

Artículos

Patricia Moscato*,
Mariana Gizirian**,
Laura Biazzi***
y María Sol
Gaudiano****

Espacios colaborativos para la reflexividad: análisis sobre situaciones profesionales de acompañamiento en institutos de formación docente

Resumen

El artículo examina el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en los profesorados de nivel superior como práctica profesional que articula dimensiones didácticas, relacionales e institucionales. Desde la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad se presentan los resultados de una investigación desarrollada mediante un dispositivo de taller orientado al análisis de situaciones profesionales construidas colectivamente. Estas fueron elaboradas por los docentes participantes a partir de mediaciones del equipo investigador, configurándose como objetos de reflexión. El análisis de los intercambios hizo visibles reconceptualizaciones del acompañamiento

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Humanas y Sociales con mención en Educación. Directora de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Profesora de formación docente en el nivel de grado y posgrado. Correo electrónico: patricia.moscato@unipe.edu.ar

** Licenciada en Psicopedagogía y profesora de Educación Primaria. Tesista de la Maestría en Formación Docente, UNIPE. Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1728-1454>. Correo electrónico: mgizirian@gmail.com

*** Magíster en Formación Docente (UNIPE). Licenciada en Psicopedagogía y Ciencias de la Educación (UNLZ). Doctoranda en Gestión y Política de la Educación Superior (Untref). Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0930-5321>. Correo electrónico: laura.biazzi@unipe.edu.ar

**** Licenciada y profesora universitaria en Ciencias de la Educación (UAI). Estudiante de la Maestría en Formación Docente, UNIPE. Integrante de PI UNIPE 24-25/6: La reflexividad docente sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior. Correo electrónico: mariasolgaudio@gmail.com

como práctica relacional, artesanal e institucionalmente condicionada. El dispositivo favoreció procesos de reflexividad colectiva que ampliaron el poder de actuar y produjeron saber pedagógico.

Palabras Clave

Acompañamiento de trayectorias • formación docente para nivel superior • reflexividad colaborativa • didáctica profesional • clínica de la actividad

Collaborative Work Space for Teacher Reflexivity: Analysis of Professional Situations of Accompaniment in Teacher Education Institutes

Abstract

The article examines the accompaniment of student trajectories in higher education teacher training programs as a complex professional practice that articulates didactic, relational and institutional dimensions. From the perspectives of Professional Didactics and the Clinic of Activity, the results of a research project developed through a workshop device oriented toward the analysis of collectively constructed cases are presented. The professional situations were elaborated by the participating teachers on the basis of guidelines and mediations provided by the research team, thereby configuring themselves as objects of reflection. The analysis allowed the identification of reconceptualizations of accompaniment as a relational, artisanal and institutionally conditioned practice. The device favored processes of collective reflexivity that expanded the professional power to act and produced pedagogical knowledge.

Keywords

Accompaniment of trajectories • teacher training for higher education • collaborative reflexivity • professional didactics • clinic of activity

Introducción

En los últimos años, la actividad docente en niveles obligatorios y no obligatorios ha sido interpelada por la ampliación del derecho a la educación y por la exigencia de sostener las trayectorias estudiantiles en contextos de creciente heterogeneidad. La democratización del acceso instaló desafíos pedagógicos que exceden la mera incorporación de nuevos públicos, dado que comprometen modos de enseñar, criterios de evaluación y formas de organización institucional. Las instituciones reciben estudiantes con historias educativas diversas, expectativas diferenciadas y vínculos plurales con el saber, en un marco donde los regímenes académicos y las tradiciones pedagógicas no siempre se transforman con la misma rapidez que las políticas de inclusión. Aparecen así tensiones persistentes entre permanencia y exigencia académica, entre regulación normativa y experiencia formativa, que impactan de manera directa en el trabajo cotidiano de los profesores. En este escenario, el acompañamiento de trayectorias se vuelve un problema pedagógico relevante, en tanto compromete decisiones didácticas, criterios institucionales y posicionamientos éticos respecto del sentido de la formación.

En respuesta a estas demandas, se ha producido una expansión de dispositivos de acompañamiento en el nivel superior, orientados a articular las exigencias académicas con las posibilidades efectivas de los estudiantes (Scavino *et al.*, 2023). El acompañamiento no presenta un campo homogéneo ni estabilizado, sino que se despliega en modalidades diversas, estrechamente vinculadas a condiciones organizacionales, marcos normativos y culturas institucionales específicas que estructuran la actividad. Desde aquí, puede comprenderse como un proceso intencional de intervención que busca sostener los aprendizajes y la afiliación académica a través de la coordinación de múltiples actores, saberes y mediaciones. En las últimas décadas, la producción académica ha avanzado en el análisis de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel secundario (Terigi, 2010; Terigi y Briscioli, 2020). Sin embargo, una parte significativa de estos estudios se ha centrado en programas, regulaciones o experiencias institucionales (Sigal y Wentzel, 2002; Di Franco *et al.*, 2016), mientras que el estudio de la actividad concreta, de los esquemas y de los procesos de conceptualización que orientan las prácticas de acompañamiento permanece relativamente poco explorado, constituyendo una vacancia relevante.

Desde la Didáctica Profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y la Clínica de la Actividad (Clot, 2007), el trabajo se caracteriza por la articulación de dimensiones didácticas, vinculares e institucionales, así como por un grado significativo de incertidumbre que impide la aplicación de respuestas técnicas estandarizadas. Acompañar trayectorias implica interpretar esa complejidad y decidir en marcos regulados por normativas que requieren mediación. En diálogo con los estudios de Ball (1992), las políticas educativas pueden entenderse como procesos que se interpretan y recrean en la práctica, donde los docentes actúan como traductores que median entre prescripciones formales y dinámicas institucionales concretas. Así se permite mover la mirada desde la implementación lineal hacia la actividad, entendida como espacio de interpretación, ajuste y producción de sentido frente a situaciones que interpelan el sostenimiento de la formación.

El trabajo que se presenta se desarrolla en el marco del proyecto “La reflexividad sobre situaciones profesionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en el nivel secundario y superior”¹ (Programación Científica UNIPE 2024-2026) y recupera aportes de una trayectoria investigativa previa del equipo.² Investigaciones anteriores señalaron que el acompañamiento, aunque ocupa un lugar central en el discurso, no siempre logra constituirse como un objeto con significados compartidos, debido a las dificultades para su elaboración colectiva (Scavino *et al.*, 2023; Bruno, 2024). Este escenario justifica la necesidad de habilitar espacios orientados al análisis y la problematización conjunta de las experiencias de acompañamiento. Desde esta perspectiva, la reflexividad se forma como un proceso clave para la producción de conocimiento a partir de la práctica.

