

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

TESIS DE MAESTRÍA

**Configuraciones de apoyo de prácticas de enseñanza
de docentes de nivel primario.**

**Proyectos pedagógicos individuales para niños/as con
discapacidad en escuelas provinciales marplatenses**

Prof. Marisel del Carmen Manicardi

DIRECTORA: Dra. María Cristina Sarasa

ROSARIO, junio de 2020

CONTENIDOS

RESUMEN	4
Palabras clave	5
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación	6
1.2. Historia natural de la investigación	7
1.3. Preguntas de la investigación.....	8
1.4. Objetivos de la investigación.....	9
1.5. Organización de la tesis	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
2.1. Introducción.....	11
2.2. Las prácticas de enseñanza	14
2.3. Discapacidad y educación inclusiva	25
2.4. El proyecto pedagógico individual	40
2.5. Las configuraciones de apoyo	43
2.6. Consideraciones finales	47
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	49
3.1. Introducción.....	49
3.2. Metodología de la investigación.....	50
3.3. Contexto de la investigación.....	52

3.4. Participantes.....	54
3.5. El rol de la investigadora	56
3.6. Instrumentos de recolección de datos	58
3.7. Procedimientos para la recolección de datos	64
3.8. Análisis de los datos	66
3.9. Validación de los datos	68
3.10. Consideraciones finales	69
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	70
4.1. Introducción.....	70
4.2. Las configuraciones de apoyo de Nelly en la Escuela “Pertenencia” y de María en la escuela “Compromiso”.....	71
4.2.1. El compromiso con la tarea de enseñar	71
4.2.2. El trabajo en equipo como modalidad de intervención.....	76
4.2.3. La actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza.....	83
4.2.4. Formas docentes de mirar y hablar al interactuar con los niños y las niñas del grupo.....	88
4.2.5. Modos de generar la participación de todo el grupo.....	95
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	104
5.1. Introducción.....	104
5.2. Reconsideración de las preguntas de la investigación.....	104

5.2.1 ¿Cómo ha transcurrido la formación didáctica de las docentes participantes en relación a la enseñanza para dos niños con discapacidad en sus aulas de la escuela primaria?	104
5.2.2. ¿Cómo manifiestan estas docentes las instancias institucionales que habilitan a pensar las prácticas de enseñanza acordadas en los proyectos pedagógicos individuales?.....	106
5.2.3. ¿Cómo se construyen las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza que ponen en acto como docentes de estos niños con discapacidad?	107
5.3. Resignificación de las singularidades de las prácticas de Nelly y María	108
5.4. Aportes de la investigación.....	109
5.5. Limitaciones y futuras líneas de investigación	111
5.6. Conclusiones finales	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÉNDICES	124
Apéndice 1: Notas de gestión para ingresar al campo.....	124
Apéndice 2: Documentos considerados en el trabajo de investigación.....	124
Apéndice 3: Entrevistas realizadas a docentes y a informantes clave.....	124
Apéndice4. Observaciones de clases.....	124
Apéndice 5. Registro de las configuraciones de apoyo llevadas a cabo en el aula.	124

RESUMEN

Nuestro tema se centra en las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales acordados institucionalmente para niños/as con discapacidad. Nuestro problema aborda cómo se despliegan esas configuraciones de apoyo en instancias concretas dentro del aula en relación con los proyectos pedagógicos individuales. El principal interrogante se plantea sobre ¿cómo se plasman en el aula las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario en relación a los proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad? El objetivo general es interpretar las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad. En el marco teórico abordamos los conceptos de prácticas de enseñanza, discapacidad, educación inclusiva, proyecto pedagógico individual y configuraciones de apoyo. El paradigma cualitativo orienta nuestro trabajo de investigación. Adoptamos un enfoque interpretativo y una metodología narrativa para comprender la naturaleza de la complejidad de las prácticas de enseñanza. La narrativa nos permite reconstruir la experiencia vivida dándole significado a través de un proceso de reflexión, en tanto que el lenguaje es mediador de la experiencia vivida y contada con un sentido determinado. Intentamos revelar y resignificar la manera singular de cada docente en su práctica cotidiana en el ámbito del aula. Entendemos que la propuesta de enseñanza en el nivel primario destinada a un/a niño/a con discapacidad se halla pensada, diseñada y plasmada en el proyecto pedagógico individual, en función de las posibilidades, necesidades e intereses de cada uno/a, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La práctica docente es compleja porque está determinada por múltiples factores: institucionales, sociales, políticos e históricos, nos interpela desde lo particular, lo imprevisible, y lo inesperado. A veces, en determinada situación hasta paraliza lo desconocido y la necesidad de respuesta inmediata. Seleccionamos dos escuelas primarias de gestión pública provincial de la ciudad de Mar del Plata. En la escuela “Pertenencia” trabajamos con Nelly, docente de cuarto grado, y su alumno Valentín. En la escuela “Compromiso”, nos acercamos a la experiencia de María, maestra de primer grado, y su

alumno Tiziano. Ambas docentes ponen en marcha las configuraciones de apoyo pensadas, acordadas y plasmadas en las respectivas propuestas pedagógicas de inclusión por el equipo docente de la escuela de nivel primario junto al equipo de profesionales de la escuela de la modalidad de educación especial con el propósito de que Valentín y Tiziano logren sus aprendizajes en el ámbito de la escuela primaria. La reconstrucción de la experiencia vivida con estas docentes nos permitió resignificar sus tareas. Los temas que emergen en las prácticas de estas docentes en el aula son: compromiso con la tarea de enseñar, el trabajo en equipo, actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza, la manera de dirigirse a los niños y a las niñas, y la participación de todo el grupo en la clase. Por tanto, las tareas de ambas profesionales están impregnadas por valores inclusivos que generan prácticas de enseñanza inclusivas que implican el reconocimiento de niños o niñas como sujetos de derecho, como sujetos de deseo, con intereses, posibilidades y necesidades. Es necesario recurrir a dispositivos institucionales que permitan el análisis, la reflexión, la revisión y la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza que atiendan y valoricen la diversidad de estudiantes que concurren a las escuelas primarias. Entendemos que nuestro trabajo contribuye a generar procesos de significación y de reflexión de las prácticas de enseñanza a partir de la interpretación de la información obtenida de las vivencias singulares de dos docentes en el ámbito de sus aulas.

Palabras clave

Nivel primario—Educación inclusiva—Discapacidad—Prácticas de enseñanza—
Configuraciones de apoyo—Proyecto pedagógico individual

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Nuestro proyecto de investigación, basado en el paradigma cualitativo y adoptando un enfoque metodológico interpretativo, se propone dilucidar formas de soporte manifiestas en prácticas docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para niños y niñas con discapacidad, en dos escuelas provinciales de gestión pública provincial de la ciudad Mar del Plata. Nuestro tema se centra precisamente en las “configuraciones de apoyo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad, acordados institucionalmente. Nuestro problema aborda las formas en que se despliegan esas configuraciones de apoyo en instancias concretas dentro del aula en relación con los proyectos pedagógicos individuales.

El interés acerca del tema surge, por una parte, a partir de los acuerdos a nivel internacional plasmados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada e incorporada por nuestro país mediante la Ley 26.378 (2008), donde queda expreso que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y que las personas con discapacidad son sujetos receptores de la protección instituida en este tratado. Por tanto, los niños y las niñas con discapacidad deben acceder a una educación primaria en igualdad de condiciones.

Por otra parte, la implementación en el nivel primario de los “proyectos pedagógicos individuales” (Consejo Federal de Educación, 2016) para niños y niñas con discapacidad, como estrategia que posibilita la inclusión escolar, está atravesada por aspectos institucionales, sociales, culturales e históricos, propios de la práctica docente, que complejizan la escena áulica. Esto nos lleva a indagar, primero, acerca de la formación docente en relación a la enseñanza para niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria. Luego, necesitamos reconocer las instancias institucionales que permiten pensar estas prácticas de enseñanza. Finalmente, de manera específica, abordamos la construcción y puesta en marcha de los proyectos individuales, contemplando las singularidades de cada niño/a en el contexto escolar.

Por último, los trabajos teóricos, que más adelante analizaremos, realizados en nuestro país en relación a nuestro tema de tesis son escasos. Los mismos convocan a construir un posicionamiento crítico acerca de las formas de intervención docente en el aula ante la diversidad de maneras de aprender de niños y niñas. Estas nuevas demandas interpelan la tarea docente cotidiana en el ámbito de las instituciones.

Por lo antes dicho, consideramos oportuno y válido indagar y analizar maneras docentes de poner en acto las configuraciones de apoyo con el propósito de que cada niño/a logre sus aprendizajes escolares. Creemos que la tarea docente en los últimos ha sido teñida por vertiginosos cambios en cuanto a la educación de las personas con discapacidad. Entonces, interrogar a nuestra comunidad, e interrogarnos, acerca de la propia práctica nos posibilita construir nuevas formas de pensar la enseñanza.

1.2. Historia natural de la investigación

La inclusión de niños y niñas con discapacidad (Consejo Federal de Educación, 2016) en el ámbito de la escuela primaria común constituye un tema de interés personal ya que desde hace varios años estuvo vinculado a mi práctica docente. En los inicios de mi trayectoria profesional, al mediar la década del noventa, realicé mi primera experiencia con proyectos de integración escolar (Lus, 1995). Lo hice desde diferentes lugares, uno como maestra integradora de la escuela especial, otro como docente de grado de escuela primaria y actualmente como miembro de un equipo de orientación escolar. Implicó un recorrido teórico y práctico desde lo personal y desde lo institucional en interacción con colegas. Transité diferentes experiencias, entre las cuales puedo ejemplificar con una, significativa personalmente. Se trataba, en ese momento, de la primera propuesta con proyecto de integración de un alumno con discapacidad en el ámbito de la escuela primaria en donde transcurría mi tarea laboral como integrante de un equipo de orientación escolar. El trabajo estuvo focalizado con la docente y la directora. Ya que no estaban de acuerdo con el proyecto, las acompañamos y juntas pudieron apostar a que ese niño también podía aprender. A partir de ahí, allanamos el camino recorrido y logramos junto al estudiante construir una exitosa experiencia, siempre con la inquietud de poder indagar teóricamente desde los logros, las incertidumbres y las certezas momentáneas para así ir un poco más allá de la práctica cotidiana y construir saberes.

Recuerdo también el primer congreso al que asistí, allá por los años noventa, como docente y la fascinación que me generó escuchar a Miguel López Melero al referirse acerca de las experiencias de integración escolar en escuelas españolas. Rescato sus valiosos aportes teóricos a mi formación durante los comienzos de mi trayectoria.

El marco de la Maestría en Práctica Docente es el espacio que nos posibilita reconstruir nuestro conocimiento profesional docente desde un posicionamiento indagatorio, reflexivo y crítico. Al momento de pensar en un proyecto de investigación, fue instantáneo, no lo dudé: la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el ámbito escolar era el tema que me convocaba a indagar. Cabe aclarar que fue necesario delimitarlo y enunciarlo así: configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad. La delimitación tuvo que ver con el interés de poder interpretar lo esencial a la propuesta pedagógica, esas prácticas concretas que se configuran para un niño o una niña en un momento determinado de su historia escolar y que son puestas en acto en el espacio del aula por un/una docente en particular.

Durante el período inicial de cursada de la maestría, autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004) generaron un especial interés. La reflexión nos posibilita plantear interrogantes ante los distintos aspectos que conforman nuestra práctica: los contenidos, la metodología, los tiempos, lo institucional, lo social, lo singular, lo imprevisto, entre otros. Nos convoca a pensar de qué manera intervenimos atendiendo a las complejas situaciones que se presentan en la puesta en marcha de las prácticas de enseñanza. Y cómo podemos generar momentos de reflexión de forma sistematizada y continua que permitan el análisis profundo de nuestras prácticas.

1.3. Preguntas de la investigación

A continuación, especificamos los interrogantes que han orientado nuestro trabajo. La pregunta central se expresa de la siguiente manera: ¿Cómo se plasman en el aula las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza docentes de nivel primario en relación a los proyectos pedagógicos individuales para estudiantes con discapacidad?

Las preguntas secundarias indagan acerca de:

1. ¿Cómo ha transcurrido la formación didáctica de las docentes participantes en relación a la enseñanza para dos niños con discapacidad en sus aulas de la escuela primaria?
2. ¿Cómo manifiestan estas docentes las instancias institucionales que habilitan a pensar las prácticas de enseñanza acordadas en los proyectos pedagógicos individuales?
3. ¿Cómo se construyen las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza que ponen en acto como docentes de estos niños con discapacidad?

1.4. Objetivos de la investigación

El objetivo general es interpretar las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para dos niños con discapacidad. Por su parte, los objetivos específicos apuntan a:

1. Indagar acerca de la formación didáctica de las docentes respecto de la enseñanza para dos niños con discapacidad en la escuela primaria.
2. Examinar las instancias institucionales que permiten considerar las prácticas de enseñanza convenidas en los proyectos pedagógicos individuales.
3. Analizar las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza desplegadas en los proyectos pedagógicos individuales para estos niños con discapacidad.

1.5. Organización de la tesis

Nuestra tesis se organiza en cinco capítulos y cinco apéndices. El Capítulo 2 corresponde al desarrollo del marco teórico. Allí abordamos los conceptos de prácticas de enseñanza, discapacidad, educación inclusiva, proyecto pedagógico individual y configuraciones de apoyo. El Capítulo 3 atañe al diseño metodológico. Consideramos nuestro posicionamiento desde el paradigma cualitativo y detallamos los procedimientos realizados en nuestro estudio, a saber: la metodología de la investigación, el contexto de la investigación, los participantes, el rol de la investigadora, los instrumentos de recolección de datos, el análisis de los datos y la validación de los datos. El Capítulo 4 está conformado por los resultados construidos desde nuestro trabajo de campo en relación a dos docentes de

nivel primario de escuelas públicas provinciales. El Capítulo 5 muestra las conclusiones de nuestro trabajo de investigación.

Por último, los cinco apéndices albergan el trabajo de campo y los documentos analizados. Están almacenados digitalmente en un dispositivo, que incluye:

Apéndice 1: Notas de gestión para ingresar al campo

Apéndice2: Documentos considerados en el trabajo de investigación

Apéndice3: Entrevistas realizadas a docentes y a informantes clave

Apéndice4: Observaciones de clases

Apéndice 5: Registro de las configuraciones de apoyo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En este capítulo desarrollamos conceptos fundamentales que nos permiten abordar nuestro tema de investigación, sus interrogantes y objetivos. Al referirnos a las prácticas de enseñanza tomamos los aportes hermenéuticos y críticos expresados por Sanjurjo (2015). Las prácticas son construcciones subjetivas y sociales que se encuentran mediadas por las creencias, valores y conocimientos de sujetos que las llevan a cabo. Existe un interés emancipador en las prácticas docentes críticas, que consideran que siempre hay un lugar en una determinada situación por donde ingresar y generar cambios. Schön (1998) formuló una nueva epistemología de la práctica en torno a la reflexión y del conocimiento en acción, que avanza sobre las limitaciones de la racionalidad técnica y permite comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional. Perrenoud (2004), quien analiza específicamente la práctica profesional docente, sostiene que la capacidad de reflexionar en la acción y desde la acción debe convertirse en un posicionamiento continuo por parte de los/as docentes. El paradigma de la complejidad (Morín, 1994) nos permite superar una mirada lineal de los acontecimientos y observar la realidad escolar como un entramado, donde cada parte no puede definirse sin una relación con las demás.

En cuanto a la enseñanza, nos valemos de diversos aportes. Davini (2015) trata de rescatar la centralidad de la enseñanza en la formación docente por su función sociocultural y política contribuyendo a consolidar la democratización y la ciudadanía. Litwin (2008) recupera experiencias significativas para realizar un análisis de las prácticas docentes en espacios institucionales y expone una manera de pensar el oficio docente. Montero (2001) considera a la enseñanza como actividad profesional de los profesores y las profesoras dentro del aula en el marco de la institución escuela. Jackson (1968) en su trabajo pionero intenta comprender la realidad dentro del aula, distingue dos aspectos en la tarea del docente en una fase preactiva y otra interactiva. En su última obra, Jackson (2015), nos convoca a mejorar las prácticas actuales y a pensar a la educación de una manera diferente, entendiéndola como una actividad cultural.

Cuando abordamos el concepto de formación profesional, acordamos con Sanjurjo (2009) en diferenciar trayectos tales como la biografía escolar previa, la formación inicial

docente, la socialización profesional y el desarrollo profesional continuo. También refieren a los mismos Porta, Sarasa y Álvarez (2010) quien, en sus trabajos con las (auto) biografías profesionales de docentes memorables, analizaron las enseñanzas y experiencias que vivenciaron a lo largo de su formación escolar y universitaria. Edelstein (2011), explicita y fundamenta cómo se construyen las relaciones entre reflexión e intervención desde los procesos formativos. Alliaud (2017) quien considera el oficio de enseñar como producción, como transformación de algo, como intervención, caracterizando a la enseñanza como una artesanía, como habilidad para hacer algo, superadora de una visión instrumental y mecánica.

También exploramos marcos legales e institucionales. En el año 2006, en la ONU, se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este tratado supone importantes consecuencias para dichas personas puesto que la existencia de una Convención específica exige a los organismos de derechos humanos que asignen importancia a las personas con discapacidad y exhiban respeto por sus derechos.

La propuesta de enseñanza en el nivel primario destinada a un niño o una niña con discapacidad se halla pensada, diseñada y concretada en el proyecto pedagógico individual (Consejo Federal de Educación, 2016). En el mismo se acuerdan y se plasman las configuraciones de apoyo (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) que son las formas que los/as docentes asignan a cada uno de los apoyos en función de la necesidad educativas derivadas de la discapacidad de un niño o una niña con el propósito de que logre la mayor autonomía posible en el contexto escolar y social.

En la literatura, Moriña Diez (2004) considera a la inclusión como un complejo proceso que cuestiona modos de pensar y actuar e introduce nuevos valores y marcos teóricos. Blanco Guijarro (2008) describe a la educación inclusiva como esencial al momento de hacer efectivo el derecho a la educación. López Melero (2011) menciona las barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones y propone (2012) atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Arnaiz Sánchez (2011) presenta el surgimiento de la educación inclusiva en el ámbito de la educación especial. Echeita y Ainscow (2010) exponen detalladamente la definición de inclusión.

De especial interés resulta el trabajo de Booth y Ainscow (2011), quienes desarrollan un marco de referencia, basado en sus investigaciones realizadas en escuelas de Inglaterra, para llevar a cabo con éxito propuestas inclusivas que suponen un amplio consenso entre equipos docentes acerca de cómo llevar a cabo prácticas de enseñanza que atiendan a la diversidad de niños y niñas. Ainscow y Gómez Hurtado (2014) sostienen que para concretar prácticas inclusivas dentro del aula es necesario definir políticas y culturas inclusivas. Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015) presentan la guía para la educación inclusiva elaborada por Booth y Ainscow (2011). Finalmente, Echeita, Sandoval y Simón (2016) analizan la transformación que se debe generar en las escuelas y específicamente a nivel del aula para lograr una educación inclusiva.

Muy especialmente, indagamos acerca de producciones realizadas en Argentina en libros, artículos y tesis en relación al tema que abordamos. Aizencang y Bendersky (2013) proponen una revisión de las prácticas docentes en relación a la educación inclusiva. Torres (2016) propone en su texto indagar acerca de nuevas maneras de pensar y hacer la educación, también reflexionar y sobre las ideas de normalidad-anormalidad y las de igualdad-diferencia. Borsani (2018) formula una resignificación teórica a la luz de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) implicando una revisión de las prácticas en la escuela. Tomé (2018) presenta las reflexiones y conclusiones de su investigación llevada a cabo para su tesis doctoral. Casal y Néspolo (2019) presentan en su texto algunos conceptos que permiten comprender a la educación inclusiva en el contexto de la escuela actual y dentro de la formación inicial de docentes.

En trabajos más específicos, Di Pietro, Pitton, Medela y Tófalo, (2013) exponen un trabajo de investigación sobre dispositivos para la inclusión educativa. Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) dan a conocer un estudio cualitativo que identifica y caracteriza prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva. Cobeñas (2015) publica un informe que tiene como objetivo principal conocer y documentar prácticas inclusivas;

En la formación de posgrado, Vélez Pachón (2015) explora en su tesis de maestría las representaciones sociales de una variedad de protagonistas en la educación frente a la educación inclusiva. Tomé (2015) presenta su tesis doctoral, que tuvo como objetivo conocer las teorías y las prácticas de enseñanza docentes en relación a las necesidades educativas de alumnos/as de las escuelas primarias comunes y de recuperación, desde el

enfoque de la educación inclusiva. Casal (2018) retoma la investigación de su tesis de maestría en donde realizó una indagación acerca de las prácticas educativas que refieren a la educación inclusiva.

En resumen, hemos presentado el recorrido que realizamos en este capítulo a la luz de referentes teóricos que nos posibilitan interpretar la compleja realidad que implica la tarea docente en el aula, específicamente respecto de la puesta en marcha de configuraciones de apoyo presentes en una propuesta pedagógica para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la escuela primaria. Desarrollaremos en las siguientes secciones los conceptos de prácticas de enseñanza, discapacidad y educación inclusiva, proyecto pedagógico individual y configuraciones de apoyo.

2.2. Las prácticas de enseñanza

Al comenzar a pensar en las prácticas de enseñanza como objeto de investigación consideramos los aportes de los enfoques hermenéuticos y críticos expresados por Sanjurjo (2015). Para el enfoque hermenéutico el conocimiento no proviene de las cosas mismas, sino que se trata de una construcción que reconoce teorías prácticas, es decir teorías en acción. La comprensión es una actividad humana y, en este caso las prácticas revisten los significados que las personas le otorgan. Por lo tanto, las prácticas son construcciones subjetivas y sociales y se encuentran mediadas por las creencias, valores y conocimientos de sujetos que las llevan a cabo. Cada docente entabla un permanente diálogo con el currículo y la enseñanza, y elabora una constante reflexión que posibilita la comprensión de sus prácticas, mediando entre las teorías y los problemas de la realidad.

Desde el enfoque crítico se considera que la educación debe promover la toma de conciencia, el cambio social (Sanjurjo, 2015). Las prácticas se construyen en tres planos: subjetivo, social e histórico-político. La profesionalidad es reflexiva y comprometida con su contexto escolar y social. También reconoce como constitutivo de lo social al conflicto, a la existencia de valores y a los intereses antagónicos. Existe un interés emancipador en las prácticas docentes críticas, que consideran que siempre hay un lugar en una determinada situación por donde ingresar y generar cambios. Los posicionamientos interpretativos y críticos, desde el paradigma cualitativo (Guba & Lincoln, 2002), posibilitan construir el conocimiento profesional y el aprendizaje de la práctica, analizando las formas de enseñar

en función de la complejidad de la puesta en acto y dando lugar a una nueva epistemología de la práctica.

Precisamente, Schön (1998) formuló la nueva epistemología de la práctica en torno a la reflexión y del conocimiento en acción. Para el autor, el concepto de práctica se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. Según su especialidad, cada profesional distingue situaciones que se reiteran en su práctica y que le proporcionan un saber tácito. Cuando el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, se puede dejar de lado la posibilidad de pensar en lo que se está haciendo.

