

Margarita Bruno*
y Mariana Gizirian**

Colaboración y reflexividad en el diseño de prácticas docentes para educación especial

Resumen

El artículo es parte del proyecto “Estudio sobre Condiciones de Enseñanza de Estudiantes con Caracterización de Trastornos Emocionales Severos (TES)”, desarrollado por UNIPE, Untref y la Dirección de Educación Especial de Buenos Aires. Bajo la dirección de Laura Kiel y Patricia Sadovsky, se investigan prácticas en escuelas especiales de gestión estatal para estudiantes con Trastornos Emocionales Severos (TES). La metodología, basada en investigación colaborativa, promueve un diálogo entre maestras e investigadoras para construir conocimiento situado, al identificar tensiones que ofician de motor de cambio. Se analiza cómo estas interacciones enriquecen marcos interpretativos y producen conocimientos que impactan tanto en investigación como en formación docente.

Palabras Clave

Formación docente • investigación colaborativa • reflexividad conjunta • educación especial • trastornos emocionales severos

* Supervisora de Educación Especial. Actualmente dedicada a la Formación docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE: “La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad intelectual”. Integrante del Proyecto de Investigación “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, colaboración entre la UNIPE y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: brunomargarita@gmail.com

** Psicopedagoga en equipos de Educación Especial para la inclusión. Formación docente. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE: “Encuentros MAI (Maestra de apoyo a la Inclusión): el género profesional conversa con el diseño grupal de la actividad”. Integrante del Proyecto de Investigación “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, colaboración entre UNIPE y Untref. Filiación: UNIPE, CABA, Argentina. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

Collaboration and reflexivity in the design of teaching practices in special education

Abstract

The article is part of the project “Estudio sobre condiciones de enseñanza de estudiantes bajo caracterización TES”, developed by UNIPE, Untref and the Dirección de Educación Especial de Buenos Aires. Under the direction of Laura Kiel and Patricia Sadovsky, practices in public schools for children with special needs, particularly Severe Emotional Disorder (SED), are investigated. The methodology, based on Collaborative Research, promotes a dialogue between teachers and researchers to build contextual knowledge by identifying issues that act as drivers of change. We analyze how these interactions enrich interpretative frameworks and produce knowledge that impacts both teacher research and teacher training.

Keywords

Teacher training • collaborative research • groupal reflexivity • special education • SED characterization

Introducción

Este artículo forma parte del proyecto “Estudio sobre Condiciones de Enseñanza de Estudiantes con Caracterización de Trastornos Emocionales Severos (TES)”, desarrollado conjuntamente por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref) y la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Se investigan, bajo la dirección de Laura Kiel y Patricia Sadovsky, las prácticas en escuelas especiales de gestión estatal con el objetivo principal de producir conocimiento que contribuya a configurar teóricamente un reposicionamiento de la inclusión como una práctica pedagógica y a posicionar a los docentes como productores activos de conocimiento, en consonancia con los lineamientos político-pedagógicos vigentes.

La escuela especial es un espacio que combina procesos educativos y favorece aprendizajes en un contexto de responsabilidad en la adecuación pedagógica,

enfrentando el desafío de atender las trayectorias individuales sin disociar desde la dimensión colectiva. Exige trascender las perspectivas históricas ligadas a modelos intervencionistas heredados del ámbito de la salud mental, y ponerlas en conversación con la tarea pedagógica al promover una visión que articule saberes y prácticas desde una mirada pedagógico-didáctica.

Consideramos viable cuestionar la idea de que la formación docente resulta limitada para responder a las complejidades que plantean las necesidades educativas diversas y específicas. Entendemos la formación como un proceso en permanente construcción, capaz de entrelazar las demandas de los contextos escolares con la búsqueda de estrategias que favorezcan la inclusión. Desde esta perspectiva, la formación no se agota en la adquisición de saberes técnicos, sino que cobra sentido en la interacción reflexiva y en la capacidad de los docentes para reinventar sus prácticas, fortaleciendo su protagonismo en la generación de respuestas pedagógicas que dialoguen con la singularidad de cada comunidad educativa.

El proyecto desarrollado en la Escuela Especial de Lanús se inscribe en esta tarea de reconfiguración de las prácticas y concepciones pedagógico-didácticas. Situada en el sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), esta institución se presenta como un caso de construcción de conocimiento sobre y a partir de la práctica docente. Históricamente influenciada por dinámicas provenientes del ámbito clínico, la escuela cargaba con una lógica que limitaba su potencial educativo, restringiendo su capacidad de articular lo propio de la escuela con las necesidades del entorno social. Este legado comenzó a ser desafiado por una comunidad que buscó devolver a la escuela su esencia educativa, rearmando las relaciones con los estudiantes, las familias y los propios docentes. La dirección escolar mostró interés por reposicionar la enseñanza como núcleo de la actividad institucional, lo que marcó el inicio de un proceso de diálogo y construcción colectiva que buscaba darle sentido a lo existente para generar una identidad escolar que trascendiera las lógicas terapéuticas heredadas.

La estrategia de investigación colaborativa (IC) (Bednarz, 2022) fue elegida como metodología para articular investigación y formación. Se orientó a la construcción de un espacio compartido donde docentes e investigadoras problematizaron las prácticas escolares y pensaron posibilidades para diseñar conjuntamente estrategias

de intervención didáctica. En un marco de horizontalidad y confianza, los encuentros se estructuraron en torno al análisis de escenas concretas y situaciones cotidianas, promoviendo un diálogo crítico que integraba saberes teóricos y prácticos. Las participantes, tanto docentes como investigadoras, provenientes de diversos campos de formación, aportaron una riqueza de perspectivas que permitió abordar las tensiones sobre el diseño de escenarios escolares inclusivos. Al combinar las necesidades singulares de cada estudiante con las demandas del grupo como colectivo y de la escuela, las situaciones fueron analizadas bajo el prisma de los desafíos curriculares e institucionales, revelando una complejidad que exigía una constante reconfiguración del hacer docente.

En este camino, la IC permitió revelar las tensiones entre los acuerdos institucionales y las dinámicas reales del aula. A través de la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento, pudieron examinar y cuestionar las ideas consolidadas que cada una llevaba consigo, replanteándolas desde una perspectiva que integrara las necesidades de los estudiantes con propuestas educativas más amplias y contextualizadas. Las discusiones colectivas posibilitaron abordar las tensiones inherentes a las exigencias institucionales, curriculares y didácticas, mientras se promovió la construcción de propuestas que integran la inclusión como un eje fundamental. Esto permitió, además de explorar nuevas formas de acción, que los docentes reforzaran su compromiso con la elaboración contextualizada y fueran capaces de reconocer y valorar la riqueza de las diferencias que caracterizaban a cada grupo.