1. Programación Científica UNIPE 2024-2026 Res. CS: Directora: Patricia Moscato, Investigadores responsables: José Antonio Castorina, Ana Pereyra y Carolina Scavino. Investigadores colaboradores: Laura Biazzi, Mariana Gizirian, Marco Grego y Mariela Duhalde.

2. El proyecto mencionado es continuidad de la investigación “La reflexividad docente en torno a su actividad para acompañar trayectorias estudiantiles: un estudio sobre prácticas en el nivel secundario y superior”. Programación Científica UNIPE 2022-2024. Directora: Carolina Scavino. Codirectora: Patricia Moscato. Investigadores responsables: José Antonio Castorina, Ana Pereyra y Daniela Bruno. Investigadores colaboradores: Soledad García, Javier Canosa, Lorena Morano, Walter Pighin, María Alejandra Stoppani, Florencia Díaz Kelly, Irina Vega, Giselle Leonetti, Mariana Gizirian, Marco Grego y Mariela Duhalde.

La investigación tiene por objetivo general promover la reflexividad en el marco de una propuesta formativa de trabajo colaborativo, en formato de taller, orientado al análisis de situaciones profesionales vinculadas al acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de los niveles secundario y superior, y, como objetivos específicos, se propone caracterizar el tipo de organización conceptual que despliegan los docentes a partir del análisis y evaluar la potencialidad formativa del espacio de trabajo colaborativo propuesto.

Se presentan resultados parciales, producto del taller, con el propósito de comprender cómo organizan conceptualmente los profesores su tarea, qué saberes y valores la movilizan, y cuál es la potencia formativa de estos intercambios en el contexto de los desafíos actuales de inclusión y democratización.

Metodología

La investigación se inscribe en la tradición de la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad, enfoques que comprenden el trabajo docente como una actividad atravesada por tensiones, regulaciones y márgenes de decisión, y que conciben el desarrollo profesional como consecuencia de procesos de explicitación, análisis y transformación de la experiencia (Clot, 2007; Pastré, 2011). Desde este encuadre, el interés radica en generar condiciones para que los propios actores conviertan su acción en objeto de indagación. El presente artículo se focaliza en el Taller de análisis de situaciones profesionales, entendido como recorte metodológico específico a partir del cual se construyen los resultados que se presentan.

El Taller se desarrolló en modalidad virtual entre agosto y noviembre de 2025, con encuentros sincrónicos de frecuencia mensual y actividades asincrónicas entre cada reunión. Participaron quince docentes de institutos de profesorado de educación superior de distintas jurisdicciones argentinas, quienes se incorporaron voluntariamente a la propuesta. Las sesiones sincrónicas se realizaron a través de la plataforma institucional, mientras que las instancias asincrónicas se sostuvieron mediante el campus virtual, el correo electrónico y grupos de mensajería. Estos entornos funcionaron como espacios para compartir bibliografía, anticipar consignas,

prolongar discusiones y organizar foros posteriores a cada sesión, favoreciendo la continuidad del trabajo analítico más allá del tiempo del encuentro.

El eje organizador del dispositivo fue la elaboración y discusión de situaciones profesionales vinculadas con el acompañamiento de trayectorias estudiantiles, en el sentido propuesto por Mayen (2021), quien las define como configuraciones de trabajo que demandan intervención sobre un objeto con fines formativos. A partir de consignas y preguntas orientadoras del equipo de investigación, los docentes seleccionaron experiencias, las narraron, las sometieron a problematización colectiva y las reformularon de manera iterativa hasta convertirlas en casos aptos para una indagación compartida. Este proceso implicó transformar vivencias en objetos analizables y habilitó la coexplicitación de sentidos en el intercambio (Vinatier, 2021). Tal como señalan Frigerio *et al.* (2024), la construcción de un caso altera las formas previas de pensar, dado que el concepto se ve atravesado por percepciones, intuiciones y deseos que le otorgan espesor. La mediación interpersonal en forma de trama colectiva contribuyó a complejizar la comprensión de la actividad y a configurar objetos de trabajo comunes (Scavino *et al.*, 2025).

La continuidad del Taller fue definida como condición estructural del dispositivo. La recurrencia de los encuentros favoreció la construcción progresiva de confianza (Ponce, 2024) y la consolidación de una reflexividad colaborativa (Desgagné, 1997) que requiere tiempo, reglas de intercambio y sostén institucional. La iteración permitió retomar nociones, revisar interpretaciones y profundizar el análisis en un proceso caracterizado por avances graduales y reformulaciones sucesivas (Sadovsky, 2024). En cada sesión, el equipo coordinador sistematizó “ideas fuerza” emergentes que fueron devueltas al grupo para dar continuidad analítica al trabajo.

El corpus analítico estuvo conformado por transcripciones de los encuentros sincrónicos, intervenciones en foros, producciones en muros colaborativos, bitácoras de participantes, memorias elaboradas por el equipo y registros audiovisuales del Taller. El análisis combinó una estrategia temática, orientada a identificar núcleos conceptuales recurrentes, con una lectura clínica de la actividad centrada en reconstruir cómo los participantes iban nombrando, problematizando y redefiniendo su trabajo (Clot, 2007; Pastré, 2011). Las interpretaciones fueron discutidas entre las investigadoras hasta alcanzar acuerdos argumentados y posteriormente compartidas con el colectivo en instancias de validación dialógica.

En este sentido, el Taller operó simultáneamente como dispositivo formativo y como estrategia de producción de conocimiento. Al convocar a los docentes a narrar, analizar y reformular sus experiencias de acompañamiento, el objeto de investigación no preexistió al trabajo, sino que se fue configurando en el propio proceso de indagación colectiva, articulando investigación y formación en un mismo movimiento analítico.

Resultados

El desarrollo del Taller fue consolidando procesos reflexivos. La conceptualización de la situación, la noción de situación profesional y las herramientas de conversación ofrecieron modos de análisis que permitieron profundizar la comprensión de su trabajo. Se generó un movimiento desde el relato hacia el análisis, que ayudó a los participantes a reconocer la complejidad de su rol y las múltiples capas posibles de actividad que tienen que tener en cuenta. Las conclusiones parciales pueden organizarse en torno a la conceptualización del acompañamiento y a la utilidad del formato, dos dimensiones que expresan los aprendizajes, tensiones y movimientos que emergen cuando la práctica se convierte en objeto de análisis

1. La conceptualización del acompañamiento

1.1. Sobre las conceptualizaciones de acompañamiento de los docentes participantes

El análisis de los intercambios sincrónicos y asincrónicos permite identificar que los docentes conceptualizan la dimensión subjetiva del estudiantado como un objeto central de la intervención pedagógica en función del acompañamiento a las trayectorias. Este se va delimitando como una práctica que reconoce la singularidad de cada trayectoria en clave afectiva, cognitiva y contextualizada. En múltiples intervenciones se sostiene que acompañar implica atender a las historias previas, a

las necesidades particulares y a los modos singulares de vinculación con el conocimiento. Tal como se expresó en el foro, “acompañar trayectorias supone reconocer que cada estudiante aprende desde una historia, un contexto y un modo singular de vincularse con el conocimiento”, y enseñar implica “sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”.

