa a las/los alumnas/os por edades similares, que gradúa el currículum y anualiza los grados. Tal como lo plantea Terigi (2011), estas características del sistema escolar señalan la trayectoria escolar teórica, es decir, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Sin embargo, en la realidad de las escuelas se ven discontinuidades y rupturas como: ingresar tardíamente al sistema o abandonarlo temporariamente o para siempre; mantener reiteradas inasistencias, repetir el grado, presentar sobreedad y tener un rendimiento menor al esperado. Estos factores determinan lo que Terigi define como las trayectorias escolares reales.

A partir de los intercambios, se consideró la categoría de trayectorias en el marco de una escuela que atendiera la diversidad y problematizara la noción de fracaso escolar. Progresivamente, se adoptó un enfoque pedagógico acorde a la heterogeneidad de los sujetos que habitaban las aulas.

Por otro lado, las lecturas, las conversaciones y los debates en los encuentros, permitieron que las/los participantes revisaran el formato escolar, que desde otras miradas interpelaran lo que sucedía en la escuela en relación a los rendimientos escolares de las/los alumnas/os. Es esa mirada que entra y sale de la escuela, que la refresca y que permite revisitarse, interrogarse, reinterpretarse lo que nos muestran a diario esos sujetos que están siendo en su fragilidad (1).

También, en estos encuentros las/los MAp hacían reclamos en torno al rol que le asignaban los/las directivos/as como comodín institucional (2). Esto llevó, inevitablemente, a aunar criterios entre supervisoras/es, directivos y MAp para fortalecer el rol de la MAp como apoyo para la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias escolares; ya que muchas veces, este rol se veía desdibujado ante las demandas de los directivos por la complejidad institucional. Es así que en estos encuentros se paliaba el olvido aparente de la función de la MAp ante la imprevisibilidad y la simultaneidad del acontecer escolar.

---

<sup>12</sup> Extraído del Proyecto original de capacitación formulado por supervisoras y directoras de las Zonas V y VI, el que obra en carpeta de las escuelas.

La evaluación de los encuentros se realizaba a fin de cada año, arrojando una serie de inquietudes e interrogantes que abrían un abanico de temáticas que servían de punto de partida para el año siguiente, lo que permitía armar una agenda de antemano.

A fin de año, se realizaba una evaluación de los encuentros. De esto surgía una serie de inquietudes e interrogantes que abrían un abanico de temáticas y que servían de punto de partida para la agenda de año siguiente.

Es importante señalar que, en la evaluación del año 2015, después de transcurridos siete años de encuentros continuos y sistemáticos, surgieron los mismos interrogantes que al principio del proyecto: el rol de la MAp, los problemas de aprendizaje y el fracaso escolar. Sin embargo, en el año 2015 el pedido fue de profundización de esos temas. Apareció como novedosa la preocupación en relación a la didáctica, al cómo enseñar y no qué hacer con esas/os estudiantes que no aprendían ni en reclamos en torno a la frase “no estamos preparadas/os para”. Considero esto un salto cualitativo, un punto de inflexión en las preocupaciones y a las demandas. No se cuestionaba la idea de que todos podían aprender. Fue así que la MAp mostró una mentalidad en crecimiento, al ver en sus alumnos un mundo de posibilidades (Anijovich, 2014, p. 6).

Desde mi experiencia, puedo dar cuenta de que los cambios no fueron lineales, hubo avances y retrocesos, aparecieron las mismas preguntas una y otra vez y, ante la incertidumbre de no saber, se habilitaron nuevas perspectivas. De esta manera, las/los directoras/es y supervisoras/es recuperaron el rol de enseñantes y de acompañantes pedagógicas/os que se tradujo en un trabajo de co-formación.

A medida que se desarrollaron los encuentros, resultó necesario atender el lugar físico para albergar a las casi noventa participantes. En el año 2017, al no conseguir un espacio adecuado, cada una de las zonas I, II y V realizó los encuentros en forma separada. En el año 2017 se llevó a cabo el Encuentro de la Confluencia que brindó un espacio de unificación de las zonas.

El Encuentro de la Confluencia surgió por iniciativa de la Supervisora Analía Arias, quien invitó a organizar un conversatorio. Analía Arias fue gestora, promotora, coordinadora y acérrima defensora de estos espacios de formación desde sus orígenes. Espacios que aún hoy forman parte de la agenda educativa.

El 14 de noviembre de 2017, nos reunimos en la Escuela N° 136 las supervisoras de las Zonas I, II, III, IV y V, equipos directivos y MAp para llevar a cabo el Encuentro de Experiencias MAp de la Confluencia. Los recursos fueron autogestionados y se recibió un importante apoyo de ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquén).

La propuesta del conversatorio giró en torno a compartir la experiencia de formación docente para fortalecer la figura de las/los MAp y poner en valor los espacios transitados durante ese año. El hecho de narrar y analizar las propias praxis permitió articular la teoría y la práctica. De este modo, se pudo llevar adelante una indagación sobre la tarea docente que favoreció la construcción de conocimientos para leer de diversos modos lo que sucede en las aulas. Se pusieron en palabras las creencias, los saberes y las relaciones que traman las prácticas de la enseñanza con el fin de transformar los modos de intervenir de las MAp.

En cuanto a la Propuesta de trabajo (dinámica)<sup>13</sup> se planteó lo siguiente:

1. Cada zona de supervisión representada por tres integrantes presentará su trabajo en un salón para 25 asistentes aproximadamente.

---

<sup>13</sup> De la propuesta original del Conversatorio de la Confluencia.



2. La presentación deberá sintetizar los temas, reflexiones y preocupaciones abordados en los encuentros de maestras de apoyo.
3. Cada zona expondrá en dos momentos su propuesta. Por lo que, cada supervisora deberá organizar con su equipo, dos grupos de tres integrantes para la exposición, con el objeto de que los expositores participen de los otros espacios de charla.
4. Cada momento será de 60 minutos. La exposición será de unos 15 a 20 minutos para luego abrir las preguntas y el intercambio (conservatorio).
5. Cada supervisora convoca a un/a formador/a para acompañar el debate de cada conversatorio.
6. Cada supervisión a través de las conducciones convocará a las maestras de apoyo para que realice la inscripción según la temática que le interese, que se dará a conocer previamente. Para ello cada zona, deberá realizar una síntesis de su temática para darla a conocer antes de la inscripción.

El conversatorio fue valorado por las/los participantes porque permitió enriquecer el trabajo de las/los MAp. Aquí quiero mencionar que este tema de los encuentros de formación se ampliará más adelante, ya que merece un capítulo aparte dada su importancia como espacios pensados por y para docentes.

### **NOTAS AL CAPÍTULO III**

1. Fragilidad, hago alusión a lo que Skliar llama la pedagogía de la fragilidad cuando toma la idea [Gilles] Deleuze, quien fue el primero que intentó poner la fragilidad en otra dimensión, y pensarla como una virtud humana y no como un problema. Le quitó la sinonimia con la vulnerabilidad, el empobrecimiento, y la tomó como aquello que constituye de verdad lo humano frente a los aprendizajes más importantes de la vida. De ahí que educar no es solamente un acto cognitivo, informativo, sino que con la educación de verdad aprendemos a vivir. En la formación que transcurre a lo largo de nuestra vida hay algo de ese aprender a vivir y salir al mundo cuyo punto de partida es una fragilidad común: no aprendemos a amar nunca, tampoco a morir, nunca conoceremos el mundo en su vasta dimensión. Frente al aprendizaje fundamental de la vida somos todos frágiles.

2. Comodín institucional es la forma en que se nombra a la maestra de apoyo en algunas escuelas cuando no tiene definida su función específica realizando diversas tareas.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Col: Formador de formadores).

Dubet, F. (2006). "Cap. IX". *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (pp.345-377). Barcelona: Gedisa.

Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, J. (2003). Sobre la experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada, publicada por el Ministerio de Educación de la Nación: [www.me.gov.ar/curri-form/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curri-form/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).

Quevedo, A. (2001). "Derrida". En *De Foucault a Derrida. Pasando fugazmente por Deleuze y Guattari, Lyotard, Braudrillard* (pp. 98-99) Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Skliar, C. (2012). "No hay que estar preparados sino disponibles". En *Revista Saberes* N°23. Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Skliar, C (2016). "Pedagogía de la fragilidad," Conferencia en EPET N° 8, en el marco del Primer Encuentro Provincial de Maestros de Apoyo, Neuquén.

Terigi, F. (2008). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir los común". En Graciela Frigerio (comp.) *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2011). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares". En Benítez, F. y Potenze M. (coords.) *Pensar la escuela* (pp. 17-37). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Devenir del rol MAp: el valor del trabajo institucional y  
de los encuentros de formación docente



## CAPÍTULO IV

### Los encuentros de formación

El propósito de este capítulo es dar cuenta de los encuentros de formación en el marco del dispositivo presentado y descrito en el capítulo III. Dispositivo de formación en servicio, cuya meta principal entre otras es la construcción de un saber pedagógico sobre nuevos modos de enseñanza y organización del trabajo escolar. Así como capitalizar las experiencias propias, los recorridos particulares, que efectivamente sostuvieron aprendizajes significativos, para pensar las intervenciones desde propuestas cada vez más justas e inclusivas. Por ello desarrollaré a través de una serie de apartados conceptualizaciones centrales que están estrechamente unidas al capítulo anterior. Con estos registros busco dar cuenta del valor de los encuentros de formación docente mantenidos en la Provincia y sus alcances para dimensionar la construcción del rol de MAp.

Cabe aclarar, que las metas se modificaron con el tiempo. Por ejemplo, en los inicios del dispositivo, la meta fue desnaturalizar el fracaso escolar, deconstruir posicionamientos, reflexionar y definir roles y funciones.

El desarrollo de los encuentros seleccionados refleja la síntesis de lo transcurrido. Los cuatro encuentros finales no son consecutivos entre sí. La selección de los temas es arbitraria. Cada jornada tenía su propia dinámica, forma de presentación y desarrollo por lo que no son uniformes en su organización. Por otra parte, distintos actores acompañaron en su devenir, de allí la polifonía de voces en la puesta en común. Para una mejor lectura, se presentará cada jornada con los temas, las consignas y la puesta en común.

### **Los encuentros provinciales**

El primer encuentro provincial de MAp se llevó a cabo los días 7 y 8 de noviembre del año 2016 en la EPET N° 8 de la Ciudad de Neuquén. Fue organizado por la Dirección de Formación Permanente del CPE. En esta oportunidad, contamos con la presencia del Dr. Skliar Carlos quien ofreció conferencia *Pedagogía de la Fragilidad* (2016). Puso el acento en la fragilidad de los sujetos y el arte de la conversación como ideas para educar en el buen vivir. Asimismo, estableció las diferencias entre diversidad, inclusión e integración. En este encuentro también participaron profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, quienes compartieron sus investigaciones expusieron sobre las infancias en el aula, la potencialidad de la dupla pedagógica y las configuraciones didácticas. Esto significó un gran aporte para quienes asistieron ese día.

A partir de esta experiencia, se evaluó la necesidad de separar a los asistentes en dos zonas (1) debido a la distancia que debían recorrer los docentes del interior de la provincia. En septiembre del año 2017, el 2do encuentro se llevó a cabo en Zapala (localidad del centro de la provincia) y Neuquén Capital. El tema de este encuentro fue “Pensar las experiencias de enseñanza entre todo/as y para todo/as”, con modalidad taller y exposición de experiencias.

Los dos encuentros provinciales fueron organizados por la Dirección de Formación Permanente, dependiente del CPE, a cargo del Prof. Elvio Rodríguez, junto con Prof. Alicia Lubrina<sup>14</sup>. Al final de cada encuentro, cada zona de supervisión elevó una evaluación realizada por el conjunto de los participantes. A continuación, comparto un ejemplo que da cuenta de la relevancia de estos encuentros:

---

<sup>14</sup> La Prof. Lubrina Alicia fue convocada para coordinar encuentros de formación de MAp, en distintas zonas de la Pcia. Al momento de su designación se encontraba jubilada como supervisora escolar con una larga trayectoria en la organización y coordinación de los primeros encuentros de MAp. Dispositivo al cual hago referencia en este Capítulo.

## Evaluación de la Zona I del Encuentro Provincial de Maestras de Apoyo

### Del 5 de septiembre de 2017

Los directivos referentes de zona que participaron del encuentro el día 5 de septiembre, valoran como muy satisfactorio el mismo. Tanto desde el contenido como desde la dinámica planteada. Los temas abordados y autores referenciados son coincidentes con las perspectivas que se vienen abordando en los distintos encuentros con las maestras de apoyo.

En relación a la exposición de las experiencias, fueron claras y con contenido pedagógico. Apareciendo como más significativa, la experiencia de la Escuela de Plottier, ya que describió una situación escolar concreta.

Las dinámicas de trabajo desarrolladas por la tarde fueron abundantes, ya que con las primeras dos consignas se hubiese llegado a la misma conclusión y reflexión acortando el camino y el tiempo de trabajo.

Se valora altamente el servicio de catering, la organización y el trabajo previo que requiere cualquier encuentro de formación.

Las maestras de apoyo plantearon en general que la apertura del encuentro permitió el acercamiento al marco teórico, a partir de la cita de diferentes autores.

Asimismo, se fueron desarrollando conceptos sobre estos nuevos niños que están en la escuela, estos niños que son “otros sujetos”, que dan cuenta de la cultura de la diversidad y de esta nueva educación inclusiva, que se conforman en el tramado complejo que es el aula. Niños que, al transcurrir su paso por la escuela, van sabiendo cómo tienen que “ser” en ese espacio escolar, qué es lo que tienen que aprender, para ello se recuerdan diferentes definiciones del concepto de aprendizaje y se reflexiona sobre el concepto de EDUCABILIDAD, concepto de Ricardo Baquero, que define al aprendizaje como situacional, el autor dice, es el hacer en el aula. Concepto al que adherimos como zona, ya que las experiencias escolares involucran al docente y es éste quién propaga lazos, combina elementos y aspectos variables, en el quehacer del aula.

En este sentido, pensar las experiencias escolares entre todos y para todos, cobra gran relevancia, ya que favorece el acompañamiento y fortalecimiento de enseñanza en el marco del proyecto escolar.

Además, se proporcionaron a través de las experiencias expuestas por las escuelas, una manera diferente de pensar y hacer en educación, a partir del debate, la argumentación y los posibles modos de resolución. Las narraciones de las experiencias, permitieron mirar más allá, ampliar la mirada, cómo trabajar en equipo, dando cuenta de las ventajas, dificultades, miedos que aparecerán en la práctica.

Estos nuevos modos de trabajar en dupla, son los que se vislumbran posibles para estas nuevas infancias.

La totalidad de las escuelas participantes, resaltan la importancia de mantener los encuentros, ya que fueron sumamente constructivos, potenciando a las MAp, posibilitando el intercambio de ideas/opiniones sobre los temas trabajados, compartiendo inquietudes, estrategias y preocupaciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde lo individual y colectivo. (Directoras Vanesa Giusti, Claudia Jiménez y otras, 2016)

### EL Rol MAp: Continuidades y rupturas

El cargo de MAp en sus distintas configuraciones surgió a partir de la necesidad de evitar y disminuir las tasas de repitencia. La brújula era ubicarnos como escuela inclusiva. En todo momento se trabajó en pos de arbitrar estrategias válidas para que las/los alumnas/os pudieran per-



manecer y aprender en ella. Por lo tanto, el desafío fue repensar las prácticas pedagógicas para mitigar la exclusión. Considero que una escolaridad exitosa va de la mano de estrategias de trabajo más atentas a la diversidad.

En el año 2000, en diferentes escuelas de la Provincia, se comenzó a poner en valor los recursos humanos existentes en cada institución. A su vez, el intercambio de experiencias que se dio por esos años permitió socializar cada uno de los proyectos institucionales. Proyectos que denotaban la necesidad de implementar una forma de enseñanza más personalizada, orientada a estudiantes que presentaban ritmos de trabajo diferentes, dificultades en la alfabetización y baja autoestima. Esto motivó a implementar estrategias destinadas a ofrecer nuevas maneras de enseñar y de agrupar a las/los alumnas/os. Así se realizó un trabajo personalizado, centrado en las necesidades y dificultades de cada uno de esas/os niñas/os.

En algunas instituciones se reorganizó la matrícula, y en algunos casos quedó un cargo sin alumnas/os permanentes. Estos figuraban en las planillas de organización escolar como un grado sección X, llamado grado fantasma. Esas planillas iban acompañadas en muchos casos con un proyecto que justificaba dicha decisión. A su vez, esta situación administrativa y pedagógica era avalada por la supervisión. El capítulo 1 da cuenta de uno de esos proyectos.

Las/los directivas/os proponían a las/los docentes para ocupar el cargo de MAp. Para ello tenían en cuenta su perfil, cuyos rasgos principales eran tener confianza en la potencialidad para aprender de sus alumnas/os, poder situarse como responsable de la situación de enseñanza y tener habilidad para mantener vínculos con otros. Sin duda, era un desafío aceptar el rol de MAp, cuyo cargo no estaba explicitado ni legalizado, aunque sí legitimado por una demanda escolar.

Tal lo expresado en el relato compartido en el capítulo anterior, el rol de la MAp fue mutando. En sus orígenes fue llamada maestra recuperadora. Su función consistía en trabajar en el aula taller para abordar las de los estudiantes denominados en riesgo pedagógico. En este espacio diferente al del salón de clase, la docente desplegaba su rol de apoyo que muchas veces requería de adecuaciones curriculares de estrategias y como de contenido.

Silvana P., Vicedirectora de la Escuela N° 150, comenta que “este salón de clase por lo general era reducido, tenía material didáctico diverso, juegos, libros etc., estaba acondicionado para una enseñanza personalizada. También utilizaban las computadoras para alfabetizar”. En este sentido, retomo las palabras de Anijovich (2004) quien afirma que:

El ambiente influye de modo significativo en quienes lo habitan y transitan. Por tal motivo no es arbitrario el modo en que cada escuela piensa, decide y organiza las relaciones entre los diferentes actores institucionales, los recursos, los espacios físicos y los tiempos.

(Anijovich, *op. cit.*, p. 47)

Una de las funciones de la MR era hacer un informe pormenorizado de la evolución del estudiante. Cada escuela organizó su forma de seguimiento y evaluación. Estos informes operaron posteriormente como fundamentos para exigir la regularización de los cargos, y a la vez, sirvieron para formular los considerandos de la Resolución N° 1341 sancionada en el año 2011<sup>15</sup> por el Consejo Provincial de Educación.

---

<sup>15</sup> Véase Cap. VI.

A partir del trabajo reflexivo en las escuelas y en los espacios de formación docente se adoptó el término de MAP como el que mejor definía el rol de la maestra recuperadora. Abundante bibliografía y literatura en educación dan cuenta de las implicancias de las denominaciones. Tal como lo señala Kaplan (1994):

Toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado también es un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito. Toda clasificación, no solo implica una distinción sino también una valoración y una expectativa, esto es un resultado esperado. Las categorizaciones que realiza el maestro/a para describir a los alumnos “podemos considerarlos como asociadas a esquemas de lo que Bourdieu denomina *habitus*”. “Las disposiciones de los agentes, sus *habitus*, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social”, que los maestros perciban el mundo de sus alumnos con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas. (Bourdieu, 1988, como se citó en Kaplan, 1994)

Como se observa en la cita, las clasificaciones que realiza el maestro van configurando su modo social de ser maestro. Mientras que las clasificaciones que realizan los alumnos van perfilando una forma de ser alumnos. Cabe destacar, que, si bien los alumnos también tipifican a sus maestros, este último cobra más fuerza por la autoridad que detenta en su posición de autoridad: “al ser el maestro una figura institucional, reconocida y autorizada de la práctica pedagógica, podemos comprender que sus actos de clasificación puedan contribuir, de modo más profundo, a estructurar la práctica escolar que se realiza en el aula” (Kaplan, 1992, p.75).

Los espacios de formación docente permitieron tomar conciencia de las implicancias de las denominaciones, así como permitieron develar en qué medida influyen las clasificaciones y expectativas que genera la/el maestra/o respecto a sus alumnas/os, cuyas repercusiones son más eficaces en la medida que permanecen ocultas. De este modo, se consolidó la denominación de maestra/o de apoyo.

Durante los primeros encuentros de formación se vio la necesidad de elaborar un proyecto relacionado al trabajo de la/el MAP, que fundamentara la decisión de una organización institucional. Para ello, Supervisoras/es y Directivas/os de las escuelas establecieron orientaciones para que cada institución elaborara su proyecto teniendo en cuenta algunas pautas. La elaboración del proyecto presentó la oportunidad para reflexionar sobre la práctica y sobre las características de las/los alumnas/os y el acontecer institucional, y demandó la participación del colectivo de docentes.

El proceso de construcción colectiva es una tarea compleja que exige acordar metodologías de trabajo, organizar tiempos y dinámicas, integrar los equipos docentes, etc. Por ello, era necesario considerar que, desde la institución a través del equipo directivo, se generaran las condiciones para llevar a cabo esta tarea. Las orientaciones realizadas en conjunto por directoras/es y superviso-

ras/es para elaborar el Proyecto Institucional giraron alrededor de los ejes que figuran en el documento: Orientaciones para armar el proyecto (2).

Pensar en un nombre para un proyecto educativo no es tarea fácil, pues detrás de este existe un marco conceptual que lo sustenta. En el año 2008, en uno de los encuentros de Formación, se puso en consideración la forma de denominar a la/el maestra/o que cumple este nuevo rol en las escuelas. Se tomó como punto de partida un artículo de divulgación: “Me llamo, me llaman, nos llamamos” en el que se definen las figuras: maestra/o refuerzo, maestro de apoyo, maestra/o de taller, maestra/o integradora/or, maestra/o recuperadora/or, maestra/o facilitadora/or, maestra/o tutora/or. Después de discutir y analizar estas definiciones el rol de maestra/o recuperadora/or pasó a llamarse Maestra/o de Apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. La/el MAp es definida/o como la/el facilitadora/or de la tarea en un trabajo en conjunto con otras/os, no solo para facilitar el aprendizaje del alumno/o sino para sostenerse entre pares.

En los encuentros era recurrente preguntarse sobre: ¿Cuál era el rol de la/el MAp, en la escuela?, ¿Qué modalidad de trabajo debía adoptar? Por lo que, después de muchas reflexiones al respecto, de acompañamientos a través de la lectura de material bibliográfico y a partir del trabajo generado en la experiencia misma, se vio la necesidad de dejar de lado el trabajo con las/los alumnas/os fuera del aula para abocarse a un trabajo colaborativo dentro del aula.

Años más tarde, avanzadas las discusiones en el marco del dispositivo de formación, se tomó la figura de la/el maestra/o ZAP<sup>16</sup> como antecedente de la Pareja Pedagógica (en adelante PP). El rol de la/el maestra/o ZAP fue implementado en la Ciudad de Buenos Aires a fines de la década del '90 en escuelas primarias de distritos escolares que presentaban altos niveles de repitencia en primer grado. Mientras que la PP se implementó como modalidad de formación continua para la planificación, el desarrollo de las clases y la evaluación, con miras a la profesionalización docente.

Así, se tomaron ideas de un artículo del Proyecto Maestro más Maestro que sirvió de guía para redefinir el rol como pareja pedagógica. La experiencia de la modalidad de trabajo de dos maestras como PP permitió realizar afirmaciones como:

El trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen nuestras prácticas pedagógicas. El quehacer de a dos permite escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz.

Esta multiplicación del narrador, del portavoz que describe el proceso educativo, es la que recupera la revisión de la legitimidad de las propuestas pedagógicas y la reflexión de lo que los alumnos ponen en juego en el acto de aprender.