El mismo autor origina el término *conocimiento en la acción* para referirse a los tipos de conocimientos que se utilizan en la tarea, que en algunos casos pueden ser observables y en otros no. El pensamiento en la labor presente permite reacomodarla y reflexionar sobre ella. La reflexión desde la acción, dada en medio de la práctica por una situación no esperada, hace necesario abordar la complejidad del saber desde la misma práctica, que al tiempo se encuentra limitada por el propio trabajo. Cuando cada profesional reflexiona desde la práctica, sus objetos de reflexión son variados.

Entendemos a la reflexión y a la acción como dos componentes inseparables en el proceso de construcción del conocimiento profesional en donde cada uno se enriquece con el otro. Así lo expresa Schön cuando propone no separar el pensar del hacer:

Pero en la verdadera reflexión desde la acción, como hemos visto, el hacer y el pensar son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos, y los sondeos de la acción experimental, y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados. Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. (1998, p. 247)

Por ello, este continuo movimiento entre acción y reflexión posibilita intervenir en las situaciones complejas que se presentan en la práctica y demandan ir más allá de resoluciones mecánicas. Cada práctica se pone en acto dentro de un contexto institucional, específico de la profesión, sostenido por la realidad social, su sistema de valores y las creencias que funcionan como posibilitadoras u obstaculizadoras de la construcción del conocimiento profesional.

La reflexión, según el diccionario de la lengua española (Real Academia Española), deriva del lat. tardío, *reflexio*, *-ōnis* 'acción de volver atrás'. Tiene cuatro acepciones. La

primera es la acción y efecto de reflexionar. La segunda es la advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona. La tercera es la acción y efecto de reflejar o reflejarse. La cuarta es, en gramática, la manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo. Si tomamos especialmente la primera, reflexionar se define como pensar atenta y detenidamente sobre algo.

Para Perrenoud, quien analiza específicamente la práctica profesional docente, la reflexión implica

la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis. (2004, p. 110)

Sostiene el autor que la capacidad de reflexionar en la acción y desde la acción debe convertirse en un posicionamiento docente continuo. Esta capacidad permite lograr una verdadera práctica reflexiva que atienda su realidad, sus competencias y su conocimiento teórico. En la educación, apostar explícitamente a este paradigma reflexivo es complejo, debido a la necesidad de extender las bases científicas de la práctica y desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva.

El mismo autor distingue la capacidad de reflexionar en plena acción, la capacidad de reflexionar fuera de la acción y la capacidad de reflexionar sobre el sistema de acción. Son momentos complementarios en la práctica pedagógica. La reflexión en plena acción guía el siguiente paso, posibilita intervenir o no ante una situación, continuar o interrumpir un diálogo, modificar una propuesta de trabajo previamente organizada, aquí hay poco tiempo para detenerse a meditar. La reflexión fuera de la acción es retrospectiva y prospectiva. De esta manera, “la reflexión está dominada por la retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance” (Perrenoud, 2004, p.35). Cada docente reflexiona acerca de lo ocurrido, cómo continuar con un problema, cómo retomar interrogantes planteados con el propósito de comprender lo sucedido y transformarlo en conocimiento. La reflexión es prospectiva cuando se genera en el momento de la organización de una nueva propuesta. Finalmente, la reflexión sobre el sistema de acción se produce al alejarse “de una acción singular para reflexionar sobre las

estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra” (p.37). Llevar a cabo una práctica reflexiva permite revisar los propios esquemas de acción, integrar los saberes, problematizar la tarea de enseñar ante la complejidad de la misma.

Los aportes teóricos de Schön y Perrenoud son considerados por Sanjurjo (2009), en sus escritos a los que ya referimos anteriormente, y por Davini (2015) y Alliaud (2017) en sus trabajos sobre las prácticas docentes, a los que haremos referencia más adelante. También Anijovich y Cappelletti (2018) recuperan los desarrollos teóricos de Perrenoud en relación a la actitud reflexiva y en cuanto a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la escuela.

Retomando la idea inicial acerca de la complejidad que atraviesa el contexto de la práctica docente, necesitamos referirnos a los aportes del paradigma de la complejidad. Acordamos con la teorización de la complejidad como

un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. (Morín, 1994, p.32)

La complejidad nos permite superar una mirada lineal de los acontecimientos y observar la realidad escolar como un entramado, donde cada parte no puede definirse sin una relación con las demás. Supone ampliar la mirada, identificar variedad de perspectivas, disponerse a aceptar lo diferente y desconocido en cada situación que se presenta en el aula. Esta mirada implica pensar en diferentes formas de organizar las propuestas de enseñanza de manera que puedan dar respuesta a esa realidad.

La práctica docente es compleja porque está determinada por múltiples factores como, por ejemplo, institucionales, sociales, individuales, políticos e históricos. Nos interpela desde lo particular, lo imprevisible, y lo inesperado. A veces, en determinada situación hasta paraliza lo desconocido y la necesidad de respuesta inmediata. Sanjurjo retorna a los aportes del paradigma de la complejidad y expresa que “la reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida” (2009, p.22). Entonces, la reflexión nos permite interrogar los diferentes

aspectos que traman la complejidad de la práctica: los contenidos, la metodología, los tiempos, lo institucional, lo social, lo singular, lo imprevisto, la utilidad de los saberes y las maneras en que los disponemos atendiendo a las complejas situaciones que se presentan en la puesta en acto de las prácticas de enseñanza.

Respecto de la enseñanza, entendemos que supone “transmitir conocimientos o un saber; favorecer el desarrollo de una capacidad; corregir y apuntalar una habilidad; guiar una práctica. [...] la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, a una acción voluntaria y consciente dirigida para que alguien aprenda” (Davini, 2015, p.30). Por tanto, la enseñanza implica una práctica organizada y pensada en función de los intereses y necesidades que presenta quien aprende. Requiere conocer el contenido a enseñar y transformarlo en conocimiento significativo para generar el aprendizaje.

La enseñanza no se limita a una única manera, existen diversas formas de pensar y ponerla en acto. Litwin, a quien volveremos más adelante, sostiene que “la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre” (2008, p.27). Las prácticas de enseñanza están teñidas por el posicionamiento de cada docente en función de la realidad que atraviesa a cada alumno/a y por consecuencia a toda la clase. Poder pensar en una propuesta de enseñanza que atienda a la totalidad y la singularidad durante toda la jornada escolar es el gran desafío ante lo incierto de cada día.

Como indica Shulman (2001), y también considera Montero (2001), el proceso de enseñanza se inicia con docentes que comprenden aquello que va a ser aprendido y cómo va a ser enseñado. A los alumnos y las alumnas se les ofrecen actividades con conocimientos específicos y oportunidades de aprender, aunque la responsabilidad última de aprendizaje les pertenece. El proceso culmina con una nueva comprensión lograda por el/la docente y por el alumnado, donde a la comprensión se le suma la acción.

Los métodos de la buena enseñanza se pueden agrupar en tres categorías de práctica, cada una de las cuales refiere a un acto de buena enseñanza. La primera, los actos lógicos, incluye el dominio de la disciplina que se enseña. La segunda, los actos psicológicos, incluyen las relaciones entre docentes y estudiantes y la manera en la que perciben la situación. La tercera, los actos morales, refiere a rasgos morales que cada

docente alienta o muestra. Entonces, la buena enseñanza se logra cuando están presentes los tres tipos de actos (Sarasa, 2008).

Las actividades de enseñanza van más allá de dar la clase ya que implican la planificación de la enseñanza y la evaluación de lo realizado. Jackson (1968), en sus intentos por comprender la realidad dentro del aula, distingue dos aspectos en la tarea docente. Uno, es la enseñanza interactiva, e implica lo que cada docente hace frente a sus estudiantes y donde se hacen presentes la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad, existiendo incertidumbre, imprevisión y confusión acerca de lo que sucede en el aula. Otro concierne a la enseñanza preactiva, lo que cada docente realiza fuera de la clase. Aquí es donde la actividad intelectual docente se compara con el procedimiento de resolución de problemas, pues en estos momentos la tarea es muy racional.

También pensamos a la enseñanza como tarea profesional docente. Al respecto Montero considera que

La enseñanza como actividad profesional... puede así definirse como ese conjunto de acciones intencionalmente previstas por alguien, un profesor, para promover en unos alumnos el aprendizaje de conceptos, procedimientos, valores en el marco de una institución—la escuela- a la que afecta y por lo que es afectada.(2001, p.138)

La tarea profesional de enseñar desafía incesantemente a cada docente a considerar a su práctica en el marco de la realidad institucional y social. Es un permanente juego de necesidades e intereses entre los/as que enseñan y los/as que aprenden, en donde cada uno/a construye su proceso y modifica su realidad, como también se transforma la escuela como institución. El proceso de construcción de conocimiento docente en, y desde, la tarea en la escuela nos lleva a pensar en el proceso formativo que transita durante su historia profesional.

Aquí necesitamos resaltar la definición de profesión y de profesional. Tomando los aportes de Montero (2001) podemos decir que la profesión se caracteriza por tener un conjunto de rasgos o factores que posibilitan a una ocupación estimarla como tal. Por profesional entendemos a aquella persona que posee preparación, especialización, competencia en la actividad que realiza y presta un servicio social significativo. Al considerar a la tarea de enseñar como una profesión, también hablamos de profesionalización, planteando así la necesidad de direccionar la actividad de la enseñanza

hacia niveles de mayor calidad, autonomía, colaboración y capacidad. Entre diversas contribuciones, entre ellas las de Shulman (1998), se ha generado un debate en torno a la caracterización de la enseñanza como tarea profesional. Algunos puntos críticos tienen que ver con el conocimiento básico disponible y la autonomía profesoral.

Al abordar la formación profesional, acordamos con Sanjurjo (2009) en sus conceptualizaciones acerca de la práctica docente como construcción subjetiva, durante un proceso formativo en el que cada docente forja teorías, saberes prácticos, creencias. En este proceso se pueden diferenciar trayectos tales como la biografía escolar previa, la formación inicial docente, la socialización profesional y el desarrollo profesional continuo.

El primer trayecto lo constituye la biografía escolar y hace referencia a las internalizaciones realizadas producto de las experiencias personales como alumnos/as (Porta, Sarasa & Álvarez, 2010). El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, al que me uní hace poco tiempo, comenzó estudiando la buena enseñanza. En uno de sus proyectos iniciales, denominado “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables”, se analizaron las (auto) biografías profesionales de docentes memorables que se habían identificado y se indagaron las enseñanzas y experiencias que vivenciaron a lo largo de toda su formación escolar y universitaria con el propósito de encontrar huellas de estas vivencias en quiénes son, así como revelar la forma en que estas experiencias pasadas impactan en sus prácticas (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a; Sarasa, 2012). Estos estudios tuvieron continuidad en otros proyectos sucesivos: “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”, donde profundizaron el estudio de las entrevistas que se habían realizado en el proyecto anterior (Álvarez, Porta, & Sarasa, 2010b, 2010c) En “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional”, se triangularon las entrevistas individuales a docentes memorables de anteriores proyectos con entrevistas focalizadas y se extendió el ámbito de la investigación a docentes de otras facultades (Porta, Álvarez & Yedaide, 2013a 2013b). El proyecto “Formación del Profesorado VI: (Auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada descolonial” (Porta,

Álvarez, & Yedaide, 2014), profundiza categorías que emergieron de los trabajos anteriores. En “Formación del Profesorado VII: La construcción de la identidad docente: Trayectorias y relatos de estudiantes y docentes en la formación universitaria” se destaca el papel de memorables en las prácticas del grupo de docentes participantes, pues han dejado huellas en el desempeño de la tarea y conformando identidades profesionales. En el proyecto al que me uní, “Formación del Profesorado VIII: Narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías *queer*”, se profundizaron sus estudios sobre la narrativa desde una triple dimensión: la dimensión ética de la enseñanza en relación con los vínculos, los afectos y las emociones; el vínculo que cada memorable tiene con la disciplina y la relación con su representación sobre la disciplina enseñada en contexto de formación docente. Se abrió un abanico de análisis social e institucional. El proyecto actual “Formación del Profesorado IX: Políticas e identidades docentes, prácticas memorables, corporeidad y pedagogías *cuir* en perspectiva narrativa” articula formatos de la investigación narrativa en sus diferentes acepciones, pero centrando el interés en historias personales, en la representación de la experiencia vivida de la vida social. Se adopta este tipo de investigación como herramienta para penetrar la identidad, los significados, el saber práctico docente y estudiantil, así como las instituciones y las políticas públicas con rostro humano.

El segundo trayecto profesional, que es la formación inicial, necesita ofrecer a sus docentes en potencia los elementos necesarios que les permitan construir una práctica desde una actitud reflexiva, donde la práctica sea la que interpela a la teoría. Debemos pensar en la reflexión como medular en la formación inicial, y no como un momento o espacio que se agrega en la carrera. Davini (2015) considera a la formación inicial como un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, supone una especialización en un saber y de sus prácticas y genera los cimientos de la acción. Por lo tanto, la formación traza interrogantes que deberían ser analizados por docentes formadores/as. También sostiene la importancia de la mediación social activa, sea con docentes de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y las maestras y profesores/as de la escuela, del intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional, para facilitar el aprendizaje individual de la propia práctica.

En su texto *La formación en la práctica docente*, Davini (2015) alude a la valorización de las prácticas, de las interacciones entre docentes y estudiantes, de la diversidad de situaciones en las aulas, y del desarrollo reflexivo de la práctica. Plantea interrogantes acerca de la formación inicial ya que ésta conlleva la responsabilidad social, pedagógica y política para la enseñanza. La formación inicial desde el espacio de la práctica enseña también contenidos propios que “incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas” (p. 34). La autora reconoce que, si bien quienes enseñan necesitan saber o tener dominio acerca del conocimiento a transmitir esto no resulta suficiente. Es necesario recuperar los aportes de la didáctica que orienten las prácticas de enseñanza en función de sujetos y contextos. Sintetiza diez métodos de enseñanza que posibilitan organizar configuraciones didácticas, diez criterios didácticos para la motivación estudiantil y refiere a criterios generales para evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas están conformadas por diferentes capacidades relacionadas con la acción profesional; tienen que ver con la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica; la toma de decisiones; la coordinación de los grupos, de los espacios, los tiempos, los recursos de enseñanza y de información y la modalidad de evaluación. La autora plantea criterios para la acción pedagógica en la formación, en el campo de las prácticas, modalidades de enseñanza y acción docente, dispositivos y estrategias de intervención y modalidad de evaluación.

Un tercer trayecto mencionado es la socialización profesional, entendida como conocimientos docentes creados mediante intercambios. La socialización profesional está constituida por “los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas” (Sanjurjo, 2009, p. 38). Los procesos de socialización comprenden un factor esencial en la formación permanente de los/as docentes porque favorecen la construcción de conocimientos profesionales.

El último trayecto al que aludimos es el desarrollo profesional tras la formación inicial. No se trata de recibir desde fuera una capacitación, sino de experimentar una permanente transformación, siendo la propia práctica el recurso si se tiene como propósito la reflexión sobre ella. Saber cuestionar, dudar, reflexionar, repensar acerca de la propia

práctica va más allá de una jornada capacitación, implica tener una mirada que atienda la complejidad de la práctica (Sanjurjo, 2009).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) proponen a la autobiografía y a la narrativa como prácticas de formación ya que posibilitan hacer un repertorio de saberes, experiencias y competencias profesionales. Posibilitan articular los procesos de formación desde la propia mirada de cada docente atento a su trayectoria personal dentro de un contexto profesional y social. Otorgan así un valor epistemológico a la experiencia adquirida, como punto de inicio para los procesos formativos.

Caporossi (2009) considera que las narrativas favorecen la reflexión sobre la propia práctica y sobre la construcción del conocimiento profesional docente. La autora expresa que “el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar” (p.112). Posibilitan comprender nuestras prácticas en función del contexto áulico, permiten relatar lo vivido, interrogar lo realizado, tomar distancia, mirarlo desde otro lugar y re-significarlo.

Por su parte, Edelstein (2011) expresa que, de una u otra manera, los/as docentes reflexionan sobre sus prácticas. Plantea la necesidad de explicitar los modos y el contenido de la reflexión que llevan a cabo y que determina su tipo de racionalidad, así como los procesos de cambio que se generan a partir de ella. Para crear la práctica reflexiva, la autora sostiene la necesidad de cambios en los enfoques para la formación del profesorado para forjar transformaciones en la práctica y el desarrollo profesional.

Jackson (2015), en su obra *¿Qué es la educación?*, retoma el interrogante con el que Dewey, en el año 1938, cerró un ciclo de conferencias acerca de la educación, concepto sostenido desde una filosofía de la experiencia, y convocó a su público a pensar sobre el sentido de la misma. Propone Jackson que, desde la condición de docentes, debemos aprender a hacer lo que realizamos profesionalmente superando lo que hemos hecho hasta ahora, o sea mejorar las prácticas actuales a través de la investigación. También sostiene que debemos lograr que “cada materia importe, al menos mínimamente a sus estudiantes” (p. 90). Esa importancia lo lleva a pensar, por un lado, en las infinitas maravillas del mundo que la educación ofrece a sus estudiantes y, por otro, en lo lejos que se puede llegar cuando algo nos importa verdaderamente. Considera que la única manera que la educación importe

como concepto y como realidad es explorarla “amorosamente”, para así reconocer su verdad, su bondad y su belleza. “Si la enseñanza no puede realizarse amorosamente, en el sentido importante de que provoque en el enseñante una profunda satisfacción, probablemente sería mejor no ejercerla” (p. 132). El sentimiento que experimenta cada docente acerca de enseñar determinará qué tipo de enseñante será. A modo de cierre de su obra, Jackson presenta su propia definición:

La educación es un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor en el carácter y el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero. (2015, p.135)

Rescata la cooperación social como componente básico que permite transmitir algo considerado valioso. Esencialmente, la educación es una tarea moral al tener como propósito generar cambios en cada estudiante y en la sociedad en su conjunto. Demanda el compromiso, la dedicación y el trabajo de las personas involucradas.

En su obra *Los artesanos de la enseñanza*, Alliaud (2017) plantea considerar el oficio de enseñar como producción, como transformación de algo, como intervención. En este sentido, la enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, como habilidad para hacer algo, que resulta superadora de la visión instrumental y mecánica con la que se caracteriza a diferentes oficios u ocupaciones. Implica contar con cierta preparación que entrelace acción, pensamiento y sentimiento, que posibilite el saber hacer, que oriente y que acompañe. Enseñar hoy tiene que ver con tener saberes y habilidades que permitan crear, re-crear, inventar, investigar, innovar y aprender continuamente. De esta manera enseñar “sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador.” (p. 32). Tratando de dar respuesta a esta demanda actual de la enseñanza, los planes de estudio de las carreras de formación docente se han complejizado. Sin embargo, la articulación entre el espacio de la práctica profesional con los demás espacios curriculares subsiste como problema difícil de dominar. La práctica debería constituir el eje que articulase los distintos espacios curriculares y no ser únicamente responsabilidad del profesor de prácticas. La autora abre el interrogante “¿cómo se transmite el oficio de enseñar?” (p.110). En respuesta, alude a las condiciones prácticas que formadores/as

tendrían que habilitar para que futuros/as docentes aprendan a enseñar. La práctica debe ser realizada desde el pensamiento, la imaginación y llevarse a cabo de manera colaborativa.

Este breve recorrido por diferentes aportes teóricos da cuenta de la estrecha relación entre las prácticas de enseñanza, los contextos áulicos y los procesos de reflexión como posibilitadores de la construcción del conocimiento profesional docente. Por ello, es necesario sistematizar la articulación entre los sustentos teóricos y el análisis de la práctica, desde la formación inicial docente y durante la trayectoria profesional. Formar en la profesionalidad reflexiva es formar docentes capaces de construir su propio recorrido y crecimiento profesional autónomo que les permita intervenir en situaciones de enseñanza en contextos reales complejos.

2.3. Discapacidad y educación inclusiva

En 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este tratado supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad. La existencia de una Convención específica exige a los organismos de derechos humanos asignen importancia a las personas con discapacidad y respeto por sus derechos. Tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de la dignidad inherente” (2006, Art.1). Los estados tienen la obligación de trabajar en pos de mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, ya que a partir del presente tratado estas cuestiones son de derechos humanos y libertades fundamentales, que son inherentes a todos los seres humanos.

La adopción de la Convención por parte de los Estados que firmaron y ratificaron este acuerdo internacional es válida para potenciar la visibilidad de las personas con discapacidad en el ámbito del derecho como en la sociedad en general. La Convención reconoce que:

la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (2006, Preámbulo, Inc. e)

Esta definición de discapacidad implica un cambio de paradigma, ya que se aborda desde el modelo social. Éste asume que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y con las diversas barreras debidas a la actitud y al entorno (Palacios & Bariffi, 2007). Al respecto, López Melero define a las barreras como “los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (2011, p.42). La definición no es cerrada, sino que incluye a las personas mencionadas, lo que no significa que excluya a otras situaciones o personas que puedan estar protegidas por las legislaciones internas de los Estados. También se establece que las personas con discapacidad son “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (2006, Art. 1).

La Convención insta el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, contemplando las necesidades individuales y facilitando los apoyos necesarios que permitan su formación académica y social. Esto se establece en el Artículo 24, Punto 2:

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión. (2006)

De acuerdo a lo plasmado en el artículo anterior, el Estado debe adoptar las medidas necesarias para garantizar el goce efectivo del derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad. Luego de incorporar a la Convención a nuestro sistema legal, el

Estado argentino realizó las modificaciones legislativas necesarias para cumplimentar lo establecido en este tratado internacional. Por tanto, cada una de las provincias que conforman nuestro país, en el marco de las respectivas leyes de educación, deben implementar políticas educativas que respeten los derechos de las personas con discapacidad.

Consideramos relevante mencionar las leyes vigentes en relación a la educación de niños y niñas con discapacidad en Argentina, y específicamente en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. Mediante la Ley N° 26.378, de junio de 2008, nuestro país ratificó e incorporó al marco legal la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Ley de Educación nacional expresa que “la Educación Especial es 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” (2006, Art. 42). En lo que respecta a la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688, ésta indica claramente el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación adecuada a sus necesidades y posibilidades, la modalidad de Educación Especial es

responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona. (2007, Art. 39)

Así queda explícita la responsabilidad del Estado de proveer, supervisar y garantizar una educación inclusiva, permanente y de calidad para todas las personas con discapacidad en el territorio bonaerense. Los equipos docentes de nivel y de la modalidad de educación

especial deben atender las reales necesidades y posibilidades de los y las estudiantes mediante proyectos pedagógicas acordados y definidos corresponsablemente. Por tanto, cada propuesta se construirá en función de la singularidad de cada trayectoria escolar.

