



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



***Potenciar el trabajo colaborativo dentro del aula para un mejor aprendizaje. Maestro de apoyo-Maestro del grupo***

**Alumna: Carolina Corrales**

**Tutor: Prof. Ariel Milstein**

**Montevideo-Uruguay**

Potenciar el trabajo colaborativo dentro del aula para un mejor aprendizaje. Maestro de apoyo-Maestro del grupo © 2023 por Carolina Corrales tiene licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

## índice

<b>1. Resumen</b> .....	p. 3
<b>2. Construcción del tema</b> .....	p. 4
<b>3. Marco teórico</b> .....	p. 10
<b>3.1</b> Escuelas Aprender e inclusión educativa.....	p. 10
<b>3.2</b> Posicionamiento y desafíos del rol docente.....	p.12
<b>3.3</b> El trabajo colaborativo entre docentes.....	p.15
<b>4. Análisis Pedagógico</b> .....	p.18
<b>4.1</b> Lo incuestionable.....	p.19
<b>4.2</b> Novata.....	p.25
<b>4.3</b> Una mirada diferente.....	p.30
<b>5. Reflexiones</b> .....	p.35
<b>6. Referencias</b> .....	p.38

## **1. Resumen:**

Este ensayo pedagógico de la práctica educativa pretende indagar en el concepto de posicionamiento y rol docente para pensar el trabajo colaborativo entre la maestra de apoyo y la maestra del grupo en el aula. Para ello, se enfoca en las complejidades de dicho rol en la práctica educativa diaria, así como en la importancia de forjar un vínculo estrecho y profesional para impulsar un desarrollo integral y fomentar la inclusión educativa. Destacando que la cooperación, entre profesionales de la educación, no solo enriquece el entorno educativo, sino que también permite atender de manera más efectiva las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y equitativo.

Para se articula el trabajo a partir de un marco teórico dividido en tres instancias, en la primera se introducen los objetivos y acciones de las Escuelas A.PR.EN.D.E.R en diálogo con la noción de inclusión educativa. En segundo lugar, se definen los conceptos de posicionamiento y rol docente en conjunción con sus complejidades a nivel de formación y de práctica docente. La última se centra en el compromiso del trabajo colaborativo entre maestras para potenciar aprendizajes significativos. A esto se añade un análisis pedagógico de tres casos vivenciados en el aula en cuanto a las modalidades de trabajo. Dos de ellos manifestaron posturas similares por parte de los docentes frente al aprendizaje de los niños, mientras que el tercer análisis evidenció una postura diferente al habilitar el trabajo conjunto entre maestro de apoyo y maestro de grupo.

Palabras claves: Maestro de apoyo, trabajo colaborativo, desarrollo integral, inclusión educativa.

## 2. Construcción del tema

Para que se produzca un proceso educativo, es fundamental que dos individuos se encuentren: el que recibe la educación y el que la imparte (educando y educador). La educación es un evento complejo que requiere la colaboración de ambos participantes con el propósito común para lograr el desarrollo integral del individuo. Este análisis se basa acerca de la importancia del trabajo colaborativo para un mejor aprendizaje. En las aulas se presentan muchos desafíos y problemas a diario, en el quehacer educativo.

En este trabajo me enfoqué en las Escuelas A.PR.EN.D.E.R de Montevideo, ya que considero pertinente el fortalecer el vínculo entre docentes como lo son el maestro de apoyo y el maestro del grupo. El mismo posibilitaría el crecimiento personal de aprendizaje de los niños y las niñas, no reduciendo su aprendizaje a un mero resultado cuantitativo, sino apuntando a su desarrollo integral y a un avance en clave de inclusión educativa.

En mi recorrido como estudiante de Magisterio (IINN), he tenido diferentes asignaturas que me han orientado, tales como: la pedagogía, la psicología, la didáctica, la filosofía, entre otras. Sin embargo, trabajar en estas escuelas trasciende toda la teoría estudiada y eso me ayudó a concientizarme de las diferentes problemáticas y desafíos ante los cuales los maestros se enfrentan a diario (carencias socioeconómicas, escasa participación de las familias, exigencia a los docentes a nivel humanitario teniendo que estar a disposición de las situaciones que puedan acontecer dentro y fuera del aula).

Una escuela que enseña habilita la circulación del conocimiento, una escuela rica “derrocha”, de eso se trata de generar escuelas ricas para todos los niños y particularmente para los más carentes. De acuerdo a la ANEP el maestro de apoyo es un maestro de Educación Especial cuyo cargo se encuentra situado en las escuelas comunes. Su función es apoyar y atender al proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad y apoyar a aquellos que cuentan con dificultades de aprendizaje.

El tema seleccionado se debe a mis diferentes experiencias como practicante, donde he observado distintas metodologías de trabajo entre el maestro de apoyo y los niños. Lo establecido es que el maestro de apoyo trabaje con niños con discapacidad o con aquellos que se encuentran descendidos en el aprendizaje siendo la maestra del grupo quien decide con qué niños tiene que trabajar.

Realizando la práctica de segundo observé cómo la maestra a cargo del grupo realizaba una pequeña lista con nombres de aquellos niños que estaban teniendo dificultades para aprender, donde luego eran llevados a otro salón. Si bien ambos docentes (maestra del grupo y la de apoyo) tenían una pequeña conversación sobre qué alumnos eran los “elegidos” para trabajar de una manera diferente, no llegué nunca a observar una forma de

trabajo en común para poder avanzar de manera conjunta sobre la problemática que tenían dichos niños. Parecía más una dinámica individual sin que haya una articulación entre ambas planificaciones, donde el niño se tenía que adaptar a ambas modalidades de trabajo tanto a la de su maestra dentro del aula con sus compañeros, como a la de su maestra de apoyo fuera del aula con actividades solitarias.

Algo similar ocurrió en la práctica de tercero, pues, siendo otra escuela de diferentes circunstancias y multiplicidades, gráficamente el escenario fue el mismo, donde hubo poco involucramiento entre los docentes, escasa comunicación y pocas preguntas sobre cómo aprende el niño, lo que me llevó a cuestionarme: ¿Qué desafíos o dificultades atraviesan en su práctica educativa diaria las maestras, tanto de grupo como de apoyo, que podrían hacer más difícil su tarea de enseñar? ¿Cómo aportaría el intercambio entre las maestras a una forma de trabajo de calidad y que beneficie los procesos de aprendizaje de los niños y niñas? Son tantas las preguntas que me hago, donde el fin es solo uno, sacar adelante al estudiante en el aprendizaje.

Hasta la práctica de tercero tenía muy naturalizado que los niños descendidos académicamente o con problemas de aprendizaje debían ir con una maestra de apoyo saliendo del salón para poder aprender, nunca me cuestioné por qué sucedía eso y si esa forma era la correcta. El hecho de que el niño saliera del salón a recibir clases con otro maestro evidenciaba problemas en el aprendizaje.

Ahora bien, en esta práctica de 4to me he encontrado con una mirada diferente hacia la maestra de apoyo, donde la propuesta es más integradora con formas de trabajo diferentes, facilitando el acceso a la educación con una cobertura más amplia, mejorando el aprendizaje y la continuidad educativa. En este sentido, considero que en un trabajo colaborativo entre docentes, donde el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje los resultados serían otros.

Por lo visto, el rol de los docentes en esta planificación conjunta requiere de ciertas cualidades que son descritas por Paulo Freire (2010) tales como la humildad que involucra el escuchar a la otra persona con respeto, sin importar su formación académica, porque soy consciente de la importancia de lo que el otro tiene para decirme, haciendo que la escucha no recaiga en un mero favor. Desde este punto de vista “La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad” (Freire, 2010,). Una segunda cualidad es la amorosidad, entendida como una forma de amar de los docentes que luchan por ocupar un espacio en el cual sean relevantes y escuchados a la hora de ejercer su profesión. Sin embargo, los docentes atraviesan indiferencias e injusticias a diario e incluso están expuestos a situaciones que no son las más acordes para que se produzca un acto educativo. Por ello, la amorosidad, esta cualidad de “amor armado”, no puede faltar, no solo por el niño en cuestión sino también por el proceso de enseñar. (Freire, 2010, p.76).

Cabe preguntarnos ¿Por qué se vuelve difícil complementarnos e intercambiar saberes y experiencias? Por mi parte, entiendo que esta tarea no es fácil porque los docentes suelen no sentirse valorados, en este contexto comparto las ideas de Freire (2010), con respecto a las cualidades mencionadas, pueden vincularse al miedo que los docentes pueden experimentar en su labor. El miedo puede surgir debido a la falta de reconocimiento, escasez de recursos y condiciones laborales precarias, lo que dificulta la implementación efectiva de prácticas colaborativas. Esta falta de valoración y apoyo pueden generar miedo entre docentes, dificultando la apertura a la colaboración y el intercambio de saberes. Ese “amor armado” que Freire (2010) menciona, se vuelve esencial para contrarrestar el miedo en un entorno en donde los docentes enfrentan indiferencias, injusticias y carencias. El apoyo emocional y la valoración mutua, pueden contribuir a superar los desafíos y fortalecer la capacidad de trabajar colaborativamente. La relación entre las cualidades propuestas por Freire (2010) y la realidad descrita, resalta la importancia de abordar el miedo, como un obstáculo para la colaboración entre docentes, destacando la necesidad de promover un entorno que fomente la humildad y la amorosidad en la educación.

Las condiciones de trabajo inadecuadas, sobrecarga de tareas, creo que estas cuestiones hacen que un maestro, muchas veces, no tenga tiempo para reflexionar sobre su trabajo. Es evidente y notorio el poco apoyo que tienen en todos los aspectos, pues, muchos no cuentan con tiempo para planificar, recurriendo al uso de actividades de años anteriores, y mucho menos para planificar extra y entre profesionales. Ahora se le suma un cambio de plan que da lugar a nuevos desafíos en la manera de trabajar, “generando inseguridad los cambios que suceden a nivel de la didáctica en los modos de planificar y evaluar a partir de los cuales se sienten por momentos desactualizados” (Cambón-De León, 2008, p.103). Esto último los lleva a dedicar tiempo extra para formarse y brindar una educación de calidad. Por ello, comprendo que nada resulta sencillo en la práctica de la docencia porque, hasta la propia sociedad, los hace responsables de todos los males que aquejan a la vida de los ciudadanos.

Con tanta problemática la maestra del grupo puede llegar a auxiliarse en la figura del maestro de apoyo intentando encontrar salidas o respuestas con el fin de mitigar las situaciones que se le presentan dentro del aula. Es entendible que cuando uno tiene muchos frentes que abordar, la presencia de uno como interlocutor o acompañamiento en la práctica diaria resulta necesario, pues, ayudaría a la maestra del grupo a no encontrarse solo frente a las complejidades propias de todo proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, considero importante que la maestra conciba a los niños, que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidad, como alumnos íntegros del grupo, viéndose reflejados en sus planificaciones de trabajo. Para ello la importancia de darle el apoyo directo en el aula con la entrada de la maestro especialista- maestra de apoyo, y el trabajo colaborativo con la maestra del grupo, apuntando a obtener aprendizajes más adecuados con resultados satisfactorios

El proceso de enseñanza y su resultado, a partir de un trabajo colaborativo entre la maestra referente del grupo y la maestra de apoyo, sería más valioso sobre los trabajos individuales, ya que el intercambio de conocimientos posibilita su potenciación hacia un fin común que es el aprendizaje de cada niño y, de esta manera, los mismos se entusiasmen y se comprometan con su propio proceso. En un trabajo colaborativo deben respetarse determinadas condiciones como la independencia, responsabilidad individual y respeto mutuo en su forma de enseñar. El apoyo entre compañeros es importante para el desarrollo de las habilidades del niño, para lo que se debe negociar, criticar, dialogar y tomar decisiones en conjunto, respetando las opiniones de cada uno, siempre teniendo en cuenta la responsabilidad social que ello implica.