Desde esta mirada se ubica al vínculo pedagógico como componente estructurante del acompañamiento. La construcción de confianza, la apertura a la pregunta y la disponibilidad docente adquieren estatuto constitutivo en la enseñanza de los profesorados. En esa línea, otra participante afirmó que “acompañar es estar presentes en el proceso que transita cada estudiante, ofreciendo orientación en la toma de decisiones, promoviendo la organización personal y favoreciendo la construcción gradual de autonomía y pensamiento crítico”. La autonomía se va armando como horizonte formativo construido mediante intervenciones que combinan sostén, orientación y reflexión.

Los intercambios también recuperan la centralidad de la dimensión emocional en las condiciones de aprendizaje. Se identificó como punto crítico la inquietud ante las evaluaciones, en especial durante el primer año. Marcaron que “la ansiedad³ del estudiantado ante situaciones de examen, la comprensión y abordaje de los textos y la organización de los materiales de estudio” constituye un desafío recurrente. En respuesta, se diseñó un simulacro de examen en una cátedra de Filosofía, interpretado como dispositivo de acompañamiento que articuló “entrenamiento”, reflexión y contención. Los participantes valoraron que la experiencia ayudó a “bajar la intensidad” y “descomprimir para poder construir pensamiento filosófico”, se sintetizó que pudieron ver cómo “el error, lejos de ser un fracaso, se transforma en ocasión para descomprimir”. Se identifica que las emociones forman parte de las condiciones de posibilidad del aprendizaje y que su tratamiento constituye intervención pedagógica.

La dimensión subjetiva se vincula con el proceso de afiliación académica, entendida como inscripción simbólica en la cultura de los profesorados. Se sostuvo

3. Respetamos la textualidad de los dichos docentes, aunque elegimos no usar la palabra *ansiedad*, ya que formula un término médico sobre un trastorno específico.

que sin dispositivos sostenidos “los estudiantes no pueden lograr una pertenencia, no pueden decodificar cómo empezar, qué hacer primero”. Acompañar implica ofrecer “espacios de contención, de acompañamiento y de reflexión” que permitan reconocer posibilidades en el nuevo contexto institucional. Asimismo, se planteó la necesidad de “pensar en una planificación didáctica que abrace a todos nuestros estudiantes”, en articulación con el compromiso de “garantizar el derecho a la educación para todos”. De este modo, el acompañamiento se enlaza con una posición pedagógica y ética que reconoce la diversidad como potencia formativa.

Algunas intervenciones profundizaron el interrogante sobre los límites y propósitos del acompañamiento, planteando el dilema sobre “hasta dónde y para qué el acompañamiento”. Se afirmó que su sentido no se reduce a la acreditación, dado que acompañar también implica “abrir la reflexión para que esa persona comprenda más su realidad y su situación”. Esta formulación amplía el horizonte del acompañamiento hacia el desarrollo personal y la toma de decisiones; se sostuvo que “enseñar también es aprender”, lo que llevó a reconocer que acompañar supone “revisar constantemente nuestras propias prácticas, nuestras certezas y nuestros modos de vincularnos con el conocimiento”. La relación entre subjetividad estudiantil y subjetividad docente ubica el acompañamiento como práctica relacional en la que ambos actores se transforman.

Las conceptualizaciones evidencian movimientos longitudinales. Al principio del taller, las nociones se manifestaban como asistencialistas, donde se entiende que el acompañamiento depende de la “buena voluntad o la amorosidad” personal del profesor, quien actúa en soledad para que el estudiante no abandone, dadas las dificultades que trae y que se perciben como “falta” o “carencia”. Esto fue mutando hacia una comprensión formativa del acompañamiento, entendido como mediación pedagógica que articula afectividad, conocimiento y oficio. Se hizo visible, además, la ausencia de una representación compartida sobre el objeto “acompañamiento”, con frecuencia reducido a función complementaria de contención emocional, que ya fuera identificado en nuestra anterior investigación. Esta dificultad fue interpretada como indicador de que el acompañamiento aún no se encuentra plenamente constituido como campo pedagógico sistematizado en el profesorado, lo que conduce a intervenciones apoyadas en la intuición ante la falta de marcos estabilizados.

1.2. La articulación entre enseñanza y acompañamiento

Con el devenir del dispositivo, aparece un cuestionamiento sostenido a la separación tradicional entre la enseñanza disciplinar y el acompañamiento estudiantil. Las voces convergen en la idea de que esta división constituye una “construcción artificial” que se desarticula cuando la práctica se convierte en objeto de análisis. La enseñanza aparece asociada de modo inseparable con el acompañamiento, en una dinámica que integra la transmisión disciplinar, y atención a la diversidad de trayectorias.

En este sentido, una docente expresó que “muchas veces los marcos teóricos que orientan nuestra práctica dialogan con la realidad de maneras imprevistas: las teorías ofrecen un horizonte, y la práctica nos obliga a recrearlas”. La reflexión muestra que el acto de enseñar implica un trabajo de ajuste permanente entre los saberes conceptuales y las condiciones particulares de la tarea. Este proceso se vincula con lo que otra participante denominó “esta recreación es respuesta didáctica que debemos poner a disposición, es construcción colectiva y evaluación situada. Lo teórico nos da el sostén... caen al vacío si no somos capaces de leerlos desde la circunstancia”. La recreación de los marcos conceptuales se vuelve condición de posibilidad para que el acompañamiento adquiera densidad didáctica en el territorio institucional concreto.

