



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CARRERA PROF. y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Sede Esquel

### **TESIS DE GRADO**

**Prácticas docentes en torno a niños y niñas con discapacidad en escuelas primarias  
y secundarias en la ciudad de Esquel, Chubut y su relación con el marco  
normativo que rige a la Educación Especial.**

Directora: Dra. Mónica Graciela Iturrioz

Autora:

María Luján Porcelli

Esquel, octubre 2022

## Dedicatoria

A mi familia por su acompañamiento.

A mi mamá por haber sido sostén de este proceso

A mi esposo por compartir conmigo esta aventura

A todos los profesores, compañeros de carrera y compañeras de trabajo

A mi grupo: Cecilia Holmes y Malena Marquez

A mi directora de tesis

A todos los que prestaron sus conocimientos para poder escribir esta tesis

A Nestor Camino por su contención y acompañamiento

## ÍNDICE

<b>Carátula</b>	<b>1</b>
<b>Dedicatoria</b>	<b>2</b>
<b>Índice de títulos y subtítulos</b>	<b>3</b>
<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I : Introducción y definiciones acerca de la tesis</b>	<b>6</b>
1.Origen y delimitación del problema	6
2. Estado de la cuestión	7
3. Objetivos	14
4. Marco Teórico	14
5. Metodología	24
<b>Capítulo II: La Tesis</b>	<b>29</b>
1. Los datos empíricos y su conceptualización	29
1.1. El contexto que anida: normativas	29
1.2. Voces docentes	37
1.3. Producciones docentes	71
<b>Capítulo III: Análisis e interpretación del material empírico</b>	<b>91</b>
1. Introducción al capítulo	91
2. Categorías emergentes	91
2.1. Prácticas docentes en aulas inclusivas	91
2.2. Estrategias que favorecen las prácticas docentes colaborativas	99
2.3. Contextos que constituyen las prácticas inclusivas	105

2.4. Garantía del derecho a la educación por parte de las instituciones del Estado	111
2.5. Familias en la experiencia inclusiva	114
<b>Capítulo IV: Conclusión y proyecciones posibles</b>	<b>116</b>
1. Conclusiones de nuestro estudio	116
1.1. Condiciones que posibilitan el desarrollo de prácticas docentes en escuelas con proyectos inclusivos	116
1.2. Mediaciones y contextos que facilitan la educación inclusiva	118
1.3. Tensiones entre el rol del Estado y la puesta en marcha de la normativa vigente	118
1.4. Familias y su rol en el proceso inclusivo de los niños con discapacidad	119
2. Cierre y hallazgos	119
<b>Bibliografía</b>	<b>122</b>
1. Normativa	128
<b>Anexo</b>	<b>1</b>
Índice	2
Anexo 1: Entrevistas	3

## **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de las normativas vigentes en torno a la educación inclusiva en la provincia de Chubut desde el año 2006 en adelante. Para alcanzar dicho objetivo se analizaron las leyes, resoluciones y circulares que legislan la modalidad y se realizaron entrevistas a docentes y directivos de escuelas comunes y de educación especial, directivos del CSAyC y supervisores. A través del análisis del material empírico se pudieron reconocer los obstáculos y aspectos favorecedores para la implementación de la inclusión en escuelas comunes. La información recabada a través de los diferentes actores educativos evidencia la necesidad de políticas públicas que garanticen los recursos necesarios para poner en acto la educación inclusiva. Asimismo, visibiliza el rol fundamental del Estado como garante de las normativas vigentes y la importancia de la coordinación interagencial entre los diferentes subsistemas que conforman el sistema educativo provincial.

Palabras claves: educación inclusiva - normativas- obstáculos y fortalezas- rol del Estado

## **Abstract**

This research is aimed at analyzing the laws that have regulated inclusive education in Chubut since 2006. In order to reach this objective laws and resolutions were analyzed and teachers, supporting teachers as well as headmasters and supervisors were interviewed. Through this analysis, obstacles and strengths to implement inclusive education in a common learning environment were identified. The information obtained from interviews shows the necessity of public policies that guarantee the resources to implement inclusive education. Furthermore, it highlights the State's role as active guarantor of current laws and the importance of multidisciplinary teamwork between the several subsystems that constitute the educational system in Chubut.

Key words: inclusive education- laws- obstacles and strengths, State's role

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIONES ACERCA DE LA TESIS**

### **1. Origen y delimitación del problema**

A partir de la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada en el año 2006, surge la necesidad de implementar en nuestro país la educación inclusiva en el sistema educativo nacional. Sin embargo, esta normativa nos presenta diferentes interrogantes en torno a la posibilidad de poner en práctica proyectos inclusivos en las escuelas comunes. A modo de referencia, los docentes<sup>1</sup> deben adecuar sus prácticas en aulas con niños con discapacidad sin contar, en muchas ocasiones, con personal capacitado que los acompañe en esta tarea; así, nos surgen inquietudes en torno a la posibilidad de implementar la inclusión educativa en aulas comunes.

A esta situación, se suman las ansiedades de familias con niños con discapacidad quienes manifiestan en muchas ocasiones inseguridades en torno a la posibilidad de que sus hijos puedan realmente atravesar el proceso de inclusión en un aula común; sospechan que estarían más protegidos en escuelas especiales.

También conocemos la importancia que un trabajo multidisciplinario significa en los proyectos inclusivos, por ello nos preguntamos si es posible que diferentes actores trabajen colaborativamente para lograr la inclusión de niños con discapacidad.

Sin dudas, el Estado es quien debe garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, nos inquieta conocer si ejerce funciones regulatorias para que las prácticas de los docentes de escuelas comunes den cuenta de un trabajo inclusivo que garantice lo establecido por la legislación. También nos preocupa que el contexto socio-económico actual profundice la exclusión de niños con discapacidad al imposibilitar que sus familias puedan acceder a escuelas con proyectos inclusivos cuando el Estado no regula las condiciones favorecedoras de acceso

---

<sup>1</sup> El uso de un único género no da cuenta de un lenguaje sexista sino que el mismo será utilizado por una decisión práctica.

Por lo antedicho, creemos que la importancia de este aporte, expresado en una tesis, se encuentra en el análisis de las prácticas docentes en torno a niños con discapacidad desde la normativa que la legisla y desde el reconocimiento del contexto socio-económico, como también en revelar algunos escenarios con niños con discapacidad de la ciudad de Esquel.

El uso del concepto de inclusión está presente en las políticas socioeducativas desde el año 2006 y en los programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de generar prácticas de inclusión (Sinisi, 2010). Por la relevancia sociopolítica que ha tenido este concepto y siendo un componente constitutivo del proceso educativo, la carrera de Ciencias de la Educación se ha hecho eco del mismo y lo trabaja de manera sucesiva en diferentes espacios curriculares, por lo que emprender el estudio de experiencias pedagógicas que lo tenga como centro es una apuesta de gran relevancia. Asimismo, la investigación posibilita visibilizar la importancia de analizar la vigencia del marco normativo como también gestar aportes hacia la formación docente, en especial de aquellos que llevan a cabo sus prácticas con personas con discapacidad.

Por todo lo expresado y la centralidad del problema, entendemos que es necesario hacer de la investigación empírica un recurso para estudiarlo. Pretendemos entonces llevar a cabo nuestro trabajo en el espacio educativo conformado por docentes vinculados a niños con discapacidad.

Por lo expuesto, el problema que la presente tesis pretende abordar es el que sigue: *Prácticas docentes, de equipos directivos y de supervisores en escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Esquel, Chubut en las que se desarrollan experiencias inclusivas de niños con discapacidad y su relación con el marco normativo que rige a la Educación Especial.*

## **2.Estado de la cuestión**

El objeto del presente apartado es analizar algunas investigaciones realizadas en torno al objeto de estudio de la presente tesis. Las mismas han servido para reconocer los principales temas y problemas que se dirimen en el ámbito como así también sumar a la constitución del objeto problema que en el marco de una investigación cualitativa se nutre de aportes como los volcados aquí.

En una investigación acerca de los procesos de inclusión educativa Velez Pachón (2016) analiza los obstáculos y barreras que las personas con discapacidad deben enfrentar para ejercer su derecho a la educación dentro de las escuelas y explora las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad tienen diversos actores educativos.

La misma fue llevada a cabo en una escuela común con procesos de inclusión de personas con discapacidad ubicada en el Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires, a partir de un estudio de caso, que permitió investigar el fenómeno dentro de un contexto real. Para la obtención de datos, las herramientas metodológicas utilizadas fueron las entrevistas y la observación. Las primeras fueron realizadas a los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la escuela y la segunda se elaboró durante el tiempo de permanencia en la institución, que permitió conocer lo que ocurría en el contexto y entre los sujetos estudiados. Los datos secundarios se obtuvieron a través del análisis del proyecto educativo institucional de la escuela y de las leyes internacionales, nacionales y provinciales que legislan la educación para personas con discapacidad.

Para codificar la información recopilada se cruzaron las variables y tuvo como trayecto de referencia el desarrollo conceptual y la articulación teórica entre las representaciones sociales y la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual.

A partir de esta investigación la autora concluye que la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, primer instrumento de derechos humanos en el siglo XXI, ha presentado un cambio en la temática de la discapacidad pasando de un modelo médico y rehabilitador a uno social e inclusivo. Reconoce la necesidad de transformar la estructura y organización de las escuelas comunes y sus actores con el fin de abolir las barreras interpuestas por la sociedad que profundizan la discapacidad.

Importa recuperar para la presente tesis el análisis que hace Velez Payón que le permite afirmar la importancia del instrumento legal que analiza, el cual en el capítulo 24 establece que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y así asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles. El interés de recuperar este estudio reside en visibilizar la importancia de

que los supervisores y directores de escuela propicien proyectos de integración de modo que se lleven a cabo “buenas prácticas” en el ambiente escolar y un seguimiento y evaluación desde el Estado para que las normas que legislan la educación inclusiva se materialicen.

La investigación realizada por Blanco Vargas (2008) analizó el significado que le otorgan los docentes a la diversidad en sus prácticas docentes. La autora se centró en las maestras dado que son las constructoras sociales de significados, que pueden producir cambios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula y de esa manera eliminar las barreras que obstaculizan los aprendizajes de los alumnos con discapacidad. Así, el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación se hacen posibles para todos.

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Municipal de la Comuna de Las Condes de la Región Metropolitana de Chile. En el marco de un paradigma cualitativo, la investigadora interpretó el campo de estudio, observó y recogió lo que ocurría a través de la observación no participativa, entrevistas y grupo focal.

Dado que el interés de esta investigación fue comprender el significado que le otorgan los profesores a trabajar en la diversidad, se utilizó como modalidad el estudio de caso. También se utilizaron la entrevista y el grupo focal que fueron complementados con la observación no participativa. Para el análisis de los datos, la investigadora seleccionó temas emergentes a partir de los cuales construyó categorías.

De los resultados obtenidos se puede visualizar que el concepto de diversidad que los entrevistados construyeron a través de más de 15 años de servicio, los lleva a la creencia que a los alumnos con discapacidad no se les puede exigir; asimismo, dejaron entrever bajas expectativas de avance que los lleva a considerar a la diversidad como un aspecto que resta posibilidades de crecimiento.

En el mismo sentido, en el análisis desde la práctica pedagógica se puede observar que el número elevado de alumnos, el tiempo insuficiente con el que cuentan los docentes y la adaptación de las actividades y materiales, torna más complejo el trabajo en la diversidad dado que sufren un desgaste con aquellos que requieren un mayor acompañamiento. Asimismo, la falta de herramientas para abordar las necesidades de los estudiantes produce mayor tensión en los docentes, que genera conflictos en torno a

la diversidad que dan cuenta de demandas directas a la gestión de la escuela con el fin de generar mayor participación y colaboración entre los docentes y otras disciplinas.

Como resultado, se ha observado que la baja expectativa de los alumnos a los que se etiqueta como diferentes llevó a la construcción de tipificaciones de la diversidad. Las observaciones realizadas en el campo dejan en claro la necesidad de capacitación de los docentes dado que en la práctica se presentan situaciones que revelan que las estrategias o adecuaciones curriculares no son las más idóneas.

Esta investigación aporta datos acerca de la importancia del reconocimiento de la diversidad en el aula, de manera tal que los docentes puedan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitar la homogeneización del aula y potenciar el trabajo áulico según las necesidades educativas reales de los alumnos. De igual modo, permite registrar el problema recurrente de la necesidad de trabajo docente con la experiencia de la diversidad en general y de la inclusión en particular.

Casal (2018) analizó la relación entre las políticas públicas que el Estado propone para hacer posible la inclusión y las prácticas docentes dirigidas a la integración escolar de niños con discapacidad. También indagó sobre el impacto que tiene el paradigma de la inclusión educativa sobre la producción de normativas como parte de las políticas del Estado que buscan garantizar los derechos de los niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Dicho estudio se apoyó en el análisis documental -mediante un muestreo en cascada o bola de nieve- de las diversas normas que constituyen el marco regulatorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al respecto mediante una revisión cualitativa de datos estadísticos publicados por la Dirección de Estadística e Investigación respectiva. De igual modo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes.

Los resultados obtenidos permitieron reconocer la necesidad de políticas públicas que permitan transformar las escuelas para garantizar la accesibilidad de todos los niños y pensar la inclusión en el seno de las instituciones que albergan a los actores que conforman el sistema educativo.

De igual modo, el trabajo visibilizó que las prácticas educativas son posibles pero requieren de un trabajo artesanal y conjunto, de experiencias y de normativas que permitan darle transferibilidad. Otro aspecto a resaltar es la importancia de la formación docente, aspecto escasamente abordado por las políticas estatales.

Estos estudios permiten valorar la relevancia del marco normativo que regula la educación inclusiva y pone de manifiesto los desencuentros entre la letra de las normas y las condiciones que se propician desde el Estado para garantizar el derecho a la educación a todas las personas con discapacidad.

En otro estudio, Luján (2016) analizó las leyes, tratados internacionales y resoluciones que tienden a favorecer la inclusión no sólo en Argentina sino en otros países del mundo. Por otro lado, este trabajo resaltó la importancia del rol docente como formador de sujetos que viven en comunidades cambiantes donde todos deben poder desplegar el máximo de sus posibilidades. También se evidenció la necesidad de la formación de docentes que respeten la heterogeneidad de los grupos.

El trabajo empírico se realizó en un jardín de infantes perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la ciudad de San Rafael, Mendoza, a partir de entrevistas realizadas con cuestionarios estructurados conformados por preguntas abiertas que fueron llevadas a cabo de forma personal. También se utilizó la observación participante con registro de notas de campo, que se llevó a cabo a partir de una guía de pautas con el objetivo de focalizar y direccionar la mirada en el relevamiento de datos.

Este estudio permitió visibilizar la importancia de las convenciones mundiales que marcaron un momento importante y comprometieron a toda la sociedad en la inclusión más allá de las inversiones necesarias de los gobiernos en infraestructuras y de la Ley Nacional de Educación.

Este trabajo resalta que el cambio sólo puede ser desarrollado por los docentes quienes a través de sus estrategias pueden hacer efectiva la inclusión. Desde el paradigma socio-crítico el docente ha de centrar al niño como un ser social que será capaz de construir sus aprendizajes con otros y el medio. De esa manera, se podrán construir los cimientos que permitan la inclusión de niños con discapacidad y permite reconocer la relevancia de la normativa vigente que favorece la inclusión de alumnos con discapacidad, como también la importancia de la formación de docentes que les permita contar con las herramientas necesarias para garantizar la heterogeneidad en el aula y abordar los desafíos que presenta la inclusión.

Bianchi (2015) analiza los conceptos de integración, inclusión y la normativa vigente que legisla a la educación inclusiva. Hace especial mención del Protocolo de San Salvador que constituye un sistema de protección de derechos, a través del cual, el

sujeto puede acudir a la Corte Interamericana de Derechos Humanos en torno al reconocimiento de los mismos.

Integrar, sostiene la autora, implica la normalización de la vida del niño con discapacidad e infiere la existencia de una segregación o separación anterior mientras que incluir significa la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos con el objetivo de superar las barreras con las que los alumnos llegan al sistema escolar.

La autora argumenta la necesidad de considerar que la inclusión educativa implica no sólo la inscripción de niños con discapacidad en las escuelas comunes sino también la existencia de políticas que garanticen la disponibilidad de recursos humanos con una formación adecuada; resalta que a pesar del hecho que la Ley N° 26.206 fue sancionada en 2006, aún existe incumplimiento de la misma por parte del Estado. Así, Bianchi, reafirma la obligación que tienen las autoridades de garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad en escuelas públicas con programas de interacción e infraestructura adecuada.

Para el trabajo empírico se utilizaron estrategias cuantitativas y cualitativas como la observación documental, entrevistas, análisis de las normativas vigentes en el país y en el extranjero. Se recurrió a fuentes de datos secundarios y primarios como bibliografía en general, documentos periodísticos y relatos de la persona entrevistada.

Los resultados obtenidos demuestran el gran avance en materia legislativa en torno a la educación, lo que constituye una herramienta esencial para construir la identidad y la unidad cultural. Asimismo, la autora resalta la multiplicidad de tratados firmados en el orden internacional y en América Latina que fueron incorporados al marco normativo de cada Estado parte.

Los aportes de este trabajo a la presente tesis radican en que se resalta la relevancia de la normativa nacional e internacional que tiene como objetivo primordial proteger los derechos de las personas con discapacidad. A su vez, menciona la importancia de las nuevas leyes nacionales que buscan evitar la deserción de los niños con discapacidad, que para este trabajo representa uno de los aspectos que el Estado debe garantizar dado que el marco normativo vigente protege no sólo el acceso a la educación sino también la permanencia en el sistema educativo de todos.

La investigación realizada por Perez Benincasa (2006) analizó la situación de la educación para las personas discapacitadas en nuestro país entre los años 2004 y 2005.

El trabajo empírico se realizó en una escuela de Nivel inicial y EGB (Enseñanza General Básica) en la ciudad de La Plata a la que asistían niños con discapacidad motora severa, a partir de entrevistas y observaciones participantes. También se revisó el marco regulatorio de la jurisdicción implicada.

A partir de los datos obtenidos la autora menciona que existe importante cantidad de normas y leyes. Sin embargo, en las instituciones no se visibilizó su empleo. También, expresa que aún persiste el carácter biomédico que condiciona las estrategias utilizadas para la atención de las personas con discapacidad en las que se utilizan estrategias educativas de detección y segregación.

La importancia de esta investigación se centra en resaltar el avance del paradigma inclusivo en nuestro sistema educativo. El trabajo visibiliza la realidad escolar a comienzos del siglo XXI y la importancia de la normativa para avanzar en la inclusión en torno a niños con discapacidad en la escuela común.

Arocena (2018) busca reconstruir el recorrido histórico que dio lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en la Argentina. Para ello, se analizaron las normativas, programas y resoluciones con el objetivo de comprender la noción de discapacidad como constructo social para entender cómo se pensó la educación inclusiva como derecho.

La investigación se desarrolló en base a un diseño cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio apoyado en el análisis documental y bibliográfico. Asimismo, la autora refiere que como consecuencia de los movimientos de personas con discapacidad que luchaban por sus derechos y por su participación en la segunda mitad del siglo XX se logró la integración a partir del cuestionamiento a la segregación. Sin embargo, la autora reconoce que los mecanismos segregados sólo reproducen la desigualdad, no sólo del sujeto con discapacidad sino también de su familia, de manera tal que esa desigualdad estaba naturalizada.

Finalmente, refiere a la inclusión educativa en la que el docente ocupa un lugar decisivo a partir del uso de estrategias y herramientas, de modo que las antiguas prácticas unidireccionales se transforman en nuevas propuestas pedagógicas que contemplan la heterogeneidad en el aula y propone un proceso que se centra en el niño, revaloriza el rol del maestro y el currículum se flexibiliza según las necesidades del sujeto con discapacidad. A su vez la autora sostiene la importancia del trabajo

colaborativo y participativo en el sistema educativo, de las organizaciones flexibles e instituciones escolares que asumen los esfuerzos y compromisos necesarios para responder a cada uno de los alumnos.

Esta investigación aporta un recorrido histórico en nuestro país hacia la inclusión educativa desde las normativas vigentes. Asimismo, es relevante para la investigación el análisis que realiza Arocena (op cit) del concepto de discapacidad desde los diferentes paradigmas, lo que permite visibilizar las transformaciones del mismo.

### **3.Objetivos**

#### **Objetivos generales**

- Reconocer los procesos culturales y las normas que pusieron en marcha la educación inclusiva en el sistema educativo de la provincia de Chubut.
- Analizar las prácticas docentes, de equipos directivos y de supervisores en el marco de la estructura proveniente de las normas institucionales referidas a la educación inclusiva en la provincia de Chubut

#### **Objetivos específicos**

- Reconocer los rasgos del contexto sociopolítico que propiciaron las experiencias de la educación inclusiva en Chubut.
- Describir las estrategias de docentes que se desempeñan en experiencias inclusivas de escuelas en la provincia de Chubut y su inscripción en normativas institucionales.
- Describir los factores favorecedores y los obstáculos/barreras que propician o condicionan la educación inclusiva en los niveles primario y secundario en la provincia de Chubut.

### **4.Marco teórico**

La delimitación de los conceptos teóricos que a continuación se presentan se encuadran en diferentes enfoques y perspectivas, como también campos de conocimiento que pretenden enmarcar el presente estudio. Aspiran de igual modo a

acompañar las lecturas interpretativas del material empírico que se presentan en el capítulo respectivo. Todos estos conceptos serán para explicar la inclusión, las expresiones teórico-políticas que surgen desde las normativas vigentes y las estrategias que buscan fortalecer el proceso inclusivo.

Es relevante para el análisis de la problemática desarrollada en esta tesis, considerar los avances de diferentes autores en torno a la teoría histórico cultural. La integración de estos aportes a la misma se apoya en que analizamos una problemática cuyo contexto resulta constitutivo de su construcción. Justamente, el enfoque sociohistórico provee de recursos en tal sentido. El mismo registra varias generaciones de aportes teóricos; se trata concretamente de tres momentos de estudios. La primera generación (Erausquin, 2014) se basa en la idea de mediación cultural desarrollada por Vygostsky (1934, citado por Erausquin 2017) en la que se concibe a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. Engestrom (2001, citado por Erausquin, 2013) subraya que esta primera generación superó el dualismo cartesiano individuo-sociedad y propuso que el individuo sea entendido con sus instrumentos culturales y la sociedad con los individuos que utilizan y producen esos artefactos. Sin embargo, esta unidad de análisis sólo se circunscribe a acciones individuales. A través de la segunda generación se supera esta limitación por medio de los desarrollos que Leontiev (1978) elaboró sobre la actividad. Engestrom (op cit) retoma este enfoque que indica que la actividad es una formación colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora. Agrega que los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico en el que adoptan la forma de instituciones u organizaciones. Engestrom (op cit) suma a la relación del sujeto con el objeto, los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y subraya la importancia del análisis de sus interacciones y conflictos. Como resultado de las revisiones teóricas del campo, se gestó la tercera generación con el fin de desarrollar herramientas que favorezcan el diálogo, la perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividades interactuantes. Erausquin (2013) retoma a Daniels (2003) quien sostiene que la Teoría de la Actividad es una teoría de desarrollo que busca, entre otros, explicar los cambios cualitativos que ocurren en las prácticas humanas y poder influir en ellas. Asimismo, Cole (2000) crea una concepción de la cultura adecuada a las teorías y las prácticas de una psicología cultural con el fenómeno de la mediación. En la

misma utilizará el concepto de artefacto que ha sido moldeado a partir de su participación en las interacciones de las que antes eran parte y en la actualidad median.

Al respecto Latour (1994) afirma que los artefactos y la acción mediada por los mismos son un punto de partida para desarrollar las herramientas conceptuales que se necesitan. Cole (op cit) retoma a Wartofsky (1973) quien explicó con más detalle la noción de artefacto a partir de una jerarquía de tres niveles y cómo esta caracterización de los mismos podría considerarse lo esencial de la mediación cultural. Como ejemplo de ello, Cole (op cit) retoma a Taylor (1987) quien subraya que las normas son artefactos secundarios que no sólo están en la mente de los actores sino también en las prácticas que son modos de relaciones sociales. El autor también cita a Batenson (1972) quien sostiene que la mente trabaja por medio de artefactos entrelazados y que los mismos se entrecruzan con las acciones de los sujetos. Asimismo, cita a Lave (1988) quien afirma que los procesos cognitivos se extienden no sólo a través de la mente y el cuerpo sino también a la actividad y el entorno del sujeto.

Otro concepto relevante surge de los desarrollos postvygoskyanos de Engestrom (2019) quien propone observar a toda acción humana dentro de sistemas de actividad colectivos que evolucionan y se vinculan con otros sistemas de actividad. Durante los procesos de escolarización, el trabajo que llevan a cabo los profesionales psicoeducativos puede comprenderse dentro de los distintos sistemas de actividad antes mencionados. Engestrom (op cit) sostiene que los mismos son comunidades que comprenden variados puntos de vista, tradiciones y características a las que denomina “multivocalidad”. Esto se evidencia en las diferentes perspectivas que presentan los agentes psicoeducativos y que requieren constantes acuerdos y negociaciones.

En la misma línea de análisis Luria (1987) sostiene que la modificación total de los procesos cognitivos, la asimilación de complejos tipos de actividad cosificada, la corrección de la conducta mediante las relaciones sociales y la utilización del complejo sistema lingüístico lleva al niño a elaborar nuevas formas de vida consciente y a plantearse nuevas tareas que nunca hubieran surgido por sí solas.

En cuanto al concepto de inclusión, retomamos a Terigi (2012) quien la define como la idea de interrumpir desigualdades e injusticias en la producción, distribución y acceso a recursos, herramientas, bienes materiales, oportunidades de participación y apropiación. Por esa razón, son necesarias las políticas públicas que generen, tal como

lo expresa Vygotsky (1934, citado por Erausquin et al., 2017) conciencias, empoderamiento, expansión de la mente y enriquecimiento de la experiencia emocional subjetiva.

Erausquin et al. (2017) afirma que la inclusión psico-socio-educativa constituye uno de los desafíos actuales más importantes que interpelan continuamente tanto a la comunidad educativa de las instituciones escolares (alumnos, maestros, equipos directivos, equipos orientadores, padres e instituciones de la comunidad) como a la psicología educacional como disciplina estratégica.

Vigotsky observa que el contexto que rodea al niño no puede ser visto como una entidad estática y periférica en el desarrollo del sujeto. Erausquin et al. coincide que ese ambiente influye en el niño de un modo u otro y dirige su desarrollo. Y es la fuente más importante de información dado que comienza a tener una influencia diferente en el niño.

Martinez (2015) indica que la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) impulsa el modelo social de discapacidad a partir del cual el niño con discapacidad tiene derecho a recibir educación en una escuela común. El acceso y la permanencia desde la educación inicial hasta los estudios superiores busca la mejora de las condiciones de vida del sujeto con discapacidad en la comunidad.

Del mismo modo, Canisa de Páez (et al., 1994) señala que este Documento es un instrumento que da respuestas a los reclamos con el fin de garantizar que los sujetos con discapacidad tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades que los demás. La misma deja de ser un problema médico y espera que sea entendida por todo el mundo como un problema de derechos humanos. En la misma línea, Narodowski (2008, citado por Erausquin, 2017) sostiene que incluir significa reunir los esfuerzos de diferentes sectores de la sociedad con el fin de ofrecer la educación que necesitan de modo que se compensen las desigualdades, se facilite el acceso y el progreso de los que más lo requieran.

Importa mencionar que la condición de sujeto de derecho de la que goza el niño implica la protección integral de sus derechos. Al respecto, la Ley de Protección Integral de los derechos de los niños y adolescentes N° 26.061 garantiza el ejercicio y disfrute pleno de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la nación sea parte. Entre ellos, es relevante

desarrollar el derecho a la educación que sostiene la obligatoriedad de garantizar a niños, niñas y adolescentes el derecho a la educación pública y gratuita. Agrega en su art. 15 que los niños con discapacidad tienen los derechos y garantías consagrados y reconocidos, además de los inherentes a su condición específica.

A partir de esta nueva reglamentación es imprescindible comprender que la educación inclusiva es la capacidad del sistema educativo de atender a todos, sin exclusiones de ningún tipo. Es decir, la misma apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Al respecto, Piancazzo (2019) afirma que la escuela ha de cumplir el rol de diseñar espacios para poder atender las motivaciones y características de los estudiantes a partir de diversas estrategias y así será posible trabajar cooperativamente con otros con el fin de facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo. Asimismo, Freire (2010) sostiene que enseñar es una tarea profesional pero exige amorosidad sin la cual el trabajo del docente pierde el significado. No sólo hacia los alumnos sino también al proceso de enseñar. Ha de ser un amor que lucha por el derecho y el deber de luchar, de denunciar a lo que el autor considera la forma de amor indispensable para el educador. Alvarez et al. (2005) sostiene además la relevancia de la disposición favorable de los profesionales de la educación en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Asimismo, Booth y Ainscow (2011) afirman la importancia de identificar las barreras al aprendizaje con el fin de eliminar las limitaciones para participar y aprender a través de un espíritu de colaboración abierta que tiene como objetivo final la autonomía del sujeto con discapacidad. Del mismo modo, Alvarez (op. cit.) sostiene la relevancia de la disposición favorable de los profesionales de la educación en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Un concepto transversal es el del contexto al que Iturrioz (2022) define como la combinación de metas, herramientas y entorno y un proceso de enlazamiento. Al respecto la autora retoma a Cole (2001) quien subraya la importancia de conocer las herramientas que los sujetos utilizan para poder interactuar con el medio y cuáles son las barreras que no permiten alcanzar los objetivos colectivos. En el presente documento se va a contemplar como contexto para el análisis a los Diseños curriculares de los

niveles primario (2014) y secundario (2021), en tanto que en ambos se observa una fuerte intencionalidad en torno a la educación inclusiva que atienda las necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo que ha de garantizar una enseñanza común, integral y básica que garantice condiciones de acceso, tránsito, permanencia y egreso del nivel. a todos los sujetos.

La inclusión, tal como lo subraya Ainscow (2004), es un proceso que se ocupa de la identificación y eliminación de las dificultades. Por ello, importa definir el concepto de obstáculo dado que el mismo resulta oportuno para analizar la puesta en marcha de la educación inclusiva en el sistema educativo. Echeita y Ainscow (2011) los definen como barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a la inclusión. Son aquellas creencias y actitudes que las personas poseen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual o colectivamente tienen y aplican, las que finalmente generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

En la misma línea de análisis Martínez (op cit.) retoma a Bourdieu (1977) quien sostiene que los artefactos sociales son estructuras dominantes como el sexo, la discapacidad, la etnia, la cultura, la lengua que ya están somatizadas, como ley social incorporada y por ello no son fácilmente anuladas Pueden sobrevivir mucho tiempo a pesar de las voluntades de su destrucción.

Un concepto significativo en la educación inclusiva es el de la flexibilización curricular. Arenas y Saenz (2013) la definen como una estrategia que transforma las prácticas educativas. Un aspecto valioso de la misma es que tiene en cuenta las diferentes necesidades de los alumnos, ritmos de aprendizaje, diferentes desarrollos cognitivos de los mismos con el fin de fortalecer sus potencialidades. Asimismo, esta herramienta hace posible que se mantengan los objetivos curriculares de todos los estudiantes del aula y sólo se ajusten los procesos. La flexibilización del currículo hace posible que se lleven a cabo los ajustes razonables que elaboran la MAI y el docente del nivel en el trabajo colaborativo.

Martínez (op cit) subraya que es necesario reconfigurar el sistema escolar en el que se rediseña la formación de docentes para el trabajo en aulas inclusivas en equipo y cooperativo. Asimismo, sostiene la necesidad de destacar el rol de la MAI en el trabajo en parejas pedagógicas.

En la misma línea de análisis, otro de los aspectos clave en la educación inclusiva son las adecuaciones curriculares, que Corredor Ponce (2016) define como el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presentan a los niños en el contexto en el que se desenvuelven. Estas adecuaciones implican un esfuerzo para alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar.

Morales Calvache (2018) por su parte, describe a las estrategias utilizadas en un aula inclusiva como procedimientos o secuencias de acciones que los docentes ponen en práctica para conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes con el fin de brindar una respuesta educativa acorde a sus necesidades, favorecer el respeto a la diversidad estudiantil, fortalecer las relaciones intra e interpersonales del grupo y atender la individualidad del sujeto con discapacidad, generando seguridad y motivación que favorecerá su desempeño académico y social.

La implementación del paradigma inclusivo impone compromisos compartidos para atender a la diversidad, la identificación de las barreras para el aprendizaje, el uso de estrategias, la realización de ajustes favoreciendo el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2012).

A su vez, Anijovich, (2014) reconoce que los docentes en muchas ocasiones se ven superados por las responsabilidades que implica su labor y por las necesidades de los alumnos. Subraya la importancia de reconocer los derechos de los niños con discapacidad y señaló que los actores que conforman el sistema educativo han de atenuar las dificultades que surgen en las escuelas a partir de la propuesta de diferentes actividades en aulas heterogéneas.

La educación inclusiva supone la construcción de configuraciones de apoyo para acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Borsani (2018) las define como el conjunto de andamiajes planificados por el sistema educativo que facilitan la inclusión y buscan eliminar las barreras que impiden garantizar el derecho a la educación de todos los escolares. La autora sostiene que estos dispositivos incluyen acuerdos de trabajo consensuado entre docentes, directivos, el CSAyC, el ETI,

la Supervisión, profesionales que asisten al niño, familias y el consentimiento del niño. Un aspecto valioso que menciona la autora es que al estar entre las dos modalidades: común y especial, es posible encontrar los recursos necesarios para eliminar obstáculos y favorecer la participación del estudiante. Asimismo, estas configuraciones generan mayor autonomía y menor dependencia de los estudiantes con discapacidad.

En línea con los conceptos indicados, importa señalar que una de las estrategias de apoyo utilizada en las prácticas docentes en aulas inclusivas es el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas. Cotrina García et al. (2017) definen a las mismas como una estrategia didáctica innovadora de corte inclusivo dado que la misma constituye una estrategia orientada a proporcionar una respuesta a aquellos estudiantes que requieren atención particular. Del mismo modo, Piancazzo (op cit) afirma que la escuela ha de cumplir el rol de diseñar espacios para poder atender las motivaciones y características de los estudiantes a partir del trabajo en parejas pedagógicas y así será posible trabajar cooperativamente con otros con el fin de facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo. En la misma línea de análisis Ainscow (op cit) utiliza el concepto de “palancas” para referirse a las acciones que dan mayor impulso con el fin de cambiar el comportamiento de una organización, así como también los componentes de la misma.

A su vez, este concepto describe una modalidad de enseñanza colaborativa que los autores Cotrina García (op cit) definen como “co-enseñanza”. La misma requiere la “implicación, intencional y voluntaria” (p. 57) de los docentes en aspectos tales como la planificación y evaluación en las prácticas desarrolladas en el aula. Para ello es indispensable, tal como lo sostiene Mondino (2017), articular las acciones de forma interdisciplinaria con el fin de analizar y resolver los problemas que surgen en las instituciones educativas. Bertoldi & Enrico (2012) definen al trabajo interdisciplinario como una práctica compartida en la que las situaciones problemáticas del ámbito escolar son abordadas por equipos de trabajo conformados por profesionales que participan en el proceso educativo. Así, podemos afirmar que el mismo es posible cuando la distribución de las funciones y la relevancia del conocimiento se definen en relación al problema. Al respecto Arnaiz et al. (2018) sostienen la importancia de abrirse al cambio y de reflexionar en torno a las prácticas docentes habituales.

Es de esperar que las estrategias y las adecuaciones curriculares se visibilicen en las prácticas docentes a las que García Cabrero et al. (2008) definen como una actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos que ocurren en la interacción entre el docente y sus alumnos, no sólo dentro de la clase sino también en la intervención pedagógica que acontece antes y después de los procesos interactivos en el aula. Todo lo que ocurre dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que se generan dentro de ella forman parte de las prácticas docentes. Por consiguiente la práctica docente se concibe como un conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran las prácticas del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación que están circunscriptos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, Tomlinson (2001) subraya que los docentes de aulas diversificadas parten de un currículum coherente y una enseñanza motivadora. Esto es, modificar la instrucción a partir de la idea de que los niños que asisten a la escuela tienen muchos puntos en común pero también diferencias esenciales que conforman su especificidad.

Dentro de las estrategias utilizadas en la educación inclusiva importa mencionar al Proyecto Pedagógico individual (en adelante PPI) en relación al Diseño Curricular del nivel que corresponda. Al mismo Rau (2016) lo define como una herramienta necesaria para poner en acto la inclusión escolar. Importa subrayar que es un instrumento que guía y orienta las acciones de los componentes de la institución educativa. Asimismo, es un documento elaborado por todos los profesionales que acompañan las trayectorias escolares del niño con discapacidad. La autora retoma a Rodger (1995, en Rau, 2016) quien define al PPI como un programa pedagógico individual que el equipo multidisciplinar utiliza para decidir cuál es el ámbito apropiado para el sujeto según su discapacidad y el mismo será utilizado como instrumento para llevar a cabo su educación. En la misma línea, importa mencionar la relevancia del acompañamiento de los proyectos educativos por parte de los actores del sistema. Asimismo la autora menciona a Johns (1997, en Rau, 2016) quien afirma que en la confección del PPI han de participar los docentes de la escuela común de la que ese niño formará parte. Al respecto, el Ministerio de Educación de la Nación en su Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (2018), sostiene que esta perspectiva conlleva dos acciones insoslayables: la construcción de la mirada integral sobre las trayectorias escolares y la

intervención tutorial integral con el involucramiento de diversos actores institucionales del sistema educativo y la comunidad. Al respecto Perez (1991) resalta la relevancia de la evaluación diagnóstica elaborada por docentes y profesionales a partir de la cual se elaboran los ajustes razonables y el PPI que formarán parte de las configuraciones de apoyo.

Asimismo, Copolechio Morand (2021) manifiesta que en el contexto actual de la inclusión educativa las MAI resignifican y reactualizan lo propuesto en las normativas como así también cómo las influencias y condicionamientos atraviesan a la práctica docente. Al mismo tiempo Terigi (op cit) subraya que al trabajo docente se lo concibe como una actividad colectiva que a su vez es transformadora. Agrega que se espera que el maestro lleve a cabo un aporte crucial con el fin de mejorar a la educación mientras que se lo carga de críticas. También, Tomlinson (op cit) señala que una clase funciona si el docente respeta la identidad de cada alumno, el nivel de aptitud de cada uno, las expectativas de crecimiento de todos los estudiantes y el apoyo constante por parte del docente. Resalta la relevancia de las oportunidades para que todos los alumnos puedan explorar sus habilidades y de la oferta de actividades interesantes y que impliquen esfuerzo similar para todos los niños.

A su vez, Anijovich (op cit), reconoció que los docentes en muchas ocasiones se ven superados por las responsabilidades que implica su labor y por las necesidades de los alumnos. Subrayó la importancia de reconocer los derechos de los niños con discapacidad y señaló que los actores que conforman el sistema educativo han de atenuar las dificultades que surgen en las escuelas a partir de la propuesta de diferentes actividades en aulas heterogéneas.

En cuando a la discriminación institucional, Martinez (op cit) la define como una segregación que tiene efectos negativos en los estudiantes. Por un lado subraya que si las escuelas especiales no incluyen el derecho a la educación inclusiva en un establecimiento educativo común estarían violando los derechos humanos individuales. Por otro lado, señala que existen escuelas comunes en las que los alumnos nunca han interactuado con estudiantes con discapacidad; asimismo, resalta la existencia de grupos dentro del aula que denuncian los privilegios que gozan los alumnos con discapacidad incluidos. Así, la estigmatización producida por la segregación afirma la autora, afecta

no sólo la vida escolar de aquellos con discapacidad sino también sus relaciones sociales.

Para concluir, retomamos voces que resaltan la responsabilidad del Estado en torno a las problemáticas que atraviesan al sistema educativo. En cuanto a la inclusión, Skliar (2010) invita a pensar que la misma depende del sistema general de educación y no sólo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales y las familias. Agrega que es necesario reconocer el protagonismo de la educación especial en la inclusión pero, admite que es insuficiente e incompleto dado que la misma no se puede sostener sólo por los profesionales, saberes y prácticas de la educación especial. En la misma línea, Terigi (2006) sostiene que la educación es un problema político y resaltó la necesidad de construir un saber pedagógico-didáctico para atender los problemas del sistema educativo y resalta la responsabilidad central del Estado.

## **5. Metodología**

### **5.1. Definiciones iniciales**

La presente investigación se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa en la que llevaremos a cabo un proceso interpretativo de indagación de datos empíricos acerca de lo que se aborda mediante detalladas perspectivas de los informantes (Cresswell en Vasilachis, 2006). Este enfoque ha permitido, en el trabajo de campo desarrollado para dar curso a este trabajo de tesis, reconocer los procesos culturales que tuvieron lugar en el sistema educativo y pusieron en marcha la educación inclusiva en la provincia de Chubut. Asimismo, a través de la información provista por los entrevistados, se han analizado las prácticas de los docentes, directivos y supervisores dentro del marco conformado por las normas que rigen a la educación inclusiva. La especificación del diseño metodológico se realizará en el apartado correspondiente.

### **5.2. Definiciones teóricas**

La investigación cualitativa se llama así porque refiere a "cualidades", es decir a la descripción de características y de relaciones entre características del objeto de estudio. Para Denzin y Lincoln (en Vasilachis, 2006) es multimetódica, naturalista e interpretativa. Mediante ella, los investigadores indagan en situaciones naturales

intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Para Mason (en Vasilachis, 2006) la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios y señala tres elementos comunes: está fundada en una posición filosófica interpretativa, apela a métodos de generación de datos sensibles y flexibles al contexto social en el que se producen y se sostiene en métodos que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Iturrioz, 2022).

La particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona en torno a la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social. Asimismo, la fortaleza real de la misma se encuentra en la posibilidad de utilizar datos “naturales” tal como los define Silverman (en Vasilachis op cit). A su vez, Marshall y Rossman (1999) sostienen que el proceso que supone este tipo de investigación implica que el investigador se introduce en la vida cotidiana de la situación en estudio que ha seleccionado. Además, le permite valorar la perspectiva que los participantes tienen de sus propios mundos. Asimismo, dicha investigación ha de considerar la interacción entre el investigador y los participantes, las palabras de los entrevistados y sus comportamientos considerados datos primarios. Al mismo tiempo, los autores describen a este proceso como descriptivo y analítico.

La apelación a un enfoque cualitativo para la presente tesis ha requerido de la elección de un determinado método, de características acordes al estudio a que se aplica. Tal elección es la denominada “teoría fundamentada” (Glasser y Strauss, en Charmaz, 2010) a la que Charmaz (2013) define como un proceso metódico, sistemático e interpretativo, propio del paradigma cualitativo.

En lo que sigue se reconocerán sus rasgos particulares y vinculación con el mismo:

- la intervención simultánea en la recolección de datos y el análisis;
- la construcción de datos analíticos y categorías a partir de datos y no de hipótesis preconcebidas;
- el uso del método comparativo constante, el cual implica comparaciones durante cada etapa del análisis;
- el avance en el desarrollo de la teoría durante cada etapa de recolección de datos y análisis.

Dichas prácticas contribuyen a que el investigador pueda controlar el proceso de investigación e incrementar el poder analítico de su trabajo.

La metodología que propone la “teoría fundamentada” se basa en dos grandes estrategias: comparación constante y muestreo teórico. En la primera, el investigador obtiene, analiza y codifica los datos con el fin de generar teoría. Este proceso se lleva a cabo de forma simultánea. En la segunda estrategia, el investigador tiene como objetivo descubrir diferentes categorías y sus propiedades para contribuir a expandir los conceptos antes desarrollados (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Es pertinente resaltar que la “teoría fundamentada” constituye una metodología que busca construir conceptos que se obtienen a partir de la información que emana de aquellas personas que viven las experiencias que se investigan (Hernandez et.al, 2011). Los entrevistados tienen una visión y perspectiva particular de lo vivido y es a partir de su propia concepción de la realidad que proporcionan las diferentes categorías que han de construir la investigación. De allí, ha de establecerse un patrón del que emergerá la teoría que explicará la realidad que será estudiada.

Strauss (1987) sugiere tres aspectos básicos a seguir para generar una teoría. Ellos son: la codificación y categorización de la información, el muestreo teórico y la comparación constante entre las categorías (Hernandez et.al, 2011).

Respecto de la comparación constante, importa indicar los momentos que supone:

1. codificación abierta, que supone:

- lectura atenta del material empírico y reconocimiento de incidentes o fragmentos de sentido a partir de su recurrencia según la mirada del investigador;
- asignación de nombres, etiquetas o categorías mediante el proceso comparativo hasta que todos los incidentes han sido categorizados;
- sistematización de cada categoría mediante el fichaje, en el que se transcriben todos los incidentes integrados en las mismas;
- comparación de los incidentes en las fichas y búsqueda de elementos comunes y diferentes;
- escritura de pequeñas memorias teóricas sobre las categorías.

2. codificación axial, que integra:

- recuperación de las categorías salientes en torno a las preguntas de investigación, enriquecimiento con nuevos pasajes del material empírico mediante un nuevo proceso

comparativo; establecimiento de relaciones entre las categorías y distinción de subcategorías.

3. codificación selectiva, que implica :

-seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, integran y agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso. Se ofrece una panorámica general del mismo cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se nutre de las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación (Sarlé et al., 2005; Hernández Carrera, 2014).

#### **5.4. Diseño metodológico**

**Sujetos de investigación:** docentes comunes, MAI, directivos y supervisores que se desempeñan en instituciones escolares de nivel primario y secundario de la ciudad de Esquel, Chubut, en las que se desarrollan experiencias inclusivas de niños con discapacidad. Tal elección se fundamenta en su desempeño en tales experiencias, en virtud de la estructura institucional que indica la normativa vigente.

**Técnicas de investigación:** entrevistas a los docentes (vinculados a niños con discapacidad), directivos y otros actores; análisis de normativas que soportan y favorecen la implementación de la educación inclusiva. Los fundamentos de esta adopción son que a partir de los materiales empíricos obtenidos será posible indagar en torno a la perspectiva que los participantes tienen de sus propias prácticas.

**Metodología de análisis de resultados:** se emplearán las formas metodológicas de la teoría fundamentada. Tal decisión se apoya en la posibilidad de generar teoría que explique la educación inclusiva en el ámbito indicado desde la perspectiva de los sujetos de investigación; de igual modo, en la necesidad de proporcionar información valiosa al identificar las preocupaciones de los sujetos de investigación y los significados que los mismos han podido construir.

**Validación de resultados:** en la triangulación metodológica, que se expresa en el entrecruzamiento de diferentes fuentes de datos; en la comparación constante, que se

representó en la revisión sucesiva de cada caso, que posibilita nuevas miradas al caso siguiente y de modo consecuente en la saturación teórica. De igual modo, la validación radicó en el recorrido recursivo de los datos obtenidos a través de las sucesivas codificaciones propias de la comparación.

Las entrevistas a docentes, directivos y supervisores fueron transcritas para convertirse en material empírico que fue utilizado para la delimitación de categorías y la conformación de este material se expone como Anexo a la tesis.

## **CAP. II. LA TESIS**

### **1. Los datos empíricos y su conceptualización**

En el presente apartado, se integra el material empírico resultante del estudio de campo. En primer término, se expone el conjunto de normativas que regulan la experiencia institucional que estudia, en tanto han sido concebidas como componente constitutivo del quehacer cotidiano de los escenarios inclusivos escolares. En segundo término, se presenta la sistematización de los datos recogidos a lo largo del trabajo empírico. Para ello, se ha procedido a efectuar una codificación inicial que ha posibilitado reconocer categorías de análisis que lo ha organizado, seguido de un trabajo conceptualista que ha asignado nominaciones. Como es de esperar en un enfoque cualitativo, las mismas provienen de un marco teórico de base como de las inspiraciones que la lectura genera, que ha conducido a otros no previstos. Esta construcción conceptual ha representado el sustento empírico organizado que posibilitó la interpretación y generación de conclusiones, sobre la base de dicho marco.

#### **1.1. El contexto que anida: normativas en análisis**

Es de gran relevancia para el desarrollo de la problemática planteada en nuestra investigación elaborar un análisis de las normativas que rigen la educación inclusiva desde el año 2006 hasta nuestros días. El mismo se inicia con un estudio de la Ley N° 26.206 sancionada en el año 2006. En su art. 42 se define a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción de las personas con discapacidades temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán de lo necesario para poder:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.

- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Para ello, tal como lo indica el art. 67 los docentes tendrán derecho a la capacitación y actualización integral y gratuita a lo largo de toda su carrera y de forma permanente. También deberán proteger y garantizar los derechos de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad.

La Ley N° 26.378, que fue promulgada en el año 2008, aprueba la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. En su Anexo I reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y es el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debido a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. A su vez, admite que los niños con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y de las libertades del mismo modo que los demás niños y asumiendo las obligaciones que acordaron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño. Del mismo modo, al considerar a la familia una unidad colectiva y fundamental de la sociedad, admite que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y asistencia necesaria de modo que puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos en igualdad de condiciones. En el art. 1 se establece que las personas con discapacidad son aquellas que cuentan con deficiencias mentales, físicas o sensoriales a largo plazo y a quienes diversas barreras puedan impedir la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Además el propósito de dicha Convención es asegurar que las personas con discapacidad gocen de los derechos humanos. El art. 4 expresa que los Estados Partes deben adoptar medidas legislativas y administrativas para hacer efectivos los derechos que reconoce la presente Convención y derogar o modificar todas las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad.

El art. 8 promueve la toma de conciencia a partir de medidas efectivas y pertinentes que sensibilicen a la sociedad en torno a las personas con discapacidad, fomenten el respeto de los derechos y la dignidad de las personas y luchen contra

estereotipos, prejuicios o prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad. Y el art. 24 indica que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para ello, deberán asegurar un sistema de educación inclusivo que les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida con el fin de propiciar una participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, se deberán adoptar medidas necesarias para facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros medios de comunicación aumentativos o alternativos, tutorías y apoyo entre pares. Los Estados Partes adoptarán las medidas necesarias para hacer efectivo este derecho, tales como capacitar a los docentes, lo que incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad, el uso de medios de comunicación apropiados, de técnicas y materiales educativos con el objetivo de apoyar a las personas con discapacidad.

Esta Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada en Naciones Unidas en el año 2008, supone un cambio de paradigma en torno al enfoque de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que se trata a las personas con discapacidad como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social a otro en el que dichas personas son reconocidas como sujetos de derecho, activas en sus propias decisiones y capacitadas para poder reivindicar sus derechos. A su vez, este modelo considera que las barreras de la sociedad constituyen obstáculos que impiden a las personas con discapacidad gozar de sus derechos.

En el año 2006 el Comité de la Convención sobre los Derechos del Niño llevó a cabo observaciones relacionadas con los artículos 2 y 23 con el fin de ofrecer orientación y asistencia a los Estados partes para garantizar los derechos de los niños con discapacidad. El art. 2 exige a los Estados Partes que adopten “las medidas apropiadas para impedir toda forma de discriminación, en particular por motivo de la discapacidad”, dado que los niños con discapacidad pertenecen a uno de los grupos más vulnerables. La discriminación en la prestación de servicios los excluye de la educación. Así, la falta de formación los discrimina negándoles oportunidades de trabajo en el futuro. Y el art. 23 indica que los niños con discapacidad deben ser incluidos en la sociedad. Para ello, los Estados partes deben desarrollar” un plan de acción que no sólo tenga por objeto el disfrute sin discriminación de los derechos consagrados en la

Convención, sino que también garantice” que el niño con discapacidad y las personas que cuiden de él gocen del derecho al cuidado y asistencia que indica la misma.

En el ámbito de la Provincia de Chubut en el año 2006 se creó la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de Chubut mediante el Decreto N° 403/06. Esto significó el cambio de una “Educación Integradora” a una “Educación Inclusiva”. Entre sus objetivos podemos mencionar: “contribuir a garantizar la articulación entre los distintos niveles del Sistema Educativo”, “jerarquizar y fortalecer la Educación Inclusiva en la Provincia del Chubut” y “lograr la articulación interna del sistema que apunte a un sistema educativo inclusivo”.

La Ley de Educación de la Provincia de Chubut sancionada en el año 2010 “regula el derecho de enseñar en el territorio de la provincia” según lo establecido en la Ley Nacional de Educación N° 26.206. En el art. 64 expresa que la Educación Especial se rige por el principio de educación inclusiva de acuerdo a la LNE e indica que dicha modalidad “brinda atención educativa a las problemáticas específicas que pueden ser abordadas por la educación común.”. Del mismo modo, el artículo indica que se debe garantizar la integración de los alumnos con discapacidad en todos los niveles y modalidades de acuerdo a las posibilidades de cada persona. A través del art. 65 la Ley indica que se deben asegurar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad a través de configuraciones de apoyo, personal especializado, “brindar propuestas pedagógicas diversificadas” y proveer los recursos necesarios para una adecuada formación.

En la misma línea, la Res. CFE 105/10 dictada en el año 2010 sostiene que los acontecimientos socio-políticos, culturales y económicos permitieron la evolución de las teorías en torno a la discapacidad y dieron origen al “Modelo Social de la Discapacidad”. El mismo se basa en una nueva concepción de las causas que originan la discapacidad; ya no son causas religiosas o científicas sino sociales, no son las limitaciones de las personas el problema sino “un mundo que fue construido sin considerar la discapacidad”. Del mismo modo, este modelo sostiene que sólo la aceptación de las diferencias y la inclusión harán posible que las personas con discapacidad puedan hacer sus aportes y contribuciones a la sociedad al igual que el resto de las personas. En el marco de la Educación Especial esta resolución indica la construcción de configuraciones de apoyo que acompañen las trayectorias de los

estudiantes con discapacidad en un ámbito en el que sea posible “superar las barreras al aprendizaje”. Para ello, la modalidad “Educación Especial” debe articular con los niveles y otras modalidades, acompañar las trayectorias de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes y en las especiales, fortalecer la integración educativa con el fin de garantizar la inclusión y asimismo el Estado debe proveer los recursos necesarios que faciliten el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo por parte de todos los estudiantes con discapacidad.

En el mismo año se sanciona la Res. Técnica ME Pcia. Chubut N° 04/10 que da cuenta del rol de la maestra de apoyo a la inclusión educativa. Asimismo, el Documento define la figura del acompañante terapéutico y del auxiliar escolar, la dependencia y el ámbito de tramitación de los mismos.

La Res. CFE N° 155/11 da cuenta de todas las normativas mencionadas previamente y plantea políticas con el objetivo de profundizar “la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del sistema educativo” para garantizar la inclusión en los establecimientos educativos. Para ello, la normativa indica que se debe responder a las diferentes necesidades de los alumnos a partir de la diversificación de las estrategias y así posibilitar la implementación de las configuraciones de apoyo. Hace hincapié en la necesidad de vincular a la inclusión y la integración dado que la primera busca optimizar las condiciones del entorno y así incluir a todos y la segunda se define como una estrategia que tiene como fin incluir a todos los alumnos con discapacidad en la escuela común. La diversificación curricular de los contenidos escolares será utilizada según las trayectorias escolares de cada uno de los niños con “apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias”. También, al igual que las leyes mencionadas previamente, esta resolución reconoce a la persona con discapacidad como un sujeto de derecho que puede volcar sus opiniones en torno a las políticas que los afecten su vida personal y el “ejercicio de su ciudadanía”.

En el mismo año, se elaboró un documento que pretende sistematizar las orientaciones dentro de la modalidad Educación Especial denominado “Educación Especial', una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1”. El mismo sostiene que la Ley Nacional de Educación a través de la utilización de estrategias pedagógicas indica que se debe garantizar la inclusión educativa. A su vez, afirma que la Educación Inclusiva es responsabilidad de todos los actores que conforman el

sistema educativo. Este documento resalta la importancia de la formación de aquellos docentes que deben trabajar la integración educativa con alumnos con discapacidad. Para ello, es relevante la elaboración de una propuesta curricular para poder poner en acto la verdadera inclusión educativa. Es necesario que la misma tenga en cuenta el contexto socio-económico de cada uno de los niños con el fin de desarrollar una herramienta “flexible y dinámica”. También discute la importancia de evitar que las prácticas inclusivas sólo sean diseñadas e implementadas por la Escuela Especial, haciendo hincapié en que la Educación Especial es una modalidad “que se rige por la inclusión”, definida como un sistema en el que los docentes podrán elaborar adaptaciones curriculares con el fin de acompañar a cada alumno en sus diferencias y particularidades. Expresa la relevancia de la vinculación entre la integración y la inclusión, dado que la primera es el “medio estratégico-metodológico” que habilita la inclusión en la escuela común de alumnos y alumnas con discapacidad.

El Documento revela la marcada evolución de la normativa internacional hacia un modelo social en el que la discapacidad se define no como un “atributo de la persona” sino que constituye un “conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social”. Esta evolución visibiliza cómo este modelo fue ganando espacio en detrimento del modelo médico que se centra en el déficit del sujeto y en la rehabilitación del mismo. Asimismo, indica la importancia del desarrollo de una “escuela para todos y todas” en las que los gobiernos eliminen las barreras “culturales, arquitectónicas, de acceso a bienes culturales” que impiden el acceso de los sujetos con discapacidad a una educación de calidad. De la misma manera, desde el enfoque de un sujeto de derecho, se resalta la importancia de la formación y capacitación específica de los docentes que acompañen a los alumnos con discapacidad en sus trayectorias escolares y así potenciar su formación. A su vez, el documento resalta el hecho de que la educación inclusiva requiere de un trabajo articulado entre las diferentes áreas y disciplinas que conforman el sistema educativo junto con los organismos nacionales, provinciales y municipales que son garantes del derecho a la educación.

Dada la evolución de las normativas hacia el modelo social, la Resolución CFE N° 174/12 indica profundizar las políticas educativas con el fin de garantizar el derecho a la educación. Con este fin, este documento sostiene que la trayectoria de alumnos con

discapacidad deberá ser “abierta y flexible” entre la escuela común y la de educación especial. Para ello se deberá elaborar un “proyecto pedagógico de integración escolar”, trabajos intra e interinstitucionales para la elaboración de “planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto”.

Dado el “derecho inalienable a la educación obligatoria”, esta Resolución garantiza el acceso a la escuela secundaria a aquellos alumnos con discapacidad que acrediten la terminalidad de la escuela primaria y toda configuración de apoyo, asesoramiento y acompañamiento necesario. Del mismo modo, este documento indica la posibilidad del acceso a espacios curriculares en escuelas comunes junto con la asistencia a centros o escuelas de educación integral siempre que sea posible.

La Res. CFE N° 311/16 propicia el desarrollo de las condiciones necesarias para garantizar la inclusión escolar y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad. Este documento, que toma como base la normativa antes analizada, es significativo para la modalidad de Educación Especial dado que aprueba la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. A su vez, en el art. 9 se indica que las escuelas de nivel recibirán apoyo, orientación, recursos especializados desde la modalidad con el fin de garantizar “entornos de accesibilidad y participación.” En su art. 17, la misma sugiere identificar las barreras institucionales que entorpecen una trayectoria integral a fin de minimizarlas y elaborar una propuesta desde los docentes del nivel y de la modalidad siempre basada en el modelo social de la discapacidad. Se desarrollará un Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (en adelante PPI) que deberá considerar las necesidades del alumno con el fin de garantizar “su inclusión social y educativa”. También, el documento habilita a las familias a elegir, junto con el asesoramiento de los equipos, de los docentes de niveles y modalidades, la institución educativa que mejor acompañe la trayectoria escolar del alumno con discapacidad. En el siguiente año la Res. ME N° 2509/17 aprobó el documento “Guía de Orientación para la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación CFE N° 311/16”. La misma profundiza los procesos de inclusión escolar con el fin de garantizar la educación para todos los estudiantes con discapacidad. La guía gira alrededor de 4 ejes centrales:

- orientación hacia el modelo social de la discapacidad
- derecho de las personas con discapacidad a una educación

- garantizar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad al Sistema Educativo
- garantizar el cuidado de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad
- profundizar la construcción de cultura inclusiva

Algunos de los conceptos claves de la guía son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que debe incluir una mirada pedagógica que favorezca la inclusión y asista a la institución con estudiantes con discapacidad. La trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad será acreditada por medio de un instrumento de evaluación y certificación. La guía indica que en el sistema educativo el eje predominante es la trayectoria escolar del estudiante, la articulación entre “los niveles y la modalidad de Educación Especial”, los acuerdos con las instituciones, las familias y el estudiante. También, la misma refiere a la certificación, evaluación y calificación de los estudiantes que cursen con un PPI, la cual constituye acreditación suficiente.