Desde mi experiencia en la práctica educativa he comprendido que el trabajo en conjunto requiere una mayor dedicación y meticulosidad, produciendo crecimientos intelectuales y socio-afectivos en los maestros, así como la introducción de métodos innovadores para el aprendizaje. Este tipo de trabajo colaborativo estimula el pensamiento crítico, además de abrir la posibilidad de compartir responsabilidades, asumiendo el compromiso y respetando los procesos individuales para que los niños puedan sentirse fortalecidos para seguir aprendiendo. Para lograr ese objetivo el docente debe desempeñar su labor con amor, paciencia, y facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. El estudiante es la razón de ser del maestro, él es su rol fundamental, como así el prepararse, capacitarse, evolucionar la forma de educar y optar por nuevas estrategias y métodos.

Ante estas ideas, el investigador y escritor francés Philippe Meirieu (2020), en una entrevista realizada por el Blog Vicens Vives, se le consulta si debe ser la prioridad de los sistemas educativos el fomentar la democratización escolar, ante ello responde que la democratización tiene que estar ligada al éxito y no solo a un acceso escolar. A esto último se le llama “pedagogía diferenciada” que reconoce las necesidades de cada uno de los alumnos, en síntesis “la educación solo es aceptable si se articula desde la libertad” (párr. 4).

En esta línea considera que el docente es el encargado de transmitir conocimientos y valores que condicionan a una sociedad a partir de su presencia, comportamiento y siendo coherente con el ejemplo, acompañando a los estudiantes en su motivación por aprender y nunca sentirse despreciados o excluidos. (Meirieu, 2020).

Los profesores deben involucrarse y transmitir las cosas positivas y los aspectos que deben mejorar sus alumnos. Esto es lo que podemos considerar como una “buena pedagogía”, que debe acompañar al estudiante para que sea capaz de extraer lo mejor por sí mismo (Meirieu, 2020, párr. 15)

En vínculo con la preocupación por la motivación y el deseo de aprender, desde el mismo autor se expresa que “No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” (Meirieu, 2022, p.42), en dicha metáfora sostiene que, en una época en donde los niños están “sobreeexcitados y sobreinformados”, es fundamental como docentes provocar en nuestros alumnos el deseo de aprender, no alcanza solo con enseñar sino que tenemos el deber de ser quienes provoquemos esa “sed” en aquellos que aún no lo tienen. Para ello es importante que los docentes realicemos “situaciones” planificaciones diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente, activas en donde el niño sea proactivo de su aprendizaje que sea él mismo quién construya su propio aprendizaje y no como un alumno pasivo que solamente recibe información, no encontrando sentido a lo que le enseñan (Meirieu, 2022).

Para complementar al respecto, traigo a colación la reseña del libro de Don Finkel “Dar la clase con la boca cerrada” (2008), donde nos hace recordar que el modelo más recurrente de dar clase es por medio de la narración en la cual los docentes explican saberes que los alumnos desconocen previamente, siendo una de sus principales tareas de los niños/as en el aula es escuchar. Sin embargo, esta forma de enseñanza no es la única disponible, eso no significa que los docentes tengan que “cerrar la boca” sino que deben utilizar su palabra para que su enseñanza cobre significado para los alumnos.

El objetivo de lo que hacemos en el aula como docentes debe apuntar a ser un aprendizaje de larga duración, cobrando sentido a lo largo de la vida, con el fin de que los alumnos sean actores y partícipe de su aprendizaje y no espectadores del mismo. De esta manera el alumnado pueda ser capaz de vivir una vida plena adaptándose a los posibles retos y desafíos que le depare el futuro. Asimismo, es importante destacar la motivación de estos de parte del trabajo en conjunto del maestro del grupo y el maestro de apoyo que comparten el aula, tiene que estar en “un interés común, porque no tienen porqué coincidir



en todo en relación con la materia de conocimiento y porque piensan que pueden aprender uno de otro” (Finkel, 2008, p.58).

Un informe de investigación, propuesto por Donald A. Bligh (1971), ha demostrado que las clases magistrales no son efectivas, dado a que los alumnos no prestan atención cuando se les está presentando un contenido y, si se conseguiría, la información podría llegar a ser distorsionada, entonces narrar no sería la forma de enseñanza más adecuada como modelo para dar clase, sencillamente por que no siempre es efectivo. (Finkel, 2008). “Por el contrario, la educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apariencia del mundo, profundizándola, ampliandola, generalizándola, agudizandola” (Finkel 2008, p.37). Con este modelo de enseñanza se podrá lograr que los niños desarrollen su comprensión, en donde lo aprendido no quede solo en una mera información específica, sino que pueda posibilitar un aprendizaje significativo (Finkel 2008).

Se entiende por Aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), a la relación que realiza el niño de una nueva información y el significado del contenido que está trabajando así como el vínculo de estos con los conocimientos significados y experiencias que ya tiene.

En síntesis, la construcción de un trabajo colaborativo implica abordar un desafío, pues, por experiencia sabemos que las relaciones interpersonales no siempre son “color de rosa” debido a que cada maestro ha conformado su trayectoria escolar de una manera singular e irrepetible, así como ha vivido experiencias particulares que le han dado sentido a como trabaja y piensa en el aula. A pesar de que, muchas veces, los conflictos son frecuentes, por ello se necesita que los equipos puedan crearse, sostenerse, y valorarse como oportunidades únicas, ofreciendo nuestras mayores cualidades, aportando el mejor desempeño profesional de acuerdo a su rol sabiendo escuchar al otro.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1 Escuelas A.PR.EN.D.E.R e inclusión educativa**

El Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) surge una propuesta de inclusión educativa en el año 2011 con el fin de aportar al derecho a la educación de todos los niños y niñas. Su énfasis reside en

el foco en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe asegurar la equidad educativa no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada; la revalorización de la institución escolar como ámbito potente para desarrollar una enseñanza personalizada y centrada en los alumnos; la concreción de acuerdos interinstitucionales para llevar adelante la gestión escolar. (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP], 2012, p.13)

Los objetivos del programa se dividen en generales y específicos, los primeros aseguran que la escuela sea la encargada de que los niños tengan igualdad de oportunidades para que puedan participar de una vida plena, y en donde participan diferentes actores (docentes, director, maestro comunitario, maestro de apoyo, familias) para lograr este fin en común. Los segundos apuntan a una mejor comunicación entre la escuela y las familias. Lo más importante es vencer el ausentismo escolar, y donde se ponga en marcha un proyecto educativo más sólido para lograr resultados de aprendizajes más eficaces (CEIP, 2012).

El programa A.PR.EN.D.E.R aspira a que ningún niño sea excluido dentro del ámbito escolar y es la escuela la encargada de brindarles, a aquellos niños que se encuentran descendidos, herramientas dirigidas a favorecer y fortalecer su aprendizaje y su calidad de vida (Ceip, 2012). Para este fin, se necesita que los docentes tengan claro cual es su función frente a la diversidad que se puede presentar en el aula y que los niños no queden etiquetados por ser niños que están transitando por circunstancias de vulnerabilidad. Por esta razón, se necesitan docentes abiertos a diferentes modalidades de aprendizaje, haciendo propias estrategias pedagógicas para los desafíos que se encuentran dentro del aula. Esta tarea se asume con el compromiso de favorecer los aprendizajes individuales (Ceip, 2012).

La mirada de los maestros sobre el trabajo colaborativo se basa en una visión positiva que priorice al niño e involucre a todos los actores (familia, comunidad, escuela) alineados para la mejora del aprendizaje de los niños (Ceip, 2012). La encuesta realizada a las maestras de las escuelas A.PR.EN.D.E.R demostró que, a pesar de las adversidades bajo las cuales los niños se pueden encontrar, se sostiene la creencia de que todos los

niños pueden aprender a su ritmo, siendo la escuela la encargada de brindarle al niño ese espacio para que él pueda desarrollar todo su potencial (Ceip, 2012).

Continuando con la profundización de la temática, López Melero (2011) sostiene que “Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado” (p.40).

Hablar sobre educación inclusiva implica abordar las limitaciones que impiden que algunos niños no logren aprender en sus entornos escolares. Sin embargo, al referirnos a los niños con dificultades de aprendizaje, nos ubicamos en el enfoque de la integración, como mencioné previamente. A menos que superemos esta doble perspectiva, difícilmente estaremos implementando prácticas inclusivas. Es crucial dejar de etiquetar a los niños como discapacitados o deficientes, y en su lugar, centrarnos en identificar las barreras presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este artículo aborda precisamente eso (además de estrategias para superar dichas barreras). Lo que se quiere transmitir es que no debemos asociar las dificultades de aprendizaje directamente a las personas, sino más bien al diseño del currículum. Esto no significa que no se debe considerar las particularidades de cada individuo al educar, lo que se busca son enfoques metodológicos que permitan abordar esas particularidades.

La educación inclusiva implica aprender a coexistir con las diferencias entre las personas, fomentando la humanización a través del respeto, la participación y la convivencia. En contraste, la integración sugiere que las personas y grupos minoritarios deben adaptarse a una cultura predominante, lo que genera barreras para el respeto y la participación de todos los alumnos en la escuela pública. Identificar estas barreras es esencial para el compromiso ético de promover una cultura educativa inclusiva y luchar contra las injusticias de redistribución y reconocimiento, aun cuando el éxito no esté garantizado, manteniendo siempre la lucha contra la discriminación (Melero, 2011).

Hablar de educación inclusiva implica cambiar las prácticas pedagógicas para ser menos segregadoras y más humanizantes. Este cambio requiere transformar la mentalidad del profesorado hacia las competencias culturales y cognitivas de cada individuo, modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptar el currículum, reorganizar la estructura escolar y transformar los métodos de evaluación. Implementar estrategias efectivas es crucial para lograr estos cambios significativos (Melero, 2011).

A esto se añaden las reflexiones de Skliar (2005), quien sostiene que la normalización implica la imposición de una supuesta identidad única, irreal y perfecta de lo que se percibe como estándar. Asimismo, la dicotomía entre exclusión e inclusión limita nuestra libertad, impidiéndonos explorar ser algo distinto a lo que ya somos, impidiendo que veamos la diversidad como un camino natural en lugar de un problema (p.19). En base a

ello, se genera la apariencia de un espacio inclusivo, pero en realidad se sigue excluyendo a aquello que es considerado diferente, relegándolo y marginándolo, bajo una forma de pensar y actuar que puede ser ambigua y anómala. La supuesta inclusión resulta ser más bien una manera encubierta, a veces delicada pero siempre trágica, de mantener una relación de colonialidad con lo distinto. (Skliar, 2005).