Los participantes profundizaron en esta tensión creativa entre teoría y práctica. Una docente sostuvo que “en algunas oportunidades, los marcos teóricos ralentizan la construcción de nuevo conocimiento situado”. Otra participante puntualizó que la disociación entre contenido y habilidades genera prácticas pedagógicas fragmentadas. Durante una reunión, una profesora lo formuló así: “el problema de la enseñanza pasa por ese lado, el no poder integrar esas dos situaciones: contenido o habilidades”. El trabajo colectivo comenzó a revisar esta división y a distinguir que el dominio del contenido se afianza cuando se interviene sobre las prácticas de lectura, estudio y apropiación conceptual. Una docente sintetizó esta articulación al señalar que “tratar de que se apropien en la práctica de la lectura no deja de lado el contenido”. Las intervenciones asincrónicas ampliaron este análisis al incluir propuestas concretas de integración didáctica. Un docente dijo que le parece necesario “favorecer el abordaje de textos académicos teóricos

con mapas conceptuales, conversatorios y trabajos grupales”, al tiempo que destacó la importancia de “articular lo teórico y lo práctico”. Durante el análisis, una docente planteó la pregunta: “¿La profe estaba enseñando el contenido o estaba enseñando a leer? ¿O estaba haciendo las dos cosas?”. La pregunta armó un recorrido sobre el acompañamiento como una intervención que articula enseñanza, alfabetización académica, vínculo pedagógico y construcción de autonomía en una misma actividad. Emergieron reflexiones sobre la tendencia institucional a atribuir las dificultades a niveles previos. Se afirmó que “el vicio está en culpar a los niveles anteriores y quedarnos en la queja, nosotros debemos construir el andamiaje”, subrayando la responsabilidad pedagógica de los profesados en el nivel superior en el fortalecimiento de las herramientas de estudio. Este posicionamiento concibe lectura y escritura como prácticas integradas a la enseñanza y problematiza las consecuencias institucionales de su disociación.

La separación entre quienes “enseñan contenido” y quienes “acompañan trayectorias” genera fragmentación, dificulta la articulación de equipos docentes y produce una comprensión restringida de los problemas pedagógicos. En los foros, una docente expresó que la división tiende a cristalizarse en las instituciones porque “las teorías que sostenemos tienden a diluirse al entrar en diálogo con la realidad institucional” y agregó que “los marcos conceptuales propuestos por la provincia entran en tensión cuando se cruzan con la práctica educativa cotidiana”. Esta tensión, que orienta la conversación hacia la reconsideración del trabajo docente como una tarea que combina mediación cognitiva, acompañamiento y afectividad, se convierte en un momento fértil para la construcción de saber pedagógico, porque obliga a reinterpretar la prescripción desde la experiencia concreta (Pastré, 2011; Clot, 2007).

Las voces docentes coinciden en que superar esta disociación requiere prácticas colaborativas que permitan a los equipos pensar estrategias didácticas compartidas. La articulación entre acompañamiento y enseñanza aparece en la conversación y en el análisis compartido de la práctica, dimensiones que el dispositivo promovió de manera explícita y sistemática. El trabajo colectivo pudo hacer visibles las interdependencias entre las exigencias del contenido, las necesidades de los estudiantes y las decisiones didácticas que estructuran el oficio docente, mostrando que enseñanza y acompañamiento no operan como procesos escindidos sino como prácticas

imbricadas en la actividad cotidiana. Las conceptualizaciones elaboradas por los docentes dan cuenta de un modelo de enseñanza en el que el acompañamiento asume la forma de una intervención didáctica, orientada a favorecer la apropiación de los saberes disciplinares, a fortalecer las herramientas de estudio y a ampliar las posibilidades de participación del estudiantado en las prácticas académicas, consolidando así recorridos estudiantiles con mayor sentido y sostenibilidad.

1.3. El acompañamiento a las trayectorias estudiantiles como práctica artesanal y situada

El análisis de los intercambios comienza a identificar un movimiento progresivo en la comprensión del acompañamiento, que derivó en una conceptualización con orientación artesanal y situada. Entendemos lo situado como una concepción de la práctica docente que descarta respuestas técnicas estandarizadas y reconoce que el acompañamiento adquiere sentido en la cotidianeidad de la tarea. El saber pedagógico se produce en la intersección entre condiciones institucionales, marcos normativos y singularidades estudiantiles, a través de la recreación de la teoría en el cruce entre lo planificado y lo que acontece. Esta mirada exige una lectura reflexiva de la escena educativa y posiciona al docente como intelectual que contextualiza las políticas públicas frente a desafíos específicos.

Los participantes señalaron que las experiencias que enfrentan “no son una receta ni un protocolo, sino un trabajo artesanal”, lo que habilitó una definición más compleja. Afirmaban que “no se trata de una receta con respuestas predeterminadas”, pues cada escena educativa exige intervenciones diferenciadas. Esta perspectiva se vinculó con la necesidad de “creatividad, flexibilidad y disposición para adaptar las estrategias según los contextos y la diversidad de experiencias que traen los estudiantes”, reconociendo que acompañar implica “reconocer que cada estudiante aprende desde una historia, un contexto y un modo singular de vincularse con el conocimiento”. Estas formulaciones funcionaron como núcleo organizador y dieron lugar a la producción de metáforas que profundizaron la comprensión de la práctica. Una docente expresó que “hay situaciones que nos desafían de una

determinada manera y frente a eso tenemos que empezar a tejer, entrelazar y construir algo inédito”. La imagen del tejido se consolidó cuando otra participante sostuvo que “el acompañamiento y el andamiaje subjetivo tienen esta cuestión medio artesanal”. El acompañamiento comenzó a ser entendido como saber experto que opera sobre tramas complejas.

La elaboración colectiva permitió reconocer su carácter interpretativo y dialógico. En palabras de una docente, “acompañar es más que aplicar; es pensar con otros cómo intervenir, en función de lo que pasa”. Desde esta perspectiva, hubo consenso en que “tenemos que construir específicamente una manera de intervención”, entendiendo el diseño pedagógico como resultado de una lectura contextualizada. Se afirmó también que se trata de “un modo reflexivo de pensar las prácticas docentes”. En los foros se señaló que “las teorías ofrecen un horizonte, pero la práctica nos obliga a recrearlas”, y que en ese cruce “se construye un saber docente, que nos interpela y nos transforma”.

La incomodidad fue resignificada como indicador productivo. Una docente afirmó que “la inquietud que a veces sentimos frente a ciertas situaciones debe ser leída como una oportunidad para generar nuevas preguntas y abrir espacios de reflexión”, ya que “en esa tensión se abre la posibilidad de construir saber pedagógico, que no niegue la normativa, pero que la reinterprete desde la experiencia concreta”. En ese movimiento, la teoría “en su encuentro con lo situado se transforma”, sosteniendo “una práctica local, abierta al pensamiento, al afecto y a la escucha”. Fue entonces que la reflexión comenzó a incluir la dimensión organizacional. Una participante sostuvo que “el mismo sistema educativo tiene que poder acompañar las trayectorias... la propia institución tiene que tener un compromiso”, ampliando el horizonte hacia decisiones colectivas que respalden el vínculo pedagógico. En esta línea, enseñar supone “sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”, así como “decidir, escuchar, revisar nuestras propias creencias y asumir que enseñar también es aprender”.