La interacción de voces intenta promover la abstracción de lo que se hace, para poder revisarlo. Para esto a veces hay que limar un camino de asperezas, lograr acuerdos

---

<sup>16</sup> Maestras/os de Zonas de Acción Prioritarias. Se denominaba a zonas de sectores vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires.

que acomoden la idea de paridad profesional e igualdades jerárquicas para obtener buenos resultados. Esta búsqueda no es en vano, porque muchas veces nos encontramos ante condiciones sociales adversas que nos atraviesan el alma y hacerle frente codo a codo nos posiciona de una mejor manera.

La posibilidad de revisar la escena con otro, nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos poniendo en común y tendiendo puentes para tramitar las mejores maneras de seguir enseñando.

Es así que el trabajo en pareja pedagógica produce un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura. Dos maestros en el aula ofrecen más de un horizonte posible, por ello, sostenemos que para un niño no es lo mismo aprender con un maestro que con dos. (Red de maestros escritores, 2010)

A partir de las reflexiones y discusiones en torno a esta lectura, se adoptó progresivamente un trabajo en pareja pedagógica. Una modalidad que implicaba el trabajo conjunto de dos docentes de manera simultánea o en forma alterada en el espacio y grupo áulico. Como modalidad organizativa, la PP favoreció al tratamiento de la diversidad y a la posibilidad de poner mayor atención en el aprendizaje de las/los alumnas/os. Así como permitió profundizar en el establecimiento de relaciones interpersonales. Por otro lado, vertebró y fortaleció al grupo clase con la intervención conjunta de quienes podían llevar a cabo tareas complementarias o subsidiarias en función de la necesidad de cada grupo.

A continuación, presento algunos testimonios a modo ilustrativo:

Las MAp trabajan con las docentes de grado como parejas pedagógicas, planifican juntas, dan clases las dos, están en las reuniones de padres y equipos interdisciplinarios juntas, elaboran los boletines juntas, organizan actos y salidas educativas, realizan abordajes pedagógicos, psicoeducativos e interinstitucionales, etc. (Claudia Jiménez, Directora Esc. 205)

La modalidad de trabajo es de pareja pedagógica, donde pueden reinventarse roles y funciones, tantas veces como la situación lo amerite y los docentes lo crean necesario para beneficiar el proceso de aprendizaje de los niños/as. El trabajo de la MAp y la disminución del fracaso escolar si se relacionan dado que se observan avances del proceso

de enseñanza y aprendizaje con los alumnos encuadrados en este proyecto, como así también, la buena predisposición de los niños al apoyo didáctico ofrecido para poder profundizar el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento. Se logra entonces suficiente confianza en sí mismos para poder alcanzar los objetivos didácticos y pedagógicos, es por eso que el docente tiene la responsabilidad de generar situaciones democratizadoras que colaboren en el desarrollo de estrategias para que los niños/as tengan acceso a los contenidos de la educación formal. (Susana Fernández., Directora Esc. N°195)

La modalidad de PP requería predisposición, coordinación y comunicación para llevar a cabo la tarea. Sin embargo, aún hoy sigue siendo un desafío en muchas escuelas, ya que su implementación presenta obstáculos en cuanto a los problemas vinculares entre docentes. Por ejemplo, suele darse que desde el punto de vista de la/el docente titular o de grado, la llegada de la/el docente de apoyo es interpretada como un control sobre su tarea.

A pesar de esas dificultades aún no resueltas, se puede afirmar que el rol de la/el MAp se reversionó y reeditó a la luz de la experiencia y de las lecturas que echaron luz a las formas de abordar la práctica docente. Esto generó un movimiento en las acciones y en las formas de nombrar el rol que pasó de llamarse maestra/o recuperadora/or a maestra/ de apoyo, de maestra/o de apoyo a pareja pedagógica. Se pasó de las preguntas referidas a los problemas de aprendizaje a las referidas a los problemas de enseñanza; de las preguntas por las adecuaciones curriculares a las preguntas por cómo construir consignas auténticas y enseñanza diversificada; de nombrar a las/los estudiantes como alumnas/os con NEE o alumnas/os con problemas a pensarse en sus trayectorias escolares reales. Así como se pasó de hablar de integración a hablar de inclusión; o de la idea del voluntarismo docentes a garantizar derechos.

No está de más decir que estas formas de conceptualizar o de enunciar la práctica no garantiza su cumplimiento *per se*. Es aquí que el cargo de directora/or y de supervisora/or debe operar como vigilante epistemológico para no banalizar las categorías teóricas enunciadas. Es decir, evitar que se conviertan en conceptos estelares (3).

Cabe preguntarse si la modalidad de PP tiene sus ventajas, si es legítimo que participe sólo la maestra de apoyo en el dispositivo de formación; si la modalidad de PP requiere un perfil o debería ser intrínseco al ser docente; si los espacios de formación aportan herramientas a las/los maestras/os que no tienen la función de apoyo; si no habría que revisar en general la formación inicial de la/el docente.

Como nos advierte Blejmar (2006), la incompletud es lo que mantiene viva la marcha. A esta altura, todavía siguen pendientes algunas respuestas a preguntas, que giran en torno a ¿Cuáles son los significados de la práctica en las/los maestras/os de apoyo?, ¿Cómo construye la/el maestra/o de apoyo su trabajo en la escuela primaria común?, ¿Cómo desarrolla la inclusión educativa junto a la/el maestra/o de grado?, ¿Por qué habría diferencias entre el rol de la/el MAp y la/el maestra/o de grado?, ¿Cuál es el rol del Estado ante la falta de una política educativa de atención a la diversidad que incluya el reconocimiento del trabajo y la formación de la MAp?. En definitiva,

como plantea Bremer (2019) ¿qué condiciones hacen falta garantizar desde las políticas públicas educativas para que ciertas transmisiones escolares tengan lugar? (Bremer, *op.cit*, p. 24).

Ahora bien, cabe aclarar que esta redefinición y configuración del rol no es lineal, no es un cambio que se da de una vez y para siempre, no es determinante. Afortunadamente se plantean nuevas tensiones que modifican la interacción de sus elementos, siempre heterogéneos, y sí hay un giro en cómo entender la práctica, que posibilita otro modo de ver los contextos de intervención didáctica. Tal como dice Perrenoud, si se brinda “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten”. Y agrega, “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora” (Perrenoud, 1990, p. 264).

Para finalizar este apartado, aún a riesgo de equivocarme, creo que la pregunta en relación al rol de la/el maestro/a de apoyo, estará vigente como titubeo porque el rol es relacionista, como lo señala Dubet (2006), y se construye con otras/os en un espacio particular. Tiene que ver con el lugar que se le da en una organización. Tal vez, se trate de desconfiar de los mandatos de moda, de empezar a nombrar de otra manera a quien cumple un rol de trabajar con otras/os dentro de cada institución. Un rol que parece nuevo, pero que no es -ni más ni menos- que el rol de ser maestra/o en la escuela del Siglo XXI.

### **El concepto de formación**

Es necesario a esta altura diferenciar el concepto de formación al cual hago referencia en este capítulo del de capacitación, tal como se la pensó en los inicios de la implementación del dispositivo. Capacitación hace alusión a un conjunto de saberes técnicos puestos a disposición de parte de un/a capacitador/a que tiene el saber y transmite algunas habilidades y/o conocimientos para desempeñar determinado rol.

En esta oportunidad, y relación al dispositivo al que hago referencia, la formación está pensada desde los aportes de la psicología como aquella que permite encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Es decir, que una/o se forma a sí misma/o a través de la mediación de formadoras/es, de situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo. Es decir, en situaciones de formación. Por ende, formarse significa:

Adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso, cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos, aquél que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa. Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá. (Ferry, 1990, p. 13)

En este sentido, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Ferry considera tres condiciones para realizar este tra-

bajo: lugar, tiempo y relación con la realidad. Esta formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. La/el docente que da clase trabaja para las/los alumnas/os. No se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Sólo entonces hay formación; cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí misma/o. La acción de reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y, en ese momento, sí hay formación. El tercer aspecto de la formación es una distancia que se establece con la realidad. Una/o se desprende de la realidad para representársela y la realidad queda figurada por representaciones. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. Por ejemplo, cómo hacer en la clase para presentarse, para exponer el problema a los estudiantes, para lograr su interés, etc.

Por su parte, Filloux (1996) desde el Psicoanálisis, al referirse a formación nos habla de la relación entre el sujeto en formación y el/la formador/a. Afirma que sólo puede hablarse de formación cuando hay un retorno sobre sí, tanto en el sujeto en formación como en el/la formador/a. Y agrega:

Porque sólo puede hacerse ese retorno con la mediación del otro y por eso hay que hablar de relaciones de formación, son sujetos en relación en el marco de una intersubjetividad. Entonces desde este aporte formación, es un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo porque no se (puede) tomar consciencia de lo que soy sino por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí [...] Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermé como sujeto. Poder retornar sobre mí, es poder analizar mi experiencia, mis temores, es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de las resistencias a aceptar nuevos conocimientos y, a la vez, no quedarme en mí mismo sino aceptar que el otro es un sujeto que puede hacer lo mismo. Este diálogo intersubjetivo es el diálogo de inconscientes, es saber que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente, en síntesis, formación es deformarse, reformarse, es encontrar nuevas formas. (pp. 37 y 42)

Aunque no deliberamos sobre estas disquisiciones teóricas, en los encuentros de formaciones nos aventuramos a realizar la tarea de formación en la que uno de los rasgos centrales lo constituye la reflexión en y de la práctica, en un espacio y tiempo determinado y con propósitos definidos. Entonces, podemos afirmar que la noción de formación se basa en las ideas de distintos autores como Ferry (1990), Filloux (1996) que entienden que formarse “es un trabajo que realiza el sujeto sobre sí mismo, es la dinámica de un desarrollo personal a partir de mediaciones variadas y diversas- los formadores, las lecturas, los accidentes, las circunstancias, las relaciones con los otros” (Filloux, *op.cit.*, p.15).

En este sentido, el espacio de formación docente fue una situación de formación, en la medida que pudimos construir conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica poniendo en tensión ese saber práctico que tenemos las/los docentes y la teoría de las Ciencias de la Educación. Una de los aspectos profundizar es ese retorno sobre sí misma/o del que nos habla Filloux (1996):

En la formación de formadores, es sólo a partir de la reflexión sobre sí mismo que el formador podrá lograr que el otro que está en formación a su vez haga un retorno sobre sí. Es allí donde esta pregunta adquiere sentido: y acaso la formación ¿no sería la formación un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismas?. (Filloux, *op. cit.*, p. 37)

### **La entrada al territorio**

En estos espacios de formación sistemáticos y continuos que se llevaron a cabo una vez al mes durante más de diez años consecutivos en un trabajo silencioso, de autogestión de sus coordinadoras/es se discutió, analizó y reflexionó sobre el rol de la/el MAp. Actualmente, estos espacios continúan siendo defendidos en la práctica por algunas supervisiones y, a partir del año 2019, figura como acción a realizar en el calendario escolar, CEUR (4), que da cuenta de una línea de política educativa a instituir.

En cuanto al rol, perfil y función de la MAp se dieron una serie de discusiones a lo largo de distintos encuentros. Por lo que con el objetivo de recuperar dichas discusiones y consensos se decide en el año 2014, a raíz de la demanda de las/los mismas/os docentes habilitar un Banco de Experiencias en la página Web del Consejo Provincial de Educación que estuvo vigente entre los años 2015 a 2017.

Este banco de experiencia fue una herramienta muy valiosa para todas aquellas personas que iniciaban el tránsito en la construcción del rol de la/el MAp en una institución. Los saberes expuestos en este banco permitieron conocer la forma en que las/los docentes ponían en acción sus conocimientos (disciplinares y didácticos) y reflexionaban sobre su práctica. Supuso, también, la acumulación de puestas en acción que permitieron ser usadas nuevamente, revitalizadas, adaptadas a la realidad del grupo y de la institución. Se sumó a este banco, material teórico utilizado en los espacios de formación. Aunque fue una muy buena iniciativa, la propuesta no pudo sostenerse en el tiempo.

Una de los aportes que contenía la página era un Documento denominado Entrada al Territorio, así fue llamado en uno de los encuentros por las/los participantes. En este caso, cuando hacemos referencia a territorio, lo hacemos desde los aportes de Guattari y Rolnik en el libro *Micropolítica: Cartografías del Deseo* (1986):

La noción de territorio aquí es entendida en sentido muy amplio, que traspasa el uso que hacen de él la etología y la etnología. Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes y con flujos cósmicos. El territorio



puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto se siente ‘una cosa’. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fichada sobre sí misma. Él es un conjunto de representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos. (p. 323)

El documento cuenta con un breve marco teórico y acciones llevadas a cabo en las escuelas; además de la reglamentación que debería encuadrar las acciones. El mismo fue enriquecido y modificado a la luz de la experiencia, las reflexiones, las lecturas de materiales teóricos. Comparto en el anexo de este capítulo una de las últimas versiones, con la seguridad de que necesita una revisión y resignificación por parte de sus protagonistas actuales.

### **Los tópicos de formación**

Durante los últimos años, tres supervisiones (I, II y V) pudimos organizar el encuentro. Buscamos material, organizamos la agenda y gestionamos el espacio. Este espacio también se convirtió en un espacio de formación para nosotras/os como coordinadoras/es. En estos encuentros pudimos apropiarnos de ideas devenidas de las conversaciones, lecturas, discusiones y reflexiones que dieron fundamentos a las prácticas. Estas ideas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- La perspectiva que asumimos fue dejar de mirar el denominado fracaso escolar como resultado de los atributos de los sujetos para pensarlo como producto de las condiciones de la escolaridad. La idea rectora fue que todas/os las/los estudiantes podían aprender.
- La existencia de una estrecha relación entre las condiciones de escolaridad, la organización de los vínculos y las situaciones de enseñanza en el desempeño de las/los alumnas/os y jóvenes, nos instaba a incluir la pregunta por posibles modificaciones de esas condiciones institucionales antes que pensar en la capacidad/problema de los sujetos.
- Las/los niñas/os eran, en esta época, los sujetos sociales que estaban poniendo en juicio y en crisis las estructuras educativas generadas para socializarlas/os y, por ello, le correspondía a las/los adultas/os generar modelos institucionales (como la familia, la comunidad, la escuela, etc.) diferentes.
- Cuestionar los diagnósticos efectuados sobre la base exclusiva de falta de adecuación de las/los estudiantes a las demandas, los valores o las expectativas de la institución escolar (ya sea por su comportamiento o el logro de objetivos pedagógicos), ya que no se adecuaban a las normativas vigentes ni a ningún proceso diagnóstico de carácter científico. Por lo que eso constituía una práctica impropia (cfr. Ministerio de Salud. 2014)
- El otro paso importante fue ir al encuentro de las/los niñas/os para reconocerlas/os en su singularidad. Tener una mirada política de la enseñanza, lo implicaba instalar el interrogante acerca del sentido sobre lo que se enseñaba, el direccionamiento de las acciones que se tomaban y el efecto de esas decisiones en la vida de los sujetos.
- El acompañamiento a todas las trayectorias, demandaba enseñar lo mismo, pero no con los mismos tiempos ni con los mismos modos: era necesario revisar los tiempos de enseñanza,

las estrategias y los recursos puestos en juego al interior del aula; como así también la propuesta inter e intraciclo.

- El desafío de la tarea a realizar fue pensar alternativas pedagógicas que consideraran las formas de aprender de las/los alumnas/os.

Es importante mencionar aquí los propósitos de este dispositivo de formación, que giraron en torno a desafíos *colectivos*<sup>17</sup> como:

- Sistematizar el saber pedagógico-didáctico y hacer circular públicamente las producciones y avances.
- Socializar las experiencias de cada Maestra/o de Apoyo y de cada escuela.
- Buscar y construir nuevas estrategias de intervención a través de lecturas bibliográficas.
- Traducir la política de igualdad en propuestas pedagógicas de aula.
- Habilitar discusiones sobre las representaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, acerca de las/los alumnas/os.
- Empoderar a maestras/os y directivos/as en la construcción de conocimiento pedagógico.
- Poner en el centro del debate institucional a las prácticas de enseñanza.
- Problematizar lo existente para visibilizar situaciones naturalizadas que debían ser revisar.
- Conservar y construir la memoria pedagógica del trabajo de la escuela.
- Capitalizar los recorridos particulares que efectivamente sostuvieron aprendizajes significativos para pensar las intervenciones desde propuestas cada vez más justas e inclusivas.

En los encuentros de los años 2016 y 2017, de la mano de Rebeca Anijovich, Flavia Terigi, entre otros autores en la misma línea de pensamiento; incursionamos en la lectura de material sobre la gestión en aulas heterogéneas. Abordar este enfoque nos permitió avanzar en una propuesta que proponía:

1. Propiciar el desarrollo de estudiantes autónomas/os, con capacidad de trabajar junto a otras/os y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias y estilos de pensamiento, así como también su entorno, su bagaje cultural.
2. Brindar oportunidades para tomar decisiones y elegir, por ejemplo, optar entre varias propuestas de actividades de aprendizaje los modos de programar y organizar, monitorear y evaluar su tarea.
3. Disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para las/los alumnas/os, tanto en forma individual como grupal, abundante en propuestas diversas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido. Las aulas heterogéneas constituidas bajo la idea de flexibilidad, muestran diversos modos de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los estudiantes, los modos de comunicación, el uso de los recursos en función de los propósitos y los contenidos a aprender. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de una educación que aloje a todas/os las/los estudiantes.

---

<sup>17</sup> Estos desafíos fueron construidos a partir de los aportes de las profesoras del IFD N°12, Gabriela Villaroel, Valeria Morandi e Isabel Gallegos, quienes colaboraron en la coordinación de uno de los encuentros.

4. La idea de trabajo cooperativo fue una de las formas de trabajar en aulas heterogéneas. El modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (1999) instaba a reunir a las/los estudiantes en grupos a partir de las diversas habilidades y conocimientos previos que poseía. De tal modo, que cada integrante pudiera brindar apoyo a otras/os y recibirlo en la medida de sus necesidades. Esto generaba la ayuda y el respaldo que cada una/o de ellas/os necesitaba para tener un buen rendimiento escolar.

5. Revertir la idea de desconfiar en las propias capacidades para aprender. Esta era una idea que debía ser trabajada para que las/los estudiantes pudieran crearla para sí.

La concreción de un enfoque que atienda a la heterogeneidad necesita de una comunidad educativa consciente de un cambio y, a la vez, comprometida con un proyecto institucional en clave de inclusión. También de una política pública que acompañe la desconstrucción y construcción de una forma diferente de asumir el día a día en las aulas. Situación que interpelara no solo a la/el Map, sino a cada uno de los actores del quehacer educativo. Sabemos que cambiar no es fácil para nadie, pero es posible entender que cuando hablamos de cambiar en educación estamos hablando de un cambio cultural, no de un cambio en las metodologías como dice Anijovich (2014). Requiere cambiar algo que aprendimos durante muchos años en nuestro tránsito por la escuela como estudiantes. Allí aprendimos un modo de ser estudiantes y también modelos docentes. Por eso es importante pensar hacia dónde vamos, por qué queremos cambiar, qué esperamos de ese cambio, reflexionar esto con otras/os, hacia el adentro de la comunidad educativa. Asimismo, es importante preguntarse si ese cambio se va a poder sostener en el tiempo.

Queda mucho por discutir, afianzar y revisar. Queda el desafío colectivo de bregar por la continuidad sistemática y sostenida de estos espacios de formación continua y en servicio para, que, en algún tiempo, pueda construirse conocimiento inédito en pos del cuidado y el respeto de cada trayectoria escolar. Es aquí que la centralidad del Estado y su responsabilidad primaria en la formación se pone bajo la lupa.

A continuación, brindo un registro organizado en temas, consignas y puesta en común de cuatro encuentros de formación mantenidos. Espero que este material permita conocer un poco más del dispositivo desarrollado y su valor formativo.

## **ENCUENTRO 1**

### **Tema: Los idiomas del aprendiente**

#### **Objetivos:**

- Diferenciar los conceptos de fracaso escolar y dificultades de aprendizaje desde el enfoque de la psicología clínica.
- Articular las ideas trabajadas en este espacio con la práctica docente en cada escuela.

#### **Las consignas:**

- 1) Leer el Cap. I: ¿Fracaso Escolar?, del libro: Los idiomas del aprendiente de Alicia Fernández. Discutir al interior de cada grupo en qué interpela el texto con mi práctica.
- 2) Elaborar una idea básica, que ligue la teoría con la práctica que están llevando a cabo cada institución.

Se entregó a cada grupo el acta del encuentro anterior y una ficha<sup>18</sup> con algunos conceptos (que se trabajaron anteriormente) para tener más elementos a la hora de leer el cap. 1 solicitado.

### **Puesta en común**

#### **Grupo: Escuelas participantes N° 118-158-175-4**

El marco teórico trabajado, nos aporta la idea de poder reconocer, lo que aparece como síntoma o problemas de aprendizaje ante el docente. No siempre implica la intervención de uno o más profesionales, que realicen un diagnóstico clínico para su tratamiento o solución. Por lo tanto, creemos importante que ante la manifestación de un llamado “problema de aprendizaje” el docente pueda analizar la modalidad de aprendizaje del aprendiente. Así como la modalidad de enseñanza para que no desencadene en fracaso escolar. Ante esta situación, es importante la mirada de la Map ya que entra y sale de la situación, lo que permite tomar distancia y a la vez implicarse y buscar alternativas.

#### **Grupo: Escuelas participantes N° 2-4-181**

Quizá, como docentes, tengamos limitaciones para intervenir en los llamados problemas de aprendizaje que requieren colaboración de psicopedagogo, pero seguramente nuestra tarea es que se erradique lo que se denomina fracaso escolar, como justificación de los problemas de enseñanza, derivados de no interpelar nuestra práctica, no escuchar los idiomas del aprendiente.

Para esto, es necesario que las Map, nos conectemos con nuestra propia autoría para ayudar a los aprendientes que recuperen el placer por aprender.

#### **Grupo: Escuelas participantes N° 232-125-Domingo Sabio**

El fracaso escolar o el problema de aprendizaje no debe ser acallado sino escuchado. La maestra de apoyo piensa, elabora estrategias diferentes para que no rotular a ese sujeto que no puede aprender. Participa de reuniones con la maestra de grado, se involucra en distintas tareas institucionales. Pero fundamentalmente, la liberación de la inteligencia atrapada, podrá darse a través del encuentro con el placer de aprender...esto lo vemos cuando los alumnos nos dicen...hoy jugamos...cuando estamos enseñando y ellos aprenden...a sumar, por ejemplo, y sienten la alegría de aprender más allá de las notas.

#### **Grupo: Escuelas participantes N°.183-147-150**

Tanto el problema de aprendizaje que constituye un síntoma, como el que forma una inhibición cognitiva, se instala en el individuo afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo redundando en un atrape de la inteligencia. Para procurar la remisión de esta problemática, deberemos apelar a un tratamiento psicopedagógico, para desatrapar esa inteligencia.

Desde nuestro rol de Map, intervenimos a través de diferentes estrategias para recuperar el deseo de aprender a pesar de las condiciones y carencias económicas, sociales, orgánicas y educativas para que ese aprendiente con problemas de aprendizaje, se incluya en el grupo- clase.

#### **Grupo: Escuelas participantes N° 289-74-256**

“Las palabras rótulos persisten y pesan, tanto que agobian las mochilas que prenden de los hombros de los niños”.