En el año 2019 se sanciona la DGEI-Circular Técnica MEE N°01/19 que orienta la elaboración del PPI. El mismo formará parte del legajo del estudiante junto al documento de calificaciones y promoción de Educación Primaria y al certificado analítico definitivo o de pase al finalizar cada ciclo lectivo.

En cuanto a las configuraciones de apoyo, la Res. ME Pcia. del Chubut N° 45/18 indica que aquellos alumnos que requieran la cobertura del auxiliar de apoyo a la inclusión (MAI) podrán gestionar este recurso según lo establecido en el Anexo 1 de dicho Documento. La misma normativa indica que el Estado deberá asignar las partidas necesarias para afrontar los gastos que demande el servicio de apoyo. Por su parte, la Res. ME Pcia. del Chubut N° 4389/18 aprueba las características organizativas y pedagógicas del CSAyC y los roles del MAI en el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en sus trayectorias escolares.

En el ámbito de la provincia de Chubut la Circular Técnica N° 1/19 y 02/19 modalidad Educación Especial de la Supervisión Seccional de Escuelas Región III dan cuenta de las consideraciones para la construcción de trabajo y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad y el circuito de intervención del Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI).

La modalidad cuenta con supervisores en cada una de las regiones que conforman la provincia que supervisan a todas las escuelas especiales y a todos los CSAyC de

todos los niveles y de toda la región. Cada uno de los centros trabaja con las diferentes escuelas de los diferentes niveles. Los centros acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad temporaria o permanente. La planta funcional de los mismos está conformada por el equipo directivo y por las MAI y por el equipo interdisciplinario de orientación, asesoramiento y evaluación (ETI). Este último es el encargado de realizar evaluaciones y entrevistas a los actores institucionales para elaborar un informe que ha de ser elevado a la Supervisión de la modalidad.

A fin de proteger a las personas con discapacidad la Ley N° 22.431 sancionada en el año 1981 indicó que la Secretaría de Estado de Salud Pública certifique la discapacidad del sujeto a través del Certificado Único de Discapacidad (“CUD”). El mismo es un documento de validez nacional que certifica la discapacidad específica de su titular con el objetivo de promover la protección integral de sus derechos y de garantizar el acceso a todas las prestaciones previstas en dicha ley de acuerdo a su discapacidad específica. Este certificado sólo puede ser expedido por la Junta Evaluadora de Discapacidad quien certifica la existencia de la discapacidad específica, su naturaleza, grado y las posibilidades de rehabilitación de la persona. Asimismo, la Ley N° 24.901 sancionada en el año 1997 indica las prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

### **1.3. Voces docentes**

Del análisis del material empírico, resulta la sistematización que se presenta en este apartado. Para la misma, se ha procedido a sucesivos procesos de codificación propios de la teoría fundamentada que han generado etiquetas conceptuales que resultan de los datos y que, como tales, se han convertido en organizadores de la sistematización.

Producto entonces del proceso de codificación se presenta a continuación la generación de categorías conceptuales, que se acompañan de expresiones de síntesis para cada una y de testimonios de referencia, que luego, mediante distinción de recurrencias, se subsumen en la lectura interpretativa global hacia la generación teórica.

## **Trabajo colaborativo**

A través de las entrevistas realizadas percibimos la importancia del trabajo en conjunto. Estas, como configuración de apoyo, podrían desarrollar diversas estrategias de acompañamiento, tal como el trabajo en pareja pedagógica, con el fin de “generar mejores condiciones para niños y niñas en situación de inclusión”. Así, junto a la docente de nivel, intentan generar propuestas curriculares flexibles y el diseño de trayectorias educativas con el objetivo de adaptar el material que los alumnos necesitan para tener acceso al currículo en igualdad de condiciones. (Res. ME Pcia. Chubut N° 439/18). A través del trabajo en pareja pedagógica, han de procurar el desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes con discapacidad temporal o permanente. A su vez, el uso de los diferentes recursos educativos y humanos disponibles en cada institución educativa procurará promover condiciones para garantizar la inclusión ( Res. ME. Pcia. Chubut N° 439/18).

Es relevante mencionar que la norma citada regula el alcance de la intervención de la MAI con el fin de dar respuestas a los estudiantes con discapacidad. También, el documento indica que es la MAI quien, junto al docente de aula, equipo directivo y equipo interdisciplinario, elabora el PPI en relación al Diseño Curricular del nivel correspondiente y al contexto escolar; asimismo, las trayectorias educativas de cada niño se desarrollan a partir de las propuestas curriculares diseñadas por los docentes. Las mismas son evaluadas por equipos escolares interdisciplinarios y es allí donde la modalidad de Educación Especial debe profundizar su mirada con el fin de habilitar la participación de los alumnos en las tomas de decisiones, para propiciar desde la escuela el desarrollo de un proyecto de vida (Cuaderno 1. Orientaciones 1. Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2011).

La relevancia del trabajo en conjunto de la MAI y el docente de nivel se pone de manifiesto en los proyectos de evaluación diagnóstica elaborados por los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (en adelante CSyC). Los mismos permiten visualizar, registrar y evaluar las competencias curriculares de los alumnos con el objetivo de realizar modificaciones, sugerencias y aportar nuevas propuestas a las planificaciones.

Una docente entrevistada señaló que según la normativa vigente, la maestra de grado y la MAI deberían conformar parejas pedagógicas pero no siempre es posible. Hay maestras que tienen mucha experiencia y advierten lo que se debe hacer pero otras se resisten a hacer un trabajo en conjunto. Se espera que los alumnos reconozcan a la MAI como otra maestra, no sólo como la maestra del niño con discapacidad.

Respecto de la experiencia inclusiva en sí, algunos docentes se resisten a trabajar en aulas inclusivas. Dice un entrevistado que la posibilidad de implementar el trabajo colaborativo depende de la maestra, profesor o profesor orientador tutor (en adelante POT) que conforme la pareja pedagógica. También reveló que aún hoy es posible escuchar frases como “qué querés, yo tengo 20 y el discapacitado”. Agregó además que ellos, como parte de la modalidad Educación Especial, bregan porque las prácticas de la docente de nivel y la MAI sean colaborativas a través del intercambio de roles, con el fin de evitar que sólo la MAI responda a las demandas del niño con discapacidad. Subrayó que en ocasiones este es un aspecto complejo de modificar, dado que antes, en los grados radiales se retiraba a los niños con discapacidad para que desarrollaran sus trayectorias escolares de la mano de la MAI.

Según los dichos de otra entrevistada, la escuela utiliza diferentes estrategias para poner en acto la inclusión en el aula. Afirmaba que ellos, como institución, no acuerdan con la estrategia antes mencionada sino que generan espacios de contraturno si el niño requiere atención especial. Subrayó que en su opinión, cuando el niño asiste a una escuela, sus trayectorias han de ser llevadas a cabo dentro de la misma, con los recursos que él necesite. Agregó que de esta manera, podrá producir a la par de sus compañeros, en la medida de sus posibilidades y así desarrollará cierta autonomía que le permitirá no depender de asistencia permanente.

En torno al trabajo en parejas pedagógicas un directivo hizo hincapié en la relevancia del trabajo colaborativo “MAI- docente de nivel”. Aclaró que esto es factible cuando la maestra de grado genera un espacio de cooperación en el que ambas intervienen para optimizar los resultados. Subrayó que la dinámica de trabajo se complejiza cuando esto no ocurre. Al respecto resaltó la necesidad de mencionar que: “No podemos hablar de una generalidad porque dentro de esta generalidad tenemos particularidades”.

Señaló que el docente ha de reconocer a la MAI como una compañera para llevar a cabo sus prácticas. Al respecto, un aspecto expuesto por la entrevistada, es la necesidad de que la maestra de apoyo deje de ser vista por los alumnos sólo como la acompañante del niño con discapacidad. Y estimó que el trabajo en parejas pedagógicas se cumplirá cuando ambas docentes puedan trabajar indistintamente con todos los alumnos del aula y los niños dejen de verlas como MAI y docente de grado sino como las “maestras” de ese grado.

Otro directivo nos dice que él se resiste a utilizar la palabra colaboración. Está convencido de que él: “no está colaborando, yo estoy dando”. Aclaró que en sus comienzos el trabajo en parejas pedagógicas no se definía, era espontáneo y cada uno conocía su función. En su alocución señaló la importancia de dejar de entender a las prácticas docentes en aulas inclusivas como “colaboración” o “acompañamiento” sino más bien como un acto de amorosidad, espontáneo.

En la misma línea de análisis, el primero agregaba, respecto de las escuelas secundarias, que no es fácil trabajar en ciertas escuelas y con ciertos docentes. Por ello, para evitar encontrarse con obstáculos, eligen con quién trabajar. Al respecto, la docente expuso que es frecuente encontrar barreras en las asignaturas de idiomas. Ejemplificó experiencias en las que el estudiante utilizaba la lengua de señas para comunicarse y la lengua oral era su segunda lengua. Esta situación complejizaba la enseñanza de un idioma. Por ello afirmó que en la mayoría de las escuelas los alumnos con discapacidad son retirados del aula durante el cursado de estas materias.

En el análisis de las experiencias, algunos entrevistados decían que el trabajo en parejas pedagógicas se basa en las trayectorias propias del docente de la escuela. Sostenían que no sólo es posible sino necesario y obligatorio. Afirmaban la necesidad de llevar a cabo el trabajo en parejas pedagógicas para que la concepción de escuela inclusiva sea factible. También agregaron que ese trabajo colaborativo ha de ponerse en acto no sólo con la maestra del grado o de la sala sino también con el resto de los docentes que conforman la institución educativa.

Al respecto, otro directivo entrevistado subrayó la importancia de un trabajo consensuado entre los actores que conforman el establecimiento educativo. Este directivo señaló otro aspecto valioso en su análisis. Referenció su propia experiencia respecto de la importancia de considerar el perfil del docente que podría estar a cargo de

un grado inclusivo. Subrayó la necesidad de poner en consideración las experiencias por las que está atravesando ese maestro para evitar que se transformen en un obstáculo en sus prácticas. Asimismo, hizo notar la relevancia del acuerdo del docente de grado con el fin de una inclusión provechosa para los niños y jóvenes. Al igual que otros docentes entrevistados, este directivo resaltó la necesidad de visibilizar a la acción docente como un acto de amor. Sin “amorosidad”, sostuvo, no será posible construir el vínculo necesario para poner en acto la educación inclusiva.

Según los términos de la Res. ME Pcia Chubut N° 439/18 el trabajo en parejas pedagógicas se encuentra encuadrado en criterios basados en una filosofía inclusiva; sin embargo, las escuelas consideran que es necesario atender el perfil de los docentes que desarrollan la experiencia en el aula. Al respecto un entrevistado señaló la importancia de comprender que la modalidad de Educación Especial dejó de ser un sistema paralelo para convertirse en uno transversal. Este aspecto es valioso porque sugiere un trabajo colaborativo, un nuevo modo de mirar a la escuela, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los actores que componen el sistema educativo. Estimó en su análisis que esta propuesta es factible siempre que existan acuerdos consensuados entre aquellos que tienen la responsabilidad de garantizar las trayectorias de los alumnos en aulas inclusivas. Asimismo, el foco de su análisis se centró en la comunicación como herramienta significativa en el desarrollo del trabajo colaborativo. Resaltó la necesidad de confiar en el otro y afirmó que la profesionalización de cada actor involucrado en la institución educativa colabora para que el trabajo sea más ameno y armónico en función de las trayectorias de los estudiantes.

En el trabajo en parejas pedagógicas que se analiza, según la normativa citada, se espera que se trabaje en configuraciones de apoyo y en ajustes curriculares para adaptar en conjunto el material específico que necesiten los alumnos y acceder al currículo en igualdad de condiciones.

Acerca de las estrategias utilizadas, la docente señaló la trascendencia del uso de recursos que han de utilizarse para llevar a cabo las prácticas. Estimaba la necesidad del trabajo en conjunto entre MAI y docente de grado a través de la elaboración de ajustes razonables. Agregó que los docentes han de considerar las necesidades de los estudiantes con el fin de organizar “actividades en las que puedan desarrollar habilidades cognitivas, tales como la comprensión del lenguaje, su asimilación, su

almacenamiento en la memoria, su recuperación y utilización”. Asimismo, la docente hizo notar la importancia del trabajo con las asignaturas especiales. Subrayó la necesidad de mantener comunicación con los profesores de Educación Física y Música con el fin de acompañar sus prácticas y elaborar adecuaciones curriculares si ellos lo requieren.

Respecto del formato para el trabajo en pareja pedagógica, la norma citada indica la importancia de regular el alcance de la intervención de la MAI que implica su compromiso en la planificación conjunta con la docente de grado, expresada en el PPI. En esta misma línea, la docente hace notar la importancia de la especificidad de la formación de la MAI que les permite tener una mirada más “fina” en torno a las necesidades que ese niño requiere con el fin de garantizar su aprendizaje

Tal como lo establece la normativa mencionada la docente de nivel, el equipo directivo y el equipo interdisciplinario deben elaborar en conjunto con la MAI el PPI de acuerdo al Diseño Curricular del nivel al que acude el niño y el contexto escolar. Al respecto la docente expresa la necesidad de conocer con anticipación los contenidos que la maestra trabajará, con el fin de elaborar juntas secuencias didácticas valiosas para todos los niños del aula. Respecto a su experiencia en aulas inclusivas, otra docente afirmó: “...desde Educación Especial ya tenemos el contacto antes que los docentes comunes”. Esto, comentaba, les permite analizar cómo trabajar y elaborar un plan de acompañamiento junto a la docente del nivel.

Otra entrevistada compartió sus experiencias como MAI en diferentes ámbitos tanto públicos como privados. Ante la pregunta acerca del trabajo en parejas pedagógicas la docente expresó la necesidad de que el rol de la MAI sea conocido y subrayó la importancia del mismo Agregó, que en muchas ocasiones, la dificultad de poner en acto el trabajo colaborativo se debe al desconocimiento y a la inseguridad que genera el ser observado por otro docente.

El foco del análisis de la maestra se depositó en el desarrollo de diversos proyectos en áreas tales como Lengua, Matemática, (Cs) Sociales, (Cs) Naturales. Asimismo, señaló la utilización de talleres con el fin de trabajar la integración sensorial y el uso del juego como herramienta para transmitir saberes.

De manera diferente a las experiencias comentadas hasta aquí, otra docente expresó haber tenido experiencias positivas en torno a la conformación de parejas

pedagógicas. Lo describió como un trabajo consensuado, de comunicación, de diálogo en el que se comparte material y se buscan diferentes estrategias que beneficien a los alumnos del grado.

Por otro lado, estimó que la inclusión sólo será posible “si participan todos los docentes de todos los niveles educativos”. Subrayó la necesidad de que los actores que lo conforman conozcan las normativas que rigen a la Educación Inclusiva para así poder garantizar los derechos a la educación de todos los niños.

### **Trabajo interdisciplinario**

En esta categoría se observa la importancia de la asistencia del Equipo Técnico Interdisciplinario (en adelante ETI) y otros actores respecto de las experiencias inclusivas. El ETI cumple el rol de nexo entre los profesionales que trabajan en consultorios privados y la escuela a la que asiste el paciente que atienden. Los primeros sugieren cómo trabajar en el aula y el ETI lo transmite a la institución escolar. También los CSAyC y los profesionales de la salud acompañan a las instituciones y a los docentes en las prácticas llevadas a cabo en aulas inclusivas. Y fue a partir del año 2018, vía la Res. ME Pcia. Chubut N° 439/18 que se reconoce el trabajo realizado por estos Centros con el objetivo de crear escenarios más inclusivos; de esta manera se hizo posible la orientación y el apoyo a las escuelas con el fin de garantizar las trayectorias escolares según las posibilidades educativas de cada estudiante.

Además de la evaluación que realiza el CSAyC también actúan otras instituciones privadas o el hospital público. Al respecto, otra entrevistada resaltaba que las áreas de Salud y Educación están separadas. Ella afirmaba que Educación sólo utiliza los informes elaborados por salud para aprovechar los datos que sus informes proveen y así sumarlos a sus prácticas docentes.

Otra docente afirmó que, tal como lo indica la Circular Técnica N°1/19 Modalidad Educación Especial elaborada por la Supervisión Seccional de Escuelas Región III, enmarcada en la normativa vigente en torno a la Educación Especial, el abordaje se lleva a cabo desde la modalidad misma con las intervenciones del ETI y la construcción de configuraciones de apoyo en equipos de trabajo. Agregó, la importancia de las reuniones con los equipos profesionales privados con el objetivo de conservar

coherencia en el discurso dentro del necesario cuidado de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad.

En otro tramo de la entrevista, la docente subrayó la importancia de resaltar que los actores que conforman la institución educativa no hacen tratamientos. Sólo observan o sugieren y apoyan el trabajo que la docente de grado y la MAI llevan a cabo en conjunto. Al respecto la entrevistada expuso el rol del ETI: “El equipo técnico no diagnostica, sólo decide si el niño ingresa a trabajar en el CSAyC”. Y agregó que es a partir del diagnóstico elaborado por profesionales que el CSAyC articula configuraciones de apoyo con el fin de garantizar la trayectoria escolar del niño.

Ante la inquietud respecto del trabajo colaborativo, la vicedirectora reconoció que el mismo se hace de manera interdisciplinaria: el equipo técnico realiza la primera evaluación, la escuela especial acompaña y los profesionales que atienden al niño de manera privada, tales como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, participan a partir de la orientación del trabajo de los docentes de nivel y la MAI.

En la misma línea de análisis, otra docente expresó la importancia del rol del ETI dado que es quien realiza las evaluaciones y entrevistas a los actores institucionales con el fin de elaborar un informe que será elevado a la Supervisión de la modalidad. Ante la pregunta acerca de la asistencia de los alumnos por parte de psicopedagogos, psicólogos y fonoaudiólogos subrayó la importancia de este acompañamiento y señaló que está presente cuando el niño cuenta con obra social. En tal sentido, puntualizó la necesidad en muchas ocasiones de un acompañamiento pedagógico.

Respecto del trabajo en conjunto, una MAI relató que en su experiencia, con el fin de tener todos “una misma sintonía”, esto es, la escuela, el ETI y el equipo privado que atiende al niño, acompañan la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad. Agregó que tanto ella como la MAI y la docente de grado siempre recurren a los profesionales que asisten al alumno de forma privada para consultarlos en torno a cómo trabajar los saberes de forma apropiada.

En cuanto al trabajo interdisciplinario, otra docente subrayó el rol del CSAyC. Al hacerlo consideró que el mismo acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad a través de la orientación y el apoyo a las instituciones educativas para garantizar las trayectorias escolares que incluyan ajustes razonables necesarios para garantizar el proceso de inclusión. También comentó que los

profesionales que asisten al niño con discapacidad trabajan junto a la docente de grado y la MAI. Señaló que este trabajo interdisciplinario es sumamente enriquecedor especialmente para las docentes de nivel que, en general, carecen de esta formación.

### **Garantía de las normativas por parte de las instituciones del Estado**

El Estado, como entidad jurídica y política es responsable, como indica la Ley Nacional de Educación N° 26.206, de garantizar el derecho a la educación a personas con discapacidades temporales o permanentes a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos.

Ante la consulta respecto del cumplimiento de las funciones del Estado en torno a las prácticas educativas, la docente entrevistada opinó que el acompañamiento por parte del mismo depende del equipo de personas de la Dirección de Educación Especial. Añadió que en muchas ocasiones es necesario no sólo aplicar las normativas sino tener en consideración las trayectorias de los niños con discapacidad. Especificó que no siempre se advierte la necesidad de la permanencia en Nivel Inicial de niños que aún no hablan, que no tienen grafo motricidad ni habilidades motrices. También consideró necesario tener presente el contexto provincial y post pandemia y agregó: “Los que ahora están en primer grado tuvieron una sala de 3 pobre con bastantes paros, una sala de 4 con todos los paros que hubieron y en algunos jardines prácticamente no tuvieron clase en el año y una sala de 5 en pandemia”. Ante esta realidad, la docente expresó su rechazo a las decisiones de la Dirección General de Educación Inclusiva cuando se solicita una “permanencia fundamentada y acordada” con el ETI y la escuela especial; esta decisión se encuentra avalada por los supervisores de nivel local de la modalidad. Definió que el problema no es sólo la negativa a la permanencia solicitada, sino que también la comunicación llega cuando el ciclo lectivo ya ha comenzado. Y por ello nos encontramos con una situación compleja en la que ese niño que ya estaba asistiendo a sala de 5 años debe comenzar a concurrir a primer grado de la escuela común, lo que representa una experiencia traumática para cualquier alumno pero lo es mucho más cuando existe una discapacidad.

Un aspecto expuesto que quizás aclara lo anterior, es que este nuevo contexto demanda la alfabetización y ese niño aún no tiene las herramientas necesarias para

lograrlo. Al respecto la docente referenciada decía: "...con las herramientas que tienen no pueden hacer nada y tenemos que hacer un como si, armar un PPI de entrada porque ya no hay forma...o hacer el pasaje drástico a la Escuela Especial...". Respecto a las familias, indicó que claramente atraviesan un duelo en el proceso de aceptar la discapacidad de un niño y cuando ese alumno por sus necesidades educativas especiales sufre situaciones traumáticas o debe asistir a una escuela especial, la situación se torna compleja y las familias se niegan a aceptar lo que establece la Supervisión de la modalidad.

El documento "Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1" en torno a la Modalidad Educación Especial indica que el apoyo educativo ha de configurarse como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias, de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. Se busca construir una nueva cultura institucional que esté basada en principios tales como aprender a partir de la investigación de forma colaborativa. A través de esta configuración se pretende proponer instancias de formación y encuentros pedagógicos que capaciten a los actores comprometidos en la enseñanza en aulas inclusivas.

Cabe mencionar que a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 el diseño curricular de la formación docente incluye entre otras modificaciones, la realización de prácticas desde el inicio de la carrera formativa. También, el Ministerio de Educación de la Nación en las "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del profesorado de Educación Especial" (2008) indica que los diseños curriculares deben reflejar políticas educativas que incluyan procesos en los que se lleven a cabo prácticas de integración educativa. Asimismo, se espera que las propuestas curriculares formen a sus egresados para poder llevar a cabo sus trayectorias docentes en escuelas de Educación Especial, en instituciones educativas con alumnos con discapacidades temporarias o permanentes como así también en instituciones que no pertenezcan al sistema educativo pero que sí atienden a personas con discapacidad. Desde este marco, el directivo entrevistado estimó que los docentes que no son de la modalidad o no han recibido capacitación en torno a las prácticas docentes en aulas inclusivas, o desconocen cómo poner dicha formación en práctica. Agregó que en las nuevas generaciones no se perciben cambios significativos; y

especificó haber visibilizado adecuadas condiciones para el trabajo con alumnos con discapacidad en aquellos docentes “donde ha tocado más de cerca la discapacidad”.

En un tramo de la entrevista, la docente consideró que la inclusión no es una problemática que atraviesa a la educación en el Nivel Primario o Secundario, sino que tiene que ver más con la calidad educativa, el nivel, la promoción, la acreditación y la evaluación dado que estos son los problemas que atiende la escuela pero no las diferencias.

Ante la pregunta acerca de la función del Estado, otra docente reconoció que el mismo está presente a través del CSAyC. Especificó que el rol de esta institución se centra en la escuela en torno a la educación inclusiva. Agregó que el acompañamiento a las trayectorias escolares de niños con discapacidad temporaria o permanente se pone en acto a través del ETI, las MAI y los diferentes actores que conforman los centros.

La Res. CFE N° 311/16 en su art. 9 indica que la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios. A su vez, la Res. CFE N° 155/11 establece la necesidad de promover el desarrollo profesional docente para supervisores, equipos directivos, docentes y equipos técnicos educativos en el uso de estrategias de enseñanza y contenidos de enseñanza. Del mismo modo, se indica el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicios virtuales, presenciales, semipresenciales y otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin..

Para dar curso a lo citado anteriormente, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 indica en su art. 67 el derecho de los docentes a una capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda la carrera. Asimismo, la circular antedicha indica el trabajo en conjunto de la Supervisión de la modalidad, el ETI, el equipo directivo y los equipos de enseñanza con el fin de acompañar y asesorar a través de las configuraciones de apoyo para garantizar el cuidado de las trayectorias de los y las estudiantes con discapacidad.

Ante la pregunta acerca del rol de la Supervisión, la docente lo describió como el ente que tiene la función de resolver los problemas que surgen en los establecimientos que componen la Región. Sin embargo, señaló que el sistema burocrático ralentiza el proceso de asesoramiento y acompañamiento que las

direcciones de las escuelas solicitan. En tal sentido, indicó que no se discriminan los programas de formación docente. Así, por ejemplo, las jornadas que Supervisión comparte con Educación Especial presentan bibliografía y normativas que nada tienen que ver con la modalidad y deben ser modificadas para poder ser trabajadas en el interior de cada escuela especial. Al respecto, la docente consideró que este ente debería alzar más la voz en defensa de la modalidad y en la misma línea de análisis, sugirió que Educación Especial no sólo sea incluida en las capacitaciones porque “somos inclusivos” sino que las mismas sean adaptadas a la modalidad. Finalmente, expresó la necesidad de que la Supervisión deje de ser un ente burocrático más del sistema educativo jerárquico.

Otro docente, al ser consultado en torno al rol de la Supervisión, puntualizó que las organizaciones y estructuras estatales hoy forman parte de una organización jerárquica que responde al proyecto político del momento y no siempre defienden las posiciones ideológicas y filosóficas que dieron origen a la Educación Especial en la Provincia.

De acuerdo al art. 64 de la Ley de Educación de la Provincia del Chubut la Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Al respecto, la docente entrevistada puntualizó que en algunos casos se cumple y en otros no, pero la escuela, la directora, las familias deben exigir que se cumpla porque es un derecho del niño con discapacidad y también que se provean los recursos necesarios. Agregó que es el Estado quien, a través del CSAyC acompaña las trayectorias de los alumnos con discapacidad, de lo contrario sería imposible llevar a cabo la educación inclusiva. Consideró que el acompañamiento también se lleva a cabo a través de los supervisores, tanto de escuela común como de escuela especial. Sin embargo, no existen capacitaciones para las maestras comunes desde el Estado. La entrevistada subrayó que los docentes se capacitan a partir del trabajo en conjunto con una MAI y a través del CSAyC pero no por una capacitación provista por el Estado para llevar a cabo prácticas docentes inclusivas.

La normativa vigente permite desde hace casi dos décadas que se garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad. La misma es clara y la supervisora plantea que debería ponerse en práctica y para ello es necesario que se dé a

conocer la normativa de la modalidad. La entrevistada agregó que la certificación de los estudiantes con discapacidad y la Res. ME N° 311/16 son dos herramientas fundamentales para la modalidad; subrayó que los CSAyC junto a las otras instituciones del Estado trabajan con el objetivo de cuidar las trayectorias a través de las MAI, del trabajo en parejas pedagógicas y las configuraciones de apoyo con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Admitió que las dificultades por las que ha atravesado la provincia han hecho mella en el sistema educativo provincial. Sin embargo, reconoció que es la gestión que llevan a cabo las personas lo que hace la diferencia. Señaló que la responsabilidad de la provisión de recursos para poner en acto una gestión satisfactoria recae en el Estado provincial que es quien los provee. También mencionó que ellos no apuestan a constituirse en un bastón continuo para el sujeto con discapacidad. Por el contrario, bregan por la autonomía del estudiante con discapacidad y definen como logro las circunstancias en las que el mismo deja de necesitar los recursos que la modalidad le facilitó. Concluyó diciendo que la Supervisión por su parte, intenta garantizar las trayectorias de cada uno de los alumnos.

### **Derecho a la educación para personas con discapacidad**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su art. 79 indica que la inclusión educativa ha de garantizarse mediante estrategias pedagógicas y asignación de recursos con el fin de asegurar una educación de calidad sin inequidades sociales. Para dar curso a lo indicado por la normativa citada, el art. 44 menciona la necesidad de contar con personal especializado que trabaje en equipo con los docentes de la escuela común. También es necesario asegurar la cobertura de los servicios educativos especializados tales como transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo y garantizar la accesibilidad física a todos los edificios escolares.

El directivo entrevistado afirmó que la presencia de los niños en las escuelas pareciera estar garantizada, pero no la educación. Agregó que esto se debe a que las propuestas que se ofrecen no siempre son las adecuadas. Indicó que esto ocurre en particular con los niños que tienen múltiples discapacidades dado que los mismos requieren no sólo un acompañamiento especial por parte de la escuela especial, sino que a su vez necesitan concurrir a una escuela común donde podrán beneficiarse del

contacto con pares de su misma edad, sin importar cuánto produzca pero que sí pueda desarrollar la vinculación con el otro.

Otro directivo sostiene que desde la normativa vigente, el derecho a la educación está garantizado, pero no hay recursos suficientes. Expresó, por ejemplo, que en la mayoría de los establecimientos educativos existen barreras arquitectónicas que dificultan el ingreso de los alumnos con discapacidad, transformándose en obstáculos para los mismos. El docente concluyó que por esta razón, se podría afirmar que no se cumple la legislación, dado que el Estado no pone en práctica las leyes en torno al acompañamiento de las personas con discapacidad. Mientras que otro directivo entrevistado manifestó que el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad está garantizado por la normativa vigente y por los recursos que el Estado aporta. Sin embargo, estimó que son las prácticas de los docentes las que traccionan sobre las leyes que rigen la educación inclusiva. Sostuvo que hay otros factores que también contribuyen al aprendizaje del niño, tales como un ámbito y práctica de enseñanza adecuada. Sin ello, manifestó, será complejo garantizar los derechos que las normativas en torno a la discapacidad indican. Por su parte una supervisora entrevistada opinó que son las instituciones que conforman el Estado las que lo garantizan. En este sentido, agregó que la Ley exige que se cumpla este derecho y el equipo que conforma la Supervisión apuesta a ello.

### **Acompañamiento de los proyectos educativos desde las instituciones educativas**

En esta categoría se visibiliza la necesidad del acompañamiento de las instituciones educativas a los proyectos educativos. Los docentes entrevistados coincidieron en la relevancia del sostén institucional junto al apoyo de la modalidad de Educación Especial a través de sus equipos para poner en acto aulas inclusivas en las diferentes escuelas.

El art. 42 de la Ley Nacional de Educación N° 26. 206 define a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo que está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El art. 67 de la normativa citada indica, para dar curso a lo mencionado anteriormente, que los docentes han de

proteger y garantizar los derechos de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.

El directivo entrevistado inició su análisis mencionando que existe cierto desconocimiento de lo que es la Educación Especial por parte de las escuelas de nivel y eso conduce, en algunas circunstancias, a percibir en la docentes de escuelas comunes resistencia al trabajo inclusivo y sugerir que ese niño que concurre a la escuela de nivel continúe su trayectoria en la Escuela Especial que le corresponda. Sin embargo, añadió que la existencia de normativa constituye el respaldo que la modalidad necesita para hacer que se cumpla la ley y que ese niño con discapacidad, a pesar de sus dificultades, pueda continuar su trayectoria en la escuela de nivel.

Durante la década de los 90 se aprobó la Ley Federal de Educación N° 24.195. Dicha normativa impulsó la integración de las personas con discapacidad y en su art. 5 indicaba que el Estado nacional debería fijar los lineamientos de la política educativa en la que se respetara la integración de las personas con necesidades especiales. Asimismo, su art. 27 expresaba la necesidad de una coordinación de acciones de carácter preventivo y la detección de niños con necesidades educativas especiales con el fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar según las condiciones personales del educando. Esta reconceptualización de la Educación Especial hizo imprescindible contar con un nuevo marco normativo en materia de Educación Especial en la Provincia del Chubut. Por ello se dicta la Res. Pcia. de Chubut N° 348/99 que establece como una de las funciones esenciales de la Educación Especial, proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes o temporales las prestaciones necesarias para su acceso al currículum.

En el año 2004 mediante el Decreto N° 138 se creó una coordinación de Educación Especial que tenía como misión la atención, planificación, evaluación y promoción inherentes a las escuelas especiales, centros de integración, de estimulación temprana, escuelas de capacitación laboral y escuelas hospitalarias-domiciliarias y la organización, desarrollo, asistencia y supervisión de la enseñanza de las escuelas de Educación Especial. Dos años más tarde, a través del decreto N° 403/06 el Ministerio de Educación del Chubut eliminó la Coordinación de Educación Especial y creó la Dirección General de Educación Inclusiva. Este proceso significó el pasaje de una visión desde una “Educación Integradora” a una “Educación Inclusiva” en búsqueda de

garantizar la participación de los estudiantes y la eliminación de cualquier barrera que impida el aprendizaje.

Ante la pregunta sobre el acompañamiento a los proyectos educativos por parte de las instituciones educativas, otro supervisor entrevistado indicó que cree que no lo hacen. En la misma línea de análisis, agregó que se llega a la normativa que rige a la Educación Especial como resultado de un cambio conceptual e ideológico. Decía que las leyes tuvieron que ser sancionadas con el fin de fijar políticas claras y precisas. Añadió la necesidad de formación de docentes de nivel que trabajan en aulas inclusivas a través de capacitaciones y resaltó la relevancia del trabajo en parejas pedagógicas para que la MAI instruya y guíe a la docente de grado. Subrayó el cambio que la política educativa ha transitado desde los años 90. A su vez, expuso su rechazo a esas políticas que surgieron en las últimas décadas y que, a su entender, enrarecieron el clima.

Otro directivo consideró que las instituciones tienen un compromiso no sólo con los alumnos que tienen una discapacidad permanente o temporaria sino también con aquellos que tienen problemáticas familiares o sociales. En tal sentido, señaló que este acompañamiento se hace desde el trabajo diario, planificaciones, reuniones con las familias y los profesionales quienes a su vez capacitan a los docentes que están a cargo de ese estudiante. Resaltó la importancia no sólo del trabajo colaborativo entre los docentes que están a cargo del alumno sino también del trabajo interdisciplinario con psicopedagogos, equipo técnico, psicólogos, fonoaudiólogo y estimó que es un trabajo que no puede llevarse a cabo en soledad.

Por último, la supervisora entrevistada reconoció que a pesar de que el sistema educativo ha atravesado por diferentes etapas, la escuela da en los tiempos actuales respuestas a la inclusión y a los requerimientos de los sujetos que la conforman a través de sus pequeñas creaciones. Consideró que hay aún mucho que mejorar y que existen muchas instituciones en las que se trabaja y se profundizan los proyectos educativos institucionales desde el paradigma de la inclusión y afirmó que aún hay mucho por hacer, especialmente en el nivel secundario.

### **Acompañamiento de las familias y estrategias desarrolladas por las instituciones**

El trabajo con las familias es imprescindible y significativo. Por ello la escuela elabora proyectos para fortalecer este vínculo y lograr que las familias confíen en los actores de la institución para que así se pueda consolidar la trayectoria del niño con discapacidad.

Los directivos entrevistados sostienen que es necesaria la orientación de las familias desde la institución educativa con el fin de habilitar intervenciones favorables para el desarrollo de las trayectorias educativas. Del mismo modo, la Res. CFE N° 311/16 en su art. 14 indica un trabajo conjunto con la familia a quien se le informará en torno a la evolución y evaluación del proceso educativo y se promoverá su participación activa en dicho proceso con el fin de acompañar las trayectorias escolares de sus hijos. Así, podemos enfatizar, según los dichos de los entrevistados, la necesidad de asesoramiento a las familias por parte de los equipos intervinientes de los diferentes niveles y modalidades con el fin de propiciar la mejor trayectoria educativa para garantizar el proceso de inclusión.

Es relevante que las instituciones de los diferentes niveles asesoren a las familias en torno a los derechos del niño con discapacidad, informen a las mismas a partir de la generación de acuerdos en torno a las propuestas de enseñanza y configuraciones de apoyo a implementarse. Asimismo, la escuela ha de conformar un espacio donde las familias encuentren el sostén necesario y confíen en las propuestas que los actores educativos sugieran para propiciar una mejor trayectoria educativa.

Al respecto el directivo entrevistado valoró el trabajo que se lleva a cabo con las familias, en particular en las instituciones para ciegos o disminuidos visuales, a las que los niños concurren desde muy pequeños. Agregó la importancia de la participación de la mamá, sostén esencial a quien los docentes acompañan en este proceso. Subrayó el rol de la trabajadora social, quien forma parte del staff de la institución. En la misma línea, reveló que la institución asiste a la familia en la aceptación de la discapacidad de su hijo y ayuda a entender que el Certificado de Discapacidad (CUD) no constituye un estigma sino más bien es la ampliación de los derechos de ese niño. El directivo señaló que el abordaje que las MAI llevan a cabo es diferente uno de otro, dependiendo del CSAyC al que pertenezcan. La propuesta que ellos presentan busca trabajar “muy a codo con las familias”. Para ello, construyen proyectos como el “Té de madres”

(Escuela N° 527). El mismo constituye un evento que adquiere una condición institucional porque tiene como fin incluir a las familias. Esta propuesta busca que la escuela y la familia trabajen colaborativamente y que padres y madres vean a la institución como un lugar de “apoyo” donde pueden recurrir para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños con discapacidad sean satisfactorios.

El “té de madres” es un proyecto que tiene como fin propiciar relaciones interpersonales entre las madres de los niños ciegos o disminuidos visuales que concurren a este establecimiento. Esta propuesta es elaborada por todo el personal que conforma a la institución. El mismo tiene una duración aproximada de dos (2) horas y consta de diferentes etapas. Comienza con un juego en equipos que tiene como objetivo distender a las participantes. Posteriormente el grupo que pierde será el primero en presentarse a través de un relato corto en el que la madre elegirá un aspecto relevante de su vida. A continuación las invitadas son agasajadas con un té mientras se proyecta un video en el que podrán observar a sus hijos elaborando diferentes actividades. Luego las madres comparten parte de la vida de sus hijos con el grupo. Utilizan la figura de un árbol y una foto de su hijo para homologar la vida de los mismos con el crecimiento de un árbol. Para ello relatan cuáles son las raíces que permiten que sus hijos puedan mantenerse en pie y qué frutos esperan que ellos den a lo largo de la vida. La actividad culmina con el sorteo de premios y una encuesta en las que las madres describirán su propia experiencia del proyecto.

Otro directivo entrevistado señaló que si se espera que las familias acompañen a la institución en su proyecto, la escuela ha de formar a aquellas que conforman la comunidad educativa. Sugirió la necesidad de partir desde la base, cambiar las cosas, hacer un diagnóstico. Agregó que es necesario preparar a los futuros formadores con concepciones filosóficas que consideren al otro, que incluya al otro en la sociedad.

Según otra fuente, si el niño con discapacidad asiste a una escuela común es porque el ETI, los profesionales que acompañan al estudiante y sus familias han acordado y creen que es lo mejor para él. También agregó que es relevante considerar que si ese niño debe concurrir a la escuela especial no es porque la institución educativa haya fallado sino porque es beneficioso para ese estudiante. Expuso que es imprescindible poner al estudiante en primer lugar y luego evaluar con el equipo “si estamos en condiciones de que ese estudiante incluido pueda concurrir a la escuela y

bajo qué aspectos”. Añadió la necesidad de modificar las prácticas docentes para que la inclusión educativa sea posible y así el estudiante será realmente incluido. Desde este marco, el directivo especificó la necesidad de modificar las prácticas arraigadas que sólo hablan de escuela especial y de escuela común para que finalmente pueda ser inclusiva. Al respecto, la supervisora agregó que una institución hace escuela con las familias a través de la comunicación y de la información de su propuesta pedagógica. Las familias aprenden a través de los niños que concurren a la institución educativa.

### **Diversidad y oportunidades**

Las aulas inclusivas impulsan el enriquecimiento del aprendizaje de cada niño que asiste a la misma. Tal como lo indica la Res. CFE N° 311/16, estas aulas construyen un sentido de convivencia que incluye a todos y brindan herramientas para acompañar y empatizar con los compañeros con discapacidad dado que son los estudiantes quienes constituyen los agentes que han de officiar la verdadera inclusión. La aceptación del niño con discapacidad por parte de sus compañeros constituye un factor relevante para garantizar la inclusión.

Respecto a su experiencia, la docente entrevistada señaló que la diversidad enriquece el aprendizaje de todos los alumnos que comparten el aula dado que la sociedad se nutre de la experiencia de la educación inclusiva. Afirmó que la presencia de niños con discapacidad contribuye a que se naturalice la misma y a que se respeten sus derechos. Al respecto, agregó que el trabajo institucional en torno a la discapacidad es relevante y es a partir de las estrategias que los docentes utilizan en sus prácticas lo que contribuye a comprender “que todos somos diferentes, cada uno con sus particularidades y necesidades”. El foco de su análisis se depositó en episodios en los que la participación de alumnos con discapacidad en el aula fue aceptada y acompañada por las familias y otros en los que la resistencia de los padres fue tal que el niño dejó de asistir al establecimiento y se coordinaron otros recursos para asistir al estudiante con discapacidad. Continuó diciendo, que es fundamental reconocer la importancia de la creación de lazos de amistad y de una actitud positiva hacia la discapacidad para garantizar el éxito de una política inclusiva. Asimismo, consideró significativa la participación de las familias en la institución educativa, con el fin de hacer posible que

los padres comprendan en qué consiste la inclusión, cuál es el rol de la MAI en el aula y el valor enriquecedor que tiene para sus hijos e hijas la labor que se desarrolla en las aulas inclusivas. Ejemplificó sus dichos a partir de una experiencia vivida en una escuela a la que asistía un niño calificado como de un comportamiento hiperactivo y que en ocasiones por su problemática se volvía agresivo para docentes y alumnos. Señaló que estos eventos llevaron a las familias a solicitar que se excluyera al niño con discapacidad del colegio al que asistía. Señaló que la presión de las familias fue tal que el niño finalmente fue derivado a otra institución educativa. La docente agregó que estas experiencias visibilizan que hay familias que se niegan a aceptar que un niño con discapacidad asista a la misma aula que su hijo en una escuela común. Estos hechos visibilizan la estigmatización institucional que provoca la segregación de alumnos con discapacidad a partir de las barreras que la sociedad construye y que imposibilitan el acceso a un aula inclusiva.

Otra docente afirmó que el trabajo que se realiza en aulas inclusivas beneficia no sólo al niño con discapacidad sino a todos los alumnos, les cambia la mirada. Agregó que aprenden a disfrutar y a aprovechar las actividades y cuidan al estudiante con discapacidad. En síntesis, reconoce que la actitud del niño está influenciada por la mirada de la familia y que la creación de lazos de amistad, una buena relación, una actitud positiva hacia la discapacidad serán significativas para garantizar el éxito de la política inclusiva. En esta línea de análisis resaltó que en la actualidad los alumnos pueden transitar contextos complejos en sus ámbitos y requieren del acompañamiento de la docente del nivel o de una MAI que constituya el bastón necesario para que ese estudiante pueda transitar sus trayectorias de manera satisfactoria.

Otra entrevistada manifestó que la diversidad enriquece el aprendizaje del grupo de alumnos pero no siempre las familias están de acuerdo con la presencia de niños con discapacidad en el aula. Sostuvo que algunos creen que sus hijos se pueden contagiar la “discapacidad”. En la misma línea de análisis la docente subrayó que su escuela invita a las familias a participar en las actividades áulicas y así podrán comprender de qué manera se trabaja la inclusión. Señaló que su aula está abierta a padres, practicantes, familias, de modo que puedan apreciar cómo a partir de juegos didácticos todos los alumnos pueden desarrollar sus trayectorias en conjunto. Ejemplificó sus dichos a partir de experiencias trabajadas junto a la Escuela Especial N° 502. En ellas los docentes de

ambos establecimientos educativos planifican actividades colaborativamente de modo que los alumnos de la Escuela Común puedan interactuar con los de la Escuela Especial y las familias nutrirse de estas experiencias enriquecedoras. Para ello se planifican juegos didácticos en los que todos los niños pueden participar y comprender el trabajo colaborativo que se lleva a cabo en aulas inclusivas.

En la misma línea, reveló que su primera experiencia con un niño autista significó un arduo trabajo no sólo para ella y la MAI sino para todo el establecimiento. Relató que se llevó a cabo un trabajo maravilloso y agregó que gracias al compromiso de la institución y de los padres de la comunidad educativa, ese niño hoy transita el nivel secundario. Al respecto afirmó que este proceso ha de ser acompañado por el Estado a través de normativas y por la escuela dado que este camino está colmado de dificultades y que cada MAI, cada docente de nivel que entra al aula es parte de ella y todos aprenden de todos.

Otra docente afirmó que la heterogeneidad beneficia a los alumnos, tengan o no discapacidades. Añadió que el enriquecimiento abarca lo cognitivo, lo afectivo, lo social y la ética. Subrayó que se da naturalmente si el docente sabe capitalizar la oportunidad y transformar esta experiencia en objeto de conocimiento.

Al respecto, una fuente consultada reconoció que las aulas heterogéneas benefician no sólo a los alumnos quienes aprenden a partir de la diversidad sino también a los docentes a trabajar desde otro lugar. Subrayó que los ajustes razonables que los docentes elaboran para que todos los alumnos puedan llevar a cabo una actividad, enriquecen las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Relató la experiencia de un profesor de historia quien propuso diferentes estrategias para enseñar el período paleolítico. Aquellos que no pudieran elaborar textos, diseñaron maquetas con “muñequitos con la ropa, con el arco, con la flecha que funcionaba”. Además sostuvo que las adaptaciones curriculares han de permitir que los estudiantes puedan acceder al currículo en igualdad de condiciones que los demás. Y subrayó que esta experiencia depende del trabajo en conjunto del docente de la escuela común y la MAI. De este modo, tal como lo indica la Res. ME Pcia. De Chubut N° 439/18, la planificación colaborativa debe contemplar las necesidades y ajustes razonables, de modo tal que se pone la mirada en la “capacidad”, en lo que ese alumno puede.

Una fuente consultada, coincidió que la diversidad enriquece a docentes y alumnos. Reconoció que en muchas ocasiones las barreras las construyen los adultos y agregó que “la cotidianeidad es vivir la vida como es, con la discapacidad que tengas”. Por ello, valoró la importancia de elaborar un trabajo en conjunto desde las potencialidades de cada uno de los alumnos. Sostuvo que para ello es significativo trabajar con las familias porque el rechazo en muchas ocasiones proviene desde los hogares y reconoció que las instituciones han de acompañar este trabajo para que sea posible. Admitió que sin el compromiso de la maestra de grado es muy complejo avanzar en la inclusión de ese niño con discapacidad.

Una entrevistada afirmó que el trabajo en aulas inclusivas es muy enriquecedor para ambas partes. Agregó que los niños aprenden a naturalizar más, a respetar los derechos de los alumnos, a comprender que tienen otros tiempos y otra manera de aprender pero sí pueden asistir a la escuela común. Relató una experiencia en un aula en la que los niños naturalizaron el comportamiento de un compañero con autismo, sabían que necesitaba deambular en el aula y aprendieron a respetar sus necesidades. Nunca le dijeron: “Sentate, correte. Ellos ya saben que es así y que él lo puede hacer” y señaló que el acompañamiento de las familias es también importante porque los adultos son más reticentes a aceptar la educación inclusiva. Concluyó que es por ello que considera importante que todos conozcan la normativa y que el Estado esté presente para garantizar la diversidad.

### **Garantía de las normativas por parte del Estado**

El Estado nacional y provincial cuenta con normativas que han de garantizar el derecho a la educación para todas las personas que habitan esta Nación. Las mismas prevén los recursos necesarios que los distintos establecimientos educativos requieren con el fin de asegurar la educación en todos los niveles, de cada uno de los ciudadanos.

Al respecto, una docente entrevistada indicó que el Estado no puede poner en práctica lo que establecen las normativas. Agregó que esto se debe a que no hay suficientes maestras de apoyo a la inclusión y por lo tanto la matrícula excede a las mismas y no se puede garantizar un buen servicio en torno a la inclusión. Hizo notar

que el Estado no garantiza el personal necesario para poder trabajar en parejas pedagógicas, la maestra de grado y la MAI.

En la misma línea, otra docente reveló que el Estado tampoco garantiza los materiales necesarios para poder llevar a cabo las prácticas docentes. Por ello las MAI deben generar sus propios recursos. Los materiales los hacen las mismas docentes. Agregó que el armario de juegos del CSAyC fue armado por las maestras. Además subrayó que los docentes tampoco reciben capacitación por parte del Estado. Así, por ejemplo, en la pandemia, el Estado no proporcionó los elementos necesarios para poder dar clases, a pesar de que muchos de los chicos con discapacidad son muy frágiles. Resaltó que no tuvieron en cuenta a los profesores de Educación Especial en la compra de máscaras y kit necesario para las clases presenciales.

Otra docente afirmó que en el momento en que el gobierno nacional y provincial decidieron comenzar las clases presenciales las Escuelas Especiales no contaron ni con partidas ni con máscaras. Por ello, muchos de los elementos necesarios se compraron con el dinero de las propias docentes. Todo dependió de la buena voluntad de las maestras.

Una docente entrevistada señaló que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios. Agregó que esto ocurre no sólo con los niños con discapacidad sino con todos. Dice: “Hoy 2021 tenemos pizarrones negros, tizas, bancos pesados que los niños no pueden levantar. Puertas con vidrios. Sólo algunas puertas son reglamentarias”. Añadió que en Chubut hace años que no se invierte en recursos, lo que revela que el Estado no provee lo necesario para poner en práctica la normativa vigente y añadió que las normativas están perfectas, que han sido muy pensadas. Agregó que todos los aspectos fueron considerados, pero es difícil ponerlas en práctica. Así por ejemplo, expresó que muchas escuelas carecen de baños para discapacitados y rampas, lo que dificulta el ingreso y permanencia en la institución de niños con discapacidad. Además, relató que aún hoy hay niños con discapacidades cognitivas que no cuentan con diagnóstico y han avanzado y hoy están en 4to o 5to grado. Subrayó que se ha pedido a la Supervisión que resuelva los casos pero, los vericuetos burocráticos han hecho que se hayan perdido 4 o 5 años. Concluyó diciendo que el Estado no provee lo que las instituciones escolares requieren para poder acompañar las trayectorias de los alumnos con discapacidad.

Otra docente, en la misma línea de análisis, expresó que el Estado debería ser el garante del derecho a la educación y que la escuela, como parte del Estado y los maestros como agentes del mismo deberían garantizar el cumplimiento de ese derecho. Afirmó que en Chubut se han vulnerado los derechos de los alumnos, docentes y trabajadores provinciales. Relató que en la escuela donde ella trabaja hay ocasiones en las que no se cuenta con la partida necesaria para darles el desayuno y el almuerzo a los alumnos de la institución. Agregó que acuerda con las políticas educativas y concuerda con lo que las mismas proponen pero no están los recursos para respaldar lo escrito y en su alocución sostuvo que hace falta un respaldo económico que acompañe a la educación inclusiva. Agregó que el presupuesto educativo debería ser mayor para mejorar los sueldos de los docentes, optimizar las instalaciones, crear nuevos cargos para que cada MAI pueda trabajar con no más de 5 o 6 niños.

Otra MAI sostuvo que valora mucho que el Estado provincial intente garantizar los acompañamientos de la Educación Especial en las escuelas comunes. Resaltó que valora ese intento porque Chubut es una provincia pionera en tener docentes de la modalidad. Agregó que a nivel nacional, la Ley de Educación N° 26.206 establece a la educación como un derecho y esto permitió que las docentes de Educación Especial pudieran trabajar en los establecimientos educativos de Nivel Primario y Secundario. Señaló que el Estado también garantiza el trabajo de la MAI en las escuelas privadas y sostuvo que estos cambios permiten hoy al estudiante y a la familia elegir a qué escuela irá el niño. Agregó que cada vez se abren más CSAyCs, lo que señala que se sigue sosteniendo la modalidad. Continuó remarcando que hoy las trayectorias de los alumnos con discapacidad están regularizadas. Reconoció que registrar y escribir el proyecto que se elabora con cada niño implica mucho tiempo pero también admitió que es necesario acreditar todo lo que se lleva a cabo con el estudiante. A su vez, admitió que los centros de apoyo tienen la función de regularizar las situaciones, las trayectorias, los acompañamientos y reorganizar “este sistema educativo en este intento de inclusión en relación a la Educación Especial”. Sin embargo, la docente reconoció que no cuentan con los recursos necesarios. De otra manera no habría deserción. Agregó: “Si todo funcionara, los alumnos no dejarían la escuela”.

Una opinión del ámbito subrayó que, a pesar de que las normativas vigentes son apropiadas para poder llevar a cabo las prácticas docentes en aulas inclusivas, no hay

un seguimiento de las resoluciones que se desarrollan por parte del Estado. Remarcó que la falta de recursos para poner en práctica el trabajo en el aula limita el trabajo y muchas veces se logra llevar a cabo sólo gracias a la creatividad y buena voluntad de la MAI. Además, consideró que existe una gran diferencia entre lo que se puede poner en acto en las escuelas privadas y en las públicas, dado que las primeras cuentan con recursos propios y las segundas dependen sólo de lo que el Estado les provea.

En la misma línea, una fuente señaló que el Estado está y presta un servicio. Desde este marco, subrayó que el mismo está presente pero siempre con sus limitaciones y relató una experiencia en la que un niño con parálisis cerebral concurría a una escuela pública sólo durante un bloque de 40 minutos. Agregó que lo llevaba una “traffic” y la persona que lo acompañaba cubría las necesidades de ese niño. Juzgó que el mismo “lamentablemente parecía más como un bulto que lo llevaban y lo devolvían a otro lado”. Por otro lado reveló que en una escuela privada hay un “equipo increíble detrás” y por ello el niño recibe cada mes y medio un informe completo del CSAyC. Expresó que en otra ocasión, en una escuela pública, concurría una niña hipoacúsica a una escuela de nivel. Allí tenía una MAI que le enseñaba todo con lenguaje de señas pero cuando la MAI se iba la alumna también se retiraba. Agregó, que en ninguna ocasión recibió capacitación en torno a cómo enseñarle o qué actividades realizar con ella para que pudiera cumplir la jornada completa y retirarse con el resto de sus compañeros.

Concluyó que existe una gran diferencia entre lo que ocurre en las instituciones privadas que cuentan con recursos propios para llevar a cabo la inclusión y lo que acontece en las escuelas públicas en las que el Estado no provee los recursos para ello. Subrayó que el Estado no actúa con la celeridad que un niño con discapacidad necesita. Además, agregó que el Estado no se ocupa de capacitar a las maestras comunes para poder acompañar a las MAI en los momentos en los que ellas no están en el aula.

Podemos visualizar que, en forma sintetizada, las docentes han enfatizado la necesidad de un mayor respaldo económico a la modalidad; la misma requiere de más recursos dado que los niños con discapacidad que concurren a la Escuela Común han de tener una MAI que los acompañe la mayor parte del tiempo y no sólo durante un período reducido porque han de asistir a otros niños en otros establecimientos; también son necesarias herramientas para optimizar sus trayectorias escolares tales como

pizarras especiales, fibrones, hojas, proyectores y del mismo modo se requieren inversiones edilicias con el fin de eliminar cualquier barrera que impida la concurrencia de los alumnos a la institución. Al respecto, las docentes ejemplificaron situaciones en las que la modalidad ha sido discriminada; luego de la pandemia, cuando se retornó a la presencialidad, todas las instituciones recibieron los elementos necesarios tales como barbijos, alcohol en gel, etc. para poder retornar al aula. Sin embargo, los CSAyC que nuclean a las MAI no fueron tenidos en consideración a pesar de que los alumnos con discapacidad son los más frágiles.

### **Ajustes razonables**

La Res. ME Pcia. Chubut N°439/18 indica que la MAI ha de planificar junto a la docente de nivel contemplando las necesidades y los ajustes razonables que los estudiantes requieran, “enfocando la mirada en la “capacidad”, “en lo que puede” y poner las condiciones en lo que falta”.

Al respecto, la docente entrevistada expresó que los ajustes razonables se arman de acuerdo a cada niño. Agregó que ella busca desarrollar una propuesta diversificada, que atienda a todos los alumnos del curso y no sólo al niño con discapacidad. Subrayó que las adecuaciones se elaboran a partir de un acuerdo entre la MAI y la maestra de nivel. Reveló que la posibilidad de trabajar con ajustes razonables depende en muchos casos de la predisposición de la maestra de grado para poder hacer las modificaciones en conjunto y no que cada docente trabaje de forma independiente. Lo ideal sería plantear una propuesta que incluya a todos los alumnos del grado.

Otra docente entrevistada subrayó que la Res. CFE N° 311/16 denomina a las adecuaciones curriculares ajustes razonables. Indicó que estos ajustes figurarán en la configuración de apoyo y han de armarse de forma consensuada entre MAI y docente de grado. Especificó que es esta última quien ha de planificar las actividades generales mientras que la MAI lo hace a partir de las especificidades del niño con discapacidad. Agregó que la planificación que elabora la maestra de apoyo puede ser paralela a la de la docente de grado o puede ser una adaptación de la planificación de la docente de nivel. Indicó que lo ideal es que las adecuaciones o ajustes curriculares sean elaborados por ambas docentes en conjunto. Agregó que en las configuraciones de apoyo

intervienen el ETI y los profesionales de salud que acompañan al niño y señaló que allí están puestas todas las miradas.

Un aspecto expuesto por la docente fue que no todos los proyectos que elaboran las MAI son en torno a lo pedagógico. Sostuvo que en muchas ocasiones los mismos están focalizados en la socialización. Aclaró que los proyectos de la MAI proveen las herramientas para facilitar la inclusión del niño con discapacidad.

Otra docente de nivel reconoció que para ella lo fundamental es que las actividades que se planifiquen sean divertidas para los niños, como así también las adecuaciones que las MAI realicen porque de lo contrario, el niño no aprenderá. Agregó que los ajustes los hacen la MAI y la maestra de grado en conjunto en torno a Lengua y Matemática dado que son las asignaturas que más se pueden trabajar con niños con discapacidad.

Una fuente del ámbito relató en qué consisten las configuraciones de apoyo. Al respecto nos dijo que es algo nuevo para la Escuela Común. Indicó que en ella quedan plasmados los saberes del estudiante, las estrategias de enseñanza, el estilo de aprendizaje, aspectos relacionados con lo social y afectivo del estudiante. Agregó que en las configuraciones estarán quiénes acompañan la trayectoria del niño o adolescente ya sea desde el hospital público o los profesionales privados que lo asisten. También nos dijo que allí figurarán los ajustes razonables que se llevan a cabo si son necesarios, qué tipo de acompañamiento tuvo y deberá tener en el futuro y las responsabilidades de cada uno de los actores, los intereses del estudiante y sus gustos. Agregó que del mismo modo ha de figurar si el alumno tendrá un PPI o no. Otra indicó que a veces es necesario hacer ajustes individuales para aquellos niños que por sus procesos madurativos requieren de otros tiempos. En la misma línea, otra fuente del mismo ámbito señaló que las adecuaciones se elaboran desde el lado de los intereses del niño. Agregó que se evalúa el tipo de recorte necesario, qué parte del juego le resulta más interesante y desde qué lado es necesario trabajar. Subrayó que todos los recursos que se utilicen deben ser en colores. Aclaró: “No se hace nada en blanco y negro porque no es algo en lo que él pueda mantener su atención”.

Una opinión del mismo ámbito relató que lleva a cabo las planificaciones de forma mensual y luego con la MAI se realizan los ajustes razonables. Relató que en su curso asiste un niño con autismo y explicó algunas de las estrategias que se utilizan en el aula.

Así por ejemplo, expresó que las consignas no se escriben como las de todos los alumnos del grado sino que se utilizan imágenes. Explicó que los tiempos están pautados con imágenes tales como “la personita escribiendo” “otro dibujito que es para escuchar” y otro “que es para conversar”. Agregó que se utilizan imágenes grandes para el pizarrón y pequeñas para su cuaderno. Indicó que la escuela prioriza que el niño pueda trabajar 40 minutos o una hora en un aula de forma individual y que después pueda compartir el recreo con sus compañeros.