Espacio colaborativo: autoría intelectual y desarrollo profesional

El espacio de trabajo conjunto generado en la escuela se configuró como un escenario de interacción donde las dinámicas de armado colectivo abrieron nuevas posibilidades para mirar su hacer didáctico. Las participantes compartimos conocimientos y reconfiguramos la comprensión sobre los temas que se fueron abordando en cada reunión. Funcionó como un ámbito plural donde convergieron voces, perspectivas y experiencias; a través de encuentros periódicos, se armó un espacio

en el que las dinámicas cotidianas fueron objeto de reconstrucción práctica y conceptual. Este formato, fundamentado en la IC, desafió las jerarquías y los modos de hacer tradicionales del ámbito escolar. Según Sadovsky (2024), el trabajo conjunto permite resignificar el sentido de la situación planteada, articular la diversidad presente en las aulas y enfrentar las tensiones derivadas de las expectativas docentes.

La interacción entre maestras e investigadoras, basada en una relación horizontal y simétrica (Sensevy, 2013; citado en Sadovsky, 2016), garantizó que cada participante contribuyera desde su experiencia concreta, favoreciendo un vínculo de confianza mutua. La confianza, como señala Ponce (2024), que se iba construyendo a través de los encuentros, fue un elemento determinante para cuestionar prácticas consolidadas y explorar nuevas posibilidades de intervención. En este contexto, el encuentro adquirió la dimensión de una zona interpretativa, tal como la conceptualizan Davidson Wasser y Bresler (1996), en la que múltiples perspectivas interactúan de manera dinámica para construir sentidos compartidos. Lejos de imponer evaluaciones o juicios, posibilitó un intercambio abierto que prioriza compartir impresiones sobre las estrategias y las dinámicas escolares.

Las actividades se estructuraron alrededor del análisis de escenas áulicas específicas relatadas por el grupo participante, que se convirtieron en un objeto de construcción colectiva (Marlot *et al.*, 2017). A partir de estos relatos, se propició una exploración conjunta de las diferentes dimensiones del aula, incluyendo las dinámicas grupales, las tensiones entre las planificaciones curriculares y las necesidades individuales de los estudiantes, y las estrategias que pudieran potenciar una mayor inclusión. Se abren posibilidades para la transformación de las dinámicas de enseñanza y la reconsideración de las relaciones entre el docente y las condiciones del entorno escolar.

Veamos algunas escenas compartidas. En un primer encuentro, una maestra trae con sorpresa una experiencia relacionada con los aprendizajes de uno de sus alumnos: “Practicando conteo de colecciones de objetos, un estudiante que no solía contar en voz alta, logró hacerlo hasta veinte. Fue difícil darse cuenta si era algo que ya sabía o si lo aprendió en las clases”. En esta ocasión, menciona su asombro al descubrir que un estudiante hizo referencia a una numeración mayor de la que ella creía que conocía. Hipotetiza que quizás este conocimiento fue registrado mientras

ella enseñaba a otro alumno, lo que revela una dinámica de aprendizaje más compleja de lo que inicialmente percibía. La sorpresa que los maestros manifiestan en muchas ocasiones frente a lo que esperaban y a lo que efectivamente ocurre tiene un gran valor epistémico, ya que este tipo de toma de conciencia impulsa a repensar los tiempos de los aprendizajes, los modos de la intervención docente, las formas en que la grupalidad incide en los procesos educativos, abriendo, de esta manera, nuevas perspectivas para la comprensión de las interacciones escolares.

Otra de las docentes, quien trabaja doble turno, describe cómo sus objetivos difieren según el grupo de estudiantes. En el turno tarde, se enfoca en organizarlos a partir de tareas para la construcción de hábitos, ya que muchos provienen de proyectos de inclusión en nivel inicial y transitaron aquel espacio con horarios de acuerdo con las adecuaciones realizadas por las escuelas de nivel, dado el proyecto pedagógico individual del estudiante. En contraste, en el turno mañana logra abordar contenidos disciplinares, por ejemplo, en el área de matemáticas, numeración, conteo, en actividades como agregar elementos apoyándose en una serie numérica e identificar los números. Ejemplifica estas actividades contextualizándolas en situaciones concretas, como el calendario o el registro de ausentes y presentes, e integra otras áreas, como el uso de cantidades en la preparación de una receta. En los diálogos, aparece un dilema, que se volverá recurrente, entre priorizar la organización inicial –referida por la docente como lograr que los estudiantes se sienten y atiendan– o buscar simultáneamente esta organización a la par de la enseñanza. La disposición corporal y la atención conjunta, encapsuladas en el término “organizarlos”, se reconfiguran a lo largo del proceso reflexivo, revelando la tensión entre las exigencias y la necesidad de adaptarse a las realidades singulares de los grupos escolares.

Durante el intercambio, surgió la necesidad de reflexionar sobre la atención individualizada en relación con el trabajo grupal; una tensión ilustrada a través de experiencias compartidas por las docentes. Estas señalaron que las clases pensadas para el grupo completo resultaban problemáticas cuando la mayoría de los estudiantes no participaban de la manera esperada, lo que las hizo cuestionarse sobre la noción tradicional de participación. En este contexto, se discutió cómo conceptualizar la atención y conexión de los alumnos, considerando si estas responden a procesos

profundamente singulares, ligados a las trayectorias individuales, o si se configuran como dinámicas colectivas dependientes de las condiciones de posibilidad que brindan la grupalidad y la propuesta pedagógica. Este debate subraya la complejidad de las dinámicas áulicas y la necesidad de reconocer la diversidad inherente al aprendizaje.

Kiel (2018) plantea una pregunta provocadora que cuestiona los fundamentos normativos del aprendizaje escolar: “¿Podríamos soñar con una educación que no empuje a la normalidad y sea respetuosa con los recursos y posibilidades de cada uno?” (p. 121). Este planteamiento desafía las concepciones tradicionales del aula al sugerir que la ausencia de comportamientos típicos no implica necesariamente la falta de aprendizaje. Por el contrario, invita a valorar formas de interacción y construcción de conocimiento acordes con las singularidades y potencialidades de cada estudiante. Esta perspectiva abre un horizonte para repensar el aprendizaje como un proceso multifacético, en el que la heterogeneidad se convierte en un recurso pedagógico esencial.

