

09.

# El rol de los Maestros de Apoyo a la Inclusión y sus reconceptualizaciones colaborativas para la práctica docente en inclusión escolar: una investigación en proceso

The Role of Inclusion Support Teachers and Collaborative Reconceptualizations for Teaching Practice in School Inclusion: An Ongoing Investigation

*Mariana Gizirian\**

## Resumen

Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación "Encuentros MAI: el género profesional conversa con el diseño grupal de la actividad", desarrollado para el grado de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE, bajo la dirección de Vanesa Casal y Patricia Sadovsky. Su objetivo es estudiar las ideas que emergen de un proceso de reflexión docente entre maestros de apoyo a la inclusión (MAI) en las escuelas de CABA, enfocándose en la creación de prácticas, discursos y pensamientos que los integran como colectivo profesional. A través de encuentros con una metodología colaborativa entre docentes e investigadora, se analiza cómo la actividad conjunta y la revisión de prácticas permiten una reconceptualización del trabajo docente. Presentamos hallazgos preliminares de dos talleres, que muestran cómo la reflexividad colectiva genera ideas novedosas que nutren la práctica docente mediante el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos.

---

\* Lic. en psicopedagogía. Coordinación de comunidades de práctica y reflexión. Implementación de dispositivos de inclusión educativa. Formación docente. Diseño e implementación de procesos de coaching y capacitación organizacional. – mgizirian@gmail.com – Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

**Palabras clave:** Reflexividad Docente – Investigación colaborativa – Inclusión escolar – Maestro de Apoyo a la Inclusión – Didáctica profesional – Género profesional

**Abstract**

This article is part of the research project "MAI Meetings: Professional Genre in Conversation with the Groupal Design of Activity", developed for the master's degree at the Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE, under the direction of Vanesa Casal and Patricia Sadovsky. Its goal is to study the emerging ideas in a group reflection process among Inclusion Support Teachers (MAI) in schools in Buenos Aires City, focusing on the knowledge-creation of practices, discourses, and thoughts that integrate them as a professional collective. Through meetings that employ a collaborative methodology between teachers and the researcher, we analyze how joint reflection and the review of practices allow for a reconceptualization of teaching work. We present preliminary findings from two workshops, examining whether collective reflexivity fosters the generation of novel ideas that nurture teaching practice through knowledge and experience exchange.

**Keywords:**

Teacher Reflexivity – Collaborative Research – School Inclusion – Inclusion Support Teacher – Professional Didactics – Professional Gender

## Introducción

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un llamado urgente para abordar desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad y la pobreza. El cuarto objetivo, "Educación de Calidad," destaca la importancia de una educación inclusiva y equitativa como base para el desarrollo sostenible. Este artículo explora el papel que desempeñan los encuentros docentes, llevados a cabo en sus escuelas mediante reuniones periódicas, en la promoción de una inclusión escolar, cuando estos espacios se convierten en instancias para el desarrollo de procesos reflexivos. Se busca demostrar cómo la colaboración reflexiva y la reconstrucción conceptual, derivadas de la revisión conjunta de prácticas entre docentes, contribuyen al logro de este propósito.

Las maestras y los maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI, en adelante) de la Ciudad de Buenos Aires son docentes formados en educación especial, cuya función principal se desarrolla en escuelas de esta modalidad. Desde allí, son designados a proyectos de inclusión en escuelas de nivel para colaborar y garantizar el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes "con discapacidad que transitan su trayectoria escolar en establecimientos de todos los niveles y modalidades"<sup>1</sup>. Las MAI de este trabajo son de escuelas de las áreas "Intelectuales" y "Severos Trastornos"<sup>2</sup>, según la nominación del Ministerio de Educación de la ciudad. El trabajo MAI está vinculado con la escuela como institución, enfrentan el desafío de mediar entre las demandas normativas y las realidades escolares, promoviendo ajustes razonables y configuraciones institucionales que permitan la participación plena del alumnado. Así, su labor trasciende el acompañamiento individual para convertirse en un colaborador de la transformación organizacional, donde la escuela es invitada a repensar sus estructuras y priorizar la diversidad como principio constitutivo de su proyecto educativo.

Esta labor se conforma de acuerdo a cómo cada institución organiza los contextos facilitadores para el aprendizaje de sus estudiantes. El maestro

---

<sup>1</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/oferta-educativa/escalafon-c> (15-03-2025)

<sup>1</sup> Idem 1

MAI trabaja en red con los equipos docentes y directivos, armando una escuela pensada desde la perspectiva de la inclusión, donde la actividad pedagógica sea capaz de andamiar el aprendizaje de todos. Actúa dentro de las circunstancias específicas de cada escuela, utilizando un conjunto de herramientas y conocimientos disponibles en sus esquemas profesionales, con el objetivo de brindar apoyo integral a la institución. Su tarea es, en esencia, coadyuvar a la escuela para responder a la diversidad sobre discapacidad, garantizando que el sistema escolar sea inclusivo y equitativo.

La investigación se centra en los encuentros de formación y planificación de las maestras y los maestros MAI en sus escuelas de origen en la modalidad de Educación Especial (EE en adelante). Estos encuentros, tradicionalmente espacios reflexivos y desarrollo profesional colectivo, están viendo reducida su frecuencia debido a la creciente demanda del rol en las escuelas de nivel. Esto plantea una traba para la discusión y revisión de intervenciones, el diseño de estrategias pedagógicas y la construcción de conocimiento compartido. La falta de tiempo y recursos limita la capacidad de las instituciones de base para generar estos espacios.

Tenemos la hipótesis de que, a través de la revisión colaborativa de sus intervenciones en reuniones reflexivas y construcción conceptual, las maestras y los maestros MAI desarrollan un conjunto de conocimientos y estrategias que les permite abordar situaciones singulares en el contexto de la inclusión educativa. Buscamos, entonces, entender cómo las conceptualizaciones colectivas que emergen de la actividad reflexiva realizada en grupo influyen en la planificación de actividades y en la identidad profesional de estos docentes. Se plantea que este proceso de reflexión y colaboración genera un conocimiento colectivo que enriquece la práctica, al tiempo que desarrolla un sentido de pertenencia a un colectivo profesional integrado en un género de actividad compartido.

A través de una metodología basada en la investigación colaborativa, este artículo presenta hallazgos preliminares sobre las realidades de las maestras y los maestros MAI en las escuelas que acompañan. Los resultados de, hasta

ahora, dos talleres realizados en el marco de la investigación, parecen indicar que la reflexión en ámbitos colectivos enriquece el conocimiento del grupo al compartir y revisar experiencias de la práctica docente. Estos encuentros generan un intercambio de saberes y haceres que cada uno lleva a su territorio para transformar las barreras institucionales. En los encuentros, se ponen en común las expectativas o los resultados sobre cómo proponen trabajar en conjunto con las escuelas. Se genera un intercambio dialéctico para identificar y generar opciones para superar las dificultades que surgen en el proceso de inclusión educativa. El análisis de las transcripciones de estos talleres permite identificar las conceptualizaciones que configuran el género profesional MAI y su relación con la planificación de actividades para la inclusión.

