

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA
Trabajo Final de Licenciatura

***“LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE
M.A.T.E
EN EL SISTEMA
EDUCATIVO ACTUAL”***

Autor: Rallo María Mirta

Director: Quiroga Nancy Viviana

Mendoza, julio de 2026

Agradecimientos

A Dios, por estar presente en cada paso de este recorrido, por regalarme la fuerza para seguir adelante, la esperanza para no rendirme y la posibilidad de hacer realidad este sueño. A mi esposo y a mis tres hijos, por ser mi refugio, mi fortaleza y la razón que me impulsó a seguir adelante en cada momento. Cada logro alcanzado lleva una parte de ustedes, porque su apoyo incondicional, su confianza y el inmenso cariño que me brindan día a día fueron el motor que me permitió no rendirme y hacer realidad este sueño tan esperado. A mi madre, gracias por acompañarme a lo largo de mi vida, por brindarme siempre su apoyo y amor. A mi padre, por haber sido mi ejemplo de esfuerzo, trabajo y perseverancia. A esas personas que la vida me regaló en esta etapa de mi camino.

A mi directora de tesis, Profesora Quiroga Viviana y la Doctora Ana Márquez Terraza, por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiese podido llegar a esta instancia tan anhelada. Finalmente agradezco a mi querida Universidad Católica Argentina y a todos sus docentes que formaron parte de este proceso de formación profesional.

Índice General

Agradecimientos	2
Introducción	7
Antecedentes y Estado del Arte	9
Justificación	13
Objetivos	14
Anticipación de sentido	14
Desarrollo teórico	15
Capítulo 1. La evolución del concepto educación	16
1.1 Educación como derecho humano universal y base del desarrollo	16
1.2. Pedagogía de la liberación	16
1.3. La transición de la escuela normalizadora	17
1.4. barreras para el aprendizaje y participación (BAP)	18
1.5. Paradigma de la Educación Inclusiva	18
Capítulo 2: Marco Legal	21
2.1. En la Infancia	21
2.2. Doctrina de la protección integral	24
Capítulo 3. Rol del docente de apoyo a la inclusión educativa	29
3.1. Marco conceptual del docente de apoyo	29
3.2. Dimensiones del rol del docente de apoyo	29
3.4. Docente de apoyo como articulador	31
3.5. Tensiones y desafíos	32
Capítulo 4: Trayectorias escolares	34
4.1. Abordaje de las trayectorias escolares	34
Capítulo 5: Funciones del docente MATE	39
5.1. Enfoque pedagógico	39
5.2. Escuela contemporánea y el desafío de las T.E	39

5.3. Trabajo colaborativo y producción colectivo	40
5.4. El Mate como figura de acompañamiento	41
5.5. Atención a la diversidad y estrategias	41
5.6. Organización institucional y condiciones para la implementación	42
5.7. Impacto de las T.E y proyección	42
Capítulo 6: Educación inclusiva y trayectorias vulnerable	44
6.1. Conceptos fundamentales	44
6.2. Dimensión de la Inclusión en escuela	45
Capítulo 7: Conceptualización y Dimensiones de vulnerabilidad	49
7.1. Definición de vulnerabilidad	49
7.2. Dimensiones de la vulnerabilidad	49
7.3. Relación entre vulnerabilidad y calidad educativa	50
Metodología	52
Enfoque	53
Alcance	53
Diseño	53
Participantes	54
Variables	54
Instrumentos	55
Resultados	56
Presentación de resultados	57
Discusiones	69
Conclusiones	77
Conclusiones generales	78
Limitaciones	78
Recomendaciones	80
Referencias bibliográficas	81

Anexos	86
Anexo 1	87
Anexo 2	88

Resumen y
palabras claves.

Resumen

El presente trabajo investiga la actitud docente ante el trabajo de inclusión, en el Nivel Primario. Asimismo, se indaga sobre la labor de los maestros M.A.T.E. con estudiantes que transitan trayectorias debilitadas, las estrategias que utilizan en su aula y sobre los beneficios de la Educación Inclusiva según sus opiniones.

El trabajo se llevó a cabo a través de una investigación de tipo cualitativa, de nivel descriptivo, ya que tiene como objetivo indagar una o más variables en una población. El procedimiento consistió en aplicar diversas variables, a un grupo de personas y proporcionar su descripción.

Los participantes de esta investigación fueron docentes de Nivel Primario de la Provincia de Mendoza. Se tomó como criterio de inclusión, a todos los docentes que trabajen actualmente en Nivel Primario, frente a estudiantes, en aulas de educación común.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la presente investigación fueron pruebas no estandarizadas, como entrevistas semiestructuradas. Dado que las entrevistas abiertas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados.

En cuanto a los resultados de la presente investigación, de un total de 7 entrevistas, a 2 docentes de grado, 3 docentes M.A.T.E. y 2 familias que tengan un hijo con trayectoria debilitada. Se observa que las entrevistadas al momento de responder presentan una actitud positiva y buena ante la consulta sobre el trabajo del docente M.A.T.E. Pero mencionan que el trabajo del docente M.A.T.E no se dimensiona en su totalidad, ya sea por desconocimiento por parte de las familias, o falla en varios aspectos de articulación con el cuerpo docente y directivo lo que perjudica la eficacia del trabajo en lo escolar.

En otras investigaciones se ha manifestado que es muy importante que la articulación con otros docentes y los directivos, además de la preparación docente. Es importante que la articulación exista para lograr su trabajo, así como sortear los obstáculos y superar las dificultades que pueden encontrar.

Palabras Claves: docente M.A.T.E, trayectorias debilitadas, articulación.

Introducción.

Introducción

Esta investigación propone examinar una experiencia educativa que incita a reflexionar sobre las formas de organización dentro de la escuela. Además, busca resignificar el papel de la enseñanza del docente M.A.T.E en el ámbito escolar. En este sentido, la investigación tiene como objetivo demostrar cómo se percibe el trabajo de este docente desde un rol relativamente nuevo. Este nuevo integrante del ámbito institucional asume la responsabilidad de un grupo de niños y niñas de diferentes grados y secciones, a diferencia del esquema escolar tradicional en el que un docente está a cargo de un solo grado. Su objetivo es generar situaciones que intensifiquen la enseñanza de aquellos contenidos esenciales para que las trayectorias escolares de los estudiantes no se vean comprometidas.

El propósito primordial será comprender el rol del docente MATE, entendiendo que es fundamental para la escuela, el aula y el alumno. Se investigará por medio de entrevistas y observaciones el avance de las intervenciones del docente M.A.T.E. con el fin de conocer el desarrollo integral del niño y garantizar trayectorias escolares completas y plenas de enseñanza y aprendizaje. Dicha investigación se llevó a cabo con aproximadamente 3 docentes M.A.T.E, 2 docentes de grado y 2 familias con hijos que presenten trayectorias debilitadas, esta investigación se realizó de la Zona Este de la Provincia de Mendoza.

En función de lo expuesto, la presente investigación se propone responder a las siguientes interrogantes:

¿Se percibe la importancia que tiene el trabajo del docente MATE, en el sistema educativo actual?

¿Cómo describen los docentes y actores institucionales los resultados de las funciones desempeñadas por el docente M.A.T.E.?

¿Qué significados atribuyen los docentes M.A.T.E. a su rol en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes?

¿Qué desafíos y limitaciones se presentan en el ejercicio de las funciones del docente M.A.T.E. en escuelas estatales de alta vulnerabilidad educativa?

Antecedentes y Estado del arte.

Antecedentes y Estado del arte

A los fines de ilustrar el estado actual de las investigaciones que involucran al acompañamiento del docente MATE, su rol en el proceso de trayectorias debilitadas, se presentan, a continuación, algunas publicaciones relacionadas, cuyo criterio de inclusión se ubica en cuanto que hayan abarcado esas variables, y se hayan publicado desde el año 2020 en adelante.

En primer lugar, se menciona una investigación que tiene como finalidad analizar el impacto del acompañamiento pedagógico como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes de Ciencias de la Naturaleza. Está enfocada específicamente en el primer ciclo del Nivel Secundario, en el Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal Norte, República Dominicana. El proceso de acompañamiento pedagógico se orienta hacia la reflexión crítica de la práctica docente. Este enfoque implica el análisis de diversas dimensiones, tales como las estrategias metodológicas, los esquemas y rutinas de funcionamiento, así como las actitudes y representaciones construidas en el contexto laboral. Su finalidad es propiciar un proceso de análisis tanto individual como colaborativo, con miras a fomentar el desarrollo en tres niveles: personal, profesional e institucional. La presente propuesta de investigación fue abordada por López, (2019) y se enmarca en un estudio de tipo descriptivo y correlacional, cuyo propósito es describir y analizar el efecto del acompañamiento pedagógico en el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias de la Naturaleza en el primer ciclo del nivel secundario, dentro del contexto específico del Distrito Educativo 04-02, San Cristóbal Norte, República Dominicana. Asimismo, se pretende establecer relaciones y correlaciones entre el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de habilidades pedagógicas, así como de conocimientos disciplinarios por parte de los docentes.

El siguiente estudio realizado por Skliar, (2005), se denominó el acompañamiento didáctico-pedagógico emerge como una estrategia esencial para fortalecer la práctica docente y promover aprendizajes significativos. Este está dado en un contexto latinoamericano caracterizado por desigualdades estructurales y desafíos formativos. Por ello, esta investigación analiza el impacto de dicha herramienta en el desempeño de los docentes de educación secundaria. El objetivo principal fue describir y analizar el acompañamiento pedagógico como recurso formativo que potencia las competencias docentes, fomenta la inclusión y mejora el rendimiento estudiantil. Para alcanzar este

propósito, se empleó una metodología cualitativa sustentada en una revisión sistemática de literatura bajo los lineamientos del método PRISMA. Se revisaron 80 artículos académicos en español e inglés publicados entre 2018 y 2025, de los cuales 34 cumplieron con los criterios de inclusión y fueron analizados en profundidad. Los resultados evidencian que el acompañamiento docente contribuye a una mejora sostenida de la calidad educativa, al promover procesos reflexivos, colaborativos y personalizados. Además, impulsa el desarrollo profesional, la innovación metodológica y la adaptación a las necesidades del aula, con especial impacto en contextos rurales o vulnerables. En síntesis, el acompañamiento pedagógico no solo reduce la brecha entre educador y estudiante, sino que también constituye un motor de transformación educativa. Su implementación efectiva requiere políticas públicas sostenibles, formación continua y liderazgo pedagógico comprometido para consolidar aprendizajes inclusivos y de calidad.

Finalmente podremos ver un estudio de Echeita, (2017), sobre los nuevos retos de la educación superior demandan la adquisición y desarrollo de competencias investigativas que puedan ser útiles para responder a las nuevas exigencias del entorno laboral, lo cual, es un fuerte motivador para replantear las estrategias pedagógicas empleadas, dado que se requieren nuevas formas de lograr el conocimiento en los estudiantes, integrando metodologías basadas en el trabajo en equipo, como es el caso del aprendizaje cooperativo. El objetivo de este artículo es describir la experiencia pedagógica de la implementación de un proyecto de aula basado en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias investigativas psicométricas en estudiantes universitarios, a partir del análisis de la confiabilidad y validez de instrumentos de medición y evaluación psicológica. Se encontró que este tipo de estrategias favorece al desarrollo de habilidades para la investigación científica, potencia el trabajo en equipo y aumenta las interacciones sociales entre el alumnado. Se concluye, que el aprendizaje cooperativo es efectivo para la formación de diferentes competencias investigativas, así como otras habilidades importantes para acceder a oportunidades laborales actuales o futuras donde se requieran este tipo competencias. Se recomienda implementar este tipo de estrategias para lograr mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes universitarios.

En esta línea, también resulta importante incorporar el estudio desarrollado por Terigi, (2020), centrado en el análisis de las trayectorias escolares y las desigualdades

educativas en contextos de vulnerabilidad social. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo las instituciones educativas construyen estrategias de acompañamiento para estudiantes con trayectorias discontinuas o debilitadas, especialmente luego de las transformaciones producidas en el sistema educativo en los últimos años. La autora sostiene que las trayectorias escolares no deben ser comprendidas únicamente desde el rendimiento académico individual, sino en relación con las condiciones institucionales, sociales y pedagógicas que atraviesan a los estudiantes. El estudio, de enfoque cualitativo, recuperó experiencias de docentes y equipos educativos de diferentes instituciones estatales, evidenciando que el acompañamiento personalizado y el trabajo articulado entre actores institucionales resultan fundamentales para sostener la permanencia escolar. Asimismo, destaca la necesidad de construir dispositivos flexibles que permitan responder a la heterogeneidad de recorridos educativos presentes en contextos de alta vulnerabilidad.

Otra investigación interesante es la realizada por UNESCO (2021) sobre inclusión educativa y acompañamiento de trayectorias escolares en América Latina aporta elementos relevantes para comprender el rol de los docentes de apoyo en contextos vulnerables. El informe tuvo como finalidad analizar las principales barreras que enfrentan los estudiantes para acceder, permanecer y participar plenamente en el sistema educativo, especialmente después del impacto social y educativo generado por la pandemia. Los resultados evidenciaron un aumento en las situaciones de rezago escolar, desvinculación educativa y dificultades emocionales en niños y adolescentes, particularmente en sectores socialmente vulnerables. En este contexto, se destaca el rol de los docentes y equipos de acompañamiento como figuras claves para la reconstrucción de vínculos pedagógicos y el sostenimiento de las trayectorias escolares. Asimismo, el informe enfatiza la importancia de fortalecer las políticas de formación docente continua y los dispositivos institucionales de apoyo para responder a las nuevas demandas educativas.

Finalmente, se incorpora el estudio desarrollado por Ainscow, (2022), el cual está enfocado en las prácticas inclusivas y el trabajo colaborativo en instituciones educativas. La investigación tuvo como propósito analizar cómo las escuelas desarrollan estrategias institucionales para promover la inclusión y el acompañamiento de estudiantes con mayores necesidades de apoyo educativo. Desde un enfoque cualitativo y participativo,

el estudio recuperó experiencias de docentes, equipos de orientación y directivos de distintas instituciones escolares. Los hallazgos evidenciaron que las prácticas de inclusión más efectivas son aquellas que se sostienen desde el trabajo interdisciplinario, la reflexión compartida y la construcción colectiva de estrategias pedagógicas. Asimismo, se identificó que los docentes de apoyo cumplen un papel central en la mediación entre los estudiantes, las familias y la institución, aunque muchas veces su rol se encuentra atravesado por tensiones vinculadas a la sobrecarga laboral y la falta de delimitación clara de funciones. El estudio concluye que la inclusión educativa requiere no solo intervenciones individuales, sino también transformaciones institucionales sostenidas que favorezcan trayectorias escolares más equitativas e inclusivas.