En un momento del proceso, el juego apareció como una temática compleja y convocante. Las docentes expresaron que, aunque este suele ser una actividad central en la vida cotidiana de los niños, infieren que muchos de ellos no aprendieron a jugar en sus ámbitos privados. Además, existía la percepción de que su práctica en esta escuela se encontraba limitada debido al temor de que pudieran lesionarse en interacciones con otros. Esto resulta en la exclusión de situaciones de juego. Se pone de manifiesto una tensión entre el cuidado y la habilitación de experiencias vitales que podrían enriquecer tanto el desarrollo socioemocional como interacciones grupales y aprendizajes, lo que evidencia una dimensión ética que requiere ser problematizada. Lo desarrollaremos más adelante.

Las tensiones y desafíos que atravesaban las docentes, marcados por las demandas del contexto, se comprenden como expresiones de dinámicas estructurales más amplias que reflejan las exigencias inherentes al sistema educativo. Este ámbito les posibilita contemplar las experiencias y reconocerlas como parte de un entramado social colectivo. En este diálogo, pudieron superar la percepción de aislamiento, y fortalecieron su capacidad para interpretar con sus pares los desafíos desde una posición más reflexiva y articulada. El compromiso, la energía y la pasión que las docentes imprimen en su labor muchas veces carecen del reconocimiento necesario,

lo que subraya la relevancia de lo que Dejours (2020) denomina “psicodinámica del reconocimiento”. Se puede ver cómo el valor otorgado a las experiencias laborales puede convertirlas en fuentes de satisfacción, reforzando el sentido del quehacer educativo y, por ende, la disposición de las docentes para enfrentar las tensiones y explorar nuevas estrategias de acción con mayor claridad y apertura.

La posibilidad de compartir estas vivencias generó un fortalecimiento de los vínculos entre las docentes, consolidando un colectivo que asumió el compromiso de analizar, acompañar y sostener los procesos personales y profesionales de cada integrante. Esta construcción colectiva creó una atmósfera de confianza indispensable para mantener un trabajo colaborativo sostenido y una reflexión sobre las prácticas docentes en un marco de respeto y horizontalidad. Según Sadovsky y Castorina (2022), estas interacciones, al cuestionar las formas instituidas de enseñanza, habilitan la innovación a través del diálogo colectivo y el intercambio reflexivo.

Las experiencias se integran en un entramado colectivo donde el reconocimiento al esfuerzo convierte las vivencias compartidas en motivos de satisfacción: “Alegría y autoría se nutren mutuamente. Ambas se producen en el espacio intersubjetivo” (Fernández, 2009). Este reconocimiento impulsa a enfrentar las tensiones inherentes al hacer. Esta perspectiva fortaleció los vínculos entre docentes, dio legitimidad a sus ideas y potenció su participación activa en los cambios que empezaron a gestarse de manera conjunta. Este lugar interpretativo integró los saberes prácticos con las herramientas analíticas, formando lo que Bednarz *et al.* (2020) describen como un “entrelazamiento de comprensiones” o *maillage*, para generar intervenciones ajustadas tanto a las necesidades específicas del contexto como a las singularidades de los estudiantes. Las participantes reconocieron que sus ideas y experiencias les resultaban potentes y eran tenidas en cuenta, lo que generó una autovalidación profesional que facilitó un sentido de pertenencia que sostuvo el compromiso con el proyecto.

Las investigadoras contribuyen al análisis desde una posición que no presupone un conocimiento preestablecido sobre cómo abordar las tareas pedagógico-didácticas en las aulas. En cambio, su aporte se articula a partir del diálogo con las maestras, donde el conocimiento se construye de manera colectiva, integrando las perspectivas y experiencias que surgen del trabajo compartido. Esta horizontalidad permitió a las docentes asumir un rol protagónico, reforzando su sentido de

pertenencia al colectivo y su confianza profesional. La tarea y los vínculos entre quienes participan se redefinen en el intercambio, el diálogo sistemático, sostenido en la confianza y la horizontalidad. Como resultado, se configuran alternativas que exceden las limitaciones tradicionales del sistema, incrementando la autonomía intelectual y profesional de las participantes.

Transformación y reposicionamiento docente

A medida que se analizaban las escenas, apareció un cambio de perspectiva: la enseñanza comienza a ser vista como factible de construirse de manera colectiva; sostenida por la interacción constante entre colegas, más que como un acto individual. Acordamos con Fernández y Clot (2007), cuando dicen que el compartir con otros hace que la acumulación de las experiencias propias se transforme en recursos para el colectivo de trabajo y para cada uno de sus miembros.

Uno de los temas predominantes en las reuniones fue la tensión constante entre la construcción de la grupalidad y la atención a la individualidad. Con numerosos ejemplos, intentan mostrar cómo deben interrumpir las dinámicas grupales para abordar situaciones de riesgo relacionadas con alumnos específicos. Estas narrativas muchas veces evidenciaban una angustia compartida ante estas disyuntivas cotidianas. Sin embargo, al reflexionar sobre cómo sostienen su labor, hicieron referencia a la expectativa, compartida entre ellas, de que los estudiantes poseen un potencial de aprendizaje que aún no ha podido ser plenamente desplegado. Este convencimiento las impulsa a continuar explorando y diseñando estrategias que respondan con mayor precisión a las necesidades particulares de los alumnos.

Entre lo identificado, destaca el trabajo de dos docentes con sus grupos unidos en un aula, una dinámica que permite que una de ellas conduzca la clase, mientras la otra atiende emergentes críticos. Situaciones complejas, como la desorganización emocional o conductas disruptivas, son abordadas a tiempo e incluso anticipadas bajo esta modalidad, lo que contribuye al estado y desarrollo general del grupo y evita que estas tensiones se propaguen entre los demás estudiantes. Esta dinámica fue posible gracias a la relación previa de las docentes con los estudiantes de ambos

grupos, construida durante el año anterior. La tercera docente, que inicialmente trabajaba de manera independiente, se planteó como objetivo integrar actividades conjuntas en el futuro, comenzando por compartir recreos entre los grupos. Este proceso gradual culminó en la implementación de modos intergrupales que se consolidaron en nuevas formas de interacción. Las docentes llegaron a un consenso sobre la importancia de reorganizar los agrupamientos en función del nivel de comunicación, el desarrollo cognitivo y los intereses de los estudiantes, cuestionando la práctica tradicional de agruparlos únicamente por edad. El reposicionamiento implicó repensar el rol desde una lógica distinta y aumentar la confianza para asumir riesgos en la tarea.