El Marco Curricular Referencial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018) pauta las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que les dan sustento a los documentos curriculares de la educación provincial en todos sus niveles y modalidades. Los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires adoptan una concepción integral del desarrollo de cada estudiante en toda su trayectoria escolar, proceso que sucede en la articulación pedagógica entre modalidades y niveles. Su relación es mediada por el currículo, otorgándole especificidad pedagógica al vínculo. Se sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, en todos los niveles, de manera corresponsable entre los niveles y las modalidades. Los equipos escolares intervinientes deben posibilitar a cada niño o niña una trayectoria educativa integral, que permita organizar propuestas curriculares que garanticen aprendizajes en diferentes contextos institucionales, atendiendo las necesidades subjetivas, educativas y sociales. Constituyen así un recorrido singular, superador de estereotipos establecidos.

En este contexto, la educación inclusiva supone una mirada diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada niño o niña tiene unas capacidades, intereses y motivaciones singulares, es decir las diferencias son inherentes a las personas. Al respecto, Blanco Guijarro considera que educación inclusiva implica “la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño” (2008, p.44). La educación inclusiva incluye reconocer las modalidades de trabajo de los niños y las niñas e identificar las diferencias como potencial para el aprendizaje colaborativo. Se posibilita al acceso al aprendizaje en condiciones de igualdad entre pares y la participación activa en situaciones de aprendizaje más allá de las condiciones culturales, socioeconómicas, étnicas, de género o de cualquier otra circunstancia.

Según este enfoque inclusivo, la escuela se halla encargada de identificar aquellos obstáculos que imposibiliten el derecho a la educación y es responsable de garantizar a cada niño y niña el pleno desarrollo, la participación y el éxito en sus aprendizajes. En este sentido, la educación inclusiva deviene “una filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizajes inclusivos desarrollados desde el marco del currículo común” (Moriña Diez, 2004, p. 35). La educación inclusiva requiere de un proceso de trabajo institucional para discutir, reflexionar, pensar y acordar propuestas de enseñanza que permitan a los niños y las niñas el acceso, la participación y el logro de saberes de calidad.

La educación inclusiva implica un amplio consenso entre los/as docentes acerca de cómo llevar a cabo prácticas de enseñanza que atiendan la diversidad de los niños y las niñas. López Melero expresa que “hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes” (2012, p.143). Así, se encuentra relacionada con la necesidad de cambio de mirada sobre la educación en general. Este posicionamiento debe estar presente más allá de las propuestas específicas de enseñanza: se trata de acuñar valores como la participación, el respeto y aceptación de diferencias.

La educación inclusiva, según los aportes de Arnaiz Sánchez (2011), es un movimiento que surge a finales de la década del ochenta y se afianza en los noventa, con la fuerza de profesionales, padres, madres y personas con discapacidad que luchan por superar la propuesta educativa que ofrecía la educación especial posicionada desde el modelo del déficit, a pesar de la encaminada integración escolar. Se ha considerado como pionero el movimiento que surge en los Estados Unidos, llamado *Regular Education Initiative*, al sostener la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela común, propone que todo el alumnado, sin excepciones, deben asistir a aulas comunes y recibir una educación eficaz, no debería haber exclusión por motivos de género, lengua o pertenencia a un grupo étnico minoritario. Stainback y Stainback (1989), principales representantes, proponen en sus trabajos unificar en un mismo sistema a la educación especial y a la común, lo que requiere la modificación de la educación en general.

Es válido mencionar una serie de reuniones convocadas a nivel internacional por parte de organismos como la UNICEF y la UNESCO en defensa de la educación para niños, niñas y jóvenes. La Convención de los Derechos del Niño, realizada en Nueva York en 1989, consideró al/a niño/a como sujeto de derecho. La Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, planteó el desafío de luchar contra la exclusión en educación. La Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, llevada a cabo en Salamanca en 1994, proclamó el acceso de las personas con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes. El Foro Mundial de Educación para Todos, en Dakar en 2000, reafirmó los objetivos propuestos de la conferencia celebrada en Tailandia y adoptó medidas sistemáticas para reducir desigualdades en la educación de grupos en situación de desventaja.

En la Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro, llevada a cabo en Ginebra, en 2008, se afirmó que la educación inclusiva y de calidad es fundamental para lograr el desarrollo humano. Acerca de esto recomendaron que los Estados miembros identifiquen a la educación inclusiva como “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO, 2008, p. 19).

La Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual, en 2009, analizó la situación de la educación inclusiva, los progresos desde el año 1994, las políticas y las prácticas implementadas, así como también retos para seguir avanzando. A partir de las declaraciones e informes elaborados, podemos considerar como causales de la educación inclusiva, por un lado, el reconocimiento de la educación como un derecho y, por otro, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (Arnaiz Sánchez, 2011).

En el año 2013 se publica el Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (Naciones Unidas). Aquí se reconoce que la educación inclusiva permite hacer efectivo el derecho universal a la educación y la no discriminación,

para todas las personas. Se examinan las disposiciones pertinentes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se distinguen las buenas prácticas y se tienen en cuenta las estrategias y las dificultades para crear sistemas educativos inclusivos gratuitos y de calidad.

El documento Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), fue aprobado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas mediante Resolución 70/1, en la Cumbre de Desarrollo Sostenible celebrada en la ciudad de Nueva York. Los Estados se comprometieron a alcanzar 17 objetivos y 169 metas. Las personas con discapacidad se encuentran expresamente mencionadas en la Agenda 2030, al ser identificadas como de los grupos en situación de vulnerabilidad cuyos derechos deben ser garantizados. El cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible que se han propuesto los Estados es el de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

Desde el modelo del déficit, el niño o la niña con discapacidad se integra en la escuela común pero el currículo que se le ofrece es diferente en muchos aspectos al de sus compañeros/as de aula, sin lograr plena participación. Esta genera también dificultad al momento de elaborar una propuesta docente. No comprender la integración escolar como una tarea que compromete a toda la institución demuestra que no se ha entendido su sentido y, por tanto, se necesita un cambio práctico y teórico (Arnaiz Sánchez, 2011). A esto se sumó, en España en la década del noventa, la llegada de inmigrantes con características diferentes que gestaron una nueva escuela multicultural. La diversidad está presente en las aulas sin hablar exclusivamente de discapacidad, requiriendo respuesta a cada una de las necesidades educativas. Por eso se comienza a utilizar la expresión atención a la diversidad en el entorno de la educación especial con la intención de considerar el abanico de características y situaciones educativas que se presentaban en la escuela. Desde esta mirada la diversidad es considerada como un valor educativo que puede favorecer a toda la escuela.

Desde el modelo curricular propuesto por Ainscow, (2001), Stainback y Stainback (1999) plantean una nueva perspectiva: se centra la atención a las necesidades específicas de cada alumno/a durante su proceso a través de estrategias organizativas y curriculares.

Parte de la heterogeneidad estudiantil y la necesidad de brindar una propuesta a cada situación en el marco de la llamada educación inclusiva. Educar desde este modelo “significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho” (Arnaiz Sánchez, 2011, p. 26), y construir estrategias de enseñanza que permitan la plena participación de todos los/as estudiantes en el aula.

Echeita y Ainscow (2010) resaltan que, en algunos países, el término educación inclusiva se piensa únicamente en relación a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, a nivel mundial, se ha visto de forma más amplia (UNESCO, 2008). Ya a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) la inclusión educativa deviene un principio, un marco orientativo. A diferencia de los establecido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva es un derecho (2006, Art. 24) y, por ello, obliga a los Estados parte a hacerlo efectivo, aunque reconoce que el campo de la educación inclusiva está cubierto de incertidumbres, disputas y contradicciones.

Al intentar construir una definición de educación inclusiva, se destaca la existencia de cuatro elementos. Primero, “la inclusión es un proceso” (Echeita & Ainscow, 2010, p.4) de permanente búsqueda de maneras para atender a la diversidad de estudiantes. También hay que considerar al tiempo ya que no se pueden generar cambios de manera rápida. Segundo, “la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” (p. 5). La presencia refiere al lugar y nivel de asistencia real a las clases mientras que la participación está relacionada con las experiencias concretas y posibilidades de hacer escuchar sus expresiones dentro de la escuela. Tercero, “la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras” (p. 5). Éstas obstaculizan el pleno cumplimiento de los derechos, por lo cual es necesario detectarlas para poder elaborar un plan de apoyos que las aparte. Existen guías que permiten la indagación y la reflexión acerca de la configuración de barreras por factores culturales, políticos y educativos. Una de las más difundidas es la elaborada por Booth y Ainscow (2000), denominada *Index for Inclusion*, cuya traducción al castellano es “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” y fue realizada por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa (2002), equipo formado por tres universidades españolas. Ésta consiste en materiales que facilitan el desarrollo de una educación inclusiva en las instituciones escolares. Finalmente, “la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de

alumnos/as que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar” (p. 5). Es responsabilidad moral asegurar la presencia, la participación y el éxito en la escuela a aquellos grupos en situación de vulnerabilidad.

Existe un marco de referencia, basado en investigaciones internacionales, para llevar a cabo propuestas inclusivas con éxito. El mismo “consiste en cuatro esferas superpuestas, que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la inclusión educativa, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación)” (Echeita & Ainscow 2010, p. 8). Las esferas refieren a cuatro elementos: conceptos, política de educación, estructuras y sistemas educativos y prácticas educativas. Cada uno de ellos trae interrogantes que posibilitan evaluar el desarrollo dentro del sistema educativo. En las consideraciones finales refieren a la educación inclusiva como el mayor desafío que enfrentan los sistemas educativos a nivel mundial y convoca a los/as profesionales de la educación a aumentar la capacidad de reflexión, la responsabilidad y el sentido ético para lograr tal fin.

Ainscow y Gómez Hurtado sostienen que “las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje” (2014, p. 20). Consideran que las escuelas inclusivas pueden ser de diferentes maneras, pero todas ellas tienen una modalidad organizativa que atiende la diversidad de los/as estudiantes de forma positiva. Como así también es necesaria la presencia de líderes escolares que fomenten en el trabajo conjunto la cultura inclusiva en sus escuelas. Rescatan la importancia de la gestión de los equipos directivos dentro de la institución en torno a la diversidad, ya que posibilita llevar a cabo prácticas inclusivas.

En el artículo titulado “Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada” Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015) presentan la traducción al castellano de la tercera edición del *Index for Inclusion*, editado por Booth y Ainscow (2011). Se trata una versión revisada y ampliada de su primera edición elaborada en el año 2000 por los mismos autores. Su difusión en el Reino Unido y en otros países tuvo como propósito guiar a los centros educativos en la puesta en marcha y el avance de procesos de cambio y revisión que promuevan la participación y respondan a la diversidad del alumnado garantizando el

derecho a una educación inclusiva. Es un instrumento que permite promover procesos de autorreflexión, de reflexión conjunta y de colaboración entre los integrantes de una comunidad escolar con la finalidad de transformar los sistemas educativos de manera que se promueva y asegure el derecho a la educación desde el reconocimiento y respeto de la diversidad de los alumnos y alumnas.

Más aún, se destaca la presencia de tres elementos interrelacionados para la concreción del proceso de inclusión: aumento de la participación de cada miembro de la comunidad educativa y reducción de la exclusión; transformación y construcción de espacios y sistemas y, por último, llevar a la práctica los valores que la sostienen. Cada centro, al asumir una perspectiva inclusiva debe reflexionar en relación a sus particularidades, su política y su puesta en marcha del currículo, para así determinar si son facilitadores o no del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. El *Index* (Booth & Ainscow, 2015) orienta sobre cómo iniciar y sostener los procesos de revisión y mejora de los centros a través de tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, con sus correspondientes secciones, indicadores y preguntas, y un proceso cíclico estructurado en relación a cinco fases: comenzando, descubriendo en conjunto, elaborando un plan, pasando a la acción y revisando los avances. No debe entenderse cada fase como una secuencia lineal, sino como sugerencias de acciones a seguir de manera flexible. La nueva versión se ha revisado y ampliado en dos aspectos. En primer lugar, se destaca el refuerzo del marco de valores como sostén de la labor cotidiana ya que “los valores y los principios éticos del profesorado le permitirán, en gran medida, avanzar y mantenerse firme a pesar de las difíciles circunstancias en las que habitualmente se desarrolla su tarea docente” (p. 11). Los valores guían el recorrido hacia la inclusión, manteniendo culturas, políticas y prácticas en el mismo sentido. En segundo lugar, en la reformulación de una de las secciones relacionada con la reflexión en torno al currículo escolar.

Un aula inclusiva (Echeita, Sandoval & Simón, 2016) se caracteriza por la variedad de propuestas acerca de qué y cómo aprender, de medios y materiales, de maneras de expresión y de formas para comunicar lo aprendido. También se destaca por la diversidad de organización del espacio áulico respetando tiempos y ritmos de aprendizaje. Otra cualidad es la riqueza de estímulos de aprendizaje, dentro o fuera del espacio áulico o de la

institución. Por último, la abundancia de posibilidades que se presentan a los alumnos y alumnas para interactuar con sus compañeros/as.

En nuestro país, no abundan los trabajos realizados acerca del tema que abordamos. En el texto *Escuela y prácticas inclusivas* Aizencang y Bendersky (2013) consideran que revisar las prácticas escolares, pensar en las mismas y cuestionarlas supone, por un lado, reconocerse como profesional docente y, por otro, posibilitar mejores condiciones para que el conjunto de estudiantes transiten de la mejor manera posible sus trayectorias escolares. Presentan un posicionamiento crítico acerca de algunas formas naturalizadas de mirar a los/as alumnos/as y de intervenir en las instituciones, que en ocasiones obstruyen la posibilidad de lograr aprendizajes. Asumen el compromiso de analizar las formas de organizar la vida escolar y generar condiciones de posibilidad. Tener en cuenta la singularidad de los/as estudiantes implica “tolerar tiempos e incertidumbres, mirar con detenimiento, probar y ajustar de manera artesanal y constante” (p. 40). Ese posicionamiento ante la tarea docente requiere de la construcción de nuevos saberes atentos a la complejidad de las situaciones. Analizan la situación de la escuela común ante la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad y específicamente el malestar docente que aparece ante esta situación. Expresan la necesidad del trabajo conjunto, la posibilidad de contar con espacios que fomenten la circulación de la palabra, el intercambio de saberes y prácticas, el pensar en conjunto y así implicarse en la situación. Lo esencial es la disposición a enseñar y aprender colaborativamente en función del proyecto pedagógico que convoca con el propósito de buscar maneras alternativas de enseñanza y generar posibilidades de aprendizaje.

En un artículo titulado “Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa” (Di Pietro, Pitton, Medela & Tófalo, 2013), presentan una investigación mixta. Esta se centró en las configuraciones de apoyo que ofrece la modalidad de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la atención de niños y niñas que, sin presentar discapacidades de origen orgánico, no logran aprendizajes de contenidos y/o adecuación a las pautas de convivencia escolar requeridos por la escuela primaria. Consideran como dispositivo el trabajo de

profesionales como Maestro/a de Apoyo Pedagógico, Maestro/a de Apoyo Psicológico y Maestro/a Psicólogo/a Orientador/a en problemas emocionales severos. También incluyen el acercamiento a la práctica docente concreta. Abordan el trabajo de cada uno de los dispositivos en relación al contexto áulico de cada niño/a. En relación a las configuraciones de apoyo, expresan que: “instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso y el sentido mismo de la escuela.” (p. 208). En este caso, se trata de fortalecer a las escuelas en su cumplimiento del logro de los aprendizajes o de permitir un posicionamiento dentro de la institución. Esto implica una serie de articulaciones entre educación especial y educación común con un objetivo en común que es la inclusión escolar.

El trabajo de investigación titulado “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina” (Donato, Kurlat, Padín & Rusler, 2014) se enmarca dentro de un acuerdo entre la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires y UNICEF. Presenta un estudio cualitativo de casos en escuelas de tres jurisdicciones del país que tienen como alumnos/as a niños y niñas con discapacidad. Se propuso identificar y caracterizar prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva y constituyan insumos para el diseño de políticas públicas y la gestión institucional garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Cobeñas (2015) elabora un informe de relevamiento titulado “Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”, realizado para la Asociación por los Derechos Civiles en ocho escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Es el resultado de las indagaciones realizadas a partir de un estudio que tuvo como objetivo principal conocer y documentar prácticas inclusivas en el sistema educativo orientadas a la educación de personas con discapacidad que concurren a escuelas públicas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. Registra experiencias valiosas de prácticas de enseñanza en escuelas comunes orientadas por el principio de inclusión para estudiantes con discapacidad. Presenta un conjunto de prácticas, condiciones y estrategias analizadas en el trabajo que resultan significativas para construir una educación inclusiva.

La tesis de maestría “Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre” (Vélez Pachón, 2015) explora representaciones sociales frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad. Este trabajo permitió mirar las representaciones simbólicas que se construyen y reconstruyen acerca de la educación inclusiva. El trabajo implicó reconocer que el problema de estudio estaba asociado al propio contexto de los niños y las niñas; entender que puedan ejercer el derecho a la educación; asumir que la educación inclusiva es un derecho de los/as niños/as con discapacidad; y comprender que esa educación es herramienta para derribar las barreras actitudinales puestas por la sociedad. Para la autora, “la inclusión se aprende, y se aprende sólo con la experiencia, y para que haya experiencia debemos estar abiertos a un cambio que favorezca la aceptación, la valoración y el respeto por la diversidad.” (p. 99). Refiriéndose al concepto de discapacidad desde el modelo social, considera que la identificación y superación de barreras y obstáculos dependen en gran parte de las acciones que realice la sociedad. Sin embargo, la tarea del Estado debe estar presente si se quiere avanzar en la educación inclusiva. La investigadora concluye que los actores del caso estudiado “tienen una representación positiva frente a los procesos de educación inclusiva” (p. 189) y designa como factor primordial la voluntad de los directivos de la institución para asegurar prácticas escolares inclusivas.

La tesis doctoral “Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva” (Tomé, 2015) es una investigación realizada en escuelas primarias comunes especiales de recuperación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo fue conocer las teorías y las prácticas de enseñanza docentes en relación a las necesidades educativas de alumnos/as de las escuelas primarias comunes y de recuperación, desde el enfoque de la educación inclusiva. No hay antecedentes de este tipo de trabajos en el período 2003-2012seleccionado por el autor. Parte de las conclusiones consideran que la década abordada se caracterizó por cambios de paradigmas: de la segregación a la integración y desde éste a la inclusión. Propone recomendaciones derivadas de los resultados de su investigación, las mismas considerarán las tres dimensiones a las cuales

hace referencia el *Índice de inclusión* propuesto por Booth y Ainscow (2000) con la intención de orientar la reflexión y generar modificaciones en las escuelas.

El texto *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias* (Torres, 2016) propone indagar acerca de nuevas maneras de pensar y hacer la educación como así también reflexionar y profundizar acerca de las ideas de normalidad-anormalidad y las de igualdad-diferencia. Analiza el término diversidad en relación con la escuela inclusiva y los profundos cambios que se están generando al interior de las instituciones. Plantea las modificaciones que ocurren en el escenario escolar, los problemas, las necesidades y los desafíos que se le presentan a los/as docentes en su rol al momento de atender la heterogeneidad en el aula. Entiende como necesaria una tarea de “deconstrucción de imaginarios y de generación de nuevas representaciones sociales que reviertan las existentes” (p. 27) en relación a las miradas hacia las personas con discapacidad. En función de esto relata historias de niños y niñas con propuestas de inclusión en el nivel inicial, primario y en escuelas especiales. Su intención es plantear interrogantes y buscar nuevos sentidos a las experiencias docentes.

El artículo “La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas” (Casal, 2018) retoma la investigación de su tesis de maestría titulada “Políticas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario”, en donde realizó una indagación acerca de las prácticas educativas que refieren a la educación inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires. Fueron analizados algunos datos, las normativas que encuadran la educación inclusiva, se caracterizaron las instituciones en las que se encuentran niños y niñas en situación de inclusión educativa, y se interpelaron los discursos de funcionario/as y supervisores /as como “bisagra” entre lo que lo plasmado en las normas y lo que las prácticas posibilitan o no. Propone considerar los saberes que se construyen y producen para posibilitar experiencias de educación inclusiva en el ámbito del aula, teniendo en cuenta tensiones y entrecruzamientos de los diferentes aspectos que se ponen en juego.

Es relevante mencionar el último texto publicado de Borsani (2018) titulado “De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho”. Se abordan conceptos como accesibilidad, barreras del aprendizaje y la participación, ajustes razonables y configuraciones de apoyo. La autora propone una resignificación teórica a la

luz de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), lo que genera una revisión de las prácticas en la escuela.

El libro *Educación inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias* (Tomé, 2018) muestra reflexiones y conclusiones de su investigación llevada a cabo para su tesis doctoral antes mencionada. Al inicio del texto presenta los antecedentes y la evolución sociohistórica de la escuela primaria y la escuela especial en el mundo, con particular referencia a nuestro país. Luego analiza los cambios de paradigmas en el ámbito de la educación: el de la integración, desde la escuela especial y el de la inclusión, desde la escuela común. Propone la necesidad de “construir comunidades para aprender a partir de establecer valores inclusivos” (p. 62), y así lograr una escuela que respete y aborde la diversidad. Esto implica el desafío de pensar en una escuela con y para todos/as los niños y las niñas. En otro capítulo aborda las problemáticas de las teorías de la enseñanza y sus prácticas en el ámbito de las escuelas de nivel primario de educación común y de recuperación desde una concepción socio-constructivista y la educación inclusiva. Finaliza el texto con las conclusiones producto de su trabajo de campo y con reflexiones que orienten los cambios que deberían implementarse en las escuelas.

En el texto *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*, Casal & Néspolo (2019) presentan algunos conceptos que facilitan comprender a la educación inclusiva en el contexto de la escuela actual y dentro de la formación de docentes, y otros que permiten entender la inclusión como inherente a la educación. También reúnen narrativas que ligan experiencias con profundizaciones teóricas sobre educación inclusiva, las mismas fueron escritas por docentes que llevan a cabo su tarea como formadoras de la carrera docente. Consideran que la práctica de narrar experiencias genera nuevos sentidos y nuevas miradas permitiendo construir un saber pedagógico sensible sobre las prácticas educativas inclusivas.

En resumen, los trabajos a nivel internacional acerca de la educación inclusiva preceden en el tiempo a las producciones teóricas realizadas en nuestro país. Las realizaciones antes mencionadas llaman a construir un posicionamiento crítico acerca de las formas de intervención docente dentro de las escuelas ante la diversidad de maneras de aprender de niños y niñas. Estas demandas implican nuevas miradas desde el trabajo

colaborativo entre docentes e instituciones. Es menester reflexionar sobre políticas, culturas y prácticas escolares que propicien condiciones que garanticen una educación inclusiva.

2.4. El proyecto pedagógico individual

Al iniciar esta sección es válido aclarar que, al momento de presentar nuestro proyecto de tesis, utilizamos en nuestro título el término proyecto pedagógico individual, tomado del Consejo Federal de Educación (2016), Resolución N° 311/16 y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011), Resolución N°4635/11. Posteriormente, con fecha 1 diciembre de 2017, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires derogó la Resolución N°4635/11 denominada “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires” y aprobó la Resolución N°1664/17 “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”. En esta última se reemplaza la denominación de proyecto pedagógico individual por “propuesta pedagógica de inclusión” (2017, p. 6). A partir del inicio del ciclo lectivo 2018, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires expresa el uso de la denominación plasmada en la Resolución N° 1664/17 en el ámbito de las escuelas.