Justificación

la labor del docente M.A.T.E. resulta fundamental en las instituciones educativas que se desarrollan en contextos de alta vulnerabilidad, ya que su función se orienta a garantizar más y mejores oportunidades educativas para niños y niñas cuyas trayectorias escolares se encuentran en riesgo. Este rol permite, además, establecer un diálogo pedagógico profundo con el equipo docente y fortalecer el trabajo institucional colaborativo.

La presente investigación se justifica en la necesidad de analizar y conocer las funciones que desempeña el docente M.A.T.E. como articulador institucional, en el marco de las políticas educativas vigentes. La Resolución N° 2571-MEGC/2013 avala el Proyecto del Maestro Acompañante en Trayectorias Escolares, cuyo propósito es incorporar un actor institucional que apoye, guíe y promueva acciones orientadas a la inclusión educativa ya la mejora de los aprendizajes (GCBAME, 2014).

Este estudio no parte del supuesto de que un mayor número de docentes garantice automáticamente una mejor calidad educativa, sino que busca comprender de qué manera las prácticas pedagógicas, las estrategias de acompañamiento y los dispositivos institucionales inciden en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Asimismo, la investigación considera que la situación socioeconómica de los alumnos constituye un factor relevante en el desarrollo de las trayectorias escolares, aunque no el único. Por ello, se destaca la importancia del docente M.A.T.E. en la identificación y abordaje de múltiples factores que influyen en el rendimiento académico,

la permanencia y la continuidad escolar, tales como la deserción, la repitencia y el rezago educativo.

Finalmente, se resalta el valor del docente M.A.T.E. como mediador y articulador entre los distintos actores de la comunidad educativa, equipo directivo, docentes, familias y agentes externos, contribuyendo al diseño de estrategias que favorezcan trayectorias escolares completas y de calidad para todos los estudiantes.

Objetivos:

Objetivo general:

- Conocer la concepción que se tiene en las escuelas del rol del docente M.A.T.E.

Objetivos específicos:

- Conocer los alcances de las intervenciones del docente M.A.T.E. en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.
- Reconocer los principales desafíos y limitaciones que se presentan en el ejercicio de las funciones del docente M.A.T.E. en escuelas estatales de alta vulnerabilidad.

Anticipación de sentido:

El docente M.A.T.E es el pilar fundamental que sostiene, refuerza y acompaña a los estudiantes con trayectorias escolares débiles.

Desarrollo
teórico.

Capítulo 1: La evolución del concepto educación.

1.1 La Educación como Derecho Humano Universal y Base del Desarrollo.

La conceptualización de la educación ha transitado de ser una instrucción técnica o religiosa reservada a ciertos estratos, a consolidarse como un derecho humano fundamental. Este cambio de paradigma se cristaliza en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual establece en su Artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. (p. 16).

Desde esta perspectiva, la educación no es solo un servicio, sino un vehículo para la paz y la tolerancia internacional. No obstante, la formalidad del derecho no garantizó históricamente la equidad, lo que dio lugar a reflexiones críticas sobre cómo se educa y a quiénes se beneficia.

1.2 La Pedagogía de la Liberación: Crítica al Modelo Bancario

A mediados del siglo XX, surge una ruptura epistemológica liderada por Paulo Freire. El autor propone una distinción ontológica entre dos formas de entender el acto educativo. En su obra *Pedagogía de la Autonomía* (1997), Freire denuncia la "educación bancaria", donde el saber es una donación de quienes se juzgan sabios a quienes juzgan ignorantes. Este modelo no solo es ineficaz, sino que resulta opresivo al negar la capacidad reflexiva del estudiante.

En contraposición, la educación liberadora se fundamenta en la curiosidad epistemológica y el diálogo. Freire, (1997) sostiene que la condición humana es de "inconclusión": Mujeres y hombres se convierten en educables en tanto se reconozcan como inacabados. No fue la educación la que hizo educables a los hombres y mujeres, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. (p. 58)

Esta visión implica que el docente no es el único poseedor del saber, sino un facilitador que también aprende en la interacción, transformando la realidad social desde una ética solidaria frente a las injusticias.

1.3 La Transición de la Escuela Normalizadora a la Integración.

Terigi, (2009) dirá que históricamente, el sistema educativo se estructuró bajo el ideal de la "escuela común" o normalizadora. Estas instituciones buscaban la homogeneización de la población, asumiendo que todos los alumnos debían aprender lo mismo, al mismo tiempo y del mismo modo. Bajo este enfoque, la diferencia era vista como un déficit o una desviación de la "norma".

Posteriormente, Terigi, (2009) mostrará cómo surgió el concepto de integración escolar. Si bien permitió que alumnos con discapacidad ingresaran a escuelas comunes, el peso de la adaptación seguía recayendo exclusivamente en el estudiante. El sistema permanecía rígido, y el alumno "integrado" debía esforzarse por alcanzar los estándares del currículum general, a menudo con apoyos periféricos, pero sin cambios estructurales en la pedagogía docente.

1.4 El Paradigma de la Educación Inclusiva: Un Enfoque Sistémico.

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha emergido como un paradigma superador. A diferencia de la integración, la inclusión no pide al alumno que se adapte al sistema, sino que exige que el sistema se flexibilice para responder a la diversidad. Se reconoce que la diversidad es una característica inherente a todo grupo humano y no un "problema" de unos pocos.

Farkas, (2014), en colaboración con UNICEF, profundiza en esta definición:

La inclusión es un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza [...]. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar. (p. 19).

1.5 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

El concepto actual de inclusión se aleja del diagnóstico clínico del alumno para centrarse en las barreras. Como señala el Ministerio de Educación de la Nación (2019), la inclusión busca eliminar los obstáculos que el propio entorno escolar impone. Rosa Blanco (citada en dicho documento) enfatiza que el objetivo no es solo la presencia física

del alumno en el aula, sino su participación efectiva y el logro de aprendizajes significativos.

Las barreras pueden ser de diversos tipos:

Arquitectónicas: Falta de accesibilidad física.

Curriculares: Contenidos rígidos que no contemplan diferentes ritmos de aprendizaje.

Actitudinales: Prejuicios o bajas expectativas sobre las capacidades de ciertos alumnos.

En primer lugar, se puede hacer referencia al concepto de educación como un derecho que tenemos todas las personas, sin importar nuestra raza, religión, nivel socioeconómico, etc. Si seguimos lo expresado en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948) se establece:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Artículo 26, p. 16).

Pero para hablar de educación, es importante comenzar por distinguir que es un concepto bastante amplio, por ende, existen muchos autores que lo definen. Entre ellos, Freire, (1997), propone una visión de educación centrada desde la actitud crítica y reflexiva del proceso de aprendizaje de un sujeto, en el que describe a la educación desde una mirada de la investigación, del juicio, desde la curiosidad, definiéndola como una transformación de un mundo que se encuentra entre desigualdades e injusticias y una parte ética y un poco más solidario.

Siguiendo el diccionario de Freire publicado en el 2015, plantea y pone hincapié en que es indispensable comenzar a hacer una lectura crítica de la situación actual en las escuelas y su influencia en la práctica pedagógica que se da dentro de las aulas. De ese

modo, menciona que la educación se parte en dos, una educación bancaria o lineal, que es mucho más estructurada en la que transforma al estudiante en sujetos menos humanos, mientras que la segunda educación es la liberadora, en la que la define como un proceso permanente, donde se observa al educando como valioso e importante en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, de este modo el autor expresa en sus escritos que las “Mujeres y hombres se convierten en educables en tanto se reconozcan como inacabados. No fue la educación que hizo educables a los hombres y mujeres, sino que fue la conciencia de su inconclusión que generó su educabilidad”. (Freire,1997).

En el otro extremo, se encuentra el concepto de la educación común o “normal”, son establecimientos educativos a la que asiste cualquier alumno, sin importar su condición, la misma tiene un enfoque de educación integradora, el que actualmente se intenta erradicar. La educación en las escuelas “normales”, generalmente se ha pretendido que el estudiante debe adaptarse al sistema, al currículo propuesto, a lo que ofrece la institución, a las prácticas pedagógicas de los docentes que lo componen y sin empatizar en la singularidad del estudiante, poniendo gran importancia a que el alumno aprenda de igual forma que el resto de los compañeros.

Actualmente, se pone énfasis en lograr la educación inclusiva, un paradigma de escuela mucho más flexible, dinámico y transversal, que se ha ido incorporando de a poco en estos últimos años, este tiene una mirada de alumnos diferentes entre sí, diversos, con particularidades y está centrado en cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante y que a su vez atienda la diversidad.

De este modo, la educación inclusiva pone énfasis en el potencial único y propio de cada estudiante, en la que el alumno debe tener una participación permanentemente activa en su proceso de aprendizaje, en la que también, incluye un currículo que debe ser igual para todos los estudiantes, pero con una intervención en la enseñanza y el aprendizaje que tenga en cuenta la individualidad del alumno. Por tanto, la autora Amy Farkas, en un libro publicado por UNICEF (2014) define la educación inclusiva al:

Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en

una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (Amy Farkas, p. 19).

Para finalizar, según un documento de fundamentos y prácticas para la educación inclusiva, del Ministerio de educación argentina (2019), menciona: Tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe, la educación inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Ministerio de educación de la Nación, p. 12).

En síntesis, la educación a lo largo de la historia es concepto que ha ido evolucionando, en la actualidad es el concepto de educación inclusiva ha tenido sus repercusiones, si bien es un paradigma más flexible, dinámico y transversal, centrado en atender la individualidad del alumnado diverso, en el que el objetivo es cambiar el sistema para que este se adapte al estudiante y a sus particularidades.

Capítulo 2: Marco legal

2.1. En la infancia.

El presente apartado busca realizar un recorrido de la configuración de la infancia que propone el marco legal en Argentina. Ésta se vio modificada desde la legislación de 1919 (Ley del Patronato de Menores), pasando por la posterior adhesión a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Cheli, 2010) hasta la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, de 2005. En este apartado se intenta una aproximación al tratamiento jurídico que se le da a las infancias en el país, en relación con los derechos y garantías más importantes que se les otorga.

Doctrina de la situación irregular: patronato de menores.

En la época de la consolidación del estado moderno argentino, el ‘niño’ aparece como objeto de instituciones disciplinarias -la familia y la escuela- que tienen como objetivo garantizar que lleguen a una adultez normalizada y se conviertan en sujetos sociales legítimos/as (Lewkowicz, 2004 en Cheli, 2010). Quienes por diversas razones quedaran excluidos de la protección de la familia y la escuela, pasaran a ser objeto de intervenciones estatales de otro tipo. De hecho, desde la fundación del Estado argentino en 1880 estuvieron presentes las preocupaciones públicas por regular las infancias desde las normativas jurídicas. El primer antecedente se corresponde con la creación del patronato de la infancia en Capital Federal a finales de 1892. Éste se inscribió en el orden de lo público, privado y religioso, basado en la moral de la miseria (asociación de la pobreza con la desviación social y el delito).

Las políticas públicas que de aquí surgieron respondieron al paradigma de la Doctrina de la Situación Irregular, donde el niño es considerado objeto de tutela del Estado. Se basó en el control social estatal con el tratamiento de niños y niñas de alto riesgo (Barrera Dávila, 2014). Por ello, quienes se encontrarán en situación de orfandad, quienes estuvieran abandonados/as, poseyeran alguna discapacidad y o fueran considerados/as delincuentes (Tenti Fanfani, 1989, y Larrandat, 1992 en Cheli, 2010) fueron abordados con una respuesta asilar, disciplinar y asistencial. En este contexto, el debate sobre los derechos de la infancia posiciona a niños y niñas como necesitados de protección, pero no como poseedores de derechos-autonomía (Prieto Sanchís, 1983 en Cordero Arce, (2015): sus derechos surgen como derecho a ser protegidos/as por las personas adultas.

En 1919 se sancionó la Ley de Agote 10.903 del Patronato de la Infancia, el primer estatuto sobre menores en el país (Massimino, 2016). Con ella, se presentó un proyecto de ley sobre “Tutela de menores delincuentes” que se aprobó con un cambio en la denominación hacia “Patronato de menores” (Domenech, 2003 en Cheli, 2010). Este cambio se debía a la intención de extender la protección hasta los/as niños/as abandonados/as, con el objeto de limitar la patria potestad y sustituirla por otra institución. Cheli (2010) señala que esta ley establece una tensión en la concepción de niñez: infancia vs minoridad. La manera en que se nombre determina el lugar que se ocupa en la sociedad y las prácticas destinadas a corregir o a mejorar su condición dentro de la sociedad.

El concepto de menor, como categoría jurídica, es resultado de una confluencia de sentidos. (Duschatzky, 2000 en Cheli, 2010) plantea que se distinguía al ‘niño’ del ‘menor’, por una asociación simbólica del último al Estado protector. (García Méndez, 2004 en Barrera Dávila, 2014) la considera una categoría residual para los niños y niñas en situación de pobreza respecto del resto de la infancia. Con estas concepciones se generó una subjetividad específica, la de la infancia ‘protegida’. Ser arrojada/o a la condición de ‘menor’ posiciona al niño o niña en una situación de inferioridad y subordinación, de denominación y tutela afianzadas por instituciones que no son el sistema educativo formal Massimino, (2016).

El hecho de asociar al ‘menor’ con la carencia familiar, de recursos o desamparo moral, es consecuencia de los dispositivos desplegados por la propia Constitución Nacional Argentina. Es destacable que se vio reforzado por el discurso caritativo, de tutela para seres inferiores, y por los discursos científicos positivistas -etiológicos, psicólogos y sociológicos- que llevaron a la consolidación de la criminología infantil Cheli, (2010). El mismo autor asevera que se castigaba y encerraba a las infancias con el afán de protección contra peligros materiales y morales, a través de una presunción potencial de delito.

Al respecto, Barrera Dávila, (2014) señala que “el modelo de intervención del paradigma fue el internamiento en instituciones asistenciales, penales, psiquiátricas, comunidades terapéuticas, conforme al abordaje propuesto por los profesionales del sistema” (p. 17). Esto implicó separar a los/as niños/as de su comunidad y aislarlos/las en centros cerrados cuyas metodologías implicaban el maltrato y la humillación como estrategia educativa.

Massimino, (2016) afirma que, en un primer momento, la responsabilidad sobre las/os ‘menores’ quedó en manos de la Sociedad de Beneficencia, el Patronato de la Infancia y las Defensorías de Menores, cuyas estructuras preventivas y organizativas recibían recursos del Estado. En un segundo momento entre los años 1946 a 1952, el Estado asume la función tutelar y protección de menores a través de un pasaje de políticas de protección a políticas sociales globales. Cheli, (2010) evidencia un paternalismo estatal, con intervención directa en asuntos proteccionales, que modifica los conceptos de beneficencia, asistencia y servicio social.