---

<sup>18</sup> Véase Anexo IV de este capítulo.

El docente como enseñante, debe responder a los desafíos haciendo un cuestionamiento interno, revisar su modalidad de enseñanza.

Maestros-psicopedagogos y otros profesionales debemos trabajar cooperativamente con capacitación a los docentes, en técnicas grupales, y también específicas para atender la singularidad de cada niño. Para que nos lleven a reflexionar sobre nuestra práctica y a entender que cada niño, tiene su propia historia y particularidad para apropiarse de los saberes.

### **Grupo: Escuelas participantes N°61-178**

Desde rol de Map se da la posibilidad de trabajo como pareja pedagógica, observar al docente, sugerir propuestas y metodologías diferentes.

También procura trabajar con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, y si a pesar de todas las intervenciones didácticas no aprende, se invita a trabajar a las familias y pedir ayuda externa.

También desde el rol de Map, se realiza seguimiento con informe, planilla de seguimiento, reuniones con las familias, talleres.

### **Grupo: Escuelas participantes. 201-198-195**

Fracaso escolar, es aquella situación que atraviesan algunos alumnos y alumnas provocada por el choque entre éstos y la institución escolar. Es importante aclarar, como factor determinante el accionar docente, dado que la búsqueda de estrategias puede favorecer a superar esta situación de fracaso. Desde nuestro rol de Map, es importante realizar un acompañamiento de estos casos en conjunto con la maestra de grado. Creemos de suma importancia, un trabajo conjunto de todos los actores institucionales como directivos, maestros especiales, profesionales de la salud, familias para abordar situaciones de fracaso escolar para que no se conviertan en problemas de aprendizaje.

## **ENCUENTRO 2**

### **Tema: Diagnóstico-intervenciones-evaluación<sup>19</sup>**

#### **Objetivos:**

- Diferenciar y debatir sobre la finalidad de los diagnósticos, sus limitaciones e implicancias.
- Relacionar diagnóstico, intervención y evaluación como procesos inseparables, pero diferentes.

## **CONSIGNAS**

### **Primera actividad:**

- **Realización de un juego** en ronda con la consigna:
  - a. Cuando suena la música todos los que se sientan identificados con la consigna deben entrar a bailar a la pista y luego volver al lugar. Alguna de las consignas dadas: la/os que sufren de

---

<sup>19</sup> Este encuentro contó con la asistencia técnica y la coordinación del equipo interdisciplinario EOAPIE, que propuso una selección de textos como disparadores para repensar la práctica desde tres ejes: diagnóstico-intervenciones-evaluaciones.

contractura cervical, la/os que usan plantillas, la/os que tienen miopía, la/os que tienen colesterol alto, la/os que les diagnosticaron hipertensión.

b. Hacer memoria, viajar en el tiempo a la época de la escuela: los que alguna vez les dijeron o se sintieron tímidos, que les transpiraron las manos o se ponían colorados, los que se sentaban adelante, los que se sentaban al fondo, los que se sintieron inquietos, los que les dijeron o se sintieron alguna vez desprolijos o poco aplicados, entre otros.

- **Puesta en común** de lo que sintieron o lo que les pasó mientras realizaban el juego. Algunos aportes: “Está bueno poder revisar cosas personales y hacernos cargo. A veces es fácil y otras no”, “Somos seres únicos y distintos, la diversidad está siempre presente pero ahora estamos más atentos como docentes”, “Dijeron: pasen los que tienen miopía y no los que son miopes o discapacitados. Decir personas con miopía o con discapacidad. Dice mucho cómo nos nombramos”, “Es tranquilizante ver que a otras personas les pasan las mismas cosas que a nosotros”, “No siempre jugar es desestructurarse”.

### **Segunda actividad:**

**Trabajo en grupos.** Se armaron ocho grupos a los que se les entregó diversos textos que hablan sobre dos de los ejes planteados: diagnóstico e intervención.

Cuatro grupos trabajaron sobre el eje **Diagnóstico** con los siguientes textos:

- “ADD, TOD, ETC ¿Podremos también clasificar los etcéteras?” Autora: Gisela Untoiglich.
- Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos y otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Comisión Nacional Interministerial en políticas de salud mental y adicciones (CONISMA).
- Cuando la pastilla reemplaza a la palabra. Autora: Beatriz Janin.
- Niños desafiantes. Autora: Beatriz Janin. Novedades Educativas.

Otros cuatro grupos trabajaron sobre el eje **Intervención** con los siguientes textos<sup>20</sup>:

- Distracción, atención y disciplina durante la enseñanza de los contenidos escolares. Autora: María Eugenia Toledo y Hermsillo.
- Las respuestas inesperadas de los niños. Autora: María Eugenia Toledo y Hermsillo.
- Alumnos con dislexia. Estrategias para educadores. Autora: María Trinidad Iglesias.
- Cuando los niños exasperan. Autora: Adriana Montobbio.

### **Puesta en común**

Los textos nos advierten sobre ese afán que tenemos los docentes de pedir el diagnóstico, de saber qué dice el psicopedagogo, el médico, el psicólogo como si con eso, ya tuviéramos todas las respuestas a lo que le pasa a ese niño o niña, que no aprende. Hay un afán clasificatorio, es un intento de paliar la angustia de lo abierto e indeterminado. Es ¿Adónde metemos a ese niño que no sabemos qué tiene? Es una fantasía, eso de saber con certeza qué es lo que tiene el niño, nos permitirá saber con certeza qué hacer.

---

<sup>20</sup> La idea de la selección de textos fue que apareciera la problemática desde distintos abordajes. Cada grupo leyó su texto, señaló lo que le parecía importante y luego lo compartió con otros grupos. Finalmente, en el plenario se expusieron las repercusiones registradas con relación a la práctica.

A la hora de pensar acerca de las problemáticas de los diagnósticos en la infancia, es necesario considerar que no se trata de meros debates teóricos o perspectivas clínicas, lo que está en juego son prácticas específicas, modos de producción de subjetividad. Con el peligro, de que ese diagnóstico se “adhiera a la piel” de un sujeto infantil. Que un nombre avalado por un cierto saber médico imponga los rasgos del sujeto en desmedro de otros, que amenace el dinamismo de esa subjetividad en constitución y produzca efectos de clausura.

La escuela suele ser una vidriera, donde se muestra gran parte de las problemáticas de las infancias. Existen múltiples razones que podrían converger para que un niño o niña manifieste dificultades escolares: problemas familiares, situaciones de abuso o violencia, desnutrición infantil, problemas socioeconómicos, problemas de visión o audición no diagnosticados, dificultades atencionales, entre otros.

Por lo tanto, será necesaria una profundización de cada caso particular para pesquisar que le sucede a cada niño o niña, que no acompañan el ritmo escolar exigido.

El texto de Janin, plantea que la invasión de diagnósticos más que un conjunto de enunciados descriptivos son enunciados identificatorios, diagnósticos que llevan a que un niño sea catalogado por los síntomas que presenta perdiendo así su identidad. Cabe preguntarse: ¿dónde quedaron los niños y sus vaivenes, como sujetos en permanente devenir? ¿Dónde podemos ubicar sus deseos, sus temores y sus sufrimientos? ¿Por qué suponerlos “patológicos” en lugar de pensarlos como sujetos con diferentes posibilidades, que están atravesando momentos difíciles?

Un diagnóstico lleva a que se encasille al niño en la enfermedad dejando de lado el sufrimiento que puede venir por otras causas. Hay que volver a ver el sufrimiento del niño. El diagnóstico nos puede servir de herramienta para pensar estrategias para las situaciones que vivimos cotidianamente. Hay que tener la certeza de que interviniendo igual no vamos a tener cambios. Hay que probar por otros lados, innovar la intervención para ver cambios en los niños. Las conductas que manifiestan los niños no van a mermar de un día para otro, son procesos a largo plazo.

Otro de los aportes de los textos es que, hay que tener en cuenta el contexto familiar, social y cultural del niño. No estigmatizar. Generar espacios de escucha, respetar la intimidad y la confidencialidad.

Respecto de los informes, nos sugieren que sean descriptivos destacando dudas y señales de alarma, como así también capacidades y recursos que se hayan identificado en el niño. No realizar diagnósticos o sentencias, como por ejemplo decir: este nene es hiperactivo o es disléxico.

Una de las autoras dice que hay juegos que ya no se hacen entre los niños. Hoy están sobreexcitados, mucho tiempo frente a la computadora e incluso ven programas para adultos. Estar frente a la computadora, no les permite tramitar muchas cosas, dado que el juego sí. Hay que tratar de brindarles esta oportunidad a los niños, ir mechando juegos y viendo en qué se motivan para que puedan tramitar lo que les pasa.

Es importante poder realizar acuerdos institucionales, para abordar el problema de un determinado niño. Para que no sea sólo un problema de su maestra. Debe ser un problema de todos, y tenemos que actuar desde el lugar que nos toque, sabiendo que es un camino lento, de muchas intervenciones y sostenidas desde muchos lugares. Si cultivamos todos la misma idea, vamos a tener mejores resultados.

Toda la escuela tiene que manejar el mismo discurso, el mismo conocimiento. Como éste que estamos trabajando en estos espacios formativos: “Somos *La gran ocasión* para estos niños”, refiere- una MAP-. Y continúa diciendo, “destaco la importancia de abrírnos a escuchar al niño,

no descalificarlo ni avergonzarlo, permitir que se explique y pueda transformar la situación negativa en algo positivo”.

Las escuelas tienen el desafío de pensar en cuál es la necesidad de cada niño, de esos niños con dificultades, ya que lo que funciona para uno, puede no funcionar para otro. Construir herramientas que posibiliten la inclusión de las diferencias en el respeto por la diversidad.

### **ENCUENTRO 3**

#### **Tema: Los malentendidos en aulas heterogéneas<sup>21</sup>**

#### **Objetivos:**

- Identificar malentendidos en las prácticas educativas que constituyen obstáculos para la puesta en acción de un aula heterogénea.
- Desmistificar esos malentendidos, para atender la diversidad en el aula en busca de respuestas inclusivas.

#### **Consignas:**

Primer momento: - Caldeamiento.

Segundo momento: - Presentación y socialización de la palabra que define al rol de la MAP teniendo en cuenta la primera letra del nombre de cada docente.

Socialización:

**OPINAR** (Olga) -**GENEROSIDAD** (Giulietta) - **VALIENTE** (Viviana)-  
**MOVIMIENTO** (María)- **BÚSQUEDA** (Beatríz) - **PACIENCIA** (Patricia)  
**ACEPTACIÓN** (Andrea C.) **ACCESIBILIDAD-Acompañar-Alegría- amor-NOBLE**  
(Noelia) - **GUÍA** (Gloria)- **APERTURA (Alicia) -AMOR** (Andrea)  
- **COLABORACIÓN** (Carolina) **PACIENCIA** (Patricia) **COMPROMISO**  
(Claudia)- **LABOR COMPARTIDA** (Leticia) - **ESTAR ESPERAR** (Estela)-  
**MOTIVAR** (Miriam) **MAESTRA** (Mónica)-**ACOMPañAR** (Ariel) **MIRADA** (Mariela)-  
**SOPORTE MULTIPLICADOR** (Stella M)- **FLEXIBILIDAD** (Fátima) - **LOGROS**  
(Liliana) - **APREHENDER** (Ana María)- **POSIBILIDAD** (Patricia)-  
**MIRAR** (María M.) **VALENTÍA** (Viviana)-**SOÑAR** (Silvina) **MOTIVACIÓN** (Mary)-  
**SOLIDARIDAD** (Silvia)

**Tercer momento:** Reunidos en grupos responder a la propuesta de trabajo que a continuación se detalla:

- 1- Leer el material sobre “Malentendidos en el trabajo con aulas heterogéneas” ver anexo v de este capítulo.
- 2- Confrontar las siguientes preguntas con la planificación seleccionada en su grupo.
- 3- Realizar una afirmación incluyendo las palabras destacadas en el segundo momento.
  - a) ¿Existe en la planificación una propuesta que dé lugar a una diversidad de respuestas y estilos?
  - b) ¿Registra una propuesta que promueva el trabajo en equipo? ¿Cuáles?

---

<sup>21</sup> Este encuentro fue planificado en conjunto con las supervisoras Mara Álvarez y Adriana Mandagaran, quienes llevaron a cabo el encuentro con su zona por separado, por no contar con un espacio que albergue a los 90 asistentes.



- c) Recordando alguna clase dada. ¿Sintió perder el control de la clase? Sus intervenciones, aún de manera inconsciente, ¿intentaron sostener la homogeneidad?
- d) ¿Cuáles son las variables y situaciones que debieran condicionar una propuesta a la hora de planificar para un aula heterogénea?
- e) ¿Cómo puede reformar esa actividad diferenciada elaborada para un niño con NEE en una para todos?
- f) ¿Qué características debe tener una actividad para que sea relevante para los alumnos?
- g) Cuando agrupa a sus alumnos, ¿cuáles son los criterios que utiliza para dichos agrupamientos?
- h) Observe la propuesta de evaluación: Reformule la consigna para que cada niño pueda mostrar lo que aprendió.
- i) ¿Qué actividades tiene planificada para aquel alumno o alumna que terminó primero?

## **PRODUCCIONES GRUPALES**

### **CONSIGNA 1**

#### **Producciones Grupo 1**

\*\*\* Predomina aún el “Malentendido” 9. Este enfoque es válido para la enseñanza, no para la evaluación.

\*\*\* Si optamos por aulas heterogéneas, al momento de evaluar se debería acordar otro tipo de instrumento acorde al enfoque. (Debería mostrar las fortalezas y debilidades).

Es importante la intervención diaria (observación) en el cuaderno de clases. Esto es prueba del “encuentro” entre el docente y el alumno.

\*\*\* Malentendido 3. “Si hacen lo que eligen no se van a cubrir los contenidos del currículo”.

Tiene que ver con la estructura que plantea el sistema, en el documento de información ya están explicitados los contenidos y ahí queda en evidencia, pero no se tiene en cuenta ¿por qué no lo hiciste? (interpretación de consignas, turnos para hablar, escucharse, volver a una actividad, retomar, recordar, revisar).

Si nos posicionamos en la realidad del aula, sin que nos “corra el currículo”, teniendo en cuenta las necesidades (fortalezas y debilidades), teniendo las individualidades, respetando los tiempos, podríamos intentar garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto es necesario fundamentar nuestra propuesta.

#### **AFIRMACIÓN**

Darnos la POSIBILIDAD de leer la vida, MIRAR, mirarnos, mirarte, animándonos a SOÑAR mundos posibles con SOLIDARIDAD y VALENTÍA.

#### **Producciones Grupo 2**

Quieren enseñar en aulas heterogéneas cuando somos portadores de estrategias que tienden a homogeneización.

Se percibe a lo diverso como un problema y que hay que corregirlo o excluirlo.

Comprensión de la MAP en función de las desigualdades.

Preguntas que no tuvieron respuesta:

¿Cómo generar la necesidad de la flexibilidad en el otro/a que identificamos con una “mentalidad fija”?

#### AFIRMACIÓN

Posibilitar la construcción de conocimientos en todos y cada uno requiere PACIENCIA; ya que los resultados son a largo plazo. La tarea de enseñar no es idéntica a la del artesano que se ve su creación concluida. Una LABOR COMPARTIDA que nos sumerja en pensar la acción educativa en forma conjunta, desde el COMPROMISO que nos convoca el ENSEÑAR.

#### **Producciones Grupo 3**

- Contradicción constructivismo/conductismo.
- Contradicción- quiebre entre el trabajo realizado en aulas heterogéneas con la instancia de evaluación Documento de Información. →

#### AFIRMACIÓN

Desde la BÚSQUEDA de estrategias diferentes donde se dé un constante MOVIMIENTO de intercambio de actividades permitiendo la diversidad de OPINIONES, PACIENCIA, y apertura lograremos un ACOMPAÑAMIENTO acorde al grupo.

#### **Producciones Grupo 4**

Los malentendidos que siguen predominando en las aulas:

- El enfoque no es adecuado para cursos numerosos.
- Agrupar a los alumnos por nivel.
- No se van a cubrir los contenidos del currículo.
- Perder el control de la clase.

#### AFIRMACIÓN

“La MAESTRA acompaña su MIRADA y es SOPORTE MULTIPLICADOR en los LOGROS del APREHENDER”

#### **Producciones Grupo 5**

Malentendidos:

- Qué criterios tenemos en cuenta para evaluar y calificar en un boletín” a los alumnos que tienen distintos niveles (cognitivo, personal y social) y qué criterios tenemos para que haya una continuidad institucional en esta mirada
- Qué y cuáles son las posibilidades que le damos nosotros, los docentes, en una adecuada elaboración en nuestro trabajo áulico.

#### AFIRMACIONES

Seamos la “gran ocasión” de todos, pongamos en juego el AMOR, la ALEGRÍA y la MOTIVACIÓN indispensable para que se garantice el desarrollo de sus capacidades, el APRENDIZAJE mediante el ACOMPAÑAMIENTO oportuno.

Nuestro trabajo como MAP es ACOMPAÑAR, GUIAR, tener APERTURA y ALEGRÍA que permita al niño/a motivar y desarrollar sus capacidades individuales, brindándoles seguridad, confianza a los alumnos y a nuestra pareja pedagógica.

#### AFIRMACIÓN:

Propiciar el desarrollo de estudiantes autónomos, con capacidad de trabajar junto a otros, y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias y estilos de pensamiento, así como también su entorno, su bagaje cultural.

### **Cuarto y último momento:**

A modo de cierre del encuentro se plantea:

El enfoque de la diversidad en educación, tiene su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas. Los supuestos teóricos y principios para la gestión de aulas heterogéneas desde el enfoque de la diversidad son: Todos los niños pueden aprender y la flexibilidad lo que:

- Supone valorar la heterogeneidad de los estudiantes en: estilos y ritmos de aprendizaje, tipos de inteligencia, intereses, gustos, niveles de pensamiento, experiencias, culturas.
- No quedar sujetos a normas, promover variaciones y plasticidad.
- Adoptar modos posibles de organizar: espacios, tiempos, agrupamientos, canales de comunicación, recursos; según propósitos y contenidos.
- Las consignas son las que posibilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje, son un instrumento para crear situaciones y abordar contenidos. Entonces, una consigna auténtica debe demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza.



## **ENCUENTRO 4**

### **TEMA: La evaluación en aulas heterogéneas**

#### **Propósitos:**

- ✓ Recuperar los interrogantes planteados en el encuentro anterior, en relación a las diferentes formas de evaluar en aulas heterogéneas para acercarnos a posibles respuestas.
- ✓ Problematizar la concepción de evaluación que sostienen las prácticas escolares en aulas heterogéneas.
- ✓ Complejizar las nociones acerca de evaluación y diseñar propuestas en el marco de la evaluación auténtica.

#### **CONSIGNAS**

1° Momento (8:00)	Recepción
-------------------	-----------

Cada uno recibirá un cartoncito de color, el cual deberá completar con su nombre y escuela, se lo colocará como distintivo.

Quedaron conformados cinco grupos, integrados por docentes y directivos de las distintas escuelas de la zona.

2° Momento (8:30)	Lectura del material bibliográfico
-------------------	------------------------------------

**Anijovich, Rebeca** (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós*

**Elola Nydia y otras** (2010), *La Evaluación Educativa: La evaluación en la escuela, posibilidades e imposiciones*. Buenos Aires, Editorial Aique.

Técnica del archipiélago: A cada se le asignará un apartado para ser leído con detenimiento.

- **Rojo**: La evaluación auténtica.

- **Amarillo:** Las matrices de valoración. Un instrumento para la evaluación auténtica.
- **Verde:** Diseñar instrumentos de evaluación diversos.
- **Azul:** Las creencias de los docentes acerca de la evaluación
- **Blanco:** Ficha: *La evaluación en la escuela, posibilidades e imposiciones.*

3° Momento (9:15)

Discusión

De acuerdo a los colores que les tocó, se mezclan y arman grupos mosaico en los cuales deberá haber como mínimo un miembro por cada color. Allí cada integrante comentará las ideas principales del apartado que le tocó leer.

*\*Se sugiere tomar nota, a fin de poder utilizar dichas ideas en la actividad posterior.*

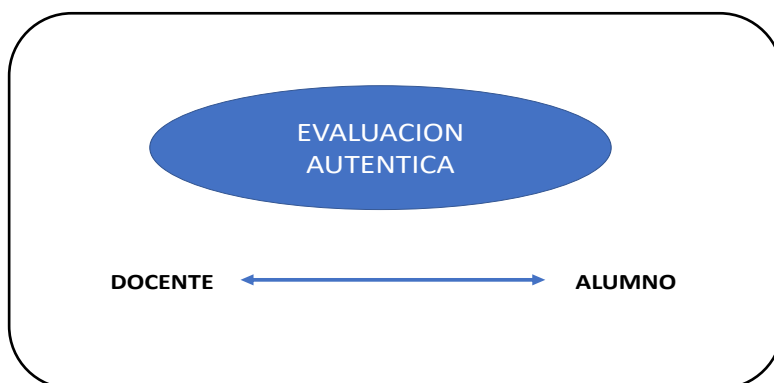
4° Momento (10:00)

Resignificación

Vuelta al grupo de origen y comienzo del trabajo con la consigna.

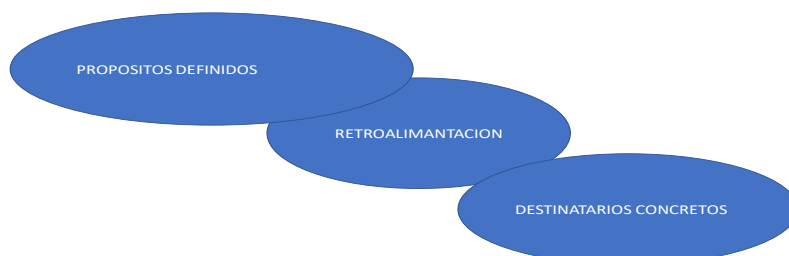
- **Grupo Rojo:** Elaborar 5 diapositivas acerca de la *evaluación auténtica*.  
(Integrantes: Andrea, Esc. 1 - Leticia, Esc.4 – Claudia, Domingo Savio – Silvia, Esc. 1)

## PRODUCCIÓN GRUPAL

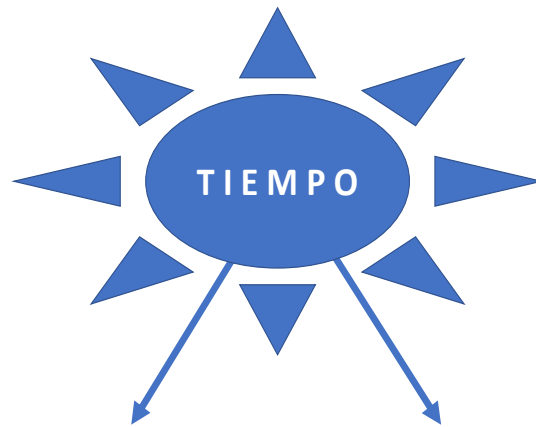


- Aprendemos de cómo aprenden los alumnos.
- La retroalimentación nos hace crecer y ellos también

## MIRADA DOCENTE PARADIGMA



- Cuáles son nuestros modelos
- Teniendo una mirada crítica hacia lo que hacemos.
- Qué miramos cuando miramos.
- Sin negar lo que hay pero teniendo ese plus, viendo el proceso.



**RESPETAR  
INDIVIDUALIDADES**

**PROCESO DE  
TRABAJO**

- El tiempo es condicionante.
- Hay que respetar las individualidades de los niños
- Respetar el proceso de cada uno y los tiempos que les demanda.