La Resolución N° 4635/11 es un documento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) que tuvo vigencia hasta diciembre de 2017, cuya finalidad es brindar un marco organizativo y establecer procedimientos para la implementación de proyectos de integración y elaboración del proyecto pedagógico individual. La integración de alumno/as con discapacidad es un proceso institucional proyectado para cada sujeto, demanda una dinámica interdisciplinaria que involucra a la totalidad de profesionales de las instituciones educativas, al/a alumno/a y a la familia. Es el resultado de una construcción colectiva de protagonistas institucionales que poseen funciones y responsabilidades específicas, complementarias y diferenciadas en función de los objetivos planteados para cada niño o niña. Sostiene como principio que todo/as lo/as alumno/as pueden aprender en la medida que se dé respuesta adecuada a sus necesidades. El proyecto de integración tiene como propósito principal lograr que las experiencias de aprendizaje contempladas en los diseños curriculares de cada nivel se lleven a cabo en esos contextos escolares, permitiendo el acceso y progreso en la escolaridad. Define el proyecto

de integración como una estrategia educativa donde cada sujeto con discapacidad participa de una experiencia de aprendizaje, en el ámbito de la escuela común. Esto implica abrir un espacio educativo donde pueda—desde sus posibilidades y con sus limitaciones—construir sus aprendizajes. Claramente, la Resolución N° 4635/11 expresa que la integración escolar posee la finalidad de educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación; de garantizar la adquisición de los contenidos curriculares, habilitar y atender la opinión del alumno y de la alumna y de su familia ayudando a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia; de permitir que descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones; de establecer objetivos claros y personalizados a partir de los cuales se determine la temporalización necesaria para el logro de los mismos; y de favorecer la participación en la toma de decisiones para la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida en ejercicio de su ciudadanía. Por lo antes dicho, en esta Resolución están presentes rasgos del paradigma integracionista y, por tanto, se deroga para dar paso al modelo inclusivo.

El Consejo Federal de Educación (2016) mediante la Resolución N° 311/16 considera que el proyecto pedagógico individual para la inclusión se elabora conjuntamente entre los equipos docentes de nivel y de la modalidad de educación especial, desde el modelo social de la discapacidad, para fortalecer prácticas inclusivas y diseñar los ajustes atentos a las barreras existentes en la escuela y a las necesidades individuales de los niños y las niñas con discapacidad. Los equipos educativos informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes con el propósito de que el/la estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes desde el diseño curricular jurisdiccional. El proyecto debe actualizarse periódicamente sobre la base de metas realizables. El proyecto pedagógico individual habilitará a estudiantes con discapacidad a recibir el título y certificado analítico del nivel primario, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2017) conforme a las Leyes de Educación Nacional N°26.206 y de Educación Provincial N°13.688, y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, N° 155/11, N° 174/12 y 311/16 aprueba la Resolución n°1664/17 “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” (s/p). Expresa

que la propuesta de enseñanza en el nivel primario destinada a un/a niño/a con discapacidad, se halla pensada, diseñada y plasmada en el proyecto pedagógico individual en función de sus posibilidades, necesidades e intereses, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. El proyecto pedagógico individual tiene el propósito de identificar y derribar las barreras, realizar los ajustes razonables, prestar los apoyos específicos necesarios y lograr la participación y el acceso a los aprendizajes escolares. La elaboración de esta propuesta específica de enseñanza es responsabilidad de los equipos docentes de la escuela primaria y de la escuela especial, con la participación de la familia del niño/a con discapacidad.

Para lograr una educación inclusiva y trazar el proyecto pedagógico individual es necesario, primero, saber cuáles son las barreras que generan exclusión. Pueden presentarse diferentes impedimentos, tales como barreras de acceso físico, de la comunicación, didácticas (procesos de enseñanza y de aprendizaje), barreras sociales/actitudinales (docentes, estudiantiles, familiares o carencias en la información, la capacitación y el conocimiento de los procesos inclusivos). Por tanto, los/as docentes deben identificar y luego comprender estas barreras para eliminarlas y posibilitar un ambiente libre de exclusiones (López Melero, 2011).

Booth y Ainscow (2000), en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, sustituyen el concepto de necesidades educativas especiales por las barreras para el aprendizaje y la participación. Expresan que “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos” (p.22). Tanto las barreras como los recursos para minimizarlas o eliminarlas pueden estar dentro de la institución, en la comunidad o en las políticas públicas. Este término responde al modelo social de la discapacidad, de acuerdo con el cual las barreras aparecen en la interacción entre estudiantes con deficiencias y el contexto.

Para favorecer la educación inclusiva para niños/as con discapacidad los servicios educativos deben generar condiciones que posibiliten trayectorias integrales, diseñando los ajustes razonables en función de las barreras existentes en la escuela y las necesidades de cada niño/a con discapacidad. Por ajustes razonables se entenderán

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para

garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.(ONU,2006, p.5)

Se trata de fomentar al máximo el desarrollo de los aprendizajes, la convivencia y la participación efectiva de niños/as con discapacidad en el contexto escolar. Cada situación particular será analizada y considerada con el propósito de respetar el derecho a la educación. Tarea que se acuerda y aborda institucional y colaborativamente.

2.5. Las configuraciones de apoyo

Nuestro especial interés por abordar específicamente el concepto de configuraciones de apoyo se relaciona con la importancia que adquiere la intervención docente en el contexto de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad. Ese recorrido es único y singular, construido de acuerdo a los intereses, las necesidades, las posibilidades del niño o de la niña y en relación a los apoyos que pudiera necesitar en función de las barreras que impidan el logro de los aprendizajes. Es una experiencia que transita en compañía de un equipo de docentes quienes acuerdan y pautan una propuesta pedagógica, pero con la intervención concreta y diaria de un/a docente de grupo que posibilita de una u otra manera la puesta en acto de las configuraciones de apoyo.

Necesitamos comenzar precisando el término configuraciones en el lenguaje común. Recurrimos en primer lugar a la *Real Academia Española*, que define configuración como la disposición de las partes que componen una cosa y le dan forma y sus propiedades. Se trata entonces de ubicar a las partes y de dar forma a algo, en nuestro caso dar forma a los apoyos que recibe un niño o una niña con discapacidad en el ámbito escolar, situándoles en el lugar necesario, en el tiempo adecuado y entre las personas que interactúan dentro de la institución.

Entendemos por apoyos a “las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.39). El recurso en sí no funciona como apoyo, sino que pasa a serlo cuando tiene un propósito en una situación determinada y para un/a niño/a en particular con la intención de brindarle autonomía en su contexto áulico y social.

El Consejo Federal de Educación (2016) propone que las instituciones educativas que necesiten apoyo para garantizar el desarrollo de la trayectoria escolar de los niños y niñas con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria tendrán la posibilidad de recibirlos. Serán corresponsabilidad entre el nivel, la modalidad de educación especial y demás modalidades y podrán desarrollar propuestas específicas de enseñanza, desde la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje. Las mismas pueden ser de acceso físico, de la comunicación, didácticas (procesos de enseñanza y de aprendizaje), y sociales/actitudinales (actitud docente, estudiantil, familiar, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos). Con el propósito de minimizar /o eliminar las barreras institucionales se diseñarán los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otros) y las configuraciones de apoyo según sea su tipo: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación.

Las configuraciones prácticas (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) que pueden adoptar los apoyos serán acordadas considerando la evaluación y la valoración de la discapacidad de cada niño o niña, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas, el contexto y los recursos de las instituciones. Las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal, entendiendo a la relación de apoyo como una manera de vínculo educativo para y con el niño o niña con discapacidad. A continuación, definiremos cada uno de los tipos de configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos.

Mediante la atención se realiza la valoración de las barreras al aprendizaje y las necesidades educativas. Se acuerdan y se toman decisiones en cuanto al proceso educativo. Implica evaluación, planificación, atención y seguimiento del proceso.

El asesoramiento y la orientación son de carácter preventivo, partiendo de un enfoque institucional de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Propician la eficacia de las reuniones, la corresponsabilidad de los/as participantes en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones, su evaluación y revisión. Favorecen la creación de redes de comunicación entre los implicados.

La capacitación puede configurarse como una actividad formativa intencional para la construcción de conocimientos y capacidades de docentes, familias y de trabajos interinstitucionales. Se proponen instancias de formación y encuentros pedagógicos participativos y colaborativos. Se intenta fomentar una cultura institucional sobre cómo aprender con otros.

La provisión de recursos implica por lo general actividades mediadoras de difusión, por parte de docentes o del sistema desde instituciones escolares, personas, grupos o centros que producen distintos recursos y materiales (equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas).

La cooperación y la acción coordinada apuntan a las actividades que se desarrollan conjuntamente entre docentes del sistema de apoyo y de diferentes áreas, niveles e instituciones. Su propósito es garantizar la trayectoria educativa integral del niño o de la niña.

El seguimiento involucra acciones y el diseño de la trayectoria educativa integral de cada estudiante con la definición de los acompañamientos. Se determinan planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación. El seguimiento es de procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y sujetos.

Los procesos de investigación posibilitan la construcción de lo público y la acción educativa; habilitan para interrogar, analizar a la luz de la teoría, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Son llevados a cabo por docentes mediante proceso de reflexión.

Las configuraciones deben ser flexibles, complementarias y contextualizadas para así elegir las estrategias adecuadas. Serán acordadas entre los equipos de la escuela de nivel primario y el equipo de la escuela de la modalidad de educación especial, quedarán plasmadas en la propuesta pedagógica individual. La trayectoria educativa integral de los/as niños/as con discapacidad en el nivel primario requiere de configuraciones de apoyo con el fin de eliminar las barreras que impiden el aprendizaje efectivo.

Al tomar el concepto de configuraciones de apoyo es menester también considerar los aportes de Litwin quien, en su obra *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, resultado de una investigación llevada a cabo en el ámbito de

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, acuña el constructo configuraciones didácticas, entendido como

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en las clases con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 1997, p. 97)

La autora propone una nueva agenda para la didáctica donde la intención de enseñar esté acompañada por procesos que posibiliten la comprensión de los/as estudiantes y la construcción del conocimiento. La configuración denota las formas particulares de cada docente para el abordaje de la enseñanza, el dominio del contenido de una disciplina y el vínculo con las prácticas profesionales. En su configuración despliega y organiza la enseñanza de una manera singular en donde se pueden distinguir persistencias y recurrencias que demuestran buenas configuraciones al momento de enseñar en un campo disciplinar en particular, siendo la expresión de su experticia, mediante una propuesta que no se transforma en un modelo a transponer en otro contenido.

Maggio (2018) analiza las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, los cambios culturales que se generaron de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación y la transformación en cuanto a los modos de construcción del conocimiento. Retoma los aportes de Litwin sobre configuraciones didácticas y la idea de metaanálisis de la clase, en donde se demuestra que es posible distanciarse de la misma, mirarla didácticamente y entenderla más allá de lo planeado. Se trató primero de una construcción inédita para las clases y después de un constructo teórico abriendo una línea de indagación en la investigación. Siguiendo estos aportes propone inventar la propia clase generando una estructura original para la misma.

La puesta en acto de cada una de las configuraciones de apoyo acordadas en el marco de una propuesta pedagógica de inclusión da muestra de la particularidad de la práctica docente para favorecer los procesos de construcción del aprendizaje de un niño o una niña y de una nítida intención de enseñar los contenidos de manera singular. Esto implica recurrir a procesos de reflexión antes, durante y después de cada clase. El dar forma a determinados apoyos que necesita cada estudiante en un momento de su trayectoria escolar lleva a reflexionar acerca de la tarea cotidiana llevada a cabo en el aula—teniendo en cuenta el contenido disciplinar, los recursos materiales disponibles, el espacio áulico, la interacción entre pares y con su docente, las estrategias didácticas propias de cada área, las diferentes maneras de evaluar y las posibles intervenciones didácticas. La reflexión tiñe la tarea cotidiana ya que las configuraciones de apoyo son flexibles y provisorias porque están sujetas a la revisión permanente en relación a los logros, las necesidades y las posibilidades de cada niño o niña en su proceso de construcción de aprendizajes. Se pueden modificar, agregar o quitar apoyos: esto forma parte del día a día de la tarea y conlleva al/a la docente estar atento/a a los interrogantes que puedan surgir, a los imponderables y a los avances para compartirlos y comunicarlos a todo el equipo docente que colaborativamente asumen la responsabilidad de materializar el derecho a la educación de un/a estudiante con discapacidad.

Podemos expresar que las configuraciones de apoyo son las formas que los/as docentes asignan a cada uno de los sostenes en función de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad de un niño o una niña con el propósito de que logren la mayor autonomía posible en el contexto escolar y social. Se deben realizar considerando las necesidades educativas de los/las estudiantes, las barreras al aprendizaje, el contexto y los recursos de las instituciones. Estas formas, de alguna manera, interpelan al/a la docente respecto de su propia práctica, convocan a poner en juego lo imprevisto, a recrear las modalidades de intervención y a pensar en una búsqueda sistemática de estrategias de enseñanza que favorezcan el logro de los aprendizajes por parte de los niños o las niñas en su contexto escolar.

2.6. Consideraciones finales

En este capítulo desarrollamos aportes de producciones teóricas nacionales e internacionales que nos posibilitan analizar las prácticas de enseñanza puestas en marcha

por docentes de nivel primario. Específicamente, abordamos referentes teóricos de la educación inclusiva como así también leyes y normativas vigentes en nuestro país y en nuestra provincia. Estos aportes nos permiten entretrejerlos con la compleja realidad del aula al momento de poner en acto las configuraciones de apoyo pensadas, acordadas y plasmadas en la propuesta pedagógica de inclusión y así interpretar las prácticas puestas en acto por las profesionales que participan de nuestro estudio. La educación inclusiva está presente en nuestro país desde hace algunos años, aunque formalmente a partir de la vigencia de las actuales Leyes de Educación Nacional y Provincial y de la adhesión de la República Argentina a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Implica, como ya mencionamos entre otras cosas, y más allá de ser un derecho para los/as estudiantes con discapacidad, un proceso de construcción colaborativa que interpela a los/as docentes, a las familias y a la comunidad en su conjunto. En el próximo capítulo definimos nuestro posicionamiento metodológico y los procedimientos que nos permitieron llevar adelante nuestro trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Introducción

En este capítulo, definimos nuestro posicionamiento desde el paradigma cualitativo y mencionamos los procedimientos puestos en marcha para llevar a cabo nuestro estudio: la metodología de la investigación, su contexto de la investigación y participantes, el rol de la investigadora, los instrumentos de recolección de datos, el análisis y la validación de éstos.

Nuestra investigación se inscribe en el paradigma cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012). En primer lugar, junto con Sautu (2010), definimos al paradigma como “un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad.” (p. 29). Específicamente coincidimos con Denzin y Lincoln cuando expresan que “la investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio”(s/p, 1994). Por tanto, las investigaciones cualitativas abordan sus estudios en su situación natural. La lógica cualitativa posibilita la comprensión de los procesos docentes y el sentido que otorgan a sus prácticas. Implica el trabajo de campo para recolectar la información que docentes brindan y observar sus prácticas en sus espacios de trabajo. Por su parte, Guba y Lincoln (2002) consideran tres supuestos paradigmáticos interrelacionados de carácter ontológico, epistemológico y metodológico. En el paradigma cualitativo, y ante la pregunta sobre la naturaleza de la realidad, el supuesto ontológico responde que es subjetiva y múltiple, de acuerdo a la mirada de quienes se implican en la investigación. El supuesto epistemológico se interroga acerca de la relación entre cada investigador/a y aquello que investiga, y responde que está dada por la interacción entre ambas. El supuesto metodológico traza un proceso inductivo de investigación en donde las categorías emergen de la información obtenida, relacionada al contexto e iluminada posteriormente por las teorías (Creswell, 1994).

En resumen, consideramos la descripción realizada por Taylor y Bogdan (1992) acerca de la metodología cualitativa. Es inductiva, pues construye conceptos a partir de pautas que ofrecen los datos, en el marco de un diseño flexible. Observa a las personas y las situaciones como un todo en contexto, prestando atención a sus interacciones y a los efectos que generados. Aleja sus propias creencias y perspectivas viviendo cada situación como

novedosa y valiosa. Precisaremos estos aspectos de nuestra investigación cualitativa en los siguientes apartados de este capítulo.

3.2. Metodología de la investigación

En primer lugar, nuestra metodología adopta un enfoque interpretativo, que se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias de acción en las que se encuentran. De esta manera, se “procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes” mutuamente (Erikson, 1989, p. 13). La información brindada por participantes, ligada siempre al contexto, es la que posibilitará la tematización, entendida como estructuras de significado elaboradas interpretativamente. Al respecto, Van Manen considera que “reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia” (2003, p. 96). Estos aspectos dan sentido y significado a la experiencia de participantes en su contexto particular, el aula.

Desde este enfoque, la interpretación otorga sentido a los datos o a la información recabada sobre sus significados. Esto nos conduce a pensar en los valores de la investigación: es necesario reconocer, identificar y explicitar las propias valoraciones y posiciones, como así también la carga de valor de la información recolectada en el campo (Creswell, 1994).

La investigación, desde este enfoque, posibilita comprender la práctica docente en contexto. Al respecto, Sanjurjo indica que “tanto el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje” (2009, p. 17). La observación de la tarea en el aula, el análisis de los relatos de profesionales, la comprensión del significado y del sentido que impregna a cada práctica y la reflexión que emerge permiten la construcción de nuevas interpretaciones teóricas de las prácticas.

En segundo lugar, nuestra metodología es plenamente narrativa y nos permite entender y analizar relatos referidos a las historias de vida, entrevistas relatadas o dialógicas, narraciones biográficas—es decir narrativas en donde se representa la experiencia personal en su dimensión temporal. Entendemos a la narrativa como “pautas o formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.17). Es una

manera particular de reconstruir la experiencia desde el plano de la acción al plano del lenguaje, cuando mediante un proceso reflexivo se otorga significado a los acontecimientos sucedidos. Consideramos que la experiencia (Dewey, 2010) produce un intercambio entre la persona y el ambiente, a través del cual ambos se transforman y también transforma a la experiencia pasada y futura.

El conocimiento narrativo es interpretativo en la medida en que las acciones de las personas son entendidas “como textos a interpretar” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.22), según los contextos sociales, espaciales y temporales en que se realizaron. La narrativa es una estructura de construcción de significados, ya que las personas perciben, piensan y otorgan sentido a la experiencia de acuerdo con formas de conocimiento narrativas. Al configurarse temporalmente, el tiempo vivido se transforma en tiempo narrado, articulado en una historia, pues la temporalidad es una característica esencial de la experiencia vivida. El tiempo se constituye tiempo humano en tanto se articula en un modo narrativo y la narración logra su plena significación al convertirse en una condición de la existencia temporal. Cada narrativa individual se halla interrelacionada con narrativas culturales, es decir la forma del relato es dependiente de tradiciones de cada grupo social.

La narrativa “media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar Botía, 2002 p. 4). La subjetividad es una construcción social creada por el discurso comunicativo. También se replantea el rol de sujetos investigadores/as y la incorporación de la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Así, narrativas de participantes y narrativas de investigación se amalgaman para comprender la realidad social. La narrativa es entonces la singular reconstrucción de la experiencia vivida al otorgar significado a lo sucedido o vivido mediante un proceso reflexivo.

Es oportuno reiterar lo referido en el capítulo anterior acerca del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, que ha venido indagando acerca de la buena enseñanza en la educación superior desde una perspectiva (auto)biográfica-narrativa. Suárez y Dávila (2018) expresan que en las universidades públicas de nuestro país la mayor parte de la investigación en educación es cualitativa. Dan cuenta provisoriamente de los grupos de investigación y del estado de los debates en relación con el campo biográfico-narrativo. Desde las diferentes disciplinas que estudian a la educación, innumerables investigaciones sistematizan e interpretan corpus narrativos como fuentes para la

descripción y la comprensión de las significaciones otorgadas por sujetos de las prácticas. Los equipos de investigación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se inscriben en la tradición de la investigación (auto)biográfica y narrativa, habiendo logrado en el último tiempo legitimidad y visibilidad en el debate público y especializado de la investigación en las ciencias de la educación desde este enfoque, lo que generó un cambio en las maneras de pensar, nombrar y narrar la educación.

En resumen, al adoptar un enfoque interpretativo y una metodología narrativa comprenderemos la naturaleza de la complejidad de las prácticas de enseñanza. La narrativa nos permite reconstruir la experiencia vivida dándole significado a través de un proceso de reflexión. Constituye una forma de construir significados en tanto que el lenguaje es mediador de la experiencia vivida y contada con un sentido determinado. Tratamos de revelar y resignificar la manera particular de cada docente en su práctica cotidiana en el ámbito del aula.

3.3. Contexto de la investigación

El Nivel de Educación Primaria integra el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Es obligatorio, de seis años de duración, para niños y niñas a partir de los seis años de edad, organizado como una unidad pedagógica. El Nivel de Educación Primaria define su diseño curricular, en articulación con los diferentes niveles y modalidades conforme a la Ley de Educación Provincial N° 13.688, vigente desde el año 2007. La Provincia, mediante la Dirección General de Cultura y Educación, “tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho” (Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, 2007). Por tanto, la escuela es la encargada de poner en marcha propuestas de enseñanza que atiendan a la diversidad de alumnos y alumnas que concurren a ella y garanticen trayectorias escolares satisfactorias.

Seleccionamos dos escuelas primarias de gestión pública provincial de la zona oeste de la ciudad de Mar del Plata debido a su accesibilidad y disponibilidad y a nuestro conocimiento de docentes que trabajan en ambas instituciones e implementan proyectos pedagógicos individuales para niños y niñas con discapacidad que asisten a ellas.

Gestionamos, ante cada uno de los equipos directivos y de la inspectora de nivel primario, las autorizaciones escritas para posibilitar el ingreso a las instituciones y llevar a cabo el trabajo de investigación.

La primera escuela, a la que denominaremos “Pertenencia”, se encuentra en el corazón de un barrio de la zona oeste de la ciudad, entre el centro y la periferia. Allí concurren niños y niñas que habitan en el mismo barrio y, en muchos casos, concurren sus padres, madres, abuelos y abuelas. Articula con un jardín de infantes que se ubica a pocas cuadras; con una escuela secundaria, cuyo edificio se encuentra al lado y se comunica por el patio interno; y con una escuela especial cercana. La mayor parte de los y las docentes son titulares y, quienes que no lo son, continúan trabajando en la medida que la situación de revista lo permite. El actual director transitó su recorrido por el nivel como alumno, ejerció como docente, luego como vicedirector y hace unos años es la máxima autoridad de la escuela. La docente que participó es suplente y accedimos a ella por intermedio de la maestra inclusora de la modalidad de educación especial que concurre a la escuela primaria. Esta institución cuenta con una asociación cooperadora que permanentemente, con el propósito de generar recursos económicos, gestiona actividades junto a los y las docentes y equipo de gestión, recibiendo apoyo de las familias de la comunidad. Esto genera un sentido de pertenencia a la escuela que se observa, por ejemplo, en las propuestas de docentes en los actos, en la decoración de las aulas, en la ornamentación de galerías, en los murales del patio y en el cuidado del edificio. Otra característica es la apertura al trabajo con los institutos de formación docente. En diferentes momentos del año concurren pasantes y residentes del profesorado de enseñanza primaria, profesorado de educación física, profesorado de teatro, profesorado de artes plásticas y también de la carrera de psicología en el ámbito del equipo de orientación escolar. Lo antes dicho nos llevó a pensar en el pseudónimo elegido para esta institución.