### **Acompañamiento de las instituciones a las prácticas docentes en aula inclusivas**

Así como lo indica la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su art. 45, las instituciones deben propiciar trayectorias escolares adecuadas en todos los niveles de enseñanza obligatoria. A su vez, se deben articular los organismos del Estado que asisten a las personas con discapacidad para poder garantizar un servicio de mayor calidad.

Al respecto una docente sostuvo que la inclusión debería ser trabajada a nivel institucional para que el niño con discapacidad no sólo sea responsabilidad de la MAI sino de la institución educativa. También subrayó que la posibilidad de tener aulas inclusivas, en muchos casos depende de las voluntades de los equipos directivos a pesar de la existencia de una Ley que regula la inclusión en las instituciones educativas. En la misma línea de análisis, indicó que los docentes de Educación Especial se rigen por la normativa vigente en torno a la modalidad, en particular por la Res. CFE N°311/16. Señaló que aquí surge el problema dado que es en las escuelas comunes donde generalmente se desconocen las normativas que rigen a la Educación Especial. Y agregó que la Resolución elaborada por el Estado no tiene difusión y nos dijo: “...hay un montón de gente que no la conoce”.

Un directivo del CSAyC reveló que en ocasiones se encuentran problemas en las escuelas, las cuales a veces no quieren asumir la responsabilidad del niño con discapacidad. Dice: “A tal punto que en muchos casos las maestras de grado creen que ese niño es sólo alumno de la MAI”. Señaló que, sin embargo, ese estudiante forma parte de la matrícula de esa escuela.

Otra docente subrayó que las aulas inclusivas son posibles gracias a la normativa que propicia la modalidad. Subrayó que para ello debería existir un compromiso de toda la institución conformada por docentes, porteros, POT, directivos y padres. Agregó que algunos docentes encuentran problemas en trabajar en aulas inclusivas junto a la MAI.

Por otro lado, un directivo remarcó la necesidad del acompañamiento del docente de nivel, quien se encuentra en una realidad para la que no está formado. Agregó que el trabajo en parejas pedagógicas se convierte en una gran oportunidad de llevar a cabo sus prácticas docentes con un profesional. Subrayó que esta posibilidad enriquece la experiencia.

Una MAI expresó que aún hoy en las escuelas hay docentes que tienen dudas en torno a la inclusión. Señaló que algunos dicen: "... no entiendo para qué vienen, no estoy de acuerdo que venga un chico que tiene una discapacidad a la escuela...". Frente a este contexto, la docente expresó que en esas circunstancias es donde la normativa vigente sostiene a la política inclusiva en las aulas. Otras MAI señalan que para poner en práctica la educación inclusiva es importante el acompañamiento desde la institución educativa. En la misma línea de análisis, otra docente remarcó que es relevante el rol del CSAyC en las escuelas. Agregó que estos centros han de acompañar en la formación a las instituciones educativas para que conozcan el rol de las MAI y puedan contribuir en su trabajo. En este contexto, otra entrevistada reconoció que las escuelas encuentran dificultades para acompañar las trayectorias escolares de niños con discapacidad. Señaló que en la actualidad existen tantas demandas, que las escuelas, quienes constituyen la segunda pata de la educación inclusiva, "están devastadas".

Otra MAI en su alocución expresó la falta de un trabajo interno en las instituciones para la aceptación de la discapacidad. Señaló que es necesario que el CSAyC acompañe en la experiencia a la institución a la que acude el niño con discapacidad. Y al respecto reveló que en muchas ocasiones los integrantes de las Escuelas Comunes se resisten a aceptar la discapacidad.

Una docente de nivel concluyó diciendo que a pesar de que la educación inclusiva no es nueva, en algunas escuelas todavía sigue siendo novedosa. Y agregó que esto se debe a que nadie los ha capacitado para ello. Reveló que en muchas instituciones la MAI retira al alumno del aula, lo que visibilizaría que no se está cumpliendo la inclusión.

### **Problemáticas sociales que atraviesan a las instituciones educativas**

El sistema educativo tiene como fin fortalecer las políticas en torno a la diversidad y a la defensa de los derechos de los alumnos. El mismo pretende afianzar el apoyo a la inclusión social y educativa, en particular de aquellos más vulnerables por encontrarse en condiciones sociales desfavorables o por tener necesidades educativas especiales debido a su discapacidad. (Cuaderno 1 Orientaciones 1. Educación Especial, 2011). Tal como sostiene el Diseño Curricular Primaria (2014), la educación es promotora de justicia social. Son los docentes quienes reconocen las dificultades sociales, los conflictos y son los que dan lugar a la interpelación de lo diferente.

Al respecto una docente entrevistada relató que las MAI no sólo acompañan a los alumnos que tienen una discapacidad física o mental sino también a aquellos que atraviesan situaciones sociales complejas y necesitan que la escuela a través de sus dispositivos custodie sus trayectorias escolares para formarse y obtener una educación que les permita sostenerse económicamente e independizarse de sus familias. Las maestras de apoyo a la inclusión también asisten a los estudiantes a poder sobrellevar y superar los problemas sociales que atañen a su propio contexto.

Una fuente con la que se conversó señaló que es la escuela, a través de sus actores, quien sostiene el sistema educativo. Y agregó que son las docentes de nivel junto a las MAI quienes acompañan a los niños con discapacidad a partir de la construcción del vínculo con el otro. Este trabajo colaborativo resalta la relevancia de una aula inclusiva, en la que el estudiante con discapacidad tiene la posibilidad de interactuar con un par, de encontrar respuestas a sus problemáticas sociales.

Un directivo subrayó que es relevante que las instituciones acompañen al estudiante, independientemente de si ese alumno tiene o no una discapacidad. En la actualidad, la emergencia socioeconómica por la que atravesamos genera problemáticas familiares y sociales. Por ello el rol de la escuela es fundante dado que es ella, a través de sus actores, quien favorece la inclusión de ese niño. Para nuestra entrevistada es la maestra de nivel junto a la MAI quienes han de elaborar las estrategias necesarias con el fin de facilitar la trayectoria escolar del estudiante. Asimismo, las entrevistadas subrayan la necesidad de políticas públicas que eliminen todo tipo de barreras que cercenen la autonomía de los sujetos y resaltan el rol de la escuela en sus trayectorias escolares.

## **Rol de las familias e influencia del contexto socioeconómico de las mismas**

El acompañamiento de las familias es relevante para que se pueda llevar a cabo la trayectoria del niño con discapacidad en conjunto con los docentes. Y para elaborar un análisis de su colaboración se debe primeramente considerar las realidades de cada contexto, los recursos culturales, sociales y económicos con los que cuentan para acompañar las trayectorias de sus hijos y el lugar que los docentes les dan a las familias. Asimismo, los actores educativos subrayaron que el contexto socioeconómico de cada niño no siempre está relacionado con la participación activa o no de su núcleo familiar.

Ante la pregunta acerca de la participación familiar, una docente estimó que la respuesta familiar en muchos casos “tiene que ver con la aceptación” de la discapacidad de su hijo. Ante este contexto sugirió que el trabajo se lleve a cabo en equipo. Decía: “Para una familia no es lo mismo que te llame la docente del grado o de la escuela donde va tu hijo a que te convoque la MAI”. En este análisis, la docente señaló que si se pacta una reunión con las familias “tiene que estar el equipo”. Agregó que luego se llamará a una reunión particular en la que se les informará a los padres la propuesta de trabajo y que es lo que se espera. Agregó que el acompañamiento de las familias es muy importante para poder cumplir con la planificación elaborada por las docentes. Juzgó que no siempre el docente se siente acompañado por las familias.

En torno a las expectativas de las familias otra docente expresó que en general, las familias luchan porque sus hijos puedan acceder a los mismos derechos y posibilidades que el resto de los niños. Agregó que esperan que su hijo aprenda a leer, escribir, que pueda tener una escolaridad completa, horario completo. Subrayó que son las familias que están presentes quienes quieren que sus hijos aprendan y que lo hagan junto con sus pares.

En su alocución subrayó que el contexto socioeconómico tiene una gran influencia en la trayectoria educativa del niño con discapacidad. Un aspecto expuesto es que las terapias privadas con profesionales tales como psicólogos, psicopedagogos constituyen un complemento importante. En su análisis continuó diciendo que las familias con escasos recursos sólo pueden acceder a terapias llevadas a cabo por profesionales en los hospitales en los que las entrevistas son muy espaciadas en el tiempo. Ejemplificó

diciendo que en su experiencia como MAI ha encontrado niños que transitan 5to o 6to grado con historias familiares complejas, de violencia, padres analfabetos que desconocen cómo acompañar a sus hijos y allí es donde la docente se preguntó: “¿Qué pasó con la escuela que nosotros intervenimos cuando está en 5to grado?” Allí la docente realizó una crítica al sistema cuando expresó: “¿Qué hicieron hasta acá? En quinto grado ellos solicitan un recurso de un MAI que venga a hacer magia”.

Por otro lado, un directivo del CSAyC señaló que el compromiso de las familias no siempre tiene que ver con el contexto socioeconómico. Hay familias con recursos que delegan todo en la escuela mientras que aquellas que no cuentan con los mismos hacen todo lo posible por obtener un acompañamiento profesional para sus hijos con discapacidad.

En su análisis el directivo subrayó que los docentes tratan de tener una relación fluida y continua con las familias. Ellos son los que pueden ayudar a las docentes a hacer un seguimiento de los estudiantes con discapacidad. Y en otro tramo de la entrevista estimó que el contexto socio económico de las familias puede influir en la trayectoria de los alumnos. Subrayó que algunas familias carenciadas con niños con problemas de aprendizaje prefieren que sus hijos asistan a la escuela especial porque allí les proporcionan transporte, comida y ropa mientras que la escuela común no se los provee. Agregó que por otro lado, las familias con recursos buscan el acompañamiento de profesionales para que sus hijos e hijas puedan concurrir a la escuela común y poder finalizar su trayectoria educativa en ese establecimiento. Otra docente juzgó que el acompañamiento de las familias no se limita a niños con discapacidad. Algunas familias están presentes y otras no.

Un aspecto expuesto es que generalmente los núcleos familiares donde hay un niño con discapacidad quieren que sus hijos asistan a la Escuela Común, que aprendan y lo hagan al mismo ritmo que el resto de los alumnos. Al mismo tiempo reconoció que el contexto socioeconómico influye en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad. Ejemplificó sus dichos diciendo que mientras en el hospital los niños tienen entrevistas con los profesionales cada 15 días, los que pueden acceder a una consulta privada, pueden tener 2 o 3 sesiones por semana, lo que significa una gran diferencia en el aprendizaje del alumno.

Otra docente entrevistada subrayó que el acompañamiento de la familia no siempre es el mismo y señaló que depende de las voluntades de los padres. Al respecto expuso que hay familias que hacen todo lo posible para que sus hijos tengan un acompañamiento profesional mientras que otras no se preocupan y esperan que la escuela se ocupe. En su visión, muchos padres esperan que sus hijos sean iguales que el resto de los alumnos. Señaló que es por ello que tratan de estimular las diversas áreas a través de diferentes profesionales y que las docentes buscan trabajar con las familias de forma conjunta. De igual modo, reconoció que existe una corresponsabilidad de los padres y escuela porque ellos pasan la mayor parte del tiempo con sus familias y es un tiempo que debe aprovecharse y utilizarse.

En otro tramo, la docente expuso que el contexto socioeconómico influye, dado que no es lo mismo para las familias poder acceder a consultas privadas con los profesionales, que tener que pasar la mañana o la tarde entera en la salita u hospital para poder acceder a un turno. Estimó que ese contexto también influye en la toma de conciencia de la realidad que atraviesa ese niño con discapacidad. Juzgó que la situación se agudiza debido a que la estructura burocrática del Estado es lenta e ineficiente. Otra entrevistada sugirió que el acompañamiento de las familias depende del lugar que la escuela les dé. Señaló que también es necesario conocer los recursos culturales, económicos y sociales de cada grupo familiar para analizar qué se puede esperar de cada uno de ellos. A su vez subrayó que sus prácticas docentes no atañen sólo a la discapacidad sino también a cuestiones sociales. Y comentó que ella lleva a cabo sus prácticas docentes con estudiantes que no tienen discapacidades intelectuales pero sí cuestiones sociales. Señaló que estas familias esperan que sus hijos puedan cambiar la historia familiar, dado que son los primeros que llegan a la educación secundaria. Agregó que es por ello que esperan que este proceso pueda sostenerse en el tiempo y que la falta de recursos de las familias afecta la trayectoria educativa del niño con discapacidad y que los problemas sociales también influyen en sus aprendizajes.

Una maestra de nivel estimó que el trabajo con la familia es lo que permite que sea posible la inclusión del niño con discapacidad. Señaló que es necesario que el núcleo familiar y la escuela lleven a cabo un acompañamiento del niño de manera consensuada, y en una misma línea. Un aspecto que expuso es que para poder trabajar la independencia del alumno, es importante que conozca los límites y para ello el trabajo

que se realiza en el aula debe continuar en la casa. Reveló que existen familias que tienen una vara muy alta en torno a los avances de sus hijos con discapacidad y que algunas sienten miedo de que sus hijos sufran en la escuela común, que no sean acompañados. Señaló también que existen padres que no incluyen a las familias de los niños o niñas con discapacidad. Por ello, sostuvo que es importante el trabajo que se haga con los padres para acompañar la trayectoria de cada alumno.

Para nuestra docente, algunas familias no quieren que sus hijos vayan a la escuela especial. Otros no quieren que una MAI los acompañe sino que sea la Escuela Común la que sostenga esa trayectoria. Concluyó que esto da lugar a un tira y afloje entre la Escuela Especial y la Escuela Común. Asimismo, señaló que hay familias que se resisten a que sus hijos concurren a la escuela junto a niños con discapacidad. En estos casos, subrayó que la institución escolar debe llevar a cabo diferentes estrategias para poder concientizar a los padres y expuso que los docentes trabajan en conjunto con los profesionales con el fin de organizar actividades para que las familias puedan trabajar en casa. Señaló que algunos de estos recursos son: organizadores visuales, la utilización de audios a través del Whatsapp y que por medio de los mismos las docentes compartieron diferentes actividades que las familias pudieron llevar a cabo en sus hogares. Agregó que durante la pandemia las madres de aquellos niños que por su discapacidad no podían participar de las clases por Zoom, fueron quienes a través de la guía de las docentes acompañaron las trayectorias escolares de sus hijos. De igual modo sostuvo que el contexto socioeconómico influye, sobre todo en las terapias que los niños necesitan dado que la falta de recursos y de obra social impide la continuidad del tratamiento. Además estimó que si el alumno con discapacidad no tiene acompañamiento de las instituciones su trayectoria escolar se ve afectada.

Otra docente subrayó que las madres constituyen el eslabón más grande que tienen los niños y son de gran ayuda para los docentes para poder sentirse seguras y acompañadas. Resaltó que es a través de ellas que las maestras conocen lo que ocurre en las casas. Así, por ejemplo, expresó que el año anterior, en plena pandemia cuando todo estaba cerrado y las clases se dictaron vía Zoom, dado que 40 minutos no eran suficientes para los niños con discapacidad, eran las madres quienes debían enseñarles a sus hijos porque el tiempo de la clase no era suficiente para ellos. También relató que es

a través de las familias que las docentes obtienen información valiosa de lo que le está ocurriendo a ese niño.

En los dichos de la docente se visualiza que las familias están contentas de que sus hijos asistan a aulas inclusivas. Agregó que ellos consideran que los niños necesitan compartir con compañeros, con docentes. Subrayó la importancia de establecer vínculos con la maestra y estar en el aula para poder desarrollar su trayectoria educativa, y concluyó admitiendo que el contexto socioeconómico tiene gran influencia. Para ella, las familias con poder adquisitivo tienen la posibilidad de que las trayectorias educativas de su hijo pueden ser acompañadas por diferentes profesionales. Reconoció que aquellos que no cuentan con recursos dependen sólo de lo que les pueda ofrecer la escuela o las instituciones públicas, las cuales, a su juicio se encuentran sobre demandadas. Señaló que esa situación visibiliza la desigualdad social por la que atraviesa la sociedad. En la misma línea de análisis, las docentes expresaron que la presencia de la familia es esencial en el proceso de formación del niño. Así, han de generar condiciones favorables para satisfacer las necesidades que los sujetos con discapacidad requieran y asumen que el acompañamiento de los profesionales es necesario y recomendable. Sin embargo, el entorno familiar constituye el apoyo que todo niño requiere para adquirir autonomía.

#### **1.4. Producciones docentes**

Las docentes utilizan diferentes recursos que facilitan el aprendizaje de los niños con discapacidad a partir de diversas estrategias que llevan a cabo docentes de nivel y MAI en aulas inclusivas. En el trabajo de campo recolectamos algunas de ellas que fueron concretadas en escuelas en las que se desarrollan experiencias inclusivas. Como decíamos anteriormente, el té de madres organizado por todos los componentes de la institución constituye una herramienta valiosa que tiene como objetivo final de integrar a las familias a la escuela con el fin de desarrollar un trabajo colaborativo entre los dos subsistemas: establecimiento educativo y grupo familiar.

## TERCER ENCUENTRO DE MADRES

### OBJETIVO:

- Generar un espacio de encuentro, empatía y reconocimiento

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar relaciones interpersonales
- Generar un momento que facilite expresar diversas situaciones con respecto a sus hijos
- Compartir experiencias, logros y frustraciones

### RESPONSABLES

Equipo docente, auxiliares de la educación y directivos

### LUGAR

Sede de la escuela

### PARTICIPANTES

Madres de los alumnos de la escuela

Son un total de 40 madres invitadas.

### TIEMPO

Viernes 10 de noviembre a las 18hs.

Se estima una duración aproximada de 2hs.

## ACTIVIDADES

En el hall central (al pie del pizarrón) se colocarán las mesas con las sillas, los manteles y las tazas. En el otro extremo del salón se dispondrán las sillas en círculo y se contará con los materiales y recursos para el desarrollo de las actividades, así como con equipo de sonido.

### 18.00hs INGRESO

Cada madre escribirá su nombre en un papel en el que también deberá especificar el nombre de su hijo que concurre a la escuela. Los papeles serán de diferentes colores



### 18.00 a 18.20hs JUEGO INICIAL

En dos equipos, a los que se irán sumando las madres a medida que vayan ingresando. Hasta tanto el personal de la escuela participará del juego para aumentar el número de participantes.

Se realizará un juego colaborativo en el que en dos grupos deberán sostener un círculo realizado en cartón con algunos agujeros. Sobre el mismo deberán transportar pelotas hasta un canasto. El círculo será sostenido por los integrantes del grupo a través de sogas que se estarán colocadas en los bordes del mismo.

### 18.20hs a 18.50hs DINÁMICA DE PRESENTACIÓN

El grupo que pierda será el primero en presentarse. Se dispondrán las sillas en un círculo para la realización de esta actividad.

Para presentarse cada madre realizará un relato corto en el que cuente lo que considere relevante de sí misma. Previamente elegirán un objeto de una gran variedad. Dicho objeto deberá ser nombrado o incluido de alguna manera, al menos dos veces en el relato de presentación de cada participante

Objetos: rallador, tampón, portarretratos, corpiño, juguete, perfume, crema, zapatilla, toalla, lápiz, pala de jardín, cucharón, botellita de agua, bolsa de basura, esmalte de uñas, mochila, tarjeta de pelotero, llave de auto, birome, celular, reloj, herramienta, mamadera, etc

**18.50hs** Nos disponemos en las mesas principales para tomar y comer algo.

Mientras tanto se proyectará un video con imágenes de los chicos realizando diferentes actividades en la escuela.

#### **19.20hs a 19.40hs** DINÁMICA PARA HABLAR DE LOS HIJOS

Se comentará el objetivo de la dinámica:

-que puedan compartir una parte de la vida de sus hijos al resto del grupo.

Se explicará la dinámica que consistirá en homologar la vida de los hijos con el crecimiento de un árbol. A fin de establecer una relación cada una recibirá un dibujo de un árbol y una foto de su hijo. Deberá completar el esquema especificando: qué constituyen sus raíces, qué lo ayuda a mantenerse erguido, cuáles son los frutos que esperamos que coseche o que dé a lo largo de su vida, etc.

**19.40hs** Cierre del momento a cargo del personal de la escuela.

#### SORTEO DE PREMIOS 19.50hs

Otro recurso utilizado por la MAI para llevar a cabo el acompañamiento de los alumnos con discapacidad, son los ajustes razonables. Habitualmente, el proceso que se utiliza consiste en la adecuación de la secuencia didáctica planificada por la docente de nivel. El ajuste ha de realizarse teniendo en consideración la discapacidad del alumno que asiste al grado y los conocimientos adquiridos. Se adaptan las consignas a partir del uso de imágenes, símbolos y preguntas simples.

El próximo constituye un recurso en el que la MAI elabora ajustes a partir del uso de gráficos que reemplazan a las consignas con el fin de que el alumno comprenda la actividad de manera autónoma. A continuación, observamos cómo en la siguiente actividad se ha modificado la pregunta original.



- ¿A QUÉ PAÍS PERTENECER EL MAPA QUE OBSERVASTE? ¿Qué país es?

En la siguiente se propuso el uso de una imagen que sugiere unir con flechas para reemplazar una consigna elaborada por la docente de grado.

b) SEGÚN LO OBSERVADO EN LA PRESENTACIÓN UNIR CON FLECHAS SEGÚN CORRESPONDA.

ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN LA PROVINCIA:


SE CRÍA

SE CULTIVA

SE EXTRAE



Por su parte, en el ejercicio que sigue, se sugieren consignas más simples a través del uso de gráficos para llevar a cabo el mismo ejercicio.

c) OBSERVAR  y ORDENAR EL VIDEO ENVIADO Y ORDENAR LAS IMÁGENES EN EL ORDEN QUE CORRESPONDA.

1.	2.	3.
----	----	----

**"OPERACIONES QUE SE DEBEN SEGUIR PARA LA PESCA DE LA MERLUZA"**

Como puede observarse, las imágenes son fragmentadas y dan cuenta de los ajustes razonables que la docente de apoyo a la inclusión elabora a partir de la secuencia didáctica presentada por la docente de nivel. Se observa el uso de gráficos que reemplazan las consignas con el fin de aclarar la tarea que el niño o niña ha de elaborar. Asimismo, a partir del diagnóstico realizado en las diferentes áreas, se ponen en práctica diferentes ajustes a las actividades planificadas por la docente de grado. El uso de imágenes es recurrente a partir de las cuales se busca que el estudiante comprenda las consignas con mayor facilidad.

El siguiente documento constituye un informe elaborado en la etapa diagnóstica que sirvió de herramienta para poder llevar a cabo diversos ajustes razonables que compartimos a continuación.



### **Informe etapa diagnóstica**

Fecha de elaboración de diagnóstico: mayo 2021

Estudiante

Fecha de nacimiento: 21/06/2014

Escuela: Escuela N°

1° grado

Docente:

M.A.I:

Modalidad de intervención: Atención Directa- Pareja Pedagógica.

Referente del Equipo Técnico en la actualidad: Equipo Técnico de Niñez.

Equipo privado:



## **CARÁCTER DEL INFORME:**

### **ÁREA SOCIO- AFECTIVA**

#### **Contexto o estructura familiar:**

El niño vive con su madre, padre, hermano mayor y su abuelo.

La familia del niño se caracteriza por tener muy buena comunicación con la escuela y las docentes en los momentos que necesitan, sugerencias o guías para realizar alguna actividad. También consultan por el desempeño del niño durante la presencialidad haciendo evidente su preocupación y acompañamiento.

#### **Adaptación del alumno a la escuela:**

X siempre ha demostrado soltura y predisposición en los diferentes espacios que comparte con sus compañeros/as.

Por momentos intenta trasgredir límites saliendo del aula, escondiéndose en otros espacios. Esas actitudes son parte de su forma de ser.

En un principio el niño entraba al aula dejaba sus pertenencias y permanecía sentado. Con el correr del tiempo, al ir tomando confianza, ingresa y quiere sentarse en el piso, manejar él los tiempos. Ante estos episodios se trabaja con imágenes que muestran lo que sí y lo que no se puede hacer en el aula.

Por momentos X se resiste a los límites, grita, se tira al piso, logrando revertir la situación con ejemplos corporales, al hablarle con un tono de voz más bajo y pausado, mostrando imágenes (emoticones, rutinas, secuencias de lo que está bien y mal)

#### **Interacción, vínculos y relaciones con pares y adultos.**

En este aspecto el niño mantiene buena relación con ambas docentes, reconociéndolas como sus referentes. Cada vez que necesita algo logra llamar la atención y expresar sus deseos a través de onomatopeyas, gestos y/o palabras sueltas.



En cuanto a la relación con sus pares, se observa más afinidad con las niñas que con los niños. Ellas lo convocan en los juegos, están atentas a lo que hace, lo cuidan. En actividades específicas que X realiza, se acercan, preguntan, lo ayudan. En los momentos que el niño no logra respetar reglas, como por ejemplo no empujar, no correr, le explican, lo esperan, lo perdonan.

Los niños del aula por momento lo convocan en el juego si el mismo tiene que ver con lo corporal, como por ejemplo rodar en el pasto. Por momentos se alejan de él para evitar algún golpe, ya que X suele ser muy espontáneo y desmedido en sus movimientos, evidenciando cierta falta de límites corporales.

Varia su forma de jugar, por momentos realiza un juego solitario más bien egocéntrico, con dificultad de prestar o intercambiar objetos. En otro, copia las acciones de sus compañeros/as, muchas veces realiza esta estrategia para resolver situaciones cotidianas (formar, esperar el turno para ir al baño, etc.)

En los recreos, usualmente las docentes inician un juego (baile, dibujo con tiza, construcción con elementos del patio, etc.) el grupo responde favorablemente. En esos momentos se motiva a que todos interactúen, se relacionen. Se observan ciertos vínculos conformados.

X varia sus relaciones, por lo general busca relacionarse con los que tiene más cerca, no ha logrado hasta el momento tener vínculo estable, observándose preferencia en las niñas.

#### **ESTILO DE APRENDIZAJE**

X se caracteriza por ser inquieto, curioso. Es muy observador. Si registra algo que le llama la atención enseguida quiere tocarlo, agarrarlo.

Ha demostrado interés en la temática de animales, producción de sonidos, actividades motrices y de exploración

Necesita de la motivación constante para realizar las actividades, siempre busca manejar los tiempos e imponer sus ganas. Esto también se observa en su atención en general; el niño solo presta atención si se le



presenta algo novedoso o que se encuentra dentro de sus preferencias. En esos momentos su atención es por un lapso de tiempo corto, no se caracteriza por ser sostenida. Algunas veces logra autonomía en la realización de actividades, pero al tener una atención lábil, se distrae fácilmente y necesita nuevamente de la motivación.

Cuando logra realizar la propuesta, le gusta compartir sus logros con las docentes. De no resolverla desiste fácilmente o se niega a seguir trabajando.

Le gusta participar de aquellas actividades que requieren ser mostradas al grupo, elección de algún objeto, ejemplificaciones corporales, onomatopeyas o mostrar sus producciones.

Por momentos parece que no registra las rutinas (organizador) del aula en cuanto a momentos de trabajo, pero ha demostrado que tiene conocimiento sobre el mismo, como por ejemplo cuando quiere saber cuánto falta para volver a su casa o cuándo debe tomar la merienda.

Logra recordar situaciones vividas que fueron placenteras, juegos, historias, actividades recreativas. Es lo hace de manera espontánea.

Para realizar las actividades, necesita de ejemplificaciones corporales, orales, gestos, material concreto explicaciones cortas y sencillas, apoyo gráfico.

**Virtualidad:**

En reunión con la madre, docentes y directivo de escuela N° , se decide que el niño no participe de la virtualidad, ya que esta modalidad no resulta ser significativa para él.

Se propone un trabajo individual con modalidad presencial, para trabajar sobre experimentación directa y aspectos mas individuales como son: motricidad fina, y gruesa, oralidad, habilidades; en la primer parte del año con ambas docentes, luego por cambios de horario, solo la MAI queda a cargo.

En este espacio X participa activamente, cabe señalar que dichas actividades son a partir de la experiencia directa, de material concreto, con tiempos flexibles y acordes al niño.

### **Sugerencias para el ciclo lectivo:**

Se sugiere para el trabajo con el niño en este ciclo lectivo:

- Adaptaciones significativas en la planificación anual y mensual de 1° grado.
- Trabajo individual de una hora reloj, modalidad presencial en un aula de la escuela n° para trabajar sobre: motricidad fina y gruesa, atención, concentración, conceptos pre-numéricos, oralidad. Es decir, seguir con la propuesta de jardín, teniendo en cuenta que el año anterior, por razones de la pandemia (COVID-19) no se pudo avanzar en estos aspectos, que son necesarios para la base de conocimientos que irán surgiendo en la trayectoria educativa del niño.
- Desde la virtualidad se proponen videos instructivos, cortos, y con recursos que llamen la atención del niño.



---

## **LENGUA**

### **Lengua oral:**

X es un niño que puede comunicar y darse a entender mediante la acción, los gestos, onomatopeyas, algunas palabras y oraciones sencillas.

Cuando no logra darse a entender, grita y realiza sonidos simulando una conversación. Emplea como estrategia la acción, representando la situación o con gestos muy marcados, de agrado o desagrado.

Le encanta realizar los sonidos onomatopéyicos de algunos animales, logrando relacionar el sonido con el animal.

Es necesario la motivación para que el niño repita palabras, lográndolo por momentos. A veces se niega; mira para otro lado.

### **Lengua escrita:**

X no posee hasta el momento escritura convencional, sus marcas en las hojas comienzan a tener un sentido. También es necesario la motivación y acompañamiento en este aspecto, logrando realizar formas circulares que denotan un trazo lábil o más fuerte de acuerdo a su estado de ánimo.

**Lectura:**

Realiza lectura de imágenes, si las mismas le llaman la atención. Da cuenta de que entiende lo que observa a través de representaciones corporales, gestos y palabras sueltas.

Si las imágenes son sobre animales, agrega onomatopeyas de acuerdo a los sonidos que realiza cada uno de ellos. También agrega movimiento tipo pantomima.

**Literatura:** Le agrada escuchar cuentos, necesitando del apoyo gráfico o audiovisual. Luego, puede representar a través de gestos, palabras sueltas, etc alguna parte del cuento que le llamó la atención. Por ejemplo, en el cuento "Milo el gato malo" que se trabajó en clases, pudo hacer los gestos de gato bueno-gato malo. Entender que el personaje tenía, garras, dientes, ojos y que le dolía un diente.

**MATEMÁTICA:**

---

En cuanto a esta área, X se encuentra en la etapa pre-numérica.

En cuanto a clasificación, logra ordenar por colores y algunas formas. En la seriación, comparación de colecciones, necesita de la guía, ejemplificaciones y acompañamiento.

Repite con dificultad la serie numérica hasta el número 5.

X necesita de la experimentación directa, material concreto y sobre todo de la motivación constante. Es necesario que las actividades sean llamativas para lograr captar su atención.

## CIENCIAS

Se ha trabajado hasta el momento con ciencias naturales.

Se realizaron presentaciones de imágenes (distintos animales) y sonidos. En estas actividades el niño logró mostrar a sus compañeros qué animal le había tocado, representar un animal y visualizar diferencias anatómicas.

Cabe recordar, que esta temática es de agrado para él. Siempre se lo observa motivado, curioso con este tipo de propuesta y sobre todo con esa temática elegida por la docente.

## LENGUAJE PLÁSTICO Y CORPORAL

Hasta el momento X realiza garabatos, ha comenzado a otorgarle un sentido a sus producciones (mamá, papá, Spiderman, etc.). Por momento descontrola su trazo, pero en otras intenta tener más control, logrando solo utilizar de la hoja lo que está por dentro de los márgenes.

Por lo general utiliza los colores rojos y azul que tienen que ver con sus intereses (superhéroes) Pero si se le ofrecen más colores (temperas) no tiene problema en utilizarlos, se observa motivación en la experimentación, manipulación de objetos.



---

Se observa mayor resistencia en la utilización de lápices o crayones, prefiere trabajar con pinceles, masas, otros materiales que no le demanden utilizar su motricidad fina. En ese aspecto se realizan trabajo individual para ir fortaleciendo esos movimientos que son más precisos. Se trabajó con pinzas, pegatina de stickers, masa, etc.

El niño logra realizar la propuesta, siempre y cuando se lo motive, siendo esta una característica bien marcada en él, necesitando otros tiempos para poder iniciar, desarrollar y finalizar la actividad. Si la actividad le resulta difícil, desiste con facilidad. Por lo general esto sucede en aquellas actividades que le demandan más concentración o coordinación.

En cuanto a la relación cuerpo-espacio se caracteriza por ser torpe en sus movimientos, se observa cierta dificultad en la coordinación de movimiento que le dificulta desplazarse, agacharse, levantarse rápido del suelo, saltar con un solo pie, etc

Es necesario trabajar desde su propia corporeidad, reconocimiento, límites, movimientos y posibilidades para avanzar en aspectos precisos en cuanto a la motricidad en general.

### **Sugerencias para el ciclo lectivo:**

Se sugiere para el trabajo con el niño en este ciclo lectivo:

- Adaptaciones significativas en la planificación anual y mensual de 1° grado.
- Trabajo individual de una hora reloj, modalidad presencial en un aula de la escuela n° para trabajar sobre: motricidad fina y gruesa, atención, concentración, conceptos pre-numéricos, oralidad. Es decir, seguir con la propuesta de jardín, teniendo en cuenta que el año anterior, por razones de la pandemia (COVID-19) no se pudo avanzar en estos aspectos, que son necesarios para la base de conocimientos que irán surgiendo en la trayectoria educativa del niño.
- Desde la virtualidad se proponen videos instructivos, cortos, y con recursos que llamen la atención del niño.

Otro recurso reconocido es el que sigue; se trata de la planificación de una secuencia de grado con integración de ajustes razonables. El mismo da cuenta de los ajustes razonables que la MAI elaboró a partir de la secuencia didáctica desarrollada por la maestra de grado según la evaluación diagnóstica del niño.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

**CUENTO "MILO, EL GATO MALO"**

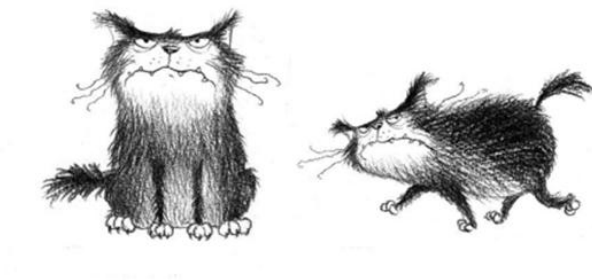
Escritor: Sergio de Giorgi

Dibujante: Poly Bernatene.

Recursos: Libro "Milo, el gato malo"

Trabajaremos con un libro por salón, los libros son de la biblioteca escolar.

<http://libros.leer.org/books/ilqt/#p=9>



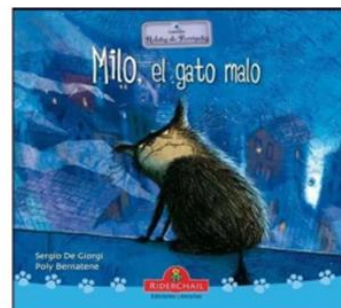
- ★ Exploración de paratextos, dibujo de tapa y contratapa.
- ★ A partir de la presentación del dibujo de Milo anticiparán porque será así el personaje. Presentamos el título: ¿Por qué dirá "gato malo"? Registrarán en el cuaderno de qué se puede tratar el cuento.

★ **Adaptación:**

-Se comenzará a trabajar con hojas N°5 blancas, pero de forma vertical para simular un cuaderno, utilizando ambos lados de la hoja. (armaremos cuaderno adaptado)

-En algunas ocasiones se utilizará como estrategia imágenes, palabras, dibujos etc autoadhesivas.

-Al comienzo de la jornada se colocará de esta forma el día de la semana correspondiente y el nombre del niño.



En esta secuencia de actividades, la primera propone la lectura de un cuento que presentará el dibujo de Milo, que es el personaje del mismo; a partir de un dibujo, los alumnos representarán en sus cuadernos su contenido. A continuación se sugiere la utilización de un cuaderno adaptado a partir de hojas blancas número 5 que serán utilizadas de ambos lados y de forma vertical para simular un cuaderno. Asimismo, se espera usar imágenes, dibujos y stickers para presentar a Milo:

-Luego de participar de la escucha del cuento. De forma individual se muestra nuevamente la tapa del libro, haciendo hincapié en que el niño repita cada palabra.

-Se mostrará dos imágenes autoadhesivas (la cara de Milo enojado y la cara de Milo sonriente. Se pregunta ¿Cuál es malo, y cuál es bueno? (es necesario realizar pantomimas para facilitar la comprensión de las mismas)

Trabajo en el cuaderno: se divide la hoja en dos. De un lado se coloca la palabra malo (en color rojo) y del otro bueno (en color celeste). La docente de forma oral lee y muestra la palabra. El niño debe colocar cada imagen en el lugar correspondiente.

- ★ Primera lectura global sin interrupciones con recurso visual.
- ★ Construcción de un resumen grupal.
- ★ Registrarán en el cuaderno título y autor, fotocopia de la tapa.
- ★ Relectura para recuperar las características del personaje.

Completamos:

- Tiene dientes como.....
- Uñas como.....
- Mirada que da .....

**Adaptación:**

- En una hoja se coloca una imagen grande de Milo. Se le entrega al niño las imágenes de los dientes, uñas, ojos del gato.
- Luego se le pedirá que coloque cada parte en su lugar correspondiente.
- **Armos el rompecabeza de Milo.**
  - ★ Se entrega la siguiente fotocopia con los “bocetos” que realizó el dibujante Poly Bernatene. cuando le encargaron que imagine y dibuje a Milo.

Luego de escuchar el cuento se espera utilizar dos imágenes del personaje, una en la que Milo está sonriente y otra en la que está enojado. Se apunta a que el niño identifique el bueno y el malo a través del uso de pantomimas para facilitar la comprensión del cuento. En el cuaderno se

escribirá la palabra malo en rojo y bueno en celeste y las imágenes del gato bueno y malo donde corresponda. A continuación se invita a los alumnos a realizar un resumen del cuento de forma grupal y a completar oraciones propuestas por la docente del grado con información del cuento.

Se espera que a partir de una imagen grande de Milo el niño coloque los dibujos de los dientes, uñas y ojos del gato en el lugar correspondiente y así completar el rompecabezas de Milo



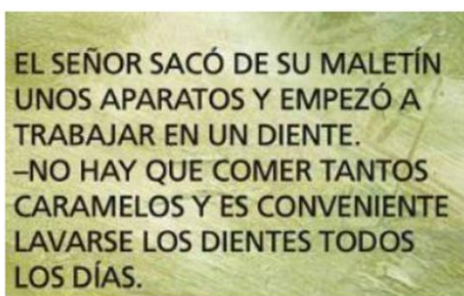
★ Ahora imaginense que son ustedes los dibujantes, y le piden que hagan los dibujos para un libro de cuento donde el personaje principal es un perro muy malo, ¿se animan a dibujarlo y a ponerle un nombre? ¿Cómo sería? ¿En qué lugar viviría? ¿Por qué es malo?

-Adaptación: en una hoja se pega cinta de papel blanca formando el dibujo de un perro. Luego se pide al niño que pinte esa hoja con temperas de colores. Una vez terminado se solicita que despegue las cintas para descubrir el dibujo.

★ Se entrega a cada estudiante un fragmento del cuento:

Luego se espera que los alumnos dibujen un perro muy malo que es el personaje de un libro de cuento; elegirán un nombre y contarán en qué lugar vive. A continuación explicarán por qué es malo.

La MAI adapta esta actividad a partir del uso de cinta de papel blanca pegada en una hoja con la forma del dibujo de un perro. En esta actividad se invita al niño a pintar esa hoja con témperas de colores y luego se sacará la cinta para descubrir el dibujo del perro.



EL SEÑOR SACÓ DE SU MALETÍN  
UNOS APARATOS Y EMPEZÓ A  
TRABAJAR EN UN DIENTE.  
-NO HAY QUE COMER TANTOS  
CAMELOS Y ES CONVENIENTE  
LAVARSE LOS DIENTES TODOS  
LOS DÍAS.

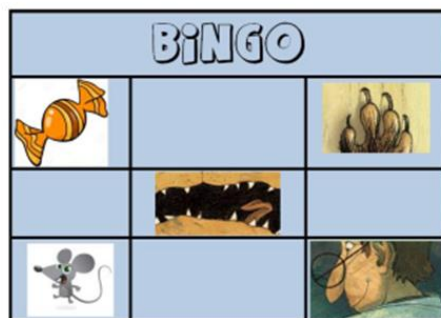
- ★ Actividad de lectura conjunta: Se lee en voz alta. Los estudiantes siguen la lectura con la vista en su fotocopia. El docente tiene la misma imagen más grande en el pizarrón. Posteriormente se plantea buscar y encerrar determinadas palabras (comer, maletín, dientes).
- ★ Actividad de escritura. Se añade la siguiente consigna: usando el equipo de letras "ESCRIBIMOS EL NOMBRE DE CADA DIBUJO".
- ★ Dibujan a un señor, maletín, dientes y caramelos. ESCRITURA COLECTIVA:
- Si queremos escribir "SEÑOR"... ¿Qué letra ponemos primero? ¿Cómo empieza?
- Si queremos escribir "CAMELO"... ¿Qué letra ponemos primero? ¿Cómo empieza?
- Puesta en común. Escritura conjunta en el pizarrón.
- Adaptación: se realiza representación del cuento con títeres (en esta oportunidad la docente ofrece los títeres ya elaborados), se introducen objetos y personajes. Trabajo con onomatopeya y la repetición de palabras (MILO - DIENTE - LUNA - UÑAS - RATÓN - PERRO - CAMELO - SEÑOR)
- Jugamos al bingo:  
Recursos: tableros de bingo - sobre con tarjetas de imágenes.
- Se realiza una rueda de reconocimiento conjunta de las tarjetas:  
MILO - DIENTE - LUNA - UÑAS - RATÓN - PERRO - CAMELO - SEÑOR
- ★ Se muestra la tarjeta que dice "MALO" y se pregunta: ¿Con qué empieza esta palabra? Se señala la primera letra: Empieza con este sonido: mmm...¿Acá qué dice? ¿y acá? (Se señalan las siguientes letras) ¿Qué dice este cartel entonces? ¿Qué otras palabras empiezan con ésta (se señala la M)? ¿Algún compañero tiene un nombre que empiece igual?

6

A partir de un fragmento del cuento la docente propone lectura y escritura colectiva. La MAI presenta el cuento con títeres e introduce objetos y personajes.

Trabaja con el uso de onomatopeya y repetición de las mismas palabras que presentó la docente del curso. A continuación la maestra propone un bingo con imágenes del cuento y a partir de las mismas introduce los sonidos de las iniciales de cada palabra, mientras aquella muestra las palabras acompañadas por imágenes

- ★ Se entrega a cada estudiante un tablero con palabras o imágenes vinculadas al cuento para jugar. Las leen (individual o con ayuda).
- ★ Ejemplo de modelo de cartón:



**Adaptación: se muestra las palabras acompañadas de imágenes. (tablero y fichas)**

- ★ Confección de títeres de los personajes del cuento.
- ★ Renarración del cuento por parte de los estudiantes con ayuda de los docentes (**Adaptación: se recomienda apoyo gráfico**). Grabamos para escucharnos.
- ★ Retomamos el problema de Milo. ¿Por qué era malo? Hacemos hincapié en lo mal que hizo en comer tantas golosinas y dejar a un lado la salud de sus dientes.
- ★ ¿Por qué es tan importante mantener sanos nuestros dientes? ¿Sólo eso debemos cuidar? ¿Qué otras consecuencias puede traernos si no cuidamos nuestro cuerpo?
- ★ ¿Y por casa cómo andamos? Hablamos de hábitos: cuáles son muy necesarios y cuáles no.

COMPLETAMOS EL CUADRO. MARCO CON UNA CRUZ CUÁLES ES LA FRECUENCIA DE ESTOS HÁBITOS.

La docente propone la confección de títeres de los personajes del cuento e invita a los niños a narrarlo con la ayuda de los docentes y se propondrá grabar la actividad para poder escucharse y la MAI sugiere apoyo gráfico para esta actividad. A continuación retoma el problema de Milo y hace hincapié en lo malo que es comer muchas golosinas y no cuidar la salud de los dientes para lo que se invitará a los alumnos a completar un cuadro acerca de la frecuencia de diferentes hábitos. La MAI adapta esta actividad utilizando stickers con diferentes elementos de la higiene personal.

Se le entrega al niño imágenes que muestran diferentes hábitos de cuidado personal en las que se lo invitará a pegar los elementos que se utilizan en cada situación.

HABITO	MUCHO	POCO	NADA
BAÑARSE			
MIRAR "TELE"			
JUGAR EN LA "COMPU"			
HACER DEPORTES			
COMPARTIR LA CENA CON LA FAMILIA			
COMER GOLOSINAS			
LAVARSE LOS DIENTES			
COMER FRUTAS Y VERDURAS			

- ★ ¿Cuáles de esos hábitos se podrían mejorar?
- ★ Adaptación: Le mostramos al niño imágenes autoadhesivas de diferentes elementos de higiene personal y otros que no tengan que ver con esta actividad (cepillo de diente, peine, perfume, jabón, papel higiénico, plancha, escoba, plumero)
- ★ Previamente pegamos en la hoja fotos del niño realizando situación de aseo (lavado de manos, dientes, baño, etc.). Se le pregunta qué elementos utiliza para realizar cada acción (bañarse, lavarse los dientes etc.).
- ★ El niño deberá seleccionar y colocar los elementos de higiene con cada acción fotografiada. (correspondencia)
- ★ Repasamos el correcto lavado de dientes: Ordenamos la secuencia:



- ★ ¡Escribimos recomendaciones para MILO! Entre todos escribimos una carta a Milo para que siempre tenga presente el buen cuidado de su salud.
- ★ Cada estudiante escribe la carta en el modelo que se les entregará.
- ★ ¿Alguna vez tuvieron que llevar a sus mascotas al "Dr. de animales"? ¿Cómo fue esa experiencia? Recuerdan algo más que hayan vivido junto a estos seres tan lindos que nos acompañan? ¿Se animan a escribirlo?
- ★ Se les da una ficha para que registren el nombre de su mascota, cómo es y una anécdota. En el caso de que no tengan, se les pedirá que imaginen que mascota les gustaría tener, cómo se llamaría y algo que quieran sumar a la ficha.

- ★ Adaptación: trabajamos con la imagen de la mascota del niño (perra Sol). Conversamos sobre cómo cuidarla (bañarla, alimentarla, ect) y que cosas no hay que hacerle. (se muestran imágenes)
- ★ Pegamos en el cuaderno sobre un lado de la hoja una foto del niño y sobre las otras diferentes imágenes de perros, entre ellos su mascota. El niño debe identificar y encerrar con un círculo.
- ★ A continuación, pegamos las imágenes correctas de cómo cuidar una mascota.

En este recurso, la docente les entrega imágenes que deberán ordenar según la secuencia del correcto lavado de dientes. A continuación le escribirán una carta a Milo para que cuide su salud. Posteriormente la maestra propondrá el tema de las mascotas. Los alumnos tendrán que completar una ficha en la que podrán el nombre, cómo es y una anécdota. La MAI trabaja la imagen de la mascota del niño, conversan sobre cómo cuidarla y qué no se le debe hacer, y luego pegan en el cuaderno sobre un lado de la hoja una foto del niño y sobre las otras imágenes de perros, entre ellos la mascota del niño. Este último deberá identificar su mascota y encerrar con un círculo; a continuación pegarán las imágenes relacionadas con el cuidado de una mascota.

## **CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL MATERIAL EMPÍRICO**

### **1. Introducción al capítulo**

En el presente apartado presentaremos nuevas conceptualizaciones integradoras que recuperan el material empírico obtenido en el estudio de campo. En primer término, las categorías existentes han sido subsumidas en unas más abarcativas y de mayor nivel de abstracción que conforman el componente constitutivo de los escenarios inclusivos escolares. En segundo término, como es de esperar en un enfoque cualitativo, las categorías van a revisarse desde conceptos teóricos que posibilitarán la interpretación y generación de conclusiones. A continuación elaboraremos constructos teóricos basados en los resultados obtenidos y combinados con fuentes documentales con el fin de proveer la información necesaria para poder comprender el contexto y el desarrollo de la problemática.

### **2. Categorías emergentes**

#### **2.1. Prácticas docentes en aulas inclusivas**

En las prácticas docentes importa resaltar el trabajo en conjunto de la docente de grado y la maestra de apoyo a la inclusión y es de esperar que se desarrollen diversas estrategias de acompañamiento, tales como el trabajo en pareja pedagógica con el objetivo de generar mejores condiciones para niños en situación de inclusión. Así, junto a la docente de nivel buscan generar propuestas curriculares flexibles y el diseño de trayectorias educativas con el objetivo de adaptar el material que los alumnos requieren con el fin de garantizar el acceso al currículo en igualdad de condiciones.

Piancazzo (2019) sostiene que el trabajo en parejas pedagógicas favorece la coordinación y la colaboración dado que se necesitan mutuamente para actuar y tienen un objetivo en común que es fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes en todos los aspectos. Además comparten responsabilidades, cuentan con habilidades y saberes complementarios e interdependencia.

En vinculación con el problema que nos ocupa la pareja pedagógica favorece las trayectorias escolares no sólo porque las normativas así lo indican sino porque la

maestra de grado y la MAI se necesitan; ambas constituyen recursos sumamente necesarios para acompañar el aprendizaje del niño con discapacidad y es de esperar la colaboración mutua dado que constan de formaciones diferentes y complementarias que harán posible prácticas docentes beneficiosas. Consideramos valioso tener en consideración que ambos roles son interdependientes, necesitan uno del otro y sólo a través de un trabajo colaborativo es posible poner en acto la educación inclusiva en el aula.

A través del trabajo en pareja pedagógica se procura el desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes con discapacidad temporal o permanente. A su vez, el uso de los diferentes recursos educativos y humanos disponibles en cada institución educativa busca promover condiciones para posibilitar la inclusión. Ainscow (2004) describe a las mismas como una palanca a la inclusión; de esta manera, la pareja pedagógica puede constituirse en un dispositivo que permite rediseñar no sólo los procesos sino también los contextos educativos en los que se lleva a cabo la educación inclusiva. Constituyen recursos significativos que conforman las configuraciones de apoyo y no sólo posibilitan las trayectorias escolares del alumno con discapacidad sino que modifican el contexto del aula con el fin de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos que asisten a ese curso. Consideramos apropiado el concepto de palanca porque representa gráficamente el rol que la MAI y la docente de grado pueden llevar a cabo a través del trabajo colaborativo en el que subyace la necesidad de consensos y acuerdos. Respecto de lo anterior, creemos que la pareja pedagógica es un recurso que hace posible el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y también posibilita alterar los contextos en los que se ponen en acto las prácticas docentes inclusivas.

Una expresión de este trabajo colaborativo es la elaboración del PPI en relación al Diseño Curricular del nivel correspondiente y al contexto escolar; asimismo, las trayectorias educativas de cada niño se desarrollan a partir de las propuestas curriculares diseñadas por los docentes. Las mismas son evaluadas por equipos escolares interdisciplinarios y es allí donde se espera que la modalidad de Educación Especial profundice su mirada con el fin de habilitar la participación de los alumnos en la toma de decisiones, para propiciar desde la escuela el desarrollo de un proyecto de vida.

Rodger (1995, citado en Rau, 2016) afirma que el PPI es un documento que el equipo multidisciplinario utiliza para discernir cuál es el ámbito educativo más propicio para un niño con discapacidad y además constituye un documento de acción para su educación. Aborda adecuaciones que deben realizarse en el aula de la escuela común y sugiere el apoyo que se le brindará en la institución educativa.

En la misma línea Johns (1997, citado en Rau, 2016) apoya la idea de que los docentes que integran el aula deben ser parte del equipo que diseñe el PPI dado que es el instrumento que orienta el accionar de todas las partes que intervienen en la misma y es además una estrategia en la que se pueden unir la teoría, la práctica y la investigación permanente de manera tal que todos los actores del sistema educativo intervengan y transformen la realidad socioeducativa del niño con discapacidad.

Consideramos en relación a la problemática que nos ocupa que el diseño del PPI es un avance significativo en la modalidad dado que el mismo constituye una herramienta fundamental para determinar las prácticas docentes, el acompañamiento de la institución al niño con discapacidad y determina las acciones que se esperan de los actores que conforman el sistema educativo. Cabe destacar que este documento significó un logro sustancial en la educación inclusiva porque el mismo se construye a partir de las discapacidades particulares del sujeto, de su propio contexto y de la institución educativa que lo acoge por lo que ha generado la posibilidad de desarrollar adecuaciones que garantizaran las trayectorias escolares. A su vez, es pertinente mencionar que no todos los estudiantes con discapacidad necesitan PPI; sin embargo, aquellos que estudien en el marco de sus acuerdos serán evaluados y calificados según su proyecto individual. Por ello, no se pueden exigir contenidos que no estén incluidos en el PPI y si el estudiante no alcanza los objetivos propuestos en el mismo, es de suponer que se ha construido erróneamente y que requiere ser revisado. Por ello, asumimos que este documento exige investigaciones y estudios constantemente con el objetivo de conformar un instrumento que acompañe la trayectoria escolar del alumno en un ámbito heterogéneo que contemple los obstáculos y las fortalezas que propone la institución educativa.

La relevancia del trabajo en conjunto de la MAI y el docente de nivel se pone de manifiesto en los proyectos de evaluación diagnóstica elaborados por los CSAyC. Los mismos permiten visualizar, registrar y evaluar las competencias curriculares de los

alumnos con el objetivo de realizar modificaciones, sugerencias y aportar nuevas propuestas a las planificaciones. Sin embargo, a pesar de que según la normativa vigente la maestra de grado y la MAI deberían conformar parejas pedagógicas, esto no siempre es posible. Hay maestras que tienen mucha experiencia y advierten lo que se debe hacer pero otras se resisten a hacer un trabajo en conjunto. Perez (1991) destaca al diagnóstico no sólo como la base fundamental de toda tarea educativa organizada sino también que es necesario considerar a la planificación como consecuencia directa del diagnóstico y, por consiguiente, forma parte del mismo. Agrega que la evaluación diagnóstica no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga sino que busca, desde un enfoque constructivista, obtener un conocimiento sólido para definir acciones.

En vinculación con el problema que nos ocupa consideramos a la evaluación diagnóstica el punto de partida de las prácticas docentes. Este documento permitirá identificar las necesidades específicas de aprendizaje del niño y guiará la línea de acción de la pareja pedagógica. Reconocemos la importancia de este documento dado que el mismo provee datos necesarios para diseñar estrategias didácticas que sean flexibles y apropiadas. Sin la información que proporciona la evaluación diagnóstica las prácticas docentes se convertirían en un viaje a la deriva dado que esta información traza la ruta que la práctica cotidiana del docente ha de seguir en función de las discapacidades del niño.

En otro orden de cosas, en el caso de la escuela secundaria la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica depende del profesor o POT que conforme la pareja pedagógica. Las MAI, como parte de la modalidad Educación Especial, bregan por el trabajo colaborativo a través del intercambio de roles, con el fin de evitar que sólo la maestra de apoyo responda a las demandas del niño con discapacidad; se espera que los alumnos la reconozcan como otra maestra. Es relevante mencionar que el trabajo en parejas pedagógicas se cumplirá cuando ambas docentes puedan trabajar indistintamente con todos los alumnos del aula y los niños dejen de verlas como MAI y docente de grado sino como las “maestras” de ese grado. Este es un aspecto complejo de modificar, dado que antes, en los grados radiales<sup>2</sup> se retiraba a los niños con

---

<sup>2</sup> Los grados radiales constituyen un exponente del paradigma homogeneizador de la escuela común, que sostiene que son los alumnos los que deben adaptarse a la currícula y no a la inversa.

discapacidad para que desarrollaran sus trayectorias escolares de la mano de la maestra especial.

Copolechio Morand (2019) explica que dicho rol se revaloriza como especialista con formación específica en torno a la inclusión de estudiantes en el sistema educativo. También afirma que su práctica docente deja de ser solitaria y se convierte en co-construida con su pareja pedagógica; es decir, ya no es sólo responsable del estudiante con discapacidad sino que aumenta su responsabilidad respecto de los estudiantes del aula. En la misma línea Terigi (2012) sostiene que el trabajo docente es una práctica compleja, de carácter político, de naturaleza institucional, colectiva y transformadora que corresponde con la interpretación de la educación como un derecho y a la escuela como un ámbito en el que se debe garantizar la distribución igualitaria y colaborativa de la cultura.

Consideramos valiosas las prácticas docentes en parejas pedagógicas porque dan fin a la actividad solitaria y aislada de la docente que caracterizaba a la profesión en sus comienzos. Hoy la posibilidad del acompañamiento de la MAI en el aula no sólo revaloriza el rol de la docente especializada en discapacidad sino que contribuye al desarrollo de prácticas colaborativas, inclusivas e interdependientes y es el lugar de promoción de la inclusión. A su vez, creemos necesario que su desempeño deje de estar circunscripto al niño con discapacidad y sea responsable de las trayectorias escolares de todos los alumnos que conforman el aula a la vez que la docente de grado también la reconozca. Además se espera que esta configuración también sea acompañada por todos los actores que conformen el sistema educativo para que el trabajo compartido y colaborativo esté en el centro de la escena y no sea sólo responsabilidad de la MAI o del CSAyC.

En esta línea de análisis visibilizamos la necesidad de la búsqueda de nuevos recursos con el fin de adaptar las prácticas docentes de la maestra de grado y la MAI para que ambas trabajen de forma indiscriminada con todos los alumnos del curso y así se valorarán las capacidades de cada niño. Se utilizan diferentes estrategias para poner en acto la inclusión en el aula. Algunas instituciones generan espacios de contraturno si el niño requiere atención especial; cuando el niño asiste a una escuela, sus trayectorias han de ser llevadas a cabo dentro de la misma, con los recursos que él necesite. De esta manera podrá producir a la par de sus compañeros, en la medida de sus posibilidades y

desarrollará cierta autonomía que le permitirá no depender de asistencia permanente. Booth y Ainscow (2011) coinciden en que el apoyo individual a los estudiantes siempre ha de proveerse con la intención de estimular una mayor autonomía y de aumentar la posibilidad de participar en las actividades de aprendizaje.

Coincidimos que la autonomía es uno de los objetivos centrales de la modalidad de Educación Especial y debemos reconocer que las normativas vigentes tienen como objetivo final la formación de sujetos autónomos. Las configuraciones de apoyo que se diseñan para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad promueven el aprendizaje y la independencia de los mismos. Es importante admitir que el bienestar de un sujeto está íntimamente relacionado a la posibilidad no sólo de aprender sino también a las oportunidades de relacionarse socialmente y tener acceso a las mismas oportunidades que los otros; por ello es necesario eliminar las barreras que les son impuestas desde su entorno material, cultural y social. A su vez, es recurrente la ansiedad de los padres porque sus hijos desarrollen la autonomía que les posibilite desarrollar las actividades básicas, vivir solo, conseguir un trabajo y solventar sus gastos dado que la preocupación de las familias es, que será de ellos el día que los padres no puedan acompañarlos, quién se hará cargo, cómo sobrevivirán, quién se ocupará y quién solventará sus gastos.

En torno al trabajo en parejas pedagógicas corresponde mencionar que el trabajo colaborativo “MAI-docente de nivel” es factible cuando la maestra de grado genera un espacio de cooperación en el que ambas intervienen para optimizar los resultados. Al respecto, nos resulta valioso retomar los conceptos de Bourdieu (citado en Martínez, 2015) quien sostiene que las relaciones de diferencia como la discapacidad, la etnia, la edad, el sexo son construcciones sociales y es riesgoso creer que basta con desconstruir estos “artefactos sociales” para destruirlos; están tan arraigados en las instituciones que por ello que están presentes en las aulas.