Finalmente, el desafío de la educación inclusiva remite a lo expuesto por el profesor Finkel (2008), el cual propone diversos enfoques pedagógicos para complementar o incluso reemplazar la mera transmisión oral de conocimiento desde un agente activo (el profesor), quien detenta la autoridad y el poder, hacia otros individuos (estudiante) que típicamente reciben la educación de manera pasiva y sin cuestionar los métodos y contenidos de transmisión del saber. El concepto de “dar clase con la boca cerrada” sugiere la existencia de métodos alternativos de enseñanza que trascienden las prácticas convencionales, y que van más allá de lo que un profesor excepcional puede ofrecer en el modelo tradicional de educación.

### **3.2 Posicionamiento y desafíos del rol docente**

Lo antes planteado se puede conectar con el concepto de “Posicionamiento docente” planteado por Southwell y Vassiliades (2014), en este texto aborda la idea de que la posición docente implica la circulación de discursos que regulan la labor del enseñar. Se centra en cómo los profesores asumen, viven y piensan en sus roles, además de los problemas y desafíos que enfrentan en su trabajo. A su vez, enfatiza la importancia de las identidades docentes y destaca cuestiones fundamentales relacionadas con la labor de enseñar que son abordadas dentro de este marco de trabajo.

En el contexto educativo, la creación de una postura pedagógica involucra la sensibilidad de los maestros hacia las situaciones cotidianas y las personas con las que trabajan, así como su disposición para establecer conexiones y relaciones en constante construcción. Aunque la dimensión de las relaciones interpersonales es esencial en la labor docente, la noción de postura pedagógica implica también aspectos ético-políticos, combinando desafíos y esfuerzos para satisfacer las demandas de enseñanza de las nuevas generaciones. Este territorio complejo se ve afectado por distintos factores y es importante superar los análisis simplistas, que reduce a que son solos los problemas laborales (Southwell, Vasilliades, 2014).

La noción de posición como una relación implica la manera en que se construyen histórica y socialmente perspectivas sobre los desafíos educativos que enfrentan los docentes, así como el potencial papel que la educación podría desempeñar en su solución.

Los significados asociados a las nociones de igualdad, justicia e inclusión son tan cambiantes y sujetos a interpretación como la posición misma del docente y su fijación es objeto de disputas más amplias en busca de hegemonía (Southwell, Vasilliades, 2014).

La posición docente debe tener presente el desafío de la inclusión educativa en las aulas, para ello es necesario definir lo que se comprende como “inclusión” “(...) un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2011, p.8).

Cuando nos referimos a la noción de posición docente es importante remitirse a las experiencias en las escuelas de A.PR.EN.D.E.R que se vincula a una agrupación de instituciones cuya población de alumnos exhibe características específicas, principalmente relacionadas con la carencia a nivel socio-económica, cultural y afectivo. Por ello, se presentan múltiples desafíos ante los cuales las maestras pueden tener dificultades para enfrentarlos. Estas pueden llegar a reflejar comportamientos como la desmotivación, la falta de ánimo, las expectativas bajas y problemas de salud recurrentes como señales de un deterioro en el desempeño de su labor como docentes.

Esto ocurre dentro de un contexto de crisis social que afecta la vida diaria del docente, marcado por salarios reducidos, precariedad laboral, la necesidad de tener varios empleos y demandas crecientes por parte de los miembros de la comunidad educativa. También impacta a la interna del aula, donde aparecen situaciones conflictivas que incluyen el hambre y el maltrato, las cuales necesitan de un compromiso constante para comprender y sostener a los educandos. Todo ello, por medio de una actividad empática, a pesar de que, muchas veces, se ve abrumado y limitado en su capacidad de acción.

La limitación que también se evidencia es el no poder hacer frente a los reclamos de la familia, que le exigen a los docentes actuar en calidad de psicólogo o trabajador social. Por lo mismo, se podría pensar que todas ellas terminan impactando en la representación que los docentes tienen de su rol, constituyéndose en factores que los dejan más expuestos, vulnerando sus defensas y debilitando su capacidad de respuesta (Cambón y De León, 2008).

Todas estas cuestiones empiezan a afectar, de algún modo, la salud de los docentes llegando a producir, en múltiples casos, el “Síndrome de Burnout” que consiste en un agotamiento generado por las exposiciones constantes y continuas a las presiones cotidianas a nivel laboral y que socavan la percepción que de sí mismo tiene el sujeto. Según los aportes de Pérez (2005) quien plantea que

El Burnout es un sentimiento de inadecuación personal y profesional que se manifiesta en un cansancio emocional muy fuerte, conduciendo a una pérdida de motivación por lo que se hace y que suele desembocar en un sentimiento angustioso de fracaso laboral. (como se citó en Cambón y De León, 2008, p.42).

Como señalan Vaillant y Manso (2019) la “preparación del profesorado es un factor clave para la mejora educativa” (p.21) cambiando la estrategias de formación y superar el aislamiento de los docentes, que antes se centraba en el enfoque del maestro solitario.(Vaillant, 2019). En consonancia, una cantidad de maestros percibe que su profesión se desarrolla de manera aislada con respecto a sus colegas. Aunque dedican tiempo a sus estudiantes, se encuentran solos al planificar y evaluar. No obstante, la evidencia señala que las interacciones entre docentes son cruciales para optimizar la práctica y mejorar el aprendizaje (Stoll y Seashore-Louis, 2007, como se cita en Vaillant, 2019).

Con el objetivo de contrarrestar este aislamiento y fomentar el intercambio entre colegas, han surgido metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje colaborativo. La premisa subyacente es que el compromiso mutuo de los participantes es crucial para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012, como se cita en Vaillant, 2019). Los informes de la UNESCO-OREALC (2013 y 2014) establecen los lineamientos conceptuales fundamentales del aprendizaje colaborativo para respaldar la incorporación de estrategias didácticas y prácticas efectivas de los docentes, promoviendo innovaciones en el trabajo en el aula para mejorar el aprendizaje (como se cita en Vaillant, 2019).

Para llevar a la práctica estos lineamientos, es relevante tener presente que el tiempo es un factor clave a la hora de pensar en el aprendizaje colaborativo. Las instituciones deben apoyar los espacios donde los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, puedan sistematizar buenas prácticas, o asistan a debates académicos (Calvo, 2014, citado por Vaillant, 2019).

Además, en el centro educativo se deberían garantizar condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo.

“En esta dirección, se deben proveer recursos tales como visita de especialistas y personas expertas, materiales de trabajo, información, u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo” (UNESCO-OREALC, 2013, como se citó en Vaillant, 2009, p.28). El texto destaca que el aprendizaje colaborativo se origina en una interdependencia positiva clara, donde los miembros del grupo promueven el aprendizaje y el éxito mutuo. La responsabilidad compartida y la reflexión sobre la eficacia del trabajo colectivo son elementos cruciales para que el aprendizaje en grupos pequeños sea verdaderamente colaborativo. Según Johnson y Johnson (1999), proporcionan principios y componentes que orientan este enfoque colaborativo, estos son, la cooperación, responsabilidad, comunicación, el trabajo en equipo, autoevaluación.

Los principios y elementos mencionados se aplican en contextos en los que los miembros de un grupo colaboran para resolver problemas, intercambiar información, crear conocimiento y mejorar la comunicación social. En el contexto específico del aprendizaje colaborativo en el aula, los educadores organizan y planifican actividades con el objetivo de facilitar un aprendizaje significativo entre los estudiantes.

### **3.3 El trabajo colaborativo entre docentes**

Para Miranda (2000), la colaboración: “implica participar conjuntamente en una obra común” (p.35). Este proceso implica que varias personas se unan, asocien y comprometan para llevar a cabo una tarea o actividad. Se distribuyen tareas y roles, se brinda ayuda mutua, se coordinan esfuerzos con el objetivo de lograr la meta prevista. Las relaciones colaborativas o alianzas entre docentes son esenciales, ya que ofrecen oportunidades para mejorar la eficiencia entre docentes y así favorecer la gestión institucional.

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p.11).

La enseñanza implica la colaboración entre maestros y profesores que interactúan con los mismos estudiantes, lo que influye en la identidad de los educadores y en su crecimiento profesional. Estos profesionales no solo adquieren conocimientos a través de procesos formales, sino también a partir de interacciones informales, diálogos y decisiones compartidas con colegas, fomentando así el aprendizaje profesional colaborativo (Vaillant, 2016). Entendiendo el autor que el trabajo colaborativo es una tarea desafiante, pero crucial en este momento, en donde los sistemas educativos necesitan una evolución en la formación profesional que impacte directamente en las aulas. Para lograr este objetivo, es fundamental reconocer el valor de las redes de colaboración y respaldo entre profesionales (Vaillant, 2016).

Vaillant menciona en su trabajo a diferentes autores como Lev Vygotsky y, en específico, su enfoque acerca del aprendizaje colaborativo en donde éste surge del intercambio y comunicación recíproca con una meta de construcción conjunta. En esta línea, Gunawardena et al. (1997) el aprendizaje colaborativo se trata de un proceso en el que cada persona aprende más de lo que aprendería por sí sola, fruto de la interacción con los integrantes del equipo. En el desarrollo de un grupo, la interacción se convierte en un elemento clave, si se toma en cuenta que el proceso esencial es reunir las contribuciones de quienes participan en la co-creación de aprendizaje (como se cita en Thousand et al. 2002).

También el autor Finkel aborda la práctica de enseñar en conjunto, titulada “Dar clase con un colega” Esta práctica, a pesar de ser de gran interés, ha sido poco considerada: Frente a esta postura de compartir una clase con un colega realiza la siguiente interrogante ¿Por qué los profesores podrían estar motivados para compartir una clase? La razón es casi evidente, debido a un interés compartido, no es necesario que estén completamente de acuerdo con el tema de estudio, y creen que puedan aprender el uno del otro (Finkel, 2008). Asimismo, considera que para que este trabajo colaborativo funcione y sea efectivo se tienen que suscitar una serie de condiciones: los profesores deben de tener similitudes en cuanto al respeto mutuo y a un nivel intelectual equiparable, pero también deben diferir en su visión de la materia compartida y en su interés por explorar perspectivas, así como por explorar perspectivas distintas. A su vez, deben desempeñar roles más cercanos a colegas intelectuales que a meros profesores, ya que, el interés que comparten (que el niño aprenda) deben de ser tema en común, adoptando un enfoque novedoso al pensar en los estudiantes.

En este entramado, cabe resaltar el rol de los maestros de apoyo en las escuelas A.PR.EN.D.E.R en conjunto con la maestra del grupo y de las familias. Sus funciones se remiten a apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los niños con discapacidad, Apoyar a los alumnos con problemas para aprender y dificultades para el aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar y a los niños sin alfabetizar próximos a egresar, así como a la intervención preventiva en los niveles iniciales. En definitiva, desarrolla su función en apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar, a la institución y a la familia actuando participativamente con los docentes de aula y todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto último, lo realiza en una organización escolar definida por la Dirección de la escuela en la que se encuentra, en función de los recursos disponibles. (ANEP, 2013).

La labor del educador no se lleva a cabo de manera independiente, cada maestro integra un grupo docente dentro de una institución educativa que le otorga una identidad única. En este entorno, se entrelazan las distintas representaciones de la enseñanza y la institución que cada docente trae consigo desde su experiencia personal. Este bagaje se va manifestando y aplicando de diversas maneras en la cotidianidad de la escuela.