La otra institución, a la que llamaremos “Compromiso”, se encuentra en otro barrio de la zona oeste de la ciudad, donde concurren niños y niñas que habitan en el mismo, y cuyas organizaciones familiares presentan condiciones de vulnerabilidad socio-económica. Se ubica en un predio junto a un jardín de infantes y una escuela secundaria, llevando a cabo un trabajo de articulación entre las instituciones. Cuenta con una comisión cooperadora escolar integrada por familiares de los niños y las niñas que concurren a la

institución. Para su conformación fue necesario realizar varias convocatorias a reunión ya que las familias no se acercaban a la escuela. Reciben pasantes y residentes de diferentes institutos de formación docente, tales como profesorado de educación primaria y profesorado de educación física. Nos acercamos a esta institución por su cercanía con la otra institución con la que trabajamos y por conocer a una docente, quien ofició de informante clave. Nos presentamos ante la vicedirectora, quien nos recibió amablemente, y, luego de informarle acerca de nuestro trabajo de investigación, inmediatamente nos aceptó y mencionó a alumnos y alumnas con propuestas pedagógicas para la inclusión. En ese mismo momento nos dirigimos junto a la vicedirectora a dialogar con la docente conocida por nosotros, quien sugirió: “podrías observar a María, no va a tener problema, es divina y tiene un alumno con PPI, yo hablo con ella y le digo”. La vicedirectora solicitó, para ingresar al aula, la autorización por escrito de la inspectora de nivel primario y constancia de seguro personal por accidente. Unos días después, entregamos los requisitos administrativos al equipo directivo y conocimos a la docente, nos presentamos, y, cuando ella se mostró muy dispuesta a colaborar, acordamos iniciar las observaciones la semana siguiente. En ese momento nos facilitaron la propuesta pedagógica de inclusión y realizamos una copia. Después de compartir las clases con el grupo de primer grado y la realidad institucional nos surgió el pseudónimo “Compromiso”, como un valor que se respira en la tarea cotidiana.

En definitiva, el contexto seleccionado fue relevante a nuestros objetivos de investigación, teniendo en cuenta la accesibilidad física, la voluntariedad de los equipos directivos y de las docentes en participar del trabajo de investigación y del conocimiento que disponíamos acerca de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo (Valles, 1999). Ambas instituciones expresan claramente sus modalidades de intervención con propuestas pedagógicas de inclusión junto a la escuela especial en situaciones que los alumnos y alumnas así lo requieran. La disponibilidad de las participantes queda de manifiesto en nuestro trabajo y en intercambios que realizan con otras instituciones de formación docente de la ciudad.

3.4. Participantes

Centramos nuestra atención en la observación de las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza puestas en acto por dos docentes dentro del aula en relación a los

alumnos con discapacidad. Seleccionamos entonces a dos docentes, de dos escuelas primarias públicas de gestión provincial de la ciudad de Mar del Plata, que trabajan con alumnos con discapacidad. Nuestro criterio de opción implicó, por una parte, contar con informantes clave que refirieron las buenas prácticas que llevan a cabo. Por otra parte, las docentes seleccionadas han manifestado su disponibilidad para colaborar con la investigación. Recabamos los consentimientos informados de las docentes participantes y sus equipos directivos. Para ingresar a las instituciones, también gestionamos la autorización de la inspectora de nivel primario, primero mediante entrevistas informales y luego con autorizaciones por escrito y la contratación de un seguro personal por posibles accidentes.

En la escuela “Pertenencia”, en cuarto grado, hay un niño a quien nombraremos Valentín que cuenta con un proyecto pedagógico individual desde segundo grado porque presenta retraso madurativo con compromiso significativo en el lenguaje. La docente seleccionada, a quien llamaremos Nelly, pseudónimo elegido por ella siendo el nombre de su maestra de tercer grado, tiene a cargo las áreas de Ciencias Sociales y Matemática. Accedimos a su aula por dos motivos. Primero, la conozco pues forma parte de la institución en donde trabajo. Segundo, tomé en cuenta lo aportado por una informante clave, Soledad, la maestra de la escuela especial que concurre a trabajar con las propuestas pedagógicas para la inclusión, quien refirió las buenas prácticas de Nelly con la siguiente expresión: “cada configuración de apoyo enseguida la hace propia y la ejecuta”, entre otras que más adelante rescataremos. Ante nuestra propuesta de ser parte de la investigación, la docente inmediatamente se mostró interesada y dispuesta a colaborar: lo hizo diciendo “sí” acompañado por una mirada y una sonrisa que expresaban un sí aún más firme. Le expresamos nuestros objetivos de trabajo y aclaramos cuestiones éticas. Acordamos realizar la observación los días en los que no concurre la maestra de la escuela especial a colaborar con ella y con el niño.

En la escuela “Compromiso” trabajamos con una docente a quien llamaremos María. Al pseudónimo lo eligió ella por ser el nombre de su hija. Accedimos a ella por dos motivos: uno, al considerar lo expresado por una informante clave, Mariana, quien se refirió a las buenas prácticas que lleva a cabo. Otro, por formar parte del grupo un niño al que nombraremos Tiziano, con quien se implementa una propuesta pedagógica para la

inclusión, ante sus necesidades educativas por presentar retraso madurativo. Este alumno concurre tres días a la escuela primaria común (lunes, martes y miércoles) y dos días (jueves y viernes) a la sede de la escuela especial. Acordamos con la docente concurrir el día lunes ya que tiene tres horas seguidas de clase con el grupo. Otra posibilidad era el día miércoles, con dos horas continuas.

Acordamos con ambas profesionales tomar notas, tratando de preservar sus voces de manera completa. No utilizamos grabador, ya que decidimos realizar únicamente la toma de notas y hacer la transcripción de manera digital inmediatamente posterior a la observación, para así preservar mayor naturalidad en su práctica cotidiana. Ante esto nos valemos de las palabras de Rockwell, quien considera que “el compromiso de volver públicos y compartibles los registros de campo tiene ciertas consecuencias. Implica incluir una versión lo más textual posible de lo que se dijo y se escuchó” (2009, p. 51). Por cierto, no es posible una toma de notas exacta de toda la clase, aunque tratamos de registrar frases lo más cercanas al discurso real. Las transcripciones digitalizadas fueron entregadas a las profesionales para su lectura y validación, expresando luego la conformidad con las mismas. También nos permitieron tomar fotografías del espacio físico.

El proceso de registrar la experiencia ajena mediante la observación, la escucha, la escritura, las preguntas, el análisis y la comprensión fue posible por nuestro trabajo y por la actitud de las participantes seleccionadas. Destacamos la incondicionalidad y la generosidad de ambas docentes en todo momento, en encuentro espontáneos, en cada una de las clases, durante las entrevistas y en el compromiso de leer los registros de observaciones fuera del horario escolar. Lo antes dicho condujo a cumplir con nuestros objetivos en el marco del trabajo de campo.

3.5. El rol de la investigadora

El inicio del trabajo de campo nos generó una fusión de sensaciones y sentimientos. Esto es, alegría y satisfacción porque implicaba un camino recorrido y construido en el marco de la maestría, como así también incertidumbre, ansiedad y nuevas expectativas por la experiencia a iniciar. Los intercambios acerca del ingreso al campo y de acciones previas al mismo con nuestra directora de tesis en articulación con sustentos teóricos nos posibilitaron iniciar el proceso con cierta seguridad y entusiasmo.

Tras dialogar en diferentes oportunidades acerca de nuestro proyecto de investigación con docentes de nivel primario con quienes compartimos el espacio laboral, logramos seleccionar a las dos profesionales con las que realizamos nuestro trabajo de campo. Con cada una de ellas mantuvimos conversaciones en donde pudimos explicitar nuestros objetivos de trabajo, días de concurrencia y cuestiones de orden ético. Acordamos el anonimato de las instituciones, las docentes y los niños en la publicación de la tesis. Fue importante expresar desde un primer momento que el registro escrito de cada observación de clase sería transcripto y entregado a cada una para su lectura y posterior aval. Observamos en ambos casos una actitud más cómoda ante nuestra presencia en el aula pues luego de leer la primera transcripción del registro de clase, ambas se sorprendieron positivamente de la modalidad del relato escrito. Pasadas las primeras observaciones, las docentes expresaron, cada una con sus propios dichos, que el hecho de leerse les permitía pensar algunas cosas de la clase. Siempre estuvieron de acuerdo con lo plasmado en los registros de observación y dispuestas a mantener breves intercambios verbales al finalizar la clase en función de inquietudes que nos surgían.

En un diario de campo llevamos el registro personal de la experiencia (Rockwell, 2009): interrogantes, dudas, ideas y algunas reflexiones momentáneas acerca de las observaciones realizadas en el aula y también sentimientos y sensaciones de orden privado que emergen al transitar esta vivencia. Estas notas surgían generalmente al salir del aula, ya que a veces, cuando me sentaba en el auto para regresar a casa, en ese momento era una necesidad poder escribir algunas cosas. En relación a escribir, Van Manen manifiesta que “crea una distancia, entre nosotros y el mundo, mediante la cual las subjetividades de la experiencia diaria se convierten en el objeto de nuestra conciencia reflexiva” (2003, p.144). Expresar de manera escrita algunas palabras o frases sueltas que irrumpen a manera de borrador en el diario de campo, nos convocó a reflexionar y analizar nuestro lugar como investigadora.

En definitiva, el trabajo de campo en ambas instituciones fue una experiencia satisfactoria de aprendizaje y de construcción en distintos sentidos. Los equipos directivos en todo momento se mostraron dispuestos y atentos en abrir las puertas de la escuela para realizar nuestra tarea. Las docentes se manifestaron colaborativas y generosas en cuanto a nuestra demanda y a la manera de informar a sus alumnos y alumnas acerca de nuestra

presencia en el aula promoviendo en ellos la aceptación. Además, concluyeron que de alguna manera la experiencia era válida para ellas también. Nos permitió conocer, escuchar, interrogar, anticipar, registrar, analizar e interpretar la tarea que cada una de las docentes construye en el contexto el aula.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Durante nuestro trabajo de campo utilizamos como instrumentos de recolección de datos, documentos, entrevistas y observaciones, detallados en la Tabla 1.

Tipo de Instrumento	Especificación
Documentos	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) Ley de Educación Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) Resolución 311/16 (Consejo Federal de Educación, 2016) Resolución 1664/17 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Propuesta Pedagógica de Inclusión (niño Valentín). Propuesta Pedagógica de Inclusión (niño Tiziano).
Entrevistas	Docente Nelly. Docente María. Informante clave, Mariana Informante clave, Soledad
Observaciones de clases	Docente Nelly. Observamos clases de Ciencias Sociales y de Matemática en cuarto grado de la escuela primaria. Docente María. Observamos clases en primer grado de la escuela primaria.

Tabla 1: Instrumentos

En una primera etapa realizamos una lectura interpretativa de documentos (Valles, 1999) acerca de la educación para niños y niñas con discapacidad. Hemos seleccionado los

siguientes: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); Ley de Educación Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007); Resolución 311/16 (Consejo Federal de Educación, 2016); y Resolución 1664/17 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2017). Inicialmente relevamos los conceptos claves y propuestas para el trabajo con niños/as con discapacidad.

En primer lugar, accedimos al texto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en diciembre de 2006 por la ONU e incorporada a las normas jurídicas de nuestro país, mediante la Ley Nacional N° 26.378, en 2008. Destacamos los conceptos de discapacidad y de personas con discapacidad y lo plasmado en el Artículo 24 referido a la educación de las personas con discapacidad, considerados en el marco teórico del presente trabajo.

En segundo lugar, abordamos la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el mes de diciembre de 2006. En el Artículo 11, establece los fines y objetivos de la política educativa nacional, nos detenemos en dos incisos. En el Inciso e, propone garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, priorizando los sectores más desfavorecidos. En el Inciso n, establece “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. En el Artículo 42, define a la educación especial como la modalidad encargada de “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. Se debe regir por el principio de inclusión educativa y garantiza “la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (2006, s/p.). En el Artículo 44, expresa que las autoridades de cada una de las jurisdicciones dispondrán las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En tercer lugar, dimos lectura a la Ley de Educación Provincial N° 13.688, sancionada en 2007. Según el Artículo 5 del Capítulo I, referido a los principios, derechos y garantías, la Provincia debe “proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes”. Al expresar los fines y

objetivos, el Artículo 16, Inciso a, refiere al principio de inclusión plena de todo el alumnado. El inciso o determina que se deben “establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”. El Capítulo IV, referido a la educación primaria, en su Inciso d, expresa: “establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les asegure, a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos” (2007, s/p.). El Capítulo IX, Educación Especial, indica que esta modalidad se rige por el principio de inclusión educativa y es la responsable de garantizar la integración de estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación.

En cuarto lugar, analizamos lo publicado el 15 de diciembre de 2016 por la Asamblea del Consejo Federal de Educación. La Resolución N° 311/16 favorece las condiciones para la inclusión escolar en el sistema educativo argentino en el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad. Para esto se apoya en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Posicionándose en el modelo social, toma de la misma el concepto de discapacidad y menciona el artículo veinticuatro referido a la educación de las personas con discapacidad. Establece lineamientos generales para cada uno de los niveles del sistema educativo y realiza orientaciones para las trayectorias escolares obligatorias para niños/as con discapacidad. Para optimizar estas últimas, los diferentes niveles tendrán la posibilidad de contar con una propuesta de inclusión construida conjuntamente entre los equipos docentes del nivel y la modalidad de educación especial. “El proyecto pedagógico individual para la inclusión se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa” (Resolución N° 311, 2016, p.6). Los equipos docentes son los responsables de acordar con la familia los objetivos y las obligaciones de las partes con la finalidad de que cada estudiante desarrolle sus aprendizajes. También se pautan las condiciones de promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

En quinto lugar, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, mediante Resolución N° 1664/17 con fecha 1 de diciembre de 2017, aprobó el documento “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” (2017, s/p). Tiene su fundamento en lo plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las leyes de educación nacional y provincial. Promueve “la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad” (2017, p. 2). Especifica pautas en relación al ingreso, la permanencia, la propuesta, la evaluación, la acreditación, la promoción y la certificación de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad en el nivel inicial, el nivel primario, el nivel secundario y en la modalidad de educación especial. Modifica la denominación de *proyecto pedagógico individual* por *propuesta pedagógica de inclusión*, que implica un trabajo de construcción desde la corresponsabilidad del nivel y las modalidades intervinientes y de elaboración de acuerdos interdisciplinarios entre los equipos docentes intervinientes. Incluye las características del alumnado, las barreras detectadas a nivel áulico e institucional, las configuraciones de apoyo a partir de la planificación del/a maestro/a de grado, la evaluación, la acreditación, la promoción y la certificación correspondiente. Varía la certificación, ya que a partir de esta Resolución quien haya finalizado sexto grado recibirá el certificado de nivel primario, que habilita a continuar su trayectoria escolar en el nivel secundario. En el certificado deberá constar el número de las resoluciones que lo avalan (Resolución N°311/16, Consejo Federal de Educación y Resolución N° 1664/17 Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires) Esta normativa fundamenta sus lineamientos considerando que la educación inclusiva

es un derecho de todas las personas, se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos. (2017, p.1)

Se amplía así la mirada hacia la totalidad de estudiantes del sistema escolar provincial, dejando de ser la educación inclusiva un principio de la política educativa para ser un derecho de todas las personas.

En último lugar, leímos y analizamos las propuestas pedagógicas de inclusión elaboradas para dos niños, alumnos de las docentes que participaron de nuestro estudio. Consideramos oportuno aclarar nuevamente la diferente nominalización que se realiza en relación a lo expresado en nuestro título de tesis. El Consejo Federal de Educación en la resolución N° 311/16 designa al “proyecto pedagógico individual para la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad” (2016, p. 6). La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en la resolución N° 1664/17 utiliza la denominación “propuesta pedagógica de inclusión” (2017, p. 6). Ambas normativas se encuentran vigentes en el sistema educativo. A partir del inicio del ciclo lectivo 2018, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires expresa el uso de la denominación plasmada en la Resolución N° 1664/17.

Ambas propuestas tienen como propósito establecer la corresponsabilidad del conjunto de personas implicadas, docentes de ambas instituciones y familia, para favorecer el proceso de inclusión de los niños, tomando en cuenta las normas vigentes, a saber, Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 13.688, Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación y Resolución N° 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Queda plasmada la propuesta de enseñanza y se expresan los derechos y obligaciones de la familia y aspectos administrativos que deben cumplir ambas instituciones escolares.

En una segunda etapa llevamos a cabo entrevistas biográficas en profundidad con las docentes seleccionadas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Indagamos, mediante un guión previamente elaborado, acerca de su formación inicial, su socialización profesional y su desarrollo profesional. Valles (1999) sostiene que el guión de entrevista incluye los temas y los subtemas a indagar, siguiendo los objetivos de la investigación, sin formular textualmente preguntas ni sugerir respuestas. Lo que interesa es recoger la información de la entrevista y poder tomar cuestiones no previstas en el guión, en caso de ser relevantes al tema de investigación. Es decir, el guión estará acotado por el tema y los objetivos que se consideren en el estudio. Consideramos el aporte de Taylor y Bogdan quienes caracterizan a las “entrevistas cualitativas en profundidad” en términos de “encuentros cara a cara” entre investigador/a y participantes (1992, p. 101). El propósito de

estas reuniones fue comprender las miradas partícipes acerca de la situación en la que están inmersos. También agregan que

el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. (1992, p. 114)

Tomamos notas de campo y grabamos las entrevistas. Luego transcribimos y brindamos a cada entrevistada el registro, para su lectura y validación. Realizamos otra entrevista con el propósito de indagar acerca de la construcción de su proyecto pedagógico individual para la inclusión del niño con discapacidad. Se llevó a cabo utilizando un guión que nos permitió indagar acerca de cómo se construyó el proyecto, de qué manera, quiénes participaron, en qué momentos.

Entrevistamos a informantes clave porque refirieron a las buenas prácticas profesionales de las docentes seleccionadas para nuestro estudio. Nos valemos del aporte de Goetz y LeCompte, para una definición: “informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (1988, p.134). Nos ofrecen información relevante para analizar la modalidad de trabajo de las docentes por el conocimiento que tienen de ellas. Ambas informantes, al conocer nuestro trabajo de investigación, expresaron su interés por colaborar desinteresadamente más allá del escaso tiempo que disponían debido a sus compromisos laborales.

En una tercera etapa, ingresamos al salón para realizar observaciones (Taylor & Bogdan, 1992) de las clases y ver la manera en que los docentes ponen en marcha las configuraciones de apoyo acordadas en el proyecto pedagógico individual. Tomamos notas durante las observaciones en el aula, posteriormente las pasamos en limpio, y así formamos el registro de campo. Paralelamente, como ya expresamos, llevamos un diario de campo, como registro personal sobre la experiencia (Rockwell, 2009). En relación a la observación, Yuni y Urbano (2006, p.185) expresan que “el investigador capta y registra el discurso de los actores provisto de sus propios significados y significaciones”. La observación posibilita explorar las acciones que realizan sus protagonistas para luego interpretar el sentido que le asignan en ese contexto.

Tomamos nota (Goetz & LeCompte, 1988) de lo dicho por las docentes durante todo el transcurso de la clase, las conversaciones que surgían con los niños y niñas, y aclaramos también los gestos, las actitudes o acciones que acompañan al lenguaje verbal. Prestamos especial atención a cada intervención realizada por las docentes en relación a los niños con propuesta pedagógica de inclusión. Al finalizar la clase, si teníamos interrogantes en cuanto a alguna situación, inmediatamente consultábamos y amablemente las docentes nos daban sus explicaciones, generándose pequeños momentos de intercambio. Después de cada observación realizamos la transcripción digital de la misma de manera minuciosa, ocupando esta tarea gran parte de nuestro tiempo. Tiempo valioso para realizar exploraciones en el material recabado, para dejar fluir nuevas interpretaciones y para producir nuevas escrituras.

En una cuarta etapa, que en parte va en paralelo con la tercera, realizamos entrevistas (Taylor & Bogdan, 1992) a cada una de las docentes seleccionadas al final de las observaciones, dialogando sobre las prácticas observadas y utilizando las transcripciones, el registro y el diario. Aquí, los temas que conformaron el guión de entrevista tenían que ver con la mirada de cada docente acerca de su práctica, con la manera de pensar y elaborar las propuestas de enseñanza y de evaluación. Luego, como cierre, mantuvimos conversaciones (Rockwell, 2009) sobre el resto de las clases observadas y sobre la experiencia de la implementación de una propuesta pedagógica de inclusión.

Nuestro trabajo en el campo se llevó a cabo mediado por los instrumentos de recolección de información utilizados: documentos, entrevistas y observaciones. Fue un proceso que demandó nuestra atención puesta en la observación y el diálogo, en la reescritura y en la reflexión. Esto produjo un cúmulo de registros, notas y transcripciones que nos convocaron a construir, mediante la escritura, nuevos relatos, nuevas descripciones, nuevas explicaciones y nuevos análisis interpretativos a la luz de nuestros referentes teóricos. A continuación, hacemos referencia detalladamente de los procedimientos llevados a cabo durante nuestra estadía en el campo.

3.7. Procedimientos para la recolección de datos

El ingreso al campo requiere de acciones previas relacionadas con los avales para ingresar a las instituciones. En primer lugar, gestionamos la autorización que otorgó la inspectora de nivel primario, quien supervisa ambas instituciones porque están ubicadas

geográficamente en la misma zona. Fue requisito la presentación de una cobertura de seguro personal por accidentes, tramitada personalmente. En segundo lugar, formalizamos el permiso ante cada equipo directivo junto a la docente participante. Lo antes dicho se trató en el mes de abril de 2018 para luego ingresar al campo y llevar a cabo la recolección de la información. En la Tabla 2 detallamos las acciones realizadas y los períodos de tiempo cronológico en que se llevaron a cabo.