En el análisis de una actividad de lectura de cuentos, que inicialmente no arrojó los resultados esperados, las docentes optaron por reorganizar el aula, permitiendo a los estudiantes interactuar libremente con el material: los libros se dispusieron abiertos en la página que estaban leyendo sobre las mesas, sobre algunos estantes o en el piso. Este cambio facilitó que los alumnos pudieran explorar los textos a su propio ritmo y las maestras encontraron nuevas formas y herramientas para observar y acompañar los procesos individuales. Durante un bingo con formas geométricas, los estudiantes tenían dificultades para reconocer las figuras en sus tableros, lo que generaba frustración en las docentes. Propusieron diseñar tableros con menos figuras, en algunos casos, o proporcionar tiempos más prolongados y accesos diferenciados, como permitir manipular las figuras, entre otros. Estas modificaciones permitieron que los estudiantes pudieran focalizar su atención y resolvieran la actividad con mayor éxito, lo que muestra cómo pequeñas adaptaciones en las estrategias pueden modificar resultados.

En el transcurso del proceso, hubo un cambio sustancial en la manera de concebir las acciones pedagógicas: se reconoció la iteración como un componente del quehacer docente. El retorno sobre las estrategias implementadas, lejos de ser percibido como una pérdida de tiempo, comenzó a valorarse como una práctica que otorga profundidad a la intervención educativa. Se revisó la relación con lo considerado como “fallido” y se planteó que los resultados inmediatos no son el único criterio válido para determinar la eficacia de una acción. En lugar de abandonar lo que no generaba respuestas rápidas, las docentes se abrieron a una lógica de ajuste continuo

y resignificación, explorando nuevas maneras de reorientar las prácticas a partir de sus potencialidades latentes. Esta forma de trabajo propició un ejercicio profundo de exploración sobre las condiciones requeridas para hacerlas viables. En los encuentros, las maestras pudieron identificar tensiones entre las expectativas y las singularidades propias de los estudiantes. Este giro, que se alejó de la lógica del descarte, marcó una ruptura con los automatismos pedagógicos e instauró una práctica de indagación, orientada a reinterpretar las acciones realizadas bajo nuevas claves y a experimentar con ajustes que respondieron a las complejidades concretas del aula.

El diálogo entre teoría y práctica se presentó como un eje estructurante del proceso reflexivo. Este intercambio permitió desentrañar las tensiones entre las normativas pedagógicas prescritas y las condiciones reales de los estudiantes, evidenciando cierta distancia entre las estructuras esperadas y las prácticas concretas diarias. Cada escena relatada en los espacios de reflexión actuó como una lente que, al enfocarse en las particularidades de cada situación, permitió vislumbrar los múltiples niveles de complejidad que atraviesa el acto educativo. Estas narrativas delinearon un horizonte de acción caracterizado por la iteración constante. En el análisis de estas experiencias, las participantes examinaron las situaciones vividas, desmenuzando sus componentes para identificar patrones, tensiones y rutas de cambio posibles. Este ejercicio de intercambio conversado permitió iluminar aspectos de la práctica que habían pasado desapercibidos, transformando lo aparentemente rutinario en un objeto de análisis profundo que interpela las decisiones y los marcos conceptuales que las sustentan.

Una vez habilitadas desde lo dialógico, las docentes pudieron desplegar una notable capacidad para ir ajustando tanto las actividades como los recursos a las particularidades de cada estudiante, durante la dinámica grupal. Como resultado del conocimiento de los intereses y dificultades de sus alumnos, se logran construir propuestas personalizadas que amplifican el sentido y la relevancia del aprendizaje, alejándose de enfoques estandarizados para abrazar la singularidad de cada trayectoria educativa. Las docentes lograron desprenderse de concepciones rígidas sobre la organización del aula, adoptando una perspectiva que valora la experimentación y la exploración como recursos para enriquecer su práctica. Este giro se ha acompañado de una atención más minuciosa a las necesidades y

características individuales de los estudiantes, trascendiendo las generalizaciones que se sostienen para la caracterización TES, que en muchos casos reducen la complejidad de sus experiencias. En lugar de categorizar, han buscado estrategias que promuevan aprendizajes significativos, reconociendo las particularidades de cada estudiante.

Las docentes pudieron mostrar una apertura para reconocer y trabajar con la variedad de estilos de aprendizaje y ritmos propios de cada estudiante. Este reconocimiento ha dado lugar al diseño de actividades que celebran la multiplicidad de tiempos y modos de participación, configurando entornos donde cada estudiante encuentra un lugar legítimo. Fue un esfuerzo consciente por generar actividades inclusivas que desafían los enfoques homogeneizantes y propician interacciones enriquecedoras. El trabajo colaborativo entre docentes ha trascendido la implementación de propuestas grupales, promoviendo un ambiente que favorece el intercambio, el acompañamiento mutuo y la co-construcción de saberes. Esta dinámica permitió que el aprendizaje se desplazara del ámbito individual hacia un proceso colectivo, transformando tanto a estudiantes como a docentes, al tiempo que otorgó nuevos significados a la práctica educativa en su conjunto.

Al concluir el proyecto, les pedimos a las docentes que compartieran unas palabras con respecto al trabajo realizado. Uno de los textos decía:

Algunos de los conceptos que fuimos moldeando con el transcurrir del tiempo fue el de *grupalidad*. Concepto que parecía muy lejano y ajeno a la realidad de nuestras aulas, ya que lo entendíamos como aquello que aúna a los estudiantes en un mismo espacio-tiempo y actividad. Con el tiempo, luego de los intercambios que hemos tenido con la propuesta, pensando y reflexionando sobre “la grupalidad” pudimos entender que aquello que los agrupa es más amplio y trasciende la variable espacio-tiempo. La escena educativa puede resonar en distintos momentos en cada estudiante, sin excluir por ello el concepto de grupalidad. Casi, por el contrario, aquello que los aúna y los agrupa es justamente la posibilidad de participar en la escena educativa, cada uno a su tiempo, expresado de diversas maneras, ante distintos disparadores. Y como docentes tenemos el gran desafío de poder ver y registrar esos aprendizajes, que por lo general surgen en un lugar inesperado, en un

tiempo inesperado. También pudimos revisar el concepto de juego, ya que el que teníamos podía ser bastante limitante, cuando en realidad podemos construirlo con un otro favoreciendo el aprendizaje y la socialización, comprendiendo que la exploración es parte del juego. Otro de los conceptos es el de la organización áulica. En nuestras prácticas anteriores, nos proponíamos alcanzar una idea instaurada desde siempre, que nos llevaba a pensar que si los estudiantes no estaban de manera organizada –las mesas unas detrás de las otras, sentados/as mirando al pizarrón– no lograrían aprender. Aspirar a eso nos resultaba lejano, nos generaba frustración. A medida que fuimos compartiendo las actividades, pudimos ir registrando que, aunque el estudiante no estuviera sentado, o completamente conectado con lo que sucedía, luego demostraba que a su manera estaba participando. Si bien es cierto que se necesita una cierta organización (como en cualquier clase) para evitar irrupciones y mantener un clima favorable, no es una condición obligatoria e indispensable para apropiarse del conocimiento.

La reflexión se ancló en las condiciones materiales, simbólicas y emocionales que definían el trabajo docente, lo que permitió reconocer cómo los desafíos cotidianos estaban intrínsecamente vinculados con dinámicas institucionales. Un ejemplo revelador fue la decisión colectiva de reorganizar la dinámica de las aulas, al reconocer que las configuraciones tradicionales limitaban la interacción entre los estudiantes y las oportunidades de participación. A partir de estas observaciones, se implementaron cambios que facilitaron dinámicas más inclusivas, transformando tanto el uso del espacio físico como las relaciones en su interior. Este ejercicio cuestionó los marcos de comprensión tradicionales de la enseñanza, abriendo nuevas posibilidades para repensar las formas de educar y las relaciones dentro de la comunidad escolar.

A lo largo del proceso colectivo, la planificación guiada por la prescripción curricular fue puesta en juego como una herramienta flexible y adaptable; se comenzó a abandonar la rigidez en su implementación para enfocarse en la diversidad como una oportunidad de armar escenarios nuevos. De este modo, la planificación progresivamente dejó de ser un conjunto fijo de actividades para ser un instrumento dinámico, articulado con las experiencias y realidades de los

estudiantes. Los contenidos se diversificaron en su presentación, en función de las necesidades particulares del aula, integrando recursos como materiales lúdicos, dinámicas grupales y actividades que priorizan la participación activa de los estudiantes. Así, la planificación se rediseñó como una herramienta que, guiada por el trabajo colectivo, define lo que se enseña, cómo se enseña y para quién.

Las conclusiones a las que llegaron las docentes fueron uno de los resultados más valiosos del proceso reflexivo. Estas conclusiones se reflejaron en sus propios testimonios, como la afirmación de que “todo hay que generarlo con y para ellos”, reconociendo que nada es espontáneo en el proceso de enseñanza. Asimismo, destacaron que “no aprenden por copiar”, refiriéndose a la idea de que el pizarrón no debía ser el foco central de la enseñanza. También, al mencionar que “un estudiante se puede contagiar del estado de ánimo de otros compañeros”, dan cuenta de cómo las emociones son un fenómeno social y colectivo que se construye en las interacciones entre personas. Se conversó este tema con base en Kaplan (2019), cuando afirma que estas no residen únicamente en los individuos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. Esta mención ejemplifica esta idea y reconoce al aula como un entorno de interacción social que se configura como un circuito afectivo donde las emociones de los estudiantes circulan e influyen en el comportamiento y la participación de cada uno.

Este nuevo amado conjunto fue un hito para la reformulación de las prácticas, como en el caso de la reestructuración de las actividades de matemática, que comenzaron a ser presentadas en situaciones lúdicas. Incorporaron materiales manipulables y cotidianos, facilitando el trabajo con conceptos abstractos a través de experiencias concretas, lo que permitió que los estudiantes experimentaran sin temor a equivocarse y generaran una relación más próxima con los objetos de aprendizaje. Una maestra relata:

Un gran logro a nivel grupal fue haber podido trabajar con témperas, esto llevó varios intentos, un largo proceso el cual algunas veces me llevó a pensar que quizás debía intentar con otros materiales. Continúe implementando variaciones en la distribución de los materiales, de los estudiantes, de las mesas, etc. Y lo lograron. Ante esta satisfacción quise trabajar figuras geométricas desde el arte. Conocimos a Piet Mondrian, su historia, sus pinturas. Y el día de la actividad final, la cual

consistía en reproducir o producir pinturas similares a las del artista, el clima en el aula era de serenidad, ver con la atención y concentración con la que trabajaron, se vio reflejado en las producciones que realizaron, realmente fueron maravillosas.

En el caso de matemáticas, la maestra cuenta:

Con la secuencia de figuras y cuerpos, se realizó un juego, que consistía en un recorrido a seguir, según el cuerpo geométrico que les había tocado. Debían pisar la figura geométrica que corresponde a la cara del cuerpo entregado. Decidimos dejar el juego pegado en el piso en el pasillo, con el fin de que el mismo esté a disposición de la exploración espontánea. Pasados los días, una alumna que no había participado de la actividad lúdica, y a su vez se muestra desconectada de lo que sucede en el aula, comenzó a desplazarse por el camino siguiendo siempre la misma figura. Fue la muestra de que la estructura áulica no es la única manera de acceder a los aprendizajes. Durante otra actividad de la misma secuencia, la cual consistía en conocer las características del cubo, mientras la docente contaba sus caras, un alumno que se encontraba sentado en el piso cortando papelitos pudo seguir el conteo. En ese momento levantó la vista, miró a las docentes y miró el cubo. Ese instante de conexión-triangulación con el objeto fue emocionante.

Con el acompañamiento del equipo de investigación, las docentes empezaron a identificar las limitaciones en lo convencional, lo que las llevó a desarrollar estrategias pedagógicas más flexibles y contextualizadas. Pudieron estar más alertas a los cambios que aparecían en los alumnos.