Problemas con más  
de una solución

Propuestas desafiantes

Conocimientos y  
procedimientos

Variedad de Recursos Cognitivos

**Grupo amarillo:** Diseñar recetas, prospectos o tips para una evaluación auténtica Producción grupal:

## **MAp** *Rápida Acción* ®

**Fórmula:** cada 20 alumnos contiene, nuevas estrategias de enseñanza, miradas flexibles, contención flexible.

**Presentación:** cápsulas.

**Acción terapéutica:**

- Descomprime situaciones de enseñanza y vinculares.
- Fortalece las relaciones.
- Habilita el diálogo.
- Integra.
- Socializa.
- Acompaña.

**Indicaciones:** Trayectorias.

Se indica en uso para el alivio diario. Ante la falta de:

- Comprensión
- Ante la heterogeneidad de las relaciones.
- Ante las miradas constantes.

**Posología:** Según criterio de

Rebecca Anijocich se recomienda:

- . Dosis p/adultos: 1 cápsula por semana.
- . Dosis p/niños: 1 cápsula diaria

**Duración del tratamiento:** durante toda la trayectoria escolar.

**Contraindicaciones:** No debe ser usado sin consumir el “Pan de la Autonomía”

En caso de estar en cinta o gruesa no consumir.

En caso de alteraciones mentales supuestas o diagnosticadas no consumir.

Abstenerse de consumir si está próximo a jubilarse.

Mantener fuera del alcance de personas c/cambio de funciones.

**Advertencias:** en caso de sobredosis llamar al 0800 888 EVELIN

Vencimiento cada 3 años de la fecha designada.

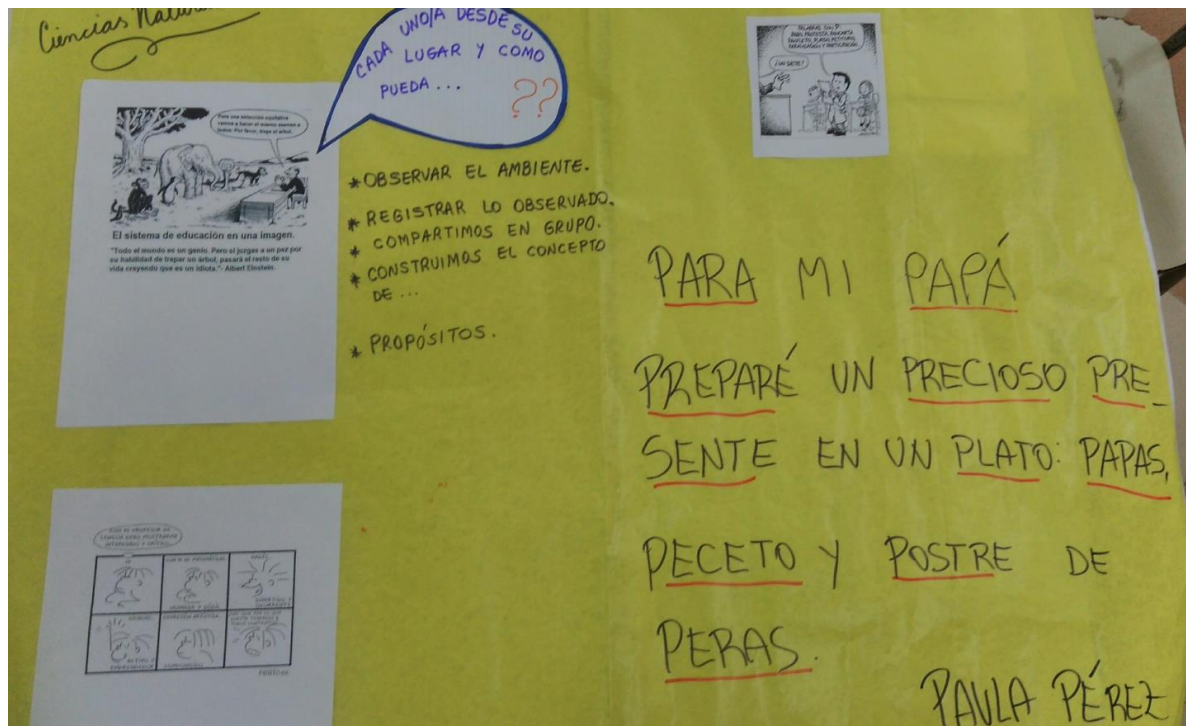
Fármaco aprobado por Ministerio de Educación. Certificado 2017 Laboratorio Amarillo “LOLIS” – Bajo Licencia Supervisión Zona I.

Última versión 23-06-2017

*MAp*®

**Grupo azul:** Resignificar las viñetas teniendo en cuenta las creencias de los docentes.

Producción Grupal:



La concepción de evaluación que sostienen las y los docentes se construye sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar y aprender. Dada la importancia de estas creencias por su impacto sobre los alumnos, es necesario diseñar dispositivos que favorezcan evidenciar e interpelarlas.

Las creencias de las maestras y los maestros sobre la evaluación, impactan sobre las y los alumnos y tienen consecuencias muchas veces negativas.

Un docente que trabaja desde esta perspectiva de aulas heterogéneas cree en la posibilidad de que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y así lo transmite.

**Grupo blanco:** Responder a las preguntas que quedaron sin respuestas en el encuentro anterior.

Producción Grupal:

### ALGUNAS PREGUNTAS SIN RESPUESTAS

Este enfoque es válido para la enseñanza, no para la evaluación.

Si optamos por aulas heterogéneas, al momento de evaluar, se debería acordar otro tipo de instrumento acorde al enfoque. (Debería mostrar las fortalezas y debilidades).

Quieren enseñar en aulas heterogéneas cuando somos portadores de estrategias que tienden a homogeneización.

Se percibe a lo diverso como un problema y que hay que corregirlo o excluirlo.

Comprensión de la MAP en función de las desigualdades.

Preguntas que no tuvieron respuesta:

✓ ¿Cómo generar la necesidad de la flexibilidad en el otro/a que identificamos con una “mentalidad fija”?

✓ Contradicción- quiebre entre el trabajo realizado en aulas heterogéneas con la instancia de evaluación → Documento de Información.

✓ ¿Podría existir evaluación sin calificación? ¿Y promoción sin calificación? ¿Y calificación sin evaluación? Qué se prioriza: ¿el resultado, el procedimiento, el esfuerzo?

5° Momento (11:00)

Plenario

**Puesta en común.** Cierre a cargo de la Lic. Fernanda Hoffmann.

Se transcribe algunas ideas recuperadas del intercambio entre la Lic. Hoffman y las docentes y las directoras presentes en dicho encuentro.

Con relación a la pregunta: ¿Podría existir la evaluación sin las calificaciones?? La respuesta es negativa. Lo mismo se afirma para la promoción. Podría existir promoción no vinculada a la calificación, tal como lo es la promoción automática, que contempla ritmos diferentes de apropiación de contenidos. También existen evaluación y promoción sin calificación.

Al asignar calificaciones a los alumnos, con su influencia sobre la promoción, los docentes suelen fundamentarlas en aspectos tan diferentes como el rendimiento escolar, el esfuerzo realizado (traducido en monto de trabajo en clase, entrega de tareas, cumplimiento), el progreso individual (en relación con el punto de partida), el interés demostrado hacia el trabajo, los temas o las propuestas, la participación, la conducta o actitudes demostradas en clase, entre otros. Se suele optar por tomar en cuenta los tres factores en las calificaciones, y sus diferentes formas de combinarlos. La consecuencia es la pérdida de significación y de poder de comunicación de las calificaciones. Por el contrario, comprender el significado de las calificaciones, saber de dónde surgen, qué relación tienen con el proceso transitado y con los logros alcanzados, contribuirá a que docentes y alumnos compartan resultados de la evaluación. Esto, a su vez, contribuye una *autoevaluación*.

Si entendemos que los aprendizajes y las formas de aprender son heterogéneas, entonces también las formas de evaluar tienen que ser heterogéneas en este sentido.

Hay chicos que tienen el aprendizaje mucho más disponible, logran esa transferibilidad de aprendizaje. Entonces, podemos ir un paso más allá de la evaluación y decir: aplícalo, producí, transferilo a otras situaciones, crea algo nuevo, y es a eso adonde la evaluación tiene que apuntar.

Las consignas en este enfoque, cobran relevancia porque si nosotros pretendemos un alumno autónomo, la consigna debería permitirlo. La consigna al ser explícita y escrita debería permitir que contribuya a la autonomía del alumno y por lo tanto a la diversidad de respuestas. Las consignas tanto para la propuesta de enseñanza como para la propuesta de evaluación son relevantes, no es cualquier cosa. Debe ser realmente significativa, es decir contextualizada.

No sirve de nada una consigna totalmente incoherente con la realidad que vive el niño, poder vincular, vamos a construir en base a lo que él ya tiene, lo que ya conoce. Los aprendizajes le sirven de base para seguir complejizando su capacidad cognitiva.

Otra cuestión importante es el tema de los **propósitos** y **criterios**. Para qué evaluamos, qué buscamos con esa evaluación, qué le va a dar significatividad o significación a la evaluación. Si tengo en claro los criterios, no solo para que el chico sepa que está siendo evaluado y cómo está siendo evaluado, sino también, para ir gestionando sistemáticamente instancias de autoevaluación. Si ellos conocen (los alumnos) los criterios, y además los comparten, si son fruto de una construcción conjunta dentro de un grupo heterogéneo, ellos paulatinamente van a ir construyendo formas



propias de autoevaluarse. Autoevaluarse en el sentido de presentar su aprendizaje. ¿Cómo aprendieron? ¿en qué instancia se generó tal o cual contenido?, ¿Cuáles son las mejores estrategias utilizadas para poder aprender? Y finalmente, además de poder comprender el aprendizaje propio, valorarlo y a partir de ese aprendizaje cuáles fueron los resultados para lograr mayor autonomía. Modificar esos aprendizajes, esas estrategias que no fueron del todo adecuadas no fueron del todo efectivas, en pos de mejores estrategias de aprendizaje. Esto tiene que ver con la autonomía, con convicción que hablaron en un momento, habilidades meta-cognitivas qué es y lo que buscamos. Que los chicos se sientan capaces de aprender, que quieran aprender y además tengan las estrategias necesarias para poder aprender cualquier cosa, en cualquier contexto.

En el encuentro se habló de **Poner en juego**, relacionado a las consignas, que los chicos puedan poner en juego todo lo que saben, poner el aprendizaje de esta conceptualización de competencia, lo aprendo, lo sé, pero ahora necesito ponerlo en práctica, transferirlo. De hecho, para qué está la escuela, si no podés transferirlo a la realidad a la vida cotidiana.

Poner en juego todo lo que saben, implica también poner en juego lo que sabe el otro, no siempre las habilidades que yo tengo son únicas, sino que en grupo aprendo con el otro y me siento más seguro. La evaluación individual no tanto, sino una evaluación de proceso en grupo.

Tomando lo que trajeron que, estamos acostumbrados a la evaluación individual y en la realidad, en el contexto común aprendemos en grupo, nos apoyamos en grupo, utilizamos otras estrategias, por qué en la escuela es tan común la evaluación no solo frente a la hoja, y dejamos a la deriva al niño cuando es una situación que no es cotidiana. Si nos valemos del otro para poder aprender, por qué no puedo también aplicarlo en la evaluación, por qué el otro no me puede ayudar a poner en práctica, poner en juego todo eso sé y que a veces, necesito una ayuda para poder transferirlo.

En relación al boletín o documentos de información, dentro de lo que está prescripto hay líneas de lo que puede flexibilizar, alternativas que pueden existir y convivir, aun teniendo un boletín que nos condiciona, podemos utilizar alternativas de evaluaciones y calificaciones diferenciales como pueden ser un informe, una comunicación oral a las familias, a los padres, madres y al mismo chico sobre todo si estamos hablando de la gestión de autonomía.

Muchos autores hablan de que tenemos que tener en todos los niveles una cultura formativa, una educación con propósitos formativos, no podemos tener evaluaciones que sean selectivas. Tenemos que tener evaluaciones, que ayuden al niño que se sienta capaz de poder aprender y que reflejen esa capacidad de que sabe, que esa capacidad de aprendizaje refleje en tiempo y forma que los chicos multiplican no que restringe.

Es necesario tener presente, que estamos hablando de niños de una escuela primaria y en formación, distinto a evaluar a un maestro. Nosotros estamos formando y construyendo la subjetividad de ese sujeto y todas las acciones que hagamos en la escuela impactan directamente. Por eso no salirnos de este lugar de docente como adulto formador y mirar a los niños y niñas en formación en escuelas primarias, es fundamental.

Las evaluaciones tienen que ser distintas, formativas, no con un criterio selectivo, entonces hay que pararnos desde esa óptica. La evaluación nos tiene que servir para profundizar los aprendizajes, para aprender de esos aprendizajes, cuáles son efectivos, cuáles no son efectivos, cómo modificarlos en la marcha. Todo aprendizaje tiene marchas y contramarchas. El aprendizaje no es lineal.

Además, un punto importante que tiene que tener la evaluación es la **retroalimentación**, para que el chico conozca cómo aprende, es la retroalimentación para también modificarlo. Para lograr mayor autonomía, debe existir reflexión hacia aquello que nos arroja la evaluación. Si tomamos la

evaluación y ponemos una nota numérica, sin una reflexión de cuál es su falla, entonces la evaluación poco tiene sentido. Ahora, si nosotros reflexionamos junto con el niño, indagamos, hacemos preguntas de por qué obtuvimos tal o cual resultado tendrá otra importancia, aun cuando sabemos que los chicos lo primero que miran es la nota.

Otro punto importante es la comunicación, todo proceso de enseñanza- aprendizaje, está sentido sobre la relación vincular de comunicación. El lenguaje, gestos, palabras, protopalabras, protolenguaje, todo ese camino subjetivo que existe o interrelaciona de alguna manera al sujeto que aprende y al sujeto que enseña, está rodeado por la comunicación y va a teñir ese proceso según cual efectivo seamos nosotros, para comunicar lo que tengamos que comunicar. La evaluación tiene que ser un instrumento que nos permita a nosotros clarificar y hacer más transparentes los mensajes que tiene que recibir el niño, primero que es capaz de aprender y segundo cuáles son las mejores formas que tiene para poder aprender. Si una evaluación no fue favorable, los resultados no fueron los esperados, entonces ¿cómo comunicamos esos resultados, ¿qué hacemos con esos resultados? Y qué otras opciones proponemos para que puedan hacer visibles para que todos lo/as niños/as puedan aprender.

Respecto a la diversidad, no podemos hablar de aulas heterogéneas, de sujetos heterogéneos y de evaluaciones heterogéneas si no tenemos claro que todos los sujetos son heterogéneos. Y no es que necesitamos un tiempo extra para pensarlo. Cuántas docentes hay que dicen, pero cómo hago si tengo que dedicarle tiempo a este y tengo 32. Los otros 32 también son heterogéneos. Y lo que tenemos que lograr es la mayor autonomía posible para que no todos esos estén demandando nuestra presencia, nuestra atención. Y sí estar atentos a aquellos, que, en un momento particular, estén demandando una intervención particular.

En el encuentro aparecieron temas vinculados a la evaluación como la acreditación, y promoción que si bien están relacionados son conceptos distintos. Lo primero que tenemos que saber es que la evaluación no puede dejar de existir, porque tal como lo estamos entendiendo acá, no podemos tener una retroalimentación de cómo le está yendo al niño si no evaluamos. La evaluación tiene que estar presente sistemática y constantemente dentro del aula. No es que tenemos que dejar un tiempo antes del trimestre para evaluar, no tiene que ser una cuestión sistemática, con el fin primordial de que los chicos aprendan a autoevaluarse. Si queremos sujetos autónomos que aprendan a autoevaluarse definiendo por supuesto los criterios. Esa evaluación nos va a determinar una calificación, los chicos esperan una calificación, esperan el número cuantitativo porque están acostumbrados a eso, lo que no quiere decir que esta sea la única forma de evaluar cuando uno pone la nota.

Por último, la promoción, dio cuenta de un conjunto de aprendizajes o no pudo dar cuenta. Siempre que hablamos de evaluación, calificación y promoción tenemos que entender que no hay otro término objetivo. La calificación, la evaluación y la promoción objetiva no existen. ¿Cómo hacemos para que esta evaluación sea lo más justa posible? Definiendo criterios y que los chicos los conozcan: el material bibliográfico que se leyó en este encuentro decía, que muchas veces los docentes utilizan los criterios como una cuestión de poder. No comunican a los chicos cómo van a ser evaluados y para qué, simplemente porque sabemos que eso conduce a los resultados y se pierde poder. Lo que buscamos es todo lo contrario, si ellos saben qué vamos a evaluar, cómo vamos a ser evaluarlos probablemente logremos mejores resultados eso es lo natural que sucede dentro del aula y no lo contrario. Definiendo criterios y además comunicándolos en el colectivo, hacemos que la evaluación lejos de ser objetiva empiece a ser intersubjetiva para lograr que ellos también se empiecen a evaluar.

También parece interesante resaltar que la evaluación no es un proceso solamente técnico, tiene implicancias ideológicas y éticas, que atraviesan el proceso de evaluación y hay que tenerlas en cuenta y ponerlas sobre la mesa, transparentando.

Un tema que apareció fuerte, fue el tema de boletín. Saben que estamos en un proceso de cambio, y la idea es modificar el boletín actual, por lo tanto, son importantes los aportes que se puedan hacer desde las escuelas para que se tenga en cuenta, más allá de que no haya una decisión política de cambiar por razones presupuestarias, modificar concepciones, paradigmas con respecto a la evaluación y el boletín es importante. Aportar desde las bases una nueva forma de entender “el boletín o documento de información o comunicación” para que pueda llegar a las autoridades y ser una política educativa.

Con respecto a la pareja pedagógica, ustedes como maestras de apoyo, en el rol de pareja pedagógica, el desafío está en construir y debatir en las escuelas para que cada maestro o maestra pueda ir apropiándose de estas nuevas formas de entender el aula heterogénea.



En este capítulo me interesó resaltar las construcciones colectivas que fueron fruto del intercambio con otras/os en los encuentros de formación docente. En cada uno, las producciones fueron el resultado de tres o cuatro horas intensivas de intercambio, que nutrieron nuevos debates, nuevos objetivos en torno a propuestas plausibles de llevar a cada escuela y aula.

Por otra parte, quise compartir con las/los lectoras/es estas experiencias para reivindicar la producción de las/los docentes. Esos saberes de la experiencia que considero que deben ser puestos en valor y hacerlos circular no solo en los ámbitos de formación, sino también en los de producción de conocimiento. Tal como plantea, Alliaud (2017):

Las instancias de formación inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento dissociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos (p.6).

Finalmente, quisiera alentar a que más docentes puedan gestionar y sostener espacios como estos desde cada uno desde el lugar que les toque ocupar dentro del entramado del sistema educativo. Son las/los artesanas/os de la enseñanza, maestras/os de grado y de apoyo; de recursos, ideas, pensamientos en el hacer cotidiano. A su vez, los encuentros son una gran posibilidad de que las/los docentes en formación puedan aprender de la propia experiencia, así como de la experiencia de otras/os. Así “los docentes siempre en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en situaciones” (Alliaud, *op. cit.*, p. 121).

## NOTAS AL CAPÍTULO IV

1. Zona se denomina a un grupo de escuelas bajo la órbita de un supervisor o una supervisora. La Zona I, está conformada por las Escuelas N° 1,4, 150, 175, 195, 205,289, Domingo Savio, Dante Alighieri, Belgrano y Colegio Bilingüe.

2. Las orientaciones fueron extraídas de carpetas que obran en las Escuelas N° 195, 202, 309 y, que considero valiosas socializar. Estas fueron elaboradas oportunamente por un grupo de directoras de la zona oeste que participaron en los primeros encuentros de formación de maestras y maestros de apoyo, entre los años 2008 a 2010. Véase Anexo 1 de este capítulo.

3. Conceptos estelares. Según Carrizales Retamoza (1991), son conceptos que permiten construir consensos a su alrededor y procesos de identificación, ya que difícilmente se pueda estar en desacuerdo con ellos. Pero que en la práctica no se expresan como tal.

4. CEUR es el calendario único regionalizado de la Provincia, que indica las fechas y actividades administrativas, pedagógicas y culturales a realizar por las instituciones educativas. Es un instrumento fundamental que colabora en la planificación y organización de las actividades institucionales y curriculares del año escolar, por lo que constituye un marco de referencia para orientar a las escuelas en la dinámica cotidiana

## ANEXOS AL CAPÍTULO IV

## ANEXO I: Orientaciones para armar el proyecto

**INTRODUCCIÓN** → se constituye en desafío el construir un ámbito en el que se promueva el desarrollo de las competencias individuales de todos los alumnos que de algún modo quedan excluidos.

Para contemplar y dar contención a dichas necesidades educativas en forma responsable se ve necesario considerar:

- Una currícula flexible (adecuación curricular)
- Acuerdos y compromiso de todos los que acompañan el proceso de aprendizaje de los niños.
- Comunicación periódica y trabajo en equipo.
- Formación y capacitación docente específica.

**SITUACIÓN ESCOLAR** → Dicha contextualización hace referencia a diversos aspectos que de algún modo inciden en el plano de los aprendizajes de los alumnos; suelen coexistir aspectos como abandono físico, falta de acompañamiento familiar, repitencia, sobreedad que desfavorecen el enseñar y aprender en el ámbito escolar.

En apoyo a las intervenciones escolares, se evidencian, asimismo, en ocasiones, la intervención de profesionales de la salud y otros homónimos en el plano educativo que dan contención al respecto por aspectos externos a la escuela (posibilidades de atención, tiempos, alcances de tratamientos, etc.).

**FUNDAMENTACIÓN** →

¿Qué consideraciones se tuvieron en cuenta para fundamentar la necesidad de la propuesta?

¿Cuáles fueron las ideas, los principios, las lecturas, que se realizaron para fundamentar el Proyecto?

Desde un enfoque inclusivo, la escuela es un lugar de encuentro en el que se da una realidad sobre la que es necesario construir, para poder operar en ella en forma activa y creativa; confluyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje la singularidad del alumno en su ser, con su identidad y contexto social- familiar como un valor agregado.

Ante ello, como institución escolar, tenemos que correr la mirada del déficit para desarrollar el potencial en todas sus posibilidades. Ha de procurarse un absoluto cuidado, respeto por las diferencias individuales ya que existe una forma particular de dimensionar la variabilidad de los modos y tiempos de aprender, en el que las necesidades surgen de las potencialidades (capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprender) de los alumnos ya que no se les puede ofrecer el acceso a un currículo único.

Desde un enfoque inclusivo se pone énfasis en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje. Como punto de partida, han de desarrollarse nuevas estrategias de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a las características que presentan los alumnos desde sus aprendizajes; la singularización de las propuestas favorecerá evitar el fracaso escolar.

Para este desarrollo:

El Niño es protagonista → Los niños tienen potencial, curiosidad, interés y pueden construir sus aprendizajes interaccionando con el medio.

El Medio es educador. → El diseño y uso del espacio estimula encuentros, comunicación y relación favoreciendo la identidad y los propósitos del aprender.

El Docente acompaña → Guía, nutre la exploración y adquisición de los contenidos.

El Docente investiga → Trabaja en equipo, en constante análisis de su práctica y la del niño/a.

Los padres son sostén → Se promueve la participación e intercambio en los acuerdos con los docentes, en los procesos del niño /a, en sus aprendizajes.