Entonces se entiende que el acompañamiento permite expandir la autonomía al “ofrecer orientación en la toma de decisiones, promover la organización personal y favorecer la construcción gradual de autonomía y pensamiento crítico”. El grupo afirmó que “acompañar trayectorias implica asumir una práctica que requiere

decisiones institucionales sostenidas”. Cuando esas condiciones resultan frágiles, prevalece la convicción de que “el acompañamiento es para dotar... para darle herramientas para que se pueda desempeñar con autonomía” y que “acompañar, entonces, es sostener el deseo de aprender”.

En conjunto, los intercambios convergen en que el acompañamiento constituye una práctica creativa, de reflexión constante, con construcción colectiva y responsabilidad institucional, cuyos saberes se producen en un contexto determinado.

I.4. Desafíos a la fragmentación curricular y al individualismo

El análisis empezó a identificar que uno de los nudos críticos en la construcción de prácticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles consiste en la fragmentación curricular que atraviesa el nivel superior no universitario en la formación docente inicial. Esta cuestión se identificó de manera reiterada en las conversaciones iniciales, cuando varios docentes describieron dificultades para integrar saberes disciplinares y habilidades transversales. En las primeras intervenciones surgió la noción de “fragmentación del conocimiento” y de “desarticulación curricular al interior de la carrera”, formulaciones que orientaron la conversación hacia la necesidad de revisar los marcos institucionales que sostienen la enseñanza. La presencia de “ruptura entre la dimensión teórica y la práctica” visibiliza que la diversidad de formatos institucionales y la coexistencia de “diseños antiguos y nuevos, con materias fusionadas y abordajes muy diversos” generan circuitos formativos que el estudiantado debe recorrer sin contar siempre con un andamiaje didáctico que los articule. Una docente lo sintetizó en términos de viabilidad pedagógica al señalar que “los enfoques curriculares son tan variados que es muy difícil conectar y hacer un proyecto para que los estudiantes tengan el conocimiento unificado”.

Este reconocimiento facilitó la comprensión de que las trayectorias estudiantiles se resienten cuando los espacios curriculares funcionan aislados entre sí. Durante un intercambio se destacó el esfuerzo colectivo para “evitar que los espacios curriculares funcionen como ‘islotés’ y potenciar el trabajo en forma colaborativa”, lo que abrió la posibilidad de reinterpretar la articulación curricular como responsabilidad

institucional y no como esfuerzo individual. Desde los primeros aportes, los docentes señalaron que el acompañamiento queda muchas veces depositado en la voluntad personal y no en decisiones institucionales planificadas. Varias voces aludieron a un “enfoque individualista de la época que nos atraviesa”, lo que dio cuenta de una preocupación extendida por la soledad laboral en la que se despliegan muchas intervenciones. Una docente explicó que la “transformación de la forma de trabajo en una institución que predomina el individualismo” constituye una tarea urgente. La falta de colaboración se presentó como síntoma de condiciones institucionales que desalientan el intercambio. Este diagnóstico se volvió explícito cuando se afirmó que “decidir trabajar individualmente frente a una propuesta colectiva puede evidenciar una falta de predisposición para construir saberes en diálogo, limitando la riqueza que emerge del intercambio con otros”.

El grupo comenzó entonces a sostener que las prácticas colaborativas no pueden depender de la predisposición de cada profesor. En una intervención se sostuvo que “el trabajo colaborativo no puede depender de una cuestión de voluntad [individual], sino que tiene que ser planificado y sostenido institucionalmente”. Esta afirmación impulsó una elaboración compartida sobre la dimensión política del acompañamiento, dado que trabajar en colaboración “exige condiciones de tiempo y organización que las instituciones no siempre habilitan”. En otras intervenciones se afirmó que el acompañamiento requiere “construir tejidos de equipo, evitando que la tarea recaiga en la soledad del docente formador”, lo que volvió palpable la necesidad de reconfigurar el trabajo pedagógico desde una perspectiva colectiva.

Los encuentros sincrónicos introdujeron la crítica a la rigidez burocrática. Una docente presentó la dificultad de planificar colectivamente: “el mayor obstáculo que tenemos es la burocracia. Es terrible porque coordinamos una reunión, pero no los podés citar. Entonces ya está, no coordinás la reunión, el trabajo tiene que ser con el que quiera trabajar”. Esta permitió analizar la manera en que la falta de habilitación institucional genera un trabajo sostenido en esfuerzos personales. La misma docente agregó que esto obliga a que el trabajo conjunto tenga “que ver con que los profesores puedan disponer de tiempo de su vida personal obviamente no pago y todo lo demás para reunirse para planificar en forma conjunta”, y volvió evidente la ausencia de tiempos de la institución para organizar la colaboración. Se planteó: “el

sistema versus trayectoria, parecería que el sistema juega en contra de lo propuesto. Trayectorias continuas, completas, inclusivas y de calidad”. Esta tensión propicia comprender que las trayectorias estudiantiles se construyen en condiciones institucionales que no siempre dialogan con los principios pedagógicos que las políticas educativas y los propios docentes sostienen. Así, el acompañamiento comenzó a pensarse como una práctica que exige “decisiones institucionales sostenidas”. La reflexión habilitó comprender que el acompañamiento se fortalece cuando las instituciones generan condiciones para la articulación, el trabajo en equipo y el análisis compartido. Los docentes valoraron especialmente las ocasiones en las que pudieron “articular, pensar con otros, lazo y equipo”, porque esas experiencias mostraron que la fragmentación curricular y el individualismo son efectos de la organización institucional que pueden transformarse. La reflexión, el trabajo conjunto y la disponibilidad para analizar las propias prácticas empezaron a construir intervenciones que atienden a la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

1.5. El docente como traductor de políticas educativas

La figura del docente como traductor de políticas educativas se identificó en los foros, escrituras y encuentros, articulada a partir de experiencias concretas en las que los marcos normativos y los lineamientos curriculares se presentan como desafíos a interpretar y contextualizar. En los primeros momentos de conversación aparecieron expresiones que mostraban la distancia entre los textos normativos y la vida institucional. Una docente señaló que “las teorías que sostenemos tienden a diluirse al entrar en diálogo con la realidad institucional”, lo que abrió una primera línea de análisis sobre las dificultades que enfrentan los equipos para sostener decisiones coherentes con las regulaciones. Esta misma participante expresó que “los marcos propuestos por la provincia entran en tensión o son directamente ignorados en la práctica cotidiana”, lo que habilitó una interpretación más amplia del rol docente como mediador de normativas.