Este artículo tiene como objetivo mostrar los avances del análisis sobre cómo las conceptualizaciones colectivas forman parte del género profesional MAI y su vínculo con la planificación de actividades inclusivas. A partir de un enfoque colaborativo, se busca comprender cómo los encuentros reflexivos permiten la construcción de conocimiento situado y la transformación de prácticas docentes en contextos de inclusión escolar. Este estudio contribuye teóricamente al campo de la inclusión escolar, al articular conceptos de Investigación Colaborativa, Didáctica Profesional y Clínica de la Actividad, ofrece herramientas para fortalecer la formación continua del profesorado, MAI en este caso. La relevancia de este trabajo radica en su potencial para generar conocimientos y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades emergentes de las instituciones educativas para garantizar el derecho del estudiantado a ser educado.

## **Marco Teórico**

La investigación colaborativa que se presenta busca entender cómo las conceptualizaciones colectivas configuran el género profesional de las maestras y los maestros MAI y cómo se integran en la planificación de sus actividades mediante un proceso iterativo y experiencia en el campo laboral de la inclusión escolar.

El presente marco teórico se fundamenta en la articulación entre la Investigación

Colaborativa, la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad como perspectivas situadas de actividad reflexiva en pos de la formación docente. Marcos integradores que nos permitieron analizar la manera de pensar la práctica en contextos de inclusión educativa. Con estas aproximaciones pudimos abordar la enseñanza como un entramado de saberes situados que los docentes movilizan en su labor cotidiana, poniendo énfasis en los procesos de actividad reflexiva y construcción colectiva de conocimiento. Desde esta perspectiva, el género profesional emerge como un espacio dinámico que se redefine a partir de la interacción entre memoria colectiva y experiencias compartidas. La actividad grupal colaborativa actúa como dispositivo para tender puentes entre teoría y práctica, promoviendo un diálogo horizontal entre docentes e investigadores. Este enfoque integral busca comprender cómo los saberes docentes se configuran, transforman y adquieren densidad en el marco del trabajo colaborativo.

### **La Inclusión Escolar para la discapacidad**

Los paradigmas sobre la discapacidad tuvieron una evolución histórica. En su texto, Palacios (2008) identifica y analiza los tres modelos principales. El modelo de prescindencia, de raíz religiosa, consideraba a las personas "discapacitadas" como innecesarias o divinamente castigadas, justificando su exclusión mediante políticas eugenésicas o su reclusión en instituciones donde eran tratadas con caridad, pero sin reconocimiento de su dignidad. Posteriormente, el modelo rehabilitador adoptó una perspectiva científica, que pretende "normalizarlas" mediante intervenciones que buscaban suprimir sus diferencias. Aunque representó un avance frente al modelo anterior, fue criticado por perpetuar la idea de inferioridad y dependencia. El cambio fundamental llegó con el modelo social, impulsado por un movimiento de personas con discapacidad a mediados del siglo XX. Esta visión argumenta que la discapacidad no es una condición individual, sino que es el resultado de barreras sociales que excluyen y limitan la participación plena de quienes presentan deficiencias físicas o mentales. Distinguiendo entre deficiencia (la condición personal) y discapacidad (las restricciones impuestas por la sociedad), este modelo aboga por la inclusión a través de la accesibilidad

universal, el diseño para todos y la igualdad de oportunidades. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad encarna este paradigma, destacando la responsabilidad de las sociedades para la participación en condiciones de igualdad.

La UNESCO ha establecido un marco claro para la inclusión educativa, enfatizando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, deben tener acceso a una educación de calidad. Según la UNESCO (2005), la inclusión escolar implica eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, promoviendo un entorno donde se respete la diversidad. Se alinea con la ya nombrada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que aboga por la inclusión como un derecho fundamental. En este sentido, la UNESCO favorece políticas que promuevan la educación inclusiva y equitativa, considerando que la calidad educativa es esencial para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2017).

La inclusión educativa representa un horizonte dinámico y en constante construcción, donde la diversidad deja de ser vista como un obstáculo para convertirse en una oportunidad de enriquecimiento mutuo. Lejos de reducirse a la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, implica repensar las dinámicas pedagógicas, los espacios escolares y las políticas institucionales para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente y desarrollar sus potencialidades. Sin embargo, este proceso enfrenta prioridades significativas que deben abordarse para garantizar su implementación efectiva: superar la resistencia al cambio, favorecer la sensibilización y resolver las limitaciones estructurales. ¿De qué manera pueden las comunidades educativas progresar hacia modelos más equitativos? Este interrogante invita a pensar sobre el papel de la inclusión educativa como herramienta transformadora y a explorar nuevas formas de construir escuelas que prioricen el aprendizaje y el bienestar de todos sus miembros.

Incluir supone transformar esa comunidad escolar para que pueda abrirse



y dar cabida a cada uno de sus miembros. Que pueda dar la bienvenida, dicen Casal *et al.* (2022). Esto requiere flexibilizar las normas y permitir que la comunidad se reconfigure a partir del aprendizaje que conlleva esta experiencia. Se trata de buscar oportunidades para hacer un lugar genuino al otro, sin pretender homogeneizar ni excluir. Como bien señala Demarco (2019): "Ni todos, ni ninguno, ni siempre, ni nunca... Sino a veces, quizás, tal vez, puede ser, apostemos" (p.23). Introducir esta lógica no busca oponerse ni contradecir las estructuras existentes, sino simplemente crear fisuras que permitan desmontar cualquier rigidez, abriendo paso a una convivencia más inclusiva y diversa.

**Docentes MAI: Legislación y Normativa de CABA-Argentina sobre su función.**

En acuerdo con lo anterior, en Argentina, la Ley 26.378 del año 2006 establece el marco normativo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, garantizando su derecho a una educación inclusiva en todos los niveles (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2009). En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la Resolución 3621/2023 del Ministerio de Educación refuerza el compromiso con la inclusión educativa, estableciendo pautas para la intervención de las maestras y los maestros MAI y otros profesionales que colaboran con las escuelas en sus proyectos de inclusión educativa. Esta normativa busca asegurar que cada alumno reciba apoyo para su aprendizaje y su participación en la comunidad escolar, al promover un marco colaborativo entre docentes de diferentes modalidades y equipos de orientación.

La función MAI está establecida en el Reglamento Escolar de CABA, cuya última revisión fue en el año 2006 con la Resolución 4776, específicamente en el Art 113 Inc 3: "En el escalafón C: (las maestras y los maestros) podrán desempeñarse como integradores en las escuelas con las que se elaboran proyectos conjuntos de integración." El rol ha evolucionado significativamente con el paso del tiempo y se ha adecuado al paradigma de los derechos humanos y la inclusión.