Consideramos innovador el concepto de las construcciones sociales para analizar las prácticas docentes en aulas inclusivas; las mismas están tan presentes en todos los contextos sociales que es necesario interpelar estas creencias para revisar los valores enraizados en la sociedad. En la misma línea importa sostener que el discapacitado sólo se da cuenta de que es diferente cuando entra en contacto con personas que no son discapacitadas. Ahí es donde el niño con discapacidad advierte su diferencia con el otro,

allí es donde sufre la discriminación. Por ello podríamos afirmar que la discapacidad obliga al sujeto a realizar un esfuerzo considerable con el fin de asegurarse un estilo de vida autónomo.

En los inicios de la modalidad el trabajo en parejas pedagógicas no se definía, era espontáneo y cada uno conocía su función. Es importante comprender que el acompañamiento no puede ser sin amorosidad. Tal como lo expresa Freire (2010) se educa a través del amor, a través de la aceptación del otro, sin condiciones. Esta concepción busca el pleno desarrollo del otro y se logra mediante la humildad.

Creemos que es necesario ver a la función docente, en aulas inclusivas o no, como un acto de amor que implica el reconocimiento del otro, comprender que el otro necesita ser reconocido para desarrollar sus capacidades. A su vez, esta mirada nos lleva a admitir que las barreras que limitan la participación del niño con discapacidad son su contexto social, la mirada y la aceptación del otro sin condiciones y las políticas públicas harán factible la inclusión educativa.

En la misma línea de análisis, importa mencionar que en la escuela secundaria se eligen perfiles docentes con el fin de favorecer la educación inclusiva. Es frecuente encontrar en las asignaturas de idiomas alumnos que utilizan como medio de comunicación a la lengua de señas u otras, mientras que la lengua oral representa su segunda lengua. Estas situaciones visibilizan lo que ocurre en la mayoría de las escuelas; los alumnos con discapacidad son retirados del aula durante el cursado de dicha materia. Entonces, retomando a Martínez (2015) nos preguntamos si estas prácticas pueden inscribirse en una perspectiva inclusiva e intercultural; o si sólo conforman simples reformas en aspectos parciales del sistema escolar.

En cuanto a la enseñanza de idiomas en aulas inclusivas, consideramos oportuno mencionar que la formación superior de docentes de Lenguas extranjeras está centrada en herramientas esenciales para su enseñanza, sin contemplar la preparación en torno a la educación inclusiva. La imposibilidad de que los alumnos con discapacidad aprendan junto a sus compañeros, culmina en muchas ocasiones con un trabajo realizado fuera del aula junto a la MAI.

En el análisis de las experiencias podemos afirmar que el trabajo en parejas pedagógicas se basa en las trayectorias propias del docente de la escuela y requiere de un trabajo colaborativo para que la concepción de escuela inclusiva sea factible. El

mismo será puesto en acto no sólo con la maestra del grado o de la sala sino también con el resto de los docentes que conforman la institución educativa. Sino, tal como lo afirma Martínez (op cit), sería sólo un esfuerzo de orden individual más que colectivo. Por ello, es necesario resaltar la función de la MAI, quién, tal como lo estima la autora, tiene un rol fundamental como apoyo de los docentes de la escuela común para así poder resolver problemas y elaborar estrategias.

Creemos pertinente mencionar la importancia del acompañamiento de cada uno de los actores que conforman la escuela a la que asiste un niño con discapacidad. También es de esperar que el proceso sea llevado a cabo en conjunto con las distintas organizaciones que forman parte de la modalidad. Sin embargo, para que ello ocurra es necesario que el PEI evidencie un claro enfoque pedagógico hacia la educación inclusiva y responda a las demandas de la comunidad. Importa mencionar la necesidad que dicho documento refleje de forma explícita el respeto al derecho a la educación, al acceso a la institución educativa y la búsqueda de estrategias en las prácticas docentes que tengan como fin garantizar las trayectorias escolares de cada uno de los niños que asisten a la institución.

Otro aspecto significativo es reconocer que la modalidad de Educación Especial dejó de ser un sistema paralelo para convertirse en uno transversal. Este aspecto es valioso porque sugiere un trabajo colaborativo, un nuevo modo de mirar a la escuela, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los actores que componen el sistema educativo. Esta propuesta es factible siempre que existan acuerdos consensuados entre aquellos que tienen la responsabilidad de garantizar las trayectorias de los alumnos en aulas inclusivas. Asimismo, debemos reconocer que la comunicación es una herramienta significativa en el desarrollo del trabajo colaborativo; es primordial confiar en el otro y reconocer que la profesionalización de cada actor involucrado en la institución educativa colabora para que el trabajo sea más ameno y armónico en función de las trayectorias de los estudiantes. Al respecto Álvarez et al. (2005) sostiene que es necesario que el docente y demás actores contribuyan desde su saber específico y formación personal al desarrollo de actitudes positivas que faciliten la atención educativa de personas con discapacidad y el diseño de estrategias para garantizar una educación de calidad acorde a las capacidades e intereses del niño.

El trabajo consensuado es sumamente valioso dado que el mismo consiste en un proceso colaborativo con objetivos comunes en el que se espera que participen todas las personas que conforman la institución a la que asiste el niño con discapacidad. Sin embargo, creemos que hay dos elementos esenciales en este proceso: un currículo pedagógico-didáctico inclusivo que haga hincapié en el desarrollo integral del alumno, y docentes que diseñen estrategias flexibles, adaptables, integrales que prioricen la formación de cada uno de los estudiantes. A su vez, es primordial mejorar las estrategias metodológicas con el fin de beneficiar el aprendizaje del niño a partir de sus intereses y gustos y siempre con el objetivo de facilitar sus trayectorias en el aula.

## **2.2.Estrategias que favorecen las prácticas docentes colaborativas**

Es importante subrayar la trascendencia del uso de recursos que han de utilizarse para llevar a cabo las prácticas que se denominan “ajustes razonables”. Los mismos figurarán en la configuración de apoyo y han de armarse de forma consensuada entre MAI y docente de grado. Es esta última quien ha de planificar las actividades generales mientras que la maestra de apoyo lo hará a partir de las especificidades del niño con discapacidad; su planificación puede ser paralela a la de la docente de grado o puede ser una adaptación de la planificación de la docente de nivel. Lo esperable es que las adecuaciones o ajustes curriculares sean elaborados por ambas docentes en conjunto.

Luria (1987) establece que a través de las relaciones sociales y la utilización del complejo sistema lingüístico el niño inevitablemente elaborará nuevos motivos y formas de actividad consciente y podrá plantearse nuevas tareas que nunca hubieran surgido por sí solas. En tal sentido creemos que el acceso de los niños con discapacidad a la escuela común contribuye positivamente en su desarrollo cognitivo dado que la interacción permanente con otros niños hace posible otros aprendizajes a partir de diferentes estrategias como pueden ser juegos, competencias, trabajo colaborativo con otros niños. También el acompañamiento de la MAI enriquece sus trayectorias escolares a partir de la adecuación de los recursos, lo que posibilitará que el niño elabore procesos imposibles de construir sin la mediación de una docente especializada en la modalidad

Los ajustes razonables se arman de acuerdo a cada niño y se elaboran a partir de un acuerdo entre la MAI y la maestra de nivel que incluye a todos los alumnos del grado.

Anijovich (2014) afirma que el trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de diferentes estrategias de enseñanza en las que se apela a la idea de un ambiente flexible en el que se han de respetar los tiempos distintos de aprendizaje dado que, los niños, adolescentes y jóvenes son el centro del proceso educativo y por ello es necesario conocer quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus aciertos y dificultades, sus entornos culturales y sociales para poder desarrollar los ajustes razonables. Del mismo modo, Tomlinson (2001) afirma que la innovación del currículo es fundamental en un aula diversificada dado que así se pueden atender los intereses y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Al respecto la autora subraya que los ajustes razonables se llevan a cabo a partir de las planificaciones de los docentes de nivel y es allí donde el contexto y el diagnóstico cobran sentido.

Creemos que los ajustes razonables constituyen uno de los aspectos sobresalientes en el proceso de inclusión educativa. Los mismos son herramientas que evitan la discriminación y al mismo tiempo facilitan la inclusión. Por ello requieren un diseño que considere la discapacidad del sujeto y sus necesidades específicas de modo que a partir de las adecuaciones pueda desenvolverse en el ámbito educativo con la mayor normalidad posible. Reconocemos también la necesidad de que sean elaborados a partir de una correcta evaluación diagnóstica en la que se espera la participación de todos los profesionales que acompañan las trayectorias de ese niño. Así, el trabajo consensuado contribuirá a una mayor integración de ese sujeto que tendrá como objetivo final la posibilidad de que el alumno adquiera mayor autonomía a partir del desarrollo de su autoestima.

En muchas ocasiones los proyectos que elaboran las MAI están focalizados en la socialización. Al respecto Tomlinson (op cit) afirma que los profesores que diversifican su instrucción tienen como fin garantizar que los alumnos de distintos niveles, con diferentes patrimonios culturales y experiencias de vida puedan crecer cada día más.

Importa reconocer que los niños que asisten a la escuela comparten muchos intereses y es la discapacidad lo que los diferencia. Si es así, es necesario que los docentes trabajen sobre las especificidades que los distinguen a partir de los recursos con los que cuentan de modo tal de adaptar las clases a cada uno de los niños que concurren al aula. Así, podríamos eliminar las barreras que impiden la inclusión en el aula y fortalecer los aspectos que los alumnos comparten. Para ello es necesario que se

planifiquen actividades que satisfagan los intereses de los estudiantes, que sean entretenidas, novedosas y capten la atención del conjunto de niños.

Es relevante mencionar que las configuraciones de apoyo son algo nuevo para la escuela común y en ellas quedan plasmados los saberes del estudiante, las estrategias de enseñanza, el estilo de aprendizaje, aspectos relacionados con lo social y afectivo del estudiante. De igual modo, es nuevo también que figuren quiénes acompañan la trayectoria del niño o adolescente ya sea desde el hospital público o los profesionales privados que lo asisten, los ajustes razonables que se llevan a cabo si son necesarios, qué tipo de acompañamiento tuvo y deberá tener en el futuro y las responsabilidades de cada uno de los actores, los intereses del estudiante y sus gustos. Además figurará si el alumno tendrá un PPI o no y los ajustes razonables si el niño los necesitara. Al respecto Tomlinson (op cit) manifiesta que los docentes ofrecen modos específicos para que los estudiantes aprendan teniendo en claro que el proceso de aprendizaje de un alumno es diferente al del otro.

Las configuraciones de apoyo constituyen la “hoja de ruta” de cada niño con discapacidad. Creemos que es una herramienta novedosa y muy valiosa porque allí no sólo han de figurar la distribución de los recursos, la organización del acompañamiento del estudiante, las voces de los profesionales, de los docentes, de los directivos, sino que ha de quedar plasmada la voz del niño que nos permita entender el impacto que tiene en él la experiencia escolar inclusiva.

Nos parece interesante subrayar que también los docentes de nivel utilizan diferentes estrategias en el aula para acompañar a los alumnos con discapacidad. Al respecto, el autor que mencionábamos afirma que los maestros diversifican la instrucción, esto es, parten del punto en el que se encuentren sus alumnos y no desde el currículum, realizan un diagnóstico y prescriben la mejor instrucción posible para los estudiantes. Esto implica no intentar una enseñanza estandarizada dado que los estudiantes que asisten a una escuela tienen muchos puntos en común pero a su vez presentan diferencias esenciales que constituyen la especificidad de cada niño.

Creemos que para dar una respuesta adecuada a la heterogeneidad de las necesidades que hoy existen en el aula también es necesario un trabajo colaborativo pero no sólo entre los maestros sino también entre los alumnos. Esta estrategia se ha utilizado en todas las épocas, a través del cual, el docente buscaba apoyarse en los

alumnos con mayor rendimiento con el fin de acompañar a los que tenían mayores problemas de aprendizaje. Consideramos que esta estrategia junto al acompañamiento de la MAI podría favorecer la experiencia de todos los alumnos que asisten a un aula inclusiva. Estimamos que este recurso enriquecería la experiencia de todos y favorecería la inclusión del niño con discapacidad no sólo en el aprendizaje sino también en el aspecto social. Asimismo, las aulas inclusivas impulsan el enriquecimiento del aprendizaje de cada niño que asiste a la misma. La aceptación del niño con discapacidad por parte de sus compañeros constituye un factor relevante para garantizar la inclusión. Ainscow (2001, citado en Martínez, 2015) sostiene que esta modalidad ha de abordar las diferencias como una realidad social y una oportunidad para el aprendizaje. Al respecto, creemos que en las aulas inclusivas se deben oír las voces de todos los alumnos y han de adaptarse las actividades para asegurar la participación de cada uno de los estudiantes sean niños con discapacidad o estudiantes que han sido excluidos socialmente. El mismo mensaje a las familias coadyuva a la reticencia de aquellos adultos ante la educación inclusiva y por ello es relevante que todos conozcan el efecto en experiencias de concientización y participación sociocultural en la diversidad. Al respecto Barton (2009, citado por Martínez, 2015) expone que la inclusión educativa no implica acomodar a un sujeto en un sistema que está instituido y que involucre formas de segregación educativa sino que se deben replantear tanto la teoría como la práctica educativa. Así una verdadera inclusión educativa no significa insertar a un niño en un aula con obstáculos que limiten la participación del estudiante en las actividades planificadas sino la reconfiguración del espacio áulico.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que en el ámbito público y privado es necesario que se valore el trabajo en parejas pedagógicas en el que se espera que participen todos los docentes de todos los niveles educativos y que se conozcan las normativas que rigen a la educación inclusiva para poder garantizar los derechos a la educación de todos los niños. En la misma línea, Martínez (op cit) subraya que el derecho a la educación inclusiva reconocido en el art. 24 de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) obliga a las autoridades educativas a llevar a cabo la transformación del sistema educativo con el fin de lograr que todas las escuelas estén en las condiciones necesarias para recibir niños con discapacidad y puedan garantizarles una educación en las que se consideren sus necesidades.

Necesitamos un sistema educativo que incluya a todos los alumnos, sin importar la discapacidad, país, etnia o contexto social. Así, construiremos una educación integral en la que evitaremos la discriminación de las minorías. Este es un paso relevante para poder conformar sociedades inclusivas en las que se respeten los derechos de las personas. Existen leyes que protegen los derechos de las minorías, sin embargo, son las instituciones las responsables de su implementación y es allí donde se espera que se pongan en acto a partir del compromiso y voluntades de los actores que las constituyen.

En la misma línea de análisis corresponde mencionar la asistencia del ETI y otros actores respecto de las experiencias inclusivas. El ETI cumple el rol de nexo entre los profesionales que trabajan en consultorios privados y la escuela a la que asiste el paciente que atienden. Los primeros sugieren cómo trabajar en el aula y el ETI lo transmite a la institución escolar. El CSAyC sólo utiliza los informes elaborados por los profesionales de salud para aprovechar los datos que proveen y así sumarlos a sus prácticas docentes y a su vez acompaña a las instituciones y a los docentes en las prácticas llevadas a cabo en aulas inclusivas. Es importante el trabajo realizado por estos Centros con el objetivo de crear escenarios más inclusivos; de esta manera se hace posible la orientación y el apoyo a las escuelas con el fin de garantizar las trayectorias escolares según las posibilidades educativas de cada estudiante. Al respecto Anijovich (op. cit.) sostiene que se han de ofrecer desde la enseñanza, diferentes actividades que tengan en consideración “las intenciones educativas, la heterogeneidad de los estudiantes en términos de estilos de aprendizaje” (p.30) además de los diferentes intereses, experiencias previas y culturas diferentes.

Importa reconocer que la inclusión constituye un proceso que requiere revisiones constantes, formaciones, capacitaciones, compromisos y voluntades de todas las áreas involucradas en la modalidad. Es necesario también un control permanente de las trayectorias escolares del niño, de su contexto y de su actividad social. Por ello, entendemos que la modalidad constituye un desafío permanente dado que éste es un sistema en el que la actividad se lleva a cabo a partir de constantes negociaciones, tensiones y contradicciones entre los actores que lo conforman. Es un ciclo que se caracteriza por una relación recurrente entre la interiorización y la exteriorización en un sistema que tiene cambios constantes. La multiplicidad de voces favorece las prácticas de negociación; las contradicciones generan el desarrollo de nuevas acciones y los

esfuerzos por superar estas últimas conducen al surgimiento de un cambio. Estos pueden ser individuales por parte de los componentes del sistema y suelen convertirse en objetivos colectivos que buscan resolver los conflictos que surgen en el sistema educativo en torno a la implementación de la inclusión en la escuela común.

Consideramos que los agentes de la educación común o especial, cuando actúan interdisciplinariamente, han de constituir equipos que contribuyan a una concientización comunitaria que permita que cada uno de los que conforman la institución educativa, de la que ellos forman parte, encuentre caminos permeables con el fin de construir el mejor futuro posible (Canisa de Páez, 1994). A su vez, la autora sostiene que es en la escuela donde esos caminos han de ser atravesados dado que estas son las instituciones que la sociedad organiza para que los niños transiten su infancia. Retomando a Nuñez (et al., 2017) podemos afirmar que transcurrir la escolaridad en aulas inclusivas junto a hermanos, primos y vecinos es muy valioso para la mayoría de los estudiantes con discapacidad. Por ello el Estado debe favorecer la idea de conformar un aula para todos y de todos de manera tal que se cumpla el art. 24 de la CDPD.

El paradigma organizacional de la educación inclusiva tiene como fin abandonar la perspectiva tradicional de la educación especial con el fin de desarrollar una escuela que contenga a los alumnos. Esta última ha de ofrecer no sólo una educación para todos sino también la posibilidad de trayectorias escolares individuales adaptadas a las necesidades e intereses del niño con discapacidad. Esta propuesta debe indagar en torno a las creencias y tradiciones que sirven de barreras para la inclusión y a la vez fomentar prácticas, recursos, estrategias que funcionen como facilitadores de la inclusión.

Otro aspecto que importa mencionar es el trabajo interdisciplinario. Es el CSAyC quien acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad a través de la orientación y el apoyo a las instituciones educativas para garantizar las trayectorias escolares que incluyan ajustes razonables necesarios para garantizar el proceso de inclusión; los profesionales que asisten al niño con discapacidad trabajan junto a la docente de grado y la MAI. Este trabajo interdisciplinario es sumamente enriquecedor especialmente para las docentes de nivel que, en general, carecen de esta formación. Sobre lo expuesto retomamos a Engestrom (2019) quien propone observar a toda acción humana dentro de sistemas de actividad colectivos que evolucionan y se vinculan con otros sistemas de actividad. En los

procesos de escolarización, el trabajo que llevan a cabo los profesionales psicoeducativos puede comprenderse dentro de distintos sistemas de actividad. A su vez, Engestrom sostiene que los mismos son comunidades que comprenden variados puntos de vista, tradiciones y características a las que denomina “multivocalidad”. Esto se evidencia en las diferentes perspectivas que presentan los agentes psicoeducativos y que requieren constantes acuerdos y negociaciones. A su vez, los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico y adoptan la forma de instituciones u organizaciones.

Es valioso para nuestro trabajo de tesis observar cómo las acciones colectivas e individuales que llevan a cabo los distintos sistemas de actividad que conforman la educación especial, tales como el CSAyC, el ETI, las MAI, los docentes de nivel, los directivos, los supervisores tienen, además de objetivos inmediatos, uno común, es decir la inclusión educativa. Para comprender la relevancia de cada acción realizada por los distintos componentes de la modalidad, es necesario indagar en torno motivo final que los impulsa.

### **2.3. Contextos que constituyen las prácticas educativas**

El contexto representa un proceso de enlazamiento, un acto en y con su entorno. Por ello es necesario conocer las herramientas a través de las cuales los sujetos interactúan con el medio, cuáles son los objetivos y los factores que inciden hacia el camino conformarán los fines colectivos (Cole, 2001 se citó en Iturrioz, 2022).

En nuestro análisis visualizamos la importancia del sostén institucional junto al apoyo de la modalidad de Educación Especial a través de sus equipos para poner en acto aulas inclusivas en las diferentes escuelas. Es pertinente mencionar que existe cierto desconocimiento de lo que es la Educación Especial por parte de las escuelas de nivel y eso conduce, en algunas circunstancias, resistencia al trabajo inclusivo y sugerir que ese niño que concurre a la escuela de nivel continúe su trayectoria en la Escuela Especial que le corresponda. Sin embargo, la existencia de la normativa constituye el respaldo que la modalidad necesita para hacer que se cumpla la Ley y que ese niño con discapacidad, a pesar de sus dificultades, pueda continuar su trayectoria en la escuela de nivel. Al respecto, retomando los dichos de Cole (2000) podemos afirmar que la

relación estructural con el ambiente que surge con la mediación por medio de artefactos puede ser representada por un triángulo donde las funciones denominadas naturales (no mediadas) están en la base; las culturales (mediadas) como por ejemplo las instituciones en las que la relación entre el sujeto y el ambiente (sujeto y objeto, respuesta y estímulo) están unidas a través de la cima del triángulo (artefactos), es decir la cultura. El autor sostiene que los sujetos, en su intento por apropiarse de su entorno para sus propias metas, incorporan medios auxiliares a sus acciones, como otras personas, y así se construye la relación triádica: sujeto-médium-objeto. En la misma línea Latour (1994) afirma que los artefactos y acciones están entrelazados entre sí y con los mundos sociales de los sujetos que median para conformar amplias redes de interconexiones. Creemos que las prácticas docentes en las instituciones inclusivas se fortalecen a partir de las relaciones que los sujetos van construyendo en un determinado contexto a través de proyectos en común para lo cual requieren del acompañamiento de otras personas que actúan individualmente o de forma colectiva y es a partir de esas interacciones que las instituciones se transforman, se adaptan a los nuevos desafíos y así es posible poner en acto la escuela inclusiva.

Se espera un acompañamiento de los proyectos educativos por parte de las instituciones que conforman el sistema educativo. Por ello, diversas leyes tuvieron que ser sancionadas con el fin de fijar políticas claras y precisas. En la misma línea retomamos a Wartofsky (1973) quien propuso la jerarquía de tres niveles de artefactos como “objetivizaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo” (p. 204). Los artefactos primarios son los que se utilizan en la producción; es la materia que la actividad humana transforma. Los artefactos secundarios tienen el rol de preservar y transmitir “los modos de acción y creencia” (p.204) tales como recetas, normas y constituciones. Los artefactos terciarios pueden constituir un mundo autónomo en el que las reglas y los resultados no son prácticos.

Creemos que los artefactos culturales son una parte significativa de toda relación que se construye en los entornos cotidianos. Y es en este contexto donde se llevan a cabo los actos individuales de los sujetos que conforman la institución según lo indicado por las normativas vigentes. El punto de partida está constituido por las pautas culturales que han sido transmitidas por las familias, amigos, escuela y es en esta fase en la que el sujeto logra apropiarse de los instrumentos culturales. Este proceso se

caracteriza por la existencia de tensiones y resistencias que exigen la adaptación; el sujeto no utiliza todo lo que se ha apropiado. Luego, se inicia el proceso de apropiación autónoma en el que intentará poner a prueba lo apprehendido en distintos contextos. Los diferentes niveles requieren de una acción mediada que sólo es posible a través de instrumentos culturales como los diferentes tipos de lenguaje. Este proceso es un recorrido permanente y es a través del cual el sujeto aporta la producción individual al ámbito colectivo y es así cómo se construye el vínculo en el contexto institucional; estas acciones mediadas permiten que los actores vayan transformando a las escuelas a partir de las necesidades e intenciones de los integrantes de dicha organización y que se sancionan leyes con el fin de transmitir las demandas de los componentes del sistema.

Las instituciones tienen un compromiso no sólo con los alumnos con discapacidad permanente o temporaria sino también con aquellos que tienen problemáticas familiares o sociales. En tal sentido, este acompañamiento se hace desde el trabajo diario, planificaciones, reuniones con las familias y los profesionales quienes a su vez capacitan a los docentes que están a cargo de ese estudiante. Es importante resaltar no sólo el trabajo colaborativo entre los docentes que están a cargo del alumno sino también el trabajo interdisciplinario con psicopedagogos, equipo técnico, psicólogos, fonoaudiólogo, que no ha de llevarse a cabo en soledad. Importa agregar que el sistema educativo ha atravesado por diferentes etapas y en los tiempos actuales la escuela da respuesta en cuanto a la inclusión. Sin duda hay mucho que mejorar y profundizar los rasgos inclusivos en los proyectos. Pero el camino ha sido trazado.

Es relevante, para el análisis de la problemática desarrollada en esta tesis, atender a los aportes de diferentes autores en torno a la teoría histórico cultural en tres generaciones de estudios con el fin de analizar los procesos de vinculación e intercambio en escuelas inclusivas. Erausquin (2014) subraya que la primera generación se basa en la idea de mediación cultural desarrollada por Vygostsky en la que se concibe a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos. Engestrom sostiene que esta primera generación superó el “dualismo cartesiano individuo-sociedad” y propuso que el individuo sea entendido con sus instrumentos culturales y la sociedad con los individuos que utilizan y producen esos artefactos. Sin embargo, esta unidad de análisis sólo se circunscribe a acciones individuales. A través de la segunda generación se supera esta limitación por medio de los desarrollos que Leontiev (1981,

citado por Erausquin, 2013) elaboró sobre la actividad. Engestrom (2001, citado por Erausquin, 2013) retoma este enfoque que indica que “la actividad es una formación colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora” (p.4). Subraya que los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico en el que adoptan la forma de instituciones u organizaciones. Engestrom agrega a la relación del sujeto con el objeto, los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y subraya la importancia del análisis de sus interacciones y conflictos. Como resultado de las revisiones teóricas del campo, se gestó la tercera generación con el fin de desarrollar herramientas que favorezcan “el diálogo, la perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividades interactuantes.” Erausquin retoma a Daniels (2003) quien sostiene que la Teoría de la Actividad es una teoría de desarrollo que busca, entre otros, explicar los cambios cualitativos que ocurren en las prácticas humanas y poder influir en ellas. Respecto de nuestro estudio, creemos relevante comprender los cambios en la construcción sociocultural de la inclusión. Las interacciones cotidianas del sujeto hacen posible la conformación de organizaciones; es decir, son las acciones de los actores las que dan forma a la institución educativa. Las relaciones de los sujetos y la escuela están mediadas por las normativas que regulan las jerarquías, las responsabilidades de cada uno, la distribución de las mismas y las interacciones entre los participantes. Concebimos, según lo antedicho, que la inclusión no es una responsabilidad de la MAI sino de la institución educativa. Sin embargo, en muchas ocasiones la posibilidad depende de la voluntad de los equipos directivos a pesar de la existencia de leyes que regulan la inclusión en las instituciones educativas.

Engeström (2014) representa su concepción de la actividad a partir de un triángulo en cuya parte superior se encuentra la relación sujeto-mediador-objeto en la que se transforma el objeto por efecto de la mediación sobre el mismo. Importa mencionar que en esta relación la comunidad son los que comparten el mismo objeto general, las reglas son las normas y las convenciones explícitas que limitan las acciones dentro del sistema de actividad y la división del trabajo hace referencia a la distribución de las acciones que se encuentran orientadas a aquellos objetos entre los que componen la comunidad. Asimismo, el autor sostiene que los componentes de un sistema de actividad no existen aislados sino que se reconstruyen, renuevan y transforman como resultado y causa de la vida humana. También los contextos conforman sistemas de

actividad y el subsistema que está asociado a las relaciones entre el sujeto, el mediador y el objeto, sólo puede existir si se encuentra en relación con los otros elementos del sistema; por ello Engeström lo describe como completamente relacional.

Para el caso que se estudia creemos relevante observar la estructura, los componentes y las relaciones de la actividad humana en el sistema educativo y resaltar que es necesario un trabajo articulado y contextualizado entre los actores que conforman la organización para garantizar las trayectorias escolares no sólo de los niños con discapacidad sino de todos los alumnos que concurren al establecimiento educativo. Es necesario comprender que la estructura de los subsistemas que componen el sistema educativo incide profundamente en las prácticas docentes que se llevan a cabo en la escuela, de tal manera que pueden convertirse en facilitadores u obstáculos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconocemos que las aulas inclusivas son posibles gracias a la normativa que propicia la modalidad para lo que se espera un compromiso de toda la institución conformada por docentes, porteros, directivos y padres. Taylor (1987, citado en Cole, 2000) sugiere que el conjunto de prácticas de una sociedad constituyen el fundamento para la comunidad y el discurso y que los significados y las normas, artefactos secundarios, no sólo se encuentran en la mente de los sujetos sino en las prácticas que no son un conjunto de acciones individuales sino que constituyen esencialmente modos de relaciones. En este enfoque las prácticas de todos los actores que conforman la escuela son constitutivas de la institución educativa es a partir de las mismas que se construyen las relaciones sociales en el sistema educativo Asimismo, las trayectorias escolares de los niños que asisten al establecimiento educativo se constituyen intrínsecamente no sólo por las normativas vigentes sino también por los significados de cada uno de los componentes de la organización involucrado en la enseñanza.

Importa que los CSAyC acompañen la formación a las instituciones educativas para que conozcan el rol de las MAI y contribuyan en su trabajo. También es necesario un trabajo interno en las instituciones para la aceptación de la discapacidad. En la misma línea nos pareció valioso retomar las voces de Bateson, (1972 como se citó en Cole 2000) quien afirma que la mente trabaja por medio de artefactos que están entrelazados y que además se entrelazan con los acciones de los sujetos como parte de los acontecimientos que son permeables y a su vez cambiantes. En la misma línea Lave

(1988, citado en Cole, 2000) manifiesta que el orden del contexto está determinado por las herramientas que se utilizan para interactuar con el mundo. Agrega que la combinación de las metas, herramientas y entorno conforman el contexto de la conducta y la forma en que los procesos cognitivos se relacionan para nuestro estudio. De igual modo, para el análisis de las instituciones como un conglomerado de actividades, es necesario abordar las interacciones y las acciones de los sujetos. Sin esta articulación las instituciones serían construcciones estáticas, impermeables a los cambios sociales.

A pesar de que la educación inclusiva no es nueva, en algunas escuelas todavía sigue siendo novedosa; en tal sentido, en muchas instituciones la MAI retira al alumno del aula, lo que visibilizaría que no se cumple la inclusión. En esta línea Skliar (2010) sostiene que hay altos niveles de deserción de la población con discapacidad y subraya que una de las razones es la existencia de discrepancias entre el avance de los marcos jurídicos y el retroceso de políticas públicas de financiación específica. En la misma línea señala que en América Latina la falta de voluntades políticas genera una sensación de discontinuidad y abandono de los proyectos educativos regionales y nacionales. Concluye su análisis afirmando que existe una “legislación impecable” con “insuficiencia financiera” y “falta de seguimiento de los incluidos” (p.159). Reconocemos la necesidad del compromiso de las instituciones que conforman el sistema educativo. Existe una normativa que contempla el derecho a la educación de los niños con discapacidad, sin embargo carecen los recursos, instrumentos y capacitación para poner en acto lo indicado por las leyes vigentes. Asimismo, la falta de un presupuesto educativo apropiado para satisfacer las necesidades de las escuelas visibiliza las voluntades políticas de las personas que conforman el parlamento y por ello son responsables de votar año tras año el financiamiento educativo; esto limitaría las posibilidades de las escuelas de poner en acto la educación inclusiva.

#### **2.4. Garantía del derecho a la educación por parte de las instituciones del Estado**

El Estado, como entidad jurídica y política es responsable de garantizar el derecho a la educación a personas con discapacidades temporales o permanentes a través de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos. El acompañamiento por parte del mismo es dependiente de la Dirección General de Educación Inclusiva. Al respecto Terigi (2006) sostiene que el saber pedagógico-

didáctico que el sistema educativo necesita para enfrentar las nuevas problemáticas es responsabilidad central del Estado. Y a su juicio el problema que deben plantearse las políticas públicas es la enseñanza; no se le puede pedir a los maestros y profesores que encuentren las respuestas para las problemáticas que el sistema educativo no puede resolver por sí mismo. Subraya que las políticas educativas formulan sus postulados sin advertir las dificultades que los docentes encontrarán en las instituciones.

En la misma línea de análisis, reconocemos los grandes cambios que la educación ha atravesado a partir de la sanción de la Ley N° 26.206. Sin embargo, tal como lo afirma Terigi, si el Estado desconoce la complejidad de la enseñanza y de las propuestas que él mismo realiza, imaginamos que también desconoce si los docentes cuentan con las herramientas pedagógicas que necesitan para llevar a cabo sus prácticas docentes. Creemos que las políticas públicas han de acompañar las normativas vigentes para que las instituciones educativas puedan poner en acto los lineamientos que las mismas indican. Asimismo, según la autora, coincidimos que la enseñanza no es sólo un problema didáctico sino también político y es necesario que los expertos en políticas públicas proporcionen las herramientas necesarias para que los docentes garanticen las trayectorias escolares de todos los niños que asisten a la escuela.

La inclusión no es una problemática que atraviesa a la educación en el Nivel Primario o Secundario, sino que tiene que ver más con la calidad educativa, el nivel, la promoción, la acreditación y la evaluación dado que estos son los problemas que atiende la escuela pero no las diferencias. Martínez ( op cit.) sostiene que las políticas basadas en derechos tienen que responder a las demandas reconocidas en las normas jurídicas, que protegen la distribución de recursos y la participación que les sirve para construir su ciudadanía plena. Menciona también que garantizar el derecho a la educación significa el reconocimiento de las diferencias en los procesos de inclusión social y educativa.

En la misma línea de análisis es pertinente mencionar que la inclusión educativa no sólo significa el acceso al establecimiento educativo sino que implica mucho más: la distribución de recursos para poner en acto el derecho a la educación de los niños con discapacidad, respeto a las demandas que indican las normativas y garantía de la participación ciudadana del sujeto con discapacidad . Asimismo, una de los aspectos más valiosos es el reconocimiento de las diferencias no sólo educativas sino también

sociales, dado que la pandemia ha dejado muchas esquivas en los niños y por ello requieren acompañamiento de docentes capacitados con el fin de poner en acto sus trayectorias escolares.

Por ello, el trabajo en conjunto de la Supervisión de la modalidad, el ETI, el equipo directivo y los de enseñanza tiene como fin acompañar y asesorar a través de las configuraciones de apoyo para garantizar el cuidado de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. La autora que mencionamos afirma que educar es una tarea social y compleja. Por ello, es valioso el acompañamiento de directivos y agentes escolares como inspectores que constituyen una pieza clave en el apoyo a los docentes. Asimismo, resalta la relevancia de los equipos de trabajo en el asesoramiento para el diseño de las prácticas docentes.

Creemos que la educación inclusiva constituye un desafío en el que es necesario no sólo rediseñar el sistema escolar, sino también la formación de los docentes que han de trabajar en una escuela común con aulas inclusivas. A su vez, consideramos la necesidad de un trabajo colaborativo que ha de ser consensuado entre las maestras y también acompañado por los subsistemas que conforman la modalidad. Cada acción individual de los componentes tendrá un efecto en la organización conformada por todos los actores educativos que ponen en marcha la educación inclusiva.

Importa reconocer que a veces las propuestas que se ofrecen no son las adecuadas; esto ocurre en particular con los niños que tienen múltiples discapacidades dado que los mismos requieren no sólo un acompañamiento especial por parte de la escuela especial, sino que a su vez necesitan concurrir a una escuela común donde podrán beneficiarse del contacto con pares de su misma edad, sin importar cuánto produzca pero que sí pueda desarrollar la vinculación con el otro. Martínez (op cit.) retoma la necesidad de reconfigurar al sistema escolar hacia una educación inclusiva. Esto no significa que al sujeto se lo reubique de un contexto a otro durante su historia escolar o se lo inserte en la escuela común. Tampoco es la escolarización en tiempo parcial en escuelas comunes. Sin dudas el sistema educativo necesita una reinterpretación de la educación inclusiva que genere espacios en los que se puedan cuestionar las prácticas que se llevan a cabo en la actualidad. Generar cambios en los complejos procesos de aprendizaje de tipo expansivo en términos de Engeström, (op cit, 2006, 2008) implica un gran esfuerzo y voluntad por parte de todos los componentes del sistema.

En la misma línea de análisis es importante mencionar la necesidad de asegurar la cobertura de los servicios educativos especializados tales como transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo y garantizar la accesibilidad física a todos los edificios escolares. Asimismo, el Estado no garantiza el personal necesario para poder trabajar en parejas pedagógicas, la maestra de grado y la MAI. Tampoco hay un seguimiento de las resoluciones que se desarrollan por parte del Estado. A su vez, es necesario mencionar que existe una gran diferencia entre lo que se puede poner en acto en las escuelas privadas y en las públicas, dado que las primeras cuentan con recursos propios y las segundas dependen sólo de lo que el Estado les provea. Reconocemos, como ya lo habíamos mencionado, que la relación que existe entre el niño con discapacidad y el contexto del aula en una escuela común está caracterizada por tensiones y contradicciones que implican una adaptación del sujeto a ese nuevo medio. Este proceso de construcción y reconstrucción será menos complejo si su experiencia es garantizada por el Estado a partir de la provisión de los recursos necesarios con el fin de acompañar al sujeto en sus trayectorias escolares desde las organizaciones que componen al sistema educativo.

Importa subrayar que el sistema educativo tiene como fin fortalecer las políticas en torno a la diversidad y a la defensa de los derechos de los alumnos. El mismo pretende afianzar el apoyo a la inclusión social y educativa, en particular de aquellos más vulnerables por encontrarse en condiciones sociales desfavorables o por tener necesidades educativas especiales debido a su discapacidad. Reconocemos que las MAI no sólo acompañan a los alumnos que tienen una discapacidad física o mental sino que también asisten a los estudiantes a poder sobrellevar y superar los problemas sociales que atañen a su propio contexto. Al respecto Narodowski (2008, citado en Erausquin et al., 2017) sostiene que son necesarias dos operaciones simultáneas para construir la inclusión educativa: la redistribución en relación a la desigualdad y el reconocimiento en relación a la diversidad y heterogeneidad de experiencias y diferentes modos de experiencia que a su vez involucra la primacía de las necesidades de los más vulnerables y la participación de todos en las diferentes actividades de modo que todos se beneficien de la participación de los otros.

Creemos, tal como lo afirma Dubet (2003, citado por Erausquin et al., 2017), que la escuela es permeable a las transformaciones sociales que sufre el contexto de los

alumnos que concurren al establecimiento educativo y es por ello que se espera que no sólo acompañe la inclusión de los niños con discapacidad física o mental sino también la desigualdad socioeconómica que golpea a los alumnos que asisten a la escuela. La diversidad siempre se ha vinculado al área de la educación especial, sin embargo hoy la escuela común es atravesada por la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica y es por ello necesario que se lleven a cabo diagnósticos que tengan como fin el desarrollo de estrategias para reducir las brechas y garantizar el derecho a la educación para todos.

Asimismo, es la escuela, a través de sus actores, quien sostiene el sistema educativo y son las docentes de nivel junto a las MAI quienes acompañan a los niños con discapacidad a partir de la construcción del vínculo con el otro. Esa posibilidad de interactuar con un par es también otra forma de encontrar respuestas a sus problemáticas sociales. Vygotsky (1934, citado en Erausquin et al., 2017) indica que la influencia en el desarrollo del niño junto a otro tipo de influencias, debe ser evaluado sin dejar de considerar el grado de comprensión, consciencia que tiene el niño de lo que acontece en su contexto.

## **2.5. Familias en la experiencia inclusiva**

El trabajo con las familias es, desde el punto de vista sociocultural desde el que hemos emprendido el análisis, constitutivo de la experiencia inclusiva. Por ello, la escuela elabora proyectos para fortalecer este vínculo y lograr que confíen en los actores de la institución para consolidar la trayectoria del niño con discapacidad. Al respecto Erausquin (et.al. 2022) sostiene que la pandemia ha potenciado la importancia del acompañamiento familiar hasta tal punto que familias y escuelas han intensificado el trabajo conjunto y sistemático, lo que potenció el rol de la familia en la educación como intermediaria e interlocutora. A nuestro entender, este rol siempre existió, pero la situación provocada por la pandemia visibilizó la relevancia del trabajo escuela-familia a partir de una permanente comunicación a través de todas las vías posibles, dado que una inclusión socioeducativa requiere de una relación activa entre los componentes involucrados en los procesos educativos en los que están inmersas las familias.

El acompañamiento de las familias es relevante para que se pueda llevar a cabo la trayectoria del niño con discapacidad en conjunto con los docentes y para ello es necesario considerar las realidades de cada contexto, los recursos culturales, sociales y económicos con los que cuentan para acompañar las trayectorias de sus hijos y el lugar que los docentes les dan a las familias. Calvo (et. al., 2016 citado por Erausquin et.al., 2022) manifiesta la necesidad de diseñar en conjunto la educación que se pretende con el objetivo de respetar a la diversidad como valor y principio de la acción. Importa, por tanto el fortalecimiento de políticas públicas que consideren las realidades de los contextos familiares con el fin de generar instituciones cada día más inclusivas en las que se respete la diversidad de los sujetos y se garantice la participación del contexto familiar en las decisiones en torno a sus hijos.

Creemos necesario mencionar que el contexto socioeconómico influye en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad y en la toma de conciencia de la realidad que atraviesan. Es en esta actividad colectiva que visualizamos el ciclo expansivo (Engestrom y Cole, 2001) que representa la relación entre la interiorización y la exteriorización del sistema en constante cambio, y es allí donde los sujetos que lo conforman se cuestionan y así este se expande hasta formar uno nuevo. Creemos que la familia es en sí una parte constitutiva de todo el aparato, y también genera tensiones con los otros sistemas que constituyen una fuerza que impulsa al cambio y al desarrollo y es allí donde nos preguntamos si esas tensiones se expandirán de tal manera que generarán un nuevo sistema

## **CAPITULO IV. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES POSIBLES**

### **1. Conclusiones de nuestro estudio**

En la presentación de la tesis reconocíamos la importancia de las políticas socioeducativas desde el año 2006 y los programas que el Ministerio de Educación de la Nación ha desarrollado con el fin de generar prácticas docentes inclusivas en aulas con niños con discapacidad. La problemática que dio origen a nuestra investigación fue: “Prácticas docentes en torno a niños con discapacidad en escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Esquel, Chubut y su relación con el marco normativo que rige a la Educación Especial” y en relación a la misma surgieron interrogantes que delinearon las entrevistas a actores educativos que llevan a cabo sus funciones en torno a la inclusión de niños con discapacidad.

Se desarrolló una labor exploratoria que nos permitió sumergirnos en las prácticas docentes de las MAI, docentes comunes, directivos de escuelas especiales y comunes y supervisores; las opiniones de estos referentes nos permitieron indagar en torno a la posibilidad de implementar la normativa vigente en las aulas inclusivas y el rol del Estado en este proceso. La comparación constante elegida como metodología dio origen a diversas recurrencias y nuevos interrogantes, lo que condujo a entrevistar a directivos y supervisores involucrados en la modalidad. La saturación teórica, presente en el segundo capítulo, a la que llegamos a través de la comparación constante de los dichos de los docentes entrevistados, nos permitió llegar a las siguientes conclusiones, apoyadas en material empírico, analítico y construcciones teóricas elaboradas en el tercer capítulo. En este último, la triangulación y la comparación nos llevaron a la construcción de teoría fundamentada y al encuentro de permanente recurrencia. Para la organización que requiere el desarrollo de la tesis retomamos el problema y las preguntas disparadoras subsumidas en diversas categorías.

#### **1.1. Condiciones que posibilitan el desarrollo de prácticas docentes en escuelas con proyectos inclusivos**

En este apartado mencionamos las conclusiones que revelan la posibilidad de poner en acto las prácticas docentes en aulas inclusivas. Reconocemos que la Educación Especial ha dejado de ser un sistema paralelo para convertirse en uno complementario de la escuela común. Esta idea se apoya en la definición que Aguerro (2008) le

atribuye a la inclusión como una estrategia global de todo el sistema educativo. Asimismo, es pertinente mencionar la necesidad de un trabajo consensuado de ambas modalidades común y especial. Las mismas están representadas por los dos subsistemas que están en constante tensión e interacción.

Entendemos que la posibilidad de generar un trabajo colaborativo requiere de herramientas que enriquezcan el escenario escolar. La complementariedad de ambas modalidades constituye un valor instrumental para la puesta en marcha de la educación inclusiva y se basa en las configuraciones de apoyo conformadas entre otros, por la MAI, el PPI, las parejas pedagógicas y tantos otros actores, los ajustes razonables, herramientas que consolidan la inclusión.

Resaltamos el avance significativo que resultó la elaboración del PPI para garantizar adecuadas prácticas docentes. Este documento ha de ser elaborado por todos los actores que acompañan el proceso inclusivo con consideración del contexto del mismo y con el fin de ponderar la autonomía del sujeto en un ámbito heterogéneo. Se trata de un hallazgo para cuyo análisis retomamos a Johns (1997) quien lo define como una estrategia necesaria para transformar la realidad socioeducativa del niño con discapacidad. La misma está fuertemente enlazada a la evaluación diagnóstica elaborada por los actores educativos involucrados en el acompañamiento del sujeto junto a los profesionales que están a su cargo. Constituye la guía a partir de la cual se elaboran estrategias didácticas que han de ser flexibles y guiará el trabajo de la pareja pedagógica según el desarrollo cognitivo del sujeto. Asimismo, la trayectoria formativa de cada uno de los actores partícipes de la experiencia inclusiva del niño con discapacidad conforma un aspecto valioso. Un recorrido académico consolidado en el campo de la Educación Especial contribuye a enriquecer las prácticas docentes y ha de ser acompañado por instituciones que resignifiquen las políticas públicas (Tenti Fanfani, 2007).

## **1.2. Mediaciones y contextos que facilitan la educación inclusiva**

Creemos que las trayectorias escolares de niños con discapacidad se fortalecen a partir de las relaciones con determinados contextos y es allí donde el sujeto a través de mediaciones, a las que la modalidad denomina configuraciones de apoyo, elabora nuevos procesos cognitivos. Así, por medio de los aportes individuales al ámbito

colectivo se construye el vínculo con el contexto institucional. Es esta interacción la que propone normas, leyes a partir de las demandas de los componentes del sistema que a su vez desarrollan relaciones sociales dentro del mismo. Del mismo modo, se construyen intrínsecamente las trayectorias escolares del niño. Consideramos significativo mencionar que las interacciones y las acciones de los sujetos transforman a las instituciones en contextos permeables y flexibles a los acontecimientos externos. Fue Leontiev (1981) quien definió a la diferenciación entre la acción individual y la actividad colectiva como “división del trabajo” y por ello para valorar las acciones individuales de cada componente del sistema es necesario comprender cuál es el motivo final que impulsa a cada sujeto. Sabemos entonces, merced al material empírico, que la factibilidad de la existencia y permanencia de la educación inclusiva en nuestras instituciones es posible si estas evolucionan junto a los cambios sociohistóricos y a las demandas de los sujetos que las conforman.

### **1.3. Tensiones entre el rol del Estado y la puesta en marcha de las normativas vigentes**

Ha estado presente en todo el documento la relevancia de las normativas que indican el derecho de los alumnos con discapacidad a la educación en aulas comunes. También, reconocemos como aspecto valioso las voluntades de los actores educativos para que la educación inclusiva sea una realidad y la necesidad de políticas públicas que surjan a partir de las demandas de los actores involucrados en la educación inclusiva. Sin embargo, mediante el trabajo de campo, percibimos una preocupación en los docentes ante la falta de herramientas que sustenten sus prácticas en aulas inclusivas según lo indican las leyes y resoluciones que rigen su profesión. Por otro lado, la crítica recurrente es que la enseñanza no es sólo una problemática didáctica, tal como refiere Terigi (2006), sino que es también un problema político que demanda políticas públicas acordes a las necesidades de la modalidad.

De lo antedicho sobresale la necesidad de un compromiso político que sustente las normativas vigentes a través de políticas públicas que sean factibles de ser implementadas y un profundo conocimiento de las realidades que atraviesan las instituciones educativas de la región.

#### **1.4. Familias y su rol en el proceso inclusivo de los niños con discapacidad**

Decíamos en apartados anteriores que las familias juegan un rol constitutivo en el proceso inclusivo. Muchas de ellas reconocen la necesidad de que los niños con discapacidad lleven una vida independiente y por ello reclaman la eliminación de cualquier proceso que implique la exclusión y coarte la garantía de la participación de forma simultánea con los otros alumnos (Martínez, 2015). Asimismo, ponderan la experiencia social que la inclusión implica pero no se quedan allí, desean que sus hijos aprendan a leer y escribir, es decir reconocen que la alfabetización de los mismos significa una mayor autonomía.

#### **2. Cierre y hallazgos**

Un elemento novedoso es la inscripción de los POT en la experiencia inclusiva; este rol surge a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y así la provincia adapta y reorganiza su sistema educativo en función de los lineamientos de la nueva normativa y en lo relativo a las tutorías transforma el cargo de Maestro Orientador Tutor (MOT) en Profesor Orientador Tutor (POT). En el art. 32 establece la importancia de los tutores no sólo en el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos sino también en la atención psicológica, pedagógica y médica por medio de gabinetes interdisciplinarios (Bevacqua, 2018). Al respecto, visualizamos que este rol fue adquiriendo nuevos desafíos dada la diversificación de los contextos y la dinámica de los tiempos actuales. Encontramos que hoy constituye una estrategia de apoyo de las trayectorias escolares de los estudiantes a partir del acompañamiento de los mismos y se asume como principio básico de acción la atención a la diversidad, a las diversas demandas con especial atención a la educación inclusiva. También consideramos valiosa la presencia del POT como nexo entre los alumnos, docentes, directivos y familias y para ello se requiere una mirada atenta y preventiva de las necesidades de cada uno de los estudiantes. Importa mencionar que el acompañamiento de los alumnos con discapacidad se lleva a cabo a partir de un trabajo colaborativo entre docentes, MAI y POT, dado que este último es quien participa y orienta los recorridos de los alumnos.

Otro aspecto que importa mencionar gira en torno a las familias. Creemos que falta trabajar mucho el proceso socio comunitario para lo que es necesario establecer una estrecha articulación entre estos dos actores constitutivos: familias y escuela. Para ello, se necesita ampliar, enriquecer y diversificar la información a las primeras dado que a lo largo del recorrido, visualizamos la importancia de construir un espacio de encuentro en el que se aspire a una implicación activa de los componentes del entorno familiar. Creemos que la participación familiar juega un papel clave, pero sólo a través del acercamiento a las mismas desde la escuela, será posible que se construya este entramado en el que las familias constituyen una pieza fundamental. Asimismo, hemos escuchado hablar de “confianza en las decisiones de la escuela” y creemos que esto sólo es posible si se apela a la comunicación constante, si se informa de los procesos que se llevan a cabo para acompañar las trayectorias de sus hijos, si la institución educativa instruye en torno a los derechos de los niños con discapacidad y sus familias y qué pasos han de seguir para que sean respetados. Reconocemos que sostener esta red conformada por distintos nodos no es una tarea fácil, sin embargo, hoy los avances tecnológicos facilitan la participación y comunicación y si en condiciones complejas como la pandemia, permitieron el acercamiento con las familias y minimizaron las distancias, creemos que políticas públicas que promuevan estas redes optimizarían la participación familiar. Y tal como lo afirma Echeita et. al. (2021) el saber disponible está para usarlo y para ello es necesario que se abran nuevos espacios de colaboración, apoyo y ayuda en el interior de la institución educativa y entre ésta y su comunidad, con el fin de mejorar la calidad de los procesos inclusivos ya existentes.

Otro hallazgo valioso surge en el recorrido al visualizar que los actores que conforman el sistema educativo van generando cambios a partir de las diversas interacciones que surgen en la relación cíclica a la que Engestrom (2001) denomina “ciclo expansivo”. Estas dan origen a transformaciones constantes a partir de la interacción en el interior y exterior del sistema dado que se caracteriza por ser multivocal por estar en él representadas las diferentes voces y puntos de vista de los componentes. También surgen tensiones a partir de la generación de relaciones interagenciales con otras instituciones al cruzar fronteras como lo expone Wersch (1999). Creemos que estas tensiones e interacciones recurrentes que se generan desde abajo en las escuelas comunes con proyectos inclusivos a partir de las contradicciones

que surgen entre las reglas existentes y las nuevas normativas, las prácticas inclusivas innovadoras y las que ya están en funcionamiento, nos permiten hipotetizar el surgimiento de un nuevo sistema en el que se incluya a todos los niños con discapacidad en los colegios comunes. Sabemos que este proyecto ya está en marcha en la provincia de La Pampa y bregamos por políticas públicas que fortalezcan estas iniciativas y provean los recursos necesarios para que así ocurra.

Otra condición que contribuye a garantizar la educación inclusiva es, a nuestro juicio, la concepción innovadora de la necesidad no sólo de deconstruir sino de destruir (Bourdieu citado por Martínez, 2015) las construcciones sociales enraizadas en la sociedad en torno a la discapacidad, muchas veces presentes en las aulas. Es tarea de la institución a través de los actores educativos interpelar estas creencias, a partir de la interpretación y recreación de las políticas educativas en torno a la discapacidad (Ball, 1993 citado por Mainardes, 2006).

Para concluir, importa mencionar que muchas voces han afirmado las restricciones que las realidades organizacionales (Terigi, 2011) imponen a la pedagogía y es el modelo pedagógico el que ha de encontrar cómo promover el aprendizaje de un grupo de alumnos bajo la guía de un docente (Terigi, 2008). La autora afirma que la proliferación de modelos organizacionales y la falta de modelos pedagógicos limitan la posibilidad de modificar la escolarización. Asimismo, hemos visualizado que los docentes cuentan con una formación para desarrollar un programa unificado de aprendizajes, lo que significa que en las prácticas concretas en aulas inclusivas el saber pedagógico y el saber didáctico son en muchos casos insuficientes. Así, entonces (Terigi, op cit) las políticas educativas no sólo han de atender las problemáticas que se originan en las instituciones sino también acumular conocimiento pedagógico y didáctico. Por ello, producto del recorrido, afirmamos que el rol de la inclusión es además, generar un cimbronazo en toda la estructura, es decir, en el formato y reconocer que la educación inclusiva es un cambio cultural que trasciende la discapacidad y apunta a la singularidad y a la inclusión sociocultural. Quizás otro estudio que complete al presente, eche luz sobre tan sensible aspecto del proceso sociocultural inclusivo.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2012). *Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad.*

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change.*

[https://www.researchgate.net/publication/228634802\\_El\\_Desarrollo\\_de\\_Sistemas\\_Educativos\\_Inclusivos\\_cuales\\_son\\_las\\_palancas\\_de\\_cambio](https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio)

Alvarez, M., Castro, O., Campo-Mon, M. A. & Alvarez, M. (2005) ) *Actitudes de los maestros ante las necesidades específicas.* En *Psicotherma*, 17 (4) Universidad de Oviedo. <https://www.psicothema.com/pdf/3152.pdf>

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad.* Paidós.

Arguedas Negrini, I., & Carpio-Brenes, M. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa* , 5(2), 124-143.

<https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp124-143>

Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo.* Educatio Siglo XXI. <https://cutt.ly/ljDfAuH>

Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como derecho: un recorrido por la discapacidad y educación en Buenos Aires, Argentina* [Tesis de grado] Universidad de San Andrés, Victoria.

Bertoldi,S., & Enrico,L. (2012). La intervención (inter)disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, (23) 45, 131-146 <https://cutt.ly/ZjDjklS>

Bianchi, C. (2015). *La integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común, aceptándose las diferencias* [Tesis de grado] Universidad Siglo XXI, Buenos Aires.

Blanco Vargas, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”* [Tesis de maestría] Universidad de Chile, Santiago.

Booth,T., & Ainscow,M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). Fuhem. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Bourdieu,P.(2000). *La dominación masculina* (2ª ed.). Anagrama

Canisa de Páez, S. Nuñez,B., & Pérez, B.(2017) *Futuro, familia y discapacidad*. Lugar Editorial

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J & Carranza Peña, G (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE revista electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. ISSN: 1607-4041

Casal, V. (2017). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario* . [Tesis de maestría] UBA, Buenos Aires.

Cole, M. (2000) *Psicología Cultural*. Morata.

Copolechio Morand, M. (2021). La reconfiguración del trabajo docente de las maestras de apoyo a la inclusión: la articulación entre sus voces y las políticas educativas. *Revista Ruedes* (9), ISSN: 1853-5658

Corredor Ponce, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva *Universidad Nacional Abierta Educ@ción en Contexto* 2, (3), ISSN 2477-9296

Cotrina García, M., García García, M. & Caparrós Martín, E. Ser dos en el aula: las Parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta* 46, 57-64 Universidad de Oviedo

Diseño Curricular Ciclo Básico de Educación Primaria (2014) Ministerio de Educación Provincia del Chubut

Diseño Curricular Secundaria Marco General (2021) Ministerio de Educación Provincia de Chubut

Echeita y Ainscow (2011). *La educación inclusivas como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente* Universidad Autónoma de Madrid.

Engeström, Y. (1996). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S.

Chailkin. Y Lave, S. (Eds.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* 78-118 Amorrortu.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1).

Engeström, Y. (2006). From Well-bounded Ethnographies to intervening in MycorrhizaeActivities. *Organization studies*, 27,1783-1793.

Engeströmm, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.

Erausquin C. (2013). La teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos

en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*

<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446.pdf>

Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista De Psicología*, 13. Recuperado a partir de

<https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116>

Erausquin C., Denegri A., D'Arcangelo M. & Iglesias I. (2017). Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas

<https://docplayer.es/152422584-Autoras-erausquin-c-denegri-a-d-arcangelo-m-iglesias-i.html>

Erausquin, C. & Noriega, J. (2022). Inclusión socio-educativa y pandemia aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa.

*Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(17), 111-132.

<https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/693>

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo veintiuno editores.

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J & Carranza Peña, G (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE revista electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. ISSN: 1607-4041

Iturrioz, M. (2022). *Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales*. [Tesis de maestría] Universidad de Buenos Aires.

Latour, B. (1994). On technical mediation. *Common Knowledge*. 3 (2)

<https://philpapers.org/rec/LATOTM>

Leontiev, A. (1978). *Acti, consciousness and personality*. Progress

Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal Universitaria.

Martinez, M. (2015). Derecho a la educación en América Latina. El desafío de la inclusión en las diferencias. En A. Palacios (Comp.), *Claves para incluir: Aprender, enseñar y comprender*. Noveduc.

Ministerio de Educación (2011). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino Orientaciones I*

Ministerio de Educación (s.f.). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006408.pdf>

Mondino, V. (2017). *La experiencia de un trabajo en un equipo interdisciplinario en el ámbito educativo. Debates actuales en Psicología y sociedad*, (1) 65-72

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/DPS/article/view/1467>

Morales Calvache, GM. (2018). *Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa "Pérez Pallares", con énfasis en las dificultades sensoriales* [ Tesis de maestría en Innovación en Educación]

Universidad Andina Simón Bolívar ,Sede Ecuador Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa . Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2) 19-26.

ONU (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Perez, A. (1991) *El diagnóstico de la situación educativa* .Ediciones Braga

Perez Benincasa, J. (2006) *Discapacidad e integración: la educación especial hoy* [Tesis de grado] Universidad Nacional de La Plata , La Plata.

Perez Pachón, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. FLACSO. Buenos Aires.

Piancazzo, A., De Andrea, P. (mayo, 2019) *Parejas Pedagógicas: experiencias, saberes, improntas en acción*. [Actas]. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Ensenada,

Argentina

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev11953>

Rau, D. (2016). *Rol docente* en el proyecto individual, en el marco de la integración escolar, en instituciones educativas de nivel primario, de la ciudad de Rosario.

Una mirada Psicopedagógica.[Tesis de grado]. Universidad Abierta Interamericana.

Rodrigo Luján, M. (2016). *Inclusión en el nivel inicial de niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad* [Tesis de grado] Universidad Siglo XXI , San Rafael.

Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación* número 1, Buenos Aires

Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informemundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*. 47 (1) 153-164

Terigi, F. (2012). La educación como práctica política. *Diálogos pedagógicos*, IV (7), 45-49. <https://pedagogiaydidactica.unsa.files.wordpress.com/2013/06/413-653-1-pb.pdf>

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico* . Santillana  
[https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento\\_basico\\_2012.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_basico_2012.pdf)

Tomlinson, C. (2001) *Ediciones Octaedron, S. L. Barcelona*

Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada* . Ediciones octaedron.