Según Carli, (2002 en Cheli, 2010) en este periodo, la niñez fue objeto de interpelación política y depositaria de la acción social del Estado “los únicos privilegiados son los niños”, pero también se la veía como heredera y continuadora de la nueva cultura política. De este modo, la infancia se convirtió en sujeto privilegiado por las políticas sociales. El objetivo no solo era dignificarla, sino también adoctrinarla e inscribirla en la lucha por la hegemonía del hombre ideal que se buscaba formar, con el argumento de que en ese momento de la vida se percibe el destino del sujeto y se previenen los desvíos juveniles Cheli, (2010).

Ya en las últimas décadas del siglo XX, con la crisis del estado de bienestar, emergen nuevas problemáticas en torno a las infancias. En la década de los 80’ surge la figura de niños de la calle y menores en conflicto con la ley, como una ampliación del grupo de los menores. Cheli, (2010) postula que esto produjo un desplazamiento del niño ‘víctima’ al niño peligroso. Según el autor, se trata del resultado de la acción de los medios de comunicación, así como de la expansión de los mercados, cambios tecnológicos y la cultura global. Barrera Dávila, (2014) aporta que la intervención del Estado surge del concepto de riesgo moral y material’, es decir, cuando los niños o niñas son “un peligro para sí o para los demás” (p. 17) a través de la institucionalización y judicialización la pobreza.

En 1994 se incorpora a la Constitución Nacional Argentina la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada en 1989 por la asamblea General de las Naciones Unidas. En su artículo 2° aparecen dos principios jurídicos que rompen con la concepción del Patronato: el reconocimiento del ‘niño’ como sujeto derecho, en lugar de ser objeto de protección, y el principio de no discriminación y universalización, es decir, leyes aplicadas para todo el conjunto de la infancia y

adolescencia Cheli, (2010). Sin embargo, en materia de leyes nacionales no hubo modificaciones hasta el 28 de septiembre de 2005 con la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 de “Promoción Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes”.

2.2 Doctrina de la protección integral de derechos.

La Doctrina de la Protección Integral de Derechos viene a suplantar la ley del Patronato de Menores. Con ella se crea el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que tiene la misión de asegurar “la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, fijando los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la CDN” Massimino, (2016, párr. 97).

Barrera Dávila, (2014) define a la doctrina de Protección Integral como: El conjunto de acciones, políticas, planes y programas que con prioridad absoluta se dictan y ejecutan desde el Estado, con la firme participación y solidaridad de la familia y la sociedad para garantizar que todos los niños y niñas hasta los 18 años, gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos humanos a la supervivencia, al desarrollo y a la participación, al tiempo que atienda las situaciones especiales en que se encuentran los niños individualmente considerados o determinado grupo de niños que han sido vulnerados en sus derechos (p. 24).

Este sistema se encuentra conformado por organismos, entidades y servicios que se encargan de las políticas públicas y privadas del ámbito nacional, provincial y municipal. Éstos diseñan, planifican, coordinan, ejecutan y supervisan estas políticas en pos de la prevención, asistencia, protección y restablecimiento de los derechos de NNA reconocidos por la Constitución Nacional y la CDN Massimino, (2016). El resultado es el proceso de cambio en la consideración de las infancias de objeto a sujeto de pleno derecho (Cheli, 2010; Massimino, 2016). Sin embargo, recién en el 2019 Piotti, (2019) se trabajó para lograr el nombramiento del primer abogado de NNA en la provincia de Córdoba, con el objeto de defender, además de los derechos individuales de las infancias, a las organizaciones y movimientos de NNA y su deseo de participar de ellos.

Alfageme et al. (2003) señalan que la Convención viene a constituirse como un hecho ético, cultural y político que busca expresar una cultura infantil nueva que repregunte a la sociedad en su totalidad acerca de sus relaciones y proyectos. Con ella se

establece un piso a partir del cual asegurar la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de los países adherentes, a través de políticas públicas generadas por cada aparato estatal (Mundaca y Flores, 2014 en Río-Naveillan, 2019).

Se compone de 54 artículos divididos en cuatro derechos fundamentales: “supervivencia, desarrollo, protección y participación” (Unicef, 2006 en Río- Naveillan, 2019, 79). Se torna necesario aclarar que dentro del sistema de significación de la CDN se comprenderá como NNA a quienes sean menores de 18 años de edad Cordero Arce, (2015).

En la Convención es posible el cambio de consideración de las infancias debido a algunos principios básicos que derivan del enfoque de Derechos Humanos. Uno de ellos es el Principio de igualdad o no discriminación, detallado en el artículo 2°:

Los Estados partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o representantes legales Barrera Dávila, (2014, p. 25);

Otro es el interés superior del niño, detallado en el artículo 3°:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá, será el interés superior del niño, Barrera Dávila, (2014, p. 26);

El principio de efectividad y prioridad absoluta postula que:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional (Barrera, 2014, pp. 26-27).

En el artículo 5° el Principio de solidaridad expresa:

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del

niño, de impartirle, en consonancia con sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención (Barrera, 2014, p. 28).

Además, comenzará a hablarse de capacidad progresiva en lugar de incapacidad, aludiendo a que una niña o niño adquirirá mayor nivel de autonomía en la medida en que se desarrolla física e intelectualmente Massimino, (2016).

Cussianovich, (1999) menciona los fundamentos que dan consistencia a la CDN: (a) la condición de persona, que da cuenta de la dignidad del ser humano/a; (b) la condición de igualdad entre seres, que junto con el primer principio, están a la raíz del derecho a la diferencia, a la irrepetibilidad; (c) la individualidad humana como condición social, que compromete a asumir “al niño/a como actor y no libre de los conflictos sociales”; (d) la educabilidad de todo ser humano/a entendida como la posibilidad de estar en constante novedad y reposicionarse frente a la presencia de sí y de otros/as; y (e) el interés superior del ‘niño’, instituido como un principio garantista para proclamar la imprescindibilidad de niñas y niños en “todo aquello que les concierna” (1999, p. 27).

Dentro de la lista de derechos reconocidos por la CDN, el más novedoso resulta ser el derecho a la participación de niñas y niños contemplado en los artículos 12°, 13°, 14° y 15° de la Convención y ratificado por la Constitución Nacional Argentina (Arrué & Perona, 2017).

En el artículo 12° se postula la libertad de opinión y el derecho de niños y niñas a ser oídos:

los Estados partes [...] garantizarán al niño y la niña, que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño y la niña, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del menor, en función de la edad y madurez del mismo (Alfageme et al., 2003, p. 37).

Es posible pensar que este derecho colabora con la ruptura del silencio social impuesto a las infancias, ya que brinda la posibilidad de recuperar la visibilidad y la identidad (Trisciuzzi, 1998 en Cussianovich, 1999).

Cussianovich, (1999) postula el derecho a formarse opinión y emitirla es un ejercicio de poder pleno y legítimo, acto que implica responsabilidad. En cuanto al derecho de ejercer la libertad de expresión, el Artículo 13° reza:

El niño y la niña tendrá derecho a la libertad de expresión, ese desarrollo incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el menor (Alfageme et al., 2003, p. 37).

La libertad de pensamiento se encuentra desarrollada en el Artículo 14° (Alfageme et al., 2003, 37), a saber: “Los Estados partes respetarán el derecho del niño y la niña a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” y “[...] respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los tutores, de impartir dirección al niño y la niña en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades”.(Gomes da Costa, 2007 en Arrué y Perona, 2017) destaca que el ejercicio de la participación supone estar informadas/os, expresar opiniones y tomar decisiones. En suma, en estos artículos se juega el derecho a formar una opinión, para poder emitirla y que ésta sea tenida en cuenta, a partir del reconocimiento del otro/a como igual y diferente, portador/a de los mismos derechos.

En el artículo 15° se expresa la libertad de asociación, sosteniendo que “los Estados partes reconocen los derechos de la infancia a la libertad de asociación y a la libertad de celebran reuniones pacíficas” (Alfageme et al., 2003, p. 37). Quizás sea este artículo el de mayor interés en cuanto participación de niñas y niños como colectivo social, ya que habla del “derecho a contar con herramientas que les permitan a los niños/as una presencia social organizada, una opinión representativa y una interlocución con el Estado y la Sociedad, en particular con las organizaciones de otros actores sociales” (Cussianovich, 1999, p.30). Los artículos 13°, 14° y 15° invitan a que las NNA se formen como sujetos de derechos con responsabilidad social. Sin embargo, que la opinión sea un derecho “no conlleva obligatoriamente la aceptación de su contenido. Asimismo, opinar no es decidir” (Alfageme et al., 2003, p.38).

Alfageme et al. (2003) aseveran que la CDN ha sentado principios como instrumento de jurisdicción supranacional y que es un punto de referencia que abre puertas a una nueva cultura de la infancia, pues pone en escena el derecho a la participación activa de NNA. Massimino (2016) agrega que la CDN interpela a que los Estados parte generen un proceso de reformas legales que se adecuen a los principios del documento, con el objeto de que se adopten leyes generales de promoción y protección de los derechos de la niñez.

Capítulo 3: Rol del docente de apoyo a la inclusión educativa.

3.1. Marco conceptual del docente de apoyo a la inclusión.

En el marco de las políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, el rol del docente de apoyo a la inclusión adquiere una relevancia sustancial dentro de las instituciones escolares. Su función se inscribe en el paradigma de la educación inclusiva, el cual promueve la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, asegurando trayectorias escolares completas y significativas para todos los alumnos (UNESCO, 2009).

Cuando un estudiante presenta Certificado Único de Discapacidad (CUD), las instituciones educativas gestionan la incorporación de un docente de apoyo a la inclusión, también denominado docente integrador o maestro acompañante, cuya intervención se orienta a favorecer la participación plena del alumno en el aula común. Su labor no se limita al acompañamiento individual, sino que se proyecta hacia una construcción colectiva del proceso educativo.

En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación (2009), citando a Valdez, define al docente integrador como el docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane en autonomía con el paso del tiempo. Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos. (p. 27).

Esta definición permite comprender que el acompañamiento no implica dependencia permanente, sino una intervención estratégica basada en el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner (1986), donde el apoyo se retira progresivamente a medida que el estudiante logra mayores niveles de autonomía.

3.2. Dimensiones del rol del docente de apoyo

El rol del docente de apoyo puede analizarse desde distintas dimensiones interrelacionadas:

- Dimensión pedagógica-didáctica

Según el Consejo Federal de Educación (2016) el docente de apoyo colabora en la planificación de estrategias diversificadas, adecuaciones curriculares y propuestas

metodológicas acordes a las necesidades del estudiante. Esto implica diseñar apoyos específicos sin desarticular la propuesta general del aula, promoviendo el acceso al currículum común.

Las adecuaciones pueden ser de acceso (materiales, recursos tecnológicos, apoyos visuales) o significativas (modificaciones en contenidos, criterios de evaluación o secuenciación), siempre respetando el Diseño Curricular Jurisdiccional y el principio de equidad educativa. (Borsani, 2011; CFE, 2016).

Asimismo, el docente de apoyo interviene en la evaluación formativa, aportando información relevante sobre los procesos de aprendizaje del estudiante y colaborando en la toma de decisiones pedagógicas. (Anijovich, 2014).

- Dimensión vincular y socioemocional.

Otra dimensión fundamental de su rol radica en la mediación vincular. El docente de apoyo favorece la interacción entre el alumno y el docente de grado, facilitando la comunicación y promoviendo un clima áulico inclusivo. También interviene en la relación con los pares, fortaleciendo la participación y evitando situaciones de aislamiento o exclusión.

Desde la perspectiva socio constructivista Vygotsky, (1978), el aprendizaje se construye en interacción con otros; por ello, el docente de apoyo no sólo acompaña contenidos, sino que habilita experiencias de participación social significativas.

- Dimensión institucional.

El docente de apoyo no actúa de manera aislada, sino que forma parte de un entramado institucional. Su función incluye la articulación con el equipo directivo, el gabinete psicopedagógico (cuando lo hubiere), el equipo de orientación escolar y los docentes del ciclo.

En este sentido, la Resolución N° 2571-MEGC/2013 aprobó el Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares, cuyo propósito es: Incorporar un nuevo actor institucional que acompañe, oriente y promueva nuevas acciones institucionales y que permita encontrar diferentes formas de incluir a los niños en los espacios escolares con éxito, mejorando los aprendizajes.

Esta normativa reconoce formalmente la necesidad de institucionalizar el acompañamiento, superando la concepción asistencialista y posicionándose como una estrategia pedagógica integral.

3.3. Formación docente e inclusión educativa.

La formación docente constituye un eje central para el desarrollo de prácticas inclusivas. A partir de la década del 2010, se observa un fortalecimiento de políticas orientadas a la capacitación en inclusión y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Terigi, (2010) señala que la escuela ha sido pionera en la formación continua y gestiona un volumen significativo de líneas de trabajo distribuidas en toda la Ciudad (p. 5). La autora destaca la importancia de la formación permanente como herramienta para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación. En el contexto inclusivo, esto implica desarrollar competencias para la diversificación curricular, el trabajo colaborativo y la incorporación de tecnologías de apoyo. No obstante, diversas investigaciones señalan que aún persisten tensiones entre la normativa inclusiva y las prácticas reales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer instancias de capacitación específica en educación inclusiva y trabajo interdisciplinario.

3.4. El docente de apoyo como articulador

Uno de los aspectos más relevantes del rol es su función articuladora. El docente de apoyo establece vínculos con:

- El equipo de conducción, participando en la planificación institucional.
- Los docentes del ciclo, promoviendo coherencia pedagógica.
- Las familias, favoreciendo la comunicación y el acompañamiento en el hogar.

Agentes externos (equipos terapéuticos, profesionales de salud, supervisiones), cuando sea necesario.

Esta articulación se desarrolla tanto hacia el interior de los ciclos como en instancias interciclos, garantizando continuidad pedagógica y evitando fragmentaciones en las trayectorias escolares.

Desde esta perspectiva, el docente de apoyo contribuye a garantizar trayectorias escolares completas, entendidas como recorridos educativos continuos, significativos y exitosos para cada estudiante, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que consagra el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

3.5. Tensiones y desafíos del rol.

A pesar de los avances normativos, el rol del docente de apoyo enfrenta diversos desafíos tales como, la ambigüedad en la delimitación de funciones y riesgo de sobre dependencia del alumno hacia el acompañante. (Borsani, 2011; Terigi, 2009). Falta de tiempos institucionales para la planificación conjunta y escasa formación específica en algunos contextos. (Brailovsky, 2018).

(Anijovich, 2014) Estas tensiones evidencian la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo y consolidar la figura del docente de apoyo como parte estructural del proyecto institucional, evitando su reducción a una función individualizada.