A medida que las conversaciones avanzaron, esta tensión comenzó a entenderse como una oportunidad para producir conocimiento. Una docente afirmó que “en esa tensión se abre la posibilidad de construir saber pedagógico, que no niegue la

normativa, pero que la reinterprete desde la experiencia concreta”. Esto permitió reconocer que la actividad de enseñar es un trabajo interpretativo en el que la normativa se convierte en materia de análisis, selección y contextualización. Las intervenciones sostienen que el oficio docente incluye una dimensión política en torno a qué se enseña y cómo se concibe el derecho a la educación. En este sentido, una participante expresó que considera que “el acompañamiento es un acto relacional y ético, pero también es profundamente político: implica disputar sentidos sobre qué se enseña, cómo se aprende y quiénes tienen derecho a habitar la experiencia educativa”. La intervención que afirmó “me inquietan los límites, el encuadre de estas intervenciones en el nivel superior a la luz de los marcos regulatorios más recientes” permitió abrir una discusión sobre las tensiones entre los tiempos institucionales, las formas de acreditación y las trayectorias reales de los estudiantes. La pregunta funcionó como señal de que la normativa requiere ser traducida para que pueda orientar el trabajo sin contradecir la complejidad de lo que sucede en el aula.

En los foros se evidenció que entienden la traducción como una tarea que incluye asumir responsabilidades propositivas. Se expresó la necesidad de “salir del lugar cómodo de la crítica y dar el paso de hacernos cargo de qué es lo que podemos proponer y hacer para que entre todos se visualice más o menos lo mismo”. Hay allí una consideración de la actividad docente que se orienta hacia la construcción de criterios que otorguen sentido colectivo a las prácticas de acompañamiento. Esto se complementa con reflexiones que subrayan la importancia de que las decisiones produzcan nuevas formas de habitar la institución. Traducir implicaría interpretar y decidir condiciones para la enseñanza y la afiliación. Como señaló una docente, los marcos y diseños “entran en tensión cuando se cruzan con la práctica educativa cotidiana”, lo que demanda ajustes para sostener accesibilidad, continuidad y sentido formativo en las trayectorias.

Esta función del docente como traductor, además de ser una operación técnica e intelectual de mediación, se encuentra profundamente enraizada en la dimensión afectivo-subjetiva del oficio. La traducción de políticas macro, como el derecho a la educación superior en los distintos contextos educativos, se materializa en el territorio a través de lo que los participantes denominan “poner el cuerpo” y sostener un suelo de “amorosidad”. Es en este plano subjetivo donde el docente

interpreta las prescripciones externas para ajustarlas a las singularidades de las trayectorias reales, transformando las políticas públicas en un acto de cuidado y hospitalidad pedagógica. De este modo, el docente opera como el soporte para que la política pública cobre sentido humano; se reconoce que la efectividad de la traducción normativa depende de una mediación que articula la exigencia académica con una disponibilidad afectiva capaz de alojar la fragilidad y la incertidumbre que atraviesan las diferentes trayectorias educativas.

El proceso colectivo de reflexión dio lugar a una comprensión ampliada de esta figura. Los docentes identificaron que traducir políticas educativas supone reconocerse como agentes que median entre decisiones macro y realidades micro, que crean puentes y que otorgan inteligibilidad pedagógica a regulaciones muchas veces producidas lejos de los contextos concretos. Esta dimensión, articulada con la profundización de la dimensión afectivo-subjetiva, permite comprender que la traducción también supone generar las condiciones subjetivas y vinculares que hacen posibles las experiencias formativas sostenibles.

II. Función reflexiva y colaborativa del dispositivo metodológico “Taller”

El análisis de las participaciones sincrónicas y asincrónicas producidas permite empezar a observar que el dispositivo se va presentando como un espacio clínico-formativo en el sentido propuesto por la Didáctica Profesional (Pastré, 2011) y la Clínica de la Actividad (Clot, 2007). Esta comprensión surge del modo en que lograron transformar experiencias cotidianas en objetos de pensamiento, interrogar los supuestos que orientan su hacer y producir categorías nuevas para entender la complejidad del acompañamiento. Una participante lo expresó al señalar que “en los talleres estamos empezando a ver cómo el análisis compartido nos permite mirar de otro modo lo que hacemos y, a la vez, transformarlo”, frase que sintetiza el movimiento entre análisis y actividad que el proceso busca promover.

La documentación relevada evidencia un movimiento sostenido desde la descripción hacia la conceptualización. La coordinadora observó que “solemos quedarnos

en la descripción del material empírico”, planteo que sirvió para inaugurar un trabajo orientado a producir interpretaciones en función de las situaciones profesionales planteadas. Al comenzar a trabajar con estas, identificamos que lo empírico conmueve el andamiaje conceptual, según la referencia a Frigerio *et al.* (2024), lo que abre la posibilidad para que las experiencias se convirtieran en preguntas teóricas y las preguntas en categorías provisorias de comprensión (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Otra profesora señaló que “tocan otros aspectos y nos llevan a pensar en categorías, a construir categorías”, reconocimiento que da cuenta del pasaje desde el acontecimiento vivo hacia su elaboración conceptual. En este tránsito, el conversar entre todos se volvió herramienta para “salir de lo descriptivo al análisis”.

El espacio ofreció un marco para interrogar la propia actividad y visibilizar elementos que suelen permanecer implícitos. En varios tramos de los foros y las reuniones se expresó que los encuentros permitieron “hacer visible aquello que suele permanecer oculto en el trabajo docente”, en sintonía con la premisa de la Clínica de la Actividad sobre la importancia de revelar aquello que condiciona la tarea sin aparecer en primer plano. Entonces, se habilitaron nuevas preguntas planteadas en un foro: *“¿qué supuestos sostienen nuestras intervenciones?, ¿cómo leemos al estudiante cuando definimos un problema?, ¿qué lugares nos reservamos como docentes al analizar una situación?, ¿qué margen de maniobra habilita la institución?”*.