Vygotsky, L (1978). Interacciones entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky (Eds.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* 123-140

Wartofsky, M. (1973). *Filosofía de la ciencia*. Alianza Editorial.

## **1. Normativa**

<https://drive.google.com/drive/folders/15UCDozDmpiOdVSkvfEEY8cP3tQCIagZd?usp=sharing>

Circular Técnica N° 04/10 Maestro de apoyo a la inclusión educativa

DGEI-Circular Técnica N° 01/19 Orientaciones para la elaboración del PPI

Circular Técnica N° 2/19 Modalidad Educación Especial

Ley N° 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados (1981, 16 de marzo)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/actualizacion>

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993, 5 de mayo)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Ley N° 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. (1997, 5 de noviembre)

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Ley N° 26.061 protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2005, 28 de septiembre)

[http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley\\_26061\\_proteccion\\_de\\_ni\\_os.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley_26061_proteccion_de_ni_os.pdf)

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación de la provincia de Chubut 91/10

[http://www.bnm.me.gov.ar/redes\\_federales/bera/pais/chubut/normativa/docs/ley\\_educacion\\_chubut.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/chubut/normativa/docs/ley_educacion_chubut.pdf)

Ley N° 26.378. (2018, 21 de mayo)

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317#:~:text=Resumen%3A,13%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202006.>

Resolución CFE° 105/10 Modelo social de la discapacidad (2010, 24 de junio)

Resolución CFE N° 105/10 Anexo 02 Educación Especial

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20105-10%20CFE%20%28Anexo%2002%20Educ.%20Especial%29.pdf>

Resolución CFE 155/11 (2011, 13 de octubre)

<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/psicologia-general-o-psicologia-evolutiva/155-11/11284869>

Resolución ME Chubut N°45-20

Resolución CFE N° 174/12 (2012, 13 de junio)

[https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES\\_CGE\\_17412.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf)

Resolución CFE N° 311/16 (2016, 15 de diciembre)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Anexo I Resolución CFE N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” (2016, 15 de diciembre)

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Resolución MEyD N° 2509-2017 (2017, 31 de mayo)

Resolución ME Chubut 438/18 CSAYC Y MAI (2018, 10 de octubre)

[http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%202509-2017%20\(MEyD-%20Guia%20por%20Res%20311-06\).pdf](http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%202509-2017%20(MEyD-%20Guia%20por%20Res%20311-06).pdf)

Resolución ME Chubut 45-18 Auxiliar de apoyo

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14856.pdf>

Resolución ME Chubut N° 196/19 (2019, 9 de abril)

<https://www.scribd.com/document/475339918/res-196-19>

Ministerio de Educación Nacional (2018) Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ar\\_0890.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_0890.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2018) Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares

[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ar\\_0890.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_0890.pdf)

Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (1988, 17 de noviembre)

<https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>





# **ANEXOS**

## **ÍNDICE**

Anexo 1. Entrevistas a docentes

Entrevistas a directivos y supervisores

## **Anexo 1. Entrevistas**

[https://drive.google.com/drive/folders/1meYUordW2OcrIGDEwbkSwckl7Vx0bQC0?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1meYUordW2OcrIGDEwbkSwckl7Vx0bQC0?usp=share_link)

### **Entrevistas a docentes**

#### **Docente 1: MAI que se desempeña en diversas instituciones educativas**

E: ¿Desde qué año trabajas en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: Desde el 2006 que fue cuando me recibí. Cuando me recibí era la época de los grados especiales

E: ¿Vos acompañas a la maestra común en su tarea?

D: En realidad me parece que es un complemento. Yo siempre apunté a hacer un trabajo en parejas pedagógicas porque me parece súper importante y rico que nos podamos nutrir desde ambas especialidades. Uno por ahí tiene la especificidad en cuestiones principalmente abocadas a esa necesidad educativa que ese niño pueda necesitar.

E: Claro...

D: Ehhh... ya sea no solamente en cuanto al contenido en sí digamos a la cuestión de la estrategia, el recurso, de qué manera se puede llegar o no a adecuar o no ese contenido, no? Que no solamente tiene que ver con el contenido en sí sino que... entonces me parece que el trabajo es en conjunto

E: Seguro...

D: Uno por ahí tiene la especificidad, una mirada como más fina en relación a ese niño en particular porque nosotros por ahí nos abocamos, vemos a ese niño dentro de un grupo pero en cuanto al aprendizaje nos avocamos a tener esa mirada en relación a lo que pueda llegar a necesitar

E: Perfecto. Entonces cuando Uds. están en el aula, por la experiencia que has tenido... Uds. este año comenzaron las clases presenciales?

D: Yo particularmente no por una situación personal, tuve un accidente. La otra semana estoy volviendo

E: ¿Ya estás bien?

D: Si... dentro de todo sí. Me ha costado recuperarme desde lo emocional principalmente. Necesito ahora volver porque ando con algunos miedos, Debe ser el golpe que tuve en la cabeza.

E: Siii seguro que sí.

D: Uds. además de trabajar con la maestra del grado...Uds. ¿trabajan multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera? En realidad nuestro rol... yo creo que uno es nuestro rol y otro es como uno intenta llevar a cabo el trabajo, ¿no?

E: Si, por supuesto.

D: Nosotros cuando miramos al niño, por eso te digo, los MAI, es como todos los docentes, uno hace de acuerdo a lo que le parece. Uno ve al niño de manera integral, no solamente ..... me gusta trabajar mucho con los profesores de Educación Física... Bueno, con las áreas especiales es fundamental, me parece. Hacer un trabajo en conjunto es muy rico. Si hay que hacer una adecuación ... .Siempre mantengo con los profes de las áreas especiales una comunicación. Si ellos consideran que es necesario que uno acompañe a ese niño en sus áreas, uno tiene la predisposición. A veces la carga horaria, lo real es que ..... a veces tenemos varios niños y nosotros usamos esas horas especiales para atender, tal vez, a otro, ir a otra escuela. Entonces yo creo que es de acuerdo también a las características de ese estudiante. En lo personal yo siempre hago un trabajo en conjunto, digamos música, Educación Física, todo eso.

E: Bien y por ejemplo, cuando Uds. están trabajando dentro del grado, ¿se consulta a un psicopedagogo, un psicólogo o ese trabajo no se hace?

D: Nosotros, en realidad cuando iniciamos el trabajo con el estudiante es la información que tratamos de buscar, hablamos con las familias, leemos los legajos. Si ya viene con algún tratamiento, todos los años se intenta actualizar esa información, si continúa o no continua porque bueno...a veces lo que nos ha pasado a lo largo de mi historia es que no todos los chicos tienen diagnóstico, no todos los chicos tienen certificado de discapacidad. Ese es uno de los grandes cambios que hubo dentro de lo que es educación. Porque por ahí un chico típico que molestaba, el que charlaba, el que iba de acá para allá era “Uhh con ese chico no se puede trabajar” “Este chico es hiperactivo” y en realidad ese chico era como cualquier otro alumno. Por ahí ahora se ha focalizado más la atención en las personas con discapacidad, los que tienen certificado de discapacidad

E: Claro...

D: Que fue una manera de cómo nosotros abocarnos a la especificidad nuestra, ¿no?

E: Si, si...

D: Por ahí un chico que no aprendía multiplicación se decía que tenía problemas de aprendizaje, entonces ya se buscaba una maestra integradora. Entonces un niño que no iba a la par de otros ya tenía problemas. Ahora en esta cuestión de la mirada de la Educación Especial ahora creo que la mayoría de la matrícula son todas personas que tienen certificado

E: Bien...perfecto. Y si vos estás trabajando y encontrás que necesitás apoyo de algún profesional como psicopedagogo o psicólogo Ud. pueden pedir que asistan al aula, que lo vean al chico.

D: No, no. Nosotros no tenemos... eso no. Todos los tratamientos que se hacen por la parte privada o por la parte del hospital. Digamos, esas cuestiones están como separadas. Salud por un lado, educación por más que en los informes uno intenta sumar esa información que nos puedan brindar... Cuesta igual el trabajo en equipo. A veces las personas que van a las escuelas son las personas del equipo técnico de Educación Especial. Van a las escuelas cuando hay que evaluar algún chico. Ahí sí podés ver a la psicopedagoga, a la psicomotricista, la trabajadora social. Cuando un chico hace tratamiento fuera de la escuela o lo hace por la parte privada o lo hace por medio del hospital.

E: Claro. Y si por supuesto toda esa información va a llegar a Uds.

D: Eso llega por medio del equipo directivo de la escuela común o cuando hacemos las reuniones con familias uno intenta recabar toda esa información.

E: ¿Uds. pueden sugerir?

D: Si una sugerencia uno puede hacer. Lo tratamos con la docente de grado. Esa cuestión de aunar criterios. Uno intenta tener una mirada más institucional para después poder trasladarlo a la familia

E: Perfecto. Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En tu opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

El Estado está en cuanto a... Está muy bonito todo lo que dice la ley, todo lo que es el marco normativo pero después ponerlo en la práctica no es tan fácil, ya de por sí cuando uno tiene dos o tres niños me ha pasado y más también y en diferentes escuelas, el recurso no termina siendo óptimo porque uno anda de escuela en escuela, cuando me refiero a un recurso en sí, un MAI, uno no podría garantizar lo que la escuela común le gustaría en esto de contar con un docente en diferentes áreas o más tiempo, no. A veces la matrícula te excede... en esas cuestiones es como que a veces siento como que no podemos garantizar o brindar un buen servicio en relación a eso.

E: Si, si....

Después el Estado está, toda la cuestión... la normativa, están las nuevas prácticas, digamos...uno cuando habla de la educación inclusiva ... .bueno, estamos bastante alejados porque me parece que a veces tiene que ver con que la escuela tiene que cambiar esa mirada. Entonces me parece que ahí tiene que ver con todo un equipo que intenta que lo que está dentro de la normativa se cumpla pero bueno hay que cambiar la cabeza también, ¿no?

E: Y si... sin dudas. ¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Por ahí no se refleja tanto.

E: Vos decís que están las políticas pero no se pueden poner en práctica, ¿sería tu idea? ¿O las políticas no están?

D: Por eso te digo. Son cuestiones de decisiones a nivel institucional. A veces lo que yo siento es que en esta cuestión de que la escuela inclusiva, las escuelas no se apropian de lo que realmente significa. Como que en la práctica no se ve. Seguimos trabajando con tu alumno, como que esa es tu responsabilidad... Entonces, a nivel institucional me parece que ahí es donde se debería trabajar primero

E: Y después bajar a Uds....

D: Claro. Me parece que todos los actores son importantes pero me parece que desde la cabeza, es decir los directivos, tienen que nutrirse de eso, realmente llevarlo a la práctica y tener esta mirada inclusiva que no tiene que ver con la discapacidad nada más. Uno cuando habla de diversidad, hablamos de un montón de cuestiones

E: Por supuesto....

D: Cuestiones culturales, cuestiones que tienen que ver con no sé, con el color de piel. Digamos que la discapacidad es una parte más de la diversidad. Eso es lo que me parece, se sabe, se lee, está todo lindo pero al momento que tenemos.... Es lo que me pasa ... .como yo te decía el otro día... Yo tengo a mi nene que tiene una discapacidad y cómo puede ser que el mismo Estado no esté hoy garantizando los derechos de mi hijo. ¿Por qué? Porque en realidad mi hijo en esta cuestión de la discapacidad que tiene, se podría decir, una multidiscapacidad porque él tiene una traqueotomía, toda su cuestión es como que abarca varias cuestiones. Pero hoy mi hijo para ir a la escuela, para que se le garantice hoy la educación, necesita de un asistente en caso de que haya que aspirarlo o algo así independientemente de la MAI. Necesita un asistente. Vos fijate dentro de lo que dice la ley, lo que dice de garantizar el acceso a la educación... Hoy mi hijo si yo no estuviese cumpliendo el rol, yo mamá, cumpliendo el rol de asistente , mi hijo no estaría yendo a la escuela. Y esto no es lo que está pasando este año. Esto está pasando desde el 2019, antes de la pandemia. Cuando antes de la pandemia, nosotros sostuvimos una educación en una escuela pública, escuela especial, donde nosotros familia

tuvimos que sostener el recurso, es decir, de asistente porque el Estado, Escuela 523, no lo garantizó.

Y ahí me parece que tiene que ver con cuestiones de actitudes en cuanto al equipo directivo. Entonces tenemos la ley, pero es como todo, si uno no hace ruido, las cosas quedan así.

E: Pero, ¿qué pasa con aquellos, porque vos estás capacitada pero que pasa con las familias que no lo están para acompañar?

D: Y bueno, eso es lo que a mí me duele y lo que yo... bueno, ahora se me agotó la paciencia y me fui a supervisión a hablar... yo peleo por mi hijo hoy porque tengo un cierto conocimiento pero me duele porque los otros chicos que van a esa escuela.... Entonces es un abuso de poder. Y entonces ahí cuando hablé con la directora fue así. Yo le dije: “Yo aquí estoy como mamá peleando por los derechos de mi hijo, lo que a él le corresponde, Entonces, vos fijate, en este caso específico... están las políticas pero después hay un bache terrible... hay que generar esas cuestiones. No está. Esto es todo nuevo, tenemos típico modelo de chico y... va a ser todo igual, no.... No es que se resuelve acá con un MAI. Y ahí te das cuenta de la importancia de la familia. Vos recién me preguntabas en cuanto a las políticas... una de las cuestiones fundamentales es que mi hijo debería tener una configuración de apoyo. Al día de hoy, este va a ser el tercer año, no tiene ninguna configuración de apoyo. Entonces se supone que dentro de esas políticas educativas tenemos desde la Resolución 311 que tiene que ver con esto de las trayectorias, está lo del PPI, digamos, el Proyecto Pedagógico Individual, eso está pero en la práctica ni siquiera está armada. Por eso te digo, ahí se mezclan algunas cuestiones, entre la teoría y lo bajo a la práctica, lo bajo como mamá. Ningún papá, ninguna familia sabe que hay que firmar un documento cuando hay una propuesta de trabajo individualizado. Entonces, el otro día le decía a la directora: “¿Armaron una configuración?” Por eso te digo, por un lado a veces no sé si es malo o bueno saber por qué es lo que más te enoja.

E: Pero si no supieras, tu hijo estaría en tu casa....

D: Totalmente. Yo quiero que mi hijo vaya a la escuela. Y ahora para que él empiece a ir al jardín, poniendo yo la mejor voluntad del mundo, sigo yendo como asistente cuando no corresponde. No existen familias que vayan a acompañar a sus hijos. Porque yo sigo siendo su extensión ¿hasta cuándo? Ahí ves que no se cumplen las políticas educativas.

E: Bien, entonces: ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: No está garantizada al 100 x 100 en la práctica. Por ejemplo: falta de cargos, poder trabajar en parejas pedagógicas y hacer un trabajo a conciencia y en equipo porque a veces nosotros estamos 80 minutos y aprovechamos el recreo para irnos a otra escuela, esa es la realidad

E: Entonces sería una cuestión de falta de recursos económicos...

D: Si, si. Totalmente. Estamos hablando de Chubut. Otras provincias por ahí tienen otras modalidades de trabajo. En otras provincias no existen las escuelas especiales como existen acá. En realidad se intenta hacer esta mirada integral donde las mismas escuelas primarias cuentan a veces con un psicólogo o cuentan con una MAI, digamos, el trabajo acá en la provincia de Chubut sé que es distinto en relación a otras provincias.

E: Bien y ¿Qué aspectos u objetivos de la normativa vigente modificaría para que acompañe/atienda la realidad de los alumnos?

D: No sé si cambiaría porque en realidad no conozco todo pero me parece que lo que se tiene que hacer es poder garantizar todo lo que dice la ley.

E: Bien, perfecto. ¿Las familias, en general, acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: No medianamente. Si yo te digo, en Especial, horrores cuesta porque a veces ni siquiera van a firmar una configuración... por eso es todo tan amplio. A veces... las familias cuando les toca vivir una situación particular con un hijo, tiene que ver con la aceptación. Entonces, me parece que si una familia es llamada, por eso el trabajo hay que hacerlo a conciencia con las escuelas comunes. Para una familia no es lo mismo que te llame la docente del grado o de la escuela donde va tu hijo que te convoque la MAI, no? Por eso es tan importante el trabajo en equipo. Digamos si tenemos una reunión, tiene que estar el equipo. Entonces, cuando uno habla, habla a nivel general. Después, obviamente, uno necesita una reunión particular para informar de acuerdo... porque nosotras lo que hacemos es enmarcar un trabajo, dar a conocer la propuesta que uno tiene para... no le decimos el cómo, pero sí darle como cierta direccionalidad a esas familias, qué es lo que se espera. Porque nosotros necesitamos también el acompañamiento de la familia para el aprendizaje de los chicos. Pero las familias en realidad... son casos muy aislados de que realmente uno siente que está el acompañamiento.

E: Y en el caso de aquellas familias que están medianamente presentes ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Tenés estas familias que pelean estas cuestiones, el trabajo del MAI, quieren que sus hijos, hoy por hoy que se ha cambiado tanto la mirada tanto las personas con autismo, personas con Síndrome de Down, de que ellos puedan acceder a los mismos derechos y las mismas posibilidades que el resto de los chicos es como que... vos sentís que hay un acompañamiento de los chicos en el sentido que te dicen: "mirá con la psicopedagoga está trabajando así..." "Obviamente que todo padre quiere que su hijo aprenda a leer y escribir, típico, que su hijo pueda tener una escolaridad completa, horario completo porque nos ha pasado que a veces según el caso tenemos chicos con autismo que por ahí

Todo hay que adecuar a veces, el ingreso a la escuela... cuando hay mucha gente entonces uno va adecuando todas estas cuestiones pero... principalmente las

familias que están presentes quieren que sus hijos aprendan y que sus hijos estén con sus pares

E: Y que hagan el horario que hacen todos...

D: Totalmente. Pasa que a veces sí y a veces no. A veces es paulatino, a veces empiezan con una reducción horaria, después se va ampliando.

E: ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podría definirlos?

D: Particularmente sí o sí nosotros desde lo que nos pide la normativa, los citamos para firmar la configuración de apoyo, informar de qué manera se va a trabajar, la modalidad. Llamamos principalmente para esas cuestiones que tienen que ver con la normativa. Y después a veces nos mantenemos por cuadernos de comunicados. A veces van las familias y se acercan, que es lo que pasa con muchos de los chicos.

E: ¿Vos no hacés un trabajo en particular con cada familia?

D: No, no. Igualmente yo por mi experiencia siempre hablo con la docente del grado y si tenemos que llamar, llamamos nosotros como equipo. No hago un llamado de manera individual. Primero porque nosotros a veces tenemos cuestiones particulares para conversar pero siempre necesitás el apoyo y la mirada de la maestra

E: ¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?

D: Influye al 100 x 100. Según las necesidades del chico. Si él puede hacer sus terapias particulares, es un complemento. Es súper importante. Me ha pasado de trabajar en escuelas de condiciones económicas bajas, muy bajas, de trabajar con familias analfabetas, la importancia de que ese chico vaya a la escuela. Hay familias que no pueden, la verdad me ha pasado de familias que no saben a veces, entonces son como otro niño más. Tuve una experiencia en la escuela 210, una mamá analfabeta con toda una historia también de hermanos, de violencia y un chico de 5to grado, analfabeto también, porque ni leía, no escribía entonces vos decía ahí ¿Qué pasó con la escuela? Que nosotros intervenimos cuando está en 5to grado. A eso voy cuando hoy decíamos, que está todo tan relacionado porque si la ley me dice que hay que garantizar el derecho, que todo chico tiene acceso a la educación. ¿Cómo puede ser? El está dentro de una escuela, digamos la misma escuela es como que pierde la función que tiene que tener que es el de enseñar a esos chicos. En estos casos, dos nenes particulares, ha pasado eso entonces nos preguntamos ¿Qué hicieron hasta acá? En quinto grado ellos solicitan un recurso de un MAI que venga a hacer magia

E: ¿5to grado? ¿Qué pasó? ¡Ya está casi por terminar la primaria!

D: Una propuesta de un MAI que no sabe leer ni escribir. Digamos uno no puede subestimar u olvidarse la edad que tiene el chico ni tampoco podes ridiculizarlo

delante de otros. Entonces eran chicos que tenían, uno conociendo la historia, que tenía cantidad de inasistencias, por más que uno de a poco se va informando. La escuela nos dice: “no viene, no viene” Bueno, pero empecemos a hacer algo porque no viene. Andá a buscarlo a la casa. Cada escuela tiene, de acuerdo a su contexto, tiene que tener también los recursos. Entonces ahí volvemos otra vez a los recursos. Si no tenés un asistente, hay que generar esos espacios. Con estos nenes el acuerdo que yo tuve con la familia y mirá que ese año logré hasta que la familia vaya a la escuela. Que vaya a la hora que sea porque no sabían la hora. Se levantaba y salía. No sabían si iban a las 8, 9, 10 o a las 11 de la mañana. Entonces el acuerdo con la mamá era que se levantara, sea la hora que sea y que vaya a la escuela. A veces caía a las 10 de la mañana. Cuando yo los conocí había uno de ellos que era tan inteligente, en matemática, porque después uno trabaja en tratar de desarrollar al máximo esas habilidades, esas potencialidades pero cuesta cuando no tienen una base. Pero el chico podía resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, ¿no? Porque en realidad uno intenta trabajar desde donde partir. Él sabía que tenía que hacer cuentas pero todo mentalmente pero no sabía cómo hacer una suma, él no sabía lo que era una división. Él sabía que estaba dividiendo, pero ordenar esa información, plasmarla... Era muy gratificante en cuanto a mí, a mi trabajo de poder descubrir, de poder trasladar todo lo que había podido recopilar, trasladarlo a la maestra porque yo hice un trabajo individualizado, porque estaba muy alejado del resto.

E: Claro vos no podías enseñarle a leer a un niño de 5to grado del mismo modo que a un alumno de primero

D: Totalmente. Vos fijate la importancia que tiene la escuela para cualquier chico. Ese año, ese nene en particular, unos cambios, cambios de actitud porque era un nene que salía al recreo como que no sabía..., cambió su actitud, su autoestima. A fin de año empezó a relacionarse con sus compañeros, a jugar porque él era como que no sabía ni jugar. Y... en este trabajo de ponerlo a él en otro lugar... a fin de año se le hizo un reconocimiento por todos los avances. No solamente en cuanto a lo pedagógico sino en cuanto a él como persona, las ganas con las que iba a la escuela. Tal vez iba a las 9 de la mañana pero él iba. Yo no pude ir porque estaba trabajando en otra escuela pero me mandaron fotos a mí. La mamá era como que se había ido... se habían bañado, se habían producido, la combinación, al hijo le habían comprado un guardapolvo. Como que le íbamos a entregar, no sé... ¿Qué habrá sido de la vida de él, después? Son familias con las que tenés que hacer un trabajo conjuntamente con la escuela, trabajo social, la municipalidad... Fijate que esa persona no tenía una discapacidad. Lamentablemente nadie le garantizó el derecho de ir a la escuela y que vaya a aprender, no se le garantizó. Entonces obviamente que el vino con toda una cuestión... 5to grado ni leer ni escribir. Ahí te das cuenta que el Estado, la escuela está completamente ausente. Digamos no está respetando ni garantizando los derechos del chico. Y yo creo que se podría haber hecho. Pero típico, este no sabe leer y escribir... y ahí quedan . Eso es lo que pasa a veces con nosotras, las MAI. La escuela nos pide milagros. A veces hay cosas que son imposibles. Uno le pone la mejor voluntad pero nosotros por ejemplo, estos chicos, trabajar con palabra generadora porque teníamos que hacer

un trabajo muy guiado, mucha rutina la m con la a “ma” porque no sabían leer mamá. Con los números, lo que pasaba con este chico, él conocía el número pero no lo sabía escribir. Y uno con cuestiones así de juegos... leía el informe y decía que sabía hasta el 30 y cuando uno iba conociendo, este chico sabe mucho más

E: ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad?

En realidad de acuerdo a cada chico uno arma las adecuaciones. En lo personal también cuando yo trabajo le pido a las maestras que me anticipen qué van a trabajar, qué contenidos para pensar juntas por eso tiene que ver también con la predisposición que tienen los docentes. Digamos antes de planificar poder pensar una propuesta diversificada, es decir, que atienda a todos. Uno cuando lo puede pensar con la docente es cuando menos adecuaciones hacemos. En realidad ahí hablamos de una mirada más inclusiva. No siempre encontrás personas que tengan ganas. Uno de acuerdo al docente es donde más o menos armás tu proyecto. Tenés docentes que tienen toda la mejor predisposición y hay docentes que me dicen acá tenés la planificación, hacé las adecuaciones. No hay un librito que diga que hay que hacerlo así. Por ejemplo en este caso del Barrio Badén, yo tenía una propuesta individualizada en la que trabajaba exclusivamente Lengua y Matemática. Lengua en lo que tenía que ver con alfabetización y matemática con la numeración, las operaciones que tienen que ver más con la actividad de la vida diaria. Por eso, independientemente que trabaje con la docente, tenía un proyecto específico, cuando yo iba a la escuela tenía un trabajo individualizado. Es decir, ellos sabían que yo iba y yo los retiraba del aula y me iba a trabajar exclusivamente con ellos. En realidad los tiempos no me daban como para lograr que ellos mínimamente pudieran... terminamos ese año pudiendo leer oraciones cortitas

E: ¿Cómo planifica la enseñanza y el acompañamiento de los niños y niñas con discapacidad?

D: Dependiendo de la docente. Hay docentes que son muy celosos de su trabajo. Entonces, por ahí nos olvidamos que estamos para esos chicos. A veces tenes chicos que tienen dificultades en la visión, ampliamos la letra, acortamos ciertos textos, igualmente todo queda registrado en el proyecto de la docente o nosotros hacemos nuestras adecuaciones .Pero bueno lo más rico a veces sería eso pensar una propuesta para todos donde uno ya tiene en cuenta las diferencias. También tuve un trabajo muy lindo en la escuela 76. Hace un par de años con la profe de matemática ella me decía: “Vamos a trabajar esto, ¿a vos qué te parece?” A mí me parece así... Yo siempre le sugería la cuestión lúdica... porque no solamente en el grupo tenés esa persona con discapacidad y el resto son todos iguales o están todos en el mismo nivel . Por eso hoy por hoy hay que cambiar la mirada del cómo enseñar que eso compete a la educación común como a la educación especial. Yo digo que nosotros podemos tener el título pero cómo después llevamos a cabo la práctica, como llevamos a cabo nuestro trabajo es totalmente distinto. Eso sería lo lindo. Pero a veces los tiempos no te alcanzan. Lo lindo que

sería pero después la realidad te dice vos te tenés que ir a otra escuela. A veces en la misma escuela te vas a otro grado...

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: No siempre. A veces no está la accesibilidad que tiene que ver con el acceso no solamente a la escuela. Todas las barreras que siempre encontramos están puestas desde la institución de educación especial, de la misma modalidad por lo menos yo así lo veo.

Entonces hoy no es la barrera el jardín que es de la escuela común, no es la familia entonces el acceso, es como yo se lo dije a la directora acá el acceso no es si Nacho tiene la rampa para subir con su silla que tampoco está, si vamos a las cuestiones edilicias tampoco está, el barrio mismo donde yo vivo, las calles son todas de ripio, vivo en frente de la policía, todo sucio...

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva? Mencione y analice su ámbito, objetivos, temas, etc.

D: No. Tengo que ir de aula en aula, de escuela en escuela. Uno debe generar los recursos. Si el niño necesita otro tipo de pizarra, determinados materiales y la escuela no cuenta con ellos. Tiene que ver con qué predisposición hay en la escuela porque se supone que la escuela tiene que garantizar todo

E: Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituye oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Si. Desde la diversidad se enriquece el aprendizaje. Si las personas con discapacidad no fueran a las escuelas comunes sería como que no existieran. Hoy es común ver en las escuelas niños y niñas con discapacidad. Por eso ahí el trabajo es institucional y ver cómo se trabaja. Esta función de la mirada, la mirada del otro, de pensar que la persona con discapacidad es una persona diferente. De pensar que todos somos diferentes, cada uno con sus particularidades y necesidades. Pero me parece que sí es súper importante y me parece que sí es la manera que la sociedad en sí se nutra de estas experiencias. Me parece que son oportunidades

E: Las familias que no tienen discapacidad acompañan este trabajo, ¿están de acuerdo o se resisten?

D: Cuesta. Hay ciertas resistencias. Me tocó trabajar en nivel inicial hace un par de años con un nene con Síndrome de Down y le gustaba pegar. En ese caso las

familias acompañaban porque eran todos conocidos. Con la familia de este nene la idea no era tenerle lástima porque él sabía lo que hacía sino que necesitaba los mismos límites que cualquier otro chico. Las familias a veces lo entienden y hay familias que no. Tuve una experiencia de un chico que tenía cuestiones de hiperactividad, desde lo emocional, más psíquicas que un día se terminó de enojar, golpeó a la docente, golpeó a ciertos compañeros, se sacó. Lamentablemente esa vez fue todo un cambio institucional, ese chico al final terminó saliendo de la escuela porque ahí ya se juntaron los padres para echar a este chico. Si ese chico volvía a la escuela los chicos no iban más. Terminé trabajando yo con ese chico de manera individual en otra institución y después se cambió a otra escuela. Entonces los padres estaban tranquilos porque ese chico no estaba más en esa escuela.

E: Terrible por parte de los padres.

D: Siii.

E: Bueno, te agradezco mucho por acceder a la entrevista y contarme tu experiencia como MAI.

D: De nada. Nos mantenemos en contacto.

## **Docente 2: Vicedirectora del CSAyC y MAI en colegios secundarios**

E: ¿Desde qué año trabaja en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: Desde el 2006. Trabajo en aula en el nivel secundario como MAI

E: ¿Trabajan multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Si. Nosotros contamos con el equipo de educación que es un equipo multidisciplinario en el que hay psicopedagoga, psicóloga, psicomotricista fonaudiólogo. Con ellos trabajamos que es el equipo de educación. Pero a la vez si un estudiante hace tratamiento privado, también hacemos reuniones con ellos para aunar criterios de trabajo

E: Perfecto

D: Si. Somos un montón.

E: ¿Qué temas se trabajan Uds. como agentes que intervienen en las configuraciones de apoyo?

D: Esa configuración de apoyo hay que armarla en común con el docente de grado pero muchas veces como es el MAI el que tiene una mirada desde la especificidad, esa configuración de apoyo la arma el MAI y después tiene que

consensuar con el docente de grado. En esa configuración de apoyo también interviene el equipo interdisciplinario de educación y el de salud, o sea el privado. Así que tienen que estar puestas todas las miradas. Y después se les lee a los padres y cuando se les lee puede ser que los padres digan yo no estoy de acuerdo y firma en disconformidad o puede ser que esté de acuerdo y firma. En esa configuración de apoyo aparece el área socio-afectiva del desenvolvimiento del chico dentro de la escuela, todo lo que es relación con sus compañeros, con los docentes, con el personal que interviene dentro de la institución y se focaliza mucho también en todo lo que es lo pedagógico que uno no sólo pone ahí cómo está ese niño en ese momento sino que ahí también tiene que dejar explicado qué estrategias metodológicas se utilizaron. Todo esto es lo que lleva la configuración, tiene que estar lo más clara posible, tiene que estar todo el trabajo que se realizó con ese estudiante y anexar todos los proyectos Tiene que estar el proyecto de la maestra de grado común y el proyecto de educación especial: todo lo que es adaptaciones o un proyecto paralelo. En muchos casos...tenemos muchos alumnos que tienen PPI. Los padres tienen que tener conocimiento de ese proyecto. Por ahí está muy desfasado con el resto de sus compañeros entonces tienen un PPI. Los padres tienen que estar en conocimiento de eso.

E: Vos dijiste que algunos tienen atención privada, no? Y qué pasa con aquellos que no la tienen?

D: En ese caso... el equipo de educación no hace tratamiento. Ellos sólo evalúan y hacen el apoyo al docente de grado y al MAI. Ellos van observan y sugieren. Van de distintas áreas: va la psicóloga, la psicomotricista ... Y ellos lo que hacen es sugerir a la docente de grado como al MAI pero no trabajan con el chico, no hacen tratamiento. Todo eso sí se lleva a cabo en la escuela. Lo que pasa mucho en nivel inicial y primaria y no tanto en secundaria como los casos son tan complejos por lo general todos tienen tratamiento privado. Si lo que te remarco es que yo cuando empecé a trabajar en inclusión, que fue en el 2006, yo trabajaba tanto turno mañana como tarde. Entre todos los alumnos tenía 25 alumnos en inclusión pero ¿qué pasaba? Todos tenían problemas de conducta, todos, no teníamos alumnos que tuvieran una discapacidad. A partir del 2010 el equipo técnico dijo no. Acá la resolución dice “alumnos con discapacidad” Empezó a poner un poco de freno y se les da ingreso sólo a aquellos que tienen una discapacidad. Si tiene certificado de discapacidad tienen ingreso directo. Si no tienen certificado de discapacidad y la docente de grado común manda un informe solicitando que el equipo intervenga y ahí se detecta que hay un problema de aprendizaje, recién ahí interviene un MAI. Pero problemas de conducta o emocionales como nos pasó... ya basta porque nos desbordamos de chicos. Tenías un chico que no se sentaba ahí no tiene que venir...porque antes éramos maestros integradores. “Tiene que venir un maestro integrador ya porque no lo puedo controlar” Y en realidad no tenía ninguna discapacidad. Esa mirada se cambió también

Otro aspecto importante para mencionar es que el equipo técnico no diagnostica, ellos no hacen diagnóstico de chicos. Sólo deciden si ingresan a trabajar en el CESAyC o no pero no diagnostican .Por eso no hacen tratamiento

E: O sea que el diagnóstico siempre tiene que ser privado?

D: Si. Siempre tiene que ser privado.

E: En todos los niveles?

D: En todos los niveles, si o si tiene que ser de privado

E: Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En su opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: Nosotras, digo nosotras porque somos de Educación Especial, tenemos una resolución que regula todo lo que es inclusión y la verdad que está muy completa la resolución y para nosotras es nuestro manual. Nosotras decimos que es la normativa que nos rige. El tema es que sólo nosotras la conocemos. En las escuelas comunes no las conocen. Vos le decís Resolución 311/16 y te miran como diciendo de qué me estás hablando. Hace 6 años que tenemos esta resolución que es todo de inclusión donde te dice que el alumno debe permanecer dentro del grado... eh está muy buena esa resolución que largó el Estado el tema es que no tiene difusión, hay un montón de gente que no la conoce. A nosotras nos ampara en un montón de cosas. Nosotras la verdad es que nos agarramos de esa resolución, contempla un montón de situaciones. Mirá yo te doy un ejemplo re-tonto. Llegan las máscaras y la plata para el kit y a las 500 no nos tenían contempladas. O sea no había máscaras para los profesores de Educación Especial, no había plata para Educación Especial, no había kits para Educación Especial. Nada. Tuvimos que ir poner la cara, muchas cosas las compramos de nuestros bolsillos porque Educación Especial ...donde hay que poner más la mirada porque nosotros tenemos chicos que son super frágiles el estado no respondió

E: O sea no los tuvieron en cuenta..

D: No. Nosotros tenemos chicos con discapacidad, los tenemos que cuidar. No teníamos nada, no teníamos partida, no teníamos máscaras. Las 500 no existían. Había que largar las clases y la realidad es que nosotras decíamos que con un chico ciego vos tenés que estar, no podés estar a 2 metros, no lo contemplaron. Un nene que está en silla de ruedas, que lo tenés que cambiar, que lo tenés que asistir, no lo contemplaron en ningún lado. Había que largar las clases, larguen las clases...Entonces por papeles estamos de 10, tenemos una resolución que nos ampara, que rige, todo pero somos nosotras las que nos movemos, somos nosotras las que vamos.

E: ¿Quién tendría que haberse hecho cargo? ¿El directivo de la escuela? ¿Supervisión?

D: Supervisión. Encima nosotros tenemos que tener dos supervisoras y hace dos años que tenemos una que no puede con todo y es como que Educación Especial

pasa, pasa, siempre pasamos . Nosotras nos reímos porque el edificio nuestro, el 551 está atrás de la escuela 24. ¿Vos preguntás dónde está el CSAyC? Atrás de la escuela 24 . Dónde está el CSAyC 560? Atrás de la Escuela 8. Siempre estamos escondidos. Nadie sabe donde funcionamos

E: ¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Si. Está la resolución

E: ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: La verdad que está completa, hace mención a todo, a esto que los chicos tienen que estar incluidos, que todos tenemos que formar parte de la historia de ese estudiante. Antes los alumnos en algunas materias se eximían, ahora no, tienen que participar de todas las materias, contempla todo, tienen que estar incluidos dentro del aula. Además te habla de cada una de las discapacidades.

E: ¿Qué aspectos u objetivos de la normativa vigente modificaría para que acompañe/atienda la realidad de los alumnos?

D: No, para mí está perfecta.

E: Bien y ¿Las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: En algunos casos tenemos padres que son muy comprometidos, muy. Se ve más que nada en nivel inicial y primario, ya en secundaria no tanto, como que van delegando. Y saltó el año pasado con el tema de la pandemia, porque siempre van a las escuelas y el reclamo, el reclamo y uno tratando de...qué adapto, qué llevo... Y el año pasado las familias diciéndonos no nos manden más tarea, no podemos, la verdad es que no podemos, hasta acá llegamos, ehh... Tenemos familias que sí son muy comprometidas pero también tenemos familias que delegan todo a la escuela. En realidad encontras de todo. Y no depende de la realidad de ellos, no depende de su economía. Tenemos familias que son requecontra humildes que vos decís no me muevo, lo llevo al hospital, le consigo los turnos y también tenemos familias que pueden tener todos los recursos disponibles y no mueven un dedo.

E: No tiene que ver con lo económico. Es el compromiso o no.

D: Claro, no tiene nada que ver con lo económico.

E: ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Nuestra matrícula contempla muchos alumnos que tienen autismo. Es más ellos tienen un grupo de padres de autismo que es bastante intenso y ellos recalcan mucho, es re fea la palabra, desprecio de las maestras comunes a sus hijos, se dan cuenta que todo el trabajo que se ponen a cuesta es de las MAI, no es de los

docentes de grado. Incluso quedó en evidencia del año pasado a este que las actividades que se les mandaban a los hijos era por parte de los MAI y este año que tuvieron que retomar, el docente no sabía con qué alumno se encontraba. Entonces, el reclamo que más hacen los padres es: “Nosotros sentimos que los maestros de grado desprecian a nuestros hijos” Y en una reunión el padre le dice a la docente y a la directora: “A nosotros nos parece que a Uds. les da asco nuestra hija, pareciera que les da asco porque es el MAI el que anda con nuestra hija.” En realidad los padres les hacen muchos reclamos a la escuela común porque ellos están buscando que ese alumno sea de la escuela común, no que sea del CESAC. Si nosotros no somos escuela, nosotros somos un servicio que entramos y salimos. Damos las herramientas y nos vamos. Los reclamos son más que nada esos a la escuela común. Y la escuela común no sabe cómo responder.

E: Entonces te vuelvo a preguntar. ¿De quién es esa responsabilidad?

D: Nosotros desde que conformamos un nuevo equipo directivo con mi compañera hace 3 años atrás nos hemos puesto en la cabeza recalcar que el alumno no es del MAI, que el alumno es de la escuela entonces vamos escuela por escuela a hablar con los equipos directivos. Hemos terminado en supervisión por estas peleas. Lo que pasaba era: no iba el MAI y llamaban a la familia para decirles: “No lo traigas hoy porque el MAI no viene” o le decían al MAI: “Llamá a la familia...” No, pará si el alumno es tuyo, no es del MAI. Entonces de ir escuela por escuela a cambiarle la cabeza al directivo para decirle: “Mirá yo te digo algo, este alumno es de la escuela desde el momento que el padre viene con la inscripción el chico es tu alumno, es matrícula de la escuela. Vos tenés que trabajar con tu docente, porque no es responsabilidad nuestra, vos tenés que trabajar con el docente de la escuela común para que entienda que ese alumno es de ella, no es del MAI. En realidad nosotros trabajamos con los directivos para que le haga la bajada a su docente. Cuando una MAI viene y nos dice que la maestra no cambia la actitud, otra vez a ir a hablar con otro directivo y decirle “Hay que rever la forma de trabajo” Pero esto es todas las semanas, hemos terminado en supervisión, haciendo intervenir a la supervisora.

E: Ese supervisor trabaja con el supervisor de la escuela común?

D: Si. Hacen un trabajo en conjunto. Es mucha gente la que interviene por un solo estudiante. Nosotros esperamos que el MAI acuerde con el docente. Si alguna de las dos partes no cumple ahí nos reunimos los directivos y vemos que ahí nadie entra en razón, hacemos intervenir a la supervisión. Vamos escalonados, de abajo para arriba.

Influye mucho la apertura del docente de grado y la relación que tengan entre ellas, entre la docente de grado y el MAI. Tenemos parejas que se han formado que son excelentes, ese MAI va a la par de ese docente de grado pero también nos ha pasado que se llevan a las patadas y tenemos que ir a todas las horas institucionales a trabajar con ellas.

E: ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podría definirlos?

D: Nosotras a las familias continuamente tenemos que hacerles una devolución de cómo se va haciendo ese trabajo, ellos tienen que estar en conocimiento. Sí nosotros trabajamos mucho con ellos, son ellos los que tienen los datos certeros de ese estudiante así que continuamente hacemos reuniones, manteniendo contacto. Lo que sí tratamos es que ese contacto lo haga la maestra de grado porque la maestra de grado es la referente. Por ahí si hay un caso muy puntual, una situación compleja ,sí ahí nos reunimos todos pero continuamente vamos haciendo un abordaje, trabajando de manera conjunta y una vez al mes los citamos para hacerles una devolución, para que ellos nos cuenten si hay algún cambio o si necesitan algún material específico. Se trata de hacer un trabajo continuo y que no se pierda, tratamos de mantener el contacto. Lo que sí siempre tratamos es que sea el docente de grado quien transmita todo a la familia, quien convoque a la familia, quien le pase las actividades a la familia y que los cite pero cuando los citamos estamos todos. Pero tratamos de tener una relación fluida porque en realidad es un conjunto. Sobre todo el año pasado, los docentes mandaban las actividades y la devolución la tenían que hacer a las familias, terminaron siendo nuestros ojos para poder hacer un seguimiento. Nosotros tratamos de tener una relación fluida.

¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?  
Desarrollar

D: En realidad nosotros tenemos inclusiones que son muy buenas pero siempre tiene que ver con la voluntad del docente y del directivo para que ese alumno pueda estar incluido dentro de la escuela porque nos ha pasado de tener alumnos con autismo y los docentes dicen : “No por favor que me descontrolan toda la clase, no lo puedo tener acá adentro, lleváelo”. Y la voluntad y la cabeza del director cuando tienen toda la apertura tenemos inclusiones que son maravillosas. Hemos tenido alumnos con autismo que han terminado 6to grado por ahí al principio, tanto en primero y segundo grado tal vez iban una horita a la escuela y cuando terminaron su primaria han logrado permanecer toda la mañana, entendiendo todo lo que se hace en ese grado, incluido, siendo parte de un grupo. Depende mucho de la cabeza.

E: Bien y la situación económica de las familias influye en las trayectorias de esos alumnos?

D: Si. Hay padres que tienen todas las condiciones económicas, entonces llevan a sus hijos al tratamiento privado y las del privado les dicen tu hijo tiene que estar en la escuela común y ellos hacen todo para que el hijo esté en la escuela común, pueda terminar. Y después tenemos padres que no tiene la mejor situación económica y vos le decís me parece que tu hijo tiene que ir a una escuela especial y aceptan lo que se les dice. Nos ha pasado también que hemos tenido alumnos con problemas de aprendizaje que su situación económica no es buena y le hemos sugerido por un tiempo que pase a la escuela especial 502 y los chicos terminan

ahí en la escuela porque tienen tráfico, tienen comedor, porque les dan ropa, porque los llevan a la pileta. Entonces, desde lo económico les conviene que vayan a una escuela especial y no a una escuela común. Porque la escuela común no les ofrece todas estas cosas.

La matrícula que tenemos de alumnos con autismo es muy alta. Todas esas familias se han venido de ciudades grandes porque acá se les da la posibilidad de que estén en escuelas comunes y en las ciudades grandes no pasa eso. Y cuando vos les decís: “te recomendamos o te sugerimos que la escuela especial que es más chica, le puede brindar otro tipo de herramientas, otra atención”. No quieren. Quieren que sus hijos estén incluidos en la escuela común. Independientemente de la situación económica que sea quieren que estén incluidos en la escuela común, buscando todo lo que es lo social, necesitan que sus hijos sean parte de la escuela común. Y la gente de Esquel con bajos recursos económicos cuando ven todo lo que les soluciona la escuela especial prefieren que se queden en la escuela especial pero la gente que viene de afuera quieren que sus hijos estén en la escuela común. Además Esquel en comparación con la costa está mucho más avanzado que lo que es inclusión, mucho más avanzado. Acá todos están incluidos. Si van a la escuela especial van 40 minutos a música, 40 minutos a Educación Física a una escuela común. Esas son las inclusiones que también hacemos. Nosotros tenemos un montón de gente de afuera que viene para acá.

E: Bien, ahora vamos al tema de los contenidos ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad?

D: La resolución llama a las adecuaciones curriculares, ajustes razonables. La docente de grado hace su planificación de etapa diagnóstica y el MAI hace su planificación diagnóstica en función a la especificidad. O sea, la docente de grado hace unas actividades generales en cambio el MAI tiene que evaluar cómo están las habilidades, cómo está pedagógicamente entonces, su proyecto de etapa diagnóstica puede salir del proyecto de etapa diagnóstica de la docente adaptado y a la vez hace un proyecto aparte porque tiene que evaluar otras cosas, todo lo que es habilidades, atención, concentración. Por lo general esas habilidades las evalúa sacando al estudiante del aula en bloques de 40 minutos que va a hacer actividades distintas al resto. En función a eso hace su planificación anual, focalizando en lo que ese estudiante necesita. Puede ser paralela a la planificación de la docente, hace un PPI y a la vez sí o sí tiene que adaptar la planificación de la docente. Si la docente hace secuencia, proyecto, unidad didáctica, el MAI tiene que dejar hechas todas las adaptaciones, adecuaciones o ajustes razonables y dejar preparado el material porque el MAI no está todo el día con ese estudiante, va rotando, va a otras escuelas. Entonces la docente es la encargada de dar las actividades. Pero tiene que adaptar la planificación anual de la docente. La planificación anual, después tiene que adaptar las secuencias, los proyectos. Muchas veces el docente de grado hace la planificación y se la pasa al MAI para que la adapte y muchas veces la arman en conjunto, cuando tiene buena onda. Entonces ya la docente de grado está enterada que es lo que tiene que trabajar.

Porque le sirve para él, pero le sirve para el otro que tiene alguna dificultad... lo ideal es que lo armen de manera conjunta.

E: ¿Qué aspectos se tienen en consideración cuando planifica una propuesta diversificada para los niños y niñas con discapacidad?

Depende. No todos los proyectos que el docente planifica tienen que ver con lo pedagógico. En el caso de los alumnos con autismo que tienen dificultades en la socialización, se hace un proyecto focalizado en la socialización: juegos paralelos, juegos con el otro. Se planifica mucho a partir de los juegos. Nosotros usamos como base el juego. Y dependiendo de la discapacidad es la planificación que se va a hacer. Ahora nos dieron el ingreso de un nene porque tenía problemas vinculares con el resto de sus compañeros entonces la planificación no va sobre lo pedagógico. De lo pedagógico se va a encargar la docente. La MAI entra para ver cómo interviene en esa vinculación de ese estudiante con el resto. En función de lo que detecta en esa etapa diagnóstica es lo que se va a planificar. Por ahí no es pedagógico. Hacemos la etapa diagnóstica y detectamos que ese nene no tiene dificultades en lo pedagógico, la dificultad de ese nene se encuentra en lo motriz, no se puede organizar en la carpeta, no puede copiar, tiene otras dificultades. Entonces el proyecto del MAI va en darle las herramientas para que él se pueda organizar en la carpeta, él pueda copiar, él pueda seguir. Sí o sí tiene que quedar marcada nuestra especificidad. El trabajo del MAI se tiene que ver diferenciado.

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Si está garantizado. Hay que cambiar las cabezas.

E: ¿Qué opinión tiene en torno a las normativas vigentes que regulan la educación inclusiva?

D: Tenemos la Ley de Educación Nacional y las resoluciones provinciales que se desprenden de la Ley Nacional y la Resolución 311/16 que es nuestro manual.

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva? Mencione y analice su ámbito, objetivos, temas, etc.

D: No. Lo provee todo el docente, todo. .Es más, tienen una estudiante con inclusión y reparten material para todos los docentes que trabajen y al MAI no se lo tiene en cuenta. Nosotros, no sabes la cantidad de plata de nuestro bolsillo que gastamos. El armario de juegos del CSAyC está armado por los docentes. Los materiales los hacen los docentes, ni siquiera tenemos capacitaciones. No hay capacitaciones. Ahí está la falta del Estado.

E: Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituye oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Si. A mí me parece que sí. Volvemos sobre lo mismo, a la apertura del docente, del directivo. Hay que buscar las estrategias, hay que buscar las herramientas. Y tampoco va en la edad del docente. Nosotros tenemos, bueno vengo de pelear con un docente. Tenemos una chica que se recibió el año pasado y no entiende que tiene una alumna incluida. Nosotros tenemos docentes con 30 años de antigüedad y nosotros le ponemos un alumno incluido se desvive, tengo un montón para nombrarte y tenemos docentes que se recibieron hace dos o tres años y no quieren saber nada y te dicen yo no estoy preparada. Bueno, empezá a prepararte porque es la educación que se viene, es la matrícula que tenés. Más allá del alumno con discapacidad, el que tiene problemas en su casa, el que no está diagnosticado.

E: Y en los casos donde el docente trabaja a la par con el MAI, la escuela ideal, esta tendencia del enriquecimiento del alumno común, que no tiene ninguna discapacidad, entre comillas, qué cosas favorecen ese enriquecimiento del otro, cómo se benefician aquellos alumnos que no tiene discapacidad con los alumnos incluidos?

D: Yo tenía un alumno con autismo que estaba en 6to grado. Yo tenía un taller donde iba rotando. Vos no sabes lo que era ese grupo, no era que las actividades eran para Pedro. Las actividades eran para todo el grupo en general, no sabes cómo lo disfrutaban y lo aprovechaban y lo que aprendían y aparte lo que cuidaban a ese compañero. Si yo tenía que ir a una reunión me decían.; “Vos andá que nosotros lo ayudamos”. Hablando el otro día con una amiga que le detectaron a su hija dislexia ella dice: “Yo no quiero que nadie sepa que tiene dislexia porque no sé...”. Yo le dije que hay chicos que son crueles pero hay chicos con esa discapacidad, tal vez para ellos... terminan ayudando a ese compañero”. Muchas veces es más lo que piensa el adulto. Muchas veces las actividades que se proponen terminan beneficiando a todos los chicos, no sólo a ese estudiante, les cambia la mirada. Muchas veces es el adulto. Muchas veces es por lo que le dicen en la casa.

E: Me encanta el trabajo que hacen

D: Es agotador pero bueno....

E: Muy interesante

D: Si tenés alguna duda mándame un mensajito.

E: Muchas gracias por todo.

**Docente 3. Maestra común**

E: ¿Has tenido experiencias en aulas con niños y niñas con discapacidad?

D: He trabajado con chicos que tenían alguna dificultad muy particular, que han sido diagnosticados, que han tenido acompañamiento de MAI. He tenido la oportunidad de trabajar en pareja pedagógica. Algunas han sido experiencias muy ricas y otras no tanto. También depende del profesional que te toque. Esta experiencia fue en el nivel inicial estuve trabajando con un nene que era hipoacúsico, estuve con una MAI y en primaria siempre hemos tenido niños integrados. Es casi habitual. Gracias a Dios. Con algunos hemos compartido escuela. Van a la escuela base, y en contra turno van a la escuela especial y así... Y desde la gestión todo lo que tiene que ver con el acompañamiento al docente de grado que se encuentra con esta realidad, para el que no está formado, no todos han sido formados para atenderlos, pero bueno, es una oportunidad de trabajar en pareja pedagógica con un profesional que sí lo está y eso también enriquece la tarea

E: ¿Las maestras que están en los grados trabajan multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Si. En general, nosotros tenemos una primera evaluación del equipo técnico y después está la escuela especial que es la que acompaña. Hemos hecho encuentros... algunos niños que tienen una atención de manera particular con una fonoaudióloga, con una psicopedagoga, con un psicólogo, hemos participado, yo estando en el aula, he tenido que ir a ver a una psicopedagoga, ir a una entrevista con una fonoaudióloga, que está bueno porque te tiran algunas herramientas, algunas ideas que orientan el trabajo, qué no hacer para no dificultar aquello que está. Me parece necesaria.

E: ¿Qué temas se trabajan con los agentes que intervienen en las configuraciones de apoyo?

D: El primer contacto es a ver qué es lo que sabemos, el contacto con el legajo que trae, con su historia, con su trayectoria, hay una entrevista con la familia. Ese sería como el primer contacto. Comenzamos a conocer esa realidad con la cual vamos a tener que trabajar. Cuando comienza el trabajo vemos qué contenidos, qué saberes se van a trabajar en el aula, si corresponde en ese año, qué cosas va a poder hacer el niño, que no. En el caso mío planteaba mis planeaciones y mis secuencias y se las enviaba, se las entregaba a la MAI para que ella hiciera las adaptaciones necesarias. Depende del nivel de dificultad que tenga el niño o la niña se hacían las adecuaciones.

Siempre busqué encontrar la manera de que haya puntos de encuentro para que no haya esa diferencia en el grupo. De todas maneras, los chicos tienen otra cabeza, depende del docente, obviamente. La docente puede decir; “Hoy fulanita va a hacer esto, la próxima vamos a hacer al revés; hoy vamos a trabajar todos juntos, hoy cada uno va a tener un trabajo diferente” Como para que eso surja de manera natural y no haya ningún tipo de diferencia. Empezar convocando a través de un

juego donde todos participen y después si la actividad se ramifica según las necesidades porque también es cierto que dentro de los grupos hay una heterogeneidad diferente que hay que atender más allá de la discapacidad. Entonces los docentes tenemos que estar preparados para trabajar con esa heterogeneidad y preparar las adecuaciones o acompañar esa trayectoria de manera diferente. Por ejemplo ahora que volvimos de un 2020 sin presencialidad, la heterogeneidad con la que nos encontramos en las aulas es tremenda. Entonces no hay un grupo, dos grupos, si hay 10 pibes en una burbuja, hay ocho realidades diferentes. Es muy diversa. Yo estuve trabajando con los grados radiales hablábamos de integración, pasamos a la inclusión. Por suerte ha ido evolucionando. La pandemia fue tremenda. La mayoría de las realidades de nuestras escuelas públicas, toda la parte económica, lo social, la falta de recursos, de aparatos, fue todo un combo que hizo que las desigualdades se acrecentaran. Y obviamente los padres no están preparados para ampliar el aprendizaje.

E: Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En su opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: El rol debería ser el de garante, el Estado debería ser el garante de todos estos derechos que vamos planteando y la escuela, como parte del Estado, somos agentes del Estado, tenemos que garantizar eso. A través de la institución escolar, la escuela, el Estado debe garantizar, el cumplimiento de este derecho. Y bueno en este tiempo tan complicado y tan difícil. Acá, en nuestra provincia, se han vulnerado derechos, de los chicos, de los docentes, de todo el mundo. En mi escuela, la última partida que entró para el comedor fue el 24 de febrero. Dimos de comer todo Marzo hasta ahora y si el lunes no entra plata, suspendemos el comedor, porque ya no hay más como extender y hacer chicle ese dinero que llegó además todo ha aumentado... Digamos desde la ley y desde lo que está escrito, está claro y está bueno, pero después vemos que en la práctica, eso se pierde bastante. En el 96 yo estaba trabajando en el Colegio Salesiano, trabajé 22 años allí, y en el 96 todas las escuelas nacionales fuimos transferidas a la provincia y para nosotros fue como un logro, un alivio porque nos empezó a pagar provincia, porque tuvimos otra obra social, porque pensábamos en nuestra jubilación, y la jubilación provincial era mucho mejor, entonces para nosotros en ese momento fue un logro y lo festejamos. Pero me parece que ahora no veo muchas diferencias, yo creo que este contexto actual de crisis que estamos atravesando con la provincia no ha sido equiparado con otra gestión. Yo, no recuerdo porque hemos pasado muchas cosas, crisis, recuerdo a Perl. Tuvimos crisis muy grandes. Tuvimos a Lizurume pero como la que estamos viviendo en este momento, con atrasos, con una pandemia de por medio, sin insumos vitales, las escuelas en las condiciones en las que están. Yo estoy en una escuela que está impecable, creo que mi escuela y hay dos escuelas más y paramos de contar, entonces... digamos que no garantiza nada.

E: ¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Existen políticas, o sea están escritas, bellamente escritas, han llegado a las escuelas, hemos trabajado, estamos tratando de implementar, de llevarla a la práctica, lo peleamos, lo defendemos, estamos de acuerdo con lo que se propone. El tema es que hay cuestiones que son materiales. Por ejemplo la escuela de ciegos, dos por tres está pidiendo marcos para los anteojos de los chicos y se sostiene con la solidaridad de la gente entonces me parece que la ley está muy linda, muy bien escrita pero si no están los recursos que respalden eso que está escrito, es como en vano.

E: ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: Principalmente la falta de recursos, en todo sentido porque hablamos de la falta de recursos para los sueldos, para las instalaciones, materiales.... la falta de recursos. Hay MAI que están trabajando con cinco o seis chicos, no hay cargos, tiene que ver con los recursos, con la parte económica, que lamentablemente marca todo.

E: ¿Qué aspectos u objetivos de la normativa vigente modificaría para que acompañe/atienda la realidad de los alumnos?

D: Los recursos. Que haya un respaldo económico, digamos, tenemos un ministerio de economía que maneja no sé qué números pero a la hora de repartir hay una diferencia abismal. Hay sectores, como el sector político, con los asesores con todo lo que incluye que lleva una masa salarial bien importante y se está dejando de lado otras cuestiones que son prioritarias. En ese sentido es la diferencia.

E: ¿Las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: Y depende. Hay familias que sí se preocupan, que están pendientes, que preguntan, que se interesan, que ven, van al particular, van a la salita, te traen el informe, te piden y después están los otros que depositan los nenes en la escuela y bueno que sea lo que tenga que ser y están ahí. Tenemos gente que se súper preocupa, por ejemplo, el otro día tuvimos una entrevista con una fonoaudióloga, que fue de su consultorio a la escuela de hipoacúsicos y ahí estuvimos y fue niño por niño que atiende y la verdad que estuvo espectacular. Depende de la buena voluntad de la fonoaudióloga de trasladarse, del papá que hizo la gestión, de la escuela que puso el lugar, nosotras que dejamos nuestro lugar en la escuela y fuimos. Depende también de las voluntades. Pero sí tenemos de todo.

E: ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Están contentos. Es algo que ellos esperan, que desean pero también está ese deseo que el hijo sea igual al resto porque son los que más se preocupan. Tratan de estimular todas las áreas entonces están muy motivados, los llevan y los traen porque creo que su deseo por ahí, es que en algún momento, pase algo, pase ese milagro que... En algunos chicos que tiene algún retraso madurativo, o están

quizás con algún bloqueo por ahí se podría llegar a ver algún resultado diferente. Tiene que ver con la ansiedad de los padres

E: ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podría definirlos?