Las modalidades de trabajo de los maestros de apoyo presentan diferentes características siendo fundamental que trabaje con la participación con otros, la familia o la red vincular al que el niño posee, los maestros de grupos, el equipo de dirección, los equipos médicos, psicosociales y técnicos, como también los centros de referencia de Educación Especial. Es ahí donde surge a mi entender la importancia de trabajar colaborativamente con los diferentes actores, para favorecer el aprendizaje en los niños



En una investigación realizada por Cambón y De León (2008) las maestras en su discurso dejan las soledades que muchas veces experimentan

Soledad que responde a veces a la falta de compañerismo entre colegas, el individualismo, que queda explicitado en sus expresiones: "cada maestro con su librito", "estás en la tuya", "es mi cosa, mi planificación" Tendemos a no ser compañeros a criticarnos entre nosotros, es parte de nuestra formación, esa competencia de ver quien tiene la carpeta más grande, de que el otro no se entere, cuando en realidad nosotros no inventamos nada porque cómo enseñar lengua o matemáticas está en los libros, si bien cada maestro pondrá su toque personal, su creatividad...desespera la falta de coherencia, quiere educar en el compañerismo, el respeto, la solidaridad...Tendríamos que ser más compañeros(...) (p.97) "

Los maestros reinterpretan las experiencias de soledad cuando las situaciones desafiantes demandan un mayor respaldo. Por lo tanto, en estos contextos, es crucial que los docentes experimenten un sentido de pertenencia institucional, sintiéndose comprendidos y respaldados por sus colegas. (Cambón y De León. 2008),

Soledad con relación al no tener con quién compartir las dificultades de la práctica docente. "porque a veces mi cabeza está tan encerrada que no me doy cuenta de cómo solucionar un problema o decir . "mirá, tengo este caso, este niño, o no encuentro, no me doy cuenta, cómo solucionar o qué hacer con esto...¿vos me podés ayudar...?, ¿Vos podés venir a mi clase y verlo..? Estas vivencias de soledad son resignificación en los maestros en la medida que las situaciones que aparecen vulnerando requieren de mayor apuntalamiento. Por ello, se tornó aún más necesario en estos contextos que los docentes experimenten sentimientos de pertenencia institucional, logrando sentirse comprendidos por parte del colectivo docente. (Cambón y De León.2008. p 98).

Los maestros expresan la necesidad de tener un colaborador adicional, ya sea un maestro de apoyo, maestro comunitario, psicólogo o asistente social. Esto les permitiría abordar situaciones cotidianas para las cuales sienten que carecen de las herramientas necesarias, evitando la carga de angustia que suele acompañarlas. En particular, destacan la importancia de contar con el respaldo de otros profesionales, especialmente al considerar la integración de niños con habilidades diferentes (Cambón y De León, 2008).

En base a lo expuesto, la colaboración en el aula no surge de manera espontánea; más bien, requiere inversión de tiempo, recursos pedagógicos, asesoramiento, así como estructuras para seguimiento, evaluación y estímulos profesionales para los maestros. Es crucial el liderazgo pedagógico y la capacidad de los equipos directivos para guiar, inspirar y motivar tanto a los maestros como a los estudiantes. Estos procesos no son innatos, sino

que se vinculan a las habilidades de los equipos directivos, las cuales pueden desarrollarse mediante formación, colaboración e intercambio entre colegas (Vaillant, 2017).

Al respecto, el pensamiento reflexivo en la enseñanza, requiere pensarse desde una posición crítica concerniente a un ámbito de mejoramiento, auto-compresión y profesionalización de la labor educativa, para engendrar prácticas que Perrenoud (2007), lo identifica como: "habitus reflexivo" (p.32); el cual favorece la reflexión en la acción optimizando las respuestas de los docentes en situaciones reales, transformándolas en herramientas de desarrollo profesional e institucional, necesarias para que la escuela como comunidad profesional de aprendizaje, que aprende colectivamente y se proponen objetivos comunes.

## **Análisis Pedagógico**

Para iniciar el relato del análisis pedagógico, debo señalar que he llevado a cabo mis prácticas educativas en dos momentos distintos de mi vida. La primera escena tiene lugar durante el transcurso de mi práctica de segundo año en 2004, al retomar la carrera tuve que enfrentar un cambio de plan y revalidar algunas materias, entre ellas la práctica educativa de segundo. Aunque el tiempo transcurrió, algunas metodologías de trabajo permanecen inalteradas, como la poca interacción entre los maestros (maestro de grupo y maestro de apoyo).

La práctica de tercero la realicé en el año 2021 y la práctica de cuarto en el año en curso (2023). Si bien estas dos prácticas estaban más cercanas en años, la experiencia de la práctica de tercero y la de cuarto, no tenían metodologías en común, en lo que respecta al trabajo entre la maestra de grupo y la maestra de apoyo, sí identifiqué que la práctica de tercero compartía las mismas dinámicas de trabajo que vivencí en la práctica de segundo.

La práctica de tercero estuvo parcialmente afectada por la pandemia del Covid 19, requiriendo un mayor esfuerzo por parte de los docentes, alumnos y familias.

Cursando la práctica de cuarto en el año 2023, observé una perspectiva de trabajo más integradora entre la maestra de grupo y la maestra de apoyo. Este cambio de modalidad de trabajo me llevó a cuestionar y reflexionar sobre las prácticas educativas solitarias, queriendo comprender cuál o cuáles eran los motivos, para que se dieran así.

## 4.1 Lo incuestionable

En mi primer año de práctica educativa, en 2004, me sentía orgullosa y emocionada por iniciar la carrera de magisterio, una vocación arraigada desde la infancia. Al comprender la carrera docente como un compromiso social, es importante el encuentro entre la familia, la comunidad, los docentes y profesionales de equipos multidisciplinares, quienes brindamos los pilares para la formación de seres humanos íntegros.

La práctica era un mundo nuevo para mí, el aroma familiar de la escuela y el recreo evocaba mi niñez, ¡cómo olvidarlo!. Para mis ojos todo era hermoso, nada se cuestionaba, solo tenía que aprender de los maestros, es decir de aquellos que saben enseñar. En esta perspectiva, los docentes poseían todo el conocimiento y tenían las respuestas frente a cualquier situación que se les presentara.

Durante mi segunda rotación en cuarto año, tuve la experiencia de ser orientada por una maestra que estaba atravesando su primer experiencia como maestra adscriptora, notándose en ella tanto nervios como ansiedad por esa situación. Su trato fue cordial pero distante, me ubicó en la esquina del salón mientras ella permanecía en su escritorio como de costumbre. Ante dicha dinámica solo me dediqué a observar lo que sucedía en aula y estar atenta a cada situación que surgiera.

Como plantea Rebeca Anijovich(2009), la práctica de la observación ha sido fundamental en la formación de profesores desde sus inicios. Sin embargo su significado, importancia y aportes han variado dependiendo de las respuestas dadas en diferentes momentos a la pregunta: ¿Por qué se observa? La observación puede emplearse para verificar teorías, describir situaciones, identificar comportamiento o reflexionar sobre contextos de enseñanza. Cada uno de estos propósitos influyen en la forma de observar y en el uso posterior que se le dé a lo que se ha observado (Anijovich, 2009).

Algo llamó poderosamente mi atención el tercer o cuarto día de la práctica, una maestra, de la que no pude identificar a qué grupo pertenecía, golpeó la puerta, entró y conversó brevemente con la maestra durante unos segundos, luego mi maestra adscriptora señaló a dos estudiantes (a los que voy a llamar Julieta y Nicolás, no son los nombres reales de los estudiantes) y la otra se retiró. Al encontrarme sentada al otro extremo del salón no pude escuchar la conversación, ni tampoco mi curiosidad fue suficiente para animarme a preguntar de que habían hablado. Sin embargo, al observar cómo señalaba a dos alumnos que estaban en el salón, supuse que la conversación tenía relación con ellos.

Había transcurrido, aproximadamente, una semana cuando la misma maestra irrumpió en el salón, haciendo que mi maestra adscriptora reaccionara inmediatamente y les comunicara a Nicolás y a Julieta que fueran con ella. Unos 5 minutos más tarde, me levanté del rincón donde siempre estaba sentada y le pregunté a la maestra a dónde habían ido los

alumnos, ante lo cual respondió que estaban con la maestra de apoyo, llevándome a preguntar por las actividades que estaban diagramadas con ellos y sus intenciones. En ese preciso momento me di cuenta de que mis preguntas estaban incomodando a la maestra y, por ello, decidí esperar a otro día en que estuviera más tranquila para seguir haciéndole consultas al respecto.

Cabe recordar que todo proceso educativo lleva consigo un modelo de convivencia, en donde interactúan distintos actores institucionales, con roles y responsabilidades específicas. De esta forma “convivir es el compartir espacios y recursos, siendo estos tanto físicos, como sociales y/o simbólicos, en un tiempo determinado” (Coronado, 2008, citado por Bentancor et al. 2009, p.11). Aunque podía suponer que la maestra de apoyo ayudaba a algunos niños en su aprendizaje, mi inquietud radicaba en cómo la maestra de grupo seleccionaba a los niños que reciban este apoyo o qué criterios consideraba para tal elección. Estaba muy internalizado en mí el concepto de que a los maestros no se les cuestiona nada y que tenían la razón en cada accionar, por eso, no me animaba a preguntar más si ella no quería responder. Simplemente, procuraba mantener una buena relación con ella, y, de alguna manera, llegar a ser una buena docente, quizás, sin darme cuenta, con ideas arraigadas en la escuela tradicional, donde la relación entre el docente y el alumno es distante, siendo el maestro quien sabe, mientras que el estudiante se limita a aprender de él.

En contraposición a esas prácticas pasivas Alliaud y Antelo (2011), enfatizan la importancia de que los maestros más experimentados estén disponibles para apoyar a los novatos, quienes a menudo experimentan de manera más intensa los desafíos iniciales de la vida laboral. Ambos destacan la necesidad de un acompañamiento basado en la igualdad, donde la disparidad se centre en la experiencia acumulada. Se aboga por una relación colega a colega entre adultos que continúan aprendiendo, evitando tratamientos paternalistas. Pretende que los maestros más experimentados involucren activamente a los maestros principiantes, en lugar de que su rol se limite únicamente a observar, y así puedan promover un enfoque colaborativo en la resolución de problemas laborales, de esta manera no se cae en la trampa de equiparar a los aprendices con niños en formación, sino que se habilita a sacarlos de ese lugar de pasividad que es crucial para un desarrollo profesional efectivo. No se trata de decirle al debutante “párese acá, manténgase callado y observe” sino “pruebe!, haga conmigo” (2011, p.98).

En esta misma línea Meirieu (2007) menciona la importancia de terminar con rituales de antaño y reconstruir rituales escolares adaptados a la modernidad. Para ello son las instituciones escolares las que proporcionan ese espacio para el aprendizaje.

Si bien entiendo que este escenario ocurrió hace 19 años, puedo comprender que estas prácticas educativas se arraigaron en la educación tradicional. Según Durkheim

(1958), el papel de la escuela tradicional se define por la interacción entre una generación de adultos y una de jóvenes, donde la generación adulta ejerce presión sobre la otra. La educación tradicional está determinada por la sociología y los objetivos específicos de cada sociedad. Para Durkheim, la educación y la pedagogía son anexos de la sociedad; las formas de enseñar implica preparar a los alumnos a una enseñanza para la vida en común, proporcionándoles formas de actuar, de sentir y de pensar. (Como se cita en Gvirtz, 2011 ,p.22). También entiendo que los maestros a veces pueden aferrarse a las enseñanzas y prácticas tradicionales debido a la familiaridad, la comodidad y la propia resistencia al cambio. Además estarían influyendo en esta resistencia, factores como la presión institucional y la falta de recursos para la formación en métodos más modernos.