La documentación como elemento de comunicación → Al registrar el accionar de niños /as y docentes en interacción conjunta en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Se hace imprescindible trabajar diseñando prácticas diarias organizadas desde un enfoque didáctico en el que se personalice el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

En este “aprender” y “educar” aspectos como condiciones del alumno, exigencias del currículo y recursos del contexto se acompañan con:

- El reconocimiento de las distintas dificultades que puede tener un alumno y las características básicas en sus necesidades.
- La observación para informar.
- Incorporar a la familia en la contención del alumno.
- Trabajar con el equipo docente.
- Sugerir diagnóstico profesional.
- Elaborar estrategias pedagógicas en concordancia con el equipo de la Dirección del establecimiento, familiares, docentes, profesionales si hay posibilidades.
- Evaluar, informar y reajustar.

### **OBJETIVOS** →

Los objetivos se refieren a qué se espera de la MAP en la escuela. Si bien el marco está definido entre las escuelas que cuentan con el mismo, en cada escuela se debe considerar las propias características y necesidades.

- Construir una escuela abierta que revierta la exclusión educativa.
- Realizar apoyo pedagógico y afectivo para fortalecer en los alumnos la autoestima, con el fin de que adquieran confianza en sí mismos para resolver las situaciones que se le presenten dentro y fuera del aula.

### **MARCO TEÓRICO** → en que se contemple una contextualización en cuanto a:

Análisis, contextualización y explicación de los objetivos, estrategias, contenidos a implementar, criterios para la selección de materiales curriculares, recursos didácticos, organización espacio-temporal, evaluación de la tarea.

Los procesos de interrogación al respeto generan respuestas que se transforman luego intervenciones que orientaran y reorientar las mismas.

**Las Propuestas de trabajo** estarán orientadas a las distintas áreas de aprendizaje. A modo de ejemplo:

A partir de una evaluación (observación u otros dispositivos) se detectarán las dificultades de lectura, escritura, numeración, operatoria. etc.

### **MAESTRA/O DEL TALLER**

En este encuadre desde el rol del Maestro de Apoyo como recurso humano, se articulan distintos aspectos del acto pedagógico. Por un lado, la selección de los recursos y la gradualidad de la enseñanza y por otro el de las condiciones de quién aprende- alumno en un contexto socio-cultural determinado. En su función, brinda apoyo pedagógico facilitando la labor docente en relación al niño/a.

Para atender las diferencias individuales en la apropiación del conocimiento, son de su incumbencia creativa los criterios de prioridad en los conocimientos, la secuencia de contenidos.

El docente que cumpla el ROL DE APOYO deberá reunir en su perfil profesional los siguientes aspectos:

- Solvencia teórica y práctica en los tres ciclos escolares del Nivel Primario, manejo de contenidos y variedad de estrategias metodológicas.
- Desarrollar una capacitación personal continua en todas las áreas de aprendizaje.

- Realizar un seguimiento preciso de cada alumno documentada en informes de avances individuales.
- Disposición a ajustar su propia práctica a instancias de evaluación.
- Flexibilidad para realizar un Trabajo en equipo con sus compañeros y equipo directivo.
- Apertura hacia sus compañeros para escuchar sus necesidades con respecto a los alumnos derivados.
- Ascendencia y tacto con padres, alumnos y docentes.
- Capacidad de organización, confección de material, ficheros de trabajo, selección de actividades, redacción de informes, etc.
- Mantener un vínculo afectivo con los alumnos a fin de brindarles seguridad en sí mismos sin perder la objetividad y el propósito de su trabajo.

Especificidad de la función a través de **Actividades** como:

- Apoyar e integrarse a la gestión escolar.
- Integrar equipos de trabajo
- Promover y participar en el mejoramiento del clima institucional con alumnos, docentes, no docentes y padres.
- Comprometerse con el perfil propuesto.
- Capacitarse para atender a los alumnos en sus necesidades y características.
- Conocer el alcance y limitaciones de su rol.
- Participar en actos escolares
- Propiciar la participación de los padres involucrándolos en compromisos de acción participativa en relación a sus hijos.
- Desarrollar acciones de prevención identificando necesidades en cuanto a intervenciones, seguimiento conjuntamente con los docentes.
- Implementar la formación de parejas pedagógicas que tiendan a fortalecer el trabajo con cada docente
- Involucrar a las familias para que conozcan el proyecto de la institución y apoyen a sus niños desde el compromiso y la atención.
- Mantener un diálogo constante con las maestras de grado en horarios escolares a convenir.
- Aunar criterios para ajustar las adecuaciones curriculares necesarias.
- Desarrollar iniciativas para participar activamente en el proceso de apoyo a los alumnos con necesidades particulares de aprendizaje.
- Planificar los procesos de aprendizaje en relación con el currículo vigente adecuando las propuestas a las necesidades de los alumnos /as.
- Coordinar los procesos de aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula en el marco de las intervenciones establecidas.
- Preparar material educativo.
- Investigar sobre su práctica pedagógica
- Interactuar con otros docentes para enriquecimiento mutuo.
- Desarrollar procesos de autoaprendizaje
- Informar a la Dirección sobre logros y problemas de aprendizaje de los alumnos.
- Promover y sugerir estrategias adecuadas a las tareas pedagógica-didácticas en su desempeño.
- Ejecutar el automonitoreo del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje elaborados en la planificación de la propuesta a implementar.
- Proyectar la actividad pedagógica –didáctica a desarrollar mediante planificaciones y carpetas didácticas con una adecuada antelación.
- Establecer los recursos, apoyos y adecuaciones curriculares necesarias.



- Acompañar y evaluar permanentemente a los alumnos a su cargo procurando superar dificultades.
- Acompaña y facilita las tareas administrativas informando en tiempo y forma.
- Lleva registros de los procesos de aprendizaje de sus alumnos/as
- Facilita un adecuado clima institucional.
- Es moderador de la convivencia mediante actitudes respetuosas hacia el otro facilitando la resolución de conflictos.

## **DESTINATARIOS - MODALIDAD DE TRABAJO- TIEMPO**

### **RESPONSABLES**

Según las instancias de implementación lo serán en la Institución, la Maestra de Apoyo conjuntamente con docentes y directivos.

### **DESIGNACIÓN DEL/ LA DOCENTE**

Se considerará al personal docente titular, interino o suplente con continuidad que adhiera al Proyecto y reúna en su acervo profesional aspectos que hacen al perfil propuesto a tal fin.

**EVALUACIÓN:** Se realizará de forma constante y participativa a cargo de los responsables.

## **ANEXO II: La entrada al territorio**

Estos aportes son fruto de la experiencia acumulada que pretenden ofrecer una guía para pensar en la singularidad de cada institución y, dentro de ella las trayectorias de las Maestras de Apoyo. Pues centrarnos en los recorridos de las MAP supone poder acompañar el acto mismo de ese pasaje de un cargo a otro, de una escuela a otra. Porque el trabajo de las trayectorias acontece siempre ente instituciones y sujetos. “Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades- En ese territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega.” (Greco y Nicastro, 2009)

Sabemos que la figura del maestro/a de apoyo surge a partir de la necesidad que tuvo en su momento la escuela de evitar la repitencia y, por lo tanto, el llamado Fracaso Escolar. Ubicarnos como escuela inclusiva es trabajar en todo momento para arbitrar estrategias válidas para que sus miembros puedan permanecer en ella. “*Podemos decir entonces como señala Gimeno Sacristan (2000) que la atención a la diversidad conlleva una toma de decisiones, tanto políticas como pedagógicas, a través de las cuales es necesario acordar lo que se considera común para que todos los alumnos, utilizando estrategias diferenciadoras, logren aprender*”. Por lo tanto, repensar las maneras de encarar nuestras prácticas pedagógicas pueden llegar a mitigar este fenómeno de exclusión donde las posibilidades de una escolaridad exitosa van de la mano de estrategias de trabajo más atentas a las diferentes formas de pensar la diversidad. Sea atendiendo a la diversidad, a la desigualdad económica, social de nuestros /as alumnos /as. Una de las herramientas posibles son adaptaciones de eso que se pretende enseñar.

“Cuando se habla de las adaptaciones curriculares se está hablando, sobre todo, de **una estrategia de planificación y de actuación docente, y en este sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (.....)** fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, como, cuando y cuál es la mejor manera de organizar la tarea.

La puesta en práctica de esta estrategia de planificación, es necesaria para el cumplimiento del objetivo del proyecto de maestra de apoyo, ya que este pretende respetar los tiempos y procesos individuales de cada

alumno a los efectos de evitar el fracaso escolar como la repitencia, el abandono y, la consecuente sobriedad.

¿Cómo concebimos el fracaso escolar? Es a partir de cómo lo pensamos donde debemos establecer un estrecho vínculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción, producción de la diversidad, tratando de lograr hacer lugar a las diferencias donde esto permita repensar *estrategias de enseñanza* y modos de organización institucional diferentes a los establecidos. Donde como institución escolar se atiende la “necesidad de reconocer lo diverso y promover las diferencias, atendiendo no solo a la diversidad de un sujeto con respecto a lo que la escuela espera de él si no a:

- Diferencias en el interior de un grupo escolar, entre sujetos, procesos de desarrollo y constitución subjetiva;
- Diferencias entre cultura escolar y la cultura de la población que recibe la escuela;
- Diferencias en las posibilidades de propuestas educativas y de intervenciones psíquico-educativas.” (2)

Esto incluye un compromiso real con la situación áulica donde esa adecuación de contenidos esté atravesada por diferentes propuestas de trabajo; estrategias; metodologías; formas de agrupamiento etc.; que lleven a la docente a trabajar de determinada manera. Y también llevan a que se trabaje en una diversidad de aprendizajes. Es ahí donde el maestro de apoyo junto a la docente a cargo del grupo y directivos, creará las articulaciones y adecuaciones necesarias para poder intervenir sabiendo reconocer la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, etc.

### **El Rol de la Maestra de Apoyo**

Concibiendo a la educación en la diversidad como forma de respuesta a las nuevas configuraciones de los procesos de enseñar y aprender, con la intención de vencer juntos las estructuras de educación tradicional y sus ideas homogeneizadoras del aprendizaje: será tarea de este docente trabajar en conjunto con la o el maestra/o de grado en la búsqueda conjunta de” estrategias para facilitar el aprendizaje de sus alumnos”, actuando como mediadores entre el conocimiento y las herramientas que se pondrán en juego.

Este trabajo será no sólo como facilitador sino también como apoyo, como pareja pedagógica, para sostenerse entre sí, para esto se determinará un espacio formal de reuniones de al menos; una vez por semana, con los maestros de cada grado con el fin de una mejor organización: para realizar entrevistas con los padres, buscar abordajes pedagógicos, psico-educativos e interinstitucionales.

Para enmarcar su trabajo deberá considerar lo expresado en el anexo de la Resol. 1341/11-, la 174/12- “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial y primario y modalidades”, Documento sobre Unidad Pedagógica, los Documentos Curriculares, como marco regulatorio de sus prácticas.

### **Perfil de MAp**

- Ser receptivo, con apertura y respetuoso-a de la opinión del otro.
- Poseer una mirada integral del alumno.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Tener ascendiente y tacto para decir las cosas.
- Manejo general de las distintas áreas.
- Evitar realizar valoraciones o juicio de valor de lo que se observa en las clases.
- Realizar aportes constructivos como pareja pedagógica, realizando una construcción entre ambas docentes sin que prevalezca la postura de una sobre otra, si no que sea el resultado del consenso.

- Capacitarse en forma permanente para mantenerse actualizada en relación a los nuevos paradigmas sobre la infancia, el fracaso escolar.

### **¿Cómo interviene el directivo?**

Acompañando, cuando decimos acompañando lo decimos al decir de *J. Ardoino* “menos que guiar, conducir se trata pues de escuchar al que acompañamos postulando en forma explícita como único capaz en definitiva de elegir a dónde quiere ir, y como concibe las cosas”. Sin embargo, cabe aclarar no se trata de una escucha “*sorda*”, sino ayudando a plantearse preguntas, a buscar respuestas en caminos ya recorridos.

### **¿Qué acciones puede efectuar el directivo para acompañar el trabajo de la MAp con el fin de atender las trayectorias escolares?**

Para resolver este interrogante es necesario poner sobre el tapete de la discusión institucional un análisis que conlleve a;

Desnaturalizar el fracaso escolar. Dejar de pensar al fracaso escolar como resultado de los atributos de los sujetos para pensarlo como producto de las condiciones de la escolaridad, pasando de una lógica de las causas por una lógica de las condiciones.

Plantear acciones tendientes a quitar del anonimato, a aquellos estudiantes cuyas trayectorias evidencian fracasos escolares y darle un nuevo sentido pedagógico a la información recabada, revisando aquellas propuestas de enseñanza que no han dado resultado, para evitar repetirlas. Pensar estrategias en conjunto para reencauzar las trayectorias singulares, ya que los estudiantes no son responsabilidad absoluta o el “problema” del docente que transita un ciclo particular con ese niñ@ sino del conjunto de la institución.

Poner la enseñanza en el centro de la escena como un asunto político, lo que implica elaborar y sostener una propuesta que no se limite solo a enseñar lo mínimo, sino a incorporar la mayor cantidad de saberes y conocimientos sociales y culturales que amplíe el potencial y los márgenes de los estudiantes.

Promover la formación de los estudiantes, que supone comprender la implicancia de un proceso sostenido, teniendo en cuenta algunos aspectos:

El reconocimiento del “otro” en tanto sujeto educativo que participa en una situación de enseñanza y aprendizaje.

El acompañamiento desde la escucha, la atención y el entendimiento de sus saberes, la ayuda en la reorientación y organización de sus tiempos para el estudio, el establecimiento de confianza para darle la posibilidad de que solicite ayuda y que reconozca sus puntos críticos.

Promover la confianza en las relaciones pedagógicas, haciendo posible el diálogo entre generaciones, para conocer a los estudiantes y reconocerlos, para transitar con ellos caminos poco previsibles, dándoles la autoría de esos recorridos, pero sin dejarlos solos, sino ofreciéndonos y construyendo desde el presente su mejor futuro.

Analizar los criterios de evaluación y promoción. Tanto la evaluación como la promoción, afecta a docentes y alumnos. Exige un análisis y toma de decisiones acerca de las dos lógicas entre las que se ubica la evaluación una, la acreditación (certificar los conocimientos) y otra, en función de los aprendizajes, es decir, patrones desde donde se construirán juicios de valor.

Pensar en los pasajes, las transiciones de un nivel a otro, o inter-niveles con una responsabilidad colectiva política e institucional, sosteniendo que todos pueden aprender bajo condiciones pedagógicas adecuadas, lo que nos debe llevar a revisar en cada nivel aquello que es propio como aquello que une, entrelaza; lo cual no implica diluir la especificidad de cada nivel, pero sí comprender que el proceso formativo de los niños y adolescentes es continuo. También resulta necesario, entre los docentes involucrados en la articulación, considerar los acuerdos en torno: ¿qué se entiende por enseñanza? ¿por aprendizaje? ¿por experiencia educativa? ¿por acontecimiento que deja marcas auspiciosas en los alumnos?

Convocar a que los equipos docentes sean partícipes, se involucren y tomen decisiones que los comprometan en garantizar un derecho a la educación de calidad para cualquiera de los estudiantes, puesto que la trayectoria educativa integral de los estudiantes exige trabajo y compromiso conjunto en toda

propuesta de articulación entre los equipos docentes de Nivel Primario y de la modalidad Educación Especial.

En síntesis, es una decisión política que debe asumir la institución en atender la trayectoria escolar de cada alumno/a, reconocerla en su singularidad cotidiana de acuerdo a la forma en se ha transitado hasta ahora la escuela.

Pensando acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares, recabando información acerca de ese recorrido para darle un nuevo sentido pedagógico a la propuesta.

*“...no creemos que puedan existir modelos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada realidad escolar” Poggi (2002)*

### **Algunas recomendaciones para los equipos directivos:**

- ✓ Redactar un plan de trabajo institucional, con la colaboración de todo el personal.
- ✓ Explicar claramente los objetivos, si bien cada plan será institucional, no se deberá olvidar que responde a un marco general que pretendemos sostener.
- ✓ Hacer conocer la planificación dentro de la comunidad educativa.
- ✓ Organizar el Horario, como herramienta que posibilite el encuentro entre docentes participantes.
- ✓ Sostener la metodología de Pareja Pedagógica.
- ✓ Enseñar a los docentes qué significa trabajar con una pareja.
- ✓ Intervenir con aquellos docentes que les cueste asimilar la metodología.
- ✓ Guiar los primeros encuentros para “cargarlos de contenidos”.
- ✓ Organizar un período de Diagnóstico, pautado en tiempo, roles y objetivos.
- ✓ Organizar reuniones al final del período de Diagnóstico donde se socialicen los resultados y se tomen las decisiones.
- ✓ Pautar un encuadre que permita organizar los roles de las docentes intervinientes (Se adjunta modelo).
- ✓ Acordar formas de registro de lo que acontece: informes, carpetas, cuaderno de notas diarias, cuaderno de registro de los encuentros semanales, etc.
- ✓ Acordar formas de redacción de las adecuaciones curriculares: cómo se escribirán, cuándo, dónde, quiénes lo harán.
- ✓ Guiar el proceso de evaluación de los estudiantes involucrados.
- ✓ Llevar registros de los avances en la construcción del rol de MAP y de sus resultados (si es posible en números, ya que debería evidenciarse en la disminución del fracaso escolar). Potenciar momentos de comunicación donde se pueda compartir la puesta en práctica de las estrategias elegidas.
- ✓ Valorar la visión del MAP como potencial articulador del ciclo.
- ✓ Hacer un ejercicio de la evaluación de las prácticas de enseñanza como instancia constructiva y potenciadora y no como punitiva.
- ✓ Instrumentar el acompañamiento del equipo directivo hacia los MAP y los docentes: definir institucionalmente qué es acompañar, como se acompaña, cuándo se acompaña.
- ✓ Capitalizar el trabajo en pareja pedagógica, para que se constituya en una instancia de revisión constante de la práctica.
- ✓ La evaluación del trabajo de la maestra de apoyo se realice en conjunto con las maestras de grado, dejando en forma escrita la misma.
- ✓ La continuidad o cambios en el rol de MAP, debe comunicarse al finalizar el ciclo lectivo, fundamentando los motivos cuando se realiza la evaluación del trabajo anual.

### **Sugerencias para encuadrar el proyecto de la Map**

Es indispensable para poder trabajar en este proyecto, el trabajo en equipo entre las docentes intervinientes, la maestra de apoyo y el equipo directivo. Es por ello que acordar modalidades de trabajo en la rutina diaria se hace verdaderamente necesario. A modo de ejemplo se pueden realizar las siguientes acciones:

- Realizar durante el mes de marzo un diagnóstico en conjunto, observando y relevando casos y demandas.
- A principios de abril se realizarán reuniones con los docentes, la maestra de Apoyo y el equipo directivo y se analizarán los datos obtenidos. Quedando determinado qué alumnos de cada grado ingresarán al trabajo con MAP. Esta población podrá variar durante el ciclo lectivo (Altas/bajas), según acuerden las Maestras de Grado con la maestra de Apoyo.
- Inmediatamente la docente de grado citará a los padres del alumno y junto con la MAP explicarán los objetivos del trabajo: alcances y limitaciones. Esto quedará asentado en el cuaderno áulico de cada docente, con la conformidad del padre/madre.
- La modalidad de trabajo será dentro del aula, ya que concebimos que el aprendizaje se construye socialmente y no con aislamientos. Sólo en ocasiones en que el alumno incorporado necesite mayor concentración o menos distractores, se podrá usar un espacio alternativo.
- Dentro de esta modalidad, de pareja pedagógica, podrán reinventarse roles y funciones, tantas veces como la situación lo amerite y las docentes lo crean necesario para beneficiar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se necesitará en esta modalidad renunciar a egoísmos, posiciones inflexibles o rígidas, para dar paso a posturas abiertas, dispuestas a compartir y aprender del otro.
- Los niños con necesidades educativas especiales, que estén diagnosticados y atendidos por Escuela Especial, no se incorporarán a este trabajo (por contar con maestra integradora y, evitar multintervención).
- La evaluación debe ser en forma conjunta entre ambas docentes, así como confección de boletines, informes etc.
- La MAP realizará un informe cuatrimestral, por cada alumno que tenga a su cargo, en el que narrará los procesos por los cuales atravesó el niño/a. El mismo será entregado a la docente de grado, para su incorporación al legajo.
- La MAP utilizará los horarios destinados al espacio institucional, para reunirse con las docentes de grado y acordar pautas de trabajo conjunto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- (1) María J. Borsani “Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad”. Cap.N°3 Paradigmas y currículo. ed. Nov. Educativas.
- (2) R. Baquero, M. Fontagnol, B. Greco, C. Marano “Fracaso escolar, educabilidad y diversidad”. Nove-  
dades Educativas.
- (3) Cuadernillo entre Directores de Escuelas Primarias: “El Director y el cuidado de las trayectorias escolares.”

## ANEXO III: Algunos conceptos trabajados en el encuentro anterior

Según Alicia Fernández de su libro *Los Idiomas del Aprendiziente*

**MODALIDAD DE APRENDIZAJE** Manera de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje.

Es un molde relacional, que mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que se necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse.

Supone un molde relacional que cada sujeto utiliza para aprender (refiriéndonos a una organización del conjunto de aspectos conscientes, inconscientes y preconscientes del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica de la corporeidad y la estética). Relacionarse ¿con qué?...

**MOLDE RELACIONAL:** Este molde, opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que a su vez van transformándola.

**MODALIDAD DE ENSEÑANZA** A partir de la modalidad de aprendizaje, en cada persona se va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar al otro como aprendiz. Para modificar la modalidad de enseñanza, se necesita resignificar la modalidad de aprendizaje.

Se ha podido diferenciar cuatro grandes modalidades de enseñanza, que se denominan utilizando términos como (mostrar, guardar, esconder, ocultar exhibir, desmentir) que remiten a posicionamientos entre tres instancias: quién enseña, quién aprende y el objeto de conocimiento.

**SUJETO AUTOR** Se constituye cuando el sujeto enseñante /aprendiente en cada persona puede entrar en diálogo. Entra en diálogo cuando se autoriza a sí mismo y se permite mostrar/mostrarse en lo que aprende/enseña.

### **EL FRACASO ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Problema de aprendizaje reactivo: El psicopedagogo realiza indicaciones adecuadas una vez instalado el fracaso (cambio de escuela, orientación a una ayuda extraescolar, asesoramiento a la escuela, etc.) Ayuda a que el fracaso del enseñante no se constituya en síntoma neurótico en el niño y su familia.

Para tender a que el maestro puede enseñar con placer para que, por lo tanto, su alumno pueda aprender con placer, tender a denunciar la violencia encubierta y abierta instalada en el sistema educativo.

Síntoma e inhibición. Las causas provienen de la estructura individual y familiar del niño.

Afecta la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo. Se deberá descubrir la funcionalidad del síntoma, acercarnos a la historia individual. Se necesita de tratamiento psp para desatrapar la inteligencia y movilizar la patológica circulación del conocimiento en su grupo familiar.