Como dijimos las maestras y los maestros MAI pertenecen a EE. Allí pueden ser asignados a un grupo dentro de la escuela o a un equipo de inclusión escolar en otras escuelas. El rol de una maestra de grupo en una escuela de EE y el de MAI presentan diferencias que van más allá de su denominación. Mientras que la labor de una maestra de grupo es enseñar a los estudiantes en las aulas de las escuelas de la modalidad especial; el trabajo de una MAI implica actuar en proyectos de inclusión educativa. Las MAI no trabajan directamente con los alumnos en un aula propia, sino que colaboran con equipos docentes y comunidades escolares para identificar barreras institucionales y diseñar estrategias de apoyo que permitan la participación plena de los estudiantes en el entorno escolar. Por ello, ser una maestra de grupo en educación especial no equivale a ser una MAI: mientras una se basa en la acción didáctico pedagógica directa con el estudiante en escuelas de la modalidad, la otra colabora en proyectos inclusivos en escuelas de distintos niveles y modalidades, mostrando una diferencia en la ejecución de su actividad profesional.

No existe, en la formación inicial del profesorado, la carrera de MAI; los docentes MAI son profesores de EE por sus estudios de base. Allí son formados mayormente como maestros de alumnos y adquieren competencias para la atención directa a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, con la evolución normativa y el cambio paradigmático hacia un modelo inclusivo basado en derechos, se ha requerido una reconfiguración significativa del rol que no siempre encuentra correlato en su formación inicial. Este grupo docente ha debido adaptarse a las demandas profesionales que implican colaborar con equipos docentes y comunidades escolares para eliminar barreras institucionales y diseñar configuraciones de apoyo inclusivas. Esta transición pone en evidencia la necesidad de fortalecer su formación de base con competencias específicas para la educación inclusiva, que vayan más allá de las categorías tradicionales de la educación especial y preparen a estos docentes para actuar como colaboradores en cambios pedagógicos de entornos educativos diversos. Así, su formación debe tender hacia un enfoque situado, crítico y colaborativo que les permita abordar los desafíos complejos de la inclusión educativa en contextos heterogéneos. Es

pertinente expresar que la formación en inclusión para la discapacidad para estas docentes es escasa. Por eso, sostengo la validez de los encuentros periódicos que hacen en sus escuelas de base.

En el marco normativo actual, que debe ser observado desde el ámbito laboral, las maestras y los maestros MAI están redefiniendo su enfoque en la intervención pedagógica. Este proceso ha implicado un cambio significativo: de centrarse en el acompañamiento directo a los estudiantes, han evolucionado hacia una colaboración con las instituciones educativas para identificar y abordar las barreras presentes en el entorno escolar. En la actualidad, promueven proyectos de inclusión mediante configuraciones de apoyo adaptadas al contexto específico de cada escuela. Autores como Palacios (2008) y Rosato y Angelino (2009) destacan que estas barreras son multifacéticas y van más allá de las limitaciones individuales, abarcando actitudes sociales negativas, la falta de reconocimiento de la autonomía, sistemas excluyentes, servicios de apoyo insuficientes, la persistencia de la institucionalización y la construcción social de la "normalidad", que margina la diferencia mediante prejuicios y estigmas. En este escenario, el rol MAI se focaliza en sensibilizar, asesorar y acompañar al personal docente, impulsando la adaptación de la mirada pedagógica para crear entornos inclusivos que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica la planificación colectiva de ajustes didácticos individualizados y el diseño de actividades que respondan a las características, modos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. De esta manera, se facilita una educación más equitativa y participativa, lo que configura un modo particular de ejercer la docencia dentro del sistema educativo.

Este proceso de redefinición profesional evidencia la posibilidad de adaptación a los cambios del rol MAI y subraya la necesidad de seguir explorando cómo estas maneras pueden y necesitan articularse con otras estrategias pedagógicas inclusivas. Este análisis normativo y funcional sienta las bases para comprender cómo los encuentros reflexivos entre las MAI permiten tensionar, reformular y construir colectivamente saberes que transforman su actividad docente.

**Género Profesional** La memoria colectiva que da sentido a una actividad, estableciendo las normas y expectativas compartidas por un colectivo profesional, tal como lo desarrolla Clot (1999), da cuenta de un género profesional. El género de la actividad profesional se refiere a las prácticas, discursos y modos de pensar que configuran la identidad de un colectivo laboral. Según Clot & Faità (2016) esta memoria compartida estructura la acción de los trabajadores, argumentan que los colectivos profesionales logran la reorganización de tareas y la reestructuración del trabajo; y que, a medida que los individuos interactúan y piensan juntos sobre su práctica, el género profesional se va modificando y moldeando de manera colaborativa a lo largo del tiempo. Esto significa que los docentes construyen un sentido de colectivo profesional que les permite apropiarse de conocimientos y habilidades individuales.

La memoria del género profesional puede analizarse desde múltiples niveles de comprensión. Por un lado, en tanto memoria colectiva, el género funciona como un repertorio dinámico que integra saberes, normas y técnicas, organizando la actividad de los sujetos que lo componen. Este acervo, resultado de las interacciones históricas del colectivo, trasciende su función meramente operativa para impregnar los espacios de trabajo con un energía instrumental que posibilita y condiciona la acción. Como señalan Clot & Faità (op.cit.), este fenómeno puede entenderse como la capacidad del género de "fijar el espíritu de los lugares", consolidando un entramado de prácticas que preexiste al individuo pero que éste, en su accionar cotidiano, recrea y transforma constantemente.

No obstante, esta memoria colectiva se distingue por su carácter impersonal, configurándose como una referencia tácita que organiza la actividad compartida y opera como una especie de "alma social de la actividad" (Clot & Faità, 2016, p.7). En este sentido, la memoria del género no es estática ni rígida; por el contrario, ofrece flexibilidad para que los profesionales puedan interpretar, negociar y reconfigurar sus contenidos en cada acto de práctica. Así, se convierte en un recurso vivo que, aunque arraigado en la tradición y la experiencia acumulada, permite adaptaciones y ajustes en respuesta a las demandas cambiantes del contexto profesional.

El género profesional es modificable, pero su transformación no es arbitraria ni caótica. Su capacidad de adaptación está mediada por la interacción entre la memoria colectiva, las normativas externas, los desafíos profesionales y los procesos colaborativos de reflexión. Este carácter dinámico permite que el género profesional evolucione en respuesta a nuevas demandas, manteniendo al mismo tiempo un núcleo de métodos y saberes compartidos que le otorgan estabilidad y sentido. Según Mollo & Falzon (2004), la interacción colectiva de un grupo profesional con el objeto de revisar la actividad y rediseñarla, promueve la transformación del género profesional a través del intercambio de experiencias. Se convierte en un proceso dinámico donde las acciones y decisiones tomadas, promueven un análisis crítico que busca entender el "para qué" de cada intervención laboral.

Este proceso de negociación y resignificación permite que el género profesional evolucione, adaptándose a nuevas demandas sin perder su núcleo de saberes y expectativas compartidas. En la siguiente sección se aborda cómo estos cambios trabajados colectivamente tienen efectos sobre la construcción de la identidad profesional docente, vinculando lo individual con lo colaborativo en el ejercicio de su rol.