Como menciono en el marco teórico respecto a Southwell (2020), toda posición docente se desarrolla a partir de varios elementos, como la formación, los legados históricos que moldean la labor docente, las experiencias personales y ajenas significativas, así como los principios que rigen cada institución educativa. Además, subraya que en una sociedad influida por una ideología particular, esta influye en cómo pensamos, damos sentido a las cosas, actuamos y construimos significados. La formación docente tradicional y sus métodos de enseñanza se centran en la transmisión directa de conocimientos, llevando a que los profesores utilicen métodos de enseñanza que los sitúan a ellos como la fuente principal, donde los legados históricos y la estructura educativa ha contribuido a la estructura jerárquica en las aulas. Las experiencias personales de los docentes se basan en la educación que recibieron, por eso esas aplicaciones, vista desde nuestra perspectiva actual, como dogmáticas, pueden llevarlos a emplear métodos de evaluación tradicionales.

Las políticas institucionales, que favorecen enfoques pedagógicos tradicionales, pueden influir en las decisiones de los docentes en cuanto a cómo enseñar. De esta manera, en una sociedad que valora la autoridad del profesor, los métodos de enseñanza tradicionales pueden ser más aceptados debido a la influencia de la ideología social de ese momento.

Volviendo a la práctica, con el paso de los días, comencé a hacer una serie de preguntas a la maestra: ¿Qué características tenían Julieta y Nicolás para recibir ayuda de la maestra de apoyo?, ¿Cuáles eran sus expectativas con respecto del aprendizaje de ellos?, ¿Qué enfoques pedagógicos utilizaba la maestra de apoyo?, ¿Disfrutaban Julieta y Nicolás de abandonar el salón para aprender con otro docente?. Estas fueron algunas de las preguntas que le hice a la maestra de los alumnos, pues confiaba en que ella los conocía lo suficiente como para responder a mis interrogantes.

Aunque desde mi perspectiva algunas de las respuestas de la maestra parecían demasiado concretas y carentes de profundidad educativa, debo reconocer que en aquel momento no contaba con las herramientas ni la confianza suficiente para cuestionar su

accionar. Fue solo después de sumergirme en la obra de Freire (2010), que pude reflexionar más profundamente sobre la situación, llegando a comprender que la maestra carecía de algunas cualidades fundamentales que, según el autor, son indispensables en el proceso de formación y educación de los niños. Estos atributos, sostiene Freire, deben cultivarse a lo largo de la práctica docente.

Observé que la maestra exhibía una falta de humildad, un rasgo esencial según Freire (1997), ya que sin esta cualidad, no permitimos escuchar a quienes consideramos alejados de nuestro nivel de competencia (p.75), además, noté una ausencia de amorosidad en su trato con los estudiantes, siendo este un aspecto vital para Freire, quien destaca que la falta de amorosidad no solo afecta la relación con los alumnos, sino también el propio proceso de enseñar (p.77).

En contraste con estas carencias, identifiqué rasgos propios de la escuela tradicional en la práctica de la maestra, su autoritarismo, la postergación del desarrollo afectivo y la escasa importancia otorgada a las relaciones con los alumnos, me hicieron cuestionar mi idealización inicial que tenía de los maestros.

Fue incluso revelador darme cuenta de que la preocupación de la maestra no siempre estaba centrada en el aprendizaje de los niños, sino más bien en asegurarse de que todos dieran la misma respuesta frente al conocimiento. Este enfoque no solo limitaba la diversidad de respuestas, sino que también atribuía los problemas a un contexto ajeno a ella, en donde estos desafíos se adjudicaban a la maestra de apoyo teniendo que ser abordados fuera del aula.

A lo anteriormente dicho se agrega que la dinámica general de la clase era monótona y unidireccional, en sintonía con lo que Finkel (2008), describe como el modelo natural de dar clases, que consiste en "narrar", contando clara y cuidadosamente algo que los estudiantes desconocen previamente (p.34). Este enfoque, junto con la falta de participación y, posiblemente, el aburrimiento del grupo, contribuyó a un ambiente poco entusiasta. Ante ello, reflexioné sobre cómo estas prácticas educativas no dejaban espacio para la curiosidad de los alumnos, ni fomentaba el deseo de aprender. El conocimiento se entregaba para ser reproducido, sin dar lugar a aquellos niños que no replicaban las expectativas de la maestra. La misma dinámica generaba alumnos pasivos y un docente activo, sin fomentar la participación activa de los estudiantes en su propia educación, no transmitiendo el entusiasmo por aprender.

A partir de estas vivencias, las palabras de Freire (1997) resonaron profundamente en mí: "El que enseña, aprende al enseñar, y el que aprende, enseña al aprender". Esta reflexión me llevó a cuestionar no sólo las prácticas de la maestra, sino también mi percepción idealizada de la enseñanza y la necesidad de promover una educación más participativa y significativa.

Siguiendo con el relato, pude presenciar que las maestras no trabajan conjuntamente, pues, los niños, al ver a la maestra de apoyo entraban y salían del salón solos sin necesidad de aclaraciones, nunca presencié un diálogo reflexivo entre las maestras sobre sus alumnos, que al fin y al cabo eran alumnos de ambas. Los niños seguían realizando las mismas actividades que sus compañeros en el salón, muchas veces, eran ayudados por mí en sus tareas. Una vez, estando a solas, volví a preguntarle a la maestra si podía ver avances en ellos, a lo que me respondió que seguían sin poder llevar el ritmo del grupo, ante su respuesta, experimenté un sabor amargo, sintiendo la frialdad con la que me respondió y el poco interés que tenía por ayudarlos, a tal punto que no parecían que fueran sus alumnos, tampoco ella se daba lugar a reflexionar sobre sus prácticas.

En este punto me parece importante destacar lo que el investigador Meirieu (2007), menciona acerca del rol docente, sobre la importancia de que éste debería asemejarse al de un entrenador deportivo, siendo exigente pero solidario. Destacando la importancia de entrenar a los estudiantes para que den lo mejor de sí mismos, ya que muchos niños con dificultades nunca han experimentado el orgullo académico.

Porque cuando un alumno está orgulloso de lo que ha hecho, cuando se ha conseguido hacerle hacer alguna cosa de la que puede estar orgulloso, entonces se siente motivado. La humillación desmotiva, mientras que el orgullo motiva. Si somos capaces de hacer que los alumnos se sientan orgullosos, estarán motivados (Meirieu, 2007, p.47).

Terminé mi práctica educativa sin saber qué pasó con Julieta y Nicolás en sus aprendizajes y cuáles eran sus formas de aprender, si realmente les gustaba o no salir del salón a trabajar con la maestra de apoyo, cuáles eran sus fortalezas, cuáles eran sus debilidades.

La carencia de un plan consensuado entre las docentes se manifestó de manera palpable, destacando también la ausencia de un proyecto institucional que cultivara el compromiso mutuo entre ellas. Un aspecto notorio fue la percepción que tuve de la maestra de apoyo como una figura periférica en el centro educativo, más orientada a ofrecer ayuda ocasional en respuesta a las problemáticas que surgían en el aula de otra docente, que a formar parte integral de la comunidad educativa.

En este contexto, emerge la afirmación de Meirieu (2007), de que un alumno fracasa debido a la falta de motivación. Sin embargo, propone una perspectiva inversa: los alumnos no están motivados porque enfrentan fracasos. Esta reflexión subraya la necesidad de replantear el enfoque pedagógico y adoptar estrategias que no solo aborden los síntomas, sino que también aborden las raíces profundas de la falta de motivación, fomentando un ambiente educativo más inclusivo y estimulante.

Al entrever este caso de mi práctica educativa, se me viene a la cabeza un hecho que ocurrió con una materia teórica, específicamente Epistemología de la Educación. En el primer día de clase de esa materia, la profesora nos asignó una consigna y para culminar deberíamos discutir en grupo y luego exponer lo que habíamos escrito en un papel. La consigna trataba sobre lo que significaba para nosotros enseñar. Prácticamente todos los grupos, incluido el mío, concluyeron que enseñar era transmitir conocimientos. Después de 6 años de primaria, 6 años de secundaria, y dos años de formación magisterial, nos limitamos a responder que enseñar era transmitir, guiar y facilitar conocimientos, ¿fue esto influencia de los discursos que escuché, vivencíe y experimenté durante años de parte de todos los maestros y profesores?, me doy cuenta, a la distancia, de que no fui capaz de cuestionar esas prácticas. En relación a ello, para que esto no suceda es importante que desde el inicio de la formación se prepare al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación (Lafortune, Mongeau y Pallascio, 1998 citado por Perrenoud). Nada de todo ello se adquiere como por arte de magia, ni sencillamente porque uno tenga éxitos y fracasos en su trabajo. Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes (Perrenoud, 2007).

En este contexto de mi práctica educativa no había espacio para cuestionar absolutamente nada, no solo porque la maestra no lo hubiera permitido, sino también porque ella misma estaba arraigada en la misma pedagogía que yo, con un enfoque educativo estructurado y jerárquico.

El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, habitus, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas". También es importante, a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con lugares, quizá los mismo, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos, y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad (Perrenoud, 2007, p.17).

Considero que al reflexionar sobre esta escena de observación, me encontraba en un enfoque epistemológico positivista, donde el maestro es un transmisor de conocimiento y los alumnos tienen una actitud pasiva frente a él. Estar comprometida desde un lugar crítico permite que nuestros alumnos tengan la oportunidad de desafiar aquellas creencias dominantes, brindando la libertad de vivir plenamente y dejando de lado las presiones sociales y culturales para ser auténticos consigo mismo. Si eso es lo que yo pretendo para mi vida, ser una persona libre y plena, es lo que debería enseñar a mis alumnos, para que de esta manera dejen de ser oprimidos y logren la autenticidad de su ser. Para que los



alumnos tengan voz, es necesario transitar de una cultura del silencio a hacia una cultura crítica reflexiva y que sean constructores de su propio destino.

En resumen, la educación enfrenta tensiones fundamentales entre el educador, el alumnado y el conocimiento cuya resolución determina la experiencia educativa. Esta dinámica se ve influenciada por factores como el ambiente social, los objetos sociales, el aprendizaje y la situación educativa. Estas relaciones pueden interpretarse en términos de determinación o independencia, coerción o consenso, autodisciplina o protocolos disciplinarios, y educación dialógica o bancaria, dependiendo de la perspectiva teórica adoptada (Puiggrós y Marengo, 2013).

## **4.2 Novata**

Comenzando la práctica de tercer año en el 2021, la incertidumbre me invadía, ya que estábamos finalizando la pandemia (Covid 19), y las clases se llevaban a cabo de manera virtual. La práctica docente también se realizaría mediante la plataforma Crea y Conference. Debido a esto, conocí a la directora y al cuerpo docente a través de Zoom, una instancia que me resultó poco atractiva y a su vez distante.