Acciones	Escuela “Pertenenencia” Docente Nelly	Escuela “Compromiso” Docente María
Presentación personal y del trabajo de investigación ante inspectora de nivel primario.	16-04-2018	16-04-2018
Gestión de seguro personal.	20-04-2018	20-04-2018
Presentación personal y del trabajo de tesis ante el director de la escuela.	18-04-2018	16-05-2018
Solicitud de permiso al director mediante nota escrita.	08-05-2018	28-05-2018
Aval de la inspectora de nivel primario mediante nota escrita.	23-05-2018	23-05-2018
Presentación en soporte papel de aval de inspectora de manera escrita y seguro personal por accidente, en la escuela.	23-05-2018	28-05-2018
Presentación personal y del trabajo de tesis a la docente.	08-05-2018	28-05-2018
Ingreso al campo	Mayo 2018	Mayo 2018
Acceso a la propuesta pedagógica de inclusión.	24-05-2018	31-05-2018
Lectura y análisis de la propuesta pedagógica de inclusión.	Última semana de mayo	Primera semana de junio
Entrevista a la informante clave	11-06-2018	15-06-2018
Entrevistas a la docente	1º: 28-05-2018 2º: 05-07-2018 3º: 23-08-2018	1º: 11-06-2018 2º: 13-07-2018 3º: 27-08-2018

Observación N° 1	23-05-2018	04-06-2018
Observación N° 2	24-05-2018	11-06-2018
Observación N° 3	31-05-2018	18-06-2018
Observación N° 4	07-06-2018	02-07-2018
Observación N° 5	12-06-2018	06-08-2018
Observación N° 6	05-07-2018	27-08-2018
Observación N° 7	12-07-2018	10-09-2018
Observación N° 8	09-08-2018	
Observación N° 9	23-08-2018	
Observación N° 10	06-09-2018	
Salida del campo	Septiembre 2018	Septiembre 2018

Tabla 2: Acciones

Las observaciones, las entrevistas llevadas a cabo con la docente y la informante clave en la escuela “Pertencia” se realizaron entre los meses de mayo y septiembre de 2018. Algunas semanas no pudimos concurrir debido a que no hubo clases por diferentes motivos: paro docente, suspensión por problemas de infraestructura, receso escolar de invierno y ausentismo de Valentín por problemas de salud.

Las entrevistas llevadas a cabo con la docente y la informante clave, y las observaciones en la escuela “Compromiso” se realizaron entre los meses de mayo y septiembre de 2018. Hubo semanas que no asistimos porque no se dieron clases por problemas en las instalaciones de gas y de electricidad en el edificio, por paro docente y por el receso escolar de invierno.

3.8. Análisis de los datos

El análisis interpretativo de los datos (Creswell, 1994) comenzó a realizarse durante la recolección de información en el campo y continuó hasta la elaboración de conclusiones finales a los efectos de este trabajo. El análisis fue un proceso (Rockwell, 2009) que se originó con las primeras decisiones relacionadas con el propósito de nuestra observación.

La información recabada mediante las entrevistas con informantes clave, los distintos momentos de las entrevistas con los docentes, las observaciones de la puesta en marcha de las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza en el contexto del

aula y las notas en el diario de campo, fue plasmada minuciosamente en las transcripciones, conformando registros ampliados que fueron entregados a los participantes para su lectura y validación. También incluimos la lectura y el análisis de documentos previamente seleccionados.

Rockwell sostiene que el trabajo de análisis de la información implica “una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura” (2009, p.68). Se vuelve siempre a los registros originales de campo, nuevas lecturas posibilitan nuevas observaciones acompañadas por el trabajo conceptual. Escuchar nuevamente registros grabados brinda la posibilidad de identificar nueva información. La relectura y reescritura permiten nuevos trazos en el proceso de análisis. Por eso, “en el proceso analítico, se proponen relaciones que permiten integrar y hacer inteligibles algunos elementos observados. Los conceptos que expresan esas relaciones facilitan describir, explicar y comprender mejor lo que se observó” (p.72). Lo que se construye son las relaciones que permiten entender las situaciones observadas.

La narrativa elaborada a partir del material de campo da cuenta de la experiencia vivida por las docentes impregnada por aspectos como la espacialidad, la temporalidad, la corporeidad y relacionalidad (Van Manen, 2003). La espacialidad se entiende como el espacio vivido, ese espacio en el que estamos y que afecta el modo en que nos sentimos. La temporalidad tiene que ver con el tiempo vivido y representa el tiempo subjetivo en oposición al tiempo cronológico. La corporeidad refiere al cuerpo vivido. La relacionalidades entendida como las relaciones vividas en un espacio compartido interpersonal.

Mediante la narrativa llevamos a cabo un trabajo de descripción de todo el proceso de trabajo de campo intentando interpretar el sentido que las participantes otorgan a sus prácticas en el contexto del aula a través de, las expresiones verbales, los tonos de voz, los gestos, las maneras de mirar a los niños y niñas, las formas de intervenir en cada momento de la clase y fuera de ella. Este proceso de análisis posibilitó la tematización (Van Manen, 2003) entendida como estructuras de significado elaboradas interpretativamente, como ya expresamos al inicio del presente capítulo.

3.9. Validación de los datos

La validación de los datos obtenidos en el trabajo de campo fue realizada con cada una de las profesionales con las que trabajamos. Vale la pena reiterar que con ellas acordamos tomar notas durante la clase, tratando de preservar sus voces de manera completa y realizar la transcripción de manera digital inmediatamente posterior a la observación. Sabemos que no es posible una toma de notas exacta de toda la jornada, aunque intentamos registrar expresiones lo más cercanas al discurso real. Las transcripciones digitalizadas e impresas fueron entregadas a las docentes para su lectura y validación, expresando luego la conformidad con las mismas. También mostramos las fotografías tomadas, recabando su aprobación.

En relación a las entrevistas realizadas a las docentes y a las informantes clave, acordamos que fueran grabadas. Luego realizamos la transcripción digital de las mismas y se las entregamos en soporte papel para la posterior lectura. Las cuatro profesionales avalaron el contenido de las entrevistas. Tal como ya habíamos dicho, valoramos la generosidad de las docentes durante nuestra estadía en el campo y en el compromiso de leer los registros de las entrevistas y las observaciones fuera del horario escolar.

El análisis de los relatos de las participantes, recabados en diferentes momentos, ya sea en situación de entrevista, en conversaciones espontáneas, durante las observaciones de clases y lo aportado por la informante clave nos permitió cristalizar la información. La cristalización es una forma de representar a la complejidad. El cristal es “una muestra simultánea de realidades múltiples, refractadas” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6). Éste adopta infinidad de formas y colores transparentándose—ya sea en reposo o en movimiento—desde distintos ángulos que permiten muchas miradas. Resulta así que la cristalización nos brinda una compleja y profunda comprensión del tema abordado y también nos permite pensar que hay más por conocer. Fue un proceso que implicó dedicar especial atención en la observación y el diálogo, en la reescritura y en la reflexión. Escribir nuevos relatos, nuevas descripciones, nuevas explicaciones y nuevos análisis interpretativos iluminados por nuestros referentes teóricos nos permitió construir relaciones y así entender las vivencias de ambas docentes.

La validación estuvo dada por el proceso de saturación entre los diferentes relatos obtenidos a partir de la variedad de técnicas implementadas. Al respecto, Bolívar, Domingo

y Fernández consideran que “la validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados” (2001, p. 135). Validez dada también por la coherencia y credibilidad de los relatos avalados por las propias participantes y la honestidad personal de cada una.

3.10. Consideraciones finales

Nuestro diseño cualitativo con un enfoque interpretativo y una metodología narrativa posibilitó la comprensión de los procesos docentes y el sentido que otorgan a sus prácticas. El trabajo de campo nos permitió recabar la información que brindaron dos docentes de nivel primario y observar sus prácticas en los espacios de las aulas. Utilizamos como instrumentos de recolección de datos, documentos, entrevistas y observaciones que fueron validadas por las participantes. En cuanto al rol como investigadora, esta experiencia en el trabajo de campo fue sumamente enriquecedora, implicó un importante compromiso en la observación y el diálogo, en la reescritura y en la reflexión. Los registros, las notas y las transcripciones, conformaron mediante la escritura, nuevas narrativas que nos facilitaron nuevos análisis interpretativos. Estos relatos están presentes en el próximo capítulo de nuestra tesis.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1. Introducción

En este capítulo escuchamos las voces de las participantes de la investigación, entrelazadas con la nuestra. Elegimos abordar las configuraciones de apoyo de Nelly en la Escuela “Pertencia” y de María en la escuela “Compromiso” en torno a cinco temas emergentes. Estos temas surgen de los relatos de las vivencias de Nelly, María, Soledad y Mariana en las escuelas “Pertencia” y “Compromiso”. Las narrativas que compusimos entretejen el análisis de la propuesta pedagógica de inclusión para Valentín, los aportes de la informante clave, lo expresado por Nelly en las entrevistas y en diálogos mantenidos. También consideramos la propuesta pedagógica de inclusión para Tiziano, lo expresado por la informante clave, describimos las observaciones de clase y la manera en que María pone en marcha las configuraciones de apoyo, lo dialogado con ella en situación de entrevista y en conversaciones que surgían después de las observaciones o durante el recreo.

Las configuraciones de apoyo se hallan pensadas, acordadas y plasmadas en las propuestas de cada uno de los niños. Cuando hilvanamos narrativamente el trabajo en el campo con la voz de las docentes en el aula y en situación de entrevista y con las palabras de las informantes clave, fue brotando su puesta en marcha. Dichas configuraciones expresadas en las propuestas pedagógicas de inclusión se ponen en acto teñidas por la singularidad de la intervención de cada una de las docentes y las rescatamos del aula a través de diferentes temas. Así surge el posicionamiento de las docentes, considerando la singularidad de cada niño, atendiendo sus necesidades, posibilidades y maneras propias de acceder al aprendizaje. Implica acercarse desde el afecto, con la mirada y con la enseñanza. Se van develando los temas que subyacen significativamente en las prácticas de estas profesionales y que organizamos de la siguiente manera: compromiso con la tarea de enseñar, el trabajo en equipo, actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza, la manera de dirigirse a los niños y a las niñas, y la participación de todo el grupo en la clase.

4.2. Las configuraciones de apoyo de Nelly en la Escuela “Pertencia” y de María en la escuela “Compromiso”.

4.2.1. El compromiso con la tarea de enseñar

Para abordar el compromiso con la tarea de enseñar, comenzamos con la presentación de la Escuela “Pertencia”, en donde trabaja Nelly y, a tal efecto, tomamos una imagen del escenario ubicado en el salón de usos múltiples. Es un telón construido para la celebración del día del maestro y de la maestra, son círculos formados por imágenes de niños y niñas que abrazan un corazón con la inscripción “yo amo la escuela pública”. Esta decoración permaneció en ese lugar durante varias semanas por decisión de todo el equipo



de profesionales, como manera de plasmar el interés por la tarea docente en el ámbito de la educación pública.

El compromiso con la tarea de enseñar está presente en los relatos relacionados a la formación profesional de Nelly, quien eligió estudiar la carrera docente porque “siempre le gustó la educación y poder ayudar a los

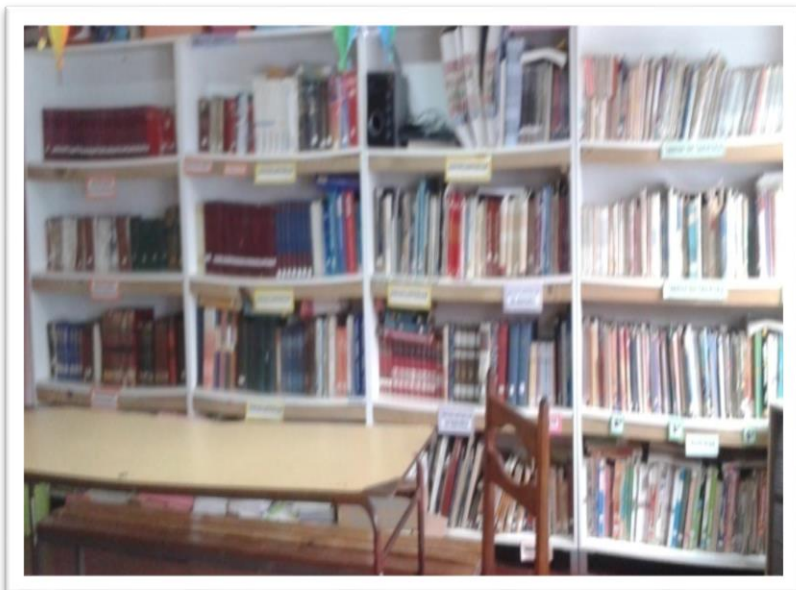
demás”. Su título es de profesora de nivel primario. Realizó sus estudios en un Instituto Superior de Formación Docente de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata, con un plan de cuatro años de duración, al finalizar el nivel secundario. También le atrae el nivel inicial, le “gusta trabajar con los nenes y sobre todo con los nenes [sic] más chiquitos y ayudar”. Es de su interés también realizar el profesorado de educación especial. Recupera como válida la enseñanza de su profesora de prácticas que al finalizar cada práctica reflexionaban acerca de lo realizado. Expresa que siempre faltan cosas para aprender: realizó cursos, ofrecidos por el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, para las áreas de Ciencias Sociales y de Matemática. Fueron muy

significativos porque tenían la misma orientación que en el profesorado. Ninguno de los cursos y/o capacitaciones realizadas tiene vinculación específica con la temática de la discapacidad. Aunque considera que todos/as los/as estudiantes aprenden en distintos tiempos y de manera particulares, agrega que se preocupa por aquellos/as niños y niñas que aún están en proceso de alfabetización y que, en consecuencia, necesitan que ella les dedique más tiempo de manera personal con diversas estrategias. Cuando Nelly refiere al trabajo con sus alumnos y alumnas que requieren mayor acompañamiento lo hace con una sonrisa y con una mirada que transmite alegría, placer y satisfacción por lo realizado.

Con el objetivo de profundizar en el modo que tiene Nelly de llevar a cabo su tarea de enseñanza, entrevistamos a nuestra informante clave, a quien llamamos Soledad. Ella es la maestra inclusora que depende de la escuela especial con la que articula la escuela primaria y participa de la implementación de la propuesta pedagógica para Valentín. Decidimos dialogar con ella porque fue quien refirió a las buenas prácticas que la docente llevaba adelante con Valentín y su grupo. Concorre los días lunes y miércoles durante toda la jornada a la escuela primaria con el propósito de acompañar a niños y niñas con propuestas pedagógicas para la inclusión y a sus docentes. Ante la propuesta de entrevistarla, inmediatamente expresó su aceptación. En el momento de la entrevista nos ubicamos en el espacio de la biblioteca de la escuela porque este lugar estaba desocupado durante la última hora de clases. El tiempo disponible para dialogar era acotado ya que conocíamos sus obligaciones dentro de la escuela primaria pero igual así ella demostró su

interés por colaborar con nuestro trabajo de campo.

Al referirse a las prácticas que lleva a cabo Nelly, rescata su manera de involucrarse con Valentín y con todos/as los alumnos y alumnas del grupo: el “recorrido que hizo por todo el salón fue bárbaro, estuvo



fantástico para armar una configuración, eso fue lo que más me impactó y es relativamente nueva en el sistema”. En relación a poner en marcha las configuraciones de apoyo planificadas para el niño, cree que “cada configuración de apoyo enseguida la hace propia y la ejecuta, presta mucha atención, hablamos mucho fuera de la escuela, mínimo que fuera lo que yo le decía, todo le sirvió”. Destaca la actitud responsable de Nelly ante la propuesta de inclusión.

En cuanto al trabajo con la maestra inclusora de la escuela especial, Nelly expresa que dialogan acerca de la modalidad de trabajo durante los recreos. Dentro de la clase no pueden hablar mucho delante de los alumnos y las alumnas, pero sí a veces “nos hacemos una seña”, refiriéndose a alguna intervención inmediata y necesaria. Durante la hora de educación física pasa por el aula y charlan un ratito y fuera de la escuela mantienen comunicación por mail o mensajes telefónicos: “charlamos mucho por audios”, explica y agrega: “sí, sí, siempre tratamos de hablar, de buscar momentos”. Ambas recurren a diferentes modalidades y en distintos tiempos, a veces fuera del horario escolar, para lograr la comunicación y propiciar mejores estrategias de intervención en relación a Valentín.

En la escuela “Compromiso”, espacio laboral de María, reparamos en la imagen del mural existente en una de sus paredes del edificio. En esta expresión gráfica se lee: “la escuela pública enseña, resiste y sueña”. Fue pintado por las docentes y los docentes que allí trabajan en el marco de propuestas en defensa de la educación pública y específicamente para lograr una respuesta ante la urgente necesidad de arreglos en las instalaciones de gas y de electricidad del edificio.



María decidió estudiar la carrera porque le gustaba, le interesaba estar con sus pares, explicarles: “sentía eso de enseñar”. Su título es maestra normal superior con una duración de dos años y dice con orgullo “yo soy maestra normal”. Transitó su escolaridad primaria y

secundaria en la ciudad de Mar del Plata y luego estudió en un Instituto Superior de Formación Docente de la misma localidad. Los aprendizajes más significativos en la formación inicial son los relacionados con la observación de clases y los contenidos de psicología “me gustaba cuando iba a observar las clases, ahí podía ayudar a los chicos [sic]”. Realizó observaciones y algunas prácticas en primer año de la carrera y, en segundo año, prácticas y un mes de residencia. Expresa que durante un momento de su carrera no podía explicar ni tenía justificación teórica de su modalidad de enseñanza, hasta que hubo un cambio de diseño curricular y ahí encontró el sostén para su práctica y pudo fortalecerla realizando un postítulo de Alfabetización del programa Nuestra Escuela. Al respecto, manifiesta que “fue muy interesante, hermoso”. No realizó capacitaciones específicas en relación al trabajo con niños y niñas con discapacidad, solamente asistió a charlas sobre el síndrome de Asperger ya que carecía de información.

Al momento de construir la planificación, María lo hace de manera conjunta con otra docente, ya que dentro de la unidad pedagógica conformada por primero y segundo grado trabajan por áreas. La propuesta de trabajo “es para todos [sic]”. Cita como ejemplo: “quien está alfabetizado puede escribir, redactar, y quien esté en un nivel inferior que todavía no ha llegado a la escritura, intentará escribir palabras, si es toma de notas, lo hará a través del dibujo”. Así respeta los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en cada niño y niña, y lo hace a través de preguntas explícitas: “quién está dispuesto a leer, quién está dispuesto a contar, quién está dispuesto a dibujar”.

Durante un recreo me comenta con mucho interés que se quedó la noche anterior hasta muy tarde mirando una película acerca de Belgrano y Güemes. Refiere que necesitaba saber sobre el tema para poder trabajar en las clases, ya que miraron un video de Zamba en relación a parte de la historia nacional. También habla acerca de la toma de notas que realizaron, las preguntas que hicieron y las conclusiones que elaboraron sus alumnos y alumnas de segundo grado cuando vieron los videos. Indica con sorpresa y alegría que fueron muy buenas producciones.

En la escuela “Compromiso”, mantuvimos una entrevista con la informante clave Mariana. Actualmente se desempeña como preceptora de la escuela de educación secundaria que funciona en el mismo predio de la escuela primaria. Trabajó en años anteriores con María, siendo ambas docentes de primero y segundo año en el marco de la unidad pedagógica. Nos relata acerca de la modalidad de trabajo de María y de la institución sobre la articulación con la escuela de educación especial. Considera que la profesional que participa de nuestro trabajo planifica de manera cuidadosa con intervenciones que atienden a cada alumno y alumna con el propósito de fomentar la reflexión y la criticidad. En un encuentro anterior a la entrevista nos contó que en esta institución se genera un trabajo en equipo, se promueven los momentos y los espacios para



reunirse con pares y establecer acuerdos. Esto se lleva a cabo en la hora institucional o a veces fuera del horario escolar en sus domicilios particulares. La necesidad surge de la modalidad de trabajo por áreas dentro de la unidad pedagógica conformada por primero y segundo grado. En ese contexto refiere al

profesionalismo de María en su tarea docente.

María aprovecha intensamente cada minuto de la jornada escolar. Durante una tarde de observación ingresa al aula la bibliotecaria de la escuela. Mira a la docente, quien sigue con la clase, me mira a mí y con una sonrisa me dice: “Ella siempre está dando clases, vengo después”. Con esto se refería a la importancia atribuida a su clase, que por ningún motivo interrumpía. Durante una entrevista le consultamos sobre la existencia de algún aspecto de la tarea que le generara preocupaciones y/o satisfacciones. Ella expresó: “y... satisfacciones (con una sonrisa)... me encanta trabajar, me encanta estar con ellos [sic]”. Luego agrega: “las únicas preocupaciones son casos particulares donde veo que tienen una

vida..., una dura vida, mi preocupación es cómo llegar”. Podemos pensar que existe un enlace con la tarea cotidiana que va más allá del acto concreto de enseñar y tiene que ver con una mirada que se detiene en la singularidad de cada niño o niña que conforman el grupo para dar vida a la clase atendiendo a la pluralidad que la conforma.

María destaca “las marcas que le dejó” la directora de la escuela privada en donde trabajó al inicio de su carrera docente: “todo lo que logré, lo logré gracias a ella; ella se empezó a acercar, se quedaba en mis clases, me empezó a hablar, empezamos a hablar, que a ella le gustaba como trabajaba”. Describe su forma de trabajar desde sus inicios como profesional, diferente al resto docente: “tenía compañeras que hacían muchas tareas en el día, por ejemplo, trabajaban muchas fotocopias y yo siempre eran una o dos tareas”. Efectuaba al iniciar el año una reunión con las familias y les explicaba su forma de trabajo. Les contaba que en sus clases se hablaba mucho y les decía que no se fijaran en la cantidad de tareas que llevaban en el cuaderno ni compararan con otros niños o niñas y les garantizaba que sus hijos e hijas al final del año leerían y escribirían. Continúa hablando de esa directora: “ella me daba libertad, me hacía algunas sugerencias; me decía: “te voy a traer algo que me dio resultado”, o desde lo teórico me traía diferentes materiales que ella tenía”. Finaliza una de las entrevistas expresando con una sonrisa: “a mí me gusta ser docente”. Una sonrisa y una mirada que validan completamente sus palabras en cuanto al interés y el disfrute por la tarea docente.

El compromiso con la tarea de enseñar está presente en las prácticas de Nelly y María. Desde el momento de elección de la carrera, en la preparación de las clases, en la manera de abordar cotidianamente el aula, en el interés que tienen por el aprendizaje de sus estudiantes, y en la reflexión que realizan de sus clases. La tarea no finaliza en el ámbito de la escuela, continúa en sus hogares, a veces con otras analizando, pensando y programando de manera colaborativa con la intención de construir una propuesta acorde al contexto del grupo.

4.2.2. El trabajo en equipo como modalidad de intervención

Para considerar el trabajo en equipo como modalidad de intervención, comenzamos con el abordaje institucional sobre la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en la Escuela “Pertencia”. Nelly considera que se trabaja muy bien. La acompañan en el

aula el equipo de orientación escolar y la maestra de la escuela especial: “eso es fundamental para el crecimiento del alumno [sic] y para acompañar su proceso de aprendizaje”. El trabajo se realiza en equipo, “siempre tratando de hablar, de buscar estrategias, de acordar, de ver si hay que modificar algo, siempre de acuerdo a las necesidades” del alumnado. Para acordar la propuesta pedagógica de inclusión se realizan reuniones en donde participan la maestra inclusora y el equipo de la escuela especial, las docentes de cuarto grado y el equipo de orientación escolar de la escuela primaria, también los equipos directivos de ambas instituciones y la mamá del alumno, único referente familiar. Llevan a cabo, al menos, tres reuniones por año, una inicial, otra media y por último la final. En caso de ser necesario se reúnen en cualquier momento y tratan de hacerlo cuando el grupo tiene hora especial. La comunicación entre la maestra inclusora y la docente fuera de los días que se encuentran en la escuela, en este caso lunes y miércoles, se mantiene por correo electrónico o por mensajes telefónicos. La maestra de grado le entrega sus planificaciones y la maestra inclusora propone las configuraciones de apoyo en función de las necesidades y posibilidades de Valentín. También interviene el equipo de orientación escolar de la escuela primaria en el contexto del aula con el niño y la docente.