Durante los encuentros, surgió una discusión sobre el rol del error como parte constitutiva del proceso de aprendizaje, tal como lo plantea Brousseau (1983), quien sostiene que “tanto en el funcionamiento del maestro como en el del alumno, el error es constitutivo del sentido del conocimiento adquirido”. Las docentes compartieron su experiencia:

Elegimos los escenarios lúdicos como eje central, por todos los beneficios que aportan al proceso de aprendizaje y de socialización, pero al principio fue un

caos. [Tal vez porque] propusimos varios juegos en un salón con muchos estudiantes. [En un segundo intento] la actividad fue principalmente exploratoria. [En un tercer intento] comenzamos a buscar estrategias para poder llevarlos a cabo. Una de ellas fue mostrar el juego e ir jugando de a un estudiante a la vez. Luego nos propusimos centrarnos en un solo juego con dos contenidos (conteo y registros convencionales de cantidades). De esta manera, y repitiendo las actividades, recién logramos los objetivos propuestos.

Esta experiencia puso de manifiesto que el ajuste progresivo en las estrategias invita a reflexionar sobre la importancia de construir dinámicas que valoren la repetición, la gradualidad y la adaptabilidad como recursos para el diseño de la enseñanza. Así, el juego se reafirmó como una construcción conjunta entre docentes y a partir de lo actuado por los estudiantes.

El juego: el objeto entre la teoría y la práctica

La investigación colaborativa requiere de un objeto que funcione como eje articulador del momento compartido, un punto de partida que permita ser descompuesto, enriquecido mediante las teorizaciones conjuntas que aparecen en los encuentros reflexivos, así las producciones generadas podrán respondan tanto a las necesidades del aula como a los interrogantes de la investigación. En este marco, el juego, con su naturaleza versátil y transformadora, se configuró como este objeto central que invitó a explorar la interacción entre lo lúdico y lo didáctico. Abrió posibilidades tanto para el aprendizaje como para el desarrollo integral de los estudiantes, permitiendo que las maestras identificaran en el juego una herramienta con un valor intrínseco. Su riqueza radica en generar vivencias significativas donde la creatividad, la interacción y el descubrimiento adquieren protagonismo, funcionando como un puente entre la espontaneidad del “jugar por jugar” y la intencionalidad del “jugar para aprender”. Como dice Filidoro (2018), “devolver a la escuela su carácter profanador es también devolverles a las maestras y maestros la posibilidad de jugar” (p. 97). Nos proponemos profundizar en cómo estas dimensiones se entrelazan durante el proceso reflexivo,

generando diálogos y conceptualizaciones que posicionan al juego como un eje articulador de las tareas educativas que fueron “jugadas” por las docentes.

De los intercambios con las docentes emergió una perspectiva enriquecedora sobre el juego, que trasciende su uso como recurso para la enseñanza de contenidos específicos. Reconocieron que, en sus contextos, era necesario concebir el acto de enseñar a jugar como un contenido pedagógico en sí mismo. Como señalaron: “Hay niños que no saben jugar [...] creemos que no está del todo disponible esa posibilidad en las casas”. Esta observación permitió volver sobre el acto lúdico, comprendiéndolo como un proceso cargado de intencionalidad y expectativas, capaz de contribuir al desarrollo cognitivo y social. Al situar el juego en el centro del análisis, se problematizó su rol en la enseñanza, destacando tanto su dimensión funcional como su valor intrínsecamente lúdico y posicionándolo como un objeto de conocimiento en sí mismo. Poner a disposición el acto de jugar para estas maestras tuvo un doble significado: recuperar el juego para los chicos y recuperar el juego para la escuela. Darse el permiso de jugar, y jugar para aprender.

La aparición del juego abrió múltiples interrogantes sobre su estatuto pedagógico. Se presentó como una construcción que requería ser analizada en sus diversas funciones. Fue, al mismo tiempo, una estrategia didáctica, una experiencia vital, un proceso de aprendizaje y un objeto de conocimiento en sí mismo. Estas dimensiones se superpusieron en una construcción polisémica que generó tensiones conceptuales que atravesaron las prácticas escolares.

Desde esta mirada, el juego, según Charlot (1986), se presenta como una herramienta pedagógica capaz de sostener el esfuerzo necesario para enfrentar los desafíos inherentes a la enseñanza. Aunque sus escritos se focalizan en la matemática, vemos posible generalizar sus postulados hacia otras áreas, enfatizando su potencial para involucrar al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento. El juego, al situar a los estudiantes en un ámbito donde resuelven problemas de manera individual o grupal, los habilita a aprender mediante la acción, consolidando su rol como agentes de su propio proceso. Esta perspectiva resalta que las actividades situadas permiten concebir al aprendizaje como el resultado de un trabajo intelectual deliberado: “Los conceptos [...] no son un bien cultural transmitido hereditariamente como un don o socialmente como

un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento, el trabajo [...] del niño a través de su aprendizaje” (Charlot, 1986, p. 3).

El juego se vio como un proceso dinámico que emerge de la interacción entre el sujeto y su entorno, donde el estudiante procesa activamente la información recibida. Es un nexo entre el pensamiento conceptual y la acción concreta, ya que sostiene la actividad intelectual mediante representaciones y objetos manipulables que facilitan tanto el aprendizaje como el intercambio entre pares. El juego se pudo concebir, entonces, como una herramienta didáctica que, al confrontar al estudiante con problemas específicos, crea posibilidades de experimentación que convierten la atención y la creatividad en experiencia significativa.

Las docentes fueron estableciendo al juego como una experiencia que articula la participación, la curiosidad y la capacidad de responder a los desafíos desde un lugar activo y reflexivo. A continuación, se exponen escenas que ilustran cómo el juego fue incorporado como eje del diseño didáctico, permitiendo que los estudiantes se apropiaran de su proceso de aprendizaje mediante la construcción conjunta de significados y el despliegue de estrategias cognitivas y relacionales.

La primera escena muestra cómo las maestras crean un juego de recorrido numérico en el pasillo de la escuela, donde los estudiantes debían seguir un camino. Esta dinámica, inicialmente propuesta como actividad dirigida de numeración, devino en exploración espontánea: todos los estudiantes participaron, incluso aquellos que no lo habían hecho en la actividad inicial, y pudieron interactuar con los conceptos de forma autónoma. Cuando el recorrido se transformó en circuito de carreras, relató una docente:

Una de las actividades que me dio más satisfacción fue la pista, porque unimos distintas áreas: plástica, matemáticas y ciencias sociales. Un circuito de números que algunos lo caminaban, otros lo recorrían con los autos, otros contaban mientras lo transitaban.

Este ejemplo ilustra cómo la flexibilidad en la organización del espacio y la disponibilidad de los materiales pueden propiciar aprendizajes más allá de las estructuras tradicionales del aula.