### **Abstracción Reflexiva y Trabajo Colaborativo**

La abstracción reflexiva, en el marco de la Didáctica Profesional (Pastré *et al.*, 2006), permite a los educadores tomar decisiones durante el acto educativo y, posteriormente, distanciarse de su práctica para analizarla críticamente. Este proceso implica desligarse temporalmente de las dinámicas cotidianas del aula y examinar las estructuras subyacentes que informan la acción docente, lo que dinamiza una mayor conciencia de los saberes implícitos y las decisiones que se toman en el día a día. Según Castorina (2022), esta capacidad de distanciamiento crítico es fundamental para la construcción de significados en la práctica docente, ya que permite al profesorado reinterpretar sus experiencias y reorganizar sus recursos cognitivos y emocionales para enfrentar nuevas posibilidades.

La reflexividad colectiva (Desgagne, 1997), por su parte, se convierte en un espacio donde los docentes pueden compartir experiencias y normas de funcionamiento de un grupo, promoviendo un aprendizaje colaborativo que enriquece su práctica en un proceso continuo e iterado. Este tipo de interacción propicia la coexplicitación de conocimientos tácitos (Nonaka y Takeuchi, 1995), que de otro modo podrían permanecer invisibles. En este entramado de comprensiones o *maillage* (Bednarz et. al, 2020), los profesores tramitan sus propias experiencias al confrontarse con las perspectivas de sus colegas, lo que desencadena una rica negociación de significados y una reinterpretación colectiva de las situaciones educativas. Se generan nuevas interpretaciones y soluciones para los problemas que surgen en la práctica. La interacción con distintas miradas confronta las ideas preconcebidas, abriendo nuevas posibilidades de acción (Sadovsky, 2024).

Según Fernández & Clot (2007), la reflexión realizada en grupo contribuye a la transformación del género profesional. Al integrar el conocimiento individual con la memoria grupal, se habilita un proceso continuo de transformación que redefine tanto las experiencias colectivas como las acciones personales, otorgándoles un nuevo significado. Esto permite a las maestras y los maestros MAI echar mano de las herramientas que son necesarias para abordar las complejidades de la inclusión educativa. Un diálogo reflexivo, situado y colectivo (Pastre, 2011; Castorina, 2021) en torno a la actividad de acompañar, podría promover la producción de conocimiento de los integrantes de la comunidad MAI, al revisar la conceptualización (Pastré 2011) que se encuentra oculta o implícita en aquellas decisiones que se toman durante la acción. La perspectiva de Vinatier (2021), centrada en la coexplicitación, la reflexión profesional, la construcción de conocimiento situado y la dialéctica entre lo intrapsíquico y lo interpsíquico, proporciona un marco conceptual para poder vincular la Clínica de la Actividad y la Investigación Colaborativa.

Nos interesa pensar, también, al trabajo reflexivo en ámbitos grupales como una práctica que desarrolla cultura organizacional (Hargreaves y Fullan, 2012), ya que propicia el sentido de comunidad, genera la disposición a trabajar juntos

y desarrolla la pertenencia institucional. El concepto de “profesionalismo colaborativo” propuesto por Hargreaves y O'Connor (2020) se centra en la autonomía colectiva y la responsabilidad compartida, alineándose con los principios que fundamentan la Investigación Colaborativa. Este encuadre promueve la colaboración entre docentes, investigadores y otros actores educativos, configurando un espacio donde las prácticas pedagógicas son examinadas críticamente desde una perspectiva situada.

La abstracción reflexiva, en tanto proceso que permite a los docentes distanciarse críticamente de su práctica para analizar las estructuras subyacentes de su accionar, se potencia significativamente cuando se integra en espacios de revisión y diseño colaborativo. ¿Estos diálogos colectivos, que facilitan la explicitación de saberes tácitos, promueven una reconfiguración conjunta de las estrategias pedagógicas, generando un conocimiento situado que trasciende lo individual? Este enfoque dialógico y compartido sienta las bases para comprender si las interacciones grupales pueden transformarse en dispositivos para la construcción de conceptos profesionales. En este sentido, el siguiente apartado profundiza en cómo estas dinámicas colaborativas promueven la formación de una cohesión profesional, donde la memoria colectiva y la experiencia compartida se convierten en ejes para la evolución del género profesional docente.

### **Metodología de Investigación Colaborativa**

La investigación colaborativa se basa en la interacción y el diálogo entre los participantes y los investigadores para construir conocimiento de manera conjunta (Bednarz, 2013) a través de una secuencia de varios encuentros dialógicos. Bednarz (2020) sostiene que la aparición responde a un problema estructural: la dificultad de conectar los modelos teóricos elaborados en la academia con las complejidades y particularidades de las prácticas educativas reales. Como señalan Sadovsky *et al.* (2016), esta distancia puede derivar en teorías descontextualizadas que no atienden las necesidades concretas de los docentes, así como en técnicas educativas que carecen de un soporte teórico robusto. Propone tender puentes mediante un diálogo

bidireccional y horizontal entre investigadores y docentes, promoviendo un proceso de construcción grupal del conocimiento didáctico-pedagógico que sea tanto riguroso desde el punto de vista académico como aplicable en contextos reales.

Esta metodología permite a las maestras y los maestros MAI examinar su práctica en un entorno de apoyo mutuo al facilitar la identificación de barreras y promover la creación de estrategias escolares inclusivas. La actividad conjunta de pensar y conversar sobre la tarea en ámbitos de confianza (Ponce, 2024) busca asegurar que todas las voces sean válidas, que se escuchen los argumentos y que la generación de conocimientos emergentes contribuya al análisis posterior. Este proceso de colaboración interdisciplinaria busca hacer aparecer ideas de conformación colectiva sobre la revisión de la práctica, permitiendo que las diferentes perspectivas dialoguen de manera auténtica con los problemas que identifican. De este modo, tanto los docentes como los investigadores amplían su ámbito de acción, ya que, como dicen Sadovsky *et al.* (2016), la indagación sobre la enseñanza y la implementación de prácticas colaborativas se configuran como nuevos roles que requieren una investigación continua y modificaciones en las instituciones educativas, tanto escolares como académicas.

Este carácter reflexivo, que surge del trabajo colaborativo, funciona como un catalizador para la transformación de las subjetividades docentes. De acuerdo con Dejourns *et al.* (2013), la identidad profesional, de los docentes en este caso, se fortalece cuando se les reconoce como agentes autónomos, capaces de tomar decisiones informadas y estratégicas en su práctica cotidiana. En esta línea, la Investigación Colaborativa promueve la autonomía profesional al potenciar la capacidad de los docentes para ejercer su agencia de manera crítica y adaptada al contexto. Este proceso se sustenta en la interacción grupal y el aprendizaje compartido, destacando la reflexividad colectiva como un elemento central en la formación docente. Además, desarrolla la autonomía y el sentido de pertenencia al grupo profesional, aspectos que repercuten en el desempeño de la tarea educativa.