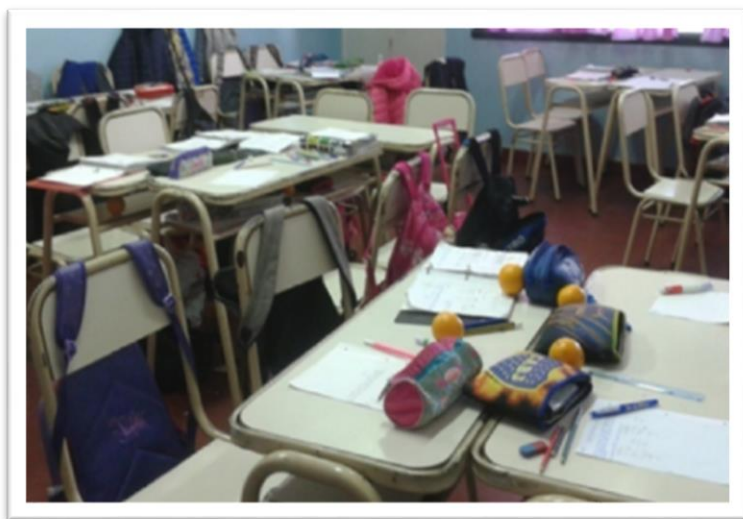
En el transcurso de las observaciones, la docente nos informa acerca de una reunión en la que participarán el equipo de orientación escolar, la docente y el equipo directivo de la escuela primaria; el equipo técnico, la maestra inclusora y el equipo directivo de la escuela especial; y la familia de Valentín. El objetivo es realizar la evaluación media de la propuesta pedagógica de inclusión. Nelly también nos comenta: “ayer estuvimos hablando con la maestra inclusora y acordamos que ella preparaba los trabajos prácticos para Valen. Ya le pasé la secuencia, ahora va a terminar una actividad que tenía”. Así nos muestra la manera de trabajar junto a la docente de la escuela especial.

La propuesta pedagógica individual fue diseñada para este niño que llamamos Valentín. Previo a su construcción se estableció un acuerdo para su implementación. Participaron la familia del niño, el equipo técnico y la maestra inclusora de la escuela de educación especial, el equipo de orientación escolar, docentes y dirección de la escuela de educación primaria. Tuvo como propósito establecer la corresponsabilidad implicada para favorecer el proceso de inclusión, tomando en cuenta las normas vigentes (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 13.688 y Resolución de la

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 1664/17). Se expresaron los derechos y obligaciones de la familia y aspectos administrativos que deben cumplir ambas instituciones escolares.

La propuesta específica se titula “Propuesta pedagógica para la inclusión 2018”. Se detallan los datos del niño, datos que identifican a ambas escuelas y se menciona a los profesionales externos que atienden al niño. Fue elaborada para atender a la singularidad de Valentín, ya que presenta retraso madurativo con compromiso significativo en el lenguaje.

Los objetivos generales están planteados en relación a las intervenciones con el niño, a la participación de la familia y al trabajo conjunto entre las instituciones en función de lo curricular. Se detallan los objetivos específicos de la propuesta teniendo en cuenta las



configuraciones de apoyo planteadas en otro apartado.

En la fundamentación se expresa que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas y que no queda circunscrita a estudiantes con discapacidad.

Por tanto, requiere de dispositivos institucionales y áulicos que permitan ofrecer

una enseñanza para todos y todas. Se menciona el rol de la maestra inclusora en función de las necesidades y posibilidades del alumno, consideradas en un informe analítico de aprendizaje actual del niño. En otro apartado se detallan las configuraciones de apoyo: curriculares, didácticas, tecnológicas y de contexto. Finalmente se explicitan los criterios de evaluación, acreditación y certificación.

Las configuraciones de apoyo acordadas y plasmadas en la propuesta pedagógica de inclusión para Valentín son:

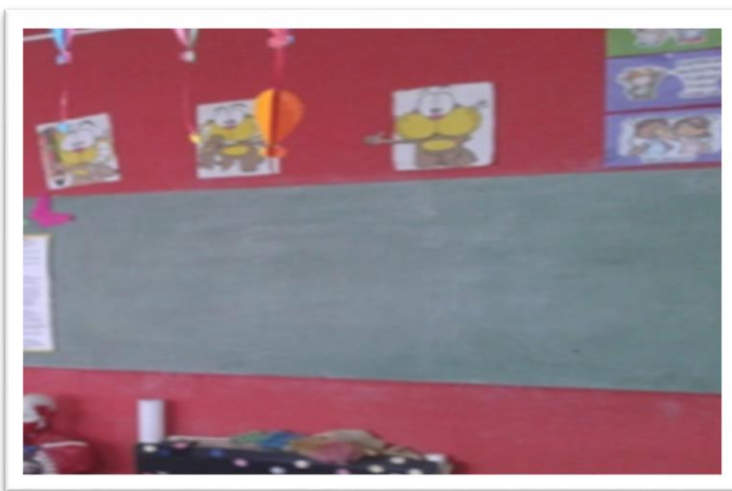
Solicitar la atención visual y auditiva del alumno antes de dar la consigna; respetar sus tiempos de exploración; brindarle en todo momento oportunidades para participar activamente e interactuar con sus pares en diferentes situaciones; emplear

consignas claras y precisas, repetirlas o readaptarlas en caso de ser necesario; dar una consigna de comprensión y no más de una dificultad por vez; fortalecer el lenguaje oral en todas las situaciones comunicativas áulicas escolares, estimular su participación; fortalecer y estimular sus aprendizajes verbales y no verbales con un compañero a modo de guía o tutor; reforzar positivamente su expresión oral; reforzar saberes previos; respetar sus tiempos de ejecución; destacar sus logros y estimularlo frente a sus pares; anticipa situaciones; utilizar la computadora.

Las configuraciones pueden ser modificadas de acuerdo a las necesidades y posibilidades que se observen en el niño durante su proceso de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares. En caso de considerar la reforma de alguna de ellas, se acordará entre los equipos docentes responsables de la propuesta pedagógica. Las instituciones junto a la familia se reúnen, como mínimo, tres veces durante el ciclo lectivo con el propósito de dialogar y establecer acuerdos.

Nuestra informante clave Soledad considera que con Nelly lograron establecer un vínculo laboral. Como ya dijimos, pero es importante resaltarlo, dialogan acerca de las intervenciones realizadas o pensadas para implementar durante el momento del recreo o en el transcurso de alguna hora de actividad especial. También interactúan utilizando correo electrónico, mensajes de textos o breves charlas a través de audios telefónicos. Esta manera de transitar lo cotidiano en el aula posibilita un fluido intercambio entre las docentes, alimentando el trabajo cooperativo.

Al finalizar una clase le consulto por qué utiliza la letra imprenta mayúscula al



escribir en el pizarrón. Me responde que lo hace porque Valentín y otros dos niños utilizan solamente esa tipografía. Esto fue acordado con la maestra inclusora que concurre a la escuela por la propuesta elaborada para Valentín. También fue acordado con el equipo de orientación

escolar al inicio del ciclo escolar atendiendo a las necesidades y posibilidades de dos niños del grupo quienes, si bien utilizan letra cursiva e imprenta minúscula, requieren mucho tiempo.

Por su parte, María comenta que la propuesta pedagógica de inclusión para Tiziano se construyó de manera conjunta, en reuniones organizadas en horarios en que se encuentran presentes en el grupo docentes de las áreas de educación física o educación artística. Participan las docentes del grado, el equipo de orientación escolar de la escuela primaria, la maestra inclusora, el equipo técnico de la escuela especial y la familia del niño. María indica: “en función de nuestra planificación acordamos con la escuela especial, con la maestra inclusora, las configuraciones de apoyo para Tiziano”. Existe permanente diálogo con la docente inclusora, quien semanalmente concurre al aula de la escuela primaria para trabajar con Tiziano y con la docente. Institucionalmente, siempre se favorecen las propuestas para alumnos y alumnas con discapacidad y con otras situaciones complejas que atraviesan a algunos niños y niñas: “la escuela está siempre abierta, siempre trata de cobijarlos, de acercarlos. Las propuestas siempre tienen que ver con esto”. Planifican de manera conjunta las docentes de primero y segundo grado, por áreas, en el marco de la unidad pedagógica, alfabetizando desde todas las áreas. Cuando le preguntamos acerca de cómo vivencia la experiencia de participar de una propuesta pedagógica en articulación con la escuela especial para Tiziano, expresa que se siente bien porque cree que puede ayudarlo a aprender. No le genera ansiedades y no le molesta trabajar con otros/as docentes o si se requiere compañía externa. Finaliza el diálogo con una sonrisa, diciendo que “me gusta ser docente”.

Al analizar la propuesta pedagógica de inclusión elaborada para Tiziano es válido aclarar la diferente nominalización que recibe. Desde la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 refiere a proyecto pedagógico individual para la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad. En la Resolución N°1664/17 elaborada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires cambia la denominación anterior por propuesta pedagógica de inclusión, como ya lo aclaramos anteriormente.

Las docentes de la escuela de nivel primario y de la escuela de educación especial, con el aval de la familia e inspectores de nivel y modalidad, consensuaron la propuesta pedagógica para Tiziano atendiendo a que presenta epilepsia y retraso madurativo. Tiene el

propósito de fortalecer sus potencialidades respetando tiempos y estilos de aprendizaje, y ofrecer las estrategias de enseñanza acordes a tal fin, como así consolidar la participación de los docentes y la familia.

El formato del proyecto contiene los aspectos acordados por el Consejo Federal de Educación en la Resolución 311/16 y por lo plasmado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en la Resolución 1664/17; lo establecido por la Ley N° 26.378, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad; en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 13.688. La primera página está titulada “Propuesta pedagógica de inclusión” con una denominación específica: “Una escuela para todos”. Incluye datos personales del niño y su familia, referencias de la escuela de modalidad especial y la escuela primaria con datos de los docentes responsables del proyecto de ambas instituciones, e inspectores de nivel de educación primaria y de la modalidad de educación especial.

La fundamentación expresa fines y objetivos de la política de educación nacional y de la modalidad de educación especial, como así también los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Los objetivos para la propuesta están dirigidos al trabajo con el niño, a la tarea docente y a la participación de la familia. El acta de compromiso entre las instituciones refiere a la aceptación de las pautas enmarcadas en la propuesta de inclusión de acuerdo a la normativa vigente.

La trayectoria educativa presenta el recorrido del niño desde el ingreso al nivel de educación inicial en la segunda sección hasta la actualidad con la intervención de la modalidad de educación especial. En un cuadro se detallan los recursos humanos de ambas instituciones, horario semanal del niño, tratamientos particulares y actividades extra-programáticas. El análisis situacional incluye diferentes aspectos relacionados al niño: estructura familiar, aspecto comunicacional, cuidado personal, habilidades sociales y habilidades académicas funcionales.

Desde lo curricular se considera la propuesta realizada por la docente correspondiente al año que cursa. Se detallan en la propuesta pedagógica las siguientes configuraciones de apoyo:

Darle atención individualiza siempre que sea posible; hacerle saber que puede preguntar sobre lo que no comprenda; dividir las consignas en parte y comprobar,

paso a paso, que las entienda; darle oportunidad de que haga aportaciones al grupo; proporcionar ejemplos guía para realizar las diferentes propuestas; reforzar oralmente las consignas que está realizando; y favorecer la interacción con sus pares, desde una comunicación verbal, hasta una gestual o a través de juegos o actividades compartidas.

Estas configuraciones de apoyo deben considerarse para el trabajo en todas las áreas curriculares y durante todo el año, excepto que se acuerde entre ambas instituciones alguna modificación en función de las posibilidades y necesidades del niño.

Nuestra informante clave Mariana refiere al buen vínculo entre docentes de la institución, donde el encuentro positivo de las diferencias de personalidad posibilita el



trabajo cotidiano: “cuando hubo malos momentos lo que nos ha salvado ha sido el trabajar juntos, tiramos parejo en eso”. Las propuestas son pensadas y acordadas en reuniones en las que participan el equipo directivo, la docente y el equipo de orientación escolar de escuela primaria, equipo directivo,

la docente inclusora y el equipo técnico de la escuela especial y también la familia del niño. En función de la planificación elaborada por la docente del grado, la maestra inclusora construye las configuraciones de apoyo.

El análisis detallado del contenido de las propuestas pedagógicas de inclusión y los diálogos mantenidos con las docentes y las informantes clave posibilita interpretar un auténtico trabajo en equipo conformado por profesionales de ambas instituciones y la familia de los niños. Esto permite minimizar y/o eliminar progresivamente barreras para que Valentín y Tiziano participen y accedan al aprendizaje en este momento de sus trayectorias escolares. Así, el trabajo colaborativo entre las docentes permite diseñar y

llevar a cabo propuestas que apuntan a respetar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad.

4.2.3. La actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza

Comenzamos abordando la actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza que Nelly construye y pone en marcha, donde están presentes las necesidades y posibilidades que presenta cada uno de los estudiantes. Ella siempre está atenta: tiene en cuenta el ritmo de trabajo de cada niño y niña. En el transcurso de la jornada se sienta en cada uno de los grupos de trabajo con el propósito de acompañar para que así logren resolver las actividades: “si los dejás solos les cuesta, pero si estás con ellos [sic] lo pueden hacer”. Presenta formas alternativas de acceso a la comprensión de un tema para que sus estudiantes puedan participar de las actividades. Por ejemplo, si les resulta difícil o tardan en copiar las consignas del pizarrón, se las copia o se les dicta y después siguen por su cuenta y así avanzan. Relata otro ejemplo: “cuando realizamos lectura, primero hago una lectura en voz alta para que ellos comprendan o hacen una lectura en el grupo y después hacemos la puesta en común, por ahí hay alumnos que leyendo una vez no logran comprender”. La modalidad de trabajo grupal es de interés para los niños y niñas, posibilita la ayuda mutua, el compartir lecturas y producciones obtenidas.

En una ocasión, Nelly se aproxima a la mesa de Valentín, mira su carpeta y le recuerda, él faltó cuando el grupo comenzó la actividad, En consecuencia, le entrega la consigna y una caja con billetes y monedas. Se sienta a su lado, le explica y lo ayuda a diferenciar los billetes en función de su valor y a contarlos. Convoca a un compañero del grupo para que colabore en la resolución de la actividad en caso de necesitarlo.

Esta situación áulica se halla directamente emparentada con una de las configuraciones de apoyo acordadas y está expresada de la siguiente manera: “Fortalecer y estimular sus aprendizajes verbales y no verbales con un/a compañera/o a modo de guía o tutor/a”. Se pone en marcha ante lo imprevisto, en este caso la inasistencia de Valentín el día que sus compañeros/as realizaron la actividad. Esto requiere pensar y reorganizar la propuesta de trabajo en el momento con el objetivo de mantener la continuidad en la secuencia de enseñanza y así respetar el proceso de construcción de aprendizaje del niño.

En el transcurso de una clase de Matemática, Nelly escribe una situación problemática en el pizarrón con letra imprenta mayúscula. Solicita que alguien lea y luego comienzan los interrogantes acerca de la resolución de la misma y las diferentes formas de construir el algoritmo de la división. La mayoría de los niños y las niñas participan espontáneamente de la clase. Pasan al pizarrón a realizar las operaciones. Llegan a establecer un acuerdo, en donde se aceptan distintas maneras de resolución. Esto queda plasmado en un afiche que se dispondrá en una de las paredes del aula. Nelly le pide a Valentín que no copie del pizarrón. Luego se acerca y le entrega la situación problemática impresa, le explica que la resolverá dibujando los objetos. Al cabo de unos minutos se acerca y él le muestra la tarea finalizada, la docente le corrige enseguida y le dice: “¡Bien, genial! Pudiste hacerlo sin ayuda”.

En situación de entrevista, Nelly sostiene que ella examina su propia práctica: “cuando termina el día uno reflexiona sobre lo que dio, y modifica cosas, también al conocer el grupo uno va modificando, por eso siempre digo que la secuencia que uno prepara es una hipótesis”. También expresa que

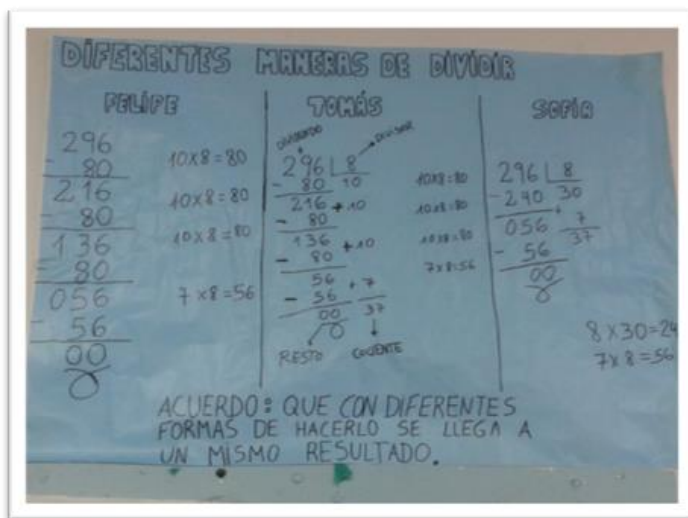
evaluamos todos los días, la evaluación es procesual, cuando el alumno [sic] participa en la clase, cuando pasa al pizarrón, va mostrando lo que sabe, va dando cuenta de los contenidos que estamos trabajando... la evaluación es todos los días.

Así, modifica estrategias para lograr que todos/as comprendan los contenidos abordados.

También destaca la importancia del trabajo en equipo porque le permite hablar, buscar estrategias, coincidir, modificar, siempre en función de las necesidades de alumnos

y alumnas y del grupo en general.

Considera importante poder tener un espacio institucional para planificar las propuestas de enseñanza para todos/as los/las estudiantes. Agrega: “el espacio de sentarte y poder hablar con tu paralelo, con tu compañero, el poder hablar de los alumnos [sic], eso es importante, por eso estaría



bueno tener un espacio dentro de la escuela”. Los intercambios con docentes paralelos/as dentro de la escuela suceden durante el recreo, antes de ingresar o en alguna hora institucional. Con su compañero, el docente que tiene a cargo las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, el diálogo es permanente acerca de “cómo trabajan los chicos [sic] en la clase, cómo se desenvuelven, si son autónomos, si necesitan ayuda, las estrategias que vamos usando con cada uno”. También mantienen encuentros fuera del horario escolar en donde disponen de mayor tranquilidad y tiempo para pensar, analizar y elaborar las propuestas.

Estas palabras se condicen con lo expresado por Soledad quien, en un momento de la entrevista, se queda pensando y luego dice: “es muy importante, muchas veces tendríamos que observar a estas maestras que vienen más abiertas, más dispuestas al trabajo con la diversidad, así es más fácil trabajar con ellas que con docentes que piensan desde la homogeneidad”. Considera que Nelly “está logrando un montón de cosas con Valentín”, como también con el resto de niños y niñas del grupo. La mirada de nuestra informante clave va más allá de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica de inclusión para este niño.

Durante un día de observación, Nelly lleva a cabo la clase en la biblioteca de la institución porque decidió cambiar el espacio físico y utilizar recursos existentes. Este lugar es muy cómodo y agradable, ya que sus paredes están pintadas con colores cálidos. Por las ventanas que dan al patio ingresa la luz del sol. Tiene cuatro mesas largas con bancos, cuenta con un importante material bibliográfico para las niñas y los niños de la escuela, especialmente textos de literatura infantil. Funciona también como sala de proyección audiovisual. Todo el material está organizado por sectores con grandes letreros coloridos y también cajas temáticas que posibilitan el fácil traslado a las aulas. El ambiente invita a quedarse. Durante los recreos, los niños y las niñas concurren espontáneamente a ella con la intención de leer o entretenerse con juegos de mesa. Se encuentra a cargo una docente bibliotecaria que asiste solamente en el turno tarde y por la mañana la responsable es una docente con cambio de funciones. El equipo docente puede utilizar la biblioteca en el momento que dispongan. Al ingresar los niños y las niñas de cuarto año expresan verbalmente sus ganas de tener clase en ese espacio:

As: ¡Qué bueno seño! ¡Qué lindo tener clase en la biblioteca! ¿Nos quedamos toda la mañana acá?

D: Sí, hoy vamos a trabajar toda la mañana en la biblioteca. Así podemos utilizar material que hay acá y también tenemos la tele para ver un video.

As: ¡Sí! ¡Genial! ¡Buenísimo!

D: Bueno, ¿están todos ubicados?

As: Sí, sí.

En las conversaciones mantenidas, luego de la clase y al entregarnos después de su lectura las copias impresas de los registros de observaciones anteriores, Nelly manifiesta su acuerdo con lo escrito y nos dice que “le gustó leer sus propias clases”. En otro momento



también comentó que es interesante leer las observaciones porque le ayuda a pensar en cómo estuvo la clase, en las cosas que ella dice o hace y en las respuestas de los chicos y las chicas.

María expresa en relación a su planificación que está sujeta a modificaciones en función de los intereses o propuestas que puedan surgir por parte de los niños y las niñas en la clase. Le “gusta” que esto suceda, porque genera otra dinámica en la clase. A su tarea docente “la evalúa cada día”, observando “actitudes y respuestas frente a las propuestas de trabajo”. En relación al uso del pizarrón, “siempre uso un pizarrón para escribir y al otro lo tengo de borrador”. De esta manera considera los diferentes tiempos y estilos de aprendizaje presentes en cada niño y niña, y también dejando a elección la modalidad de producción individual. En lo cotidiano, se halla presente la intervención del equipo de orientación escolar ante situaciones en donde es necesario realizar entrevistas con referentes familiares o la participación conjunta en propuestas áulicas.

De igual manera lo expresa nuestra informante Mariana cuando refiere a la modalidad de enseñanza de María. Considera que implementa propuestas acordes a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas porque cree que cada uno/a tiene su manera y sus tiempos para lograr los aprendizajes. Por tanto, es necesario pensar y ofrecer actividades variadas en la misma clase. Entiende que en este grupo los/as niños y niñas acceden al aprendizaje ya que la maestra ofrece estrategias apropiadas a las posibilidades y necesidades educativas de los mismos.