En otro momento, implementaron la rayuela como un recurso lúdico para trabajar el conteo y el reconocimiento de números. Si bien ellas jugaron para mostrar a los estudiantes cómo se hacía, muchos de ellos exploraron el juego de formas diversas, otorgándole nuevos sentidos. Algunos reconocieron números, los rodearon, caminaron en sentido contrario, eligieron casilleros por color o realizaron conteos en series. Este ejemplo muestra cómo un juego tradicional puede adaptarse a un contexto especial.

Otra experiencia con juegos tradicionales llevó a una maestra a diseñar materiales específicos para compartir con sus alumnos. Sin embargo, expresó una profunda frustración cuando los niños, en su entusiasmo, manipularon los materiales hasta romperlos y definió no usar más esa secuencia. En las reuniones, se consideró a este hecho como parte del proceso de exploración y experimentación propio del juego. Este intercambio permitió comprender que estas instancias iniciales son etapas del aprendizaje donde se conoce con qué se va a trabajar, a modo de inventario, y que cada uno tiene sus modos de aproximarse a los materiales. Reconocer el valor de ofrecer segundas y terceras oportunidades permitió habilitar la promoción de la curiosidad, despertar la creatividad y, paulatinamente, captar el interés de los estudiantes por la propuesta.

Surgieron, con el tiempo y la iniciativa, integraciones con otras áreas: la fabricación de autos de juguete con materiales reciclados se incorporó al proyecto de tecnología. La construcción en equipos de estos objetos estimuló la creatividad y permitió trabajar conceptos matemáticos vinculados a cantidad, posición, tamaño y forma, en diálogo con contenidos tecnológicos. Los autos encontraron un nuevo propósito al integrarse al circuito numerado, que ahora se remodeló y se convirtió en una pista de carreras. Esta conexión dio lugar a nuevas significaciones, vinculando áreas de aprendizaje diversas y potenciando el sentido del juego como motor de descubrimientos compartidos.

Como lo expresó una maestra en la propuesta inspirada en la obra de Mondrian, los estudiantes participaron de una actividad que combinó geometría y plástica mediante el uso de figuras geométricas de colores. Cada participante recortó piezas de diversas formas y colores, las cuales se dispusieron en un plano blanco para diseñar composiciones abstractas. Este ejercicio permitió explorar la relación entre

las formas y los colores e introdujo a los estudiantes en el lenguaje artístico, en una comprensión de las posibilidades expresivas de las figuras geométricas. El carácter lúdico de la actividad residió en la libertad creativa que se les ofreció a los alumnos para experimentar con diferentes combinaciones y arreglos, desafiando las maneras usuales de enseñar geometría bajo patrones como la simetría y las formas predecibles. La interacción con pares y las conversaciones sobre las decisiones compositivas de cada uno promovieron un intercambio rico en ideas y perspectivas, lo que fortaleció tanto la creatividad individual como el aprendizaje colectivo. Como cierre, los trabajos resultantes fueron exhibidos en los pasillos de la escuela. Este gesto otorgó visibilidad al esfuerzo y la creatividad de los estudiantes al mutar lo cotidiano en una galería viva. La exposición generó un entorno de diálogo entre los participantes y la comunidad educativa, resaltando el valor de las producciones individuales en el marco de un proyecto colectivo; además otorgó visibilización a las prácticas que las docentes estaban desarrollando.

Durante el relato de otra escena, se compartió cómo el juego había transformado una situación compleja. En su grupo, un estudiante, que usualmente permanecía al margen de las actividades colectivas, enfrentaba dificultades para participar en tareas estructuradas. La docente propuso un juego colaborativo que requería resolver problemas matemáticos en equipo, donde cada integrante debía contribuir con una respuesta que permitiera avanzar en el desafío. Al inicio, el estudiante mostró resistencia y mantuvo una actitud distante. Sin embargo, las reglas del juego, diseñadas para enfatizar la interdependencia y la cooperación, generaron un clima en el que sus compañeros buscaron incluirlo de manera espontánea. Este gesto fue posibilitado por un cambio previo en la mirada de la docente, que, a partir de los encuentros reflexivos, había comenzado a trabajar en estrategias para fortalecer los vínculos entre los estudiantes y alentar una grupalidad que atendiera a las diferencias. Describió cómo, a medida que avanzaba la actividad, el estudiante se fue incorporando y encontrando en el juego una zona para expresarse. La flexibilidad de la propuesta permitió que los tiempos y modos de intervención se ajustaran a las necesidades sin perder la esencia de la enseñanza.

Las conversaciones alrededor del juego produjeron muchas conceptualizaciones en el grupo de trabajo. A partir de estas reflexiones, se implementaron cambios,

como la creación de áreas flexibles de trabajo para que cada estudiante encontrara, a su manera, cómo participar en las actividades disponibles. La importancia de la exploración como parte del juego, la posibilidad de readaptación, la confianza y la disposición a asumir riesgos son vistas como elementos para flexibilizar las estructuras tradicionales del aula, porque brindan confianza en las posibilidades propias y de los estudiantes, y permiten probar nuevas estrategias. De esta forma, se crearon dinámicas que pudieron trasladarse a la práctica cotidiana.

Conclusiones

La experiencia desarrollada se propuso mostrar que se parte de lo situado, reconociendo que la tarea didáctica debe responder a las singularidades de cada comunidad educativa. La escuela se presenta como un entorno en constante cambio, donde las tensiones propias del quehacer educativo se convierten en motores para pensar un cambio posible. Desde esta perspectiva, la tarea docente deja de ser una actividad operativa para asumirse como una práctica reflexiva, capaz de cuestionar las condiciones que la sustentan, de imaginar nuevas formas de enseñanza y de construir conocimiento *ad hoc*.

Los espacios de reflexión se consolidaron como dispositivos para la transformación de las prácticas y las relaciones institucionales. Estas instancias, construidas desde la colaboración, la confianza y la horizontalidad, habilitaron lo cotidiano, al permitir confrontar y reconstruir los marcos conceptuales que orientan la enseñanza. Las maestras asumieron un protagonismo basado en la autoría pedagógica y la autonomía profesional, y lograron configurar propuestas sensibles a las necesidades del contexto. Esta capacidad, a partir de un diálogo, refleja la potencia de la actividad reflexiva conjunta como herramienta para superar resistencias y movilizar dinámicas escolares hacia un cambio compartido. El diálogo abierto entre varios posibilitó que las reflexiones producidas por el grupo pudieran ser traspuestas a algunas de las definiciones organizativas. Estas docentes lo concretaron en el diseño de una actividad familiar y en un novedoso acto de fin de año. Comentan posteriores situaciones de reconocimiento, curiosidad y

contagio a otros actores institucionales, lo que les otorgó un lugar en el diseño de la planificación institucional de la escuela, que da cuenta de la valoración autoral y teórica de las docentes.