El trabajo con la noción de situación profesional contribuyó a estructurar estos acercamientos. Una participante explicó que la herramienta funciona como modo de “ordenar las ideas de escenas en las que muchas veces prima el desorden, la confusión, incluso la angustia”. Esto ofrece una base desde la cual iniciar un análisis de las interpretaciones. Empezaron a ver que podían “involucrarse o involucrar a otros actores con la finalidad de poder revisar esa situación y lograr alguna veta de transformación, siempre pensando en que el taller tiene fines formativos”. El sentido de transformación abrió una reflexión sobre qué revisar en el contexto del acompañamiento. En los intercambios se menciona reiteradas veces que la “solución es colectiva” y que trabajar en equipo es un requisito para acompañar las trayectorias. Este reconocimiento se profundizó cuando se destacó que la discusión solo adquiere sentido “con un marco teórico”, gesto que integra la teoría en la conversación y evita que las reflexiones se pierdan en lo anecdótico. La estructura grupal promovió

un trabajo dialógico entre perspectivas, acorde con lo que describen Béguin y Clot (2004) cuando señalan que “la diversidad de posiciones en el seno de los grupos heterogéneos de actores constituye el motor de desarrollo de sus actividades. Se aprende de lo que es diferente no de lo que se comparte” (pp. 14-15). La heterogeneidad funcionó entonces como condición para la interrogación, dando lugar a reconceptualizaciones que surgieron en la comunión de diferentes miradas.

Con el correr de los encuentros, comenzaron a revisar sus propias creencias sobre la enseñanza y el acompañamiento. Una participante sostuvo que “definir una problemática implica tomar una posición, un posicionamiento”, afirmación que introdujo la dimensión ética y política de la tarea. Se reconoció que necesitaban “generar una reflexión que sirva específicamente para la acción”, planteo que ubica a la reflexión como herramienta para intervenir, más que como ejercicio abstracto. También llevó a revisar concepciones: “Acompañar no es aplicar; es pensar con otros cómo intervenir, en función de lo que pasa”. Esta frase se articuló con otras que destacan la necesidad de “tejer, entrelazar y construir algo inédito” al confrontar los relatos, reconocieron que la teoría “ofrece un horizonte, pero la práctica nos obliga a recrearla”. Esta recreación se entiende como “respuesta didáctica” construida en diálogo con otros y planteada en el contexto. La práctica comenzó a ser vista como un momento donde se elaboran conocimientos propios, donde surge la figura como “intelectual que genera y produce conocimiento”. También emergió la idea del docente como traductor de políticas, capaz de interpretar, contextualizar y actuar en función de las condiciones concretas del territorio.

En el taller se ensayaron modos de pensar, preguntar y analizar. La conclusión general plantea un horizonte de trabajo donde la práctica se concibe como una actividad con rasgos locales y reflexiva. Este dispositivo clínico-formativo deja abiertas varias preguntas que orientan futuras investigaciones y prácticas: ¿cómo sostener institucionalmente estos espacios de análisis?, ¿qué condiciones necesitan para seguir produciendo saberes útiles para cada entorno?, ¿cómo integrar la dimensión subjetiva en los dispositivos formativos?, ¿qué formas puede adoptar la colaboración para evitar que la reflexión quede encapsulada en experiencias aisladas?

Se promovieron procesos de reconceptualización del acompañamiento, revisión de la actividad y producción de saber pedagógico a partir del análisis de situaciones.

La heterogeneidad operó como condición y cuestionó la idea de respuestas individuales frente a problemáticas complejas y sostuvo la necesidad de construcción colaborativa. El espacio fue experimentado como sostén que “nos contiene y nos sostiene en contextos institucionales complejos”, donde la circulación de “sentimientos similares” transformó temores en “vivencias reflexivas e enriquecedoras” en construcción progresiva de confianza y la profundización de la reflexividad colaborativa que es inescindiblemente individual y colectiva a la vez, en un proceso de revisión y complejización conceptual entendido como “amasado conceptual” gradual y siempre provisional (Sadovsky, 2024).

Discusión

Los resultados provisorios del estudio parecen apuntar a que el acompañamiento de trayectorias en los institutos superiores de formación docente inicial no se presenta como una función periférica ni como un agregado compensatorio ante dificultades individuales. Los datos sugieren que esta dimensión opera como eje estructurante del trabajo, al articular decisiones didácticas, mediaciones institucionales y posicionamientos éticos. Esta lectura adquiere relieve en un contexto donde las políticas de democratización suelen formularse prioritariamente en términos de acceso y permanencia, sin que se profundice en las condiciones pedagógico-didácticas concretas que esas metas podrían implicar. Los intercambios analizados advierten que el acompañamiento se construye en la actividad misma, en el análisis compartido de problemas reales y en la interpretación situada de marcos normativos, más que en la aplicación directa de dispositivos previamente definidos.

Desde la perspectiva de la Didáctica Profesional, el desarrollo del oficio se consolida cuando los sujetos logran conceptualizar su experiencia y transformar la experiencia en objeto de conocimiento. En este caso, el taller habría funcionado como una mediación que facilita ese pasaje, haciendo visible aquello que en la práctica cotidiana suele permanecer implícito. La tendencia inicial al relato anecdótico se perfila como una forma primaria de elaboración que todavía requiere instrumentos específicos para ir tomando cuerpo paulatinamente con los aportes del grupo.

Así comenzamos a identificar que la reflexividad aparece, a partir de la experiencia, como una construcción colectiva que demanda tiempo, reglas de intercambio y mediaciones conceptuales. Este hallazgo interpela, al menos en el marco de este dispositivo, modelos formativos que suponen la reflexión como una competencia individual disponible de manera inmediata, y sugiere pensarla más bien como objeto de enseñanza y de organización institucional sostenida en el tiempo. Por otro lado, es posible relacionarlo con la conceptualización del acompañamiento como práctica artesanal. Las expresiones recogidas (“no son una receta ni un protocolo estandarizado”, “no se trata de una receta con respuestas predeterminadas”) apuntan a la imposibilidad de estabilizar la intervención pedagógica. En diálogo con Mayen (2021), la actividad se muestra aquí como una práctica discrecional atravesada por incertidumbre. La metáfora del tejido que nombran los profesores permite entrever el acompañamiento como un trabajo que integra hilos diversos y heterogéneos en una trama que se va entrelazando. Ante una inquietud vinculada con un examen, por ejemplo, el profesor enlaza revisión conceptual, explicitación de criterios, simulacro anticipatorio, ajuste de tiempos y espacio de diálogo; en esa operación comenzamos a ver cómo se entretajan saber disciplinar, conocimiento del grupo, lectura normativa y sensibilidad afectiva. Cada hilo conserva su especificidad, aunque adquiere sentido en la configuración conjunta. La referencia a la “cuestión medio artesanal” insinúa una tarea que articula saberes, lectura de contexto y decisiones prudentes que ubican la práctica en el terreno del juicio profesional.