Dentro de las instituciones educativas, cuando un alumno presenta un certificado único se le otorga un maestro de apoyo, quien interviene en cuanto, a la relación con el docente de aula, proporciona una mejor comunicación entre el alumno y docente de grado (Borsani, 2011; Terigi, 2009), interviene en mejorar la relación con los pares y en las tareas o contenidos del aula, utilizando las adaptaciones que sean necesarias. Dentro del documento del ministerio de educación, el autor Valdez, (2009) lo define como:

El docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane en autonomía con el paso del tiempo. Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos. (Ministerio de educación de la Nación, p. 27)

Si se indaga sobre la capacitación docente, alrededor del 2010 fue una temática que comenzó a tomar partida en temas relacionados a la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza, como señaló Flavia Terigi: La Escuela ha sido pionera en la formación continua, y gestiona un volumen significativo de líneas de trabajo distribuidas en toda la Ciudad. (2010, p 5).

Es en este capítulo donde se podrá conocer que la Resolución N° 2571-MEGC/2013 aprobó el Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares cuyo propósito es “incorporar un nuevo actor institucional que acompañe, oriente y promueva nuevas acciones institucionales y que permita encontrar diferentes formas de incluir a los niños en los espacios escolares con éxito, mejorando los aprendizajes”.

Para finalizar, se destaca la importancia de su rol como articulador: con el equipo de conducción, con sus pares, con las familias. Articulará hacia el interior de los ciclos,

interciclos, dentro y fuera de la escuela y con los agentes externos que sean necesarios para el desarrollo integral del niño, garantizando de esta forma el logro de trayectorias escolares completas por parte de cada grupo y de cada alumno.

Capítulo 4: Trayectorias escolares

4.1. Abordaje de las trayectorias.

En este marco, el abordaje de las trayectorias escolares requiere comprenderlas no solo desde una perspectiva cuantitativa, sino también desde una dimensión cualitativa que permita interpretar las experiencias, significados y condiciones contextuales que atraviesan los estudiantes durante su recorrido formativo. Tal como sostiene Terigi, (2007), las trayectorias escolares reales no siempre coinciden con las trayectorias teóricas previstas por el sistema educativo, dado que estas últimas responden a un modelo lineal homogéneo que no contempla las múltiples variables sociales, económicas, culturales y pedagógicas que inciden en el tránsito escolar.

Terigi, (2010) nos dirá que para entender cómo se arman estas trayectorias, la autora señala tres pilares fundamentales que organizan nuestra escuela:

- La organización por niveles: La división histórica en inicial, primaria y secundaria (que en Argentina cambió de estructura en los 90 y luego volvió a modificarse).
- La gradualidad: Esa idea de que el conocimiento se debe repartir en "grados" o etapas obligatorias y sucesivas.
- Lo anual: El requisito de que cada uno de esos grados debe cumplirse en un año calendario exacto.

Es por eso, que, las trayectorias escolares pueden clasificarse en trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las primeras responden a la organización formal del sistema educativo, mientras que las segundas reflejan los recorridos efectivamente transitados por los estudiantes, los cuales pueden incluir interrupciones, repitencias, sobreedad o abandono temporal (Terigi, 2009). Esta distinción resulta fundamental para comprender que el análisis de las trayectorias no debe limitarse a indicadores de rendimiento, sino ampliarse hacia una mirada integral del sujeto en contexto.

Por otro lado, un aporte muy interesante de Terigi (2010) es notar que estos tres rasgos, al combinarse, generan efectos específicos. Por ejemplo, la repitencia no existe por la gradualidad sola, sino porque la combinamos con la animalización: si no acreditas los saberes en el año previsto, el sistema te obliga a "rehacer" todo de nuevo. La autora compara esto con la universidad o el nivel inicial, donde las trayectorias son distintas porque no se castiga el tiempo del mismo modo.

Se puede ver que el problema principal que plantea la autora es que estas

trayectorias teóricas imponen un "tiempo mono crónico". Esto significa que la escuela espera que todos los chicos tengan el mismo ritmo de aprendizaje y las mismas capacidades cognitivas según su edad (por ejemplo, esperar lo mismo de todos los chicos de 9 años en 4to grado).

Pero en realidad, las trayectorias son heterogéneas y contingentes. Como estudiantes y futuros docentes, Terigi (2010) nos invita a reflexionar sobre la falta de flexibilidad de la didáctica actual, que muchas veces no sabe cómo dar respuestas eficaces cuando los alumnos se salen de ese camino lineal esperado. Desde un punto de vista metodológico, (Dirección General de Escuelas [DGE], 2019), la implementación del Proyecto Promoción Acompañada y la figura del MATE constituyen estrategias que buscan transformar la lógica selectiva del sistema educativo en una lógica inclusiva, centrada en el derecho a la educación. La trayectoria escolar deja de ser únicamente un indicador estadístico para convertirse en una construcción social dinámica que requiere intervención pedagógica permanente.

En 1995, después de desarrollar diferentes estudios, Chain, (2003), llega a la conclusión de que la trayectoria escolar estaba dada por tres dimensiones claramente establecidas: el tiempo, la eficiencia escolar y el rendimiento académico; siendo definidas por Ortega, (2015), de la siguiente manera:

a). Tiempo: Se refiere a si los estudiantes llevaban sus estudios de manera continua o discontinua durante su estancia en las instituciones.

b). Eficiencia Escolar: Considera las etapas en las cuales los estudiantes han acreditado sus cursos en las diferentes oportunidades que se les brindan.

c). Rendimiento académico: se considera como el promedio de las calificaciones que el estudiante obtiene en sus cursos, categorizándolo en tres grupos: rendimiento alto, medio y bajo.

Por último y siguiendo la recomendación de Ortega, (2015) para trabajar dentro de las trayectorias escolares, se debe de considerar la combinación de diversos indicadores tales como el desempeño escolar considerando el índice de aprobación en ordinario, índice de promoción, el promedio y la situación escolar. Estos indicadores facilitan información de los estudiantes en situaciones de riesgo y permiten a las instituciones que trabajan con estos elementos, implantar estrategias para evitar que los estudiantes abandonen sus estudios de manera definitiva.

Terigi, (2007) nos dirá que el análisis de las trayectorias escolares constituye un

campo central dentro de las ciencias de la educación, en tanto permite comprender los recorridos que realizan los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Dicho abordaje no puede limitarse únicamente a una perspectiva cuantitativa centrada en indicadores como tasas de promoción, repitencia o abandono, sino que requiere incorporar una dimensión cualitativa que permita interpretar las experiencias, significados y condiciones contextuales que atraviesan los sujetos durante su proceso formativo. En este sentido, las trayectorias escolares deben entenderse como construcciones complejas, atravesadas por múltiples factores de orden social, económico, cultural e institucional.

De acuerdo con los aportes de Terigi (2007), quien nos dirá que es necesario distinguir entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las primeras refieren al recorrido esperado por el sistema educativo, diseñado bajo supuestos de linealidad, homogeneidad y progresión continua. Este modelo supone que los estudiantes avanzan de manera regular a través de los distintos niveles y grados en tiempos predeterminados. Sin embargo, las trayectorias reales evidencian que los recorridos efectivos de los estudiantes difieren significativamente de dicho modelo ideal, ya que incluyen interrupciones, repitencias, sobreedad, cambios de institución y abandonos temporales o definitivos (Terigi, 2009).

En esta línea, Terigi, (2010) identifica tres pilares fundamentales que estructuran la organización del sistema educativo y que inciden directamente en la configuración de las trayectorias escolares. En primer lugar, la organización por niveles, que establece una división histórica entre nivel inicial, primario y secundario, con modificaciones a lo largo del tiempo en el caso argentino. En segundo lugar, la gradualidad, entendida como la distribución de los saberes en etapas sucesivas y obligatorias, lo cual implica una secuenciación rígida del aprendizaje. Finalmente, lo anual, que determina que cada grado o etapa debe ser acreditado dentro de un ciclo lectivo anual específico.

Podemos ver que Terigi (2019) plantea que, la articulación de estos tres elementos produce efectos concretos en las trayectorias escolares. Uno de los más significativos es la repitencia, la cual no se explica únicamente por la lógica de la gradualidad, sino por su combinación con lo anual. Es por ello, cuando un estudiante no logra acreditar los aprendizajes previstos en el tiempo estipulado, el sistema lo obliga a recursar la totalidad del año escolar, sin considerar necesariamente los avances parciales alcanzados. Este mecanismo evidencia una lógica rígida del tiempo escolar, que difiere de otros niveles educativos como el nivel inicial o el universitario, donde las trayectorias suelen ser más

flexibles.

A partir de este análisis, Terigi (2010) habla e introduce el concepto de tiempo mono crónico, que refiere a la expectativa institucional de que todos los estudiantes aprendan al mismo ritmo y en los mismos plazos. Este supuesto desconoce la diversidad de ritmos de aprendizaje, experiencias previas y condiciones de vida de los estudiantes, generando tensiones entre las exigencias del sistema y las posibilidades reales de los sujetos. En contraposición, las trayectorias escolares reales se caracterizan por ser heterogéneas, dinámicas y contingentes, lo que plantea la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más inclusiva y flexible.

Desde un enfoque de política educativa, organismos como la Dirección General de Escuelas (2019) han impulsado iniciativas orientadas a transformar la lógica selectiva del sistema educativo en una lógica inclusiva. Entre ellas, se destaca el Proyecto de Promoción Acompañada y la implementación de figuras institucionales como el MATE (Maestro de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares), cuyo objetivo es brindar apoyo pedagógico sostenido a los estudiantes en riesgo de interrupción de su escolaridad. Estas estrategias parten del reconocimiento de la trayectoria escolar como una construcción social que requiere intervención continua, en lugar de ser concebida únicamente como un resultado estadístico.

Por otro lado, el estudio de las trayectorias escolares también ha sido abordado desde una perspectiva más estructural. En este sentido, Chain (2003) identifica tres dimensiones fundamentales para su análisis: el tiempo, la eficiencia escolar y el rendimiento académico. Estas dimensiones permiten evaluar la continuidad de los estudios, la capacidad del sistema para garantizar la acreditación de saberes y los resultados obtenidos por los estudiantes. Posteriormente, Ortega (2015) profundiza esta conceptualización al definir cada una de estas dimensiones: el tiempo se refiere a la continuidad o discontinuidad en la trayectoria educativa; la eficiencia escolar analiza las oportunidades de acreditación de los cursos; y el rendimiento académico se vincula con el promedio de calificaciones, clasificando a los estudiantes en niveles de desempeño alto, medio y bajo.

En función de estos aportes, Ortega, (2015) propone la utilización de diversos indicadores para el análisis integral de las trayectorias escolares, tales como el índice de aprobación, el índice de promoción, el promedio académico y la situación escolar general. La combinación de estos indicadores, permite identificar a los estudiantes en situación de

riesgo educativo y diseñar estrategias de intervención orientadas a garantizar su permanencia y egreso del sistema educativo.

Es así que, el estudio de las trayectorias escolares implica reconocer la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de superar modelos rígidos que no contemplan la diversidad de experiencias estudiantiles. Desde esta perspectiva, resulta fundamental promover políticas y prácticas pedagógicas que acompañen las trayectorias reales, garantizando el derecho a la educación desde un enfoque inclusivo y equitativo.

Capítulo 5: Funciones de docente M.A.T.E.

5.1. Enfoque pedagógico.

En este capítulo se hablará de las funciones, alcances y sentidos pedagógicos del Maestro Acompañante de Trayectorias Educativas (M.A.T.E.) en el marco de las políticas de inclusión y fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Es así que Dubet, (2005) nos dirá que el rol emerge como respuesta institucional a las transformaciones sociales que atraviesan a la escuela contemporánea y a la necesidad de revisar las formas tradicionales de intervención docente frente a la diversidad. El MATE no solo interviene en el apoyo académico específico, sino que participa activamente en la planificación institucional, el diseño de estrategias diferenciadas y el seguimiento personalizado de los estudiantes en situación de vulnerabilidad pedagógica. Su función se vincula estrechamente con el principio de equidad, entendido como la generación de condiciones diferenciadas para garantizar igualdad de oportunidades (Dubet, 2005). De este modo, el acompañamiento se transforma en una herramienta de justicia educativa.

Además, el trabajo del MATE propone una articulación constante con el equipo directivo, los docentes de grado o asignatura y las familias, propiciando una mirada compartida sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta perspectiva sistémica reconoce que el éxito o fracaso escolar no puede atribuirse exclusivamente al alumno, sino que responde a un entramado de factores institucionales y pedagógicos Coll & Miras, (1993).

5.2. La escuela contemporánea y el desafío de las trayectorias escolares.

Terigi, (2009). Explica que la escuela actual se encuentra atravesada por múltiples tensiones derivadas de procesos de desigualdad social, fragmentación cultural y heterogeneidad creciente en las aulas, y en situaciones de vulnerabilidad impactan directamente en las trayectorias escolares de los estudiantes, entendidas no como recorridos lineales y homogéneos, sino como procesos singulares, complejos y situados.

Es así que, las trayectorias dejan de ser concebidas como simples itinerarios administrativos para comprenderse como construcciones pedagógicas e institucionales. Baquero, (2001) sostiene que los enfoques actuales sobre inclusión educativa, el

problema del denominado “fracaso escolar” ya no puede aplicar exclusivamente a déficits individuales, familiares o culturales, sino que debe analizarse en relación con las condiciones institucionales que producen oportunidades reales de aprendizaje.

Greco, (2007) explicará que el Proyecto de Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares desplaza la mirada centrada en el déficit hacia una concepción que reconoce a la escuela como productora de subjetividad y de aprendizajes significativos. Es así que, el fortalecer dispositivos institucionales que posibiliten mejores condiciones de enseñanza, garantizando a la continuidad pedagógica y evitando la interrupción de los recorridos escolares.

5.3. El M.A.T.E. como figura de acompañamiento pedagógico.

El Maestro Acompañante de Trayectorias Educativas se incorpora a la institución escolar con una función específica: acompañar al Maestro de Grado desde una lógica de trabajo colaborativo y corresponsable. Este acompañamiento no supone una superposición de funciones, sino la construcción de una pareja pedagógica que, desde una mirada ciclada, articule estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nicastro, S. (2017).

Terigi, 2010). Siguiendo con lo expuesto de la autora, se ve claramente la noción de mirada en ciclos implica comprender los contenidos y los procesos de aprendizaje en términos de progresión, continuidad y secuenciación a lo largo del ciclo, evitando rupturas entre grados y favoreciendo una planificación articulada. En este sentido, el M.A.T.E. no interviene de manera aislada, sino que participa activamente en la planificación conjunta.