## ANEXO IV: Malosentendidos en el trabajo con las aulas heterogéneas

### *Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas. Mg Anijovich*

#### **1. ES NECESARIO DISEÑAR UNA ACTIVIDAD PARA CADA ALUMNO:**

*Si las consignas de trabajo están correctamente formuladas, una misma propuesta puede dar lugar a una diversidad de respuestas y estilos.*

#### **2. ESTE ENFOQUE NO ES ADECUADO PARA CURSOS NUMEROSOS:**

*Podemos proponer dispositivos y actividades para que los alumnos/as se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, para desarrollar así la autonomía.*

#### **3. SI LOS ALUMNOS/AS ELIGEN ACTIVIDADES, RECURSOS... NO TODOS VAN A APRENDER LO MISMO Y NO SE VAN A CUBRIR LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO:**

*Los docentes tienen que garantizar que todos los estudiantes aprendan los contenidos nodales y estimular otros aprendizajes que se acerquen a los intereses de los alumnos/as.*

#### **4. CUANDO LOS ESTUDIANTES ELIGEN ENTRE DIFERENTES PROPUESTAS DE TRABAJO, LOS DOCENTES PIERDEN EL CONTROL DE LA CLASE:**

*Los docentes ofrecen opciones a los alumnos/as, quienes aprenden a trabajar con autonomía y el docente dispone de tiempo para recorrer el aula y monitorear el trabajo de cada alumno/a.*

#### **5. CUANDO LOS ALUMNOS/AS TIENE OPCIONES, ELIGEN LO MÁS FÁCIL:**

*En este enfoque hay que trabajar en forma explícita sobre los criterios que ponemos en juego a la hora de elegir y sobre las ventajas y desventajas de cada alternativa. Las oportunidades que se ofrecen para que los estudiantes elijan tienen que mantener un cierto equilibrio en la complejidad.*

#### **6. ATENDER A LOS ESTUDIANTES DE BAJO RENDIMIENTO O CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES REDUCE EL ENFOQUE A LA ATENCIÓN DE LOS DIFERENTES:**

*Se considera a “todos” los alumnos/as. Cada uno es diferente.*

#### **7. SE OFRECEN ACTIVIDADES MÁS DESAFIANTES PARA LOS ESTUDIANTES DE MAYOR NIVEL COGNITIVO:**

*Lo importante es que la tarea sea percibida como relevante y significativa para quien deba resolverla.*

#### **8. AGRUPAR A LOS ALUMNOS/AS POR NIVEL:**

*Diversidad de grupos, a veces por nivel cognitivo o por interés*

#### **9. ESTE ENFOQUE ES VÁLIDO PARA LA ENSEÑANZA, NO PARA LA EVALUACIÓN:**

*Considerar las relaciones entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación como un círculo virtuoso que permite retroalimentar a los alumnos/as, ayudarlos a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades y ayuda a examinar y ajustar las intervenciones docentes, haciéndolas más adecuadas.*

#### **10. SE OFRECEN MÁS ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS/AS QUE TERMINAN ANTES Y ESTO PUEDE GENERAR RESISTENCIA:**

*Se intenta respetar los ritmos individuales en la medida de lo posible y ofrecer opciones tanto académicas como recreativas para aquellos que requieren menos tiempo en la resolución de problemas. (biblioteca, audiovisuales, descansar-aprendizaje de un buen hábito)*

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R, Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: FCE.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2013). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Col: Formador de formadores).
- Baquero, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuadernos de pedagogía* (pp. 71-85). Rosario. Año IV, N° 9.
- Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, M.B. y Marano, C. (2002). “Fracaso escolar, educabilidad y diversidad”. En *El fracaso escolar en cuestión, revista Ensayos y experiencias* N° 43, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Baquero, R. y Greco M. (2007). “Un proyecto de no gradualidad. Variaciones para pensar la escuela y las prácticas”. En Baquero R., Diker G., Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp.153-176). Buenos Aires: Del Estante.
- Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1990). “El racismo de la inteligencia”. En *Sociología y Cultura México*: Grijalbo.
- Brailovsky, D. (comp.) (2007). *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires: Novedades Educativas (col. Ensayos y experiencias).
- Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carrizales Retamozza, C. (1986). *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la tarea docente*. México: Línea.
- Consejo Provincial de Educación. (2014) *Disposición 13*. Dirección de Nivel Primario. Provincia de Neuquén.
- Dubet, F. (2006). “Cap. IX”. *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (pp.345-377). Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario. Año IV. N°7.
- Elola, N. Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L (1994). *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).



- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Guattari, F. y Rolnik, S. (1986) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petropolis: Editora Vozes Ltada.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción Directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Janin, B. (2010). *Niños desafiantes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Maddoni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (col. Entre directores de escuela primaria).
- Marturet, M. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (col. Entre directores de escuela primaria).
- Ministerio de Salud y Educación (2014) *Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos y otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar*. CONISMA (Comisión Nacional Interministerial en políticas de salud mental y adicciones).
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- Ortiz-Osés, A., Lanceros, P. (directores) (1998). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Quevedo, A. (2001). "Derrida". En *De Foucault a Derrida. Pasando fugazmente por Deleuze y Guattari, Lyotard, Braudrillard* (pp.190-259) Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Red de Maestros Escritores, Proyecto Maestro+Maestro (2010). *Pareja Pedagógica*. Buenos Aires. Resumen publicado por la Fundación El Libro en <http://www.el-libro.org.ar/internacional/educativas/congreso-lectura-ponencias.asp>
- Skliar, C. (2012). "No hay que estar preparados sino disponibles". En *Revista Saberes* N°23. Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.
- Skliar, C (2016). "Pedagogía de la fragilidad," Conferencia en EPET N° 8, en el marco del Primer Encuentro Provincial de Maestros de Apoyo, Neuquén.
- Terigi, F. (2008). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común". En Graciela Frigerio (comp.) *Pensar lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2011). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares". En Benítez, F. y Potenze M. (coords.) *Pensar la escuela 2* (pp. 17-37). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Untoiglich, G. (2006). *ADD, TOD, ETC ¿Podremos también clasificar los etcéteras?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vargas, Colman, L. B. (2015). *Historia de la formación*. Facultad de Humanidades. UNNE – Mar del Plata.

ESTADÍSTICAS, LEGISLACIONES  
Y DESAFÍOS PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR



## CAPÍTULO V

### Del predato a la información

Los datos que menciono en este capítulo fueron recabados con el propósito de tener una visión aproximada de la situación actual en relación con la cantidad de cargos de MAp en la provincia de Neuquén. A su vez, busco contribuir a la historicidad y al registro de la incidencia de las MAp como una variable concreta en la retención escolar.

Para recabar los datos y trascender el predato, construí algunos indicadores de tipo cuantitativo y otros cualitativos. Recurrí a documentos estadísticos, a resoluciones de creación de vacantes, a encuestas y a Planillas de Organización Anual (POA<sup>22</sup>). La construcción de indicadores proporciona la posibilidad de dimensionar la situación, en pos de buscar las diferentes formas de encauzarla, conocerla para comprender y actuar en consecuencia.

Estos indicadores me sirvieron para acercarme a la situación actual en relación al número de cargos de MAp, así como para establecer la relación con la disminución de las tasas de repitencia en un período determinado. Asimismo, me permitió conocer el origen de los cargos, la participación de las MAp en los espacios de formación liderados por las supervisoras y supervisores y la modalidad de trabajo adoptada en las escuelas. Los datos estadísticos:

Se construyen con información referida a nosotros, pero lo que dicen sobre nosotros no está en ellos: lo construye quien los interpreta, quien pone en juego lo que sabe, lo que le preocupa, lo que le interesa, en su análisis. Detrás está la gente, como dice Serrat, pero, para encontrarla, hay que saber mirar. Y a mirar, como a tantas otras cosas, se aprende. (Terigi, 2008b, p.2).

Es así que “un dato estadístico relaciona un *hecho observable* con un *fenómeno no observable* y, por lo tanto, se apoya en hipótesis sobre ciertas características del fenómeno no observable al que se quiere referir” (Terigi, *op.cit.* p. 9).

Si bien hay distintos tipos y clasificaciones de indicadores, los construidos aquí tienen como objeto recabar información para aproximarme a lo que me interesa subrayar. Los indicadores giraron en torno a:

1. Cantidad de cargos de Maestro de Apoyo por turno en cada escuela.
2. Año de inicio de estos cargos en cada escuela.
3. Origen del cargo (*Por Proyecto Institucional o por Creación de Vacante*)
4. Participación en espacios de formación liderados por las o los supervisores.
5. Modalidad de trabajo: (*Como pareja pedagógica, con alumnos con dificultades dentro del aula, con alumnos fuera del aula*)

Según Morduchowicz, “los indicadores son expresiones parciales de una realidad compleja [...], indican sobre una situación, pero no agotan todas las relaciones existentes en la realidad” (Morduchowicz, como se citó en Gvirtz y otros, 2015, p. 64).

---

<sup>22</sup> Se denomina POA a una planilla que se confecciona anualmente en la que constan datos relacionados con todos los cargos de la planta funcional y la matrícula por grado, año y sección, con alumnos promovidos y no promovidos.

Para obtener los datos del indicador 1, consulté las POA año 2018 de escuelas públicas del ámbito urbano y rural aglomerado<sup>23</sup>, en la Jefatura de Supervisión y de las resoluciones de creación de cargos MAp. No incluyo para el relevamiento las escuelas públicas de gestión privada, escuelas privadas ni los departamentos de aplicación de los IFD.

Para la obtención de los indicadores en los puntos 2, 3,4 y 5 solicité información a través de encuestas a las supervisiones y a equipos de conducción. Los datos relevados y brindados por algunas supervisiones me permitieron realizar algunas inferencias y agudizar el pensamiento para buscar, en otras fuentes, los datos faltantes y así completar el relevamiento.

La Dirección de Planeamiento brindó datos sobre el número de estudiantes repitentes entre los años 2003 al 2018 de todas las escuelas primarias neuquinas y otros estadísticos por año y cohorte, los que sintetizo en los cuadros que siguen.

Entre los que considero necesario tener en cuenta están los referidos al porcentaje de matrícula y las cantidades de escuelas en la Provincia, diferenciándolas entre las públicas y privadas, urbanas y rurales. El 94% de la matrícula de la Provincia concurre a escuelas ubicadas en el ámbito urbano (62% de las unidades de servicio). Mientras que el 6% de estudiantes asiste a las escuelas ubicadas en el ámbito rural (38% del total provincial).

#### GRÁFICO 1: CANTIDAD DE ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA AL AÑO 2019

<b>TOTA ESCUELAS PRIMARIAS</b>	<b>376</b>
<b>Total Públicas</b>	<b>326</b>
<b>Total Privadas</b>	<b>50</b>
<b>Total Urbanas</b>	<b>233</b>
<b>Total Rurales</b>	<b>143</b>

Fuente: Relevamientos Anual 2019- Departamento Estadística y Evaluación- Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

#### GRÁFICO N° 2: SÍNTESIS DATOS RETENCIÓN Y DESGRANAMIENTO

COHORTE	RETENCION	DESGRAMAMIENTO	ABANDONO INTERANUAL	CARGOS POR PROYECTOS INST	CARGOS CREADOS POR RESOLUCION
1997/2003	82,65 %	17,35%	0,84 % (2002/2003)		
1998/2004	87,73%	12,27 %	0,07 % (2003/2004)	5	
2000/2006	90,89 %	9,11 %	1,40 % (2005/2006)		
2002/2008	86,08%	13,92%	1,83 % (2007/2008)	30	
2003/2009	90,31%	9,62%	0,02 % (2008/2009)		
2004/2010	90,32 %	9,68%	1,37 % (2000/2010)		
2006/2012	90,2 8 %	9,72 %	1,30 % (2011/2012)	35	

<sup>23</sup> Ámbito: Hace referencia a las características demográficas del espacio socio-geográfico donde se encuentra la unidad educativa, caracterizado por la cantidad de habitantes. Se clasifica en: urbano (núcleos poblacionales de 2000 y más habitantes), rural aglomerado (núcleos poblacionales de 500 a menos de 2000 habitantes) y rural disperso (núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto).

2007/2013	91,81 %	8,19 %	0,31 % (2012/2013)		
2008/2014	94,15 %	5,85 %	0,30 % (2013/2014)	62	
2009/2015	94,07%	5,93%	0,74 % (2014/2015)		
2010/2016	95,93 %	4,07 %	0,03 % (2015/2016)		
2011/2017	96,28%	3,78 %	-0,03 % (2016/2017)		135
2012/2018	98,80 %	1,20%	-0,03 % (2017/2018)		56
2013/2019	100,51 %	0,51 %			29
SUBTOTALES				132	220
<b>Total</b>				<b>132+220= 352</b>	

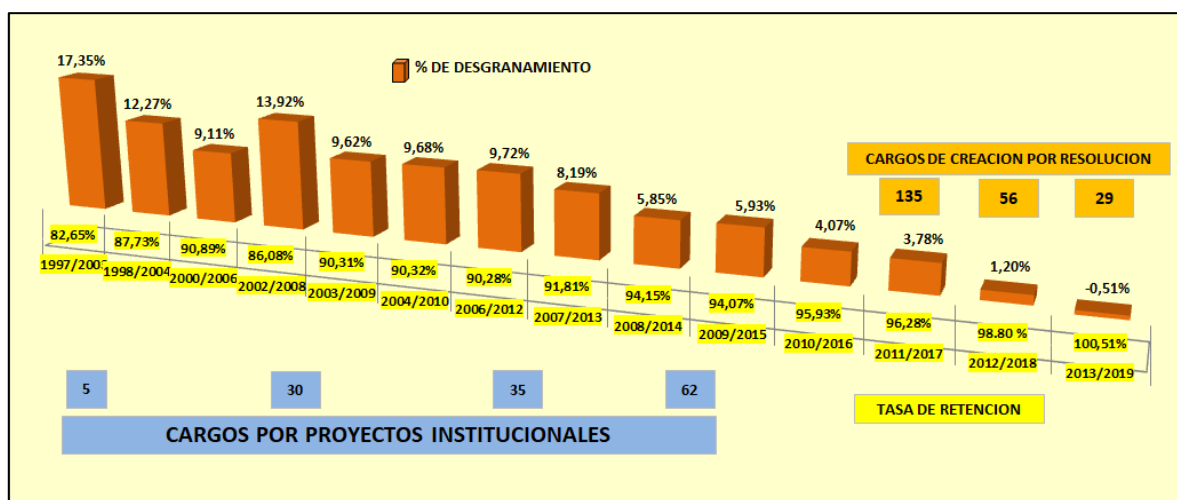
**COHORTE:** Conjunto de alumnos que ingresa a un tipo de educación y nivel en un determinado año.

**TASA DE ABANDONO:** el porcentaje de alumnos matriculados en un grado, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto.

**TASA DE DESGRANAMIENTO:** Es el cociente entre la cantidad de alumnos de la cohorte que no terminaron el último año de estudios y los alumnos que ingresaron con la cohorte.

**TASA DE RETENCIÓN:** Cociente entre la matrícula del último grado y la matrícula que ingresó con la cohorte.

Fuente: Relevamientos Anuales- Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación



**GRÁFICO 3:** Los porcentajes de arriba corresponden a las tasas de desgranamiento; mientras que los porcentajes de abajo refieren a la retención escolar en la cohorte señalada. Los gráficos fueron elaborados por mí para la presente publicación.

**GRÁFICO N° 4:**  
**PORCENTAJE de ALUMNOS REPITENTES Y SOBREDAD EN LA PROVINCIA**

AÑO	% REPITENTES	% SOBREDAD
2003	6,09 %	26,13 %
2004	5,86%	25,42 %
2006	5,73 %	24,13%
2007	6,42 %	23,13%
2008	5,80%	22,83 %

2009	5,83 %	22,33%
2010	4,55 %	22,75 %
2011	3,94 %	20,10%
2012	3,70 %	19,55 %
2013	3,16 %	17,06 %
2014	2,05%	14,31%
2015	1,56%	12,96 %
2016	1,40%	10,42%
2017	1,89%	8,26 %
2018	0,47 %	7,49 %
2019	0,67%	6,33%

**PORCENTAJE DE SOBREEDAD:** Porcentaje de alumnos con edad mayor a la teórica.

**PORCENTAJE DE REPITENTES:** Porcentaje de alumnos inscriptos como repitentes en el período escolar.

Fuente: Relevamientos Anuales- Departamento Estadística - Dirección General de Planeamiento - Consejo Provincial de Educación

#### **GRÁFICO N° 5: PRIMERAS ESCUELAS DE LA CONFLUENCIA QUE ELABORARON PROYECTO DE RETENCIÓN ESCOLAR**

Escuela	AÑO	% repitentes	AÑO	% repitentes
Escuela N°1	2000	8,70 %	2017 <sup>24</sup>	3,90 %
Escuela N°20	2001	8,40 %	2017	0 %
Escuela N° 178	2000	6,40 %	2017	1,2 %
Escuela N° 256	2002	7,89 %	2017	0,80 %
Escuela N° 232	2000	6,30%	2017	0 %

Fuente: Planilla de Organización Anual de cada Escuela

#### **De los datos a la información**

Cuando un dato adquiere sentido se convierte en información. A su vez, esta se convierte en conocimiento cuando es utilizada para la toma de decisiones. Así, la curva del aprendizaje organizacional implica, pasar del predato (ausencia de datos, prejuicios, intuiciones) al dato (medición a través de indicadores) para alcanzar la información (cuando el dato adquiere sentido) y, luego, el conocimiento (cuando el dato es el punto de partida para la toma de decisiones) (Gvirtz y otros, 2011). Este último es el desafío, pues de nada sirve relevar estadísticas ni hacer cuadros si no se avanza más allá de la mera ilustración. El convido es, por un lado, traducir la información en consideraciones sobre las trayectorias escolares y, por otro, tomar esas consideraciones como base para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se plantean a las micro o macro políticas de inclusión.

<sup>24</sup> Tomo este año como referencia, ya que al momento del relevamiento no se contaba aún con los datos del año 2018.



Por lo tanto, la pretensión de ofrecer esta información es ayudar a confrontar las evidencias empíricas con las percepciones e intuiciones de los distintos actores del sistema educativo. Para poder confirmarlas, refutarlas o ver cuán alejados se está o no de la realidad que se describe.

Al realizar el relevamiento de los cargos en las Planillas de Organización Anual, llama la atención que existen distintos criterios para el registro de los mismos. Puedo observar los siguientes criterios:

- 1.-Se menciona la secuencia: (118) de cargo Maestro de Grado, el código (DBA3) y el nombre de una docente titular en color negro

**(118-DBA3) PEREZ TERESA SUSANA<sup>25</sup>**

- 2.- Se menciona la secuencia de Maestro de Apoyo: (701) el código (DBA3) y en color rojo el nombre de la docente. El color rojo indica vacante o suplencia.

**(701-DBA3)- SANCHEZ, LUISA**

- 3.-Se menciona la secuencia de una Maestro de Grado: (103)

Código (DBA3), nombre de una docente titular o interina, el N° de la Resolución 1341/11

**(Sec. 103-DBA3) PEREZ SUSANA. Resol.1341/11<sup>26</sup>**

- 4.-Se menciona el nombre de la Maestra de Apoyo en color rojo y el Número de la Resolución de la creación de la Vacante, y la secuencia 701.

**ROSANA LUNA Res. N° 874/12 (701)-**

- 5.- En un alto porcentaje de Planillas de Organización Escolar no se registra el número de Resolución de las vacantes por creación o transferencia (*se desprende de su lectura por llevar la secuencia 700 que se le asigna al cargo DBA3- MAp- y, color rojo que se le asigna a las vacantes, según Disp.103/15*).

**(DBA3- Sec.702) PADILLA SOLEDAD**

Como podemos ver, los diferentes criterios utilizados ponen en evidencia el proceso en la institucionalización del cargo en el orden administrativo a nivel provincial, a pesar de que la transparencia de éstos y su legalización se concretó en el año 2011 con la Resolución 1341/11. Existe,

---

<sup>25</sup> Los nombres que utilizo son ficticios para reservar la identidad de las escuelas.

<sup>26</sup> Resolución que regula el trabajo de las/los MAp. Véase anexo al Cap. VI.

además, la Disposición N° 103/15 que ordena cómo deben consignarse todos los cargos. Disposición que pareciera no tomarse en cuenta para el registro de los cargos de Maestra de Apoyo.

Podría inferirse, entonces, que este proceso de formalización del cargo estaría atravesando, al igual que la configuración del rol, por una suerte de evolución en el proceso de registro en el orden administrativo.

En las escuelas consultadas sobre el año de inicio del surgimiento u origen del cargo, no se evidencia registro escrito ni en la memoria de los consultados. Tampoco se la asocia con la llamada Maestra Recuperadora. Para obtener esta información apelé a la memoria de las/los docentes con mayor antigüedad en la institución y a las POA de algunas instituciones. En algunas planillas aparece la referencia M. REC. (Maestra Recuperadora) y, en otras, se consigan un grado y sección determinado para hacer constar los llamados grados fantasmas.

Del relevamiento surgió un antecedente importante en la Escuela N° 232, que data del año 1984, el que se encuentra documentado en el libro histórico con una imagen que retrata el denominado salón de apoyo escolar. Por lo que se infiere, se agrupaba a las/ los estudiantes en un salón aparte para las clases de apoyo con una docente destinada/o a esa función.

Según la información recogida, entre los años 2000 y 2001, se registraron los primeros cargos que surgieron por disminución de matrícula y elaboración de Proyecto. Hecho que justificó el surgimiento del grado fantasma como en la Escuela N° 20. En otras, dio origen al grado flexible (como en la Escuela N° 256) o el grado recuperador (como en la Escuela N° 178).

Posteriormente a esos años, en forma progresiva surgieron los otros 66 cargos que sumaron un total de 70 en la Provincia, tal como consta en el anexo de la Resolución N° 1341/11. Todos ellos originados por disminución de matrícula e implementación de Proyectos denominado “Maestra Recuperadora”, con un/a docente a cargo.

Después del año 2012, surgieron los otros 62 cargos por adecuación de plantas funcionales y los 220 por creación de vacantes según distintas resoluciones del Consejo Provincial de Educación.

De esta manera, en la actualidad, la totalidad de escuelas de la Provincia cuentan con el cargo; no así las escuelas de tercera categoría y albergues<sup>27</sup>. Sin embargo, cabe aclarar que en escuelas de 3era categoría con maestro/a de grado, el director/a oficia de MAp. En el paraje Caepe Malal con escuela albergue cuenta con un cargo.

Al momento del relevamiento, en Neuquén Capital se contabilizaron tres escuelas que contaban con cuatro cargos de Maestras de Apoyo y dos escuelas con tres cargos. Las restantes instituciones cuentan con al menos una MAp por escuela. En la mayoría de las escuelas intervienen en primer ciclo por decisión institucional, ya que sería en los primeros años de la escolarización en el que se requiere mayor acompañamiento a los/las estudiantes y al/ a la docente. Esto estaba vinculado al proceso de alfabetización inicial. Mientras que, en otras escuelas, la intervención está sujeta a la necesidad institucional relacionada con dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la convivencia escolar áulica.

Según los registros de participación en las convocatorias de formación organizadas por la Supervisión, la asistencia fue total; a excepción de una escuela por zona, que no especificó los motivos de la no participación. Para las/los docentes participantes de los dispositivos de formación<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Las escuelas de 3era categoría y albergues cuentan con menos de 30 estudiantes y con diferentes cargos, como celadores/as, director/a, maestros/as de grado y maestros/as de áreas especiales.

<sup>28</sup> Véase Cap. III.

resultó significativo el espacio para el desempeño de su rol. Cabe aclarar, que las convocatorias de formación no son homogéneas en la provincia.

En relación a la modalidad de trabajo de la MAp, cuatro escuelas de la Capital refieren que tienen como única modalidad el trabajo como pareja pedagógica en algunos grados. Mientras que solo una escuela refirió a un trabajo con agrupamientos flexibles con diversos criterios en todos los ciclos<sup>29</sup>.