D: Cuando nos juntamos todos con la escuela con la que hacemos este encuentro y allí donde acordamos horarios, modalidades, trabajos y demás, nosotros siempre les pedimos a las familias que ante cualquier situación se acerquen a la escuela, que la escuela está abierta para escucharlos ante cualquier inquietud porque tenemos de todo tipo de padre. Hay papás que son muy intensos entonces todo el tiempo te escriben, requieren más atención y hay otros que les tenemos que decir que es necesario que se acerquen, necesitan que estés, que nos acompañes desde la casa, necesitamos que pidas un turno al oculista, que lo vuelvan a evaluar, fijate que sus lentes ya no sirven, que no son efectivos. Tenemos de todo un poco pero siempre se busca trabajar de manera conjunta. Nosotros siempre hablamos con los papás de una corresponsabilidad con la familia y hablamos que nosotras estamos cierto tiempo con los chicos en la escuela pero el resto del tiempo están en casa. Entonces todo ese tiempo que están en casa, también es un tiempo para aprovechar y utilizar

E: ¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?  
Desarrollar

D: Y influye. No es lo mismo una familia con recursos que se puede ir al privado y hacer esto y esto otro y después está la otra familia que por un lado le interesa y busca la manera, busca el turno y va a la salita, que persigue al especialista, que se come toda la mañana esperando que lo atiendan y después está la otra que directamente nada. Entonces depende muchísimo, influye muchísimo, la realidad que tengan, la toma de conciencia. Nosotras por ejemplo tenemos un nene que lo estamos esperando en Primer Grado. Es un nene que lo llevó el Servicio de Protección de Derecho hace.... Yo estuve todo marzo detrás del nene y hace dos días lo llevaron a la escuela, lo llevó la mamá. No tiene escolaridad previa, no hizo el jardín, no hizo nada y nosotros vemos que... por lo menos dificultad fonoaudiológica tiene porque habla como un bebé y tiene seis años y es una mamá joven, pensamos que era una señora grande pero no. Es una chica joven y no quería mandarlo porque no cree en la escuela porque es para perder tiempo y demás... bueno la escuela se movilizó, le conseguí los guardapolvos, los útiles, mochila, los tapabocas. Fue ese día, fue con la gente de Protección de Derechos, fueron a conocer la escuela. Le mostramos todo, el comedor, el aula y no fue más. O sea, estamos ante esa situación, que nos va a tocar abordar. Yo creo que ya vamos a la instancia judicial, judicialización porque ya están agotadas todas las instancias. Así que viene compleja la cuestión por eso te digo, depende un montón. La familia es fundamental.

E: ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad?

D: Las adecuaciones curriculares se hacen desde los recursos también. Las docentes ven por ejemplo los chicos que tienen dificultades visuales o que están atendidas por la escuela de ciegos, el tema de las fotocopias, el pizarrón, qué colores vamos a utilizar, cuales no vamos a utilizar. Estamos atentas a eso. Y acá pongo en valor el trabajo del docente que muchas veces afronta todos esos gastos con recursos propios. “Mirá Ale yo hice esto”. “Mirá Ale yo traje esto” “Imprimí las fotocopias en un tamaño tal porque este tamaño si lo puede ver.” “A este pizarrón lo necesito de esta manera” “Necesito incorporar acá el amarillo”. Y lo han comprado y han afrontado los gastos con sus propios recursos. Siempre volvemos a lo mismo, a veces los actores, los docentes somos los que estamos sosteniendo el sistema que a veces parece que se cae, que vamos atando, que vamos anudando, atando con alambre. También se pone en valor la necesidad de los chicos de estar con otros chicos, la necesidad del vínculo, de la mirada, del docente mediador

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Desde la normativa está garantizado y en la práctica depende mucho de las buenas voluntades de la familia, de la escuela, de los docentes, mucho. Yo he trabajado maravillosamente con algunos docentes como por ejemplo con la vicedirectora del CSAyC, hicimos un trabajo maravilloso y después tuve otras experiencias donde la MAI iba y se quedaba al costadito, pegaba las fotocopias. Había que remarla mucho, entonces yo pensaba, bueno, listo lo hago yo.

E: ¿Qué opinión tiene en torno a las normativas vigentes que regulan la educación inclusiva?

D: No se me ocurre agregarle nada en este momento.

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva? Mencione y analice su ámbito, objetivos, temas, etc.

D: No lo necesarios

E: Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituyen oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Absolutamente. Creo en la heterogeneidad. En la riqueza que cada uno puede aportar, lo que cada uno puede ofrecer. Ese enriquecimiento no sólo tiene que ver con lo cognitivo. Tiene que ver con las otras áreas del conocimiento, con las otras capacidades, con lo que tiene que ver con lo afectivo, con lo social, con la ética. Nos podemos enriquecer tanto, tanto, ellos de nosotros y nosotros de ellos. Los

docentes aprenden a diario con los niños y entre ellos también y los niños son tan puros y tan abiertos a lo que el exterior o el entorno les ofrece que yo creo que si hay un docente que sabe capitalizar eso, tomarlo y hacerlo objeto de conocimiento y ofrecerlo al resto yo creo que el enriquecimiento se da naturalmente.

E: Te agradezco mucho por compartir tus experiencias.

D: De nada. Nos mantenemos en contacto

#### **Docente 4. Secretaria en el período de pandemia**

E: Cuál es tu ocupación actualmente?

D: En este momento soy Secretaria. Desde el año pasado. Por la pandemia por ser persona de riesgo lo estoy haciendo desde mi casa. También colaboro con aquellos niños o niñas que tienen problemas de conectividad utilizando toda la tecnología posible para poder enseñarles.

E: O sea que colaborarás con las docentes. ¿Tu lugar de ocupación es Esquel?

D: Sí. Estoy viviendo en Esquel desde 2008. Antes vivía en la meseta y la semana que viene estoy volviendo allí con un cargo de Directora.

E: ¿Desde qué año trabajas en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: Como te dije vengo de la meseta. Mi inquietud surgió en 1997 cuando trabajando en Costa de Lepá estuve a cargo de un aula multigrado con un niño a quien no pude enseñarle. En esa época no había internet ni modo de informarme al respecto. Esta experiencia me sirvió para comenzar a capacitarme.

Y desde ese momento cada vez que estuve en un aula con un niño o niña discapacitada fui utilizando diferentes estrategias para lograr que ese o esa alumna pudiera aprender junto con sus compañeros o compañeras

E: Muy interesante. ¿Has tenido otras experiencias? ¿Y en esos casos has contado con personal capacitado que te acompañe en tu tarea?

D: Llegué a Esquel en 2008 y desde ese momento trabajé en escuelas comunes con niños o niñas con discapacidad. Siempre trabajé en pareja pedagógica con una MAI. Yo considero a mis aulas abiertas en las que la MAI y yo trabajamos en grupo.

E: ¿Trabajan multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Con todas las áreas. Los alumnos generalmente tienen un diagnóstico privado y yo siempre les digo a los padres que les den mi teléfono a los profesionales para que podamos intercambiar dudas, estrategias. Y yo siempre los invito a que

participen de las clases. Considero que no es lo mismo ver al niño solo, que poder observarlo en el aula en interacción con sus pares.

E: Y... ¿Qué temas se trabajan con los agentes que intervienen en las configuraciones de apoyo?

D: Todos los temas. Planificamos en conjunto con la MAI. Las dos sabemos qué vamos a trabajar. Si tenemos que leer un cuento, lo leemos entre las dos. Si una de nosotras falta, la otra sabe qué hacer. Somos un grupo, somos una pareja pedagógica y así trabajamos.

E: ¡Qué interesante poder trabajar con una docente tan abierta!

D: Ojalá podamos alguna vez trabajar juntas.

E: Sería muy interesante.

Siguiendo con la entrevista te pregunto: sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En su opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: El Estado nos permite a través de sus normativas poder tener el respaldo legal, nos habilita a llevar a cabo nuestra función.

E: Bien y en tu opinión: ¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Si. La normativa contempla todos los aspectos. Fue muy bien pensada y muy bien elaborada

E: Perfecto y a pesar de lo que decís, ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: Por ejemplo la capacitación. Existe capacitación pero es paga. Hay docentes que querrían capacitarse pero no cuentan con el dinero para hacerlo. El Estado debería ofrecer capacitación gratuita para que los docentes comunes estén capacitados para trabajar en aulas inclusivas junto con la MAI.

E: Claro. Entonces, ¿el Estado no les provee capacitación?

D: No. La capacitación que existe es paga. Yo he ido a ver a médicos para que me expliquen cómo trabajar frente a distintas discapacidades pero yo he pagado la consulta. Podríamos decir que forma parte de una capacitación que no es gratuita.

E: Bien. Y ¿Qué aspectos u objetivos de la normativa vigente modificaría para que acompañe/atienda la realidad de los alumnos?

D: Como te dije anteriormente creo que la normativa vigente atiende la realidad de los alumnos desde la teoría.

E: Perfecto y ¿las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: No todas. No me limitaría sólo a las familias de niños o niñas con discapacidad. Algunas familias están presentes y otras no. Nosotras siempre les decimos a las familias lo importante que es para los alumnos que sus padres asistan a las reuniones. Si ellos no pueden, una abuela, tía, hermano, hermana, vecino con la autorización de la familia debe venir y representarlos, Las miradas de los niños o niñas cambian cuando saben que sus familias participaron de la reunión. Es muy importante para ellos.

E: Claro. Es cierto. Es fundamental para ellos.

D: Si. Muy importante. Si vieras sus caritas cuando preguntan. ¿Vino mi mamá o papá? Y vos les decís: “no”. Es muy triste.

E: Y los padres, ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Los padres quieren que sus hijos aprendan y lo hagan al mismo ritmo que el resto de los alumnos. Quieren que sus hijos puedan escribir. Por ello es importante que participen de las reuniones y conozcan cómo trabajamos. Que vengan al aula. Mi aula es un aula abierta. Cuando los padres participan entienden muchas de las actividades que organizamos y comprenden cómo trabajamos la inclusión. La MAI trabaja no sólo con el niño con discapacidad sino con todos. Pueden ver que cuando los hijos dicen en casa que ese día sólo jugaron, ese juego fue un juego didáctico con un objetivo claro.

E: Es verdad. Muchos padres creen que jugar es una pérdida de tiempo.

D: Si. Por ello es fundamental que los padres participen de las jornadas que organizamos.

E: ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podrías definirlos?

D: Al ser los padres partícipes del aula, se trabajan todos los aspectos con las familias. Se los hace partícipes del aula. Por ello la defino como un aula abierta.

E: Claro al hacerlos partícipes del aula, se pueden trabajar todos las cuestiones con ellos.

D: Así es.

E: Y ¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?

D: Es lamentable decirlo pero mucho. Padres que llevan a sus hijos al hospital y tienen un turno con una fonoaudióloga una vez cada 15 días difiere de uno que puede acceder a una consulta privada dos veces por semana. Pero por lo menos en el hospital lo atienden una vez cada 15 de días que es mejor que nada.

E: Es verdad. Y el fonoaudiólogo le puede dar ejercicios a los padres para que realicen durante esos 15 días.

D: Así trabajan. Además como dije antes las familias con muchos niños no pueden asistir porque no tienen con quien dejar a sus hijos o hijas. Y a esas familias les insistimos que participe alguien de la familia que pueda transmitirles el porqué de la reunión, de la merienda compartida. Consideramos fundamental su participación.

E: Claro. Es fundamental esa participación. Y ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad?

D: Primero que todo, que lo divierta, que sea una actividad entretenida porque si no, no pueden aprender. Como te dije mi aula es un aula abierta y también participan de ella los practicantes y cuando me presentan una unidad didáctica si yo considero que es aburrida les pido que la modifiquen aunque su profesor se las haya aprobado. Es fundamental una actividad divertida.

E: Es verdad. Y ¿Cómo planifica la enseñanza y el acompañamiento de los niños y niñas con discapacidad?

D: Considero que Lengua y Matemática deben ser las asignaturas en las que más se pueden trabajar con niños y niñas con discapacidad porque son concretas. Luego se puede avanzar con Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las materias especiales como Educación Física, Plástica y Música son las que más les cuestan. Por ello cuando llevamos a cabo las adecuaciones curriculares hacemos énfasis en lengua y Matemática

E: Muy interesante y volviendo a las normativas ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Está garantizado porque el docente es garante de ese aprendizaje. No todos están dispuestos. Hay muchos que no lo quieren hacer. Me sorprende porque nosotros los docentes siempre decimos que estamos solos en el aula. La inclusión nos permite tener una MAI con la que podemos trabajar en conjunto, sentirnos acompañadas y planificar, hacer adecuaciones curriculares teniendo en cuenta a todos los alumnos.

E: Y ¿Qué opinión tiene en torno a las normativas vigentes que regulan la educación inclusiva?

D: Como te dije antes las normativas están perfectas. Han sido muy pensadas. No hay aspectos que no se hayan considerado pero es difícil ponerlas en práctica.

Por ejemplo. En la escuela 112 tuvimos una alumna con problemas motrices. La escuela no cuenta con un baño para discapacitados ni rampas. Gracias a los porteros de la escuela se pudo resolver pero el Estado no tuvo en cuenta esta situación. Hoy en la escuela 179 tenemos un alumno con discapacidad cognitiva que está en 4to grado y que ha avanzado sin contar con un diagnóstico. Se ha pedido a supervisión y con los vericuetos burocráticos se han perdido 4 años y recién este año hemos logrado que los padres estén de acuerdo en que se lleve a cabo un diagnóstico que nos permita conocer qué estrategias utilizar con el niño.

E: Claro. Sin un diagnóstico es difícil conocer cómo trabajar con el niño.

D: Así es.

E. Bien .Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva?

D: No. No tenemos los recursos necesarios. No sólo para los niños con discapacidad sino para todos. Hoy 2021 tenemos pizarrones negros, tizas, bancos pesados que los niños no pueden levantar. Puertas con vidrios. Sólo algunas puertas son reglamentarias.

En Chubut hace años que no se invierte en recursos

E: Si. En muchos casos son los docentes los que compran insumos con plata de sus bolsillos. Siguiendo con la entrevista te comento como ya sabrás que según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituye oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Sin dudas la diversidad permite el enriquecimiento del aprendizaje del grupo. Yo siempre digo que somos un grupo. Cada MAI, cada persona que entra al aula es parte de ella y todos aprendemos de todos.

Nuestra escuela está en frente de la escuela 502. A veces los alumnos de esta escuela participan de actividades que se llevan a cabo en la nuestra. Hay padres que se oponen porque creen que sus hijos se pueden contagiar las discapacidades.

E: Uyy terrible

D: Si. Por ello organizamos encuentros con las familias para que los hijos les cuenten como trabajamos en conjunto con la escuela 502. De esta manera la

mirada de los padres cambia y comprenden cómo enriquece a sus hijos el trabajo inclusivo.

Cuando llegué a Esquel trabajé en la escuela 112. Enseñé en un curso en el que habían pasado 5 docentes y habían renunciado. En ese grado asistía un alumno autista.

Fue un trabajo muy arduo junto a todo el establecimiento. Toda el aula junto con la MAI hicimos un trabajo maravilloso. En segundo grado Brian pudo leer y escribir. Lo volví a tener en cuarto y en sexto grado. Brian pudo finalizar el primario y hoy está transitando el secundario. Corre en kartings. Puede estar en diferentes grupos y los ruidos de los kartings no le molestan. Pero fue un trabajo de toda la escuela. Por ejemplo, ningún niño podía llevar un autito a la escuela porque si Brian lo veía era imposible que pudiera concentrarse en el aprendizaje. Fue difícil convencer a los otros padres pero lo logramos. Cuando necesitaba escapar del aula porque se sentía abrumado dentro de ella siempre había alguien en los pasillos atento a Brian. Esta experiencia nos demostró que pudimos lograrlo gracias a que el Estado a través de la normativa nos permitía hacer y al compromiso de toda una institución.

E; Muy interesante tu trabajo Miriam. Muchas gracias por tu tiempo y éxito en tu nuevo desafío

D: Muchas gracias. Nos mantenemos en contacto.

### **Docente 5. MAI en diversas instituciones**

E: ¿Desde qué año trabaja en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: Empecé a trabajar antes de estudiar el profesorado cuando estaba terminando la Tecnicatura en el 2006. Empecé trabajando con una niña con un diagnóstico médico de autismo que era de forma particular, por obra social y la familia trabajaba con APADEA entonces me llevaron a Comodoro a capacitarme desde la perspectiva y la visión de APADEA y al año siguiente empecé el profesorado

E: Cuando trabajás como MAI lo haces multidisciplinariamente o sólo con la maestra común ? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Eso depende mucho del estudiante porque cuando se arma la configuración de apoyo que es evaluar quiénes son todas las instituciones o profesionales que acompañan y también las familias... tenemos estudiantes que es solamente escuela y CSAyC quienes trabajan bueno el equipo interdisciplinario es el que evalúa. Evalúa cuando se solicita, cuando se termina un ciclo para la articulación con el otro nivel, o cuando se va a pedir... se necesita fundamentos para tomar otras decisiones y después hay otros estudiantes que también tiene que ver con los recursos que tengan los estudiantes, estudiantes que tienen obra social, por lo general siempre podemos contar con el acompañamiento de una psicopedagoga y o de una psicóloga. Y también del estudiante. Hay estudiantes que lo necesitan,

que podemos pensar que lo necesitan y otros estudiantes que en realidad pasa más por social y que lo que necesitan es un acompañamiento pedagógico que en su contexto no lo pueden tener. Generalmente lo que hacemos es evaluar la situación del estudiante, se pregunta quiénes más trabajan para poder tener contacto y saber.

E: Y ese contacto, ¿lo hacen Uds. o la maestra de grado o profesora?

D: Generalmente lo hacemos desde Educación Especial porque hay una realidad y es que la maestra tiene 30 estudiantes frente a ella y yo por ejemplo en el cargo de la tarde tengo 5 que me permite tener un contacto más directo con las familias, que me permite tener otros tiempos también para poder acercarme, si es necesario acercarme a una casa, si necesito acercarme a un profesional. Lo que sí cambió es que antes nosotros podíamos tener contacto directo con los diferentes actores que nos acompañaban y ahora no. A partir del año pasado para poder tener encuentros con algún profesional se ha vuelto mucho más burocrático, tenemos que pedir autorización al equipo, a supervisión, tiene que estar alguien más de la institución o alguien del equipo para poder encontrarnos con una psicopedagoga. Esto desgasta más porque los tiempos son cortos y cada uno tiene sus horarios. Una psicopedagoga trabaja con turnos, si te da el turno para verte a vos es el turno que tendría con ese estudiante ese día. Si el estudiante no tiene obra social, se intenta trabajar con el equipo de rehabilitación del hospital que ahí también hay fonoaudióloga, psicóloga pero también pasa lo mismo. Está sobrecargado. El hospital de acá de Trevelin trabaja no sólo con Trevelin sino que tiene que trabajar con la zona rural. Y por supuesto, menos que menos los estudiante que acompañó en Lago Rosario. No pueden venir hasta acá, no tiene movilidad, no hay un vehículo que los transporte. Entonces la realidad se hace muy compleja y más aún si hay acompañamiento para a veces poder juntarse con estas nuevas disposiciones que han puesto desde la Región.

E: ¿Qué temas se trabajan con los agentes que intervienen en las configuraciones de apoyo?

D: El primer punto que he optado desde hace tiempo es charlar sobre qué es una configuración de apoyo porque si bien no es algo tan nuevo, si es algo nuevo para la escuela común. Es algo nuevo que se empezó a trabajar mucho en la región de intentar que sea una construcción compartida, por lo menos que haya una lectura desde el docente. Anteriormente siempre se hacía desde Educación Especial y ahí quedaba y era algo que sólo se había firmado por el docente común. En secundario obviamente cuesta mucho más porque tenés que articular esa configuración con doce docentes más las Pots pero generalmente lo que intentamos es hacer en estos encuentros individuales con las docentes es comentarle qué es la configuración de apoyo, y qué necesitamos que quede ahí plasmado básicamente los saberes que tenga el estudiante, cuáles son las estrategias de enseñanza, cuál es su estilo de aprendizaje, cuestiones necesarias que sean necesarias que estén presentes en relación a los social, a lo afectivo del estudiante . Ahí queda escrito quiénes más acompañan esta trayectoria ya sea

desde el privado o sea desde el hospital público y después en relación a cada espacio curricular lo que hacemos es dejar por escrito cuál es la diversificación curricular si hay que hacer, cuál es el tipo de acompañamiento que ha tenido y que se considera que debería tener, cuáles van a ser las responsabilidades de cada uno de los actores que intervengan, cuáles son los intereses del estudiante, sus gustos, sus horarios. A veces es muy importante poner los horarios del estudiante. Lo que hacemos generalmente es ir hablándolo y después se va escribiendo la configuración. La configuración se escribe después del período que se llama etapa diagnóstica en la escuela entonces después de haber hecho toda esta evaluación...generalmente nosotras empezamos en febrero a trabajar con los estudiantes apenas nos incorporamos , desde Educación Especial ya tenemos el contacto antes que los docentes comunes entonces ya vamos viendo cómo va el panorama del año y lo que hacemos es eso plantear bien nuestro plan de acompañamiento junto con la docente para poder ahí... es el documento donde queda toda la trayectoria, todas las estrategias y los acuerdos porque eso después también es firmado por la familia y por el estudiante. Antes no lo firmaba la familia ni el estudiante en cambio ahora ya el estudiante de secundaria la firma y esto tiene que ver con hacerlo parte de esto, de su trayectoria y la familia para que entienda la familia cuál es la realidad de la trayectoria porque a veces... si no después pasa que la familia te dice “pero no, estuvo bien el año pasado, me dijeron que anduvo bien”. Bueno pero ¿qué es el andar bien? A qué se puede referir o qué trabajó el docente, en qué trabajaron los docentes para acompañar. A veces es una configuración que se va a basar en acompañamiento de estrategia, a veces se va a basar en cómo se va a diversificar el currículum para ese estudiante, si va a tener un PPI , porque hay estudiantes que además de una configuración de apoyo pueden tener un PPI.

E: Bien. Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En su opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: Creo que el estado principalmente valoro mucho, cumple una función de intentar , por lo menos garantizar los acompañamientos de educación especial en escuelas comunes. Esto lo valoro mucho porque primero que nosotros en Chubut somos una provincia pionera en tener docentes de educación especial, garantizados, sostenidos por el Estado y más esta región, en Esquel. A nivel nacional, además, la situación que haya cambiado la ley de educación , dándonos la posibilidad de la educación como un derecho hasta el nivel secundario permitió que nosotros también podamos seguir trabajando. El Estado garantiza nuestro acompañamiento en la educación. Básicamente eso, qué nos faltan, seguro, que nos faltan cosas, siempre, pero yo sí reconozco y creo que es el primer paso, reconocerlo, porque si no lo reconocemos, no lo podemos obtener. Reconozco que el Estado hace años y más en la provincia de Chubut viene sosteniendo este acompañamiento porque la gran mayoría de nosotros trabajamos para el Estado, en escuelas públicas. De hecho también trabajamos en escuelas privadas. O sea que además el estado sostiene a los docentes de Educación Especial en

instituciones privadas lo cual marca que cada uno elige. Si tomamos en cuenta que antes era el grado radial, el grado especial y uno no podía elegir a qué escuela iba, ¿no? Esto fue un paso más porque ahora el estudiante es el que elige y la familia adónde va a ir esa persona a educarse a la escuela y nosotros tenemos que ir ahí, nosotros tenemos que ir a trabajar a la escuela, con los profes, con él, con la familia. Entonces, creo que eso es algo que se viene sosteniendo. Sabemos que cada vez se abren más CSAyCS. Sin ir más lejos, este de Trevelin abarca Lago Futalaufquen, Sierra Colorada, Los Cipreses, Lago Rosario y hasta el 2015 también abarcaba Carrenleufú, Corcovado y Centinela y se logró crear otro CSAyC para el interior que es el CSAyC 568. Entonces eso habla de que esta línea de acompañamiento se sigue sosteniendo. Por ahí siento que hoy se tiende a regularizar la situación desde una cuestión burocrática. Que tiene como todo su pro y su contra. Nos lleva mucho más tiempo, toda esta cuestión burocrática pero a la vez es importante poder escribir todo y firmar, que quede todo acreditado lo que realizamos. Y también a nivel nacional, de ordenar. Después de la ley, Chubut ya tenía su gran paso pero en otras provincias, no. En otras provincias se tuvo que empezar a crear centros, escuelas. Los centros de apoyo vienen como a regularizar las situaciones, las trayectorias, los acompañamientos, a reorganizar este sistema educativo en este intento de inclusión en relación a la educación especial

E: Bien ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: Ahí yo hago una diferenciación y una aclaración. Yo siempre cuando voy a trabajar a la escuela yo siempre digo Educación Especial es una parte de la inclusión porque no podemos poner como sinónimo Educación Especial con inclusión. Que tengas una MAI en tu escuela no significa que seas una escuela inclusiva, significa que tenés un estudiante que tiene acompañamiento de Educación Especial pero no quiere decir que seas inclusiva. Entonces quizás lo que falta también más es que desde la normativa por ahí es sostener esto. Cuando hablamos de inclusión, no estamos hablando sólo de Educación Especial, estamos hablando de que a la escuela llegaron y más a la escuela secundaria porque pensemos que antes de la Ley en la escuela primaria teníamos que estar todos. Hasta antes de la ley quienes tuvimos la oportunidad de hacer el secundario fue por suerte, por contexto social, porque tenías padres que querían que estudies pero no fue por derecho, no fue por obligación. Hoy en la escuela después de la ley ahí sí empezamos a hablar de inclusión porque ahora sí tenés que tener en la escuela secundaria a todos y más en el nivel inicial y más en la primaria. Entonces pensando en esto que vos planteás desde la normativa creo que justamente la normativa hizo un quiebre a lo que veníamos acostumbrados de lo que era la escuela e hizo un quiebre en muchas docentes porque hoy en la escuela vos te encontrás con discursos que no es solamente de Educación Especial, con discurso de no entiendo para qué vienen, no estoy de acuerdo que venga un chico que tiene una discapacidad a la escuela secundaria. Entonces ahí es cuando la normativa lo que viene a hacer es avisar, a sostener, a enmarcar, a defender que va más allá de tu opinión personal, va más allá de lo que vos creas, pienses o sientas. Estamos hablando de un sistema educativo en el que la

normativa cambió, cambió la escuela, o sea tiene otra función. La escuela tuvo un mandato en un principio y ha ido cambiando y hoy tiene otra función tanto el nivel inicial, la primaria y el secundario. Para mí lo que le falta a la normativa es aclarar que cuando hablamos de inclusión no estamos hablando sólo de Educación Especial . Y básicamente lo que le falta a la normativa es mayor espacio de encuentro para debatir estas cuestiones en la escuela porque si bien los hubo en un momento después decayeron o no se toma como importante entonces a veces la normativa queda en los directivos y en los supervisores y los que hacemos la escuela todos los días y hacemos el aula somos lo que estamos en el aula. Otro tema es poder coincidir en lo que dice la normativa. Ahora tengo un problema con esto de respetar las trayectorias. Vos lo podés entender como que pase de año porque tiene que pasar como una trayectoria lineal entonces los supervisores no te dejan que esté un año más en el ciclo cuando respetar la trayectoria es respetar su tiempo y por más que vos se lo digas como la normativa dice “respetar la trayectoria” y no se discute qué vamos a entender por esto suceden decisiones que sí bajan y tenemos que acotar nuestro pensamiento, lo que sabemos porque yo siempre digo que el que más sabe del tema siempre va a ser el docente, siempre y esto es mi postura. Las normativas a veces se olvidan de dejar como un margen de evaluar, de pensar ... Y estas terminologías que a veces se usa como trayectoria que no se puede cortar la trayectoria y se piensa que cortar es que repita, y ¿ por qué? Porque está escrito y no hay un lugar como para ...

E: Bien y ¿Las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: La familia es un punto muy interesante en esto de la configuración de apoyo porque va a acompañar depende del lugar que nosotros le demos, de los recursos que tenga para acompañar y cuando digo recursos, digo recursos culturales, sociales, económicos y su acompañamiento es muy diferente y ahí también tenemos que plantearnos qué entendemos por acompañar. Yo tengo familias de mamás que son analfabetas entonces el acompañamiento que yo espero es solamente que me reciba, que me conteste un audio y entonces para mí sí me está acompañando, sí está acompañando a su hijo. Cuando una mamá me dice; “¿Podés hablarle vos?” Sí lo está acompañando. Y tenés otro acompañamiento que es de llevarlo a la psicopedagoga, de llevarlo al contraturno, de hacerle la tarjeta, de ir a sacarle la copia. El tema antes de decir si acompaña o no, previo a eso lo que tendríamos que aprender a hacer es ¿Cómo puede acompañar esa familia, no? Y esa sería la medida de decir sí la verdad que sí me acompaña porque yo siento que puede hacer hasta acá, lo puede hacer. Por eso el acompañamiento de la familia depende de eso también, de cómo nos acercamos porque si sólo nos vamos a acercar desde lo formal si hay familias que no nos van a acompañar pero no nos van a acompañar porque ellos tampoco se sienten acompañados desde su realidad. Entonces... generalmente cuando logramos acercarnos a las familias y que vean cuál es nuestra postura, nuestro compromiso hacia esa familia, hacia ese estudiante, hacia la escuela y uno ve qué tipo de acompañamiento puede ofrecer esa familia generalmente se logra pero depende mucho también del vínculo que hagamos con esa familia

E: Y... ¿y esas familias qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Ellos esperan que sus hijos se sientan acompañados, que puedan avanzar, que se sientan respetados. Vengo hace bastantes años con familias que justamente no son estudiantes que tienen una discapacidad intelectual más por cuestiones sociales entonces, las familias lo que esperan es que sus hijos cambien la historia, su historia. En muchas familias sus hijos son los primeros que llegan a la educación secundaria. Entonces lo que ellos esperan es que puedan sostenerse. Y creo que lo más en mi caso, me hace seguir creyendo. Cuando yo me encuentro con estas mamás, que voy a sus casas, es como ver a mi mamá. Yo soy hija de mamá analfabeta y lo cruel que puede ser el sistema educativo y la sociedad con una persona analfabeta o con ser hijo de una persona analfabeta. Entonces, creo que el sueño de esas mamás es que puedan cambiar su historia. Hay muchas mamás que ni siquiera dan lugar a la pregunta, ni siquiera se preguntan si su hijo hace lo mismo que hace otro. Dicen: “ Yo creo que sea alguien en la vida” “No quiero que ande como yo” Ahora por ejemplo con lo de la pandemia y el paro tengo dos estudiantes cuyas trayectorias se cortan y van a pasar al vespertino porque ya están con sobre edad y yo sé que esas mamás por un lado no quieren porque ellas quieren que terminen el secundario pero obviamente desde el CSAyC se los va a seguir acompañando porque todavía son menores de edad entonces tienen que terminar... pero bueno es muy difícil cuando vos trabajás con familias que pasa más por cuestiones sociales, culturales que con familias cuando es a veces hasta por una discapacidad están habilitados un montón de recursos también porque cuando la discapacidad está certificada se habilitan un montón de recursos. Y ahí está la diferencia cuando hablamos de inclusión y de Educación Especial. Yo siento que hoy trabajo más en lo que es inclusión que en lo que es específicamente Educación Especial. Es una tarea bastante complicada a veces, pero bueno...

E: Y ... ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podría definirlos?

D: El acompañamiento depende de la problemática de cada niño o niña porque a veces es más por cuestiones sociales

E:¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?  
Desarrollar

D: Primero que influyen los recursos. No es lo mismo la situación de un alumno que tiene recursos con la de uno que no los tiene. Los problemas sociales de su contexto también lo afectan y allí estamos nosotros para orientarlos en sus problemas

E: ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad?

D: Charlar con los profesores que trabajan en diferentes disciplinas y poder adecuar sus propuestas a las problemáticas de los alumnos. No sólo el contenido sino también la modalidad de evaluación, la metodología. Poder habilitar diferentes instrumentos de evaluación. Por ejemplo, el profesor de historia les pidió hacer una maqueta del paleolítico y entonces el que no pudo hacer un texto trabajó en la maqueta. Hicieron muñequitos con la ropa, con el arco, la flecha que funcionaba.

E: ¿Qué aspectos se tienen en consideración cuando planifica una propuesta diversificada para los niños y niñas con discapacidad?

D: Hacemos las adecuaciones de acuerdo al estudiante y a la materia. Teniendo en cuenta las especificidades del niño o niña y las características de la disciplina en sí.

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Si funciona todo el sistema educativo creo que sí. Si los docentes cobran en tiempo y forma, si cada uno de los actores cumple su rol y si hay suficientes MAI creo que sí.

El problema está en lo que no está garantizado fuera de la escuela, en el caso de aquellos que no tienen un contexto que no los puede ayudar.

Los paros hicieron que dejaran. Se perdieron durante la pandemia todo lo que la escuela les ofrece. Opino que las trayectorias se sostienen cuando la escuela funciona. Venimos sin la escuela o una escuela a medias. Si la escuela no abre no hay forma de sostener ninguna trayectoria. Por eso tenemos que preguntarnos qué es ser docente.

E: ¿Qué opinión tiene en torno a las normativas vigentes que regulan la educación inclusiva?

D: Sumamente necesarias. Somos una modalidad que se creó en 2006. Las normativas permitieron que se organizara la Educación Especial. Por ejemplo la resolución 439/18 establece los roles del MAI. La normativa regula acciones, caminos que son sumamente necesarios. A partir de los PPI se hicieron planillas modelos. Y además desde el 2006 cada resolución tiene anexos

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva? Mencione y analice su ámbito, objetivos, temas, etc.

D: No. Si no, no habría deserción. Si todo funcionara los alumnos no dejarían la escuela

E. Claro. Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituyen oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Aprendemos como docentes a trabajar desde otro lugar. Los alumnos aprenden compartiendo con otros en la diversidad. Como conté antes el caso del profesor de geografía. Esa experiencia, sin dudas, enriqueció el aprendizaje de nosotros los docentes y de cada uno de los alumnos.

E: ¡Qué buena experiencia! Te agradezco mucho Silvia por esta entrevista. Muchas gracias

D: De nada. Cualquier duda o consulta no dudes en comunicarte conmigo

E: Muchas gracias.

### **Docente 6. MAI en una escuela privada**

E:¿Desde qué año trabajas en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: Desde el año 2012. Yo me recibí hace 13 años pero desde el 2012 empecé a trabajar porque antes, en El Maitén trabajaba en la Municipalidad porque allí hay una sola escuela especial y entonces no había posibilidad de suplencias ni de cargos, había poca posibilidad de trabajo así que recién en el 2012

E: Como MAI, ¿trabajas multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Si. Tratamos de relacionar las áreas de plástica, con las de música. Tratamos de ver desde el lugar del placer, y del interés de cada niño. Tomamos ese tipo de recurso para poder trabajar en distintas áreas para trabajar los saberes. También estamos trabajando con el acompañamiento de los equipos de los privados para que nos ayuden con el tema de la virtualidad. Nos pasó... siempre trabajé en conjunto, equipo técnico, equipo privado para tener todos una misma sintonía. El salesiano tiene una psicopedagoga pero en mi caso, yo todavía no la conozco, no he trabajado con ella. Sí me relaciono con todos los profesionales que intervienen con el niño de forma privada. Con ellos se trabaja el cómo, de qué manera, reforzando, más que nada desde los saberes que nosotros tenemos en la escuela, trasladamos las consultas a los profesionales para ver el cómo, de qué manera, más que nada en esta época que nos toca, con la virtualidad el año pasado. Me pasó que a mí me tocó trabajar con chicos que no conocía. Nosotros ingresamos los primeros días de marzo y a los 10 días se cortó todo entonces no teníamos un diagnóstico, no sabíamos nada. Entonces desde mi lugar, me comuniqué con cada profesional que intervenía en cada alumno para ver de qué manera trabajar, qué intereses tenía. Tuvieron muy buena predisposición, les

pasaba mis actividades, mis planificaciones, para que ellos las revisaran y me guiaran de ese lado.

En este momento trabajo en pareja pedagógica con la maestra de grado pero no es así en la práctica de tantos años. He tenido la posibilidad de trabajar en los tres niveles. Para el CESyC 560, en Trevelin el 557 y trabajé en casi todas las escuelas especiales y me pasa que a veces el rol de la MAI todavía cuesta que lo conozcan y cuesta implementarlo como pareja pedagógica. Pasa en la práctica, a veces que vos sos la seño de ese nene y ese nene es tu alumno. Entonces, es como que, tenemos que pelearla desde el lado que soy seño de todos, que podemos compartir, que podemos ver las actividades. Porque están esperando que vos, o los saques del aula o le des algo distinto. O sea como que sigue la mirada vieja pero en este momento estoy pudiendo trabajar en conjunto con la maestra. Lamentablemente no siempre pasa. Es por desconocimiento, por comodidad. También es el hecho de que no todas quieren, tienen la inseguridad del trabajo. Sienten que uno va a observarlos, entonces es como que cuesta. Pero en este caso sí. Estamos trabajando todas las áreas, lengua, matemáticas, sociales, naturales y también armamos proyectos. Este año con la seño de primero, hay un espacio los lunes de 45 minutos, después de alguna área especial e implementamos un taller en conjunto para trabajar integración sensorial. Entonces desde otro lado los distintos contenidos, los distintos saberes se pueden ver en base al cuerpo, en base al juego. Darnos esos espacios para lamentablemente por el tema de las burbujas hoy Salesiano sólo tiene una hora y media con los grupos sin recreos. Entonces generar ese espacio de encuentro desde otro lugar. El jardín había tirado la idea de que busquemos fotos nuestras sin barbijo porque nos pasa que los chicos en la calle se sacan el barbijo pero yo no los conozco. Ellos me dicen “seño, seño” yo saludo pero es como que uno no los reconoce y ahora lo implementamos en el aula de primero.

E: Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En tu opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: Lamentablemente, me pasa que estamos solos. Hay resoluciones que son hermosas, está la ley que es divina pero hay cosas que se implementan sin un seguimiento acorde. Hay cuestiones, desde lo edilicio ni quiero empezar a hablar porque estamos al horno. Pero ya lo sabemos, lamentablemente es así. Y después en torno a las prácticas educativas, me pasó en el 2019, estar trabajando en Educación Especial pero en secundario en la 758 y llegó una resolución que establecía que aquellas materias que los alumnos no estaban cursando como Inglés o Físico Química porque sus contenidos eran muy elevados, desde ese momento comenzaban a ser obligatorias, dejaban de ser una excepción y los alumnos debían ingresar al aula. Esto sucedió en el mes de mayo con chicos de quinto año que estaban atendidos por el CSAYC. Fue una aberración. Porque estábamos hablando de chicos que en toda su trayectoria, porque hablamos de trayectoria, porque hablamos de trabajar desde la

individualidad, de los intereses, de un montón de lados, y después llega una resolución que obliga que ese chico de un día para el otro ingresarlo a un aula con un PPI de una materia que nunca vio. Son esas cosas que te dan bronca, que te duelen, que expones al chico en situaciones que no corresponden. Porque si vos decís a partir de ahora ....se tiene que hacer un PPI para todas las materias, no va a haber excepcionalidad. Los que están ya están. Hubiese sido distinto pero vivir esa transición de trabajar con ese chico una materia que no había visto nunca de un día para el otro fue muy chocante. Además pensá que después de tantos años, ¿qué tipo de PPI vas a hacer en esa materia? Y así hay millones de ... el tema es que hay veces que uno se va armando su propio camino porque no tiene un acompañamiento . Eso es lo que nos está pasando. Cuando se sancionó la Ley del 2006, yo en esa época hice mis prácticas, porque yo el profesorado lo terminé acá. Yo estaba estudiando en el Avanza (Bahía Blanca) pero terminé mis prácticas acá. En el 2008 fue el último año de los grados radiales o grados especiales dentro de las escuelas. Estar ahí fue un pantallazo. Era un aula de chicos discapacitados que no compartían recreos, era un aula dentro de una escuela, en la escuela 76, era el hacer como sí. En esa época ese tipo de grados se cierra porque fue ese año. También fue un manoseo, es una forma de decir, el manejo de cómo trabajar con el chico. No es como ahora, hacer una transición, de ir buscando la forma pero eso lo estamos haciendo nosotras. Es un trabajo, no del Estado, sino del equipo directivo y de las escuelas que están interviniendo desde lo más bajo. Porque no tenemos ningún tipo de herramienta ni apoyo como en general. Si tenemos una ley que nos avala pero no tenemos ni el cómo ni el acompañamiento como corresponde. En ese momento nos pasó que hubo papás que no querían que sus hijos vayan a escuelas especiales, entonces fueron a escuelas comunes. Hubo un caso de un nene que fue a la 8 y el ambiente no era favorable, las docentes no estaban preparadas. Recién se comenzaba y Chubut fue una de las más avanzadas en lo que es inclusión escolar pero nos pasó que ese cambio fue terrible también. Yo te hablo de la 76 porque es donde yo estaba pero cuando hubo ese cambio de los grados radiales y todo lo demás, se olvidaron de lo que es el chico. Te estoy hablando del 2008. Hoy en día se propuso una ley que está muy buena pero que lamentablemente al no tener el acompañamiento está todo tirado de los pelos. Ese acompañamiento debería ser desde el lado de la institución. Donde estoy, yo hablo del CSAyC, nosotros tratamos de hacer todo un cambio, y de trabajar con las instituciones, con las escuelas, para que sepan el rol de cada una de nosotras, para que nos acompañen con el trabajo. Hay escuelas que como el Salesiano, están sumamente abiertas. Yo, desde el año pasado que estoy trabajando, a pesar de la virtualidad, tengo el acompañamiento de la escuela como si yo fuera una más. Pero nos pasa en otras instituciones que lamentablemente no es así, y que tampoco sienten al niño o niña como parte de su institución. Entonces a veces hay que recalcar el tema de decir que es alumno de la escuela. Porque me ha pasado, que por algún imprevisto, a último momento, he faltado, y al alumno, lo han llamado por teléfono para decirle que no vaya. Entonces son esas cosas que hay que pelear. Y desde la supervisión me pasa que lamentablemente hay veces, yo conozco y sé las demandas que hoy hay, pero institucionalmente las escuelas que nos acompañan como la segunda pata de una inclusión, están muy devastadas. Por ejemplo en nuestro caso mi segunda pata en el CSAyC es la escuela 502 y hoy no

podemos contar con esa escuela el 100 x 100 porque hay veces que podemos articular desde otro lugar la inclusión en la escuela especial con las escuela común pero si la institución está devastada, ediliciamente está mal, y tiene un montón de falencias, me parece que de ese lado a veces es muy difícil trabajar.

E: ¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Sí sí.

E: ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: El tema de las trayectorias educativas que es una pata que quedó sin finalizar que es el del adolescente adulto. Lamentablemente, tenemos pocos servicios que acompañen a esos chicos después de los grados escolares. Hay veces que tiene la posibilidad de entrar en distintos centros de formación laboral pero hay otros que no. Y son muy pocos los que hoy tenemos o tengo esos chicos que tienen esa problemática tampoco, viste que para formación laboral no están pero para un centro de día como jubilados. Viste que falta un acompañamiento para que esos adultos más activos se puedan ubicar. Por ejemplo a mí me pasó estar en la escuela 523 que es una escuela de irregulares motores, hacía un taller de cocina con chicos adolescentes ya terminando su escolaridad y entonces estuvimos haciendo pasantías pero que pasa, para formación laboral, por su discapacidad motora no estaban porque la institución no estaba preparada para eso pero cognitivamente tampoco estaban para centro de día y quedaron en la nada. Los preparás pero después los soltás. Cognitivamente tienen una capacidad muy buena, obviamente con trabajos manuales, con sus tiempos. Me ha pasado con una de las alumnas con sillas de rueda que queríamos llevarlas a distintos talleres municipales porque ella teje, cose, también hace danzas pero no pudo ingresar a ciertos talleres, instituciones municipales por el acceso. Nos ha pasado cuando uno trata de empezar a hacer este tipo de articulaciones se fija que estén cerca de su casa, que sea más fácil, que pueda tener una independencia. Y no podía ingresar. Al taller podía ir pero no podía ingresar. El espacio no estaba acorde a sus necesidades. Por suerte no fue frustrante para ella porque no llegamos a que ella vaya. Lamentablemente es esa pata cuando hablamos de trayectoria.

E: Y en el nivel primario, ¿la normativa responde a lo que Uds. necesitan o hay algo que está faltando?

D: Me parece que lo que falta es un trabajo interno en las instituciones para la aceptación de la discapacidad. No tiene nada que ver con la normativa. Después son más que nada cuestiones edilicias, de acceso. Para mí el puntapié inicial es sobre las personas, sobre los integrantes de cada institución porque lamentablemente tenemos que seguir peleando. A veces, explicando nuestra labor o dándole entender

E: ¿Las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas? ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Si. Siempre trato de trabajar en conjunto. Si acá no trabajamos con la misma línea, estamos complicados y más cuando hacemos inclusión. Por ejemplo en el caso en que yo tenga que ponerle un cierto límite a ese alumno y si en casa no lo hacen, estamos hablando de distintas formas. Entonces, siempre tratamos de establecer un trabajo en conjunto. Además para crear independencia tengo que conocer los límites. Como en casa hago lo que quiero lo sigo haciendo en la escuela y ahí se nos complica con el otro.

E: ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Hay veces que tienen la vara muy alta y eso nos complica el trabajo. Es muy difícil trabajar las adecuaciones con ciertos papás. O sea, si tienen nuestro acompañamiento es porque algo pasa, y que cada uno tiene sus tiempos, y que podemos trabajar desde otro lado, lo mismo o no pero estamos trabajando en base a las necesidades de ese chico. Entonces, a veces cuando hacemos ciertas adecuaciones y cuando son significativas, se nos está complicando el trabajo. Porque “le diste distinto” y sí... pero bueno, una es esa, otra los miedos, Hay papás que tienen mucho miedo por las relaciones que por ahí no lo dejen solo. Más que nada es eso. El tema de los miedos, el tema de las varas altas, el tema de los otros papás con los papás. “Que no me ponen en el grupo de papás”, o “que me ponen y no me hablan”. Es todo un tema la relación con los otros padres. Hay padres con los que no hay ningún problema y al contrario, hay grupos de padres en los que no hay ningún problema y me ha tocado grupos de padres en otras escuelas que a los papás del nene incluido no los incluyen. Entonces es muy difícil, hay que trabajar institucionalmente, hay que llamar a los padres, hay que llamar a la madre referente, hay que hacer un trabajo institucional, hay que hacer reuniones de padres hablando desde la discapacidad. Hay que empezar a concientizar. Es otro laburo. Y se ve menos. En los cumpleaños últimamente están incluyendo a todos pero cuando inició todo esto no. Además había quejas de papás porque ese chico estaba dentro del aula. También pasa de la inclusión por inclusión y no es por criticar sino para alertar. Es el hecho de sostener a ciertos alumnos en instituciones educativas que no corresponden. Me ha pasado de trabajar con chicos que en realidad lo que necesitaban era trabajar desde la escuela especial para después hacer la inclusión. Por ejemplo trabajar con niños con TEA... hoy tenemos burbujas, horarios reducidos, está genial, pero cuando tenés que sostener 4 horas, jornada completa, aula de 25 chicos, con un niño con TEA, a veces se le complica a él. Entonces la idea es empezar al revés, como siempre le hablo a los padres. Empezar desde lo más bajito, y después ir a lo más grande porque yo a ese nene, lo meto en un aula de 25 pibes, lo dejo 4 horas, y no la va a pasar bien, ni él ni los demás porque grita... entonces la idea es empezar a trabajar desde otro lugar, sacar el estigma de la escuela especial porque eso de la escuela especial es mala, maltrata y empezar a trabajar desde otro lado porque si yo a ese nene lo preparo desde la escuela especial y voy articulando en tiempos cortos con las escuelas comunes sería otro tipo de trabajo. Lo que sí implica y a veces que nos dificulta es que la decisión la tienen los papas sobre la escolaridad del alumno. Entonces hay papás que no quieren que vayan a escuelas especiales. Ahí está la dificultad que tenemos nosotras para trabajar porque el CSAyC no

tiene un espacio para trabajar individualmente con los alumnos entonces necesitamos un espacio de las escuelas y necesitamos aquellos dispositivos para que estén acorde a nosotros, al trabajo que necesitamos porque las escuelas no lo tienen, como un acompañante terapéutico. Porque a veces no podemos estar las cuatro horas en esa carga horaria. Entonces ahí empieza el tira y afloje de Educación Especial y Educación Común. Y hay papás que directamente no quieren atención de MAI y tienen que sostener la escuela común. Y tiene que habilitar con distintas cosas, desde maestras auxiliares o de apoyo. Porque hay patologías que no están diagnosticadas, que no tienen certificado de discapacidad entonces ellos se pueden negar. Si tienen certificado de discapacidad y están diagnosticados no, se puede hacer una intervención

E: ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia? ¿Podría definirlos?

D: Generalmente trato de trabajar en conjunto con los profesionales. Bueno armamos grupos con los profesionales del privado y trato de hacer reuniones a corto plazo para hablar sobre la trayectoria del alumno/a si es necesario trasladar ciertos trabajos como yo te decía recién de los límites, organizar ciertas cosas en casa que me ayudan a después trabajarlas en la escuela. Por ejemplo en el caso de alumnos con TEA trabajar organizadores visuales entonces, le paso esos organizadores visuales a los papás, les enseño a usarlos. Tratamos de trabajarlos de ese lado. Obviamente para que trabajen en casa, para que después podamos sostenerlo en la escuela.

E: ¿Cómo influye el contexto del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?  
Desarrollar

D: En el caso de las terapias, muchísimo. El no tener obra social se perjudica mucho el tema de la continuidad de un tratamiento. Nos ha pasado que capaz que los padres tienen mucha predisposición pero los horarios de los hospitales se superponen con sus horarios de trabajo o por un tema de organización familiar. Igual nosotros tratamos desde las distintas instituciones trabajar con los equipos de rehabilitación. Me ha pasado. Yo he tenido uno de los nenes de la escuela 523 que es autista y a la vez sordo. Entonces hemos trabajado en conjunto con el servicio de rehabilitación para armar todo un dispositivo de atención y con acción social a la vez más que nada para asegurarse lo que es la alimentación. En ese momento usaba pañales... pero sí. Lamentablemente la parte socioeconómica influye un montón. Si no tiene acompañamiento de las instituciones está muy recortado

E: Bien y con respecto a las adecuaciones curriculares, ¿cómo trabajan?

D: En los últimos dos años estoy trabajando en conjunto con las docentes. Nosotras nos estamos sentando a planificar en conjunto y todo lo hacemos las dos. Porque lo que organizamos no sólo sirve para los alumnos a quienes

acompañamos sino que son herramientas o recursos que tal vez favorecen al grupo entonces estamos haciendo eso.

Las adecuaciones las trabajo con los chicos que acompaño pero si es necesario se trabaja en conjunto. Tenemos las mismas cosas las dos, se trabaja desde otro lado. Lo que hacemos a veces este año, como los nenes no tuvieron sala de 5 y hay un montón de cuestiones de aprestamiento que no trabajaron estamos trabajando prácticamente en conjunto. Pasó que en ciertos niños por sus procesos madurativos necesitaban otros tiempos y estamos trabajando también con ellos las adecuaciones

!

E: ¿Qué aspectos se tienen en consideración cuando planifica una propuesta diversificada para los niños y niñas con discapacidad?

D: Más que nada los intereses de ese nene, desde el lado de los intereses, desde la evaluación diagnóstica para ver qué tipo de sostenimiento desde las actividades, ver qué tipo de recorte tengo que hacer, desde qué lado tengo que trabajar, si le gusta más la parte de juego o si le gusta más la parte de lo que es producción. Más que nada observo eso

E: ¿Crees que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Sí pero en ciertos aspectos me parece que falta mejorar. Hay falta de capacitación de los docentes para conocer lo que es discapacidad. Cuando tenemos las horas institucionales en el CESAC nos planteamos la falta de información que a esta altura, en el 2021 tengamos que lidiar con ese tema, con una falta de información... La gente que se está recibiendo en mi especialidad, no todas, ven al profesorado como inclusión escolar solamente entonces les falta trabajar la discapacidad con discapacidad. Entonces en las escuelas especiales, no todos quieren ir a trabajar. La chica que se gradúa ahora tiene que trabajar la discapacidad como discapacidad, que ver desde ese lado para después hacer, porque se pierde la visión de lo que es la discapacidad. Les falta ese trabajo. El trabajo de antes era un trabajo cuerpo a cuerpo entonces estar en la escuela se ve de otra forma, le das el interés y la importancia que significa. También pasa por nosotras, por las profes de Educación Especial que les falta ese aceite miento de trabajar la inclusión

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva? Mencione y analice su ámbito, objetivos, temas, etc.

D: No. Nos falta desde lo edilicio. A nosotras nos ha pasado de trabajar en las escuelas comunes con chicos con discapacidad motora y tener que inventar mesas,

inventar sillas para...entonces me parece que bueno... además, pensá que no es solo inventar sillas e inventar mesas sino que es cómo se siente ese nene, esa transformación de almohadón, mesita, etc. Una desde la comodidad y otra desde la observación. En el Salesiano yo cuento con todos estos recursos. La diferencia está entre lo estatal y lo que es privado. Pero no solamente es por lo estatal o por lo privado, es por la gestión. Porque me ha pasado en escuelas muy carentes que la gestión fue muy activa para tener los recursos necesarios. También pasa por los directivos. En las instituciones faltan un montón de recursos. Hace un montón que no se dan computadoras, desde nuestro trabajo, pensar de atender más de 5 chicos, acompañante terapéutico es según las obras sociales,

E:Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituyen oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Si para mí sí. Las barreras las ponemos nosotros en cada chico con discapacidad. Todavía estamos en proceso de. La cotidianidad es vivir la vida como es con la discapacidad que tengas. Porque la realidad es que van a estar en taekwondo juntos... Me parece que es súper favorable. Trabajamos mucho en grupo, desde las potencialidades de cada uno, desde los intereses, generar distintos espacios de interacción que enriquecen a ambos lados. Más que nada tenemos que empezar desde familias, escuelas y después el grupo de alumnos porque a veces el rechazo viene desde casa. Nosotros planteamos con el grupo de papás de autistas, la idea es hacer jornadas, lo mismo con APASDECH, y luego se va a trasladar al grado. Lo importante es que las instituciones se presten y acompañen. Y si la maestra de grado no te acompaña es muy difícil. A veces ni te deja intervenir en el grupo.

E: Te agradezco mucho por tu tiempo.

D: Ya nos juntaremos a tomar un café. Éxitos

### **Docente común en escuela privada**

E: ¿Desde qué año trabaja en torno a niños y niñas con discapacidad?

D: No mucho. Este es mi tercer año

E: ¿Cuenta con personal capacitado que la acompañe en su tarea?

D: Si tenemos todo un equipo por detrás. Cuando yo comencé este año a trabajar con un niño con discapacidad, lo primero que se me presentó fue todos los informes que hay en su legajo, particularmente del CSAyC. Ellos son los que tienen el seguimiento de este alumno desde los primeros años de escolaridad. Y él trabaja semana a semana con una psicopedagoga que lo atiende y va trabajando a la par con lo que se trabaja en la escolaridad que lleva el nene. También hay detrás un equipo de psicólogos. El CSAyC es muy completo también, la verdad que

tienen herramientas maravillosas para trabajar y hace poco tuvimos una reunión. Tratamos de tener reuniones que no sean muy seguidas porque siempre hay cosas que nosotras aprendemos y particularmente yo aprendo como docente porque la MAI ya conoce. Pero en mi caso, yo aprendo otras cosas. Nos ponemos metas para ver en cuánto tiempo podemos lograr hacer determinadas cosas con el niño, si las logra, si no, qué podríamos revertir. Particularmente, él todavía no tiene el lenguaje 100 x 100 adquirido entonces eso nos lleva primero a desarrollar todo lo que es el lenguaje. Lo bueno es que recién ahora está empezando con las emociones que era algo que no podía hacer. Hoy se enoja si no lo dejamos salir al recreo, tiene todas esas manifestaciones. Cuando está cansado nos dice que está cansado y nos demuestra que está cansado. Cuando está muy feliz y tiene cosas que quiere contar, también se hace escuchar y es un niño que estas cosas antes no las tenía, no las podía lograr por sí solo. Cuando vemos avances, decimos llegó hasta acá. Hoy él puede demostrar sus emociones. Ahora, ¿qué hacemos con esas emociones? ¿Cómo las trabajamos? ¿Cómo seguimos trabajando para la escritura, para su lectura? Todo esto va a empezar a influir en su vida. Él trabaja con la MAI desde lo que son las áreas, lengua y matemática no las trabaja conmigo, las trabaja en una aulita aparte con ella porque su nivel es como de un primer, segundo grado. Pero sí lo que son las Ciencias las trabaja conmigo en el aula. Porque en las Ciencias uno utiliza muchas imágenes, videos, cosas para investigar, le fascina investigar. La otra vez, por ejemplo hablamos de los volcanes, él quedó maravillado, pudo trabajar con los videos que yo había llevado. Después hizo su propio volcán como todos los otros chicos, lo mostró. Entonces en todas esas cosas él puede participar y ahí está. Su tiempo de atención no es mucho entonces ahora nos tenemos que centrar en que él pueda, en lo poco de atención que él tiene, focalizarse en estas cosas que le interesan, investigar, participar, en entender lo que nosotras queremos lograr con determinadas actividades y no tanto en copiar. Se cansa. Es autista

E: ¿Trabajan multidisciplinariamente? ¿Con qué áreas? ¿De qué manera?

D: Si. CSAyC tiene su parte y hay tres personas más que yo conocí en esta reunión. En total estamos hablando de un equipo, yo más o menos los conté en esa reunión, de 9 o 10 personas que hay detrás de ese nene que llevan toda la continuidad. Por eso hoy lo conocen tanto y nos pueden decir, están avanzando en esto, traten de corregirlo acá, aquello traten de no hacerlo más. Por ejemplo una de las cosas que nos pasó es que la MAI lo había dejado una vez sin recreo porque no había copiado en tiempo y él lo tomó como que nunca más iba a tener recreo cuando fuera a la escuela entonces se frustró, lloró, no quería ir a la escuela. Entonces hay cosas que con él hay que pensar muchas veces porque él toma todo literal. Si le decís no salís al recreo, él entiende que nunca más en la vida va a salir al recreo. Uno tiene que tener ese cuidado puntual, ¿cómo se lo digo? Y hoy estamos trabajando más en que él me vea a mí como su referente y no tanto a la MAI. Y es todo un desafío porque en esto de la virtualidad nos cuesta un montón. Cuesta mucho estar a cargo de todo un grado y aparte tenerlo a él para trabajar. Tengo a otro nene que tiene un tumor cerebral que todavía está siendo controlado, él puede hablar, escribir, es un poquito más avanzado que el otro nene, pero su

tumor ahora está creciendo, a él no se lo puede operar hasta que deje de crecer y entonces ahora está tocando otras partes del cerebro que también le impiden que pueda escribir y es mejor que se centre en el hacer, en el pensar, en el participar y no tanto en el escribir porque cuando él va a escribir se centra en que la letra esté bien y ahí es donde uno le explica y pobrecito no entiende nada. Pero él no está con el equipo. Todo esto lo trabajamos sólo con los padres porque todavía es un nene que puede estar en un grupo normal, digamos, para llamarlo de alguna manera. Pero con él trabajamos en relación a los estudios de Bs As y en Trelew y con los padres.

E: ¿Qué temas se trabajan con los agentes que intervienen en las configuraciones de apoyo?

D: Sí, sí. Siempre trabajamos juntas. Siempre planificamos las clases en las que él va a participar. Siempre se planifica antes. Por ejemplo, decimos, yo mañana voy a arrancar con Ciencias Naturales, yo voy a ver esto, esto y aquello. Listo, nos vamos a quedar. Entonces, todo lo que es lo visual, lo que son las letras que tiene en su mesa, yo las empiezo a utilizar en la pizarra. Y todos en la clase ya saben que si yo pongo el dibujito del nene escribiendo, es porque está él. Se sabe que él tiene que copiar acá o el área que vamos a trabajar, él tiene otro dibujito, cuando vamos a pensar es otro dibujito, las marcas del reloj para que él se dé cuenta cuánto falta para el recreo y tiene que terminar. Las rutinas de él están muy pautadas. Se trata de que él por más que hoy trabaje en burbujas que vaya todos los días, en un horario distinto porque no nos da lo edilicio para que él esté todos los días. Los días que va a parte de su burbuja, trabaja sólo con la MAI en un espacio de la escuela

E: Sabemos que el Estado, a través de los diferentes actores que conforman el sistema educativo tales como directores, supervisores, etc. ejerce funciones regulatorias. En su opinión, ¿qué funciones cumple el Estado en torno a las prácticas educativas con proyectos inclusivos?