Tanto Anijovich, R. (2014), como en la DGE, (2019) se pueden ver las funciones centrales de las cuales se destacan:

- Apoyar la tarea técnico-pedagógica del Maestro de Grado.
- Planificar e implementar estrategias de enseñanza diversificadas.
- Participar en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos.
- Aportar información relevante para los informes de seguimiento de los estudiantes.
- Conformar agrupamientos dentro de cada ciclo para atender necesidades específicas.

- Participar en reuniones de ciclo y capacitaciones en servicio promovidas por el CEPA.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011) dirá que el conjunto de acciones configura al M.A.T.E. como un agente clave en la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas, que reconozcan la diversidad como oportunidad y no como obstáculo.

5.4. Trabajo colaborativo y producción colectiva del conocimiento.

Vygotsky, (1978). Plantea que la concepción pedagógica que sustenta el aula se configura como una comunidad de aprendizaje. En ella, el docente interviene en sentido constructivo, promoviendo la participación activa de los estudiantes en procesos de producción compartida del conocimiento.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). Nos dirán que el trabajo en pareja pedagógica favorece la reflexión conjunta sobre la práctica docente. y que la enseñanza deja de pensarse como un acto individual para asumirse como una práctica colectiva.

Es necesario comprender que esta perspectiva habilita según (Anijovich, 2014).:

- La co-planificación de secuencias didácticas.
- La observación y análisis compartido de las intervenciones.
- La construcción de estrategias diferenciadas.
- La evaluación conjunta de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, según Perrenoud, P. (2004) se ve que en el intercambio entre docentes permite problematizar supuestos, revisar decisiones didácticas y ensayar nuevas estrategias. En este sentido, el M.A.T.E. no sólo acompaña a los estudiantes, sino también al docente, generando espacios de diálogo profesional que enriquecen la práctica.

5.5. Atención a la diversidad y estrategias multiculturales.

Siguiendo con el concepto de Terigi, (2009), vemos que la heterogeneidad presente en las aulas demanda el diseño de propuestas pedagógicas flexibles, contextualizadas y culturalmente pertinentes. Pensar formas alternativas de trabajo implica reconocer la multiplicidad de experiencias, saberes previos y modos de aprender que portan los estudiantes.

El M.A.T.E., según Anijovich, (2014) articula con el Maestro de Grado, y contribuye a:

- Diseñar secuencias que contemplen diferentes ritmos de aprendizaje.
- Implementar agrupamientos flexibles y temporales.
- Promover estrategias de enseñanza multicultural.
- Generar intervenciones que fortalezcan la autoestima académica y el desarrollo subjetivo.

La diversidad no se concibe como problema a resolver, sino como condición constitutiva del aula contemporánea. Es así que, las estrategias de enseñanza deben orientarse a la participación de todos los estudiantes en situaciones de aprendizaje significativas. Booth, T., & Ainscow, M. (2011).

5.6. Organización institucional y condiciones para la implementación.

Para la DGE-2019 el Proyecto de Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares pueda alcance sus objetivos, resulta imprescindible dotar a las instituciones de recursos materiales y simbólicos adecuados. Ello supone:

- Tiempos institucionales para la planificación conjunta.
- Espacios de formación en servicio.
- Supervisión y acompañamiento por parte de coordinadores de ciclo.
- Materiales didácticos pertinentes.
- Marco normativo claro (Reglamento Escolar y Estatuto del Docente).

En el modelo institucional que Terigi, F. (2009) nos dirá, que sustentar este proyecto requiere una gestión escolar participativa, donde la responsabilidad por las trayectorias escolares sea asumida colectivamente. La acción conjunta entre directivos, docentes y equipos de orientación fortalece la coherencia pedagógica y la continuidad de las intervenciones.

5.7. Impacto en las trayectorias escolares y proyección.

La incorporación del M.A.T.E. representa una política pedagógica orientada a la prevención del rezago y la discontinuidad escolar. (Consejo Federal de Educación [CFE], 2012). Al intervenir tempranamente en las dificultades de aprendizaje y al promover prácticas inclusivas, se busca sostener la permanencia de los estudiantes y garantizar su derecho a la educación. Terigi (2009).

- El impacto esperado se vincula con:
- Mejora en los procesos de alfabetización inicial y avanzada.

- Disminución de repitencia y sobreedad.
- Fortalecimiento del trabajo docente colaborativo.
- Consolidación de una cultura institucional inclusiva.

Capítulo 6: Educación Inclusiva y Trayectorias Vulnerables; Estrategias para la Transformación Educativa.

6.1. Conceptos fundamentales: educación inclusiva y trayectorias educativas.

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, eliminando las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje efectivo en los sistemas educativos. A diferencia de modelos tradicionales que buscaban homogeneizar a los alumnos o separar a quienes presentaban dificultades, la perspectiva inclusiva entiende que la diversidad es una característica natural de los seres humanos y que las instituciones educativas deben adaptarse para atender esta realidad, en lugar de pedir y exigir que los estudiantes se adapten a una estructura rígida y uniforme (UNESCO, 2020).

Por su parte, las trayectorias educativas vulnerables se refieren al recorrido escolar de los estudiantes que atraviesan situaciones que ponen en riesgo su continuidad, su desarrollo académico y su bienestar integral. Estas trayectorias no son lineales ni determinadas únicamente por capacidades individuales; están marcadas por factores sociales, económicos, culturales y pedagógicos que generan desventajas y limitaciones. En este sentido, una trayectoria se considera vulnerable cuando presenta interrupciones, retrasos en el avance de grados, bajos rendimientos, rechazo escolar o abandono, situaciones que suelen concentrarse en las escuelas que ya se encuentran en contextos desfavorables (Fernández, 2021).

La relación entre ambos conceptos es directa y fundamental: la educación inclusiva se presenta como el modelo capaz de modificar las condiciones que generan trayectorias vulnerables, transformando la escuela para que sea un espacio que acoja, valore y promueva el desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de origen, sus necesidades o sus dificultades, es por ello por lo que están los docentes mates.

6.2. Dimensiones de la inclusión en escuelas con trayectorias vulnerables.

Para comprender cómo opera la educación inclusiva en contextos con altos niveles de vulnerabilidad, es necesario analizar sus dimensiones, que se entrelazan con las características de las trayectorias educativas:

- Dimensión de acceso y permanencia: Se refiere a la garantía de que todos los estudiantes puedan ingresar a la escuela y mantenerse en el sistema educativo. En las

escuelas vulnerables, esta dimensión se ve afectada por factores como la distancia geográfica, las condiciones económicas de las familias, la falta de transporte o la presencia de situaciones de violencia en el entorno. La inclusión implica diseñar estrategias que eliminen estas barreras: horarios flexibles, acompañamiento familiar, articulación con servicios sociales y adaptaciones en las condiciones de la institución para que el acceso no sea un obstáculo (Sánchez, 2019). Cuando no se resuelven estos aspectos, las trayectorias se interrumpen y se profundiza la vulnerabilidad.

- Dimensión de participación: Se refiere a la posibilidad de que los estudiantes intervengan activamente en la vida escolar, formen parte de grupos de trabajo, participen en actividades y tomen decisiones que afectan su proceso educativo. En contextos vulnerables, la falta de participación suele derivar en el desinterés y la desconexión con la escuela. La inclusión busca generar espacios donde cada alumno pueda aportar sus saberes, sus experiencias y sus opiniones, construyendo un vínculo positivo con la institución. En el caso de las matemáticas, por ejemplo, la participación se facilita cuando los contenidos se relacionan con la realidad de los estudiantes y se promueve el trabajo colaborativo, lo que ayuda a revertir las trayectorias de fracaso y rechazo (Mena, 2022).

- Dimensión del aprendizaje y desarrollo: Es el eje central de la educación inclusiva. Se refiere a la capacidad de la escuela para ofrecer respuestas educativas adecuadas a las necesidades de cada estudiante, permitiendo que todos logren los aprendizajes esperados y desarrollen sus potencialidades. Esto implica abandonar la idea de un único modelo de aprendizaje y adoptar criterios de flexibilidad y adaptación. En escuelas con trayectorias vulnerables, esta dimensión se ve especialmente afectada por la falta de recursos, la carencia de docentes especializados y las dificultades para atender la diversidad. Por ello, la inclusión requiere la implementación de prácticas pedagógicas variadas, el uso de recursos didácticos pertinentes y la formación continua del personal docente, elementos que resultan imprescindibles para modificar los resultados de aprendizaje y cambiar el rumbo de las trayectorias educativas (Lepes, 2020).

- Dimensiones cultural y social: Se refiere al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y social que existe en la comunidad educativa. Las escuelas inclusivas promueven el diálogo intercultural, el respeto por las diferencias y la construcción de una identidad colectiva que integra las distintas realidades presentes en la institución. En contextos vulnerables, donde suelen coexistir diversas realidades y orígenes, esta dimensión es clave para generar un clima escolar positivo, reducir la

discriminación y construir vínculos sólidos entre todos los miembros de la comunidad. Cuando la escuela valora la diversidad, los estudiantes se sienten reconocidos y motivados, lo que influye positivamente en su recorrido escolar y evita que se agraven las situaciones de vulnerabilidad (Torres, 2018).

Desafíos de la educación inclusiva en contextos con escasez de docentes de matemáticas.

La implementación de la educación inclusiva se enfrenta a retos particulares en las escuelas que presentan trayectorias vulnerables y, además, carecen de docentes especializados en áreas como las matemáticas. Esta combinación de factores dificulta la transformación educativa y requiere respuestas específicas:

- Las limitaciones en la atención a la diversidad: La falta de docentes formados impide atender adecuadamente las distintas necesidades de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes. Cuando la materia se asigna a personal sin preparación específica, no es posible diseñar estrategias inclusivas, adaptar los contenidos ni utilizar metodologías que hagan accesibles los aprendizajes. En matemáticas, en particular, esto genera mayores dificultades, ya que se trata de una disciplina que requiere una planificación cuidadosa y una mediación pedagógica especializada para que todos los alumnos puedan comprender los conceptos y desarrollar sus capacidades. Como consecuencia, se mantienen las barreras que generan trayectorias de fracaso y exclusión (García, 2021).

- La falta de formación y actualización docente: La educación inclusiva exige que los docentes cuenten con conocimientos y herramientas específicas para atender la diversidad. Sin embargo, en las escuelas vulnerables, además de la falta de especialistas, suele existir una escasa oferta de formación continua y de espacios de intercambio y trabajo colaborativo. Esto provoca que el personal docente no cuente con los recursos necesarios para implementar prácticas inclusivas, lo que limita las posibilidades de mejorar los resultados educativos y modificar las trayectorias escolares.

- La falta de recursos didácticos y apoyos: La inclusión requiere materiales, tecnologías y apoyos pedagógicos que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes. En contextos vulnerables, estos recursos suelen ser insuficientes o no estar adaptados a las necesidades de cada alumno. La falta de docentes especializados agrava esta situación, ya que no hay personal capacitado para seleccionar, elaborar y utilizar recursos que hagan más accesibles los contenidos, especialmente en áreas como las matemáticas, donde la

utilización de materiales concretos y ejemplos contextualizados es fundamental.

- la Percepción sobre las posibilidades de aprendizaje: Existe una creencia extendida, tanto en la comunidad educativa como en algunos sectores de la sociedad, de que los estudiantes de escuelas vulnerables no tienen las capacidades para alcanzar niveles altos de aprendizaje, especialmente en materias como las matemáticas. Esta visión limita las expectativas y se convierte en una barrera adicional para la inclusión. La educación inclusiva cuestiona esta idea, pero su implementación se ve dificultada cuando no hay docentes especializados que puedan demostrar, a través de prácticas concretas, que todos los estudiantes pueden aprender y desarrollarse cuando se les ofrecen las condiciones adecuadas (UNESCO, 2022).

Estrategias para articular inclusión y mejora de trayectorias educativas.

A pesar de los desafíos, es posible desarrollar acciones que promuevan la educación inclusiva y transformen las trayectorias vulnerables, incluso en contextos con escasez de docentes especializados. Algunas de las estrategias más relevantes son:

- Reconversión de prácticas pedagógicas: Adaptar las formas de enseñanza para que sean más flexibles, participativas y contextualizadas. En el caso de las matemáticas, se puede utilizar ejemplos relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, promover el trabajo en equipo y utilizar distintos recursos para explicar los conceptos, lo que permite que todos los alumnos puedan comprender y participar, sin que sea necesario que el docente tenga una formación especializada avanzada, pero sí que cuente con herramientas didácticas adecuadas.

- El trabajo colaborativo entre el personal: Fomentar la cooperación entre los docentes que ejercen en la escuela, independientemente de su especialidad. El intercambio de saberes, la planificación conjunta y la construcción de propuestas compartidas permiten compensar la falta de especialistas y generar respuestas más integrales para los estudiantes. Esta articulación es un elemento clave para la inclusión, ya que permite atender las necesidades de los alumnos desde distintas miradas y acciones.

- La articulación con actores y servicios externos: La inclusión no es una tarea solamente de la escuela, por lo que es fundamental establecer vínculos con organizaciones comunitarias, servicios sociales, de salud y de apoyo educativo. Estas articulaciones permiten complementar la acción educativa, atender otras necesidades que afectan el desarrollo de los estudiantes y ofrecer apoyos adicionales que la escuela no puede brindar

por sí misma. De esta forma, se reducen los factores de vulnerabilidad y se crean condiciones más favorables para el aprendizaje.

- El reconocimiento y la valoración de los saberes previos: Tomar en cuenta los conocimientos, experiencias y saberes que los estudiantes traen de su entorno familiar y social. En la educación inclusiva, esto es fundamental, ya que permite conectar lo que se aprende en la escuela con la realidad de los alumnos, aumentando su motivación y su sentido de pertenencia. En las matemáticas, por ejemplo, se pueden utilizar situaciones de la vida diaria que los estudiantes conocen, lo que facilita la comprensión de los conceptos y hace que la enseñanza sea más significativa.

Capítulo 7: Conceptualización y Dimensiones de la Vulnerabilidad Educativa.

7.1. Definición de vulnerabilidad en el ámbito educativo

La vulnerabilidad educativa se define como el conjunto de condiciones, factores y situaciones que limitan o impiden el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes, así como el desarrollo integral de la comunidad educativa en su conjunto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, (2021), esto no se reduce únicamente a la carencia de recursos materiales, sino que también aspectos sociales, culturales, pedagógicos y organizativos que generan desigualdades y ponen en riesgo el cumplimiento del derecho a la educación.

En este sentido, la vulnerabilidad no es atributo estático de las personas o las instituciones, sino una condición más dinámica que surge de la interacción entre los sujetos y su entorno. En el caso de las escuelas, se manifiesta cuando la institución no cuenta con las capacidades, los recursos o las condiciones necesarias para responder a las necesidades educativas de su población estudiantil, lo que agrava las brechas de aprendizaje y las desventajas sociales García, (2019). Cuando esta situación se combina con la falta de docentes especializados en áreas fundamentales como las matemáticas, la vulnerabilidad se profundiza, ya que afecta al desarrollo de competencias esenciales para la formación académica y la inserción social y laboral de los estudiantes.