En las demás instituciones se alternan las tres modalidades (como pareja pedagógica, con alumnos/as con dificultades dentro del aula, con alumnos/as fuera del aula), según la dinámica y cultura institucional. Indagar sobre la modalidad de trabajo y su incidencia positiva o negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje requeriría de otro tipo de indagación o investigación, que no es el objeto de este escrito. Sí quise dejar registro de la diversidad de modalidades de trabajo y, por lo tanto, de configuraciones del rol MAp.

Ahora bien, aunque no se pueda establecer una relación directa entre la disminución del índice de repitencia en cada escuela y la aparición del cargo de apoyo en la misma. Sí se evidencia una caída del porcentaje de repitencia, sobreedad, desgranamiento y abandono con su concomitante aumento en las tasas de retención escolar. Como se puede observar en los gráficos y cuadros, el índice de repitencia fue disminuyendo progresivamente a través de los años, especialmente en los últimos cuatro años.

También, se puede notar que en la cohorte 2013-2019 se alcanzó una retención escolar de 100,50 %, con un total de 352 MAp. A diferencia de la cohorte 1997- 2003 con una retención del 82,65 %, período en el que surgieron los primeros proyectos de retención escolar.

Claramente, el crecimiento del número de MAp va de la mano de disminución de las tasas de repitencia. Me arriesgo a afirmar que la aparición de esta figura pone en cuestión el formato escolar estándar, ya que aparecen distintas formas de agrupamientos para que los/las estudiantes puedan avanzar en su alfabetización en base al respeto de los tiempos de aprendizajes y a la búsqueda de otras estrategias variables para lograr el éxito en la escolarización. Esto significó, según el relevamiento, pensar y diseñar formas de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes al modelo tradicional; todo ello en el marco del trabajo con la MAp. Esto permitió visibilizar cómo la práctica entre maestra de grado y MAp se asienta sobre eslabones que articulan y sostienen el trabajo en la escuela.

Ahora bien, no puede desconocerse que el problema aparece ante la demanda de MAp en los grados o ciclos que no son alcanzados por el trabajo de ésta. Se puede ver, por ejemplo, cuando un estudiante del primer ciclo –bajo acompañamiento pedagógico o “promoción acompañada”<sup>30</sup>- es promovido al ciclo siguiente y repite por no contar con un/una docente de apoyo en ese nuevo ciclo. Por lo general, la repitencia se da en las terminales según los datos estadísticos observados.

La demanda de MAp para la promoción acompañada, a mi entender, denotaría una idea de escuela graduada y anualizada que opera en el accionar docente. Esto interrumpe el acompañamiento y suscita lo que llamo *des-acompañamiento pedagógico*<sup>31</sup> que fragmenta la trayectoria escolar.

---

<sup>29</sup> Esta información surge de las encuestas realizadas.

<sup>30</sup> Según la Resol. 154/11 se entiende la promoción acompañada como aquella que permite promocionar a un estudiante de un año/grado al subsiguiente, con vistas a que, en el transcurso del mismo, logre y acredite los aprendizajes aún no logrados del año anterior

<sup>31</sup> Entiendo por desacompañamiento cuando el/la estudiante no cuenta con ayuda docente personalizada para el avance y acreditación de los aprendizajes prioritarios que no fueron logrados el año anterior.

Considero necesario realizar algunas consideraciones: la disminución de las tasas de repitencia no tiene que ver con la sola intervención de la MAp, pues está demás decir que se entrecruzan diferentes variables. Una de ellas es llevar a la práctica flexibilidad en la organización escolar, lo cual está establecido en los Documentos Curriculares de la Provincia:

La Escuela Primaria Neuquina afirma como base de su desarrollo la estructura ciclada, siendo éste un sistema de organización escolar que se caracteriza por una flexibilidad que respeta el proceso de aprendizaje de cada alumno para que avance progresiva y continuamente en los criterios planteados para la promoción de cada ciclo [...] La flexibilidad de esta organización radica, en que al no existir promoción interna al ciclo, los alumnos y alumnas transitan por el mismo según su propio proceso de aprendizaje, acompañado por las decisiones que en términos de enseñanza considere la escuela y el docente a cargo del grupo clase. Es importante recordar, que la estructura ciclada como forma de organización escolar, se realiza desde un enfoque integrado y gradual de la formación del alumno por ciclo y año. (Diseño Curricular del Segundo Ciclo de la Pcia. de Neuquén, 2006, p.6)

Sumo a lo planteado, el valor de sustentar la práctica en una concepción de aprendizaje y de evaluación comprensiva. Para eso es importante atender las trayectorias escolares reales o no encauzadas, pues gran parte de niñas/niños transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes y no como lo establecen las trayectorias teóricas que comúnmente se observan en la práctica (1). Además, es importante contar con un equipo directivo que acompañe los procesos de enseñanza y aprendizaje, que realice un seguimiento de los/las estudiantes y ponga en evidencia el problema de la repitencia y sus implicancias. En este sentido, contrariamente a lo que se creía hasta hace un tiempo, un alto porcentaje de alumnos/as que repiten no da cuenta de una buena escuela. Con estas afirmaciones, no desconozco los otros factores externos de corte social y cultural que permean la escuela y la condicionan, pero que no determinan la trayectoria del estudiante.

La repitencia es una acción compensatoria que actúa sobre un problema producido por el propio sistema escolar. Según Brophy, este sistema que sostiene a la evaluación como herramienta para diferenciar a los/las alumnos/as en función del nivel alcanzado y no como insumo central para ayudarlos/las a aprender. De este modo, la repitencia no implica que necesariamente haya cambios. Por el contrario, suele ser más de lo mismo y de la misma manera (Gvirtz, 2016).

Para finalizar este apartado, considero necesario realizar una salvedad. No se trata de embanderarnos diciendo *no a la repitencia*, sin más; sino de preguntarnos qué aprendizajes son prioritarios, qué lugar ocupan los contenidos hoy, cómo evaluamos y para qué. Por esta razón, a los/las supervisores/as, directivos/as y docentes se les presentan múltiples desafíos como, por ejemplo, atender a la diversidad, adecuando las propuestas a la heterogeneidad y a la singularidad.

En este capítulo recuperé datos que se encontraban dispersos en el sistema para tener una visión aproximada de la situación actual de los cargos MAp por escuela y no para cuantificarlos con exactitud. Me interesó observar los cambios en comparación al momento del origen de dichos cargos. Una visión aproximada en una provincia con una heterogeneidad de escenarios que conforman el sistema educativo y una realidad dinámica que se modifica año a año.

El propósito ha sido darle corporeidad y protagonismo al cargo MAp. Así como también revalorizar el recurso humano dentro de las condiciones materiales que hicieron posible la inclusión educativa. Un recurso humano que requiere de acompañamiento de directivos/as y supervisores/as, ya que la diversidad en la formación docente entra en juego a la hora de pensar el trabajo en aulas heterogénea. El enfoque de la diversidad en educación supone un nuevo modo de mirar sus actores, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la práctica requiere ser interpelada en un trabajo colaborativo, multidisciplinar y de trabajo con otros/as.

Asimismo, me interesó poner en valor el tiempo institucional que los equipos directivos invierten en completar planillas y documentos con datos de la escuela. Datos que pueden repercutir sobre la propia escuela en un trabajo interno que permita una aproximación cuantitativa a los problemas de repitencia, inasistencias reiteradas, abandono, sobreedad, etc., que sabemos que son centrales en el análisis de la inclusión escolar. Conocer esos datos es un paso indispensable para asumir un trabajo institucional que se proponga revertirlos. En todo caso, los datos constituyen la base para construir un problema y encontrar allí a las personas, a la institución y a los desafíos, como nos plantea Terigi (2008a).

Tal vez, este trabajo sirva como camino para avanzar en la recuperación de más datos e información que construyan conocimiento al servicio de la igualdad de oportunidades en aulas cada vez más heterogéneas. Un proceso de prácticas pedagógicas igualitarias en el terreno del aprendizaje que supone que todos/as los/las estudiantes aprendan sin circuito de calidad diferenciada, sin aprendizajes de primera o de segunda. En otras palabras, construir una estructura pedagógica e institucional que garantice la igualdad para aquellos/as que más necesiten de apoyo y de acompañamiento para el aprendizaje, que son la razón de ser de los cargos MAp.

## NOTAS AL CAPÍTULO V

1. Según Terigi (2008), El concepto de trayectoria escolar se relaciona con ciertas condiciones pedagógicas que ligan la trayectoria con el dispositivo-formato escolar y con los procesos propios de la escolarización. Diferencia a las trayectorias reales y las teóricas. **Trayectorias escolares reales o no encauzadas** son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias reiteradas, inconcurrencias prolongadas, sobreedad, bajos rendimientos. **Trayectorias escolares teóricas** son las que muestran los recorridos de las y los alumnos del sistema, que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Hay tres características del sistema educativo que las enmarcan: la organización por niveles del sistema, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Provincial de Educación (2006). *Diseño Curricular 2do ciclo*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación. *Estadísticas Educativas Provincia de Neuquén. Año 2003 al 2019*. Dirección General de Planeamiento. Departamento de Estadística Educativa. Provincia de Neuquén.

Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique educación.

Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Granica.

Harf, R. (2017). "Hay que repensar la repitencia", en *Diario La Voz*, 24 de julio 2017. Disponible en <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/ruth-harf-hay-que-repensar-la-repitencia>.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción Directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2008a). *Detrás está la gente*. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.

Terigi, F. (2008b). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común". En Graciela Frigerio (comp.) *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2011). "Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares". En Benítez, F. y Potenze M. (coords.) *Pensar la escuela 2* (pp. 17-37). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

### **Legislación consultada. Leyes y Resoluciones:**

Consejo Provincial de Educación (2006) *Resolución N° 1237* Provincia de Neuquén  
Consejo Provincial de Educación (2011). *Resolución N° 1341*. Provincia de Neuquén  
Consejo Provincial de Educación (2012). *Resolución N° 874*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2012). *Resolución N° 1331*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2012). *Resolución N° 0874*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2013). *Resolución N° 0102*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2014). *Resolución N° 1335*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1648*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0643*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0156*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0582*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0580*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0533*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1891*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1798*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1235*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1205*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1125*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 0643*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2016). *Resolución N° 0158*. Provincia de Neuquén.

Consejo Provincial de Educación (2016). *Resolución N° 2066*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2017). *Resolución N° 1985*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2018). *Resolución N° 1906*. Provincia de Neuquén.

# CAPÍTULO VI

## La legislación como oportunidad



En este capítulo haré referencia a las macropolíticas nacionales y provinciales no con el afán de analizar las concepciones antagónicas que las sustentan respecto del rol del Estado en materia educativa ni interrogarlas en el campo contradictorio de la relación Estado- Sociedad Civil; sino con el fin de darles entidad. En el devenir cotidiano, en las instituciones, las macro políticas pasan inadvertidas como si fueran harina de otro costal. Pocas veces se las tensiona o se las interroga en el acontecer escolar, por el contrario, suelen quedar en el plano burocrático y abstracto.

En relación a ello, Silvia Barco (2008) conceptualiza las políticas públicas como “intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales” Danani (1996). En este sentido las interpreta “como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social” (Barco, *op.cit.*, p.1). Desde esta perspectiva es posible concebir las políticas educativas como co-constitutivas de las políticas públicas, las cuales articuladamente permiten comprender, en un contexto histórico particular, una determinada modalidad de intervención del Estado -en acciones u omisiones- en disputa con otros actores sociales por otorgar direccionalidad a la producción y reproducción de conocimientos, a través de la educación formal. En esta línea se considera que la normativa en educación es la materialización de la voluntad política hegemónica, en tanto expresión de un proyecto político educativo. Dicha materialización contiene dimensiones empíricas y supuestos ideológicos, filosóficos, políticos, sociológicos y económicos que la orienta. Paviglianiti (1996) define a la Política Educacional como:

El estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación social históricamente determinada. (Paviglianiti, *op. cit.*, p. 8)

Desde la óptica de la gestión, Nicastro (1992) y Blejmar (2006) coinciden en que el papel del/la director/a es importante para entender la macropolítica y la micropolítica de la escuela, ya que marcan los límites y posibilidades de la gestión. Se puede mencionar dos caras de una gestión: una, puesta adentro sobre la que tiene autoridad en la que se despliega su incumbencia como espacio de gobierno; y otra externa, que tiene que ver con la demanda de las familias, de la comunidad, de las políticas educativas. Nicastro refiere que la acción del/la directora/a no es neutral, sino que tiene que mediar entre lo que recibe del poder central (aunque no esté de acuerdo) y negociar con su personal para lograr su aceptación.

Respecto al papel de las/los supervisoras/es como figura institucional se las/los puede ubicar en lugares intermedios de gobierno. Los estudios actuales acerca de los gobiernos intermedios destacan del rol las/los supervisores/es en el impacto decisivo (positivo o negativo) que generan en la redefinición de las políticas y de las demandas sectoriales; y, en consecuencia, en el desarrollo del sistema educativo. Es decir, en ellas/os se hacen operativas las políticas diseñadas en otros ámbitos (Sales de Souza, 2012, p. 1).

En el capítulo I abordé las resistencias, tensiones, conflictos, posturas disidentes que se desarrollaron en el devenir organizacional de una escuela frente a la intervención de la gestión. Clima

institucional que se capitalizó para desarrollar el proyecto denominado *Retención Escolar y de Atención a la diversidad* que conformó el proyecto político pedagógico institucional. En ese capítulo puse en valor la micropolítica institucional dentro del sistema educativo. Por lo que cabe resituar aquí, siguiendo las ideas de Ball (1989), que las escuelas son lugares donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los procedimientos formales. Las escuelas son campos de disputa ideológica configurándose así, lo que se denomina la micropolítica escolar. La micropolítica, entonces, está relacionada, entre otros elementos, con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones, los objetivos y significados de la organización.

Ese liderazgo o gobierno, por consiguiente, se convierte en una cuestión de habilidad política: las/los directivas/os son los actores estratégicos que adoptan estilos o aspectos particulares de sí mismas/os a fin de gobernar la organización. De este modo, el poder surge de la lucha.

Realizada la distinción general entre micro y macro política, presento a continuación a legislación vigente de corte provincial y nacional plausible de ser relacionada con la correspondiente a los cargos MAp.

### **La normativa de corte provincial**

Antes del año 2011, cada escuela disponía el perfil, el rol, las funciones y la forma de designación de las Maestras de Apoyo. Por tal motivo, el grupo de supervisoras y supervisores convocó a los equipos directivos – de las escuelas que contaban con el cargo- a una reunión. La convocatoria tenía como objeto debatir y acordar criterios para regular el funcionamiento de dichos cargos a través de una norma legal. Aquí recupero las palabras de la Supervisora Lubrina: “Esa reunión organizada por los supervisores contó con el aval de Danilo Cassanova, Director del Nivel, después de mucho de insistir porque esos cargos aparecían tapados en las Planillas de Organización.”<sup>32</sup>

Recuerdo que la reunión se llevó a cabo en la escuela primaria N° 201 y se desarrolló en un trabajo por comisiones. Las conclusiones, fruto de discusiones e intercambios que se dieron al interior de cada comisión, sirvieron de sustento para formular los considerandos de la Resolución que meses más tarde se sancionó bajo el número 1341.

La Resolución N° 1341/11, consta de dos Anexos, uno con las Pautas de Funcionamiento (Requisitos de designación-Permanencia- Funciones) y otro con la nómina de los primeros 70 (setenta) cargos de Maestras de Apoyo, todos de Neuquén Capital. Por su parte, en el año 2012 con fecha 17 de mayo se sancionó la Resolución N° 874/12, que estableció “Asignar al cargo de Maestro de Apoyo la Secuencia 700, permitiendo la adecuación de las plantas funcionales de las Escuelas de la Provincia”. A partir de ese año se empezaron a crear vacantes correspondientes a MAp.

La creación de los cargos de maestra de grado, código DBA-3, con una carga horaria de 25 horas, con secuencia<sup>33</sup> 700, correspondía a Maestras de Apoyo, diferenciándose de las secuencias que correspondía a otros cargos. Según la cantidad de cargos de MAp en cada escuela, se asignaba la secuencia 701 para una maestra, la secuencia 702 para la segunda y así sucesivamente según correspondiera. Por ejemplo, podemos leer en una Resolución de Creación (Res. N° 580/15) lo siguiente:

---

<sup>32</sup> El testimonio data en el año 2018.

<sup>33</sup> Secuencia es el número que se le asigna a cada vacante según el cargo dentro de la planta funcional de cada escuela.

PROPICIAR LA CREACIÓN de dos (02) cargos de Maestro de Grado, DBA.3, Maestro de Apoyo, Secuencia 703, Turno Mañana y Secuencia 704, Turno Tarde en la Planta Funcional de la Escuela Primaria N0 348 de Neuquén, 1° Categoría, Grupo "A" Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

A continuación, comparto parte del relato escrito de una maestra de grado y de una directora que sintetiza el sentir de ser protagonista de ese momento al recibir la novedad de la creación de los primeros cargos de Maestra/o de Apoyo:

Cuando nos enteramos de la grata noticia de que una de las escuelas elegidas para la creación del cargo de maestra de apoyo era la nuestra, fue un momento de alegría (junio de 2012). A la vez iniciaron los interrogantes ¿Cómo sería elegida? ¿Para qué ciclo? Desde el equipo directivo se plantea que la designación se realizaría por asamblea.

Llegó el día, la Directora Alejandra Iorio en compañía de la Supervisora Iris Sapag, plantea la modalidad de elección. Leer la resolución, analizarla, discutir en qué ciclo estaría para después votar entre aquellos/as docentes interesados por el cargo. Se decidió que las maestras de apoyo de ambos turnos estuvieran en primer ciclo. Políticamente empezamos a llamarla pareja pedagógica, la construcción de la propuesta didáctica debía realizarse en interacción con el/la docente de grado, preparar las estrategias pensando en todos/as las chicas/as y el acompañamiento en el aula sería a la par de la docente de grado. (Erica G. maestra de la Esc, N° 154, 2016)

Con la incorporación de las dos nuevas MAp, con secuencia propia, se logró estructurar toda la institución en agrupamientos flexibles (.....) Aún continuamos solicitando obstinadamente los cargos que faltan. Lxs docentes trabajan en equipo tanto en la propuesta de enseñanza como en la evaluación y en las decisiones de los reagrupamientos. Seguimos equivocándonos y volviendo sobre nuestros pasos cada vez que nos permitimos volver la mirada sobre nosotrxs. Ya no hay grados, hay colores, nombres de pájaros. Ya no hay repitencia ni sobreedad, hay niñxs que transitan su escolaridad siendo cuidados, alojados amorosamente para poder ser felices aprendiendo mucho y de todo. Hay maestrxs que son

transformadxs por sus propias prácticas y hay, para todxs la posibilidad de desafiar los orígenes no elegidos y habilitar-nos futuros más bellos. (Relato escrito por Alejandra Iorio Gnici, Directora de la Escuela N° 154, 2016)

La creación de cargos de Maestras de Apoyo puso en evidencia las preocupaciones en política educativa por dotar a las escuelas primarias de recursos humanos para garantizar trayectorias escolares exitosas. Si bien fue un avance importante, aún no es suficiente para garantizar el derecho a la educación de calidad a los grupos sociales más vulnerables.

En el CEUR<sup>34</sup> del año 2019 aprobado por la Resolución 1840/18. Estableció por primera vez las fechas para el trabajo con MAP. Esta norma legal obligó a la Dirección de Nivel, junto a las/los Supervisoras/es escolares y equipos directivos, a abordar el tema en torno a la construcción del rol de MAP y el impacto de su tarea:

22 al 26 de abril. Encuentros zonales MAP, supervisores Escolares y Equipos Directivos, con la Dirección Provincial de Nivel. Temario: Reglamentación construcción del rol.

Del 1 al 4 de noviembre se convoca a la realización de Encuentros zonales MAP, Supervisores Escolares y Equipos Directivos, con la Dirección Provincial de Nivel. Temario: Evaluación e impacto.

Las actividades señaladas pusieron en evidencia por parte de la Dirección de Nivel Primario, un avance en el reconocimiento de la necesidad de un trabajo colectivo y articulado. Esto fue significativo, tanto para aunar pautas, criterios y acciones que dotaran de sentido la creación de los cargos; como para dar coherencia a las acciones que se llevaban a cabo en el marco del trabajo con MAP en el Nivel Primario.

En el marco de la normativa provincial es importante señalar que la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén, N° 2945, sancionada el 16 de diciembre del 2014 por la Legislatura de la Provincia, validó las normas legales antes mencionada y permitió reclamar la creación de cargos de Maestras de Apoyo/ Pareja Pedagógica en escuelas que no contaban con ese acompañamiento de las trayectorias escolares reales. De este modo, garantizar la aplicación de los aspectos más progresivos de las normas apareció como una tarea urgente. Dichos marcos regulatorios sirven para disputar los recursos necesarios a la hora de llevar adelante las reformas de nuestra escuela primaria actual. Así quedó establecido en la Ley:

FINES Y OBJETIVOS CAPÍTULO ÚNICO, Artículo 7° inciso e) Garantizar la inclusión educativa, a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” En el “Artículo 43 El Consejo Provincial de Educación debe determinar y priorizar, junto con la comunidad educativa, la necesidad de incorporar nuevos perfiles profesionales a fin de fortalecer la tarea docente. Para ello debe crear las figuras de parejas pedagógicas, bibliotecarios, maestros de apoyo u otras

---

<sup>34</sup> Ver nota 4 al final del Cap. IV.

figuras que se creen en el futuro, de acuerdo a los requerimientos y demandas de las distintas instituciones educativas.

### **La normativa nacional**

La Ley de Educación Nacional 26206/06 brindó el marco normativo general para orientar el diseño y la implementación de las políticas educativas que resaltaron la centralidad de las trayectorias escolares, el trabajo de las/los docentes, las escuelas y las políticas de enseñanza y el fortalecimiento integral de las instituciones educativas. Es así que esta Ley fue solidaria con las normas provinciales antes mencionadas en cuanto a la necesidad de dotar a las escuelas de recursos humanos para acompañar las trayectorias escolares. También pueden destacarse las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), la Resolución N° 122/10 sobre “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes” y la Resolución N° 154/11 sobre “Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”.

La Resolución N° 174/12 (CFE) propuso crear mejores condiciones para que todas/os pudieran completar sus estudios, al tiempo que se resguarda las condiciones de escolarización que permitían la adquisición progresiva de saberes y conocimientos necesarios para participar y transformar activamente las culturas. Esta resolución, que abarcó los niveles iniciales, primario y sus modalidades, fue aprobada en el año 2012. La misma volvió a darle coherencia a los sistemas educativos de todos los distritos del país, unificando criterios básicos respecto del cuidado de las trayectorias educativas.

Por otra parte, esta última resolución también apuntó a la mejora de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas y didácticas, al contemplar la necesidad de contar con criterios que permitieran trabajar con grupos heterogéneos, respetando los ritmos de aprendizaje al no atarlos mecánicamente a etapas cronológicas. No se trataba de medidas de inclusión social, aunque la promovieran por añadidura, sino de pautas pedagógicas basadas en aspectos psicológicos, cognitivos, epistemológicos y culturales de las/los niñas/os en sus primeros años de escolarización. La resolución N° 174/12 tuvo como antecedentes las Res. N° 122/10 y 154/11.