D: Yo creo que el Estado está y presta un servicio. He tenido en otra oportunidad un niño con parálisis cerebral. Lo que hacía el Estado, la escuela en la que estaba, lo llevaban en una traffic, participaba de un bloque de 40 minutos y después se lo volvía a llevar a la escuela donde él estaba. Yo creo que el Estado está presente pero siempre con sus limitaciones. Yo tengo esto para ofrecerles pero si Uds. necesitan algo más, hay que hacer esto, esto y aquello y yo creo que en este tipo de situaciones necesitamos respuestas más rápidas. En esta oportunidad es totalmente distinto porque estamos hablando de una escuela privada. Y yo creo que eso cambia mucho, sin dudas en muchísimos aspectos. Yo creo que acá cambia mucho. Yo nunca había visto un equipo de 10, 12 personas detrás de un nene y teniendo en claro toda la escolaridad del nene. En una escuela pública, con un niño con parálisis cerebral era como bueno, lo llevamos un ratito al aula y esa era la integración. Está bien era un nene que tenía una parálisis cerebral pero el nene podía recortar, sus necesidades las tenía que cubrir con la persona que iba que ni siquiera sé si era una MAI porque esta persona si el nene se ensuciaba iba

lo limpiaba y lo llevaba otra vez al aula si era dentro de esos 40 minutos . Después si no había nadie, yo me encargaba de llevarlo con la silla de ruedas hasta que llegara la traffic, lo subían y lo llevaban. Lamentablemente parecía más como un bulto que lo llevaban y lo devolvían a otro lado. Es lamentable. El estado está presente lo justo y necesario. Yo no sé si ofrece, porque ese es el único caso con el que trabajé, no sé si ocurre lo mismo con el resto de las escuelas públicas. Este yo creo que es un caso excepcional , y como te digo, al ser privado, tiene un equipo increíble atrás. Yo quedé asombrada por todo lo que ya conocían del nene. Es más, parecía que lo conocían hasta más que yo. Yo ahí me di cuenta de un montón de cosas que había que trabajar con él. Otras que ya las tiene afianzadas, pero me di cuenta ahí. En otras situaciones, ni siquiera leyendo el legajo. Este nene recibe cada mes y medio un informe completo del CSAyC, por ejemplo. Esto después, nosotros lo vemos, lo trabajamos y después de ahí lo trabajamos con los padres. Vuelvo a repetir, esto en otras escuelas o en escuelas públicas no creo que pase. En otra escuela estuve con una nena que era hipoacúsica, ella tenía una MAI que a la par mía iba enseñando todo con lenguaje de señas pero cuando la MAI se iba, la nena se tenía que ir también. Si la MAI se iba a las 11 de la mañana también se iba la nena. No había otra manera de poder explicarle a la nena. Nunca jamás se acercó nadie a contarme cuál era la manera de enseñarle o la manera de poder llegar a ella o cómo podríamos hacer en ese tiempo hasta que llegue la hora de irse y se pueda ir con todos los nenes .Te suena más que son chiquitos que andan dando vuelta pero bueno ellos lo llaman integración

E:¿Existen políticas educativas para acompañar a la educación inclusiva?

D: Sí creo que existen. Hay políticas educativas. De ahí que estén las herramientas dadas para que se puedan llegar a cumplir...es otro tema. Yo creo que por más que tenga unos años, sigue siendo nuevo. Todavía para las escuelas sigue siendo novedoso, yo creo que nadie nos capacita porque es eso. Uno ingresa.... Y por otro lado está.... depende la afinidad que uno tenga con las MAI. Si la MAI es ese tipo de MAI que va y bueno...“a ver dame la actividad , tomá, hacé y copió y ya está. Me lo llevo al nene del aula y ya está”. Yo creo que ahí no se estaría cumpliendo.

E: Claro. La pareja pedagógica es fundamental , no?

D: Totalmente. Si no es una cosa que el nene queda como aislado y nunca se logra integrarlo

E: La pregunta siguiente es: ¿Qué temas deja sin atender la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

D: Yo creo que deja mucho sin atender las relaciones o la comunicación que debería haber en cada uno de los integrantes para trabajar con el niño. Creo que los equipos, si no hay comunicación, el niño nunca va a avanzar, no va a haber progreso y yo creo que es fundamental los acuerdos. Poner bueno a ver si la ley dice esto, ¿esto, se puede llegar a cumplir? Si me dice que tiene que tener una

psicopedagoga, un psicólogo y alguien más de otro equipo, y si se hace, ¿se cumple?, ¿están los tiempos o no? Y yo creo que eso es lo fundamental, el poder llegar a conocer todo. Porque yo te puedo estar hablando así hay una ley... pero yo no te podría decir que la conozco al 100 por 100. Nos falta mucho todavía por recorrer en esto que es nuevo, que no todos lo aceptan... que no es fácil trabajarlo porque es todo un desafío. Yo tengo 16 nenes. Este grado es reducido por estas dos particularidades que tengo. La escuela tiene hasta 22 nenes en cada grado. Este grado tiene 16 por las particularidades de estos dos nenes. Me ha pasado también que la MAI no haya asistido porque quedó aislada o porque se contagió y haber tenido yo que hacerme el tiempo ese para trabajar con el nene matemática y lengua que él no lo puede lograr con todo el grupo áulico. Ahí uno tiene que arremangarse y hacer. Vuelvo a lo mismo. Si no hay comunicación con el equipo de atrás, uno se sienta y que haces con el nene. Que mire, que lea. El nene por otro lado, notás en la expresión que dice como no sé qué querés que haga, porque no sabés si entiende, si no entiende ...si está prestando atención, si no. Son muchas cosas que uno por ser docente de grado tiene que aprender y yo creo que es re-importante aprenderlas, conocerlas, trabajarlas, darnos el tiempo de decir bueno.... Así como hay tantas jornadas para hacer esto, lo otro, bueno... Yo siempre consideré que era un punto importante. Afortunadamente me he encontrado con MAI que son excelentes en el trabajo y abiertas al diálogo. Ninguna me ha dicho:” no, sabés qué esto no. No, podríamos mejorar esto, yo quiero ver si se puede poner en práctica, el material siempre es compartido, siempre es un ida y vuelta”. Yo creo que todos deberíamos sentarnos como docentes de todos los niveles educativos, porque no son ajenos y si no, no estaríamos logrando la inclusión. Si la quisiéramos lograr al 100 por 100, lo primero es conocer, porque si no estamos solamente recibiendo personas para que estén por estar, para decir que van a un aula pero no les estamos dando la importancia que se merece o el derecho en realidad que tiene a recibir una enseñanza en un ámbito común, normal o como quieran llamarlo al resto de los niños que lo pueden hacer. De manera limitada, pero lo pueden hacer. Y uno nota cuando.... yo por lo menos lo noto cuando él tiene la clase conmigo en el aula y salimos al recreo, cuando nos encontramos todos en el recreo porque él estuvo en la otra salita con la seño. Se notan esas dos cosas. Y ellos buscan mucho también los referentes. Con qué amigo voy a jugar, qué está haciendo mi amigo. Está inclusión es fabulosa, me gusta. Es un desafío inmenso, muy grande para las aulas, para los tiempos. Pero yo creo que deberíamos conocer más para poner en práctica más cosas. Si es por los niños, los que más naturalizan que haya un nene integrado son ellos. Ellos saben que si va a hablar el compañero, sabe que el compañero lo va a hacer de manera pausada o que no se le va a entender. A mí me pasa que yo le pregunto algo y automáticamente todos hacen silencio. Por ahí si le pregunto a otro nene siguen hablando pero habla ese nene específicamente y todos hacen silencio y para jugar lo integran como a cualquiera. Y saben que cuando este nene no entiende la regla del juego se acercan a la MAI y le dicen: “nosotros queremos que haga tal y tal cosa”. Entonces la MAI le explica y entonces puede jugar. Creo que esto ha sucedido una vez. Hasta con el distanciamiento. Yo les he puesto reglas en el piso para que ellos se den cuenta cuánto es 1,50 m. y 2,00 metros y estamos en la fila y decimos distanciamiento y él enseguida estira los

brazos porque sabe que estirando los brazos y sin tocarse, esa es la distancia que tiene que tomar. Es lamentable el tiempo que estamos viviendo porque él necesita mucho las rutinas y en esta situación logramos que tenga las rutinas necesarias y ahora ya no las tiene. Y son chicos que necesitan muchísimo guiarse por eso.

E: Claro.... Y... ¿Qué aspectos u objetivos de la normativa vigente modificaría para que acompañe/atienda la realidad de los alumnos?

D: Que todos tengan la oportunidad de contar con un equipo que se sostenga en el tiempo. Que no sea que el niño que ingresa tenga una MAI, un psicólogo, un pedagogo en segundo grado y después en quinto volvamos a ver que el niño necesita ayuda vamos a llamar otra vez. No..., que se sostenga en el tiempo. Yo creo que eso es primordial para poder ver el progreso de los nenes. Y que sea siempre igual para todos. Y me parece que hablamos de inclusión pero volvemos a lo mismo. Eso particularmente cambiaría que todos tengan la oportunidad de tener un mismo equipo en la continuidad del tiempo. Siempre que sea posible, obvio. Uno entiende cuáles son las situaciones pero que por lo menos durante dos o tres años el nene pueda contar con esa relación, ese tipo de vínculo y que se le pueda hacer este tipo seguimiento como se le hace a este nene. Mi alumno tiene una vez a la semana con la psicopedagoga que te contaba, en su consultorio donde hace actividades con ella, conversa y ella después lo conversa con nosotros, nos informa y ahí vamos viendo cómo lo vamos trabajando. En principio, me gustaría que todos tengan esa oportunidad, que sea igual para todos.

E: Bien y... ¿Las familias acompañan la trayectoria educativa de sus hijos e hijas?

D: Sí y sobre todo las madres. Las madres son el eslabón más grande que tienen y son de gran ayuda para que nosotras también podamos sentirnos también seguras y acompañadas. En esta oportunidad, la mamá el año pasado con esto de que se cerró todo y que la escuela fue 100 por 100 virtual, nosotros teníamos que reunirnos por Zoom sí o sí todos los días. Ese era el encuentro que hacíamos con los chicos en las horas que no estábamos en la escuela. Entonces esta mamá tuvo que empezar ella a enseñarle, a mostrarle porque no le alcanzaba con hacer un Zoom de 40 minutos. Yo creo que la familia siempre está presente. Y es lo más importante porque a partir de ahí, nosotras también sabemos. Esta vez que te contaba del recreo, la primera que nos avisó fue la mamá. Porque él llegó angustiada a la casa y porque al otro día cuando ella le dijo de ir a la escuela, él no quiso. Nos ha pasado también que a veces se quedan dormidos y la mamá enseguida avisa: “Nos quedamos dormidos, ¿vamos igual?” Y llegan corriendo. Y él llega y cuenta que no sonó el despertador y por eso se quedaron dormidos y él llega con toda la novedad. Y yo creo... no sé si tendrá que ver la familia en la búsqueda del equipo. Todavía no estoy muy de lleno en esto de quién busca el equipo y quién lo ofrece. Las madres están muy presentes y las familias siempre están apoyándonos en todo y acompañándonos sobre todo.

E: Y ¿Qué inquietudes manifiestan en torno a las aulas inclusivas?

D: Ellos están muy contentos y cada vez lo requieren más. Ellos entienden que sus hijos necesitan estar incluidos en todo y que sus hijos tienen esas capacidades. Lo harán de forma más lenta, lo harán de forma más rápida, harán la mitad de lo que se les pide, pero ellos manifiestan de que sus hijos necesitan estar en aulas, necesitan estar con compañeros, necesitan tener un vínculo docente y que necesitan la escuela. Esta mamá cuando empezamos, antes sabíamos que volvíamos a la presencialidad. Nosotros empezamos el 22 de Abril con la presencialidad en nuestro grado. Antes de esto hacíamos Zoom mostrándoles cómo estaba la escuela, donde había que pararse, cuando había que ponerse alcohol en gel, donde iba a ser la formación, todo... Y esta mamá en casa practicaba y le mostraba con cinta de papel de colores marcó las cosas en el piso y eso logró que hubiera una gran autonomía en él. Porque él entra solo a la escuela, sabe que tiene que ir acá, allá, qué hacer y lo hace solo. Ellos necesitan en este tiempo, por ejemplo, la MAI tuvo un problema familiar y tuvo que viajar, y ella manifestaba que él por lo menos necesita estar en el Zoom por lo menos 10 minutos con el grupo de compañeros de siempre. Así que estamos siempre tratando de hacer todas las adecuaciones necesarias para que él pueda estar por lo menos esos 10 minutos. Aunque sea mirando un video, mirando imágenes con todos, pero que pueda estar. Y ellos también manifiestan que es necesario.

E. Bien y ¿Qué cuestiones y aspectos se trabajan con la familia?

D: En este caso se trabajan todos los aspectos. Lo emocional, lo didáctico, porque no puede ser de otra manera. Se cree profundamente que el cambio del nene o los progresos, los avances que pueda tener, se van haciendo todos de la mano. Si no, no va a funcionar. Hoy por hoy él tiene sus rutinas que logró en estas semanas que fue a la escuela, las tiene pero en casa. Y todo el tiempo es así. Es un ida y vuelta, siempre. Hacen una actividad que les mandamos en el Classroom y la mamá nos cuenta. Le gustó la actividad, la hizo tranquilo, pudo hacer esto, tiene en claro aquello, le costó escribir tal cosa pero es fundamental eso.

E: Y más allá de este caso, ¿Cómo influye el contexto socioeconómico del alumno o alumna en las experiencias inclusivas?

D: Influye un montón. Porque yo te estoy hablando de una nena de la 112, un nene de la 8 y uno de Fundación Educativa. Lamentablemente cada vez era menos. Si tenés poder adquisitivo va a haber 12 personas trabajando y acompañándote y si no tenés nada, cuando se va la ayuda tenés que ir a la de la escuela. Eso es muy triste. Sería otra de las cosas para cambiar. Volvemos a lo mismo. No hay igualdad en el trato, lamentablemente, con cada uno de esos chicos.

E: ¿Qué trabajo se hace en el establecimiento para abordar los contenidos con los niños y niñas con discapacidad, por ejemplo, las adecuaciones curriculares?

D: Una de las cosas..., por ejemplo yo hago la planificación, generalmente es mensual, y después vamos viendo cómo las vamos adaptando a él. Por ejemplo, las consignas de él, no se escriben como las de todos, se trabaja mucho la imagen,

por ejemplo la imagen de la personita que está escribiendo. Él sabe que eso es escribir, después tiene otro dibujito que es para escuchar, otro donde dice que es conversar. Todos esos tiempos están pautados por medio de imágenes. Imágenes pequeñas para sus cuadernos y carpetas, imágenes grandes para trabajarlas desde la pizarra. Trabajamos mucho los colores también. Si se lleva algún recurso, para que él vea, siempre tiene que ser con colores. No se hace nada en blanco y negro porque no es algo en lo que él pueda mantener su atención. La escuela le brinda un espacio, aparte del que tenemos en el aula, con casi todo lo que tiene el aula pero con más recursos visuales, muchos más carteles, cosas para que pueda trabajar la motricidad. En eso la escuela siempre prioriza que el nene siempre tenga su espacio. Tenemos una aulita chiquita que también se usa con nivel inicial. Eso es todo un lío pero se prioriza que él pueda trabajar 40 minutos una hora reloj trabajando ahí y después que comparta el recreo con los chicos. Siempre se lo consideró un nene más y la escuela en eso siempre acompañó mucho.

E: Bien, teniendo en cuenta lo que fuiste comentando, vos crees, ¿qué está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D; No. Yo creo que no se le garantiza a nadie nada. Yo creo, repito no conozco mucho el recorrido que se hace, pero yo no sé si las escuelas públicas, en realidad, están muy abiertas a poder recibir, a estos niños con discapacidades. Yo no creo que sea algo que posible en todos los ámbitos, por todo esto que empieza desde la raíz, de no conocer, de no capacitarnos, de los miedos. Y yo te voy a hablar de mí ,para mí una persona con discapacidad, yo recién estoy como soltándome y tratando de naturalizarlo más. En lo personal, al no querer que se sienta mal, o diferente, ¿qué hago, para que no se sienta así? ¿Cómo lo trato? ¿Qué puede hacer? ¿Qué no? ¿Cómo le hablo, cómo me comunico? Y hay un montón de preguntas y miedos. Y se va y vos decís, y no sé si yo le pude brindar algo o fue un tiempo de horas vacías para él. Para mí eso ya es preocupante. Porque me pasa con los chicos que no tiene discapacidad, imagínate con uno que la tiene.

E: ¿Qué opinión tiene en torno a las normativas vigentes que regulan la educación inclusiva?

D: Primero que se tienen que dar a conocer y se tienen que trabajar. Las normativas tienen que estar más a la mano. Así como trabajamos en el primario el diseño curricular, que lo tenemos a mano y uno va y consulta. Yo creo que lo mismo debería pasar con las normativas. Porque uno recurre a esas normativas, cuando se encuentra con alguien en el aula, nunca va a ocurrir antes. Y después que lo tuviste, no sé si volvés a re-veer esa situación. Por ejemplo, yo no sé si el año que viene voy a continuar con este nene o no. ¿Y entonces que va a pasar conmigo? ¿Va a quedar ahí y listo? Porque nos pasa al no tener el tiempo necesario... Pero yo creo que una de las cosas importantes es que esté más visible, que esté más a la mano, más al alcance de todos. Que todos, la podamos conocer. Y que en cualquier momento que tengas esa situación, o si no la tenés puedas recomendar a alguien y decirle mirá yo tuve... porque otra de las cosas que pasa

es que todas son discapacidades distintas. Yo te hablé del autismo pero hay miles de casos distintos de autismo. Hay chicos con autismo que tienen el lenguaje y el vocabulario super asumido y trabajado y tienen habilidades para otras cosas. Entonces yo creo que lo importante es que esté al alcance de todos y que pueda ser realmente conocido.

E: Según la Ley de Educación Nacional 26.606 el Estado debe garantizar la inclusión educativa a través de la asignación de recursos entre otros factores. Según su experiencia, ¿Cuenta actualmente con los recursos necesarios para asegurar la educación inclusiva?

D: A nivel general, no se llega a cumplir con todo. Siempre hay un eslabón, un hueco, un agujero en esa cadena de la que formamos parte para que estos chicos puedan ser incluidos de la manera en la que dice la ley, como derecho que tienen. Siempre falta alguno. Siempre está faltando algo. Nunca se termina de completar el todo y lograr que ese nene pueda ser incluido como se espera desde la familia y desde el educador. La verdad que yo quedé asombrada con todo el equipo que tengo hoy pero este equipo en otro tipo de situaciones no lo tenés. Yo creo que siempre falta algo para completar.

E: Según la UNESCO la diversidad de los estudiantes en el aula constituyen oportunidades que permiten el enriquecimiento del aprendizaje y así responder a las necesidades diferentes de los y las estudiantes. Según su experiencia, ¿es esto posible en nuestras aulas? ¿Qué cosas favorecen esta tendencia?

D: Y sí. Yo creo que el enriquecimiento es mutuo. Es más me pasó que en una de las burbujas como no se veía con la otra preguntaba por este nene. Y una vez entre ellos conversaban mientras yo copiaba en el pizarrón y se preguntaban: “¿Qué pasó con tal nene?” “El sigue viniendo pero está en la otra burbuja”. Y después el día que se encontraron en el recreo fue lindo ver que todos lo recibieron, todos iban y lo saludaban respetando el protocolo. Yo creo que es super super enriquecedor para ambas partes sobre todo en la sociedad en la que estamos si queremos incluirlos en lo laboral, en nuestra vida cotidiana, para encontrarnos más, yo creo que es super importante. Yo creo que los chicos lo notan cuando está y cuando no está. Cuando están ellos lo toman como algo más natural, de lo que pensamos los adultos. A mí me encanta lo que sucede con ellos. Ellos aprenden a naturalizar, aprenden a que tienen derechos, y que ese tipo de chicos existe, y hay chicos que están con otras dificultades mayores y que también están y que pueden formar parte de la escuela, de la educación normal como llamamos, sin problemas. Esa es una de las cosas que me asombró sobre todo de un tipo de escuela como lo es Fundación Educativa. Nosotros decimos que es una escuela de gente que está bien económicamente porque paga una buena cuota pero los chicos en lo que es aceptar al otro que es diferente, lo hacen de una manera totalmente natural. Por ahí, me ha pasado en otras escuelas, que al chico con alguna discapacidad, lo miran como que les cuesta, al principio les genera como un poquito de rechazo aunque después lo terminan incluyendo también. Esto también depende del trabajo de los adultos que hay detrás porque si al pobre nene lo están cambiando a

cada rato, lo llevan un ratito acá otro ratito allá, los niños lo toman como eso, como el nene que viene un ratito y ya está.

E: Claro. Tal vez en esta escuela como ellos van con el nene desde primer grado lo van naturalizando

D: Claro. Ellos también se dan cuenta de todo lo que adquirió este nene en estos años. El hecho de que él se enoje. O ellos saben que por ejemplo cuando él pierde mucho la atención, él se para y camina. Antes lo hacía alrededor del aula. Iba y venía y como también lo naturalizaron porque ellos saben que su compañero anda caminando es porque es parte de él andar deambulando y ellos lo aprenden a respetar. No es que le dicen: “ Sentate, correte”. No. Ellos ya saben que es así y que él lo puede hacer. Ojalá todas estas cosas se las pudiera uno seguir afianzando y tenerlas para insertarlos en la sociedad. Por ejemplo mi esposo es de Punta Alta y a mí siempre me llamó la atención todo lo que hay en Punta Alta para la discapacidad, la plaza, los juegos, la señalización que vos decía acá en Esquel apareció esto hace dos años, tres años como mucho. Yo creo que las familias los tenían guardados, y ahora salió todo a la luz. Mi hermano es carpintero y trabaja en una escuela especial del Malvinas con chicos que tienen discapacidades. Es interesante porque mi hermano sabe sólo lo que es carpintería, él nunca estudió para trabajar con chicos discapacitados, pero él tiene un vínculo tan grande que logra que los chicos hagan macetas..., es más ellos ganaron un concurso, en las Olimpíadas y los llevó a los chicos a Rawson a competir y ellos tenían que explicar en el stand lo que habían hecho. Y todas esas cosas se logran. Por eso, si nosotros conociéramos más la normativa, si hubiese en el Estado un grupo más presente con estos niños, seríamos una sociedad distinta, los sacaríamos adelante y los naturalizaríamos mucho más

E: También a pesar de lo que vos decís, avanzamos bastante.

D: Siii, es cierto. Si se aceptaran más a los alumnos con discapacidad, avanzaríamos mucho más. Yo creo que el miedo está por desconocimiento. Yo puedo decir yo quiero igualdad para todos y después no querer aceptar un grado con un niño con discapacidad. A mí me asombra lo que puede llegar a hacer un niño común, imagínate que cuando yo logré que este nene hiciera una actividad conmigo, yo creo que fue la mañana más satisfactoria, más allá de lo que puede haber enseñado y que él hoy me mire, y que yo le diga algo a la distancia y él sepa lo que yo le estoy diciendo, y son logros maravillosos. Es lo que yo más atesoro, estas pequeñas cositas que me llevo cada mañana para mi es maravilloso.

E: Muchas gracias. Te agradezco mucho por tu tiempo

D: Un cariño muy grande. Cualquier cosa que necesites quedo a tu disposición

E: Gracias. Buen finde!!!

## **Entrevistas a directivos y supervisores**

### **Directivo 1: Director de escuela especial ciegos y disminuidos visuales**

E: Mi trabajo de tesis está centrado en las normativas vigentes desde el año 2006 y sus efectos en las prácticas docentes en aulas inclusivas.

D: Bien. La Escuela Especial implica cambios de paradigma. La ley 26.206 habla de la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo lo cual la convierte en una modalidad transversal a todos los niveles de escolaridad tanto obligatorio como no y también le da el lugar de Educación Especial y después empiezan a surgir una serie de normativas que van reglamentando la Educación

Especial que hasta ese momento todo era bastante intuitivo , todavía nos sigue pasando, teníamos que buscar el vericuetto para ver cómo nosotros hacíamos para ver más o menos, amoldarnos. Antes la Dirección de Educación Inclusiva fue secretaría, después pasó a ser dirección, tuvo otra jerarquía también. Quieras o no, son pavadas que van dando lugar a la Educación Especial. También en 2006 se sanciona la Convención de los derechos de las personas con discapacidad a nivel internacional. Convención a la que adhiere también Argentina y en esta Convención cambian unas cuantas cuestiones de paradigma, de biología y de posicionamiento frente a la discapacidad. Nosotros antes hablábamos de integración, hablábamos de normalización, o sea que no se notara que nuestros pibes tenían discapacidad. El que no veía, hacía como si, tratábamos de tapar ciertas cuestiones para que socialmente fueran aceptados o integrados en esos ambientes. Hoy en día hablamos de inclusión que no es solamente un cambio de palabra, es un cambio de paradigma, de mirada muy importante en la Educación Especial. En la Convención de los derechos de las personas con discapacidad cambia la denominación de discapacidad, se empieza a denominar desde lo social. Este modelo social pone el énfasis en el entorno, en las barreras, no en las limitaciones de la persona sino en las barreras, que postula que una persona tiene discapacidad porque ese entorno generó barreras para que esa persona pueda funcionar normalmente. Entonces si vos venís a la escuela de ciegos lo normal es no ver, los desubicados acá somos los que vemos. Lo normal en esta escuela es ver poco o no ver nada. Entonces si ese ambiente está lo suficientemente adaptado, ese entorno, la gente está suficientemente preparada para trabajar con la diferencia, esa persona funciona a la par de cualquier otro. Por eso hablamos de barreras, porque las barreras son del afuera y se desterraron como denominaciones que eran poco felices como minusvalía que subestimaba y ponía cada vez más abajo esta condición de persona y por eso se define ““persona con discapacidad” no discapacitado, es persona con discapacidad. Esto jerarquiza, primero es persona, después le toca transitar esta situación. No es menor. Parece como.. ahh pero eso quién no lo sabe. No, desde la práctica no lo sabe nadie. Para nosotros es poco pero ya tener una normativa que vos la puedas correr a la directora de la escuela primaria que no te quiere meter al pibe porque te dice es un potus, un nene con una encefalopatía que está en silla de ruedas postural que no habla, que ve poco, que escucha poco, que no tiene movimientos, entonces esa directora que te dice, irá este nene... Vos ahí le podés caer con el peso de la normativa. Vos le podés decir, está bien, vos no lo haces pero estás infringiendo estas leyes y entonces entramos con los tapones de punta pero tenemos un respaldo que antes no lo teníamos. Teníamos que pedir puede ser, por favor, le debíamos la gauchada al director que nos dejaba tener al chico. Eso cambió y va cambiando, cuesta ehh..., cuesta mucho y hay niveles en los que cuesta más. No te olvides que la educación primaria tiene ya más de 100 años de obligatoriedad pero en la educación secundaria es bastante reciente que sea obligatoria. La educación secundaria era un ámbito muy elitista. Iba al secundario el que iba a seguir una carrera, el que podía económicamente y todavía encontramos profesores que te dicen que mi materia no se adapta y siguen teniendo este pensamiento del que no puede no puede. Yo no puedo bajar Físicoquímica. Para no, hay otras formas de aprender. Esto es bastante difícil en algunos niveles. Esta posibilidad de tener

normativas que nos avala, también se reglamentaron con resoluciones del Consejo Federal de Educación y también después las va refrendando el Ministerio de Educación de la provincia. Las configuraciones de apoyo es un documento dentro del legajo del propio chico. Esto a nosotros, si bien nos hincha hacerlo, porque es un documento bastante denso nos avala y le da formato de acuerdo que también incluye a la familia. En este documento nosotros podemos establecer ciertos acuerdos y hacer cierto seguimiento cuando esos acuerdos no se cumplen que lamentablemente nos pasa mucho pero ahí está nuestro trabajo de hormiga de seguir insistiendo y de seguir acompañando a las instituciones también. Hay mucho desconocimiento por parte de las escuelas de nivel de lo que es la Educación Especial y también hay como cierta subestimación. Acá localmente se trabajó por muchos años con los CSAyCs que tenían grados radiales. Eran los grados de los tontos, por así decirlo. El chico quedaba crucificado porque iba a la escuela con sus compañeros pero iba al grado de los tontos. Eso todavía se sigue pidiendo. Nos pasa que por ahí después de 6 meses de estar haciendo una inclusión de un chico algunas maestras te dicen hay que mal que hace ver estos chicos. ¿No estarían mejor en otra escuela?, la verdad que... las propias maestras, no. Y eso es habitual lamentablemente. Entonces a veces la ley avala a las familias a que ellas puedan elegir a la que van sus hijos, así nosotros desde la escuela podemos decirles que es mejor una Escuela Especial como una escuela de base, como escuela de certificación, los padres eligen la escuela común y ahí también habrás visto por la normativa que existe el PPI como si fuera una especie de currículum paralelo que se hace para el chico que no puede. Antes de la Resolución 311, nuestros chicos no certificaban, no acreditaban la escolaridad. Si tenía onda la seccional de cada lugar firmaba como una escuela de nivel. Ahora nuestros chicos certifican también. Para esas familias hay una devolución, un boletín, un certificado. Este chico terminó la escolaridad. Si pudiera ir a un Centro de Formación Profesional, tiene un secundario, aunque sea especial, pero lo tiene certificado. La Resolución 311(2016) habla de acreditación, certificación, promoción de las personas con discapacidad. La discapacidad existe desde siempre, es poco lo que se ha hecho pero nos agarramos de lo poco que aparece. Son múltiples las aristas, también con toda esta vuelta a la presencialidad durante la pandemia también está la 377 que es una Resolución del Consejo Federal de Educación que habla de Educación Especial con muchas limitaciones a nuestro criterio, no es gran cosa pero si por ejemplo habla del uso de barbijos porque qué nos pasa ahora que a muchos chicos no los quieren tener en las escuelas porque no respetan los protocolos. Pero cómo va a respetar el protocolo porque el barbijo no lo puede respetar porque es como ponerle un bozal al perro para que coma. Una cosa ridícula pero cuando no hay empatía, cuando no hay interés, cuando molesta una discapacidad, buscamos formas soslayadas de ir generando barreras, ¿no? Cuando nosotros cambiamos de paradigma de integración a inclusión no es menor el cambio de acepción porque la inclusión implica para nosotros esto de que sea el ambiente el que recepcione a esta persona con discapacidad, que no sea la persona la que se tenga que amoldar entonces cuando hablamos de inclusión, lo hablamos como una oportunidad de aprendizaje, nosotros hemos tenido experiencias de inclusión realmente muy buenas. Por ejemplo en secundaria con chicos ciegos donde incluimos el Braille como una

materia que sus compañeros tenían que aprender y acreditar y evaluar y el ministerio lo certificó como que sabían Braille integral. Entonces, esto, decir tengo un compañero con discapacidad, tengo una oportunidad de aprender algo distinto. Me genera otra oportunidad de aprender, de empatizar, de incluir a esta minoría. De lo que para el otro es lo cotidiano también lo sea para el resto, ¿no es cierto? Es complejo, es un camino muy largo donde nos topamos, si bien la normativa nos va respaldando de a poco, nos topamos con mucho de esto de tener que agradecer al que hace las cosas bien. Como si fuera un mérito y no una obligación. Nosotros como educadores, todos, no importa en el ámbito donde estemos tenemos la obligación de incluir a todos y la educación nació homogeneizante y para ese fin, ¿no? Con el fin de que todos sean lo más parecidos posibles. El que desentona se va corriendo, va quedando. Avanza todo y el que desentona se va quedando atrás. Y eso sigue pasando. También nuestro sujeto de aprendizaje se ha modificado mucho con el tiempo, yo que ya tengo 24 años de servicios, antes teníamos al ciego que hacía todo pero no veía, teníamos al sordo que también... Ahora cada vez la sobrevida hace que los chicos queden con más discapacidad. Antes un bebé prematuro con 24 semanas fallecía, no lo salvaba el sistema de salud, ahora sobrevive y por ahí tiene discapacidad múltiple. Entonces nuestra mirada como docentes de Educación Especial también se ha ido modificando con el tiempo porque este chico o esta chica que hoy está en nuestras escuelas no lo podemos ver con un par de ojos nada más, tiene otras dificultades y tiene otras necesidades que tenemos que ir trabajando interdisciplinariamente para poder abordarlo desde la integralidad. Entonces, también nuestra función se ha ido modificando y se tiene que seguir modificando con el tiempo. Si bien las leyes hablan de la inclusión y de trabajar para la inclusión, la Escuela Especial no puede desaparecer porque tenemos chicos que se benefician hasta cierto punto de las inclusiones y se benefician más que nada desde lo social porque la Escuela Especial por una cuestión de funcionamiento de matrícula no le puede ofrecer esta interacción con 20 pares de su misma edad o si le ofrece son 20 pares con otras dificultades que uno no va a hablar, el otro va a hablar con lenguaje de señas, el otro no va a ver, el otro va a estar en silla de rueda, otro no va a decir nada, va hacer sonidos guturales... Entonces este espacio de inclusión únicamente lo puede ofrecer la escuela común. Pero muchas veces inclusión sólo persigue un fin social, que es que el chico o la chica pueda vincularse en un ambiente con pares de su misma edad. No importa lo que produzca, sino que tenga ese ámbito de vinculación. Y después va a hacer su escolaridad en una Escuela Especial en función a sus necesidades puntuales pero si necesita este ambiente. Y este ambiente más de una vez, nosotros podemos garantizar únicamente en Nivel Inicial a veces, porque en este nivel se aprende a través del juego. Entonces los nuestros pueden responder a estos requerimientos sin tanta asistencia, sin que se note tanto esta diferencia o sin que esta diferencia lo empiece a excluir de algunas cuestiones. Más de una vez, nosotros lo que trabajamos es la permanencia en el Nivel Inicial porque nosotros tenemos muchos de nuestro nenes hasta los 3 o 4 años están sobreviviendo nada más, regularizando su parte intestinal, cerrando su traqueotomía, dejando la máquina de oxígeno para respirar por sus propios medios. Entonces esos primeros años están hospitalizados prácticamente. Viajan, se hospitalizan, vienen un poco a la escuela, se vuelven otra vez. No te olvides

que nosotros trabajamos, por lo menos en esta escuela desde maternal desde atención temprana. Algunos vienen desde bebés y muchos de estos chicos empiezan en una sala de 4 cuando pueden, con muchas desventaja con respecto a sus pares. Porque recién dejaron los pañales, recién empezaron a caminar, recién dicen una o dos palabras o no . Por ahí se alimentan con un botón gástrico, entonces pueden estar menos tiempo en la escuela. O sea, son múltiples los factores que hacen que nuestros chicos hayan perdido oportunidades de aprendizaje, de vinculación, y de autonomía como podría tener otro nene de esa edad. Entonces a veces lo que peleamos y eso el Ministerio no lo entiende porque aplica la ley 174, la de Unidad Pedagógica va para todo el mundo, edad cronológica, tiene la edad cronológica, ese nene tiene 6 años pero tiene un funcionamiento de 3 años. Ya si entra en primero, sigue en segundo y después ya Escuela Especial y no hay vuelta atrás y eso no se logra entender. La normativa termina siendo injusta porque la Educación Especial no es masiva, es particular. Nosotros tenemos 43 chicos en la escuela y tenemos 43 planificaciones y 43 propuestas porque ninguno se parece a otro y así tenga la misma patología, la misma dificultad, todo, tienen distintos funcionamiento, tienen un entorno distinto, entonces, muchas veces esta normativa que debería respaldarnos, al ser masiva y al ser ley es para todos y al ser para todos termina quitando oportunidades y eso es muy difícil que se entienda hasta en la misma dirección inclusiva. Porque la 174 no está pensada para Educación Especial, está pensada para la Educación Común, para el pobre pibe que lo tenían 50 años en primer grado leyendo Caperucita Roja y el nene tenía otros intereses. No está pensada para Educación Especial pero sí se aplica para todos. Entonces, cuando la edad cronológica es lo que prima, a los nuestros se les empieza a poner esa barrera precisamente, ¿no? Es una barrera que la impone el mismo Estado. En nuestra escuela, no tenemos tan definidos los roles de funcionamiento porque son poquitos cargos. Nosotros tenemos 9 cargos docentes entonces las maestras requieren de un horario en el que van a hacer inclusiones pero después tienen chicos en sede. En el caso de Gaby también algún año trabajó en el interior y estaba más abocada a lo que es la inclusión pero... Ponele este año está en Trevelin y tiene la inclusión de algunos pero a la vez también tiene el trabajo en contraturno con esos chicos allá en Trevelin. O sea que no está abocada únicamente a esa función.

E: ¿Qué entiende por trabajo colaborativo? ¿Considera que son posibles las prácticas docentes de forma colaborativa en parejas pedagógicas?

D: Depende mucho de quien sea la maestra o el profesor o el POT que te toque para conformar esta pareja. Generalmente, y esto no es tan viejo, lo que nos dicen es “qué querés yo tengo 20 y el discapacitado”. Es como que murieron 3 personas y dos bolivianos como el titular de Crónica. Entonces ese discapacitado que tiene esa maestra si le pone tanta energía, si le pone la conformación de la pareja, te paso mi planificación, armamos juntas, vemos las propuestas, todavía, eso sí que no logra verse a la MAI como un apoyo porque precisamente en el paradigma de

inclusión, la MAI debería ser pareja pedagógica con una maestra , hablando de Nivel Primario, debería conformar una pareja pedagógica y los chicos deberían identificarla como la otra maestra y no como la maestra de “Robertito” que no puede hacer nada sino debería ser un apoyo y circular y darle también ese tiempo para que esa maestra de nivel pueda ocuparse de “Robertito” que está ahí sentado también y que no todas las demandas de “Robertito” pasen por la MAI. Eso es un trabajo que cuesta mucho, cuesta en la escuela primaria y cuesta también en algunas escuelas especiales. Porque este vicio viene de antaño, ¿no? Esto de los grados radiales, esto de sacar al chico de la escolaridad un rato para que trabaje con la MAI... Nosotros en esta escuela no acordamos por eso no lo hacemos si le generamos un espacio de contra turno cuando necesita una atención especial pero cuando está en la escuela, está en la escuela y ahí el trabajo de la MAI es un trabajo de hormiga porque tiene que asegurarse que tenga los recursos para poder trabajar a la par de sus compañeros. Producir en la medida de sus posibilidades pero ir produciendo a la par de sus compañeros y con cierta autonomía para que no dependa de una asistencia permanente. No tenemos escuelas, hay maestras que son una maravilla y al toque te la pescan que ya hemos trabajado y ya la ponen a laburar a la MAI con ellos y tenemos maestras que las tenemos que correr hasta el Facebook para ver si nos mandan lo que van a trabajar con los chicos. Y no hay forma de que lo entiendan. No podemos hablar de una generalidad porque dentro de esta generalidad tenemos particularidades

E: ¿Cree que el Estado provincial acompaña las prácticas docentes inclusivas?

D: Y no... es esto que te digo hay una dirección a nivel provincial en el Ministerio. Depende del director de turno como pasa con todo lo que es política, no? Últimamente hemos tenido directores, uno peor que el otro y vuelven y ahora está uno que estuvo antes que está jubilado y estaría bien jubilado. Viste que hay gente que le vendría bien salir del sistema y te aplican esto, normativas. Y parece que se olvidaron de lo que son las escuelas, que se olvidaron de lo que son los chicos. Entonces cuando uno plantea esto que yo antes te contaba. Cuando nosotros pedimos una permanencia en Nivel Inicial, que nos ha pasado y nos está pasando cada vez más, cuando pedimos que este nene siga un año más en sala de 5 para darle más tiempo a desarrollar algunas cuestiones. Vos pensá que nosotros tenemos chicos en sala de 5 que por ahí todavía no hablan, no tienen grafo motricidad, no tienen habilidades motrices, no se ubican en el plano gráfico para nada. A ese nene lo hacen pasar por la 174 porque la vía es así y tiene 6 años, primer grado. Ese nene no tiene para acceder a la lectoescritura, no habla entonces ya todo lo que es el auto dictado, los fonemas, asociado a los grafemas. Está en un nivel recontra más bajo. Porque además no te olvides del contexto provincial. Los que ahora están en primer grado tuvieron una sala de 3 pobre con bastantes paros, una sala de 4 con todos los paros que hubieron y en algunos jardines prácticamente no tuvieron clase en el año y una sala de 5 en pandemia. Maestras que no los conocían. Únicamente los conocíamos las escuelas especiales, entonces armábamos cosas para llevar a las casas y dependemos de una familia que tiene los recursos que pueda tener, no materiales sino intelectuales, de fantasías con sus hijos, que entiende todo, de suplirlos en las actividades, de devoluciones pobres

porque ellos nos van devolviendo a través de Whatsapp cuando estamos en distanciamiento. Entonces, prácticamente a estos nenes que les tocó este año Primer Grado, cuando hay más de una discapacidad, es muy complejo poder pensar en propuestas que realmente los beneficien a ellos, no? Si están en el sistema, tienen 6 años y están en Primer Grado pero no se nutren de nada porque no están en esa etapa. Cuando hay una discapacidad de por medio es mucho más complejo acceder a esto. Entonces esto que vos preguntás, si provincialmente hay algo que acompañe, si hay una Dirección Inclusiva pero cuando nosotros pedimos la permanencia fundamentada y acordada con el equipo técnico, con la Escuela Especial, en jardín también, avalada por los supervisores de nivel local de la modalidad, llega al ministerio y vuelve que no y vuelve con una negativa y ni siquiera vuelve inmediatamente, vuelve cuando ya empezó el ciclo lectivo. Entonces, de golpe hay que meter a ese nene que ya habíamos pensado que iba a ir otra vez a sala de 5. A hacer por primera vez porque el único ámbito que conocen es el de Nivel Inicial de la Escuela Especial. Entonces de golpe lo sientan en un pupitre y tienen que quedarse sentados, no se puede levantar, no se juega y es un entorno terriblemente hostil para cualquiera, ¿no? Porque ya el paso es bastante traumático para cualquiera pero cuando hay discapacidad es mucho más traumático y esta Dirección Inclusiva no acompaña, ni esta ni las anteriores. Por ahí las anteriores un poco más pero no acompaña estos pedidos que para nosotros son desesperados. Porque también la familia va a haciendo un proceso, si bien la familia acepta que el chico venga a una escuela especial, que se los asista. Hay mucha negación, por supuesto porque es parte del duelo de tener un hijo con discapacidad y hay mucha fantasía porque nos pasa a nosotros cuando nuestros hijos son chiquititos entendemos todo, lo que pide, no dice nada pero sabemos cuando tiene hambre cuando tiene... Bueno, lo mismo. Entonces, esta interacción que hace madre-hijo, padre-hijo, suponen que se lee igual en todos los entornos y solamente es el padre o madre la que puede interpretar esas necesidades que generalmente son básicas, son de alimentación, de nada más. Entonces cuando los metemos en un contexto escuela donde la demanda es alfabetizarse con las herramientas que tienen no pueden hacer nada y tenemos que hacer un como si, armar un PPI de entrada porque ya no hay forma...o hacer el pasaje drástico a la Escuela Especial con toda la negativa de la familia. Porque la familia no tuvo tiempo para procesarlo. Es bastante complicado.

E: En tu opinión, ¿los y las docentes han recibido la capacitación necesaria para trabajar en aulas con niños y niñas con discapacidad?

D: ¿Los docentes que no son de la modalidad? No, para nada, no recibieron nada y si lo recibieron no se hicieron cargo

E: Vos ahí me marcabas lo del secundario. ¿Es más visible en el secundario?

D: En el secundario es como... a veces, es como voy a hacer un postítulo en la NASA para los chicos porque recién ahora los nuevos profesorados sí tienen, los nuevos egresados. En las nuevas generaciones no he percibido cambios. Son pocos los casos. Son casos individuales, por ahí, donde ha tocado más de cerca la

discapacidad como empatizan, ¿no? Es más una cuestión empática. Son muy pocos los casos. Pero tampoco los directivos. Vos no ves que haya una bajada de línea. No es una problemática que atraviesa, por ejemplo, la educación secundaria ni tampoco la educación de nivel primario. El problema de las escuelas de nivel es la calidad educativa, el nivel, la promoción, la acreditación, la evaluación pero no es la diferencia. Por que es más la diferencia es el pibe que no lee y no sabe por qué. Y que la mamá vaya al psicopedagogo y lo amenazan con que va a repetir sin discapacidad. Entonces imagínate cuando hay algo que encima no comprenden atrás. Hay una planificación, en un primer grado la maestra presenta una planificación y los chicos así no tengan discapacidad, que Uds. Mismas están viendo ahora, vienen de contextos recontra diferentes. No es lo mismo para Uds. recibir un nene de la Fundación que tuvo escolaridad todos los días que un nene que vino del 450 que tuvo escolaridad por ahí 5 veces en un año. Por supuesto que el nene va a funcionar distinto, salvo que tenga un entorno recontra enriquecedor y que haya podido compensar. Y que Igualmente no pudo compensar todo el tema de habituaciones, de rutinas, de hábitos de cortesía, de cuestiones que se aprenden en la interacción con el otro. Entonces esto es muy complejo, y las escuelas todavía no lo tienen en cuenta. Porque uno lo ve con hechos. Cuando las propuestas, ahora tenemos uno en primer año este año, la profesora de Lengua, de Historia, todas, se manejan con las mismas actividades que les dieron al hermano que ya egresó en.... Y no tienen en cuenta que estos niños también vienen de un segundo ciclo, de un 4to, 5to y 6to que pasó lo mismo que yo te estaba relatando con el nivel inicial. Entonces, te dicen que escribí una carta y el pibe no tiene idea de la estructura de la carta. Y dan por supuesto ciertos saberes que los chicos no tienen todavía, ninguno de los chicos lo tiene. Porque no existió la posibilidad.

E: ¿En su opinión cómo pueden las instituciones capacitar a las familias para que puedan acompañar el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad?

D: Nosotros en la escuela trabajamos mucho con las familias porque principalmente nuestros chicos suelen venir desde muy chiquititos entonces cuando son chiquititos la familia está adentro. Eso también nos costó ahora con el tema pandemia que no podían entrar pero... trabajamos muchas veces cuando vienen desde chiquititos, los que no sostienen el tronco, no sostienen la cabeza. La mamá es el sostén y la maestra trabaja y después al revés entonces vamos incluyendo a esta familia en algunas cuestiones. Vamos charlando mucho con estas familias y acompañando mucho este proceso, no? Tenemos la trabajadora social del equipo que también nos ayuda bastante en esto, no? En empezar a construir, a entender que un Certificado de Discapacidad no es un estigma sino que es una ampliación de derechos que ya tiene este nene. Esto no es solamente, o sea, aceptar la discapacidad implica todo, es desde bastante amplio lo que implica el trabajo con estas familias. Para llegar después a que comprendan que nos ha pasado tener niños ciegos, los padres re claro que su hijo no ve nada pero empezó primer grado y le compraron los lápices de colores. Por ahí traer a la mamá a la escuela, charlar, la mamá llorar y darse cuenta que si... y bueno.... Es duro, es muy duro. Si bien está claro que su hijo no ve, esta fantasía de la familia donde uno cree más de una vez que lo tiene claro, no es tan así. Entonces, siempre

tenemos que estar acompañado y el trabajo con las familias, para nosotros. No todas las escuelas, los CSAyC no trabajan con las familias generalmente, los CSAyC trabajan más con la escuela y con el chico. Nosotros desde la escuela especial trabajamos muchísimo con las familias. Tenemos otro posicionamiento que tiene que ver con las experiencias, con otro abordaje. No es lo mismo nuestro abordaje que el del CSAyC. No es lo mismo una MAI del CSAyC que una MAI nuestra. El abordaje es totalmente distinto. Y una MAI de sordos también va a trabajar de diferente manera. Nosotros tratamos de trabajar muy a codo con las familias. No siempre es fácil, ¿no? Esto lleva unas cuantas idas y vueltas. No es un rol fácil tampoco pero lo vamos construyendo. Tenemos también varios proyectos. Ahora no por la pandemia pero tenemos un proyecto que es el TÉ DE MADRES. Que no es un té con las madres adentro, es un té para madres. Como una de las demandas que nos hacían las mamás es esto, el tiempo que te consume este hijo con discapacidad, que necesita una sobre asistencia, que se le cambia el sueño. Entonces vos tenés un mes que no dormiste, no duerme porque por más que lo mediquen no duerme, porque tenés que estar atento a que no convulsione, porque hay que llevarlo a todas las terapias, porque hay que alimentarlo, porque hay que cambiarlo, hay que bañarlo, porque no es autónomo. Ante estas demandas empezamos a armar ya hace unos cuantos años un evento anual que era un té para las mamás. Muy poco ESI no, porque era sólo para las mamás. Era la demanda de ese momento. Las traíamos a las mamás a la escuela a las 6, 7 de la tarde, les armábamos una merienda a todo trapo y le armábamos algunos juegos. Tengo maestras que cosen relindo entonces todas se llevaban algún regalo. Hacíamos juegos con premios, mucha gente nos colaboraba con cosas re lindas y no faltaba ninguna mamá. Les hacía muy bien porque dentro de ese té que duraba dos horas y media que había momentos bien pautados y momentos donde hablaban también de su hijo les hace mucho bien el intercambio con otros o que pasaron lo mismo o que están empezando, con otros que tienen otras expectativas. Por ahí la madre se siente re mal porque su hijo tiene una disminución visual de repente se topa con una mamá que tiene su hijo en silla de ruedas sin posibilidad de movimiento. Entonces, esto las ayudaba mucho a ellas a ir aceptando otras cuestiones. A decir, yo tengo que acompañar más, no me tengo que quejar por esto. Nosotros lo que proponíamos era la interacción entre las mismas madres. Era interesante porque por ahí teníamos mamás que eran psicólogas, mamás que eran médicas, mamás que eran analfabetas. Esta interacción es muy enriquecedora y como estrategia a nosotros nos sirvió mucho para tratar de incluir a las familias. Que la familia vea a la escuela especial más como un apoyo y no como un recordatorio permanente de que su hijo no puede. Mirá lo que tu hijo sí puede. Es un trabajo que nos viene llevando años, pero que lo vas logrando de a poquito. Uno tiene bastantes satisfacciones porque se nota el camino recorrido. Si yo me voy hacia atrás, hay una gran diferencia al vínculo de las familias con la escuela y eso nos genera que cuando nosotros sugerimos otra forma diferente de inclusión u otra propuesta, o bajar la frecuencia o cambiar la escuela, las familias tienen otra recepción, por ahí no lo aceptan pero tienen la confianza para plantearlo. Yo creo que se apoyan mucho en la escuela. Eso significa tener prácticamente, estar 100 por ciento a disposición. Porque te llaman cualquier día. También nosotros entendemos lo que es tener un hijo con discapacidad donde es bastante.... Nosotros a veces nos

quejamos de nuestros hijos pero hay que estar las 24 horas con un hijo que tiene una dependencia absoluta, que sobrevive o no, si no convulsiona, si no queda peor. No es simple la tarea de las familias. A veces es fácil cuestionar, ponerse en la vereda de enfrente. Hay que estar. Cuando las escuelas perdemos esta comprensión del otro, perdemos la batalla. Desde la Escuela Especial trabajamos muchísimo con las familias. Tenemos otro posicionamiento que tiene que ver con otras experiencias, por ahí con otro abordaje. No es lo mismo una MAI del CSAC de una MAI nuestra. El abordaje es completamente distinto. Y por ahí una MAI de sordos va a trabajar de manera diferente. Tratamos de trabajar muy a codo con las familias. No siempre es fno? Esto lleva unas cuantas idas y vueltas. No es un rol fácil tampoco pero lo vamos construyendo. Tenemos también varios proyectos en la escuela. Ahora no por la pandemia 31.56 minutos

E: En su opinión, ¿los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAyC) trabajan en coordinación con las instituciones para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad? ¿Cómo?

D: Yo creo que sí. Nosotros trabajamos con el CSAyC con algunos chicos que tenemos compartidos. Tienen una forma diferente de trabajo. Pero también es diferente su rol. Su rol es en la escuela entonces es distinto su modo de abordaje. Que las cosas no salgan bien no siempre dependen de la escuela.

E:¿Cómo acompaña Supervisión a las instituciones con proyectos inclusivos?

D: Que se yo. La supervisión está y está sobre todo cuando hay un problema o alguna cuestión que les llega a ellos. Por suerte nuestra escuela no ha tenido esas situaciones. También yo creo, no sé si es un vicio de los cargos jerárquicos que cuando llegan a esa, como te decía de la dirección inclusiva, cuando llegan a ciertos estamentos parece que se olvidaron de todo el resto, parece que llegaron de golpe al cargo jerárquico y nunca pasaron por una escuela. Es bastante fastidioso a mi criterio la burocracia absurda en esta época de pandemia, es un relevamiento inútil permanente de datos absurdos, de datos que ni siquiera corresponden. Nosotros por nuestras dinámicas institucionales no trabajamos así. Nosotros no trabajamos en burbuja como una escuela primaria. Yo creo que la supervisión se convirtió más en un estamento burocrático que un estamento... nos bajan las mismas jornadas que tienen para todas las escuelas en este afán de incluir a la modalidad porque somos todos inclusivos entonces la educación especial tiene que estar desde hace algunos años, desde que fueron las jornadas de ESI empezaron a incluir a la Educación Especial en los encuentros PNFP, los programas de formación docente pero todos esos formatos que bajan son formatos para las escuelas comunes, no están pensados en la Escuela Especial. Entonces nos bajan jornadas que nosotros tenemos que replicar hacia el interior de nuestras escuelas que si las hacemos como vienen no nos sirven para nada, es un fraude. Es para cumplir. Tenemos que modificar absolutamente todo hasta la bibliografía y hasta la normativa que nos bajan como para sostener esas jornadas. La Supervisión tiende a replicar estos formatos hacia las escuelas especiales. Yo tomo la autonomía institucional que tenemos para hacer lo que nos sirve.

Supervisión tendría que alzar más la voz de la modalidad y decir esto para mis escuelas no. Eso es lo que falta. Falta que la supervisión se ponga más la camiseta de Educación Especial y no sea un burócrata más del sistema jerárquico de la educación.

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Está garantizada la presencia en las escuelas. Porque un papá puede ir y puede decir mi hijo quiero que vaya a la escuela... y lo logra. Ahora, la educación, son dos mangos aparte. No es como decía Skliar ser y estar uno está pero no es. Puede ser que estén en las escuelas esos chicos, pero que estén recibiendo lo que necesitan no siempre. Y que esa propuesta sea la acorde a sus posibilidades tampoco. Que se podría lograr, si... faltan muchas cuestiones que exceden a las Escuelas Especiales, que excede las modalidades específicamente. Pero sí hay dispositivos que están creados pero no están implementados al 100 por ciento. Si la escuela Especial tiene que acompañar. Pero hay trayectorias educativas que no pueden ser solamente de la escuela de nivel, que si o si necesitan ser compartidas con una Escuela Especial porque hay chicos que tienen muchas discapacidades que pueden beneficiarse de algunas cuestiones de aprendizaje de compartir pero no de la parte educativa porque el currículum es tan diversificado que necesita una escuela especial y mismo el propósito que uno tiene como docente no es alfabetizar a ese nene sino que ese nene tenga las posibilidades de ser lo más autónomo posible en el futuro. Cuando ese padre, que no es eterno, no esté más, para suplirlo en sus necesidades básicas. Entonces nuestro objetivo, nuestro propósito como Educación Especial no siempre es... para que le sirva que escriba su nombre si no va a poder ir al baño solo. No se puede alimentar por sus propios medios porque no tiene... Hay cuestiones que la inclusión sirve en algunos... pero en otros necesitamos de la especificidad. Y también los chicos necesitan identificarse con pares con discapacidad donde él no siempre tiene la desventaja. Donde el no siempre es el que hace la actividad diferente sino hay cierta homogeneidad en estas cuestiones. Todos buscamos empatizar por alguna cuestión propia. La discapacidad necesita también ese ámbito de pertenencia con pares con la misma discapacidad o similar. Tampoco podemos tapar el sol con la mano, la discapacidad existe, entonces muchas veces la propuesta de la educación común sirve hasta cierto punto. Entonces, esta inclusión está muy lejos de ser inclusión propiamente dicha. Falta desde lo empático, desde lo humano. De ver a la otra institución como un apoyo. No te va a venir a observar a vos docente, va a venir a observar la escena para ver qué puede hacer esta MAI para que ese nene esté mejor en ese entorno que le toca. Entonces por ahí se ve a la Educación Especial más como un complemento que como un cuestionamiento, que cualquier maestro o profesor esté deseoso de una pareja pedagógica y ese es un trabajo hacia adentro de las escuelas y esa es una línea que tiene cada directivo que va bajando por derrame a su personal. La inclusión no se ve como una política de esa escuela, es algo que te vienen a vender pero no está asumida como una necesidad propia. El escenario de inclusión es bastante complejo. Si uno observa Esquel no es una ciudad inclusiva, no tiene nada de inclusiva, es lo más excluyente y

expulsivo que hay. Cualquier persona con disminución de capacidades físicas o sensoriales tiene miles de dificultades para desenvolverse en la ciudad entonces ya no es una ciudad acogedora para una persona con discapacidad. Y eso se replica en todas las instituciones que componen la ciudad. Es responsabilidad de los que estamos en Educación Especial hacer docencia fuera de las instituciones. Es concientizar a la gente, de empatizar a través del conocimiento.

E: ¿Una vez que el chico tiene el Certificado de Discapacidad, quién decide si va a una Escuela Especial o una escuela común acompañado por una MAI?

D: Bueno. Ahí hay múltiples aristas. Nuestra escuela es muy particular. Nosotros no nos manejamos con CUD. Nuestros pibes no todos tienen CUD. Muchos tienen discapacidades visuales que son transitorias porque el ojo madura hasta los 7 u 8 años de vida entonces nosotros podemos estimular la visión. Entonces un chico que ahora tiene una discapacidad visual puede compensar en un futuro y ya si trabajó con cierta estimulación visual puede prevenir alguna discapacidad visual. Hay chicos que vienen a la escuela que no tienen discapacidad pero que van a venir uno o dos años y después van a seguir su camino solo. Cuando tenemos chicos con discapacidad generalmente lo que prima es la discapacidad de base, la que da origen, si es de origen motriz o sensorial. Generalmente pasa al revés. Los chicos empiezan en las escuelas y después van a sacar el CUD. Son pocos los casos que ya vienen con un CUD a la escuela. Cuando el chico ya tiene el CUD, ahí evalúa el equipo técnico. Es el que generalmente hace esta evaluación. También se van haciendo trabajo en conjunto entre las Escuelas Especiales. Nosotros trabajamos mucho juntos porque compartimos mucho. Lo primero que ve el pediatra es que no lo mira, que no lo ve. Que prende la luz y el nene no manifiesta... es lo más fácil de darse cuenta. El nene no tiene sonrisa social, se empieza a retrasar en algunas de estas cuestiones primarias, la mamá misma lo nota y entonces empiezan con estimulación visual y ahí... por eso te digo que nuestra escuela acompaña mucho porque nos toca más de una vez recibirlos desde muy chiquititos cuando lo único que pasa hasta ahí es que no responden visualmente y después empieza a notarse cierto retraso madurativo, la adquisición de muchos hitos del desarrollo y hay que acompañarlos para que sigan haciendo los estudios y ahí certifican y cuando certifican. Más allá del certificado ya vamos notando cuál es la discapacidad que va primando en cada momento, no? Porque por momentos las chicas de motores vienen, trabajan con nosotros, después se corren porque los chicos ya tienen una marcha, ya tienen su andador, ya tienen el equipamiento que necesitan porque no lo van a poder hacer. Entonces, a veces esto va mutando, excepto cuando la discapacidad es sensorial. Cuando es ciego, es indiscutido que va a venir acá pero si puede estar incluido, va a estar incluido. Su escolaridad de base va a ser la escuela común. Nosotros vamos a ser... Nosotros somos una escuela de servicio. Ninguno de nuestros chicos hace escolaridad acá, sólo hacen las áreas específicas que necesitan por su discapacidad y después hacen su escolaridad base o en escuela común o en Escuela Especial pero no acá. Nosotros no certificamos la escolaridad. Igual que sordos. Sordos y ciegos somos escuelas de servicios, acá en Esquel por lo menos. Entonces, sí o sí van a estar incluidos y cuando es un caso muy complejo, generalmente lo trabajamos con el

equipo interdisciplinario para ver si es mejor que haga su escolaridad en el 502 o en 523. Pero siempre que los chicos tienen posibilidad de beneficiarse con un entorno de su nivel van a escuela común. Se va modificando. A medida que se complejiza la demanda de la escuela común se va modificando la intervención de la escuela especial. Va empezando a compartir parte de esa escolaridad. En Educación Especial hay tantos casos como personas. Es muy difícil establecer las generalidades porque dependemos de cada uno de los chicos. Hay veces que tienen episodios de salud que los tiran abajo y retroceden un montón. Entonces también tenemos que repensar en el medio del año la propuesta. Es muy difícil establecer una generalidad porque cada uno nos va marcando su propia trayectoria que no se parece a ninguna otra.