En mi primera rotación, trabajé en un segundo año, aunque gran parte del período se llevó a cabo a través de estas plataformas virtuales. Con los alumnos se trabajaba mediante Conference, pero las conexiones fueron escasas y no se pudo generar un vínculo afectivo con ellos. Al ser un grupo de niños pequeños y con una modalidad nueva, se necesitaba mucho la colaboración de los padres para que pudieran conectarse.

La maestra se grababa para explicar la actividad que tenían que realizar y luego ellos debían subir la actividad a Crea. Transcurrían los días, y yo solo deseaba volver a la presencialidad para poder estar en contacto con los niños y con la maestra en el salón. Sentía que la virtualidad me estaba robando gran parte de mi formación, ya que las conexiones, como mencioné, eran escasas y, muchas veces, el poco tiempo que estábamos conectados la conexión de los niños padecía problemas de señal de internet. Esto generaba mucho desgaste a la maestra, que tenía que estar atenta a las desconexiones que se producían, reduciendo aún más el tiempo de enseñanza.

Al fin llegó la presencialidad y con ella la segunda rotación, por lo que me despedí del grupo casi sin conocerlos de la manera que me hubiera gustado. A su vez, el trabajo de observación fue exhaustivo, y en lo que respecta a la maestra adscriptora, se la pudo ver

comprometida con el aprendizaje de los niños, buscando diferentes modalidades de trabajo para poder sortear esta modalidad de la virtualidad de la mejor manera posible.

Siguiendo con el relato sobre la presencialidad y la nueva rotación, traje conmigo la emoción de la alegría, entusiasmo y nuevas expectativas. Mi maestra adscriptora era muy joven, novata como docente, apenas tenía dos años de recibida, se encontraba realizando una suplencia hasta finalizar el año escolar y aún no tenía cargo efectivo.

No puedo explicar el entusiasmo que me generaba verla, “esta maestra principiante no presenta ese desinterés o la apatía que a menudo se les atribuye a los maestros más experimentados, dispuesta a enfrentar los desafíos que se presenten” (Alliaud y Antelo, 2011, p.43). Llegaba todos los días con una sonrisa en su cara, desde el día uno dispuesta a ayudar. Me presentó frente al grupo como una maestra, explicando al grupo que mi voz tenía el mismo valor que la de ella.

El grado contaba con la presencia de 27 alumnos y un asistente que acompañaba a un alumno que tiene TEA (Trastorno del Espectro Autista), al que llamaremos Juan (el nombre que se utiliza no es el nombre real del estudiante). En cuanto a las planificaciones, la maestra presentaba adecuaciones para él. Frente a esta modalidad, le pregunté si tenía formación sobre este trastorno, a lo que respondió que no. Estas adecuaciones se daban a pedido de la directora, y para ello tuvo que empezar a buscar información sobre cómo aprenden aquellos que poseen esta condición, “aprender hacer lo que no se sabe” (Perrenoud, 2011, p.17). “La formación efectiva de profesionales reflexivos, se logra a través de prácticas reflexivas” (p.17). Me contó que, cuando yo tuviera que planificar, también iba a tener que adecuar las planificaciones para Juan, esto me perturbó por un instante, ya que el desafío al que me iba a enfrentar era mucho mayor de lo que creía. No sé cuál fue mi cara, porque al segundo, ella me respondió que no me preocupara, que ella estaba para orientarme.

Empiezan a correr los días y algo me llamó la atención, casi como un déjà vu, siendo otra escuela y en donde las circunstancias y el contexto son diferentes. Una maestra ingresó al salón, conversó con la maestra de grupo y le preguntó si ya sabía qué niños iban a trabajar con ella (maestra de apoyo), a lo cual, mi maestra adscriptora respondió que sí, coordinaron el día y la hora en que ella se llevaría a las dos alumnas, a las que llamaré Bettina y Fabiana (los nombres de las estudiantes no son reales). Al retirarse la maestra de apoyo, pasé enseguida a consultarle a mi referente en que se basó la elección de dichas alumnas, a lo cual ella me respondió que ellas estaban un poco rezagadas en el aprendizaje y que ella consideraba que con un apoyo adicional podrían terminar el año con el nivel esperado para el grado. Cabe aclarar que eran niñas comprometidas con el aprendizaje, y no sería en vano que tuvieran estas instancias con la docente.

La gran interrogante que me generó es saber por qué no eligió a Juan, ya que este niño presenta TEA, una condición que, aunque claramente tiene ciertas características a considerar en un aula, el maestro de apoyo, en su papel de apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los niños con discapacidad, a mi entender consideraba que Juan era un niño que necesitaría de la intervención de la maestra de apoyo. La maestra me respondió que según su criterio, Juan no presentaba problemas de aprendizaje, aprendía de manera diferente y con las adaptaciones que ella realizaba en sus planificaciones podía seguir el ritmo. Aquí se puede apreciar lo que expresan Alliaud y Antelo (2011) en donde “las maestras novatas parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la atención personalizada de ellos” (p.41).

Retomando con el relato, me informa que era niño muy respaldado por su familia, Juan asistía a fonoaudiólogo, equinoterapia, psicomotricista, y agregarle un mayor esfuerzo a su aprendizaje, aceleraría su proceso no respetando adecuadamente los tiempos que este requiere, generando también un desgaste emocional. En base a la lectura de Perrenoud (2011), se puede ver como la maestra que apenas tenía dos años como docente, abandona ese rol pasivo arrigada que nos brinda la formación, para convertirse en actor de su propia formación, ahora como docente en donde se tiene que enfrentar a la incertidumbre y la complejidad siendo responsable y referente de un grupo de estudiantes.

Continuó diciéndome que lo que debíamos hacer era ayudar a Juan en el aula para que empezara a tener autonomía y habilidades sociales, permitiéndole integrarse al grupo. Su integración fue tan exitosa que se convirtió en uno más en la clase, aceptando su condición y respetando sus momentos de crisis. Ningún niño se reía, si Juan necesitaba salir del salón por el ruido que se producía, siempre había un compañero que iba a su mochila, agarraba sus orejeras y se las alcanzaba a Juan o a su terapeuta.

Automáticamente, el ruido del salón disminuye sin que la maestra lo pidiera; todos estaban preocupados para que Juan pudiera volver al salón, porque obviamente era parte del grupo y debía estar con ellos. Fue magnífico ver la dinámica que se generaba en estos niños cuando algo incomodaba a Juan. Ni los adultos, en una situación parecida, podrían tener tal conocimiento del tema. Obviamente, creo que detrás de estos niños hay un referente con una forma de transmitir tales valores que se puede ver reflejada en aquellos pequeños de edades que oscilaban entre 9 y 10 años. Aquí se puede apreciar lo que expresa el pedagogo Freire (2010), la cualidad de la Tolerancia como una virtud esencial para la educación y la convivencia democrática. Dicha tolerancia no implica aceptar lo intolerable ni encubrir injusticias, más bien, nos enseña a convivir, aprender y respetar la diversidad, también requiere establecer límites, principios y valores éticos, lo que es difícil de cultivar en entornos autoritarios. Nos hace superar los prejuicios y no se limita hacer una

cortesía superficial, sino una virtud que debe asumirse de manera coherente, especialmente en un contexto democrático que promueva límites, principios y ética. No podemos ser verdaderamente democráticos sin practicar la tolerancia y convivir con lo diferente, evitando la hipocresía y reconociendo que aprenderla requiere responsabilidad y disciplina.

Para retomar la consulta sobre por qué Juan no iba con la maestra de apoyo, ella consideraba que él no lo necesitaba, porque sus prioridades eran distintas, tales como el desarrollo de su autonomía y aprender a socializar con el grupo, ya que su condición no permite que lo haga de manera natural, es necesario que lo aprenda de manera cotidiana, en el día a día con sus compañeros de aula.

Con respecto a sus enseñanzas puede observar que desafiaba el modelo tradicional, ya que fomentaba la participación activa de los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica y la colaboración. En muchas de sus propuestas y actividades, las mismas se volvían dinámicas y atractivas para los niños, haciendo que el aula se transformara en un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente. Su enfoque se centraría en empoderar a los estudiantes a partir de la estimulación, de la curiosidad y la conciencia social para cultivar aprendices autónomos y comprometidos. Las estrategias implementadas por dicha docente, permitir el diálogo abierto, las preguntas reflexivas, el aprendizaje experiencial, recursos relevantes, “feedbacks” y una retroalimentación que impulsaba a la reflexión y el crecimiento. Estas animaban a los estudiantes a cuestionar y mejorar sus propias ideas, con la ayuda de proyectos en grupo que requerían investigación, discusión y resolución de problemas, que promovía el pensamiento crítico y la colaboración, así como el respeto a la diversidad al valorar y celebrar las diversas opiniones, creando un entorno donde los estudiantes se sintieran cómodos con su punto de vista.

En este sentido, considero pertinente relacionar directamente la motivación que se veía en los alumnos, con el entusiasmo de la maestra, como menciona Meirieu (2007), donde considera que un docente motivado tiene mayor facilidad para involucrar a sus alumnos, además considera que la motivación no es algo innato para muchos estudiantes, sino que debe ser un objetivo de la enseñanza. Resaltando que un docente aburrido o desinteresado dificulta el proceso educativo, mientras que aquellos que desean transmitir son esenciales como facilitadores del aprendizaje.

En lo que refiere a las alumnas Bettina y Fabiana salían del salón para trabajar con la maestra de apoyo, se llevaban sus cuadernos de clase para trabajar. En muchas oportunidades pude observar que las actividades se enfocaban mucho en la escritura y en las matemáticas en específico, en trabajos que no pudieron hacer en clase. Una de las niñas presentaba mayor dificultad en matemáticas, y por lo que realizaban actividades del libro de matemáticas de cuarto grado. En el caso de Bettina pude observar más su avance y

el entusiasmo que le generaba sentir que lo estaba logrando, en cambio, en el caso de Fabiana no se notaba tanto su avance, o al menos no fue tan evidente cuando estaba con el grupo.

Aunque la maestra del grupo estaba muy comprometida con el aprendizaje de todos los niños en general, no puede observar una dinámica conjunta con la maestra de apoyo, limitándose a la realización en actividades aisladas y a insumos de la clase. El contacto entre ambas docentes no era lo habitual. La maestra de apoyo se limitaba a adaptar actividades, no eran propuestas pensadas colectivamente ni se consideraban las dificultades de las estudiantes previamente. Se encontraba con las alumnas y con su “dificultad” cuando se producía el encuentro.

Entonces, surgía en mi interior una interrogante que me inquietaba, ¿cómo era posible que ella no aplicara el mismo enfoque que empleaba con sus alumnos?, ya que cada maestra realiza su trabajo de manera solitaria pero entiendo que al ser una maestra principiante con poca experiencia en su rol, seguramente necesitaría el respaldo o el aval de una dirección que fomentara proyectos educativos más integradores entre docentes. De esta manera su metodología progresista y desafiante no quedará solo dentro de su aula.

Para ello es necesario que el entorno educativo sea estimulante, Meirieu (2007) sostiene que la motivación del docente está influenciada por factores como el reconocimiento de su labor, el apoyo institucional y la posibilidad de desarrollar su práctica pedagógica de manera creativa. Quien además destaca la relevancia de la formación continua para mantener alta la motivación del profesorado.

No obstante, considero que la labor del educador en la actualidad es más desafiante que en épocas anteriores, debido a que las demandas de la sociedad son más significativas y los estudiantes han experimentado cambios sustanciales, en comparación con otros años. Brindar apoyo a los alumnos en la actualidad implica comprender su progreso individual, identificar sus obstáculos y tener claridad sobre cómo abordar las dificultades específicas que puedan surgir durante su proceso de aprendizaje, Meirieu (2020).