## **Resumen del apartado de marco teórico**

El marco teórico presentado ofrece una base multidimensional para este estudio al articular los conceptos de género profesional, reflexividad colaborativa e investigación colaborativa en un diálogo integrador entre teoría y práctica. Al situar la actividad docente en un entramado dinámico de saberes situados y memoria colectiva, proporciona herramientas conceptuales que permiten interpretar las tensiones inherentes a la inclusión educativa, y transformarlas en oportunidades para la construcción de conocimiento contextualizado y significativo. La incorporación de enfoques como la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad amplía el horizonte analítico, legitimando la experiencia docente como un saber valioso y situado, capaz de dialogar con marcos académicos rigurosos. Invita a seguir explorando las intersecciones entre normativas, prácticas colaborativas y la reconfiguración continua del rol docente en contextos inclusivos, reconociendo la complejidad y el carácter abierto de estos procesos como oportunidades para la innovación educativa.

## **Metodología usada en el estudio**

La metodología adoptada en la investigación sobre las maestras y los maestros MAI se basa en un estudio de caso, enmarcado en una investigación colaborativa con una perspectiva hermenéutica. Esto permite explorar y comprender las resignificaciones de los esquemas de acción en los participantes, centrándose en cómo se construyen y comprenden los significados a través de una secuencia de encuentros –cuatro en total– de reflexión y coexplicitación en una situación grupal. La elección de estos criterios se justifica por la necesidad de captar la complejidad de las interacciones y de las abstracciones que promueve la revisión de la tarea en el particular contexto educativo.

En las escuelas de EE, establecimientos de origen de las maestras y los maestros MAI, se destinan momentos específicos y estructurados para la formación, discusión, planificación y supervisión de su práctica docente,

generalmente en encuentros de equipo que solían llevarse a cabo de manera periódica. Sin embargo, debido a la creciente demanda por este rol, estos espacios han ido perdiendo frecuencia. Estos encuentros representan una oportunidad para que los docentes conversen y reflexionen sobre su labor, revisen las intervenciones realizadas, diseñen nuevas estrategias de acción y construyan conocimiento colaborativo en torno al trabajo y la configuración de su rol. Con la colaboración voluntaria de cuatro MAI, establecimos encuentros de trabajo colaborativo en los que se les propuso revisar su tarea y rediseñar posibles intervenciones, construyendo un espacio de creación colectiva.

Durante los encuentros colaborativos, se seleccionan episodios o documentos relevantes de la práctica educativa, aportados por los participantes. Este proceso de co-construcción de conocimiento (Desgagne, 1997) permite que las MAI junto con la investigadora rediseñan sobre sus experiencias, compartan cuestionamientos y analicen situaciones específicas. Las preguntas y diálogos de intercambio durante estos encuentros favorecen la revisión sobre los conceptos y características que emergen en las conversaciones (Bednarz *et al.*, 2020). La desgrabación de estos encuentros facilita un análisis posterior que incluye la categorización y codificación de elementos recursivos, patrones dialógicos, así como la identificación de relaciones entre los diferentes datos registrados.

Al terminar cada encuentro, se elabora una síntesis de los puntos esenciales abordados, que se comparte con los docentes antes del siguiente encuentro. Este proceso permite consolidar los aprendizajes y conclusiones mayormente provisionales surgidas en el grupo, al generar un registro sistemático que facilita la continuidad del diálogo y la profundización en las temáticas discutidas. La síntesis actúa como un dispositivo de mediación cognitiva, ya que visibiliza tanto las convergencias como las tensiones presentes en el intercambio, promoviendo un análisis estructurado sobre las acciones pedagógicas y las prioridades identificadas. En este ciclo iterativo de actividad reflexiva y análisis se generan instancias de retroalimentación para la apropiación crítica del conocimiento compartido,

ya que los participantes tienen la oportunidad de ajustar, matizar o ampliar sus interpretaciones iniciales en función de las nuevas perspectivas que emergen del diálogo.

La periodicidad y sistematicidad de los encuentros permiten a los docentes anticipar y planificar intervenciones futuras. Esta metodología puede permitir también, eso esperamos, reforzar progresivamente su identidad profesional, alineando sus prácticas con principios éticos y pedagógicos orientados hacia la equidad y la participación plena de todos los estudiantes, ya que creemos que "alegría y autoría se nutren mutuamente. Ambas se producen en el espacio intersubjetivo." (Fernández, 2009, p.10).

## **Resultados preliminares**

En base a la información recopilada a partir de las transcripciones de cada encuentro, hemos identificado patrones dialógicos que nos permiten, de manera preliminar, establecer ciertas categorías de análisis provisionarias que se vinculan con posibles dimensiones en el marco de las reuniones de las MAI. A continuación, se exponen las cinco categorizaciones realizadas hasta el momento:

### ***1. Construcción Colaborativa de Conocimiento***

Esta categoría se refiere al proceso mediante el cual las MAI generan y comparten saberes a través de la reflexividad conjunta y el intercambio de experiencias en los encuentros colaborativos. Este proceso facilita la co-construcción de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas adaptadas a los contextos específicos de inclusión escolar. La construcción colaborativa de conocimiento emerge como un espacio dinámico donde las prácticas individuales se entrelazan con las colectivas, promoviendo una transformación continua de las formas de actuar profesionalmente. Las dimensiones asociadas son:

- **Explicitación de saberes tácitos:** Proceso mediante el cual las MAI ponen en palabras sus experiencias y conocimientos implícitos, haciéndolos accesibles para el grupo.

- Co-construcción de estrategias: Desarrollo colectivo de soluciones y propuestas pedagógicas que responden a desafíos específicos del contexto educativo.
- Evaluación continua: Revisión constante de las prácticas implementadas, permitiendo ajustes y mejoras basadas en la retroalimentación grupal.

## ***2. Identidad Profesional y Género Profesional***

Esta categoría explora cómo las maestras y los maestros MAI construyen y transforman su identidad profesional en el contexto escolar. Se centra en la definición de roles, el sentido de pertenencia al colectivo profesional y la evolución del género profesional a medida que las MAI participan en procesos de actividad reflexiva y colaboración. Emerge como un proceso dinámico que no solo depende de las normativas y funciones asignadas, sino también de las interacciones sociales, los saberes compartidos y las experiencias acumuladas en los encuentros colaborativos. Sus dimensiones son:

- Definición del Rol: Clarificación progresiva de las funciones y responsabilidades de las MAI, lo que permite alinear sus prácticas con las expectativas institucionales y las necesidades del contexto inclusivo.
- Sentido de Pertenencia: Fortalecimiento del vínculo con un colectivo profesional, lo que genera compromiso y legitimidad en su labor diaria.
- Desarrollo de Competencias: Adquisición de habilidades específicas para la inclusión educativa, producto de la colaboración y el aprendizaje conjunto en los espacios de reflexión.
- Transformación del Género Profesional: Reconfiguración del género profesional MAI a partir de la interacción entre normativas vigentes, prácticas emergentes y la memoria colectiva del grupo.