7.2. Dimensiones de la vulnerabilidad educativa.

Para comprender la complejidad del fenómeno, es necesario analizar sus dimensiones principales, tal como lo plantean diversos autores especializados en políticas educativas:

- Dimensión estructural: Se refiere a las condiciones socioeconómicas del entorno, la infraestructura de la escuela, la disponibilidad de materiales educativos y el acceso a servicios básicos. Escuelas ubicadas en contextos de pobreza, con instalaciones inadecuadas o sin recursos didácticos suficientes, presentan niveles más altos de vulnerabilidad. Esta dimensión también incluye la asignación de recursos humanos: la falta de docentes o la presencia de personal sin la formación adecuada es un factor estructural que limita la calidad del servicio educativo Tedesco, (2018).

- Dimensión pedagógica: Relacionada con las prácticas de enseñanza, la formación docente, los métodos utilizados y la adecuación del currículo a las características de los estudiantes. En el caso de las matemáticas, esta dimensión es crítica: cuando no hay docentes especializados, se recurre a personal sin la preparación específica, lo que suele derivar en estrategias de enseñanza rígidas, desvinculadas de la realidad de los alumnos y que no permiten abordar las dificultades propias de la asignatura PISA, (2022). Esto genera que los estudiantes no logren desarrollar el razonamiento lógico-matemático, aumentando su riesgo de rezago o abandono escolar.

- Dimensión social y cultural: Incluye las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la educación en el entorno, las condiciones familiares de los estudiantes y la presencia de factores de riesgo como la violencia, la exclusión o la discriminación. Las escuelas que se enfrentan a problemáticas y además carecen de docentes capacitados tienen menos herramientas para intervenir y mitigar los efectos negativos sobre el aprendizaje Braslavsky, (2020).

- Dimensión organizativa: Se refiere a la forma en que se gestiona la institución, la planificación educativa, la distribución de tareas y la capacidad de adaptarse a las necesidades cambiantes. La falta de docentes crea déficit en la organización escolar: horarios incompletos, agrupamientos de estudiantes no adecuados, sobrecarga de trabajo para el personal disponible y dificultades para cumplir con los objetivos curriculares establecidos.

7.3. Relación entre vulnerabilidad y calidad educativa.

La vulnerabilidad es un obstáculo interesante para la calidad educativa. La calidad no se mide solo por los resultados académicos, sino por la capacidad de la escuela para ofrecer una formación integral, equitativa y pertinente. Según el Consejo Federal de Educación (2019), una educación que tenga calidad requiere, a docentes capacitados y suficientes, que sean capaces de mediar entre el conocimiento y los estudiantes, adaptando la enseñanza a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

En el caso de las matemáticas, esta mediación es aún más necesaria, ya que es una disciplina que presenta altos índices de dificultad para gran parte de los estudiantes. Cuando la escuela no cuenta con docentes de esta asignatura, se rompe el vínculo necesario para la construcción de conocimientos. La vulnerabilidad se convierte entonces en círculo vicioso: la falta de recursos humanos genera bajos rendimientos, estos

refuerzan las desigualdades sociales y, a su vez, hacen que la institución sea menos atractiva para los docentes capacitados, perpetuando la situación de carencia y debilidad institucional Díaz, (2021).

Metodología.

TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Enfoque metodológico:

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender e interpretar las experiencias, significados y prácticas de los actores educativos involucrados en el acompañamiento de las trayectorias escolares (Hernández Sampieri et al., 2014; Mendicoa, 2003). Desde esta perspectiva, la recolección y el análisis de los datos se desarrollan de manera flexible y simultánea, lo que posibilita la reformulación de las preguntas de investigación y la emergencia de nuevas categorías interpretativas a lo largo del proceso. El abordaje es inductivo, ya que parte de la observación y descripción de situaciones particulares para construir interpretaciones teóricas de carácter general.

Alcance de la investigación:

El alcance de esta investigación se define como descriptivo, ya que pretende recolectar información de manera conjunta sobre los conceptos o variables a los que se refiere. Buscamos especificar las propiedades, perfiles y características del rol docente. No solo se dirá qué hace el M.A.T.E., sino cómo se manifiestan sus funciones, bajo qué condiciones y qué desafíos específicos enfrenta en la cotidianeidad escolar.

Diseño: Fenomenológico, y Transversal

El diseño de la investigación es predominantemente fenomenológico. Según Sampieri, su propósito es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. Aquí, el fenómeno es el "Acompañamiento a las Trayectorias en Contextos Críticos". Interesa la perspectiva del docente M.A.T.E. como sujeto que "vive" la política educativa en el cuerpo. Además, es de corte transversal porque la recolección de datos se realiza en un solo momento del tiempo. Se busca capturar la dinámica del rol M.A.T.E. durante un ciclo lectivo específico, proporcionando una "fotografía" de los sentidos y prácticas actuales sin realizar un seguimiento evolutivo a lo largo de varios años (longitudinal).

En cuanto al contexto de la investigación se desarrollará en escuelas estatales de nivel primario ubicadas en la zona urbana marginal del Este, de la provincia de Mendoza. El estudio considera las características del contexto socioeducativo y las experiencias

escolares previas de los estudiantes, así como las prácticas institucionales vinculadas al acompañamiento de las trayectorias escolares.

Participantes de la investigación:

El universo estará constituido por la totalidad de docentes que desempeñan el cargo de Maestro de Apoyo a las Trayectorias Escolares (M.A.T.E.) y el personal directivo que supervisa dichas funciones en las escuelas de gestión estatal de zona este de la provincia de Mendoza, Argentina.

Muestra es de tipo no probabilística e intencional, dado que el propósito de la investigación no es generar resultados, sino comprender en profundidad una realidad particular. La selección de los participantes se realiza en función de su pertinencia y vinculación directa con el objeto de estudio Arias, (2012).

- Tipo de Muestra: Se trata de una muestra de participantes voluntarios según Sampieri, en este tipo de muestreo se seleccionan casos que se encuentran disponibles y que aceptan participar, pero que además cumplen con el perfil de "informantes clave".
- Composición de la Muestra: Se seleccionarán 3 docentes M.A.T.E, 2 docentes de grado y a 2 familias con hijos que tengan trayectorias debilitadas.
- Criterio de Inclusión: 1. Poseer al menos un ciclo lectivo completo en el cargo para garantizar una experiencia consolidada. 2. Desempeñarse en instituciones con altos índices de vulnerabilidad socioeducativa. 3. Familias que tenga hijos con trayectorias debilitadas.

Definición de variables.

- Docente Mate: el mismo es un actor institucional que desempeña funciones de acompañamiento pedagógico orientadas al sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares debilitadas de los estudiantes, que están en contextos de vulnerabilidad educativa.
- Trayectorias escolares debilitadas: se refieren a los recorridos educativos de los alumnos que presentan discontinuidades, interrupciones o dificultades sostenidas en la escolarización.
- Escuelas con vulnerabilidad educativa: son instituciones que se insertan en entornos con condiciones socioeconómicas desfavorables, desigualdad estructural y dificultades en cuanto al acceso de recursos materiales, culturales y simbólicos.

Instrumentos:

Para la recolección de información se emplearán técnicas cualitativas acordes con el enfoque metodológico del estudio:

- Entrevistas: Se realizarán entrevistas abiertas y semiestructuradas. La guía permitirá que el docente fluya en su relato profesional, pero manteniendo el eje en las dimensiones pedagógica y social.

La elección de este instrumento es el de conocer sus experiencias, percepciones y valoraciones sobre el rol del docente M.A.T.E. y las estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares, permitiendo profundizar en los significados que los actores atribuyen a su práctica educativa.

Resultados.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el marco de la investigación propuesta, se ha seleccionado el análisis de contenido como la técnica más apropiada para abordar los datos recopilados. El análisis de contenido proporciona un enfoque sistemático y flexible para examinar patrones, temas y significados emergentes en el material proveniente de entrevistas y otras fuentes cualitativas. Al categorizar y codificar de manera sistemática la información recopilada, el análisis de contenido facilita la interpretación y la generación de conclusiones fundamentadas en los patrones encontrados en los relatos.

Vasilaschi (2005) establece que es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, de esta manera es necesario partir de ciertos tópicos, de los cuales se recoge y organiza la información.

Manteniendo los objetivos planteados y de los datos que se obtuvieron en las entrevistas a los 5 profesionales y a las 2 familias, quedaron estructurados 2 temas, con 3 categorías específicas, y 8 subcategorías. Siendo las siguientes:

Tabla 1: Presentación de temas, categorías específicas y subcategorías.

Temas	Categorías	Subcategorías
Construcción	Expectativa del rol docente M.A.T.E.	Mirada del rol
		Trabajo Interdisciplinario
		Demanda del Docente M.A.T.E.
	Abordaje de las funciones del docente M.A.T.E.	Estrategias
		Sostenimiento
Condiciones	Factores de Vulnerabilidad	Indicadores de riesgos
		Capital humano
		Dispositivos

La temática **Construcción** hace referencia al proceso dinámico en el cual se configuran y redefinen las expectativas de las instituciones, y el abordaje de las funciones del docente M.A.T.E. Este proceso es visto como un rol que no está determinado, ni es estático, sino que se va configurando en la interacción cotidiana entre los distintos actores institucionales.

En cuanto a la categoría **Expectativas del rol del docente M.A.T.E** se puede visualizar como aquella en la que, se espera que el docente MATE “haga”, es decir, creencias y representaciones que la institución tiene sobre cómo debe hacer, y cuáles son las funciones del docente dentro de la institución.

En referencia a las subcategorías podemos ver que la **Mirada del rol del docente M.A.T.E.** refiere a las percepciones, concepciones y representaciones que los distintos actores de la comunidad educativa construyen acerca de la función que desempeña este docente dentro de la institución escolar. Incluye las formas en que se interpreta su tarea, las funciones que se le atribuyen, el posicionamiento que ocupa dentro de la dinámica institucional y las expectativas asociadas a su intervención.

En las subcategorías de **Trabajo interdisciplinario** refiere a las formas de articulación, cooperación y construcción conjunta que se establecen entre el docente M.A.T.E. y los distintos actores institucionales, tales como docentes de grado, equipos de orientación, directivos y otros profesionales vinculados al acompañamiento de los estudiantes. Implica el intercambio de saberes, estrategias y criterios de intervención con el objetivo de generar abordajes integrales que favorezcan el acompañamiento de las trayectorias escolares y los procesos de inclusión educativa.

Por último, en la subcategoría **Demanda del docente M.A.T.E.** refiere al conjunto de requerimientos, expectativas y exigencias que recaen sobre este profesional dentro de la institución educativa. Estas demandas pueden provenir de distintos actores: docentes, directivos, familias o estudiante, e incluir tanto funciones pedagógicas como tareas vinculadas al acompañamiento emocional, social e institucional de los estudiantes.

Tabla 2: Construcción y expectativas del rol del docente M.A.T.E.

Tema: Construcción							
Categoría: Expectativas del rol del docente MATE							
Subcategoría.	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Familia 1	Familia 2
Mirada del rol	“Creo que Todavía	“Desde mi experien	“En la institució n donde	“Mucha s veces se	“El rol del docente	“La docente M.A.T.E.	P ara nosotros la

hay bastante confusión sobre nuestro rol. Mucho s docente s esperan que uno trabaje de manera individual con el alumno y lo saque del aula, como si fuera un apoyo aparte, cuando en realidad la idea es acompañar dentro del aula y favorecer la inclusión”	cia, el rol del M.A.T.E. está bastante asociad o a la adapta- ción de conteni- dos, pero no siempre se com- prende la dimen- sión más amplia que implica”	trabajo, siento que el rol está mejor entendido, se nos ve como parte del equipo docente”	espera que el docente M.A.T.E. funcione como un ‘docente particular ’ dentro de la escuela, lo cual distorsio- na el rol”	M.A.T. E. se va constru- yendo en la práctica, porque no siempre está claro desde lo institucio- nal”	para nosotros es un apoyo muy importante, porque sentimos que acompaña a nuestro hijo de una manera más personalizada. A veces no entendemos bien Cuál es exactamen- te su función dentro del aula , pero sí vemos que está más atenta”	docente M.A.T. E. es quien realmente logra que nuestro hijo pueda avanzar, porque sin ese apoyo se le haría muy difícil seguir”
---	--	--	--	--	--	--

Trabajo interdisciplinario	“depende mucho de la apertura del docente de grado; cuando se logra, es muy enriquecedor”	“El trabajo con otros profesionales es fundamental, sobre todo con equipos de orientación, pero no siempre hay tiempos ni espacios institucionales para hacerlo”	“Hay momentos y momentos, si existe la colaboración entonces, esa articulación con los docentes de grado facilita el trabajo interdisciplinario	“Si existe, pero es más informal que planificado. Creo que falta mayor organización institucional”	“Cuando hay compromiso de los actores, se logran buenas intervenciones, pero no es algo sistematizado”	“Creemos que debería haber más comunicación entre ellos, porque no siempre sabemos si están. Trabajan en conjunto”	“Entendemos que trabaja con la maestra pero no siempre vemos esa articulación de manera clara. Nos gustaría que hubiera más reuniones o instancias donde nos expliquen mejor cómo trabajan en conjunto”
----------------------------	---	--	---	--	--	--	---

Demanda	“Muchas veces son excesivas y poco claras, porque se espera que resolvamos situaciones que exceden lo pedagógico.”	“Suelen ser urgentes, centradas en resultados, y eso a veces dificulta un abordaje más integral.”	“Las demandas siguen siendo muchas, especialmente en contextos de vulnerabilidad, donde no solo acompañamos lo pedagógico, sino también cuestiones emocionales y sociales de los estudiantes.”	“Son variadas, pero en general hay una sobre carga, porque nosotros asignamos múltiples funciones sin una delimitación clara.”	“Muchas veces están atravesadas por la urgencia del contexto, lo que hace que tengamos que priorizar constantemente y adaptarnos a diferentes situaciones.”	“Pe dimos acompañamiento seguimin to de tareas, y a veces se hace difícil por nuestras propias responsabilidades.”	“Sentimos que hay mucha responsabilidad puesta en la familia, y eso debe ser de ellos sobre todo en sostener lo escolar”.
---------	--	---	--	--	---	--	---

En la categoría **Abordaje de las funciones del docente M.A.T.E.** se refiere al conjunto de modalidades de acción que el docente despliega en la práctica cotidiana dentro de la institución.