En la reflexión final de este escenario me planteo la importancia que hubiera tenido si la maestra de apoyo, ingresaba al salón a trabajar de manera conjunta con la maestra del grupo, facilitando el acceso a todos los alumnos incluyendo a Juan, debido a que la docente presenta los conocimientos necesarios para ayudar a Juan en su condición, y no quedando reducida la enseñanza solamente a la maestra de grupo. De esta manera la cobertura de la maestra de apoyo sería integral y no quedando reducido a un grupo de niños.

Si bien se puede visualizar que los lineamientos de la directora estaban en un proceso de inclusión, dado que la maestra realizaba estas adecuaciones a pedido de ella, no así ocurría con el trabajo colectivo entre docentes.

Dado a todas estas problemáticas considero que el trabajo colaborativo entre los docentes de manera conjunta y dentro del aula, nos ayuda para poder sortear estos desafíos de la mejor manera posible. Además este trabajo colaborativo, facilita la diversificación de enfoques pedagógicos fomentando un ambiente educativo más enriquecedor para los estudiantes.

### **4.3 Una mirada diferente**

Ingresando a la práctica de cuarto (2023), la práctica final de la carrera, obviamente, las emociones y las ganas de disfrutar al máximo en esta instancia era lo que esperaba. Eran tantas las incertidumbres, como saber en qué grado me va a tocar, si la directora es buena, cómo será la maestra adscriptora, dado que ese vínculo es fundamental, ya que al estar todo el año en la misma clase (porque la práctica de 4to no tiene rotación), para mí es de suma importancia poder ir a las prácticas motivada y contenta, lo que me permitiría el disfrute.

Llegó el día y conmigo llevé todas mis incertidumbres. Al llegar a la escuela, me fui conociendo con los otros practicantes, nos recibió la directora. Mis ojos no paraban de observar, desde las instalaciones, los salones, los pasillos, los baños, el patio; todo me generaba emoción. Empezaron a llegar las maestras, y me preguntaba quién sería mi maestra adscriptora. La directora nos invitó a realizar una recorrida por la escuela; luego nos fuimos a un salón para presentarnos y, para finalizar, nos hizo anotar en un papel las clases que ya habíamos tenido en las prácticas de años anteriores. Después, los practicantes nos dirigimos al patio mientras la directora organizaba en qué clase estaría cada uno.

Llegó la directora y comenzó el viaje. Fui la última a la que le asignaron el grado, pero al darme cuenta de la situación, me percaté de que me tocaba nivel inicial. No lo podía creer; no sabía si salir corriendo o ponerme a llorar. Obviamente, nada de eso hice. Tuve que tragar saliva y afrontar la situación, pensando para mí: 'Bienvenida a la docencia, Carolina'. Era increíble lo que me estaba sucediendo. Jamás pensé en estar en nivel inicial; tenía prejuicios e ignorancia sobre ese grado.

La directora me tomó del brazo como si fuéramos amigas y nos dirigimos al salón de inicial. Me presentó a la maestra, cuyo recibimiento fue muy amoroso. La directora se fue, y ahí me quedé yo en el salón, sintiéndome desamparada, tratando de entender por qué me había tocado ese grado. Se realizó la presentación, los niños corrieron a abrazarme y me preguntaron cómo me llamaba. Me refugié en ellos y en esos abrazos para reconfortarme de la sensación de tristeza.

Pasaron los minutos, y con un grito de la maestra, todo volvió a la normalidad. Los niños se sentaron en sus sillas para continuar con la clase. La maestra se veía contenta con mi llegada, o al menos eso me hacía sentir, repitiendo varias veces que por suerte iba a estar acompañada para ayudarla con el grupo. Manifestaba que estaba cansada y que los niños cada vez demandaban más, describiendo al grupo como insoportable. En resumen, durante unos 10 minutos solo escuché quejas, y yo, a pesar de mi angustia y tristeza, solo quería disfrutar de mi tiempo en el salón.

Me senté en la silla que ella me brindó para observar cómo impartía la clase. Los niños estaban dispuestos en una semi ronda sentados en las sillas, con la maestra frente a ellos y yo a su lado. El salón era amplio, con buena ventilación gracias a grandes ventanas y vibrante por los coloridos trabajos en la cartelera. Sin embargo, se notaba cierto deterioro debido a la falta de pintura, el salón era un espacio compartido con otra escuela en el turno de la tarde y albergaba a un segundo año.

Mi relación al principio con la maestra fue ambivalente; aunque era amorosa conmigo, sus comentarios sobre los niños a veces resultaban descalificantes. Los gritos eran comunes, y no percibía afecto hacia los niños. A pesar de esto, su forma de dar clases me fascinaba: propuestas interesantes, cambios de voz que parecían una obra de teatro, con varias interpretaciones en un mismo personaje. Aunque sus comentarios me inquietaban, deseaba captar un poco de su impronta y enseñanzas.

A pesar de las quejas constantes de la maestra sobre el grupo, yo veía simplemente niños siendo niños. Cuando comencé a dar clases, mi perspectiva cambió, ya que el grupo no prestaba atención sin la intervención de la maestra. Me cuestionaba si era demasiado permisiva.

La maestra, sin embargo, no se preocupaba por las críticas y, en una ocasión, le respondió a una madre, cuando ésta le dijo que la niña no estaba contenta porque la reprendía mucho, la maestra le argumenta que si en su casa hace lo que quiere, eso no sucederá en la escuela. Este episodio generó que la niña no asistiera a la escuela por unos días. Las emociones diarias eran inevitables en este entorno, para bien o para mal.

La escuela se organiza de manera que aprovecha eficazmente los recursos, potenciándolos al máximo. Aunque la tarea del maestro de apoyo está pensada para trabajar en todos los grados, el proyecto de esta escuela establece que debería enfocarse en los niños de nivel inicial a segundo año, mientras que la maestra comunitaria se encargaría de tercero a sexto grado. De esta manera, se potencian al máximo estos actores.

En mis experiencias anteriores, la maestra de apoyo solía sacar a los niños del aula, considerando esto como una dinámica natural. Al preguntarle a la maestra cuándo vendría la maestra de apoyo a buscar a los niños para trabajar y a cuáles elegiría, me informa que

el proyecto presentado por la maestra de apoyo era para trabajar dentro del aula, pero que prefería no tener a nadie más en el salón. Al cuestionarse el motivo, menciona que ha tenido malas experiencias con otras maestras, como por ejemplo, la maestra de arte, y que no desea agregar más trabajo al que ya tenía.

Obtenida esta información, me animé a hablar con la maestra de apoyo para obtener su versión y su perspectiva, quien confirma lo dicho por la maestra, pero destaca que ella solicitó la oportunidad de trabajar juntas. Ante ello elogio la paciencia de la maestra de apoyo, quien tuvo que negociar con otras maestras para permitirle entrar al salón y trabajar con los niños. En este caso, la maestra de inicial accedió a su petición, iniciando así un trabajo colaborativo que afortunadamente puedo observar y participar.

No tenía conocimiento sobre como iba a ser esta dinámica educativa, ya que no había tenido experiencias de trabajo colaborativo con otros docentes. Aunque había observado en algunas maestras paralelas que trabajaban de una manera conjunta, mediante aportes escritos en un drive, esta modalidad era diferente, ya que genera un vínculo directo en persona, entre docente sobre qué aspectos abordar. Tomando en consideración los aportes de Enrique Pichony Riviere en (1980) quien define al vínculo como la forma en que una persona se relaciona con los demás, va a ser única entre ellos dos, estableciendo que pautas comunicativas y qué conductas son aceptables y adaptativas en el contexto de la vinculación.

Continuando con el relato, se inició la planificación, evitando depender exclusivamente de un drive, las mayorías de las reuniones si bien eran cortas, por la falta de tiempo, estas eran presencial y muy potentes. Cada momento "libre", ejemplo la hora de la merienda o cuando los niños iban a la educación física, todas estas instancias nos servían para seguir avanzando de manera conjunta.

En nuestra primera reunión de trabajo colaborativo, surgen una serie de interrogantes: ¿Qué queremos que el niño logre?, ¿Qué queremos que integre? siendo estas las prioridades a abordar inicialmente. Para llegar a cumplir con estos objetivos, se realizó un relevamiento del grupo y sus características, enfocándose en sus debilidades y fortalezas. Del resultado de este relevamiento surgen los insumos, en donde se visualiza que la mayoría de los niños carecen de autonomía suficiente para desempeñar habilidades básicas que ya deberían estar incorporadas de acuerdo a su edad cronológica como por ejemplo, no podían colgar sus abrigos en los percheros, por lo cual necesitaban la ayuda de la maestra. En relación a ello Vygotsky (1993) entiende que la autonomía implica la integración dinámica del niño con el entorno social al cual se le insta a unirse, desempeñando un papel crucial en su aprendizaje escolar al facilitar la construcción de conocimientos mediante el desarrollo de estrategias propias. De acuerdo con el autor, la autonomía capacita al niño para asumir responsabilidades de manera independiente,



otorgándole un papel activo en su proceso de aprendizaje (como se citó en Baquero, 1997), lo que le permite identificarse e interactuar con la sociedad.

Establecimos el funcionamiento en el salón, determinando que yo no les quitara los abrigos a los niños, salvo en casos necesarios, debido a que en ocasiones mostraba mi lado maternal, pero las maestras insistían en que no interviniera ya que, era una instancia de aprendizaje. También fue parte de la enseñanza a los niños, que tenían que guardar la gorra y los guantes en la manga del abrigo para evitar pérdidas. Enseñarles a ponerse la campera fue una tarea ardua pero con resultados maravillosos.

Otro de los desafíos fue abordar el buen relacionamiento, dado que en una escuela con tantas necesidades y carencias, la violencia no queda excluida, por lo que se prioriza la instancia de reconocimiento y expresión de emociones.

Esto conlleva, a crear un proyecto áulico con las maestras de inicial y la maestra de apoyo, centrándose en que los niños sean capaces de reconocer y expresar sus emociones. Como menciona Castro (2005)

el alumnado que accede a la escuela llega con unas pautas de socialización aprendidas en el hogar, algunos de ellos llegan con formas violentas para resolver conflictos. Cuando el problema aparece en el colegio, éste se encarga de “atajar el problema” a través de castigos, pero no enseña habilidades sociales y estrategias para resolver o prevenir problemas sin utilizar la violencia (p.5)

La importancia de trabajar la educación emocional en el aula, de acuerdo con los aportes de Bisquerra (2000), quien entiende que es fundamental “el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.243) .

Si bien esta actividad estaba dirigida aquellos niños que presentaban más dificultades de relacionamiento, todo el grupo participa de las mismas, nadie quedaba exento. Estábamos más atentas a que se involucraron con la propuesta, aquellos niños de nuestro interés.

Se propuso un proyecto áulico en colaboración entre ambas maestras el cual se denominó "Preparándonos para leer y escribir nuestras emociones", que consistía en trabajar: habilidades adaptativa, comunicación y autocuidado, habilidades sociales, estimulación del desarrollo psicomotor.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situaciones grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa a las

representaciones demasiado heróicas, aumentando el oficio y protege el desgaste (Alliaud y Antelo,2011, p.99).