## ***3. Reflexividad Colaborativa y Transformación de Prácticas***

Esta categoría aborda el papel central de la reflexividad colaborativa en la transformación de las prácticas docentes de las maestras y los maestros MAI. La reflexividad se entiende como un proceso crítico y colectivo que

permite a las MAI distanciarse de sus tareas habituales para analizarlas, problematizarlas y reconfigurarlas en función de los desafíos inclusivos. Este espacio de diálogo genera nuevas interpretaciones sobre las intervenciones pedagógicas, y también promueve cambios significativos en las formas de actuar profesionalmente, alineando las acciones con principios éticos y pedagógicos orientados hacia la equidad y la participación plena. Las dimensiones son:

- **Distanciamiento Crítico:** Capacidad de las MAI para observar y cuestionar sus propias prácticas desde una perspectiva situada y contextualizada.
- **Diálogo Reflexivo:** Intercambio de ideas y experiencias entre pares, que permite confrontar diferentes miradas y generar nuevas formas de comprensión compartida.
- **Transformación de Prácticas:** Revisión y ajuste de estrategias pedagógicas basadas en las tensiones y aprendizajes surgidos en los encuentros colaborativos.
- **Traslado a la Acción:** Traducción de las reflexiones colectivas en intervenciones concretas que favorecen la inclusión escolar y el bienestar de los estudiantes.

#### ***4. Efecto en la Práctica Docente y la Inclusión Escolar***

Esta categoría explora cómo las estrategias, reflexiones y aprendizajes generados en los encuentros colaborativos surten efecto en el trabajo cotidiano de las maestras y los maestros MAI y en la construcción de entornos escolares inclusivos. Se centra en analizar cómo las MAI traducen las discusiones teóricas y experiencias compartidas en intervenciones pedagógicas efectivas que favorecen la participación plena de los estudiantes con discapacidad. Esto se refleja en la mejora de las prácticas docentes y en la transformación de las dinámicas institucionales, promoviendo una cultura escolar más abierta, equitativa y adaptada a la diversidad. Las dimensiones asociadas son:

- **Efectividad de las Estrategias:** Evaluación del grado en que las estrategias

- diseñadas en los encuentros colaborativos logran resultados tangibles en las escuelas, como la eliminación de barreras al aprendizaje o la mejora en la participación estudiantil.
- **Adaptaciones Curriculares:** Análisis de cómo las MAI colaboran con los docentes para ajustar los currículos y metodologías, asegurando que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes.
- **Transformación Institucional:** Identificación de cambios en proyectos, procedimientos y actitudes dentro de las instituciones educativas que facilitan la inclusión escolar.
- **Superación de Barreras:** Revisión de cómo las MAI abordan y resuelven desafíos específicos, tanto pedagógicos como institucionales, para garantizar un entorno inclusivo.

### ***5. Expresión Emocional y Construcción de Confianza en el Trabajo Colaborativo***

Esta categoría explora cómo la expresión emocional y la construcción de confianza se convierten en elementos clave para fortalecer el trabajo colaborativo entre las maestras y los maestros MAI y otros actores educativos. La dimensión emocional del trabajo docente, que incluye el reconocimiento de preocupaciones, frustraciones y logros, permite crear un ambiente de apoyo mutuo que facilita la reflexividad y la co-construcción de estrategias. Este proceso no solo impacta positivamente en el bienestar profesional de las MAI, sino que también promueve una cultura de colaboración más abierta y resiliente, esencial para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar. Sus dimensiones asociadas son:

- **Expresión de Sentimientos:** Las MAI comparten sus emociones y experiencias personales durante los encuentros, lo que enriquece las discusiones y humaniza las interacciones profesionales.
- **Apoyo Emocional:** Se evidencia un aumento en el respaldo emocional entre las MAI y otros docentes, contribuyendo a reducir el aislamiento profesional y fomentar un sentido de pertenencia al equipo.
- **Construcción de Confianza:** La confianza generada en estos espacios colaborativos favorece la apertura hacia nuevas ideas, la disposición para

asumir riesgos pedagógicos y la consolidación de relaciones horizontales entre los participantes.

- Efecto en la Motivación: La validación emocional y el reconocimiento mutuo incrementan la motivación y el compromiso de las MAI hacia su labor, reforzando su identidad profesional y su capacidad para enfrentar desafíos complejos.

Estas categorías configuran el esquema inicial a partir del cual se abordarán y analizarán los diálogos en los encuentros colaborativos, permitiendo organizar y dar sentido a las reflexiones, experiencias y aprendizajes que emergen en estos espacios. Sin embargo, es importante destacar que estas categorías poseen un estatuto provisorio y están sujetas a ajustes y reconfiguraciones a medida que avancen los próximos encuentros. La dinámica iterativa de los diálogos y la naturaleza transformadora de la actividad reflexiva conjunta podrían revelar nuevas dimensiones o modificar las ya planteadas, enriqueciendo así el análisis y adaptándolo a las particularidades que surjan en el proceso. Este carácter abierto refleja la intención de mantener una mirada flexible y sensible a las voces y experiencias de las MAI, reconociendo que el conocimiento colectivo es un espacio en construcción.

### ***Algunos ejemplos textuales***

Todas las participantes de las reuniones fueron mujeres, por lo que se emplea el femenino en este texto. A partir de las dimensiones de análisis mencionadas anteriormente, es posible identificar ejemplos textuales que muestran cómo estas categorías se materializan en los encuentros colaborativos MAI. A continuación, se presentan algunos ejemplos que reflejan fragmentos de las conversaciones. Estos textuales evidencian cómo las dimensiones analíticas se materializan en los diálogos de las MAI, tanto en el plano profesional como en el emocional. La explicitación de saberes tácitos, el intercambio de experiencias, la definición del rol, el sentido de pertenencia y la expresión de sentimientos operan de manera interrelacionada, configurando un espacio dinámico donde las prácticas individuales se entrelazan con las colectivas. Veamos algunos muy someros:

Respecto de la explicitación de saberes tácitos, se observa cómo las docentes expresan experiencias previas sobre una sensibilización necesaria previa a la adaptación curricular: "La flexibilización no siempre es suficiente si no se entiende el contexto para el estudiante". Esta frase refleja cómo las MAI ponen en palabras sus conocimientos tácitos, derivados de su experiencia práctica. La frase sugiere que la mera implementación de ajustes curriculares (como la flexibilización) puede ser insuficiente si no se comprende el contexto particular de la escuela para con el estudiante, destacando la importancia de una mirada contextualizada. Este proceso de explicitación permite que otras participantes validen, contrasten o amplíen esta perspectiva, generando un conocimiento colectivo. Además, evidencia cómo los saberes implícitos, que suelen permanecer invisibles en la práctica individual, pueden transformarse en herramientas compartidas cuando se externalizan en estos diálogos reflexivos..