Aquí a las subcategorías podemos describirlas de la siguiente manera:

En cuanto a la subcategoría **Estrategias** la cual se refiere al conjunto de acciones, recursos y modalidades de intervención que el docente M.A.T.E. implementa para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan trayectorias escolares debilitadas o requieren apoyos específicos. Estas estrategias pueden incluir adaptaciones curriculares, adecuación de actividades, utilización de recursos didácticos diversos, trabajo individual o grupal, acompañamiento dentro del aula y construcción de vínculos pedagógicos significativos. Asimismo, no se limitan únicamente al aspecto académico, sino que también contemplan dimensiones emocionales y sociales que inciden en la escolaridad de los estudiantes.

También se verá la subcategoría **Sostenimiento** que refiere al conjunto de acciones y acompañamientos orientados a favorecer la continuidad, permanencia y participación de los estudiantes en sus trayectorias escolares, e implica el seguimiento continuo de los procesos educativos, la generación de condiciones que faciliten la permanencia en la escuela y la implementación de intervenciones que permitan evitar situaciones de discontinuidad, rezago o abandono escolar.

Tabla 3: Construcción y Abordaje de las funciones del docente M.A.T.E.

Tema: Construcción							
Categoría: Abordaje del docente MATE							
Subcate- goría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Familia 1	Familia 2

Estrategias	“Las estrategias que utilizo tienen que ver principalmente con adaptar los contenidos y trabajar de manera más personalizada dentro del aula. Trato de anticipar actividades y usar apoyos visuales”	“Mi intervención se basa mucho en descomponer las tareas, hacerlas más accesibles y trabajar en conjunto con el docente de grado”	“Utilizo recursos concretos para sostener la trayectoria, intento generar un vínculo con el estudiante, porque cuando hay confianza, hay más continuidad en el proceso.”	“Las intervenciones dependen mucho del contexto, a veces hay que priorizar contenidos básicos y otras veces trabajar más en la inclusión dentro del grupo”	“Uso estrategias variadas: adaptaciones curriculares, trabajo en pequeños grupos y acompañamiento dentro del aula”	“Nosotros vemos que la docente trabaja mucho con nuestro hijo, le explica de otra manera y le tiene paciencia. Eso ayuda a que no se frustre tanto”	“Notamos que cuando recibe apoyo puede avanzar, sobre todo cuando le adaptan las actividades. Para nosotros es importante que no pierda el ritmo, aunque a veces falta mucho por cuestiones personales”
-------------	--	---	--	--	--	---	---

Sostenimiento	“Es clave el seguimiento constante, pero a veces se dificulta por la cantidad de alumnos que acompaño.”	“Utilizo recursos concretos. Para Sostener La Trayectoria, intento generar un vínculo con el estudiante, porque cuando hay confianza, hay más continuidad en el proceso.”	“La continuidad, muchas veces está atravesada por ausencias o situaciones familiares complejas, entonces el acompañamiento tiene que ser flexible.”	“Considero importante la articulación con la familia, aunque no siempre se logra de manera sostenida.”	“Implica un seguimiento permanente, pero muchas veces se vuelve difícil por la falta de recursos o tiempos institucionales.”	“Vemos que les cuesta sostenerlo en la escuela, pero a nosotros cuesta sostenerlo en casa, pero tratamos de acompañar como podemos para que no deje la escuela.”	“Valoramos el acompañamiento de la docente, pero también sentimos que necesita más orientación para poder ayudar desde casa.”
---------------	---	---	---	--	--	--	---

En cuanto a la temática **Condiciones** como una trama interrelacionada que favorecer o limitar el desarrollo de prácticas inclusivas. Podemos verla, como dinámicas y situadas, en tanto dependen de las características específicas de cada institución y del contexto en el que se inscriben.

En referencia a la Categoría **Factores de vulnerabilidad** podemos decir que se entienden como el conjunto de condiciones individuales, familiares, sociales e institucionales que incrementan la probabilidad de que las trayectorias escolares de los estudiantes se vean interrumpidas, debilitadas o discontinuas. Estos factores afectan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la finalización de la escolaridad.

En cuanto a las subcategorías se visualizan de esta manera:

En la subcategorías **Indicadores de riesgo** refiere al conjunto de señales, situaciones o condiciones que pueden afectar de manera negativa las trayectorias escolares de los estudiantes y dificultar su permanencia, participación y continuidad dentro del sistema educativo.

En la subcategoría **Capital humano** refiere al conjunto de recursos profesionales, capacidades, conocimientos y habilidades presentes dentro de la institución educativa, que posibilitan el desarrollo de prácticas de acompañamiento e inclusión escolar. Incluye la participación y formación de docentes, equipos técnicos, directivos y otros actores institucionales, así como las posibilidades de articulación y trabajo colaborativo entre ellos.

En última instancia se presenta la subcategoría **Dispositivos** la que refiere al conjunto de programas, políticas, estrategias institucionales y propuestas de formación destinadas a fortalecer el acompañamiento de las trayectorias escolares y el ejercicio del rol del docente M.A.T.E.

Tabla 4: Condiciones y Factores de vulnerabilidad

Tema: Condiciones

Categoría: Factores de vulnerabilidad							
Subcategoría	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Familia 1	Familia 2
Indicadores de riesgo	“Los principales es que veo son el ausentismo, la falta de acompañamiento en el hogar y dificultad es económicas. Eso impacta directamente en el aprendizaje	“Se observan situaciones de vulnerabilidad vinculadas a lo social y familiar, como inestabilidad en el hogar o poco acceso a recursos básicos.	“Los indicadores de riesgo no son solo pedagógicos, también emocionales: desmotivación, baja autoestima, dificultades en la conducta	“En estos contextos se ven muchas desigualdades: falta de recursos, familias atravesadas por situaciones complejas, lo que repercute en la trayectoria escolar.	“Están muy presentes, sobre todo en lo social y económico. Esto condiciona mucho nuestro trabajo .	“Se nos hace difícil acompañar porque trabajamos muchas horas y no siempre podemos ayudar con las tareas.	“Hay momentos en los que se complica sostener la escolaridad por situaciones personales y económicas. Sabemos que es o influye en el rendimiento

Capital humano	“Muchas veces sentimos que faltan más profesionales o que estamos sobrecargados”	“Es limitado , porque no siempre hay equipos completos para abordar estas problemáticas.	“El trabajo en equipo es clave, pero depende mucho de la institución.”	El capital humano está, pero necesita más articulación”	“Creo que hay compromiso, pero no siempre alcanza”	“Valoramos mucho la escuela ofrece apoyo”	“Nos gustaría que haya más apoyo o acompañamiento también para las familias, no solo para los chicos, y que nos orienten más sobre cómo ayudarlos.”
----------------	--	--	--	---	--	---	---

Dispositivos	“Hay propuestas de formación, pero no siempre están adaptadas a la realidad que vivimos en la escuela.”	“Existen programas más, pero a veces no tienen continuidad o no llegan de manera efectiva a los estudiantes.”	“Las capacitaciones ayudan, aunque muchas veces quedan en lo teórico y cuesta llevarlas a la práctica.”	“Hay iniciativas interesantes, pero falta seguimiento y acompañamiento real en la implementación.”	“Las propuestas de formación son valiosas, pero deberían ser más situadas y pensar desde las necesidades concretas de cada institución.”	“Pero a veces no sabemos bien qué programas hay o cómo saber si el docente está formado, confiamos en que así sea.”	“No tenemos idea de si reciben formación más allá de lo que se suponen que se han recibido”
--------------	---	---	---	--	--	---	---

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Discusión de resultados

La presente investigación se realizó para comprender y conocer los modos que tiene el docente M.A.T.E. para acompañar al infante en su trayectoria educativa. Para ello se entrevistó docentes de grado, docente M.A.T.E. familias que sus hijos cursan con trayectoria debilitadas. Además, se pudo visualizar la dinámica, e indagar sobre la percepción que tienen los profesionales de dicha tarea.

Siguiendo el análisis semántico, en cuanto a los resultados obtenidos, y de acuerdo a los instrumentos utilizados, con los profesionales, se pueden discutir los siguientes resultados:

En cuanto al objetivo general: conocer los alcances de las intervenciones del docente M.A.T.E. en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, se presentaron diferentes categorías. En primer lugar, desde la perspectiva de los docentes, emerge una tensión recurrente en torno a las expectativas del rol. Por un lado, se reconoce su función como facilitador de la inclusión y acompañante de las trayectorias escolares; sin embargo, por otro, se advierte que en la práctica institucional muchas veces se los posiciona como un apoyo individualizado o incluso como un “docente paralelo”, encargado de resolver las dificultades de determinados estudiantes de manera aislada. Esta situación evidencia una desalineación entre el enfoque inclusivo del rol y las demandas concretas que se les atribuyen. En relación a esto Terigi (2010) hablará del concepto de tiempo mono crónico, que refiere a la expectativa institucional de que todos los estudiantes aprendan al mismo ritmo y en los mismos plazos, pero este supuesto desconoce la diversidad de ritmos de aprendizaje, experiencias previas y condiciones de vida de los estudiantes, generando tensiones entre las exigencias del sistema y las posibilidades reales de los sujetos.

Con respecto a las familias, se observa una valoración positiva del docente M.A.T.E., asociada al acompañamiento personalizado y al sostén que brinda a los estudiantes en situación de trayectoria debilitada. Pero, Ortega (2015) nos dirá que dicha valoración se da con una falta de claridad respecto a las funciones específicas del rol, lo que se traduce en percepciones parciales o limitadas sobre su intervención dentro del aula. Además, tendremos a autores como Borsani, (2011); Terigi, (2009) quienes nos dirán que el rol del docente de apoyo enfrenta diversos desafíos tales como, la ambigüedad en la delimitación de funciones y riesgo de sobre dependencia del alumno hacia el acompañante. También es necesario tener en cuenta que la falta de tiempos institucionales

para la planificación en conjunto y escasa formación específica en algunos contextos. Brailovsky, (2018)

En referencia al trabajo interdisciplinario, en ambos grupos aparece como eje central, aunque con matices. Mientras los docentes destacan su importancia, a su vez, también señalan dificultades para concretarlo de manera sistemática, debido a la falta de tiempos institucionales y espacios de articulación. Por su parte, las familias perciben esta articulación como poco visible o insuficiente, manifestando la necesidad de mayor comunicación y claridad en las intervenciones conjuntas. Con respecto a esto Terigi, F. (2009) nos dirá, que sustenta este proyecto que requiere una gestión escolar participativa, donde la responsabilidad por las trayectorias escolares sea asumida colectivamente. La acción conjunta entre directivos, docentes y equipos de orientación fortalece la coherencia pedagógica y la continuidad de las intervenciones.

Otro aspecto importante para este objetivo se refiere a las demandas asociadas al rol, las cuales son percibidas por los docentes como excesivas y, en ocasiones, poco delimitadas, abarcando no solo lo pedagógico, sino también dimensiones sociales y emocionales de los estudiantes. En paralelo, las familias expresan sentirse también con exigencias en el acompañamiento escolar, muchas veces sin contar con los recursos o condiciones necesarias, lo que pone en evidencia una transferencia de responsabilidades entre la escuela y el hogar. En referencia a esto según Perrenoud, (2004) ve que en el intercambio entre docentes permite problematizar supuestos, revisar decisiones didácticas y ensayar nuevas estrategias y disminuir las exigencias que se le otorgan al docente M.A.T.E.

En referencia al segundo objetivo: Conocer los alcances de las intervenciones del docente M.A.T.E. en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. En primer lugar, se puede ver cómo tanto docentes como familias coinciden en destacar que las intervenciones del docente M.A.T.E. tienen un impacto positivo en el acceso a los aprendizajes, especialmente a través de la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas, tales como adaptaciones curriculares, descomposición de tareas y uso de recursos didácticos alternativos. Estas acciones favorecen la comprensión de contenidos y permiten que los estudiantes puedan sostener su participación en el aula, evitando situaciones de exclusión o rezago. Dentro del ministerio de educación Valdez,

(2019) resaltará que el docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane en autonomía con el paso del tiempo. Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos.

En cuanto al sostenimiento de las trayectorias es importante resaltar que, se identifica como un aspecto central el acompañamiento vincular, señalado particularmente por los docentes como el sostenimiento siendo este clave en contextos de vulnerabilidad. La construcción de un vínculo de confianza con el estudiante aparece como una condición que posibilita no solo el aprendizaje, sino también la continuidad en la trayectoria escolar, en tanto contribuye a disminuir la frustración, fortalecer la autoestima y promover la permanencia en el sistema educativo. Esta dimensión también es reconocida por las familias, quienes valoran la paciencia, cercanía y sostén emocional brindado por el docente M.A.T.E. esto lo podemos ver claramente en la Resolución N° 2571-MEGC/2013 que destaca la importancia de su rol como articulador: con el equipo de conducción, con sus pares, con las familias. Articulará hacia el interior de los ciclos, dentro y fuera de la escuela y con los agentes externos que sean necesarios para el desarrollo integral del niño, garantizando de esta forma el logro de trayectorias escolares completas por parte de cada grupo y de cada alumno.

En cuanto al último objetivo reconocer los principales desafíos y limitaciones que se presentan en el ejercicio de las funciones del docente M.A.T.E. en escuelas estatales de alta vulnerabilidad. Podemos analizar que las condiciones propias de los contextos de alta vulnerabilidad constituyen un desafío central. Los docentes identifican la presencia de indicadores de riesgo tales como ausentismo, inestabilidad familiar, dificultades económicas y problemáticas emocionales, los cuales inciden directamente en las trayectorias escolares. Estas condiciones generan intervenciones que deben ser constantemente ajustadas y flexibilizadas, lo que complejiza la tarea docente. En consonancia, las familias reconocen dificultades para sostener el acompañamiento escolar en el hogar, debido a limitaciones de tiempo, recursos o herramientas, lo que repercute en la continuidad de los procesos de aprendizaje. Según el Consejo Federal de Educación (2016) el docente de apoyo colabora en la planificación de estrategias diversificadas,

adecuaciones curriculares y propuestas metodológicas acordes a las necesidades del estudiante. Esto implica diseñar apoyos específicos sin desarticular la propuesta general del aula, promoviendo el acceso al currículum común; Las adecuaciones pueden ser de acceso (motivación para el presentismo, materiales, recursos tecnológicos, apoyos visuales) o significativas (promocionar un ambiente emocionalmente estable, modificaciones en contenidos, criterios de evaluación o secuenciación).

En relación con los programas y dispositivos de formación, los docentes valoran la existencia de propuestas de capacitación, pero señalan como limitación su escasa adecuación a las realidades concretas de las instituciones. Se observa una distancia entre los contenidos formativos y las problemáticas cotidianas, lo que dificulta la transferencia de estos saberes a la práctica. Asimismo, se menciona la falta de continuidad y seguimiento en los programas, lo que reduce su impacto en el fortalecimiento del rol. Terigi (2009) destaca la importancia de la formación permanente como herramienta para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación. En el contexto inclusivo, esto implica desarrollar competencias para la diversificación curricular, el trabajo colaborativo y la incorporación de tecnologías de apoyo.