E: Te agradezco muchísimo.

D: Cualquier cosa que necesites nos comunicamos.

E: Muchas gracias por tu tiempo y por tus conocimientos.

## **Supervisor 2 jubilado**

E: ¿Cómo está organizada la Educación Especial en Chubut?

D: La escuela de hipoacúsicos y ciegos es una escuela para discapacitados sensoriales no son mentales. Históricamente la educación de sensoriales, ellos nacen con el tema de la integración y lo que hoy se llama inclusión. Era una realidad totalmente diferente a los de discapacidad mental, la realidad de esas personas. Hay un Ministerio de Educación hoy, porque antes era un Consejo de Educación que estaba formado por padres que eran autoridad política dentro de la provincia de Chubut. Hace varios años. Yo estuve en lo que fue el Consejo de Educación, participando de lo que era el Consejo de Educación donde existían los vocales. Había un representante del Ejecutivo, de los padres, de los docentes y se fijaba una política educativa. Era bárbaro. No era un estado de asamblea permanente sino que diferentes actores de la sociedad participaban en el Consejo de Educación. Fue extraordinario. Las provincias patagónicas eran un solo estado. Había una supervisión general. Cuando se declaran provincias, que para mí no es tan lejano. Cuando yo ingresé en la docencia en la provincia de Chubut existía el consejo de educación. Pero yo trabajé con los antiguos supervisores del territorio nacional. Había una concepción filosófica de lo que era el docente del interior que no tiene nada que ver con los tiempos actuales. La organización de la Educación Especial, nace con ese consejo de Educación, no con el Ministerio. Y había muy poquitas escuelas. Yo te estoy hablando de los años 70. El primer Consejo Federal de Educación, en el cual se establece la Educación Diferenciada, estamos hablando del año 1976, ya en dictadura. Es una cosa muy loca, la Educación Especial nace con la dictadura militar que no es casual. Se dio el caso que muchos de los militares tenían hijos discapacitados. Y se dio el caso que muchas de las mujeres de los militares

también eran parte de estas damas rosadas de ese concepto que había del hospital, de la educación y demás. Se abrió una puerta. Con esto no te estoy diciendo que la dictadura militar generó un beneficio. Hablo de una contradicción. La contradicción de no integrar distintas ideologías sino respetar la diferencia en que pensaba el otro con esta cuestión de la Educación Especial. Es una contradicción pura. Pero así nace. En ese Congreso de 1976 se crea la Educación Especial, ya no más Educación Diferenciada. Más allá de la semántica, había una concepción ideológica. Yo me inicio en Educación Especial justamente en esos años. Y veo, vivo y vivencio todo este cambio. En el año 74, 75 estoy con Educación Diferenciada trabajando de Preceptor en un hogar en los que tenían a los pibes hasta atados, que era una locura total a pasar a esta cuestión de la Educación Especial. Ni se hablaba de necesidades educativas especiales. ¿Cuál fue el proceso? No te olvides en 1983 se inicia la democracia. Corrió mucha agua abajo del puente del 76 al 83. Se fueron generando políticas de Educación Especial. Chile abrió una puerta muy grande en Argentina con respecto a una concepción filosófica distinta. Pero no fue casual. No te olvides que también había una dictadura militar. Estos profesionales chilenos, toda la propuesta era para la población en general. En Argentina se utilizó para la educación diferenciada y especial. Pero en Chile era una propuesta pedagógica para la población porque estaba en un estado prácticamente de analfabetismo, y de no posibilidades de integrarse al sistema educativo. Esta fue la realidad. En esos años viajo a Chile y veo esa situación. No viajé como docente. Viajé como militante. Y ver ese proceso fue muy fuerte para mí porque digo ah no, esto no lo implementaron para Educación Especial, lo implementaron para la educación común chilena. El material excelente que se podría utilizar hasta el día de hoy. Pero lo más significativo que pasa en democracia y que dura muy poco tiempo, del 83 hasta el menemismo. Mirá lo que voy hablando, no. Como políticamente en Argentina queda esta cuestión de la Educación Especial. Lo que pasó es que se armó una madera distinta del docente de Educación Especial. El docente de Educación Especial ya hablaba de la otredad. No es nada nuevo, no lo trae Skliar por casualidad ya que era un compañero de la escuela de Quilmes. De ahí lo conozco. Otredad ya se venía hablando desde hacía mucho tiempo dentro de los docentes de Educación Especial. Nosotros decíamos que no podías estar dentro de Educación Especial sino tenías una visión muy profunda de lo que era el otro, de lo que era pensar en el otro. Y a partir de esa concepción se fueron armando las políticas educativas en la república Argentina, Educación Especial. Chubut fue la punta de lanza de Educación Especial en Argentina aunque te parezca mentira. Es decir, todo lo que fue integración y lo que después se llamó inclusión nace de los proyectos chubutenses de docentes que hoy los ves caminar por Esquel y algunos de Trelew. Esa concepción de lo que fue integración e inclusión fueron las propuestas chubutenses en los consejos federales de educación nacional. Lo llevábamos nosotros y fueron aprobados. Y qué decía esta concepción, no hablaba de otra cosa más que de la otredad. Entonces cualquier plan educativo que te proponía la escuela primaria, la escuela secundaria tenía que pasar por ese filtro. Primero estoy pensando en el otro, primero estoy pensando en qué vive esta persona individual, Juancito, Pedro que tenían nombre y apellido, no eran una cosa. La Educación Especial tenía apellido y tenía nombre. Para eso se trabajaba.

Y todo eso fue modificándose y cambiándose. Vuelvo a la escuela de ciegos.¿ Por qué la escuela de ciegos te responde así? Porque la escuela de ciegos de Esquel tiene esa concepción que puede ser diferente a la escuela de ciegos de Trelew. Teníamos la libertad de decir yo director genero la política educativa acorde a lo que me piden como ciudadano pero lo adapto también a lo que es el contexto social. La ciudad de Esquel no es lo mismo que la ciudad de Trelew y en base a eso se iban armando lo que vos ibas formando tu proyecto institucional. Después había reuniones generales que yo no sé si se siguen haciendo. Las escuelas de sordos fueron también punta de lanza de armar los congresos de las escuelas de sordos. Había escuelas de mentales en los años... fines de los 70 en la provincia del Chubut eran las escuelas de mentales. Te podés dar cuenta por los números 501, 502 y 503. Había una escuela en Comodoro Rivadavia, la primera , una en Trelew, otra en el valle y una en Esquel. Y los docentes no eran de educación especial, la mayoría eran docentes de escuela primaria común. Estábamos a 2000 km de donde se formaba la gente. No había instituto de formación. Eran todos profesores de escuela primaria. Eran maestros. Fue muy difícil llegar con un título bajo el brazo y empezar a decir perdón, la historia es distinta. Acá no es la aulita y los juntamos a todos... Fue muy difícil. Primero llegar con un título, una especialidad y después empezar a armar los servicios. Hubo que empezar a armarlos. No había escuelas de sensoriales. No existían. Cuando armás una escuela y empezás a crearlas tenés que tener un fundamento filosófico muy fuerte y decir hacia dónde vamos y no te olvides que el estatuto del docente del Chubut y el reglamento general de escuelas de la provincia de Chubut se hace en gobiernos militares. Es totalmente castrense y en esto nos quedamos. Y ahí estamos. Empieza a venir gente, en los institutos de formación docente se empieza a crear la carrera pero a crear la carrera de mentales, no había de sensoriales. Todos los profesores de sensoriales venían de otras provincias. Pasaron muchos años para que se pudieran formar equipos con profesores de la especialidad. Era muy difícil, creo que hasta el día de hoy... te digo más, yo me jubilé hace algunos años y en la escuela de sordos de Esquel todavía había maestros de mentales porque no se podía llegar a cubrir con profesores de sordos. Y no es lo mismo. Por más que estés dentro de la especialidad y la especificidad tenía mucha fuerza también, es decir la concepción hacia donde apuntamos, las discusiones con los docentes, charlar el mismo lenguaje se hacía muy complejo. Hasta ahí el panorama. Vos me nombraste el CSAyC. El CSAyC es un invento chubutense que nace dentro de un colectivo que se llama Mar y Valle. En un viaje de Esquel a Trelew, qué nombre le ponemos, con un personaje que vive acá que fue supervisor de escuelas que es Daniel Moliterno, veníamos sentados en el colectivo y él decide, yo vengo de oyente, ponerle Centro y ahí surge como una propuesta para tirarle a las autoridades ya del Ministerio de Educación del Chubut para llevarlo al Consejo Federal. Primero nace como experiencia, y esa experiencia se convirtió en servicios educativos. Y de ese servicio educativo está ahora lleno de trabajadores de educación especial pero, ¿qué había ahí adentro? Había una concepción ideológica y filosófica muy fuerte que era este tema del otro que se perdió. Porque vos empezabas con un tema de integración, sin importarte mucho lo que era el contenido pedagógico. Es lo que te dijo de alguna manera Ma. Eugenia. Lo primero que tenemos que ver es que sos el pibe del barrio, que vivís

en la misma cuadra o a dos cuadras de la escuela 76 y tenés que juntarte con los pibes con los cuales jugás al football. Resulta que salís a la cancha y sos el mejor jugador del barrio pero cuando te sientan en una escuela de primaria común, te sientan en 6to grado no sabés cuánto es  $2 + 2$  pero saliste a la cancha y sos el mejor y eso fue el loco Housseman. El loco Housseman fue un jugador del seleccionado nacional y era un egresado de la escuela especial. En Trelew antes de los años 80, la escuela de moderados que ya no existe más en provincia de Chubut, de discapacitados moderados porque ni siquiera eran mentales, no no, eran los más bajos. Iban a otra escuela que era la número 505. El hotel Rayentray presentó una nota para que los chicos fueran por otra cuadra porque eran un mal ejemplo para la ciudad que estos pibes pasaran por delante de su hotel. Eso pasaba en los años 80. Es decir, la madera de esos docentes luchó contra eso. Y este concepto, que no te creas que hoy está muy metido en nuestra sociedad. Por más que tengamos un Consejo en el Municipio, por más que tengamos una dirección de Educación Especial en la provincia y una dirección de discapacidad en la provincia si mi amiga la negra Bestene quiere salir en su silla de ruedas eléctrica por las calles de Esquel se vuelve a romper la cadera como ya le pasó. Hace años que no se sabe nada. Un reporte en el diario en el que el director dice vamos a tratar ahora de armar los consejos, ¿qué inversión hay? ¿Qué pasó con la ley de cheques? ¿Qué más se construyó en esto? Se ha perdido absolutamente todo. Me han pasado cosas extraordinarias. Hemos estado hace muy poco discutiéndolo con un ministro de educación que después termina renunciando. No por lo que le dijimos. El año pasado o el ante año pasado, fue antes de la pandemia. Sacaban una escuela especial para arreglar que chicos de la escuela secundaria fueran a la escuela especial. Nosotros estábamos jubilados y fuimos un par de jubilados de Educación especial a decir qué están haciendo. Se enojaron pero quién nos va a sacar a nosotros. Esa era la madera, quién nos iba a decir que nosotros no íbamos a estar ahí defendiendo lo que teníamos que defender. ¿Por qué? Porque por más que ya trascendimos nuestra parte activa la concepción ideológica y este tema filosófico del otro, del concepto del otro va a seguir hasta el último día de nuestra vida. Porque se nos va nuestra existencia. Nos hubiéramos dedicado a otra cosa.

E: Entonces, ¿las escuelas de disminuidos visuales, todas las escuelas especiales están bajo una misma supervisora de Educación Especial?

D: Hay un supervisor de Educación Especial por región. Yo te hablo en forma general. Cada persona tiene una realidad particular y apunto a esa realidad. Te doy un ejemplo concreto. Juancito viene a la escuela y tiene muchas posibilidades que cualquier currícula de cualquier escuela común puede acceder. Entonces vamos adelante con esto. Te doy todas las posibilidades en esto que te está faltando, por así decirlo, en lo sensorial, o te estoy ayudando y colaborando y vamos adelante con la currícula de la escuela primaria. Pero hay otros chicos. Laurita, no puede llegar a esto, para esto se hace un diagnóstico, se evalúa, etc. Profesionalmente, uno toma la decisión de decir, hacia dónde voy. Y el concepto era, a mí no me importa la acreditación académica de 7mo grado, a mí me importa más decir que vos estás en las mismas condiciones o más arriba todavía que si yo lo pongo a

Juancito que es el goleador del equipo y lo pongo a Pedro que es un tronco, socialmente estás más todavía que Pedrito. Y con esta concepción, se le daba una certificación. Esta certificación que se entregaba y que tal vez no cumplía con todo lo que te decía que tenía que cumplir en 7mo grado, le daba una posibilidad laboral y social a este ser que no lo hubiera tenido si no hubiera tenido la certificación. Se estaba luchando contra este tema de falta de integración/inclusión de la misma sociedad. Con este tema que en esos años se llamaba el rótulo. Vamos a sacarlo de acá y vamos a decir que tenés las mismas posibilidades. Sos un buen laburante. Hoy vas a la universidad, vas a ver los viveros y vas a ver personas sordas. Porque armamos un proyecto de capacitación casi terciaria para los adultos sordos. El adulto sordo que nosotros teníamos, no sabían leer y escribir como uno hubiera deseado. Se les pasó el tiempo dentro de la educación de esa escuela de sordos. Todo lo que era el lenguaje oral y el lenguaje escrito de alguno de los chicos que tenían posibilidad, no estaba dado. Bueno llegó un momento en que ya con 18 , 19 años vos necesitás tener una independencia social y económica para ser una persona que se sepa defender en esta sociedad. Los padres se van poniendo viejos, no te olvides, y los padres se mueren. Se los formó y el Ministerio de Educación aprobó el proyecto. Hubo que discutir y había que tener mucho fundamento pedagógico para sostener que para darle ese título no necesitaban saber leer y escribir. Sin saber leer y escribir va a ser un buen cultivador, va a ser un buen profesional en lo que es la construcción de invernáculos, en lo que es la poda, en lo que es la siembra y hoy están trabajando y tienen un sueldo en la Universidad. El concepto de Educación Especial era para toda la vida de esa persona. No era limitarlo de 0 días a cierto momento y se terminaba. Teníamos todo un proyecto de adultos. Y después teníamos un proyecto más allá de los adultos. Era la posibilidad de aquellos que no pudieran ser personas independientes, económicamente independientes poder armar los hogares. Hogares con tutores. En Trelew todavía está la chacra. Y todavía están parte de las paredes de lo que iba a ser el primer hogar tutelado. Por eso te digo que se fue para atrás.

E: ¿Se fue para atrás por un cambio de paradigma provincial o se fue para atrás por una cuestión...?

D: Se fue a nivel nacional. Yo estoy diciendo que pienso en el otro, que vamos con la integración, que vamos con la inclusión y fuiste recortando todo. Te lo disfrazan de otra cosa. Educación Especial tiene el concepto que por cada pibe un maestro, eso no significaba que por cada 5 o 7 discapacitados puedes solicitar un maestro. Nosotros dijimos no. Si vos tenés un chico que realmente necesita de todo el día que esté el maestro, yo te pido el cargo para Juancito porque esa es la responsabilidad de la sociedad. Porque es una responsabilidad de todos. Te das cuenta, cómo llegás a una concepción ideológica, de lo que es sociedad. Se llega a una concepción ideológica de decir, nunca vamos a ser una sociedad hasta que esa misma sociedad integre a todos sus miembros. Hoy es muy difícil. Se fue cambiando por una política y de concepción, de presupuesto de lo que tenemos. En eso estamos. Yo fui Jurado del último concurso docente de la provincia que no hace tanto que fue. Todos los que estábamos dentro del jurado dentro de

Educación Especial, que éramos unos cuantos, podíamos tener diferencias en cuanto a lo pedagógico pero no teníamos ninguna diferencia en cuanto al perfil que tenía que tener ese docente. Ese docente es hoy director de escuela, algunos ya se jubilaron lamentablemente, la mayoría de los que rindieron. Entonces se perdió la concepción. El supervisor local no era un funcionario funcional al ministerio. Un supervisor de escuela, era un grano en la oreja del ministro porque defendía la política educativa, defendía estas concepciones ideológicas. Hoy se convierte en una persona que hace lo que te dicen que tenés que hacer. Se olvidaron de la concepción que puede haber. Fue responsabilidad nuestra. También las organizaciones y estructuras que nosotros teníamos legales para defender estos proyectos políticos también se fueron aggiornando a lo que le exigía el político de turno. Por prebendas seguramente y me hago cargo de lo que digo porque milité toda la vida. A mí no me lo contaron, lo he visto y eso pasa hoy. Ciertas modificaciones del estatuto fueron producto de esto. No estamos añorando cosas. Estamos siguiendo posiciones políticas, ideológicas y filosóficas enmarcadas en la Educación Especial y no es que dejamos de aggiornarnos. Al contrario, nos seguimos aggiornando y nos estamos dando cuenta que lo que están haciendo es un desastre.

E: ¿Cómo definiría a su experiencia en torno a alumnos o alumnas con discapacidad?

D: Una forma de vida. Una forma de estar parado en la vida. Eso fue. Y fue la decisión de continuar porque fue muy difícil como padre de 4 hijos asumir esta profesión. Hubiera sido más sencillo para mí tener otro tipo de tarea que lo hubiera logrado tranquilamente, estar más tranquilo económicamente porque poder sostener a mi familia. Eso fue un peso muy grande pero fue una forma de vida y una decisión de vida, de donde estar en este mundo. Eso fue.

E ¿Qué entiende por trabajo colaborativo? ¿Considera que son posibles las prácticas docentes de forma colaborativa en parejas pedagógicas?

D: Yo siempre insistí en esto. Yo, tal vez por los años, a mí no me cierra la palabra colaboración. Yo no estoy colaborando, yo estoy dando. Es distinto. No hay una palabra para eso. El trabajo en parejas pedagógicas, en los primeros tiempos era una cuestión que ni se decía, ni se pensaba si se podía. Se hacía directamente porque era totalmente espontáneo y se sabía que eso era lo que teníamos que hacer. Con el tiempo, dadas las dificultades que encontrábamos especialmente en la escuela primaria y de los palos en la rueda que encontrábamos en concepciones filosóficas e ideológicas se tuvo que ir diciendo esto tiene que ser de esta manera. No fue tan sencillo. Empezó a pasar: con esta escuela sí se puede trabajar, con esta escuela no porque es muy difícil la directora y difícil la maestra. Y vos que sos Prof de Inglés, qué difícil era decir que vos tenías un pibe en la secundaria y que tenían que sacarlo de inglés porque este pibe hablaba otra lengua, era la lengua de señas y la lengua oral era su segunda lengua, no era la primera y encontrábamos una profesora de idiomas, de inglés que era muy piola y que lo entendía y que nos daba una mano bárbara y encontrábamos en la otra

escuela que no y nos empezaron a surgir estas cosas. Entonces para sacar los palos de la rueda elegíamos dónde con quién trabajar cuando antes era prácticamente espontáneo. Ni siquiera era obligatorio. Era parte de esa realidad. Breve. Ibas a una escuela de Chacay Oeste, en plena meseta, y tenías ese maestro que no veía un winka tal vez dos o tres meses solito y los tenía a todos agrupados entonces entrabas a la escuela que era una sola aula y entonces tenías el que era el abanderado, tenías al chico con Síndrome de Down, tenías al otro que por una realidad social, estaban todos juntos. No había ninguna diferencia y después ibas a las grandes ciudades y todos separados. Y vos decías, ¿cómo es esto? Y ese maestro de Chacay Oeste, por nombrarte, se rompía el alma para que todos pudieran medianamente llegar a algo y ser un miembro útil de la sociedad. Eso yo no me lo olvido más como ejemplo. Eso es lo que se ha perdido.

E: ¿Según su experiencia las instituciones educativas acompañan los proyectos inclusivos? ¿Cómo?

D: Todo depende de cuáles. Yo no lo creo. Hoy no lo veo. Yo creo que hoy están impuestas estas cuestiones cuando debieran ser, ni siquiera digo la palabra obligatoria, casi espontáneas. No hace falta que te diga absolutamente nada, esto es parte de la sociedad. Y entonces, ¿acompañan a esto? Y la verdad que me dejás un interrogante. Yo creo que no. Y el que me diga que sí, vamos juntos. Veamos. Habría que evaluarlo. Hay una evaluación de esto, de lo que vos preguntás? Mirá qué importante para un supervisor. Para poder hacer un verdadero diagnóstico de lo que está sucediendo. Mi respuesta de no sé es porque como no estoy en la parte activa, sino que estoy en lo que me cuentan me genera la duda. Tengo referente de lo que me cuentan y le creo a los que me cuentan. Los tiempos van cambiando la semántica. Antes no le poníamos ni siquiera nombre. Ideológicamente estábamos metidos en esto. Pero eso se empezó a romper. Por eso es necesario fijar políticas muy claras y muy precisas. Y fijar una política educativa. Hay gente que le va a gustar y hay gente que no. Pero a eso se llama gobernar. A eso se llama decir qué perfil de ciudadano argentino yo quiero. Hace falta una formación y un cambio conceptual e ideológico en el otro porque no haría falta la normativa. Llegamos a la normativa justamente porque el otro dejó de tener empatía, dejó de pensar en el otro y me importa mi bolsillo y me importa esto. Yo te hablaba de cómo fue cambiando la concepción en el gobierno menemista que también fue una contradicción como los militares que generan lo de educación especial. El gobierno menemista arma un plan social educativo y generaron escuelas y también fue una gran fiesta. Se generaron muchas políticas educativas pero se empezó a enrarecer el clima.

E: ¿Cree que la normativa vigente garantiza la inclusión educativa? ¿Qué aspectos no han sido tenidos en cuenta en dicha normativa?

D: No. Por lo que estuvimos hablando. No porque se tendría que ampliar. Justamente lo que no se tiene en cuenta es un aspecto de formación, una formación de sociedad que no sólo es para los que estamos dentro del sistema educativo sino que son para todas las áreas, incluso de gobierno. Si un chico sordo

cae hoy en el hospital con Covid, agarrate Catalina. Un pibe que no tiene lenguaje, cómo se comunica, ¿se entiende? Esta falta de políticas nos llevaron y nos siguen llevando a esto. No te olvides que hasta hace poco, y se sigue hablando, de la meritocracia. Es parte de esta realidad, de esta ficción que vivimos. Pensamos en el otro, hablamos de esto y después sabés que las políticas apuntan a otro lado. Siempre hay tiempo de cambiar las cosas pero hace falta la voluntad y la ganas de modificar. Y para mí hoy falta esa madera, de conceptos, de ideologías, de filosofías que los pueda defender, que las pueda llevar adelante, aggiornadas, con todos los cambios. Cuando nosotros peleamos con el Ministro de Educación, éramos todos jubilados, no había ningún activo. No había ningún director en actividad. La lectura es muy significativa. Han perdido esa posibilidad porque terminan siendo cómplices de un sistema perverso. Y eso es lo que está pasando y se los dije en la cara y hoy se lo puedo decir en la cara a cualquiera también. Mi visión es que mantienen ese lugar de privilegio de poder. Nada más. Y después están vacíos por dentro. Siempre estoy hablando de Educación Especial. No me meto ni siquiera con primaria.

E: ¿Considera que el Estado provee los recursos necesarios para poner en práctica las normativas en torno a la inclusión? ¿cuáles y ante qué circunstancias?

No, al contrario. Hay una complicidad del sistema judicial, de la corporación judicial para obligarles lo que tienen que hacer. Ninguna duda. Ni están cumpliendo ni con la constitución nacional ni con la constitución provincial ni con lo que es municipal, ninguna duda. Pero existe una complicidad para que eso no se cumpla.

E: ¿Cree que el Estado provincial acompaña las prácticas docentes inclusivas? ¿Cómo?

D: No. Para nada.

E: .En su opinión, ¿los y las docentes han recibido la capacitación necesaria para trabajar en aulas con niños y niñas con discapacidad? Detalle

D: No. Para nada. Yo creo que se hicieron intentos por lo menos en mis tiempos que no hace. Hubo intentos de formación y demás pero no fueron suficientes, no alcanzó para eso. No tienen el perfil. ¿Es culpa de ellos?, no, no es culpa de ellos. Yo tengo que fijar una política clara entonces recién te voy a poder reclamar. Y decir, evidentemente a pesar de todo lo que te dimos, de todo lo que brindamos, nada. Hoy están dando \$1000 para la conectividad, es un absurdo y veo un sindicato que está peleando que a no a todos le dieron los \$1000 y dije chau, estamos perdidos. Esta guerra, para llamarla de alguna manera, está perdida. Hay miles de jubilados docentes que no cobramos hace 3 meses y ¿te preocupan los 1000 pesos? Es muy loco. Entonces, la respuesta es no.

E:¿Según su experiencia qué debería modificarse en las instituciones para garantizar el derecho a la educación a niños y niñas con discapacidad?

D: Bueno, la escuela está formada por toda una comunidad. Por eso apunto, no a la comunidad docente sólo. Una escuela es la comunidad misma. Entonces a lo que hay que apuntar es a esa comunidad, a la formación de esa comunidad. Es un ABC. Obviamente que no.

E: ¿En su opinión cómo pueden las instituciones capacitar a las familias para que puedan acompañar el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad?

D: La escuela tiene que ser la formadora de ellos. Pero estamos diciendo que no están preparados. Entonces, arranquemos de la base. Podemos parar la pelota. Incluso, hay un escrito del año 2000 que se llama “Parar la pelota”. Muy futbolísticamente hablando. Hay un escrito pedagógico que se llama así. Paremos un poco. Hagamos un diagnóstico. Veamos. Pero eso lo hacés cuando tenés ganas realmente de cambiar las cosas. Y las ganas no sólo van de “tengo ganas”. También van de la mano del político, tengo el recurso necesario y voy a poner lo necesario para implementar esto. Se puede hacer pero primero formemos, tenés que formar los docentes con estas concepciones porque ellos son los formadores de esa comunidad que es una parte de la comunidad que asiste a mi escuela. Yo me negué eternamente a ser profesor de los institutos porque los alumnos de los institutos de formación docente siguen siendo alumnos de las escuelas primarias y están armados así por una conveniencia. ¿Y por quiénes están formados?, ¿quiénes son los que les están dando esa formación? Bueno, el resultado está a la vista. Lo que nos está pasando. Yo pararía la pelota en la elección hasta de los formadores, empiezo de cero. ¿Es culpa de esos docentes que van a salir formados? Obviamente que no. Esas cosas me enojan. Piensen lo que están haciendo porque después trabajan con materia humana. Si queremos cambiar las cosas, no podemos mentir.

E: En su opinión, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAyC) trabajan en coordinación con las instituciones para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad? ¿Cómo?

D: Yo creo que los CSAyCs dejaron de ser lo que eran

E: ¿Cómo acompaña Supervisión a las instituciones con proyectos inclusivos?

D: Hoy el supervisor es funcional al poder de turno. Algunos supervisores son más empáticos y otros no. ¿Cómo llegaron? ¿Qué formación tienen? ¿Por qué no defendes lo que hay que defender? O porque realmente estás de acuerdo con las políticas del estado y ahí te voy a decir o lo haces porque mantenés tu lugar de poder. Sigo insistiendo en eso.

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad?

D: Es relativo. Si lo veo legalmente y no te puedo decir que no pero que se cumpla. La constitución nacional y la constitución provincial yo te digo directamente que no. ¿Cuáles son los recursos que pones? ¿Qué estás haciendo

con las barreras arquitectónicas? ¿Qué posibilidad le das a la persona adulta de que sea un ser socialmente independiente, económicamente independiente? ¿Qué posibilidad le das a la persona adulta discapacitada que está sola? Que tengan tutores, que tengan su lugar. Entonces yo te digo que no. Que no es una sociedad que ha integrado a todas sus partes. Ahora, ¿lo dice la constitución? Sí. ¿Lo dicen las políticas educativas? Y en muchos lados sí. ¿Pero se cumple? No. A mí todo esto me afecta en lo emocional porque tengo una hermana discapacitada, mayor que yo. Y si no tiene una familia económicamente apta... yo no sé qué hubiera sido de ella. En todo sentido. En las cuestiones de salud, tiene su certificado de discapacidad de nación pero...nada. Entonces, también lo vivo como familia. Lo que viven sus hijos adultos y los cuidadores y los montos que hay que pagar por la obra social y los montos que hay que pagarle a la cuidadora. Y las políticas están el tema es hacerlas cumplir. ¿Quién las hace cumplir? También la justicia tiene su parte. No terminamos de ser sociedad si no integramos a todas sus partes.

E: Te agradezco mucho.

D: De nada. Cualquier consulta no dudes en llamarme.

### **Directivo 3 de escuela privada**

E: ¿Cómo definiría a su experiencia en torno a alumnos o alumnas con discapacidad?

D: Como una experiencia que enriquece la práctica educativa en general, los vínculos en particular entre estudiantes y docentes y familias. Principalmente porque el estudiante que tiene alguna discapacidad necesita, no una atención especial, sino una atención diferente como la necesitan todos y cada uno de los estudiantes pero sí hay que hacer hincapié en algunas cuestiones que tienen que ver específicamente con las fortalezas y las debilidades que se manifiestan con ese estudiante incluido para que esa inclusión sea verdadera, más que todo en el ámbito escolar.

E:¿Considera que son posibles las prácticas docentes de forma colaborativa en parejas pedagógicas?

D: Totalmente posible. Es más no sólo posible, es necesario y obligatorio. Si hay una concepción de escuela inclusiva es sumamente necesario que el trabajo sea en pareja pedagógica. No sólo con la maestra a cargo del grado o a cargo de la sala sino también con el resto de los docentes.

E: ¿Según su experiencia las instituciones educativas acompañan los proyectos inclusivos? ¿Cómo?

D: Si. Más que acompañar tiene que ver con el compromiso y la responsabilidad de la atención de un estudiante que cuenta con alguna discapacidad particular o no, teniendo en cuenta que la inclusión no es solamente con estudiantes que tengan una discapacidad permanente o llámese intelectual o física sino que

temporaria y a veces muchos problemas familiares o problemas sociales conllevan a que ese estudiante necesite una inclusión más allá de que no tenga una discapacidad. Yo creo que sí. Yo he estado en otras instituciones y lo estoy ahora y yo creo que la escuela acompaña. Acompaña no sólo a través del trabajo diario sino a través de la planificación o a través de las reuniones que se hacen con la familia que son súper importante, a través de las reuniones que se hacen con aquellos profesionales que atienden al estudiante fuera o dentro del sistema. Hay muchos estudiantes que son atendidos por fuera del sistema. Cuando digo fuera del sistema, hablo de los equipos técnicos que no funcionan dentro de la escuela sino que son privados, capacitándonos, porque esto es muy día a día y si uno no recibe capacitación no puede acompañar a un estudiante, trabajando mucho en pareja pedagógica con un trabajo colaborativo, no sólo con las docentes que están a cargo del estudiante o frente a alumnos sino también con el equipo técnico, con la psicopedagoga, con las personas que acompañan a ese estudiante. Yo creo que esa es la mejor opción. Solos no podemos.

E: ¿Cree que la normativa vigente garantiza la inclusión educativa? ¿Qué aspectos no han sido tenidos en cuenta en dicha normativa?

D: Para mí no hay normativa que garantice. Porque la normativa está escrita pero necesitamos la práctica. Necesitamos implementar esa normativa. Y hay diferentes razones, desconocimiento, que no se haga cumplir, que no se tenga en cuenta, muchos factores que influyen. Yo creo que no es garantía. A veces las normativas son muy teóricas y son normativas que perduran en el tiempo. Entonces no son normativas creadas desde la base. A veces es difícil que la normativa encaje en las prácticas educativas actuales. Por ejemplo ahora. Es difícil que una normativa escrita en otro contexto pueda ser factible y favorecedora en este contexto particular. Nosotros tenemos normativas y un ideario que hay que ponerlo en marcha, hay que llevarlo a cabo en las aulas con personas, con estudiantes, con docentes y con familias que son reales. Y la discapacidad no es la misma, los estudiantes no son todos iguales, las familias tampoco, los docentes tampoco. Yo creo que las normativas, siempre tengo esta visión, están bien y están bien escritas y considero y estoy convencida que las hicieron personas que saben y están capacitadas para. Ahora, después deberían esas normativas tener cierto seguimiento y cierta evaluación en cuanto a los resultados de esas normativas en las prácticas. Sin ir más lejos, no tiene que ver con una normativa en torno a la inclusión específicamente pero, nosotros tenemos las normativas de los lineamientos curriculares de la ESI y no en todas las escuelas se da la ESI. Y hay una normativa. Entonces, vuelvo a repetir, la normativa no asegura que las prácticas se lleven a cabo de acuerdo a lo que dice la normativa.

E: ¿Considera que el Estado provee los recursos necesarios para poner en práctica las normativas en torno a la inclusión? ¿cuáles y ante qué circunstancias?

D: Y depende de cuáles. Si hablamos de normativa, hablamos también de la ley que considera la discapacidad, las normativas que hablan de la educación

inclusiva... Y como todo, el Estado a veces pone los recursos que tiene que ver con los recursos humanos, los recursos en cuanto a si un estudiante es ciego, a los libros en Braille, con respecto a sillas de rueda, a sillas posturales. No sé si sólo el Estado, a veces también las familias se hacen cargo, las obras sociales. Puedo decir que en los casos que yo he tenido estudiantes con discapacidad... en un caso puntual, ahora en la escuela, que es una escuela donde yo trabajo, que es una escuela pública, de gestión privada, el recurso, en este caso la MAI, es del Estado. En algunos casos lo hará y en otros no. En general sí. Porque es un derecho y también uno lo tiene que hacer valer. Uno como escuela, como directora, al igual que las familias, debe hacer valer ese recurso que el estado debería aportar.

E: ¿Cree que el Estado provincial acompaña las prácticas docentes inclusivas? ¿Cómo?

D: Sí porque figura en la Ley Provincial, está contemplado en el diseño curricular. Hay cambios en algunas normativas, por ejemplo en la última a las leyendas que se ponen en las libretas de calificaciones. Años atrás se ponía con acompañamiento de MAI o de escuela del CSAyC tanto, este año por una normativa, se definió que no se pone más leyenda, se aclara en los informes pero no en el boletín, porque no está siendo inclusivo, está haciendo una diferencia. Estoy especificando que ese estudiante tiene MAI cuando ya sabemos que no es el planteo de la Educación inclusiva y busca enfocar que ese MAI no es para ese estudiante sino que es un recurso de pareja pedagógica para todo el grado, no exclusivo para ese estudiante. Yo creo que sí, el Estado provincial acompaña.

E: En su opinión, ¿los y las docentes han recibido la capacitación necesaria para trabajar en aulas con niños y niñas con discapacidad?

D: Hago una diferencia. Una cosa es haber recibido capacitación que considero que no y otra es si están o no capacitada porque solas han buscado el recurso o han logrado, o han aprendido de las MAI porque si vos haces un buen trabajo con las MAI aprendés un montón porque aprendes con la gente del CSAyC o aprendes con la gente del equipo técnico que te indica, que trabaja de forma colaborativa, con las psicopedagogas que explican por qué deberías hacer tal o cual cosa, por qué tal práctica es adecuada y tal no para este estudiante o para el grupo en general. Pero yo no recuerdo en mis 20 años de servicio haber recibido capacitación exclusiva de cómo trabajar con un estudiante incluido. Lo he aprendido a través de la práctica.

E:¿Según su experiencia qué debería modificarse en las instituciones para garantizar el derecho a la educación a niños y niñas con discapacidad?

D: Lo primero que habría que modificar es el empezar a pensar que el estudiante que tiene una discapacidad va a la escuela común porque es lo que los profesionales y sus familias han acordado y creen que es lo mejor para él. Poder saber también que no fallamos porque un estudiante no va a la escuela común y

necesita sólo ir a la escuela especial. Creo que lo primero que hay que hacer es pensar y poner en primer lugar al estudiante y después evaluar con el equipo si estamos en condiciones de que ese estudiante incluido pueda concurrir a la escuela y bajo qué aspectos. Yo creo que lo que hay que modificar son las prácticas, es decir cómo trabajo yo con un estudiante incluido, cómo trabaja la escuela con un estudiante incluido, cómo modificamos esas prácticas para que ese estudiante esté realmente incluido. Yo creo que va más allá de hacer una rampa, va más allá de saber Braille, va más allá de eso. Es una modificación cultural, me parece, dentro de la docencia. Hay que modificar las prácticas y para eso hay que tener la mente muy abierta, estudiar, capacitarnos. A veces cuando hablamos de capacitarnos creemos que solamente necesitamos que salga una capacitación que nos dé puntaje y que nos diga esto es tal cosa. No. Lo podemos hacer en la misma escuela, podemos juntarnos con la MAI o con gente que esté experimentada como para que me explique a mí cómo puedo. Y yo creo que desde la apertura de la inclusión, del compromiso, del amor por el otro, de la empatía, se puede. Pero bueno, hay que modificar prácticas arraigadas que no hablan de educación inclusiva sino que hablan más de Educación Especial y escuela común. Y acá directamente no tenemos que hablar, creo yo, de escuela común, Escuela Especial, hablemos de escuela inclusiva. Y creo que desde ese punto podemos partir para modificar muchísimas cuestiones que para mí tienen que ver con cuestiones arraigadas ya dentro de las prácticas. Lo que hay que modificar son las prácticas educativas para que la escuela sea inclusiva y deje de ser común. Nosotros sabemos que en lo educativo nos corren los tiempos, nos corren las normativas, nos corren muchísimas cosas. Pero ha habido un avance. Pero hay que seguir trabajando como en todo. Pero me parece que es un derecho y es algo por lo cual hay que trabajar fuertemente.

E: ¿En su opinión cómo pueden las instituciones capacitar a las familias para que puedan acompañar el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad?

D: Yo creo que es lo mismo que hacemos con un estudiante que no tiene una discapacidad. Primero escuchar a las familias, escuchar lo que tengan para plantear, escuchar lo que pasa en las casas, principalmente ahora, en este contexto. Escuchar cuáles son las posibilidades que tienen como familia para apoyar a sus hijos, hacerles entender o enseñar que ellos son mediadores, no son los maestros de sus hijos. Ellos en su casa son mediadores entre el aprendizaje y la escuela. Y tengan la edad que tengan sus hijos y tengan o no discapacidad hay que estar, hay que acompañar. Yo creo que la palabra es acompañar. Y después la escuela está para: podemos hacer talleres de padres, podemos hacer reuniones donde nosotros como docentes o la MAI o quien esté capacitado, como lo hacen las psicopedagogas poder explicar. Estas son por ahí los tips que le podemos dar al padre o la madre para explicarle cómo puede ser ese acompañamiento, cómo sirve ese acompañamiento para que el estudiante o la estudiante pueda avanzar en su aprendizaje y trabajar mucho esta cuestión del acompañamiento, del trabajo colaborativo, de que no están solos, de que tenemos que trabajar todos juntos, de

que ese niño o niña ha venido a la escuela a dejar un mensaje muy grande. Si bien es difícil, nosotros sabemos que aquellos grados que han tenido estudiantes incluidos son otros. Trabajan otros valores que no tienen los grados que no han tenido nunca estudiantes incluidos. Tienen otros valores, son más empáticos, son más tolerantes, son más compañeros, tienen otra visión de vida. Y yo siempre rescato esto, lo valoro y lo hablo mucho con la familia porque es muy loable. Y también es muy loable que el padre o la madre deposite la confianza en nosotros cuando su hijo o hija tiene una discapacidad sabiendo que aquellos niños con discapacidad son muy sobreprotegidos por su familia. Las familias son muy temerosas y todo con justa razón, por supuesto. Pero hay que hacer un trabajo, no sólo para que la familia acompañe el aprendizaje sino para que la familia aprenda a soltar, entienda que su hijo debe ser autónomo más allá de todo. Eso es muy importante. Y la escuela, también, no sólo tiene la obligación de enseñarles o prepararlos para que sepan lengua, matemática, sino enseñarles a manejarse en la vida. Entonces es muy importante el trabajo con un estudiante con discapacidad.

E: ¿Ud. cree que las instituciones escolares acompañan el trayecto de los alumnos o alumnas con discapacidad? ¿si es sí, de qué manera?

D: Si. Incluso yo creo que te acompaña más a un estudiante con discapacidad en situaciones en que el legajo, incluso la MAI, la atención del CSAyC pasa desde inicial a primaria y desde primaria a secundaria, cosa que a veces no pasa con aquellos estudiantes que no tienen una trayectoria diferenciada.

E: En su opinión, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAyC) trabajan en coordinación con las instituciones para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad?

D: Si. Si no, no se podría. Si el estudiante sólo va a la escuela común, trabaja con el CSAyC, trabaja con el equipo técnico, con la Escuela Especial si está yendo a la Escuela Especial también, con los profesionales particulares que tenga ese estudiante. Convengamos que muchos de esos estudiantes, luego de ir a la escuela, tienen muchísimas horas de otros profesionales, fonoaudióloga, psicopedagoga. Si no trabajas juntos, terminás saturando al estudiante porque está mañana y tarde con lo mismo. Entonces, nosotros, por ejemplo, hacemos mucho ese contacto y acordamos, principalmente en el nivel inicial, qué hace con la psicopedagoga, qué hace con nosotros, qué hace en la casa. Si sabemos que concurrió a los profesionales cuando no vienen a la escuela, evitar tareas, porque el estudiante es integral, es un todo. La escuela no se puede fijar sólo en las cosas de la escuela sin tener en cuenta todo lo otro, lo que pasa en el día a día de ese estudiante.

E: ¿Cómo acompaña Supervisión a las instituciones con proyectos inclusivos?

D: Nosotros tenemos una supervisora de escuela común y una de escuela especial. En este caso la supervisora acompaña en el sentido que hace el nexo entre las escuelas y el equipo técnico, capacita si es necesario, acompaña desde la normativa. Acelera mucho los procesos que tienen que ver con los informes que

nosotros enviamos para que el equipo técnico evalúe algún estudiante. Desde mi gestión, el acompañamiento es bueno y es super importante y muy necesario. Además es quien tiene la especialidad. Si yo tengo dudas, ¿a quién le voy a preguntar? A una docente o supervisora que sea de especial, quienes nos ayudan a nosotras a. Yo no necesito saber Braille para poder incluir a un estudiante, para eso hay una MAI pero yo tengo que acompañar para que la inclusión sea efectiva. En realidad la Supervisora de Escuela Especial no es supervisora directa de las escuelas comunes, pero el nexo está porque ella es quien atiende el CESAC. Se va manejando así, hay intermediarios. En realidad seguimos considerando al niño de manera integral, no es mío ni tuyo y por eso el equipo es todo.

E: ¿Ud. cree que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad? si es positivo, porqué

D: Yo creo que el derecho está garantizado. Ahora que las prácticas que se lleven a cabo en cada escuela, en cada aula, sean las adecuadas para ese estudiante, no lo podría decir yo. Yo lo estoy haciendo desde el imaginario o desde los dos estudiantes. Vuelvo a insistir, la garantía de hecho está, como todo derecho, como toda ley, está, los recursos están, pero después no sólo depende de la normativa, de la ley. Depende a veces de quién lleve adelante la práctica que son dos docentes, tres docentes guiados por un equipo directivo. Todo lo otro está. Y yo creo que es un recurso y que se cumple. Creo que lo principal es la práctica. Va a depender del docente, cómo el recurso de garantizar la educación de las y los estudiantes está pero después que aprendan o no, que sea el adecuado, que el ámbito o que la práctica de enseñanza sea la adecuada es otra cuestión. Pero yo creo que sí, que se garantiza. Lo que yo hago es estar al tanto de la organización y participar de la organización en cuanto a la cantidad de días, la cantidad de horas que el estudiante está en la escuela, en qué condición está, si está dentro del aula, si hay que sacarlo específicamente para enseñarle qué, estar al tanto de los contenidos que se trabaja, de la forma en que se trabajan, brindar... porque si yo estoy en una escuela común, más allá que el estudiante esté todo el día en mi escuela, y tengo una MAI, brindar el espacio adecuado, brindar los recursos adecuados, estar a disposición para tener reuniones con el CSAyC, las reuniones en conjunto que hagamos con el equipo técnico, y con quién sea, es como que coordino todo lo que tiene que ver ya y exijo que se ponga en práctica teniendo en cuenta todo lo que se armó hoy, todo lo que se hizo entre la MAI, el CSAyC, la maestra del aula, yo, todo, pero yo soy la responsable que eso se lleve a cabo. Es un acuerdo de todas esas personas que estamos teniendo en cuenta lo que ese estudiante necesita. Por ejemplo, empieza el año, sabemos que hay un estudiante incluido en tal grado, se habla con CSAyC. Viene la MAI, viene la misma, bien, qué sabemos del año pasado, qué hizo, qué no hizo, cómo trabajamos, acordamos, bueno vamos a trabajar así y así. Hacemos una reunión con la directora del CSAyC, los docentes. Hay un acuerdo, se van a trabajar tantas horas acá, afuera, tantas horas, extra escolar. Se hace un PPI, se hace una configuración de apoyo, se habla con las familias, se le explica la configuración de apoyo. Antes de esa configuración de apoyo, se habla con los profesionales, si son atendidos por el equipo técnico, se habla con el equipo técnico de la región. Si no se habla con los

profesionales que lo atienden a nivel privado, y ahí se hace una configuración. Esa configuración se va evaluando, si da resultado o no. Yo soy quien, como sucede dentro de la escuela de la cual yo estoy a cargo, quien debe hacer cumplir esos acuerdos, quien debe acompañar a las docentes que estén a cargo de ese estudiante, a la familia de ese estudiante para que reciba la educación que corresponde. Acompaño, o sea pongo de manifiesto todo lo que se trabajó para hacer esa trayectoria individual.

E: ¿Y has trabajado en otras escuelas? ¿Y en esas escuelas vos veás el mismo trabajo?

D: Sí. La vez que yo tuve estudiantes incluidos y he tenido muchos, otra cosa que hago yo y que hacía la escuela donde yo estaba antes era también buscar el perfil del docente que podía hacerse cargo de ese grado con niños incluidos. A mí me parece que eso es muy importante, vuelvo a repetir, podemos estar capacitados, podemos tener millones de cosas, pero somos seres humanos, y cada año uno va cambiando. Hay situaciones, hay una vida en ese docente. Y me parece que lo ideal es eso, es charlarlo, es acordarlo. No es que llegue febrero y que le diga: “tenemos un estudiante incluido”. Ir diciendo, “¿vas a poder?, ¿te gustaría?” Porque está bueno decir, “sí yo me siento discapacitado. Yo puedo. Sí yo lo puedo hacer, yo lo puedo manejar.” Porque somos seres humanos. Nosotros no sabemos si todas las personas pueden, o están pasando por una situación en la que no van a poder estar a cargo de estudiantes que a veces demandan mucho, demandan que pongas el cuerpo, demandan de cada uno que no sé si todo tiene que ver con ser buen o no docente. Se hace un vínculo con ese niño o niña y hay que acompañar al resto del grado. Yo donde he estado y creo que lo que hago lo hago así, porque lo aprendí así, y porque lo viví así. Es necesario que el docente este en su eje para enfrentar esta situación porque a veces te puede llegar a producir temor a equivocarse. También depende de la discapacidad que tenga ese estudiante. A veces hablamos de estudiantes que tienen una gran discapacidad que para nosotras que no fuimos preparadas es difícil. También hay situaciones personales de cada docente que deben ser tenidas en cuenta y no tiene que ver con no querer, con no ser inclusivo. Tiene que ver con que somos personas y para que el estudiante aprenda, tenga una discapacidad o no la tenga, tiene que haber un vínculo. El estudiante percibe si vos tenés miedo, si vos estás enojada, si vos no le interesás, percibe si no hay amorosidad, percibe todo. Entonces yo creo que hay que tener ese acuerdo. Yo creo que eso también hace que la inclusión sea exitosa. Si no es complicado. También hay que pensar que debe ser un docente que trabaje colaborativamente porque si no es imposible. Al ser tu práctica observada, sos el foco del CSAyC, de la MAI, del equipo técnico, de la directora. Tenés que abrir tu aula.

E: Claro. Bueno.. Esto es todo. Te agradezco mucho por tu tiempo.

D: De nada. No dudes en escribirme si necesitás consultarme algo más. Me va a encantar leer tu tesis.

#### **Supervisor 4 : supervisor de Educación Especial**

E: ¿ Vos trabajás con nivel inicial, nivel primario y nivel secundario? ¿Y qué depende de vos? ¿Las escuelas? ¿El CSAyC depende de vos también?

S: Si. En realidad la supervisión de Educación Especial supervisa todas las Escuelas Especiales y todos los CSAyC de todos los niveles y de toda la región. Cada uno de los CSAyC trabaja con las diferentes escuelas de los diferentes niveles

E: ¿Cómo definiría a su experiencia en torno a alumnos o alumnas con discapacidad

S: Es muy amplio y con los años que uno tiene de antigüedad uno fue pasando por los diferentes paradigmas y las diferentes luchas. Hoy yo creo que estamos en un punto muy importante de lo que hace al cuidado de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad a través del cambio de paradigma y del modelo social. Después de una lucha muy importante de las familias de las personas con discapacidad y ahí, me parece, que tiene el foco, ¿no? Desde ese lugar, la educación es un derecho de todas las personas y de las personas con discapacidad también

E: ¿Considera que son posibles las prácticas docentes de forma colaborativa en parejas pedagógicas?

D: Sí. Nosotros apostamos desde el trabajo de la supervisión del trabajo en pareja pedagógica con los docentes de la modalidad y los docentes de todos los niveles. Depende mucho también del otro, ¿no? Trabajar con uno, el trabajar con otro, más allá del propio trabajo de la modalidad a veces es difícil. Entonces desde ese lugar se torna complejo pero no imposible. Hay algo puntual que me parece, y hoy a la mañana tuvimos una reunión donde también trabajamos estas cuestiones. La comunicación, es lo primordial y los acuerdos. Poder confiar en el otro desde la profesionalización de cada uno hace que el trabajo sea más ameno, más armónico en función de las trayectorias. Nosotros estamos acá y pertenecemos a un sistema en el que tenemos que acompañar las trayectorias de los estudiantes. Esa es la única responsabilidad como funcionarios públicos. De ahí en más, tengo que mejorar la comunicación día a día, trabajar con el otro... es posible, sí es posible. Tengo que ceder también, es en el día a día. Pero, mientras haya comunicación con acuerdos claros, es viable. Yo apuesto al trabajo en pareja pedagógica.

E:¿Según su experiencia las instituciones educativas acompañan los proyectos inclusivos?

S: Mirá, hemos pasado por muchas instancias en el sistema educativo. La escuela es la única institución que sigue de pie después de su mandato fundacional con los cambios. Hay muchas cosas por mejorar, pero hay muchas cosas que sí se han

hecho. Hay muchas instituciones en las que sí realmente se ha trabajado y se ha profundizado dentro de cada uno de los proyectos educativos institucionales el paradigma de inclusión, ¿Qué es la inclusión? Y queda mucho por hacer todavía, sobre todo en el nivel secundario.

E: ¿Cree que la normativa vigente garantiza la inclusión educativa? ¿Cuáles y de qué manera ¿Qué aspectos no han sido tenidos en cuenta en dicha normativa?

S: Sí. De hecho yo... de tantos años que uno trabaja en educación especial, hemos pasado por momentos en los que no había normativa. Entonces teníamos que acomodar. Por suerte, tenemos... hace ya dos décadas por lo menos de normativa sistemática donde se incluye a las personas con discapacidad dentro del sistema educativo y eso permite garantizar el derecho a la educación. La normativa es clara. Lo que pasa es que hay que ponerla en acción. Hay que trabajar para que esa normativa se lleve a cabo. Nosotros desde acá, desde la región, trabajamos en equipo para eso, para dar a conocer la normativa de la modalidad. Yo soy de escribir bastante. Entonces regionalmente, desde que estoy siempre largo circulares recordando cuál es la normativa, doy las orientaciones para todas las escuelas especiales y eso hace que se pueda empezar a multiplicar este tipo de información y así el otro pueda conocer. Me parece que lo más importante y hay un punto importante que tuvo Educación Especial que fue el tema de la certificación en relación a los estudiantes con discapacidad y la 311/ 16 que es la resolución más completa, es la que, después de tanta insistencia por parte de las jurisdicciones, hemos logrado a través del Consejo Federal

E: ¿Considera que el Estado provee los recursos necesarios para poner en práctica las normativas en torno a la inclusión? ¿cuáles y ante qué circunstancias?

S: Depende del estado en que esté. En la actualidad, nosotros en la provincia venimos de años muy complejos. Entonces hay una complejidad en lo que tiene que ver con los recursos humanos. Igual así, también depende mucho de la gestión. Nosotros estamos haciendo llamado público en esta semana para cubrir dos cargos en el equipo técnico. Se ha hecho un cargo de creación en una escuela de Trevelin. Digamos tiene que ver con las gestiones de las personas y con la insistencia de poder continuar con esa gestión. Sí hemos tenido años en los que no hemos tenido ningún tipo de recurso humano pero siempre buscamos la forma de poder atender todas las demandas. Lo que por suerte tenemos a veces es una creatividad impresionante en la que si vamos moviendo los recursos y pudiendo acompañar todas las trayectorias. Siempre pedimos cargos pero es el Estado provincial el que te da o no los recursos

E: ¿Cree que el Estado provincial acompaña las prácticas docentes inclusivas? ¿Cómo?

S: Depende. Hoy por hoy nosotros intentamos cubrir las demandas más allá de lo que haga el Estado. Tenemos en las escuelas niños que es lo que nos importa. La educación y las escuelas están para eso, esa es la función. El Estado... yo te diría

que le preguntes a la gente del gobierno. Yo no lo puedo responder. Yo respondo desde mi lugar de supervisora en el que sí garantizo, intento garantizar todas las trayectorias.

E: En su opinión, ¿los y las docentes han recibido la capacitación necesaria para trabajar en aulas con niños y niñas con discapacidad ? Detalle

S: Hoy las aulas tienen una población heterogénea. Entonces, el docente en su formación tiene una base que hacen a los institutos de formación, a los planes de estudio en los que, bueno digo, ahí la preparación y la formación debería ser para el grupo heterogéneo que tenemos en las aulas cotidianamente. Entre todos esos estudiantes, quizás haya algún estudiante con discapacidad pero cada uno de los estudiantes aprende de una manera diferente y eso hace que el docente tenga que formarse. El instituto da una parte y el resto depende de cada uno de los docentes que se reciben y que empiezan a trabajar de la profesión y la profesionalización. Hoy hay miles de posibilidades, en la etapa de pandemia, la verdad que la posibilidad que se abrió en lo que hace a las capacitaciones y a la formación desde la virtualidad es inmensa. Después cada uno de los docentes toma la decisión: qué cosas hace y qué cosas no para poder trabajar. Yo también estoy muchos años en esto pero no dejo de formarme pero bueno yo te hablo de mí. Hay como en toda profesión, docentes con más conocimiento, con menos conocimiento, docentes recién recibidos, docentes que están a mitad de carrera, docentes que están por jubilarse. Yo necesito un docente que piense en un estudiante y en ese estudiante es pensar en una propuesta pedagógica significativa, interesante para todos y atendiendo a cada una de las particularidades. Me parece que esto de la capacitación, hoy están dadas las posibilidades para todos. Tenés gratis y tenés que pagar pero después eso depende de cada uno. El docente se forma. Sí es cierto porque también trabajo en el instituto que es el inicio de la formación, ¿no? El resto depende de cada uno.

E:¿Según su experiencia qué debería modificarse en las instituciones para garantizar el derecho a la educación a niños y niñas con discapacidad?

S: Uno lo que tiene que modificar a través de la revisión son las prácticas. Los niños de hoy no son los niños que tuvimos hace un año atrás, atravesados por una pandemia. No son los niños que vamos a tener dentro de 15 o 20 días en las aulas y no son los niños de hace dos años atrás. Entonces en la medida que uno pueda reflexionar sobre sus propias prácticas y revertir. Porque yo digo, en esto ningún docente ni ninguna persona es perfecta, cometemos errores. Lo importante es poder reflexionar y poder modificar eso.

E. Bien y en tu opinión, ¿ cómo pueden las instituciones capacitar a las familias para que puedan acompañar el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad?

S: Mirá las familias aprenden de los niños en la medida en que la escuela reciba a los estudiantes y acepte a las personas. En este caso a los niños pero también al resto de las personas como uno es, esto también el niño lo va aprendiendo y esto es lo que lleva a la casa y esta es una forma también de acompañar a las familias. Una institución que comunica, que informa, que puede dar cuenta de su propuesta pedagógica institucional está haciendo escuela con la familia.

E: ¿Vos crees que las instituciones escolares acompañan el trayecto de los alumnos o alumnas con discapacidad?

S: Sí yo creo que sí, los dires en esto, conocen a cada una de las familias, saben cómo tienen que comunicar, cómo tienen que informar... En esto las instituciones marcan un precedente. De hecho, muchos de los estudiantes que no han tenido la conectividad durante el tiempo de pandemia, hemos tenido que trabajar conjuntamente con las familias. Entonces me parece que sí. Si hay formas, como en esto, que en la cotidianeidad uno tiene que ir mejorando, que a veces bueno... no hay conectividad, se buscan otros medios para comunicarse, pero la comunicación es lo primordial y eso muchas instituciones lo tienen. Eso creo que quedó más que comprobado con esta etapa de pandemia

E: En su opinión, ¿los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CESAC) trabajan en coordinación con las instituciones para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad?

S: Si y si no trabajan, apostamos a que eso hagan. Desde la supervisión, yo estoy a cargo de 12 escuelas más el equipo técnico y la verdad que yo tengo un hermoso equipo de trabajo. Yo estoy desde el 2018 como supervisora y cada uno de los CSAyC tiene su impronta, cada uno de los CSAyC tiene su manera de trabajar pero todos trabajamos con la misma línea porque esto tiene que ver con la normativa y con mi forma de trabajo. Entonces todos trabajamos en pos del cuidado de las trayectorias. Uno tiene que tener claro que los estudiantes son de las escuelas de nivel inicial, de nivel primario, de nivel secundario y que la modalidad de Educación Especial no es un sistema paralelo, dejó de serlo hace muchos años. Nosotros somos transversales y somos una configuración de apoyo, acompañamos a la trayectoria pero también acompañamos para que este estudiante, este joven, este adulto, este niño pueda sí ser autónomo en su futuro y tenga una calidad de vida. Para eso apostamos, para eso trabajamos, para eso el acompañamiento de la MAI, para eso el trabajo en parejas pedagógicas, las reuniones de equipo, la firma de las configuraciones de apoyo en el nivel secundario, todo lo que hace al PPI. Pero también cuando ya el estudiante no necesita ese recurso decidimos no estar y para nosotros ese es un logro. Nosotros no apostamos al bastón continuo. La modalidad de Educación Especial desde el cambio de ley apuesta y garantiza a las trayectorias pensando en poder eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación

E: Bien para cerrar, ¿vos crees que está garantizado el derecho a la educación para personas en situación de discapacidad? si es positivo, porque

S: Sí. El Estado es el que está garantizando a través de todas las instituciones que participamos en eso. Está la ley y a la ley hay que cumplirla y la persona, más allá de la discapacidad, tiene derecho a una educación y es a lo que apostamos

E: Bien. Bueno muchas gracias por tu tiempo.