En cuanto al intercambio de experiencias, las maestras comparten casos específicos de sus escuelas, destacando cómo ciertas estrategias funcionaron o fracasaron, o generan propuestas, lo que permite una reflexión colectiva más rica: "Sí, a principio de año, podemos dar pauta y acompañar a los docentes; de a poco nuestro trabajo directo debería ir corriéndose." Este fragmento ilustra cómo las participantes utilizan sus vivencias profesionales como punto de partida para proponer estrategias viables. La sugerencia de "correrse" gradualmente del acompañamiento directo implica un cambio significativo en la conceptualización del rol MAI, pasando de un enfoque centrado en el alumno hacia uno más institucional y colaborativo. Este intercambio enriquece el repertorio de soluciones disponibles al promover una negociación de significados sobre cómo debe evolucionar el rol profesional en contextos inclusivos.

La necesidad de visibilizar y definir el rol queda ejemplificada cuando una participante expresa: "Yo empezaría por contar lo que no somos: no somos coordinadoras, no somos APND [Acompañante Personal No Docente], ¿Por ahí, una asociación medio ligera, no? Cambia de acuerdo al rol que te ponen o cómo te ven". Este testimonio revela la ambigüedad que enfrentan



las MAI en la definición de su función dentro de las instituciones educativas. Al explicitar lo que "no son," las participantes intentan desmarcarse de roles que no corresponden a su perfil profesional, buscando clarificar su identidad en un entorno donde otros actores (docentes, directivos, comunidad) tienden a atribuirles funciones que no necesariamente les competen. La reflexión colectiva contribuye a la construcción de una identidad profesional más precisa y compartida, al tiempo que resalta la importancia de comunicar claramente el propósito y los límites del rol MAI.

Respecto del sentido de pertenencia, surge un testimonio que refleja cómo "estar en este grupo me hace sentir parte de algo importante, donde mis ideas realmente contribuyen". Este fragmento subraya cómo los encuentros colaborativos, en el intercambio de saberes, generan vínculos emocionales y profesionales entre las participantes. La sensación de pertenencia descrita aquí está directamente relacionada con la valoración a las contribuciones individuales que hace el colectivo. Este aspecto les permite reconocerse como agentes activos en la construcción de un proyecto común.

Finalmente, en la dimensión de expresión de sentimientos, una docente reconoce: "A veces me siento frustrada por las barreras institucionales, pero compartirlo aquí me da fuerzas para seguir intentando." Este testimonio ejemplifica cómo el espacio colaborativo actúa como un dispositivo de contención emocional, permitiendo a las participantes expresar sus preocupaciones y recibir apoyo mutuo. La frustración mencionada refleja las tensiones inherentes al trabajo en contextos institucionales que, a menudo, presentan resistencias estructurales o culturales frente a la inclusión. Sin embargo, el hecho de compartir estas emociones en un ambiente seguro no sólo alivia la carga individual, sino que también motiva a persistir en sus esfuerzos. Este proceso emocional mantiene la motivación y el compromiso profesional, reforzando la idea de que el trabajo docente no puede separarse de su dimensión afectiva.

Estos fragmentos evidencian cómo las dimensiones analíticas se materializan en las interacciones de las MAI, mostrando su impacto en la

construcción de conocimiento colectivo y la transformación profesional. El bienestar producido por conversar con colegas y construir las particularidades del trabajo de inclusión queda evidente en los siguientes fragmentos citados: “Está bueno hablar con alguien que entiende tu rol. A veces, hablás con otras colegas de EE que nunca hicieron inclusión y no saben cómo es en el campo, en el territorio” y “La verdad que esto de poder hablar de nuestro rol MAI siempre es constructivo para mí y poder escuchar a otras.” Estas reflexiones muestran cómo el diálogo entre pares que comparten experiencias similares establece un sentido de pertenencia profesional y permite validar las vivencias propias al contrastarlas con las de otros. Hablar con alguien que “entiende tu rol”, cuando afuera hay tanto desconocimiento, genera un espacio seguro, de empatía y reconocimiento mutuo que trasciende lo meramente técnico, contribuyendo al bienestar emocional de las docentes.

## **Conclusiones**

Las conclusiones que se presentan a continuación son provisionales y están sujetas a ajustes en función de los avances de la investigación. Este estudio tiene como propósito comprender de qué manera los encuentros reflexivos propician la construcción de un saber colectivo entre las maestras y maestros MAI. Los resultados obtenidos hasta el momento indican que estos espacios generan conocimiento situado y proveen herramientas prácticas para abordar los desafíos propios de la inclusión educativa. Además, contribuyen al fortalecimiento de la autonomía profesional y la identidad docente. Estos hallazgos subrayan la relevancia de sostener y ampliar estos encuentros como dispositivos fundamentales para la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes.

Los resultados preliminares de la investigación colaborativa sugieren que la implementación de encuentros reflexivos está facilitando la construcción de un saber colectivo entre los docentes involucrados. A través de la revisión grupal y el intercambio de experiencias, han podido compartir sus temores, conocimientos y estrategias, lo que les permite comprender mejor los requerimientos de la tarea que llevan a cabo. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la formación docente y las reglas

institucionales para los proyectos de inclusión. Desde una perspectiva práctica, los encuentros reflexivos podrían integrarse como una estrategia clave en programas de desarrollo profesional, en espacios seguros para la coexplicitación de saberes y la planificación conjunta. Este proceso colaborativo enriquece el repertorio de herramientas disponibles, y también promueve la creación de un marco común que guía las intervenciones en las escuelas a las que asisten. La interacción en estos espacios reflexivos permite construir un conocimiento adaptado a las particularidades de cada contexto educativo. Esto resulta en un abordaje que permite anticipar posibles escenarios para el diseño de la enseñanza y el acompañamiento. Futuras investigaciones podrían centrarse en evaluar los efectos a largo plazo de estos encuentros reflexivos en la práctica docente. También sería valioso explorar cómo estas dinámicas colaborativas pueden adaptarse a contextos institucionales diversos, otros grupos docentes, así como a otros sectores profesionales donde la colaboración sea fuente de innovación. También, sería interesante investigar cómo las emociones y las relaciones intersubjetivas influyen en la sostenibilidad de estos procesos a nivel institucional.

La interacción social, entendida como una posibilidad de coexplicitación, permite visibilizar y someter a revisión las organizaciones operativas individuales de la actividad, transformándolas a través de un proceso de reconfiguración colectiva. Este ejercicio redefine las formas en que los sujetos comprenden su agencia dentro del colectivo, ampliando su capacidad de acción individual y grupal. Desde esta perspectiva, en la formación situada convergen experiencia práctica y marcos teóricos, generando un movimiento recíproco que potencia tanto el conocimiento como la acción. Reflexionar juntos, en un ambiente de confianza y sin la presión inmediata de la productividad, abre nuevas posibilidades para repensar el trabajo profesional, instalando un dispositivo que revisa y transforma simultáneamente la cotidianeidad del trabajo. Se subraya que el sentido atribuido al trabajo está profundamente ligado a la implicación emocional y subjetiva de quienes lo realizan.