Esta incorporación introduce un giro que nos parece significativo. La dimensión afectivo-subjetiva se presenta como posible condición de posibilidad para la apropiación del conocimiento y para la afiliación institucional. El vínculo pedagógico (“sostener un vínculo pedagógico que habilite la confianza, la pregunta y la posibilidad de aprender”) se delinea como mediación donde se entrelazan confianza, autoridad y exigencia. El acompañamiento se revelaría, entonces, como práctica que integra razón y afecto, regulación normativa y cuidado, autonomía y sostén. Esta articulación muestra, en el marco observado, la comprensión del oficio y desafía lecturas que separan lo cognitivo de lo emocional.

La tensión entre dimensión subjetiva e institucional también adquiere nuevos matices a la luz de este análisis. La afirmación de que “acompañar trayectorias

implica asumir una práctica situada que requiere decisiones institucionales sostenidas” sugiere que las emociones están atravesadas por condiciones organizacionales. Políticas de evaluación, tiempos académicos y dispositivos administrativos inciden en la experiencia afectiva tanto del estudiantado como del profesorado. De este modo, la traducción institucional se amplía: no se trata únicamente de reinterpretar normas, es necesario generar condiciones que hagan posibles las experiencias formativas sostenibles en el plano subjetivo.

En términos formativos, la experiencia insinúa la posibilidad de que compartir incertidumbres transforme la vivencia individual en problemas colectivos. La expresión “lo necesitaba y no lo sabía” sintetiza un reconocimiento que pareciera ir más allá de la adquisición de técnicas: remite a la construcción de un espacio donde la afectividad puede tramitarse y el intercambio permite armar conversaciones que organizan la forma de pensar conceptos y acciones.

El estudio presenta límites que conviene considerar. La incorporación sistemática de la dimensión afectivo-subjetiva surge en una fase avanzada del análisis, lo que abre la necesidad de profundizar en investigaciones posteriores. Asimismo, la duración del dispositivo permite observar procesos iniciales de conceptualización; aunque no evaluar aún transformaciones sostenidas en el tiempo. Será necesario, en próximas ediciones, ampliar la temporalidad y las estrategias de indagación para examinar cómo estas conceptualizaciones podrían traducirse en cambios institucionales.

Estos hallazgos comienzan a mostrar que el acompañamiento se va armando como práctica compleja que integra dimensiones didácticas, institucionales y afectivo-subjetivas. Pensar el acompañamiento en estos términos implicaría asumir que la democratización de la educación superior exige más que políticas de acceso: requiere la construcción cotidiana de condiciones pedagógicas, organizacionales y vinculares que hagan posible aprender, permanecer y proyectar.

Cierre

El trabajo presentado permite comenzar a pensar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles como objeto de problematización pedagógica en los profesorados.

Avanzamos así en su delimitación conceptual: ya no se trata de una función accesoria ni de una respuesta reactiva ante dificultades individuales, sino de una práctica estructurante del oficio, atravesada por decisiones didácticas, mediaciones institucionales y profundos procesos afectivo-subjetivos.

El desarrollo de la investigación va mostrando, de manera cada vez más clara, que el análisis colectivo de situaciones construidas por los propios docentes favorece la producción de saber pedagógico y potencia la formación colaborativa. La posibilidad de transformar relatos iniciales en problemas genuinos, de explicitar criterios del hacer que antes permanecían implícitos y de confrontar perspectivas heterogéneas habilita una organización conceptual más compleja y compartida. El taller permitió, sobre prácticas existentes, generar condiciones concretas para su revisión y resignificación, articulando investigación y formación en un mismo movimiento reflexivo que se sostuvo a lo largo de los meses.

La incorporación de la dimensión afectivo-subjetiva amplía la comprensión del acompañamiento. Reconoce que las trayectorias se sostienen, sobre todo, a través de vínculos que integran confianza, exigencia y responsabilidad institucional, más allá de los dispositivos académicos formales. Esta integración propone pensar la práctica como una articulación viva entre saber disciplinar, juicio ético, lectura organizacional contextualizada y cuidado pedagógico cotidiano.

Finalmente, los avances alcanzados abren líneas de continuidad que invitan a seguir investigando al acompañamiento como campo en plena construcción. Nos parece necesario ampliar la temporalidad del dispositivo para observar efectos más sostenidos, analizar sus impactos reales en las prácticas institucionales y explorar con mayor sistematicidad la dimensión afectivo-subjetiva en su estrecha relación con las políticas de inclusión. En un escenario atravesado por demandas de democratización, pensar el acompañamiento como práctica compleja implica asumir que la igualdad de oportunidades se garantiza primero por el acceso, pero luego –y de manera decisiva– por la construcción sostenida de condiciones pedagógicas, organizacionales y vinculares que hagan posible aprender, permanecer y proyectarse con verdadero sentido en la educación superior.

Referencias

- Ball, S. (1992). *La micropolítica en la escuela*. Paidós Ibérica.
- Béguin, P. y Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, (1-2), 1-17. <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Birgin, A., Ingratta, A. y Moscato, P. (2018). *¿Nuevos escenarios en la formación docente?* II Jornadas de Sociología - UNMDP.
- Bruno, D. (2024). Informe técnico: Estructura de la representación social de estudiantes de nivel secundario por docentes del Distrito Escolar-San Miguel [Material interno]. Proyecto de investigación UNIPE 22-23/08. UNIPE.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, (1-1), 83-93.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. B. y Siderac, S. (2016). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, 7(15), 17-40.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2024). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (vol. 109). Noveduc.
- Mayen, P. (2021). "Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional". En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 105-117). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional: un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *Competenza e Professionalità. Education, Sciences & Societ* [trad. Elizabeth Muñoz de Corrales].
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- 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, *Construcción de conocimientos en el campo educativo: Celebrando a Tono Castorina - Volumen 2*. Tilde editora. <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/construccion-de-conocimientos-en-el-campo-educativo>
- Scavino, C., Cimolai, S., Toscano, A. y Sburlatti, S. (2023). *Reconfiguración y desafíos en la educación superior: experiencias de institutos de la provincia de Santa Fe para sostener trayectorias estudiantiles*. Subsecretaría de Nivel Superior, Ministerio de Educación, Santa Fe.
- Scavino, C., Gizirian, M. y Grego, M. (2025). Formación docente en prácticas situadas: aportes para su diseño desde tres enfoques. *Revista Análisis de las Prácticas*, (4), 43-70.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2002). Aspectos de la educación superior no universitaria: la formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales [documento de trabajo]. Universidad de Belgrano. https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/11142/72_sigal.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). "Investigaciones producidas sobre 'trayectorias escolares' en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)". En D. Pinkasz y N. Montes (coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Ediciones UNGS
- Vinatier, I. (2021). "La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto 'capaz'". En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 119-146). UNIPE: Editorial Universitaria.

Recepción: 02/03/2026

Aceptación: 31/3/2026