El recurso que tomó mucho protagonismo fue el libro "El emociómetro del inspector Drilo", un recurso que gustó mucho. Los niños se encontraban fascinados y realizaban las diferentes actividades muy entusiasmados. También se utilizaron emojis con el fin de enseñarles otra manera de expresar los sentimientos haciendo foco en que está bien elegir la cara enojada o estar enojado, qué es un sentimiento que nos pasa a todos y está bien y necesario poder expresarlo. Se explica que es una forma de comunicarnos sin ejercer la violencia.

Con este proyecto realizado colectivamente por ambas maestras se pretende abordar, además de lo ya antes mencionado, la adquisición de la conciencia fonológica. En donde se consideran oportuno trabajar técnicas para fortalecer esta debilidad, ya que es muy común no entender lo que hablan, dado a que pronuncian mal las letras o no modulan correctamente, afectando la participación oral, debido a que se les reitera la pregunta y les genera incomodidad optando por no hablar.

Se utilizaron técnicas que permiten al niño darse cuenta de que existe una íntima relación entre la lengua hablada y la lengua escrita, corrigiendo distintos aspectos desde las edades más pequeñas. Algunos niños aprenden de manera rápida, y otros requieren más apoyo, pero con la ayuda de las maestras y sus propios compañeros, se produce el andamiaje, como lo llama Vigotsky (1998), definiendo este andamiaje como una situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber.

Este trabajo colaborativo se realizaba una vez a la semana, donde participaba todo el grupo, se hacían intervenciones individuales dentro del aula en aquellos niños que lo requerían. A pesar de que estas actividades del trabajo colaborativo se llevaban a cabo semanalmente, las maestras buscaban el espacio para realizar prácticas reflexivas diariamente y así evaluar el resultado de la clase y cómo seguir avanzando.

Durante y después de ejecutado el proyecto no escuché quejas sobre el grupo, ya que no siempre se realizaban todas las actividades según lo planificado. Se permitía la reflexión para abordar la situación de otra manera y seguir avanzando hacia la meta de aprendizaje propuesta. Fue gratificante presenciar estas conversaciones, aprendiendo a asumir el compromiso de la educación sin quejas.

Agradezco haber sido parte de este proyecto, donde ambas maestras me hacían participar, pidiendo opinión y aceptando mis intervenciones. Éramos tres maestras, cada una con un rol específico pero con el mismo objetivo. Cada logro de los niños era motivo de celebración, compartiendo entre nosotras las experiencias a través de audios de WhatsApp.

A esto se añade que pude descubrir las fortalezas y debilidades de cada niño con una mirada de esperanza. El enfoque no estaba en nosotras, sino en realizar un trabajo que llegara a todos los alumnos por igual, sin sacar a los niños del aula. Trabajar de manera individualizada y diferenciada también se puede realizar dentro del aula con los compañeros, manteniendo así al niño dentro de su grupo.

Para finalizar, destaco que este trabajo colaborativo entre docentes me brindó herramientas, seguridad y confort, me permitió desarrollar mi labor de una manera distinta a lo habitual, logrando cumplir con los objetivos en común, impactando en el alumnado y en su aprendizaje de una manera diferente con resultados significativos. Valoro esta oportunidad y generosidad que me dieron ambas docentes, confirmando que del trabajo conjunto se pueden obtener grandes resultados.

## **5. Reflexiones**

Para comenzar a desarrollar las reflexiones quiero tomar las palabras de Meirieu (2007), Jamás debemos perder de vista que asumir el rol de educadores implica apostar por el porvenir y no ceder ante la ansiedad por lo que depara el futuro. Nuestra labor radica en persuadir a todos de que es factible edificar un mañana diferente, un panorama en el que se fusionen la inteligencia y la libertad, la autorrealización y la solidaridad colectiva.

En mi opinión, los maestros deben reflexionar constantemente sobre sus métodos, esforzándose por mejorar sus estrategias de enseñanza a diario, considerando las necesidades, intereses y contexto de cada estudiante. De esa manera no solo progresamos como profesionales, sino que también enriquecemos el aprendizaje de los alumnos al proporcionarles más herramientas y recursos para enfrentar desafíos de manera autónoma.

Según Freire (1997), la enseñanza es una característica exclusiva de los seres humanos que requiere análisis y reflexión sobre la acción, así como tolerancia, curiosidad, seguridad, compromiso y respeto hacia la autonomía del alumno. La autonomía, esencial para la educación, se considera inherente a la enseñanza y al aprendizaje, ya que sin autonomía no hay proceso educativo.

A partir de reflexionar sobre esta práctica, el profesor comenzará a explorar tácticas de enseñanza con el objetivo de incorporar métodos novedosos que atraigan la atención e interés de los estudiantes. Esto le permitirá renovarse y enriquecer su enfoque educativo, según lo mencionado por Anijovich en 2010.

En la elección del tema para el ensayo me pareció oportuno destacar la importancia de un trabajo colaborativo entre docentes (maestra de grupo y maestra de apoyo). Hago foco en la maestra especializada, porque considero que es un recurso que se puede

potenciar y que pocas veces tienen la oportunidad de mostrar el capital que llevan con ellas. En las escuelas A.PR.EN.D.E.R se visualizan tantas problemáticas siendo necesario que todos los actores tomen protagonismo.

La sociedad ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas y la escuela no queda exenta, los niños han cambiado quedando reflejados estos cambios en las aulas. El maestro ha tomado otro rol, dónde a veces el enseñar toma un papel secundario, priorizando las relaciones afectivas que han tomado protagonismo y la necesidad de generar vínculos respetuosos es fundamental para el proceso de enseñar.

Frente a tantos desafíos que se presentan a diario, considero de importancia que los maestros no transiten en soledad las problemáticas del aula, las que muchas veces generan tristeza y angustia, ocasionando enfermedades físicas y mentales, por considerar que no dar solución a una situación, no se estaría realizando bien la labor. El saber pedir ayuda y saber brindarla es una cualidad que deberíamos desarrollar los maestros, es una grandeza de respeto hacia nosotros mismo y hacia el proceso de enseñar.

Por todo lo mencionado, vemos que a la escuela no se puede mirar de la misma manera que antes, las aulas hablan y los desafíos a los que nos enfrentamos son enormes, (niños que presentan dificultades de aprendizaje, niños extranjeros con otras costumbres y necesidades varias, violencia, niños con pocas horas de sueños, falta de autonomía, violencia intrafamiliar y la diversidad en todas sus formas), con tantas problemáticas ¿será viable que un maestro siga eligiendo trabajar en soledad?

Me focalizo en las maestras de apoyo, ya que es una docente que se encuentra en las escuelas y pude observar las diferentes formas de trabajo, así también como el rol que desempeñaban y el alcance que puede ejercer dentro de la institución. Considero que trabajando en equipo, en forma colaborativa con otro docente, se ganaría más desde todo punto de vista.

Cuando me vinculé a la práctica educativa, me encontré con todo lo contrario a lo que me habían enseñado en cuanto a las teorías educativas, pude percibir que las expectativas son diferentes a la realidad que se vive en el aula de clase con niños y niñas. Es una realidad ajena impactante, alucinante, para lo que no nos forman en la teoría, el proceso de adaptación entre mi persona la escuela y los niños es extremadamente desafiante. Te dejas llevar por el día a día tratando de solucionar las problemáticas por medio de la reflexión, dado que los maestros terminamos siendo, orientadores, trabajador social, investigadores y hasta jugar al psicólogo, en otras palabras la realidad educativa no es tan liviana como parece.

La escasa motivación de los alumnos y el elevado fracaso escolar me hacen replantearme si las herramientas que se han utilizado hasta el momento para llegar a nuestros alumnos son las más adecuadas, o habrán quedado obsoleta esas prácticas

educativas que funcionaron en algún momento para determinados niños en el cual el contexto fue diferente. Es importante resaltar que si bien todos los niños aprenden de manera diferente y a ritmos distintos, es de importancia respetar y valorar los avances que se producen en ellos.

Un punto crucial sobre el trabajo conjunto en el aula entre la maestra de apoyo y el maestro del grupo es el desarrollar un entorno educativo inclusivo y enriquecedor. Colaborar permite capitalizar las fortalezas y saberes específicos de ambos profesionales. La maestra de apoyo, al no ser la única responsable de la adaptación, puede aportar sus conocimientos especializados y estrategias, mientras que el docente del grupo brinda su comprensión profunda de los estudiantes y su experiencia en el manejo tanto de recursos como de estrategias pedagógicas.

Esta colaboración no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que impacta positivamente en todo el grupo. La diversidad de enfoques y la combinación de habilidades ofrecen un abanico de posibilidades para abordar las necesidades individuales de cada estudiante. Trabajar juntos no solo impulsa la inclusión efectiva, sino que también promueve el crecimiento profesional de ambos docentes al compartir ideas, estrategias exitosas y desafíos.

Además, al trabajar de manera colectiva, se logra una planificación más integral y coherente de los contenidos curriculares. Esto facilita la identificación temprana de posibles barreras y la implementación de ajustes significativos y funcionales.

La maestra de apoyo y la maestra del grupo, al compartir responsabilidades, contribuyen a construir un ambiente de apoyo mutuo, donde se comparten éxitos y se abordan desafíos de manera colaborativa, considero que estas propuestas no solo deberían ser iniciativas de la maestra del grupo sino que también de otros actores que pertenezcan a la institución educativa.

En resumen, el trabajo en conjunto no solo maximiza el potencial de cada docente, sino que también crea un espacio educativo más inclusivo y enriquecedor, beneficiando a todos los estudiantes y fortaleciendo la calidad de la educación.

En lo personal tuve la oportunidad de poder participar del trabajo colectivo entre docentes, generando en mí las bases a una nueva práctica que pretendo implementar a lo largo de mi carrera.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich.R (2009). *La observación: Educar la mirada para para significar la complejidad*
- Ainscow y Booth (2015). *Guía para la Educación inclusiva.*
- Alliaud. A, Antello. E (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.*
- ANEP.CEIP *Maestro de apoyo. Rol y funciones. Inspección Técnica. Inspección Nacional de Educación Especial.*
- Baquero, R (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*
- Bentancor.G, Briozzo.A, Rebour.A. (2009). *Guía para la promoción de buenos climas de convivencia en la escuela y estrategias de tramitación de conflictos*
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar.*
- Castro, A. (2005). *Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. Revista Iberoamericana de Educación.*
- Coronado, M (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención.*
- Freire. P (2010). *Cartas a quien pretende educar.*
- Gvirtz (2011). *La educación ayer, hoy y mañana.*
- Mancebo, Alonso (2012). *Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores.*
- Meirieu.P (2020). *La educación solo es aceptada si se articula desde la libertad*
- Meirieu.P (2007). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender: Cuadernos de pedagogía*
- Mel Ainscow y Tony Booth (2015). *Guía para la Educación inclusiva .*

- Melero.M.(2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.*
- Miranda, B. (2000). *Negociación y colaboración. Para mejorar el desempeño institucional.*
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.*
- Riviere-Pichón, E. (1980). *Teoría del vínculo*
- Southwell, M (2020). *Posiciones docentes: Interpretaciones sobre la escuela y lo justo.*
- Southwell, M y Vassiliades, A (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas.*
- Vaillant, D (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*
- Vaillant, D. (2017). *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción.*