Los encuentros MAI potencian un sentido de pertenencia entre los docentes

que participan en estas actividades. Al trabajar juntos tanto en la reflexividad como en la planificación, las maestras y los maestros MAI se sienten integrados a un colectivo profesional capaz de priorizar objetivos y circunstancias compartidas. Esta conexión refuerza su perfil profesional y les brinda un espacio seguro para discutir inquietudes y celebrar logros. La colaboración en estos encuentros se desarrolla en un ambiente de apoyo mutuo, donde los participantes sienten que su labor es valorada, lo que a su vez fortalece su compromiso con el quehacer diario. Al ampliar el consenso sobre el campo de acción y las posibilidades de la tarea, se consolida el perfil profesional de los docentes. Al compartir experiencias y reflexionar sobre ellas, enriquecen su desempeño individual al construir un saber colectivo que nutre su sentido de pertenencia al grupo. Reconocer que lo personal se potencia con lo colectivo establece un puente entre las vivencias compartidas y el diseño de estrategias para la práctica. De esta manera, se va configurando un clima de respaldo mutuo, donde la interacción permite que cada docente se sienta acompañado y motivado para contribuir. La construcción del conocimiento grupal impulsa el crecimiento profesional y consolida una red de apoyo, generando sinergias que benefician tanto a los docentes como a la comunidad educativa en su conjunto.

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo se convierte en un dispositivo clave para reconfigurar la actividad profesional, donde la interacción crítica y la negociación de significados generan un conocimiento compartido que nutre la capacidad de abstracción y acción del grupo. Al articularse a partir de una acción reflexiva grupal, estos procesos transforman la comprensión de las prácticas educativas y promueven la creación de estrategias pedagógicas innovadoras. Así, la investigación colaborativa emerge como un marco que facilita la construcción de grupos profesionales, capaces de adaptarse a los cambios y responder a las demandas emergentes del contexto actual. Por ello, entendemos que las conclusiones de esta investigación pueden ser aplicables a otros campos docentes e incluso a otras profesiones. Este enfoque permite vislumbrar cómo otros colectivos profesionales podrían beneficiarse de dinámicas similares para repensar sus prácticas, fortalecer su identidad profesional y generar conocimiento situado que responda a los

desafíos específicos de sus contextos laborales.

Este estudio deja abierta una discusión sobre el potencial de las dinámicas colaborativas para contribuir a la construcción de colectivos profesionales más inclusivos, resilientes y capaces de responder a los rápidos cambios sociales, culturales y tecnológicos que caracterizan al mundo contemporáneo. En este contexto, surgen preguntas: ¿Qué condiciones institucionales, organizacionales y culturales resultan indispensables para sostener estos procesos en el largo plazo? ¿Cómo puede articularse la autonomía individual con la responsabilidad colectiva en entornos profesionales heterogéneos y complejos? ¿Cómo sabemos que la interacción grupal y la construcción colectiva no obturan la reflexión individual?

Este trabajo aspira a ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que permitan comprender y dar un paso hacia el conocimiento de la tarea docente en contextos de inclusión educativa, y también, abrir un horizonte de interrogantes y posibilidades para explorar cómo otras profesiones –tanto docentes como no docentes– podrían reinventarse mediante la reflexividad compartida y la construcción colectiva de conocimiento situado. La dinámica colaborativa, como eje central de esta propuesta, invita a cuestionar cómo los marcos teóricos pueden dialogar con experiencias situadas en diversos campos, generando respuestas adecuadas a los desafíos actuales. Se abre un horizonte lleno de posibilidades para repensar y fortalecer las dinámicas colaborativas en contextos educativos y más allá. ¿De qué manera estas dinámicas pueden servir como modelo para construir espacios profesionales más inclusivos, tanto dentro como fuera del ámbito escolar? Creemos que la actividad reflexiva conjunta y la coexplicitación de saberes tienen un potencial para transformar el hacer pedagógico y didáctico, ya que permiten a los docentes codiseñar estrategias que respondan a las necesidades emergentes de la educación. Este proceso genera una mayor autonomía y creatividad en la práctica diaria, invitando a explorar cómo estas ideas pueden inspirar reglas institucionales que promuevan espacios sostenibles de formación continua y colaboración entre pares.

Así, la invitación queda planteada: continuar explorando cómo estas dinámicas colaborativas pueden consolidarse como espacios de transformación profesional individual y colectiva, donde la reflexión crítica, la construcción de conocimiento en la acción situada sobre la práctica cotidiana convergen para generar cambios significativos en diversos contextos profesionales y sociales.

## Referencias

- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F & Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative : analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire, *Revue Hybride de L'éducation*, 4 (1), 24-45. <https://grefem.uqam.ca/wp-content/uploads/Diffusion/2020%20Revue%20Hybride%20Analyse%20polyphonique.pdf>
- Casal, V. (2020). *Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires*. En XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J. (2021). Prólogo. En A. Pereyra & L. Calderón (comp.) *Didáctica Profesional y Trabajo Docente*. pp. 23-33. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/investigaciones/did%C3%A1ctica-profesional-y-trabajo-docente-aportes-te%C3%B3ricos-para-su-an%C3%A1lisis-en-la-formaci%C3%B3n-detail>
- Castorina, J. A. (2022). La reflexividad en la Didáctica Profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1). <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/118>
- Clot, Y., & Faitä, D. (2016). GÊNEROS E ESTILOS EM ANÁLISE DO TRABALHO: CONCEITOS E MÉTODOS| Genres and styles in analysis of work: concepts and methods. *Trabalho & Educação*, 25(2), 33-60.
- Dejours, C., & Berliner, C. (2013). O trabalho entre banalização do mal e emancipação. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 47(2), 85-97.
- Demarco, F. (2019). La inclusión como efecto del colectivo. En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible: Material sobre inclusión escolar I* (Diplomatura

en Inclusión Escolar con orientación en TES). UNTREF.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, 26 (79), 3-11.

Fernández, R., & Clot, Y. (2007). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2006, 28 de diciembre). *Resolución N° 4776/MEGC/2006*. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/95989>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2009). *Ley 26.378*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento. cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación* (M. H.Kocka, trans. 1 ed.). Oxford University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education*



for All. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*. 2 (1), 83-95.

Ponce, H. (2024). Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo. *Revista Análisis de las prácticas*. (3), 63-84. UNIPE.

Rosato, A., & Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.

Sadovsky, P. (2024). ¿Para la enseñanza o para la investigación? Trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática. En Carretero, M., & Barreiro, A. (Eds.), *Construcción de conocimientos en el campo psicológico: Celebrando a Tono Castorina - Volumen 2* (Ebook). Tilde Editora.

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M., & García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30

Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto "capaz". En A. Pereyra & L. Calderón (Eds.), *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146).

Recibido: 10 octubre 2024; Aceptado: 4 abril 2025

Publicado online: 24 de mayo