La experiencia en Lanús nos acerca la idea con respecto a que los cambios, inicialmente promovidos por un grupo, buscan su expansión hacia la totalidad de la comunidad escolar. Sabemos, sin embargo, que en este tránsito persisten algunas resistencias, ya que las nuevas dinámicas pueden ser vistas como una sobrecarga o un cuestionamiento a las maneras consolidadas. Estas tensiones reflejan la complejidad de sostener procesos de cambio en un sistema que suele estar caracterizado por inercias institucionales y demandas contradictorias. Estamos convencidas de que la posibilidad de diálogo reflexivo e intercambio institucionalizado aboga por la inclusión y la adhesión de otros actores a estos procesos. La incorporación del trabajo reflexivo y colaborativo como modelo formativo da lugar a la creación de conocimiento docente como principio de acción transformadora que potencia el trabajo institucional.

Dispositivos como el de nuestra experiencia, al promover un diálogo horizontal y sostenido, permiten que las docentes confronten las tensiones entre las exigencias externas y las condiciones reales del aula, entre las demandas institucionales y sus propias posibilidades de acción. Sin embargo, el alcance de estos espacios plantea preguntas que desbordan los propósitos didácticos iniciales: ¿Cómo garantizar que quienes se sienten ajenos a estos procesos puedan integrarse? ¿Qué formas de diálogo son necesarias para que los procesos de cambio no se interrumpen una vez finalizada la intervención? ¿Qué movimientos organizacionales resultan imprescindibles para que la participación sea genuina?

Estos interrogantes, más que obstáculos, son puntos de partida para futuras investigaciones. La experiencia de Lanús resalta que el camino hacia el sostenimiento y enriquecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes exige desdibujar certezas, habilitar nuevas preguntas y habitar la incertidumbre con disposición de trabajo conjunto. La articulación de procesos educativos y la generación de aprendizajes significativos requieren tiempo y compromiso para reformular prácticas y representaciones en función de las necesidades y potencialidades de quienes las integran. En este sentido, la reflexión y los procesos colaborativos

sirven para imaginar y construir colectivamente una posibilidad de enseñanza que responda, de manera situada y sensible, a los desafíos que traen los alumnos.

Este artículo, como parte de un estudio más amplio, muestra cómo las conversaciones entre docentes exceden lo instrumental de la planificación, transformándose en espacios que confieren una nueva significación a la enseñanza. En estas interacciones emergen sentidos compartidos y saberes contruidos en común, que habilitan condiciones de colaboración orientadas a una acción educativa más consciente y situada para cada alumno en cada grupo. El diálogo entre pares se consolida como un espacio de construcción donde las palabras organizan y amplían las posibilidades de intervención. Diseñar propuestas pedagógicas desde esta lógica es atender las singularidades sin descuidar la socialización y el estar con otros, desafiando prácticas que relegan la diversidad a los márgenes de la vida escolar.

La construcción de una cultura escolar que valore las singularidades de cada integrante, al tiempo que promueva la transformación del accionar grupal desde la riqueza de la diversidad, se erige como un horizonte pedagógico en constante exploración. Este enfoque invita a concebir las prácticas educativas como intervenciones cuidadosamente diseñadas en colaboración, donde la enseñanza se redefine como un acto profundamente situado y dialogado. Las experiencias analizadas sugieren que repensar las escuelas bajo esta perspectiva implica comprometerse con el cuestionamiento crítico de las prácticas instituidas, buscando garantizar que cada estudiante pueda encontrar un lugar legítimo para transitar su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, más que ofrecer respuestas definitivas, este planteamiento abre interrogantes sobre cómo las comunidades educativas pueden seguir tejiendo formas innovadoras de convivencia y enseñanza que celebren tanto la individualidad como lo colectivo, en un equilibrio dinámico y siempre por construir.

Referencias

- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos en matemática. En R.

- Martínez y M. E. Ruiz (comps.), *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros* (pp. 15-56). Educo. <https://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/uncomaid/16638/Libro%20Digital%20Trabajo%20Colaborativo%20Matem%20a1ticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F y Saboya, M. (2020). Actividad reflexiva en investigación colaborativa: análisis polifónico de un proyecto realizado con asesores educativos en matemáticas primarias. *Revisión híbrida de la educación*, 4(1), 24-45.
- Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), 165-198 [traducción mimeografiada]. <https://mealejandrofm.files.wordpress.com/2012/03/5oprososocognitivosycambioconceptualenmatemc3a1ticasyciencias-docx.pdf>
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas [traducción]. Material de trabajo de la Especialización Superior en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario, Escuela de Capacitación Docente CePA, CABA. https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/epistemologia_charlot.pdf
- Davidson Wasser, J. y Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone. Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Dejours, C. (2020). *El sufrimiento en el trabajo*. Topía.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial (2021). Documento de trabajo: “La inclusión a voces”. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-10/La%20Inclusi%C3%B3n%20a%20Voces%20-%20TES.pdf>
- Fernández, A. (2009). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 3-11.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1). <https://journals.openedition.org/laboreal/12782>
- Filidoro, N. (2018). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En T. Vinacur y J. M. Bustos, *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Ministerio de Educación de la CABA-OEI.
- Kaplan, C. V. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate [memoria académica]. UNLP- FAHCE.
- Kiel, L. (2018). La inclusión en tiempos de discursos científicistas. En T. Vinacur, J. y M. Bustos, *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela*

común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE. Ministerio de Educación de la CABA-OEI.

Marlot, C., Toullec-Théry, M. y Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34.

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

Sadovsky, P. (2024). ¿Para la enseñanza o para la investigación? Trabajo colaborativo entre maestros e investigadores en didáctica de la matemática. En M. Carretero y A. Barreiro, *Celebrando a Tono Castorina: Construcción de conocimientos en el campo educativo*. Tilde editora / Ebook.

Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2022). Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, (12), 72-91. <https://doi.org/10.7202/1090444ar>

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

Recepción: 19/02/2025

Aceptación: 13/03/2025