A partir de lo expuesto anteriormente se puede establecer relaciones entre los objetivos de investigación, las categorías de análisis y las experiencias expresadas por los participantes, posibilitando una triangulación que nos ofrece comprensión integral del fenómeno estudiado.

En relación con el objetivo de conocer la concepción que se tiene en las escuelas sobre el rol del docente M.A.T.E., las categorías, la mirada del rol, trabajo interdisciplinario y demanda del docente M.A.T.E. permitieron identificar cómo se construye y significa este rol dentro de las instituciones educativas.

Desde la categoría Expectativas del rol y sus subcategorías correspondientes tales como mirada del rol, los docentes expresaron que su función se encuentra asociada al acompañamiento de trayectorias escolares y a la inclusión educativa; sin embargo, señalaron que muchas veces la institución continúa posicionándolos como un apoyo individualizado centrado únicamente en determinados estudiantes. Esta situación se refleja en expresiones vinculadas a la percepción de ser vistos como un “docente aparte” o como responsables exclusivos de resolver dificultades específicas dentro del aula.

Por su parte, las familias reconocieron la importancia del docente M.A.T.E. como una figura de apoyo y sostén para sus hijos, destacando la atención personalizada y el acompañamiento emocional. No obstante, sus respuestas mostraron una comprensión parcial del rol, ya que muchas veces lo asociaron exclusivamente a la ayuda pedagógica individual.

En relación con la subcategoría del trabajo interdisciplinario, los docentes destacaron la necesidad de articulación con docentes de grado, equipos técnicos y directivos para favorecer intervenciones integrales. Sin embargo, señalaron limitaciones vinculadas a la falta de tiempos institucionales, organización y espacios de encuentro para planificar estrategias conjuntas. Las familias, coinciden con ello, manifestaron percibir poca comunicación entre los actores institucionales y piden la necesidad de mayor claridad respecto de cómo se organizan las intervenciones para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos.

Por otra parte, en la subcategoría demanda del docente M.A.T.E. permitió visibilizar las tensiones existentes en torno al ejercicio del rol. Los docentes señalaron experimentar una sobrecarga de funciones y demandas múltiples que exceden el plano pedagógico, incluyendo acompañamiento emocional, contención social y resolución de problemáticas familiares. Estas exigencias aparecen intensificadas en contextos de alta vulnerabilidad, donde las necesidades de los estudiantes suelen ser más complejas.

Las familias, aunque desde otro punto, también reconocieron ciertas dificultades para sostener el acompañamiento escolar en el hogar debido a limitaciones económicas, laborales o de tiempo. Esta coincidencia permitió comprender que tanto docentes como familias se encuentran atravesados por exigencias que complejizan el sostenimiento de las trayectorias escolares, configurando una red de responsabilidades compartidas.

En relación con el objetivo de analizar los alcances de las intervenciones del docente M.A.T.E. en el acompañamiento de las trayectorias escolares, las categorías estrategias y sostenimiento permitieron profundizar en las modalidades de intervención y en sus efectos sobre los procesos educativos.

Desde la categoría abordaje de las funciones del docente M.A.T.E y sus categorías correspondientes tales como estrategias, los docentes describieron la implementación de adaptaciones curriculares, fragmentación de tareas, apoyos visuales, acompañamiento individual y construcción de vínculos significativos con los estudiantes. Estas estrategias

fueron concebidas no solo como herramientas pedagógicas, sino también como recursos de contención y acompañamiento emocional.

Las familias, coincidieron e identificaron avances en el aprendizaje y mayor motivación de los estudiantes cuando estas estrategias eran implementadas. Asimismo, destacaron la paciencia y predisposición del docente M.A.T.E., reconociendo el impacto positivo del vínculo generado en la permanencia escolar de sus hijos.

En relación con la subcategoría sostenimiento, los docentes enfatizaron la importancia del seguimiento continuo y del acompañamiento personalizado para evitar interrupciones en las trayectorias escolares. No obstante, señalaron dificultades asociadas al ausentismo, la sobrecarga laboral y las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan a muchos estudiantes.

Las familias también manifestaron dificultades para sostener las trayectorias educativas desde el hogar, principalmente por limitaciones vinculadas a cuestiones económicas, laborales o de organización familiar.

Finalmente, en relación con el objetivo de reconocer los principales desafíos y limitaciones presentes en el ejercicio de las funciones del docente M.A.T.E. en escuelas estatales de alta vulnerabilidad, las categorías, indicadores de riesgo, capital humano y dispositivos permitieron identificar los condicionantes estructurales que atraviesan el ejercicio del rol.

Desde la categoría factores de vulnerabilidad y sus categorías correspondientes tales como indicadores de riesgo, tanto docentes como familias hicieron referencia a situaciones de vulnerabilidad social, dificultades económicas, ausentismo, problemáticas familiares y discontinuidades escolares. Los docentes señalaron que estas condiciones complican las intervenciones y piden respuestas que exceden el plano estrictamente pedagógico. Las familias, por su parte, reconocieron cómo dichas situaciones afectan la continuidad y desempeño escolar de los estudiantes.

En cuanto a la subcategoría capital humano, los docentes destacaron el compromiso profesional y la importancia del trabajo colaborativo, aunque señalaron limitaciones relacionadas con la escasez de recursos humanos y la sobrecarga de funciones.

Por último, en relación con la subcategoría dispositivos, los docentes valoraron las propuestas de formación y programas existentes, aunque cuestionaron su escasa

adecuación a las realidades concretas de las instituciones de alta vulnerabilidad y la falta de continuidad en su implementación. Las familias evidenciaron escaso conocimiento sobre estos dispositivos, lo que se comprendió que hay cierta distancia entre las políticas educativas y su impacto en la comunidad escolar.

Conclusiones

Conclusión general

A partir del análisis de los resultados obtenidos, es posible afirmar que el rol del docente M.A.T.E. en las instituciones educativas se configura como una construcción dinámica, situada y en permanente tensión, atravesada por las expectativas de los distintos actores, las prácticas concretas de intervención y las condiciones de vulnerabilidad en las que se inscribe.

En relación con la concepción del rol, se evidencia que este no se encuentra plenamente delimitado, sino que se construye en la interacción cotidiana entre docentes, directivos y familias. Es así que tenemos interpretaciones diversas y a veces difusas, que varían entre una mirada inclusiva del rol y una concepción más restringida, asociada al apoyo individualizado. Las familias, valoran positivamente la figura del docente M.A.T.E., aunque manifiestan dificultades para comprender con claridad sus funciones, lo que refuerza la idea de un rol en proceso de definición.

En cuanto a las intervenciones, los resultados muestran que el docente M.A.T.E. despliega estrategias pedagógicas diversificadas y un fuerte acompañamiento vincular, lo que incide favorablemente en el aprendizaje, la participación en el aula y el sostenimiento de las trayectorias escolares. Sin embargo, el alcance de estas intervenciones se presenta como significativo pero limitado, en tanto depende de su articulación con otros actores, del contexto institucional y del acompañamiento familiar.

Por último, en el análisis de las condiciones permite comprender que el ejercicio del rol se desarrolla de manera compleja e incluye indicadores de riesgo, disponibilidad de capital humano y acceso a programas y dispositivos de formación. Estas dimensiones no solo condicionan las trayectorias de los estudiantes, sino también las posibilidades de acción del docente, configurando escenarios que pueden tanto favorecer como obstaculizar las prácticas inclusivas.

Es importante destacar que, se identifican desafíos y limitaciones relevantes, tales como la falta de delimitación del rol, la sobrecarga laboral, la debilidad del trabajo interdisciplinario y la insuficiente adecuación de las propuestas de formación a los contextos reales de intervención. Estas dificultades evidencian una tensión constante entre las demandas hacia el docente M.A.T.E. y las condiciones efectivas en las que desarrolla su tarea.

Limitaciones de la investigación

La presente investigación presenta algunas limitaciones que es importante considerar al momento de interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, se trata de un estudio desarrollado en un contexto específico, centrado en escuelas estatales atravesadas por condiciones de alta vulnerabilidad, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse de manera absoluta a otras instituciones o contextos educativos.

Otra limitación se vincula con la escasa producción académica específica sobre el docente M.A.T.E., lo que dificultó la disponibilidad de antecedentes teóricos y empíricos directamente relacionados con el objeto de estudio. Debido a ello, fue necesario recurrir a investigaciones vinculadas a inclusión educativa, acompañamiento de trayectorias escolares y roles de apoyo pedagógico.

Línea de investigación:

Se considera pertinente el desarrollo de futuras investigaciones que permitan profundizar y ampliar el conocimiento sobre el rol del docente M.A.T.E. y su intervención en contextos educativos vulnerables. Además, sería relevante incorporar la perspectiva de otros actores institucionales, tales como directivos, docentes de grado, equipos técnicos y estudiantes, a fin de analizar cómo se construye el rol del docente M.A.T.E. desde múltiples miradas y cómo se articulan las trayectorias de acompañamiento dentro de la institución escolar.

Recomendaciones desde una perspectiva psicopedagógica

Desde una perspectiva psicopedagógica, los resultados de esta investigación permiten elaborar recomendaciones para fortalecer el acompañamiento de las trayectorias escolares y el ejercicio del rol del docente M.A.T.E. en contextos de alta vulnerabilidad.

Se considera fundamental promover una mayor delimitación y clarificación institucional del rol del docente M.A.T.E., favoreciendo la construcción de acuerdos respecto de sus funciones y modalidades de intervención. Esto permitiría reducir la superposición de demandas y fortalecer el trabajo articulado con otros actores institucionales.

También, se recomienda fortalecer los espacios de trabajo interdisciplinario en las instituciones educativas, generando dispositivos específicos para la planificación, el

intercambio de estrategias y la construcción de intervenciones integrales centradas en las necesidades de los estudiantes.

Desde el enfoque psicopedagógico, también resulta necesario priorizar intervenciones que contemplen no solo los aspectos pedagógicos, sino también las dimensiones emocionales, vinculares y sociales involucradas en las trayectorias escolares.

Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agencia Nacional de Discapacidad. (2021). *Informe sobre inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo argentino*. ANDIS.
- Ainscow, M. (2022). *Prácticas inclusivas y trabajo colaborativo en instituciones educativas*. Octaedro.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Resolución 217 A). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/OEI.
- Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva: Estrategias e intervenciones*. Paidós.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. (Trabajo original publicado en 1970).
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO–GEL.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds* [Mentes reales, mundos posibles]. Harvard University Press.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2019). *Panorama social de América Latina*. CEPAL.
- Chain, R. (2003). *Trayectorias escolares en la educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Coll, C., & Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 297–330). Alianza Editorial.

- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N.º 174/12: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel inicial y primario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Farkas, A. (2014). Entrenamiento en habilidades sociales para niños y niñas con discapacidad. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Cuadernillo 1: Educación inclusiva* (p. 19). UNICEF.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Diccionario Paulo Freire* (D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski, Eds.; 2.ª ed.). Auténtica Editora.
- Greco, B. (2015). *La autoridad como práctica de acompañamiento*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- López, M. (2019). Impacto del acompañamiento docente en la adaptación y rendimiento académico en primer grado. *Revista de Educación Primaria*, 25(2), 112–130.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones 1*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y

- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Anuario estadístico educativo*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: Análisis y acompañamiento de trayectorias escolares*. Homo Sapiens.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Ortega, J. (2015). Trayectorias escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 45–62. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.162>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Resolución N.º 2571/MEGC/13. (2013). Proyecto Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2005). *Poner en cuestión la normalidad: La inclusión y la diferencia en educación*. Noveduc.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Auténtica.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1–12.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. 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*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Inclusión educativa y acompañamiento de trayectorias escolares en América Latina*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado para los participantes

Mendoza, / /

Título del trabajo: “la importancia del docente M.A.T.E en el sistema educativo actual de niñas y niños en escuelas primarias públicas de la provincia de Mendoza

Investigadora responsable: Rallo, Mirta, estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina.

Se me ha solicitado participar en un proyecto de investigación, el cual consiste en evaluar mediante una, o varias entrevistas, a docentes de grado, docentes MATE y familias con hijos que curse trayectorias debilitadas. Los resultados obtenidos formaran parte de un estudio científico.

Nos ha sido explicado con detalle el proceso descripto arriba y todas mis preguntas e inquietudes me han sido contestadas y aclaradas por el investigador que me realizará el cuestionario.

Del mismo modo, acepto y autorizo a la persona responsable de dicho proyecto a que mis resultados formen parte del estudio, y que los mismos sean publicados, teniendo en cuenta que mi identidad no será revelada en forma alguna bajo ningún concepto.

Declaro que mi consentimiento no fue obligado bajo ningún punto de vista, lo acepto de modo voluntario.

Tampoco recibiré beneficios materiales por mi participación en dicha investigación. Mi participación será de gran ayuda para la comunidad en general.

Firma:

Aclaración:

D.N.I

Anexo 2

Preguntas guía:

- ¿Qué entiende usted por el rol del docente mate?
- ¿Las funciones del docente mate influyen en la dinámica escolar?
- ¿Observa diferencias entre el rol formal, normativo y el real?
- ¿Cree que el trabajo del docente mate es valorado por los factores institucionales?
- ¿Observa cambios significativos en sus intervenciones en relación con sus funciones?
- ¿Qué expectativas cree que tienen los actores institucionales?
- ¿Hay obstáculos que dificulten su rol?
- ¿Fortalezas y debilidades del rol del docente mate?
- ¿En qué momento cree que las trayectorias educativas intervienen con mayor frecuencia?
- ¿Debe realizar intervenciones que no estén en la normativa?
- ¿Existen diferencias entre estudiantes con trayectorias educativas y las intervenciones del docente mate?
- ¿Hasta dónde llega su intervención en la articulación con otros actores institucionales? ¿En qué medida sus intervenciones contribuyen a la inclusión?
- ¿Hay un tipo de problemática que se repita con frecuencia?
- ¿Qué recursos tiene?
- ¿Existen dificultades en el trabajo con las familias?
- ¿Qué desafíos surgen en estos contextos?
- ¿Cómo afectan estas condiciones a su práctica?
- ¿Hay algún aspecto de su rol que se vea resignificado por el contexto?
- ¿Cómo impactan estos desafíos en la continuidad y calidad de las intervenciones?
- ¿Cómo describiría el acompañamiento del docente mate a su hijo?
- ¿Ha notado cambios en las trayectorias educativas de su hijo con el acompañamiento? ¿Cómo es la comunicación entre usted y el docente mate?
- ¿Cree que el docente enfrenta obstáculos para brindar acompañamiento?
- ¿Qué espera del docente mate en relación con el acompañamiento?