Este conjunto de resoluciones de corte nacional muestra, como plantea Stella Maldonado (2016) al referirse a la Resolución 174/12, que, en lo específicamente pedagógico, las luchas docentes se transformaron en políticas públicas. Al respecto Maldonado afirma que:

Estas políticas que celebramos, y por supuesto, queremos consolidar, que se profundicen, pero también ser parte de su diseño, de su definición, de su implementación y de su evaluación. para poder entonces analizando, sistematizando y teorizando sobre el conocimiento que produjo nuestro trabajo proponer las alternativas que signifiquen sostener las políticas que se han llevado a cabo, profundizarlas y avanzar mucho más aún, efectivamente en una educación de calidad que sea un derecho universal para todos nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. (Maldonado, *op. cit.*, p 3)

## Un desafío aún vigente

Las Resoluciones del CFE contienen líneas de pensamiento que permiten dar forma y contenido al trabajo y rol MAp. Tarea que aún sigue pendiente en distintas zonas de la Provincia e incipientes en otras. Un desafío para quienes ocupan lugares de gestión o lugares intermedios de gobierno.

Respecto de las resoluciones de corte provincial, considero necesario e imperativo revisarlas al calor de los nuevos paradigmas en educación y de la experiencia en torno al trabajo con las MAp. En primer lugar, poner en diálogo y tensión las Resoluciones N° 1341/11 y la N° 874/12 para evitar el conflicto que pudiera acarrear la creación de una vacante y la designación de una/un docente para ese cargo por parte de la escuela cabecera. Esta acción contradice la Resolución N°1341/11, en el inciso 1 y 2 del Anexo I que establece que “Cada escuela deberá definir el perfil del Maestro de Apoyo de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional” y que “El docente contará con un mínimo de dos años de antigüedad en el establecimiento, cualquiera sea su situación de revista”. Al respecto, algunas/os directivas/os sostienen:

Creo que debe haber un perfil de maestra de apoyo, debe conocer la escuela, los alumnos, no puede venir cualquier maestro/a de afuera. Tiene que conocer el proyecto de la escuela, a los alumnos, sino pierde el tiempo hasta que conoce la realidad de la escuela. (Zulma Nieto, Directora Escuela N°20)

Por otro lado, considero importante atender a los fundamentos de los considerandos de las resoluciones de “creación de cargos de maestros de grado, DBA3, secuencia 700, maestro de apoyo”. Estos refieren a paradigmas que contradicen los nuevos avances en educación, marcando o avalando muchas veces las acciones y un rumbo en la práctica docente:

- Que, según la evaluación realizada por cada establecimiento escolar, es necesaria la creación de cargos de Maestros de Apoyo para brindar atención personalizada a los alumnos con problemas de repitencia, sobreedad y/o abandono por reiteradas inasistencias (Resol.0102/13).
- la necesidad de recuperar alumnos con sobreedad y alumnos que poseen un ritmo de aprendizaje con un cierto grado de dificultad. (Resol. 1205/15).
- Que mediante la misma se solicita la creación de un cargo de Maestro de Apoyo, que ayude a dar solución a los alumnos de 2° y 3° grado que hasta el momento funcionan como grado múltiple. (Resol.1234/15).
- Que mediante las mismas se solicita la creación de cargos de Maestro de Apoyo, DBA.3, que ayude a hacer frente a las problemáticas que las comunidades escolares demanden. (Resol. 1798/17).
- Que mediante la misma solicita la creación de dos cargos de Maestro de Apoyo, DBA.3, uno en cada turno atento a las dificultades que se presentan por las situaciones de vulnerabilidad de muchos niños de la institución. (Resol.0580/15).

Por último, quisiera subrayar algunas ideas. Desde mi mirada, los equipos de gestión comprometidos con el derecho a la educación deben ocupar un lugar central en la lucha y discusión acerca de cómo resignificar nuestra tarea docente en amplio sentido (sea en el aula, sea en cargo de gestión). Por un lado, es importante que promuevan un conjunto de decisiones, actitudes y prácticas que permitan a la escuela constituirse como sujeto colectivo en la materialización de las políticas educativas en clave de derecho. Por otro, habilitar los espacios institucionales para pensarse como colectivo potencial de producir política educativa que orienten las acciones y la direccionalidad de la educación.

Una política educativa a largo plazo que oriente la formación de los/las MAp, sea cual fuera su modalidad. Así como la articulación inter e intrainstitucional que supere la idea de vincular partes, que posibilite la cohesión y la coherencia en el nivel primario en particular y del sistema educativo en general.

Una política educativa que no deje abandonadas/os a docentes, directivas/os o supervisoras/es, libradas/os a su propia voluntad de hacer. Dejar de una vez la consabida vocación que se pretende y garantizar derechos.

Una política de estado que pueda repensar su responsabilidad en pos de materializar en acciones concretas la llamada inclusión educativa. Inclusión que garantice trayectorias escolares sustantivas, que potencie el rol del/la MAp en la escuela primaria común sustentada en la idea de “una pedagogía de las condiciones”<sup>35</sup> (Meirieu, 2017). Contraria a una inclusión que sea producto de una promoción automática de estudiantes sin alfabetizarse para mejorar las estadísticas educativas (del/la docente, del /la directora/a, del/la supervisor/a, de la institución).

Sin duda alguna, estamos transitando la institucionalización de un cargo que encarna una figura emblemática, necesaria y potente que requiere de un rumbo que acompañe colectivamente su configuración. Decisiones de políticas públicas en línea con el paradigma de la educación como derecho social. Pues, no se trata sólo de macropolíticas como texto. Hay una micropolítica en las instituciones y en cada salón de clase, que puede gestionar lo posible pedagógico en la optimización de las trayectorias heterogéneas. Esa es nuestra corresponsabilidad. Al respecto, Cornú (2004) sostiene en *Una Ética de la Oportunidad*:

Pero, además, en el día a día de los pedagogos, los ‘factores’ hacen sentir impotentes a los ‘actores’; la realidad social parece determinar y limitar lo posible pedagógico. Porque el riesgo es que lo posible se reduzca a lo ‘mismo’ y se lo piense nada más como falta: falta de forma, de estabilidad, de racionalidad, de medios, de cultura, de afecto. Todo lo cual, al pasar de ‘ciencia’ a acción, tiene por efecto confirmar la privación y la impotencia. (p.21)

Esta autora nos lleva a pensar sobre una ética de la oportunidad, una ética política y de humanización que lleve en sí la condición política de libertad. Hacerse garante de lo posible es

---

<sup>35</sup> La idea de Pedagogía de las condiciones para repensar la responsabilidad y la tarea del Estado fue planteada por Philippe Meirieu en *Frankenstein educador*. Allí propone el pasaje de “una pedagogía de las causas” a “una pedagogía de las condiciones”.

proteger el porvenir, escribe. Después de todo, detrás de habilitar oportunidades hay decisión, decisión ética, un cambio de mirada que apuesta a infundir confianza y busca capacidades vivas en vez de contabilizar déficit. Una apuesta que brinde a esos posibles la posibilidad de cobrar cuerpo (Cornú, *op. cit.*, p.30).

Desde mi experiencia, las oportunidades se generan y son las macro políticas las que deben habilitar esta posibilidad. En ese juego cobra vital sentido la micro política institucional.



## ANEXO DEL CAPÍTULO VI

# RESOLUCIÓN N°1341/11

Consejo Provincial de Educación  
Provincia del Neuquén

"2011 AÑO DEL CINCUENTENARIO DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN"

RESOLUCIÓN N° 1341  
EXPEDIENTE N° 5225-994029/11

NEUQUÉN, 01 NOV 2011

## VISTO:

La presentación efectuada por Directores, Vicedirectores y Supervisores Escolares de Nivel Primario de las Zonas I, II, III, IV, V, VI y VII de Neuquén Capital;

Y

## CONSIDERANDO:

Que algunas escuelas primarias cuentan con Maestros de Apoyo, hasta un cargo por turno, debidamente autorizados por la Dirección General de Nivel Primario, según lo especificado en el Anexo II de la presente norma legal;

Que de los informes de las escuelas primarias se desprende que la actuación de los Maestros de Apoyo ha disminuido el índice de repitencia, sobre todo en el primer ciclo;

Que la actual situación social produce desventajas sustanciales en el ingreso y permanencia en el Sistema Educativo y la falta de atención del mismo produce a corto plazo desgranamiento, repitencia y por consiguiente abandono escolar;

Que es necesario dotar al Nivel Primario de los recursos humanos necesarios para acompañar el trabajo áulico del docente, optimizando los existentes;

Que el funcionamiento del Maestro de Apoyo garantiza el derecho del alumno, creando condiciones y oportunidades para atender a la diversidad en el aula;

Que la implementación de los cargos de maestros de apoyo, como está planteada en la presente norma, no implica ningún aumento en erogación presupuestaria;

Que sería conveniente disponer de la norma legal que reglamente las funciones ejercidas por los Maestros de Apoyo en las escuelas primarias que ya cuentan con el servicio educativo en pleno funcionamiento y en aquellas que en lo sucesivo lo activen;

Que la asignación de los docentes que cubrirán las necesidades educativas estará a cargo del directivo de cada establecimiento, con el aval de Supervisión Escolar, para cada ciclo lectivo según pautas detalladas en el Anexo I;

Que se cuenta con el aval de los Supervisores Escolares;

Que corresponde dictar la norma legal pertinente;

Por ello;

**ES COPIA**  
  
DANIEL EDUARDO PERALTA  
Director de Atención al Cliente y Usuario  
Consejo Provincial de Educación

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DEL NEUQUÉN

RESUELVE

- 1º) **DETERMINAR** las pautas de funcionamiento de los cargos de Maestro de Apoyo (DBA.3), que como Anexo I forma parte de la presente Resolución.
- 2º) **AUTORIZAR** el funcionamiento de los cargos de Maestro de Apoyo (DBA.3) de las Escuelas Primarias que a la fecha cuentan con el servicio, considerando sólo uno por turno, los que se mencionan en el Anexo II de la presente Resolución.
- 3º) **FACULTAR** a la Dirección General de Nivel Primario a resolver las situaciones particulares no contempladas en la presente norma.
- 4º) **ESTABLECER** que por la Dirección General de Nivel Primario, se realizarán las notificaciones de práctica.
- 5º) **REGISTRAR**, dar conocimiento a Vocalías; Dirección General de Despacho; Dirección General de Recursos Humanos; Dirección de Sueldos; Dirección Centro de Documentación; Dirección General de Distrito Regional Educativo I y VIII; Dirección de Administración de Plantas Funcionales; Dirección de Planeamiento Educativo y **GIRAR** el expediente a la Dirección General de Nivel Primario a los efectos indicados en el Artículo 4º). Cumplido, **ARCHIVAR**.

**ES COPIA**  
  
DANIEL EDUARDO PAVLALEF  
Director de Asistencia al Colegio Colegiado  
Consejo Provincial de Educación



Prof. BERNARDO SEBASTIÁN GILLES FERRIZZI  
PRESIDENTE  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN


Prof. MARISA YASMIN MORTADA  
VOCAL RAMA INICIAL Y PRIMARIA  
Consejo Provincial de Educación

Prof. MARISOL ADRIANA TORRES  
Vocal Rama Media, Técnica y Superior  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**RESOLUCIÓN N° 1341**  
**EXPEDIENTE N° 5225-004029/11**

5. El Maestro de Apoyo presentará su carpeta didáctica según lo establezca el equipo directivo, la misma se desglosará de lo consensuado con el Maestro de Grado.
6. Intervendrá conjuntamente con el Maestro de Grado en la calificación, confección de legajos e informes, atención a padres y en todo lo referido al desempeño del alumno.
7. Toda situación no contemplada en la presente norma legal y sus anexos será analizada y resuelta por el equipo directivo del establecimiento con la intervención del Supervisor Escolar.

**ES COPIA**

  
GABRIEL EDUARDO PAVLALEF  
Director de Instituto al Centro Educativo  
Consejo Provincial de Educación



Prof. EDUARDO VIGOTSKY SAKO PÉREZ  
PRESIDENTE  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. MARISA SACCHI MONTADA  
VOCALES INICIAL Y PRIMARIA  
Consejo Provincial de Educación

Prof. MARCELO ADELIANA TORRES  
Vocal Área Inglés, Filosofía y Superar  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**ANEXO II**

**CANTIDAD DE CARGOS DE MAESTROS DE APOYO POR ZONA DE SUPERVISIÓN Y POR ESCUELA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE NEUQUÉN**  
**TOTAL: setenta (70) cargos de Maestro de Grado (DBA.3)**

**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN I:**

Total: seis (6) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 1:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 150:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
4. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 289:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

5. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
6. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN II:**

Total: seis (6) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 2:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 158:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 201:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

4. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 232:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

5. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
6. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN III:**

Total: diez (10) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 56:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 82:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo I.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.



**ES COPIA**  
*[Firma]*  
DANIEL EDUARDO PAVLILEF  
Director de Asesoría al Consejo Provincial de Educación  
Consejo Provincial de Educación



**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN V:**

Total: cuatro (04) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 178:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 256:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
4. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.



**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN VI:**

Total: Quince (15) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 198:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 200:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
4. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 295:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

5. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
6. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 311:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

7. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
8. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 312:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

9. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
10. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 336:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

11. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.

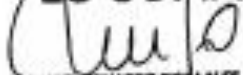
**Escuela Primaria N° 347:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

12. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
13. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 354:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

14. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
15. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

ES COPIA

  
DANIEL EDUARDO PAVLASEF  
Director de Atención al Ciudadano  
Consejo Provincial de Educación

**ZONA DE SUPERVISIÓN NEUQUÉN VII:**

Total: Diecisiete (17) cargos de Maestro de Grado (DBA.3).

**Escuela Primaria N° 115:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

1. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
2. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 190:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

3. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
4. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 193:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

5. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
6. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 197:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

7. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
8. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 199:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

9. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
10. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 202:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

11. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 245:** 1º Categoría, Grupo "B" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

12. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
13. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 280:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

14. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
15. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

**Escuela Primaria N° 298:** 1º Categoría, Grupo "A" de Neuquén, Dirección General de Distrito Regional Educativo VIII.

16. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Mañana.
17. Un (01) cargo de Maestro de Grado (DBA.3) Turno Tarde.

ES COPIA  
  
DANIEL EDUARDO MELLALEF  
Intendente de Educación del Consejo Provincial de Educación



DR. ERNANDO VIGILANTE GARCÍA  
PRESIDENTE  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

PROF. PATRICIA YASMÍN MORENO  
VOCAL RAMA BÁSICA Y PRIMARIA  
Consejo Provincial de Educación

PROF. MARICELA ABRILIA TORRES  
Intendente de Educación, Tecnología e Innovación  
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

## BIBLIOGRAFÍA

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Barco, S. (2001) *Notas sobre el Estado, la crisis de recomposición capitalista y las políticas públicas*. Ficha de Cátedra Política y Legislación de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Barco, S. (2008) “El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina”. Trabajo de investigación. FaCE. Universidad Nacional del Comahue.

Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cornú, L. (2004). “Una ética de la oportunidad en el trabajo con niños y jóvenes”. En Frigerio, G. y Diker, G. (coords.) *La Ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad* (pp. 14-30). Buenos Aires: Noveduc (Col. Ensayos y Experiencias).

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo I. (1992): *Las instituciones Educativas: Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Bs. As: Troquel

Maddoni, P. y Sipes, M. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (col. Entre directores de escuela primaria).

Maldonado, S. (2016). Discurso s/c. Disponible en <http://www.suteba.org.ar/download/se-realiz-el-foro-internacional-sobre-educacin-pblica-de-calidad-en-el-escenario-mundial-2016.pdf>

Meirieu, P. (2017). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Nicastro, S. (1992). “Los roles directivos y la tarea de conducción”. En *Versiones*, revista del programa de la UBA y los profesores secundarios. Año 1, N° 1, mayo.

Sales De Souza, D. (2012) *La política educativa nacional en la provincia de Neuquén: El caso de la mesoburocracia neuquina en el cumplimiento de la ley 26.206* [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2242/ev.2242.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2242/ev.2242.pdf)

Paviglianiti, N. (1996). “Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones”. En *Revista Argentina de Educación*. Año XIV, N.º 24, pp. 7-18. Buenos Aires: AGCE. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/na5054.htm>

### Legislación consultada:

Leyes:

Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial*. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1.

Ley 2945, de 16 de diciembre de 2014, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén. *Boletín Oficial. Anexo I*. Neuquén, 9 de enero de 2015, p. 2.

### Resoluciones:

Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución N° 154*. Buenos Aires

Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución N° 174*. Buenos Aires



Consejo Provincial de Educación (2006). *Resolución N° 1237*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2011). *Resolución N° 1341*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2012). *Resolución N° 874*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2012). *Resolución N° 1331*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2013). *Resolución N° 102*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2014). *Resolución N° 1335*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 156*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 533*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 582*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 580*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 643*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1205*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1125*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1235*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1648*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1798*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2015). *Resolución N° 1891*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2016). *Resolución N° 158*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2016). *Resolución N° 2066*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2017). *Resolución N° 1985*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2018). *Resolución N° 1840*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2018). *Resolución N° 1906*. Provincia de Neuquén.  
Consejo Provincial de Educación (2018). *Resolución N° 1960*. Provincia de Neuquén.

## REFLEXIONES FINALES

Llego al final de este libro con múltiples sensaciones, pero sobre todo con la emoción de un desafío cumplido. La emoción de compartir la experiencia y de no ser la misma que inició las primeras líneas. Escribir me permitió encontrarme. Este libro materializa un sueño, una ilusión que se concreta en letras. Escribir la experiencia me vinculó con la posibilidad y la imposibilidad de decir, con la sensación de que las palabras no alcanzan para transmitir aquello que interpeló mi subjetividad y mi trayectoria docente.

Una de las mayores dificultades que encontré fueron las limitaciones para transformar pensamiento y reflexión en texto escrito. Me enfrenté a la distancia que media entre lo posible de ser escrito y la totalidad de lo experimentado. La falta de experiencia en escribir para compartir con otras/os es, a mi entender, uno de los obstáculos que más nos impide a las y los docentes narrar la propia experiencia. Por lo tanto, creo que en la formación inicial y continua de maestras y maestros debe ser una prioridad: aprender y animarnos a escribir las experiencias.

Para mí, el deseo fue el motor de la escritura. El deseo de dejar testimonio de lo andado, aunque me queda la sensación de un trabajo inconcluso porque cada idea -en torno a la figura de MAP- interpela a ir por más. Pero, como toda obra, es sólo un recorte de lo que se quiere mostrar.

Cada tema abordado invita a profundizarlo en su universo. Aquí sólo dejo pinceladas teóricas que cumplen la función de desmontar la práctica para entenderla. Si descubrimos los orígenes de lo que pensamos o vemos, podemos volver más flexibles nuestros pensamientos y visiones. Solo así, podremos saltar la muralla que nos encierra para no quedarnos presas/os de lo que sentimos como convicciones únicas y verdades absolutas.

Como dije al principio, llego al final de este libro con la alegría de saber que los propósitos de la escritura están vivos: seguir indagando sobre la temática del rol MAP, que es un tema contemporáneo y que se actualiza en cada paso que se da. Tal vez el libro pueda ser un punto de partida para revisitarse la historia y posicionarnos de otra manera frente a las formas de habitar el rol.

También, llego al final de este libro en un contexto totalmente diferente a la inicial. Me toca escribir estas reflexiones en un momento extraordinario, inédito, de excepción e incierto al que no puedo omitir. Un contexto de reclutamiento social preventivo y obligatorio por el COVID-19.

La escuela cambió y seguirá cambiando por la pandemia que azota a la humanidad e impide a estudiantes y docentes asistir a las escuelas. En este contexto, en el que se depende de la tecnología y la conectividad para aprender y para enseñar, la desigualdad en el acceso y el aumento de la brecha digital se transforma en un tema de desazón. Hoy, no contar con la escuela como espacio físico que nos aloje profundiza las desigualdades existentes, dando lugar a otras; por tanto, vulnera el derecho a la educación. Paradójicamente, en el marco de imperativos epocales de prácticas educativas inclusivas y de la Educación como derecho.

Una diversidad de situaciones disímiles para enseñar a la distancia y para aprender fuera del aula se exhibe como en ningún otro tiempo. Este tiempo que es de virtualidad para algunas/os y no para muchas/os otras/os. Entonces, habrá que pensar cómo se volverá a la presencialidad, habrá que pensar en la pedagogía que vendrá, como lo anuncian diversas/os autoras/es por las redes sociales.

Habrà que inventar otras formas, dispositivos, artefactos para acercar el conocimiento a esas niñas y niños que quedaron una vez más excluidas/os del sistema. Habrà que arremangarse y repensar cómo intervenir desde la gestión para que las cosas sucedan. En la escuela sucede eso, que no sucede en otro parte y aquí coincido con las últimas reflexiones de Terigi en las que afirma que

lo que queda claro en este contexto es la irremplazabilidad de la tarea docente por su especificidad. No cabe duda de que la escuela es un espacio de encuentro con otras/os donde no sólo se enseña contenidos, sino una forma de ser y estar.

Para finalizar, tomo las ideas de Foucault en las que establece que escribir un libro- experiencia, a diferencia de un libro- demostración o libro-verdad, es aquello que intenta no solo transformar a quien escribe, sino transformarse en experiencia para sus lectoras/es. Este ha sido mi desafío y también mi deseo: que algunas ideas de estas páginas ofrezcan esa posibilidad.

Asimismo, sigue vigente la invitación inicial, de animarse a escribir sobre la experiencia, compartirla. La invitación es recrear nuevas formas de lo escolar, ya sea desde el lugar de docentes que prueba diversas estrategias; desde el lugar de gestión que interviene y estimula prácticas inclusivas o desde la supervisión que acompaña proyectos e iniciativas que fortalezcan el rol docente y mejoren las escuelas.

Para ello, será necesario salir del sitio conocido para ir a un terreno libre, como lo denomina Frigerio, allí donde algo pueda inaugurarse y resignifique el rol de MAp. Sean bienvenidas, entonces, las conversaciones colectivas en las escuelas, los intercambios, las disidencias y los consensos que impidan dejar huérfanas a las acciones de quienes llevan adelante el rol MAp, en este contexto estructural y coyuntural de desigualdad y heterogeneidad.

F. Evelín Mariscal Antelo  
Agosto de 2020



**NARRAR LA EXPERIENCIA**, desde el lugar de Gestión pretende regalar relatos, testimonios, marcos teóricos, discusiones, producciones en torno a la figura que lleva cerca de 20 años desde su emergencia. Y, que va tomando protagonismo en el devenir escolar en tiempos de inclusión: *Maestras y Maestros de Apoyo en la Provincia de Neuquén*.

Gestionar las instituciones educativas, no es tarea fácil en momentos de tanta incertidumbre, movimientos, fluidez y, de lucha por quién tiene el poder y la gobernabilidad del sistema educativo. Es desde, un lugar de intermediación, entre unos y otros -entre el adentro y el afuera- y de expresión de actos y estilos de trabajo que se escribe este libro recuperando lo andado.

El deseo de dejar registro es el motor de la escritura, deseo de dejar testimonio, tanto de las raíces como los avatares y, la redefinición de esta figura, que interpeló desde el principio, el formato escolar tradicional. Dejar registro (...) el tiempo todo lo esfuma, se desvanece y nos olvidamos de dónde venimos y hacia dónde vamos, *dice en la introducción*.

Pero por sobre todo este libro pretende dar cuenta de cómo un Proyecto Institucional, una micropolítica que disfrazó a ese “grado fantasma” derivó en un recurso humano, que garantiza inclusión educativa y, que *desafía colectivamente a ir por más...!!!*

## **DATOS DE LA AUTORA**

### **Fátima E. Mariscal Antelo**

Se desempeñó como Maestra, Vicedirectora, Directora y Supervisora Escolar en el nivel primario del Sistema Educativo Neuquino. Estudio en IFD N° 6 y el Prof. y Lic. en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.