Durante una jornada de observación, María solicita los cuadernos de comunicaciones y los módulos con que trabajaron en sus hogares. Las clases estuvieron suspendidas por dos semanas debido a problemas en las instalaciones de gas y de electricidad del edificio. Las familias debían retirar una secuencia de actividades preparadas por las docentes para que los niños y las niñas la realizaran en el hogar con el propósito de generar continuidad pedagógica. Ofrece lápices para quienes no los poseen. Comienzan dialogando sobre qué día es y convoca a escribir de manera autónoma. Luego explica detenidamente cómo realizar una actividad de lectura que llevarán de tarea para hacer en sus casas. Escribe en el pizarrón varias listas de tres palabras cada una con una imagen. La consigna es marcar la palabra de cada lista que nombra al dibujo. De manera oral comienzan a leer y a reconocer los significados de cada una. Participan, levantan la mano, expresan sus hipótesis de lectura, la docente pregunta nuevamente, asocian sonidos, ella escribe en el pizarrón borrador. En suma, podemos resaltar la intervención de la docente en cuanto a modificar la propuesta de enseñanza en función de la situación que atravesó la



escuela, pudo flexibilizar tiempos, espacios y estrategias.

María, junto a una integrante del equipo de orientación escolar, me transmiten que en los próximos días realizarán una reunión en la que participarán: el equipo de orientación escolar, la docente y el equipo directivo

de la escuela primaria; el equipo técnico, la maestra inclusora y el equipo directivo de la escuela especial; y la familia de Tiziano. El propósito de la misma es realizar la evaluación media de la propuesta pedagógica de inclusión. La intención es proponer a la familia la concurrencia de Tiziano a la escuela primaria todos los días de la semana. Esto fue dialogado, analizado y acordado entre los/as docentes de ambas instituciones en función de los indicadores de avances logrados por el niño en esta etapa del año escolar.

Por lo antes narrado, podemos decir que ambas docentes identificaron la necesidad y la importancia de adoptar una actitud reflexiva que les posibilite volver a mirar la clase. Esto implica poder cuestionar-se cada propuesta desde una mirada crítica y constructiva que permita pensar nuevamente, enriquecer o si es necesario modificar. Siempre con la



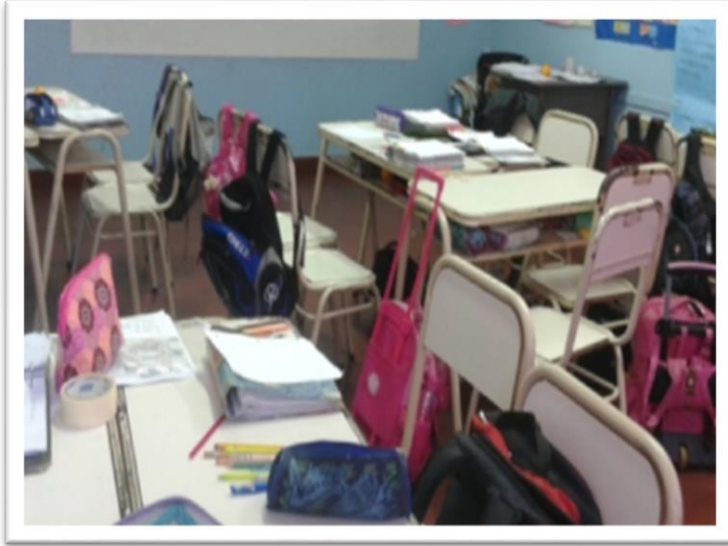
intención de que los/las estudiantes logren aprendizajes en sus clases.

4.2.4. Formas docentes de mirar y hablar al interactuar con los niños y las niñas del grupo.

Consideramos relevante las formas que tienen estas docentes de mirar y hablar al interactuar con los niños y las

niñas del grupo. Nuestra informante clave expresa acerca de Nelly: “ella es una docente que tiene mucha calma, muy segura, trata muy bien a los chicos [sic], con mucho cariño”. En una clase, Nelly interviene en el grupo donde se encuentra Valentín ya que lo observa enojado y de brazos cruzados. Cuando un compañero explica que se generó el conflicto por la falta de la goma de pegar, logra con sus palabras y su mirada que resuelvan el problema de manera armoniosa. En otra clase, un niño no encuentra el dinero que tenía en su campera. Ante esta situación, Nelly se preocupa, ayuda con la búsqueda en su mochila y lo tranquiliza.

En la entrevista inicial, Nelly expresa tener muy buenos recuerdos de su escolaridad en el nivel primario realizada hasta tercer grado en la ciudad de Termas de Río Hondo en



Santiago del Estero. Rescata la ayuda que le ofrecían sus docentes porque ella era muy tímida. Con su familia se mudaron y finalizó su trayectoria escolar en la ciudad de Mar del Plata. Aquí, la presencia muy atenta de sus maestras se relacionó con los conflictos que se generaban en el aula “por ser la nueva, ser de

otro lugar”. Recuerda entonces una linda primaria. Menciona identificarse especialmente con la docente de tercer grado: “ella buscaba que siempre progreseemos, que siempre pensemos y nos formáramos para el día de mañana, siempre incentivándonos a estudiar, y creo que ella es la que más me marcó”. Aprecia la modalidad vincular que tuvieron sus docentes con ella y cómo determinó su elección profesional.

En su formación inicial fueron significativos los aprendizajes que logró en el espacio de la observación y la práctica. Al respecto señala: “era lo que más me interesaba, ver cómo era la relación, el vínculo con el alumnado, cuando lo lleva a la práctica el vínculo que yo tenía, cómo manejábamos [sic] al grupo, cómo se relacionaban”. Luego, su primera experiencia laboral fue hace tres años en una escuela de la periferia de la ciudad de Mar del Plata, donde continúa a la fecha. La rescata como una linda práctica en donde logró un buen vínculo con los niños y las niñas y pudo trabajar bien. Siente que “le sirvió” lo que aprendió en el espacio de la práctica en su formación inicial. En ambos momentos de su trayectoria, retoma la relación con los/las estudiantes como un saber válido para su formación y sus prácticas.

En el transcurso de una jornada, se acerca a un grupo para ayudar a un niño con la actividad, varios/as se levantan y van a consultarle. Responde a todos/as, a veces con nuevos interrogantes y les sugiere releer el texto. Mientras realiza las correcciones en las carpetas, Valentín se acerca y le muestra su tarea finalizada. Nelly lo felicita: “¡Muy bien, Valentín, te quedó muy lindo!”. Alienta a que finalicen la tarea, camina entre las mesas,

mira las carpetas, corrige, realiza orientaciones, mirando a cada niño o niña a los ojos y con una sonrisa.

En otro momento, se acerca a Valentín, le dice que escriba el día, que mire bien las imágenes, le entrega la consigna impresa y él la copia en su carpeta. Luego de unos minutos, le consulta por su nueva carpeta y pregunta si él desea que ella le ayude a ordenarla. Con un gesto, Valentín avala. Nelly le dice: “Ayer trabajaste muy bien, Valen, el profe también me dijo lo mismo, así que... ¡felicitaciones!”. Le habla de manera afectuosa y con una sonrisa. El niño sonríe y mira su flamante carpeta. Inmediatamente Valentín se dispone al trabajo y con la mediación de la docente logra la producción escrita de los epígrafes.

Durante una clase de Ciencias Sociales, el ambiente de intercambios entre la docente y los niños y las niñas es cordial, transcurre por varios minutos. Pregunta si comprendieron mirando a todos/as, sin dejar de sonreír. Cuando se acerca a Valentín le habla cariñosamente.

En el transcurso de una clase de Matemática, a través de preguntas, la docente retoma lo trabajado en días anteriores, varios responden de manera correcta. Mientras una niña entrega a sus compañeros una fotocopia con una actividad sobre formas geométricas, Nelly se acerca a la mesa de Valentín y le reitera la consigna y la pregunta. El niño responde, su tono de voz es muy bajo, hay que estar cerca para escucharlo ya que manifiesta algunas dificultades en su expresión. Ella valora su respuesta y lo anima a compartirla con el resto. Escucha a otros niños, interviene y ofrece información. Se acerca a Valentín y lo convoca amablemente a trabajar en la carpeta, él le muestra su cartuchera con lápices de colores nuevos, ella los elogia así el niño inicia la tarea. Se dirige al pizarrón y escribe una situación problema, lo hace con letra imprenta mayúscula, se ocupa que todos/as logren ver correctamente desde sus lugares. Nuevamente se acerca a Valentín y le copia la consigna en su carpeta porque es muy extensa. Lo ayuda a resolver, ya que implica producción de escritura, utilizando portadores de texto que tiene el niño en su carpeta. Recorre el salón, se detiene en cada grupo, observa, responde preguntas, interviene, corrige. Cuando finalizan la actividad comienza la puesta en común en el pizarrón. Valentín se acerca, ella le dice “muy bien” y en la carpeta le corrige con “¡Excelente tu trabajo!” y



“¡Precioso!”. Intenta que pasen al pizarrón aquellos/as que están un tanto inseguros/as de su tarea y puedan resolverla de manera comprensiva.

Las anteriores intervenciones de Nelly están relacionadas con una de las configuraciones de apoyo propuestas para Valentín, expresada en la propuesta pedagógica de inclusión de la siguiente manera: “destacar sus logros y estimularlo frente a sus pares”. Por ejemplo, al

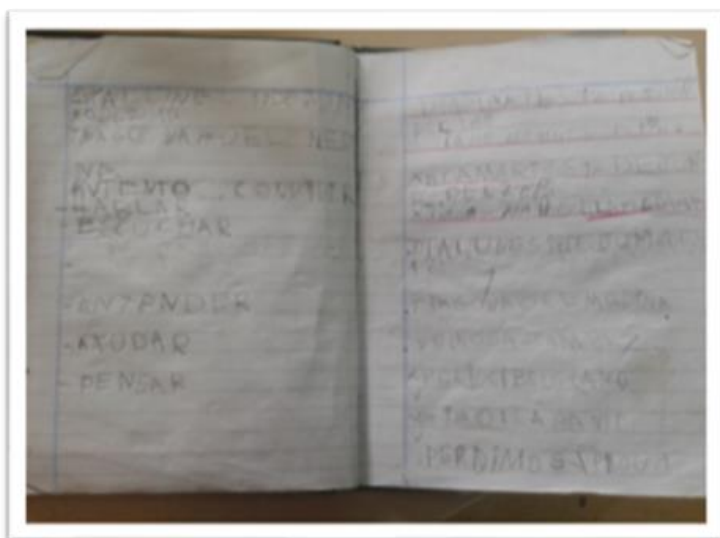
volver de un recreo, continúa el trabajo en cada grupo y cuando finalizan la actividad comienza la puesta en común en el pizarrón. Cuando Valentín se acerca, le dice “muy bien” y en la carpeta le corrige con “¡Excelente tu trabajo!” y “¡Precioso!” En otro momento, lo alienta nuevamente: “¡Muy bien!” y le pide que termine la actividad solo. Valentín se acerca y le muestra su tarea finalizada: “¡Muy bien Valentín, te quedó muy lindo!”. En una clase de matemática, se acerca a Valentín y le explica detenidamente cómo medir con la regla y así poder formar una figura geométrica: el niño logra realizarla con las palabras de estímulo de Nelly. En otra clase, Valentín resuelve la actividad de manera autónoma: “¡Bien!, lo hiciste solito, muy bien. Ya te falta poquito y lo terminás.”

En el momento en que la docente corrobora la asistencia, menciona a cada alumno y alumna por el nombre de pila y les sonríe individualmente. Luego les anuncia que trabajarán en Ciencias Sociales, en el apartado de efemérides. Se acerca a una mesa porque un niño no encuentra esta sección en su carpeta, lo ayuda y después comienza a indagar acerca de los saberes que tienen los niños y las niñas en relación a las fechas patrias durante el mes de mayo. Dialogan y se generan intercambios sobre el valor simbólico del himno, sus orígenes y los ámbitos en donde se lo escucha. Nelly, a manera de dictado, propone la consigna de trabajo. Alienta a todos los niños/as a realizar producciones individuales. Se

sienta amablemente al lado de Valentín, le entrega la consigna impresa y lo ayuda con la escritura.

A lo largo de nuestro trabajo de campo, observamos cómo se ponían en marcha cada una de las configuraciones propuestas para Valentín, pero al mismo tiempo nos dimos cuenta cómo esta práctica se generaliza a la totalidad del grupo. En cada jornada, Nelly, logra acercarse a cada uno desde la palabra, desde la mirada, con un gesto o una sonrisa. Esta manera afectuosa de interactuar con niños y niñas los convoca a llevar a cabo la tarea en un ambiente de valoración y respeto por las individualidades.

María describe su práctica cotidiana en la escuela como un lugar en donde se divierte y la pasa bien y en donde intenta llegar a todos y a cada uno: “hasta el [sic] que



tenga mayor dificultad pueda llevarse algo los días que viene”. Considera que para aprender los niños y las niñas tienen que estar en un lugar cómodo, sentir ganas de concurrir a la escuela y en algunos casos estar mejor que en sus casas. Su planificación está sujeta a modificaciones en función de los intereses o

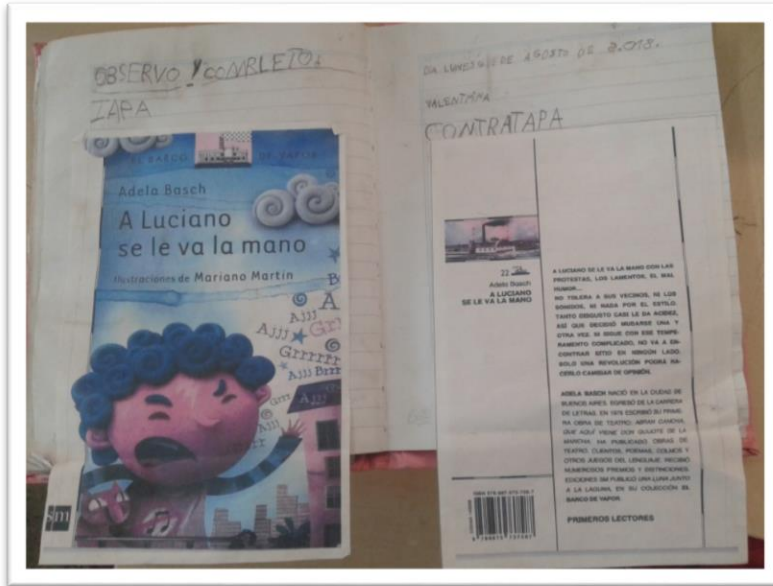
propuestas relacionadas a la misma, que puedan surgir por parte de los niños y las niñas as en el momento de la clase. Le “gusta” que esto suceda. Ejemplifica lo dicho con la propuesta de trabajo sobre el mundial de fútbol, elaborada para primero y segundo grado, integrando las áreas.

Durante una jornada, María con el registro de asistencia en mano, menciona a cada uno/a por nombre y apellido y les mira amorosamente. Al finalizar, camina entre las mesas les observa. Comienza a preguntar sobre qué hicieron el fin de semana, qué día fue el anterior. Tomando lo que dicen, señala los portadores de textos, camina entre las mesas, se acerca a los niños y las niñas, mira los cuadernos y los convoca amablemente a retomar la última actividad realizada en el cuaderno. Es un cuento relacionado a la época colonial en

la Ciudad de Buenos Aires. Genera un ambiente de diálogo, logrando de esa manera que relaten el cuento, describan la ciudad en ese momento y caractericen a personajes de la historia. María amplía el relato, viaja con la imaginación desde América hasta Europa pasando por África, destaca algunos conceptos históricos y geográficos, los mapas dispuestos en la pared son una herramienta dinámica. Se detiene a explicar el significado de palabras desconocidas por los nenes y las nenas y a escribirlas conjuntamente en el pizarrón utilizando letra imprenta mayúscula. Atrapa a sus estudiantes, quienes la miran con fascinación. Convoca a Tiziano a participar oralmente, el niño lo hace y ella lo valora. Escriben el día en el pizarrón en conjunto; lo hacen asociando el sonido de cada letra con la inicial de palabras conocidas y tomando como referentes los portadores de textos dispuestos en la pared del aula. Luego, cuando deben escribir su nombre en el cuaderno, tienen la opción de buscar el cartel con el nombre en una caja. Se acerca a Tiziano y lo alienta con la mirada a escribir, inmediatamente comienza a mencionar las letras que lo forman, en su cara se dibuja una hermosa sonrisa. María camina entre las mesas, observa atentamente lo que cada cual escribe, ayuda a uno, ayuda a otra, responde, explica, señala el pizarrón y realiza en cada cuaderno una cruz indicando el lugar para iniciar la actividad, también revisa la tarea anterior. Finalizando la primera hora de la tarde escribe en el pizarrón el título de la actividad del día. Suena el timbre para el recreo. María está atenta a que salgan con sus abrigos al patio porque es una tarde de invierno muy fría.

Al regresar del recreo se preparan para leer el título de la tarea que realizarán. Espera a que se ubiquen en sus lugares y convoca cordialmente su atención, pregunta acerca del significado de una palabra, y le responden con conocimiento. Logran leer realizando asociaciones entre fonemas y grafemas con atención a los portadores de textos ubicados en las paredes del aula. Anima la participación verbal de Tiziano y la interacción con sus pares. Al realizar el dibujo de un objeto en el pizarrón, la docente expresa “yo voy a poner todo mi corazón, vamos a ver cómo sale”. Aquí son niños y niñas que alientan a la docente: “Está bien señor!”

En otro momento, se acerca a Tiziano y le señala en el cuaderno dónde iniciar la tarea: “empezá acá, corazón”. Comienza a escribir el día y el niño utiliza como guía los carteles con los días de la semana y los meses del año, así como también su nombre. Se



acerca y le dice: “¡Bien! ¡Muy bien!” y le da la mano con un gesto de alegría. Acompaña e interviene para que cada uno/a logre su producción escrita.

En el transcurso de una jornada, María se sienta al lado de un niño que parece muy tímido y le

asigna el rol de secretario, mientras toma asistencia. Luego expresa la consigna de buscar la última tarea en el cuaderno y de escribir el día y conduce a mirar los carteles dispuestos en la pared. Cuando le consultan acerca de cómo escribir, ella orienta. Luego escribe el día en el pizarrón al dictado de la clase. El nuevo secretario se dispone espontáneamente a trabajar.

María les cuenta que les tiene preparada una sorpresa y genera un clima de intriga y alegría en el grupo que se muestra sorprendido y alegre. Ella saca de su bolso un folio con fotocopias color y entrega una a cada uno/a. Un niño supone que es un cuento. La docente les confirma y les muestra el texto original que ya conocían y les aclara que tienen una parte. A partir de ahí comienzan a observar qué parte del libro es y qué tienen. Comienzan las hipótesis de lectura, por parte, van leyendo en conjunto y la docente brinda sus aportes: tienen copia de la tapa y la contratapa y la totalidad participó de alguna manera.

Al finalizar una entrevista, espontáneamente agrega que como docente “yo no quise repetir lo que viví en mi primaria, no podía hablar, tampoco te escuchaban”. Así considera relevante permitir que niños y niñas se expresen y poder escuchar individualmente. Con esto se refiere a la importancia que le otorga al vínculo entre ella sus estudiantes.

Nelly y María, cada una con su particular manera de interactuar con la clase, permiten construir un clima armonioso de trabajo. Indicar algo a sus estudiantes de una u otra manera tiene connotaciones diferentes. Hacerlo con una sonrisa y una mirada amorosa convoca a cada niño o niña a trabajar con ganas y genera un espacio de confianza y alegría

que posibilita aprender de acuerdo a sus estilos y posibilidades individuales. Esto es detenerse con la mirada y la palabra en las subjetividades que están presentes en la clase. Su complejidad está dada por aspectos como la historia, la interculturalidad, el ambiente, el derecho, el trabajo, la sexualidad y la identidad de género, la comunicación y las configuraciones familiares.

4.2.5. Modos de generar la participación de todo el grupo

Abordaremos el último tema que se relaciona con las intervenciones que realizan las docentes en el aula generando la participación de todo el grupo. Nelly tiene un segundo cargo en la institución. Se siente muy cómoda allí, pues logró organizar su propuesta junto a sus pares. Planifica con la docente del otro turno, tratando siempre de estar en contacto. Aunque considera que todos los alumnos y las alumnas “aprenden en diferentes tiempos y de diferentes maneras”, le generan “preocupaciones aquellos alumnos [sic] que todavía no están alfabetizados; ellos tienen otros tiempos” y por tanto necesitan que les dedique más tiempo de manera personal y estrategias diversas en función de las necesidades.

Soledad considera que Nelly puede elaborar propuestas en función de los diferentes ritmos y estilos en el momento de la clase. Lo hace “sentándose grupo por grupo y va hablando y planteando diferentes actividades dentro de una actividad principal, separa por grupo y logra la contención y la producción”. En las propuestas de enseñanza que construye y pone en marcha están presentes las necesidades y posibilidades que presenta cada estudiante. Ella siempre tiene en cuenta el ritmo de trabajo de cada niño y niña.

En el transcurso de una jornada, Nelly lee en voz alta un relato histórico referido a lo sucedido el 9 de julio de 1816 y lo relaciona con algunas de las imágenes ya dispuestas en el pizarrón. Convoca a Valentín a contar algo de lo escuchado. El niño comenta acerca de los medios de transporte de la época. Lo hace con un tono de voz muy bajo. Ella se acerca para escucharlo, retroalimenta la participación con un “¡bien, muy bien!” y una sonrisa. Luego entrega a cada niño y niña diferentes imágenes de la época histórica para escribir un epígrafe en cada una. Retoman el significado de la palabra epígrafe. Escribe la consigna en el pizarrón con letra imprenta mayúscula. El grupo se dispone a trabajar. Ante la inquietud de un niño, ella solicita la ayuda entre pares. Se acerca a la mesa de Valentín y le ayuda a encontrar el apartado de efemérides en la carpeta; le sugiere ordenar las



imágenes orientándolo con algunos interrogantes. Después ella le ayuda a escribir el epígrafe con facilitación sonora de cada sílaba y utilizando como soporte el abecedario que tiene el niño en su carpeta. Lo estimula “¡Bien, Valen!”

Durante otra observación, al comenzar la hora de Ciencias Sociales, Nelly retoma los temas trabajados en clases anteriores a través de preguntas. Inmediatamente surgen al unísono varias respuestas: la docente solicita que lo hagan individualmente y levantando la mano para poder hablar y escucharse. También convoca a revisar en las

carpetas la información plasmada acerca de los temas. Lo anterior es utilizado como soporte para el tema del día ya que se halla íntimamente relacionado. A continuación, la docente distribuye una fotocopia con un texto para cada estudiante, realiza la lectura del mismo de manera pausada y la siguen con la mirada, para finalizar expresando verbalmente la información ofrecida.

La maestra se acerca a un grupo para ayudar a un niño con la actividad; otro grupo se levanta y va a consultarle. Responde a todos y todas, a veces con nuevos interrogantes y les sugiere releer el texto. Mientras realiza las correcciones en las carpetas, estimula para que finalicen la tarea, camina entre las mesas, mira las carpetas, corrige, realiza orientaciones.

Durante una clase de matemática, Nelly inicia la misma explicando que harán un repaso de lo trabajado en geometría ya que por la lluvia hay bastantes ausentes. Retoman algunos conceptos fundamentales de los temas abordados, y mediante preguntas genera la intervención de la mayoría. Propicia la colaboración mutua al momento de pensar una respuesta, estimula los aportes realizados y en algún caso amplía la información. La docente pasa por los grupos, observa las carpetas, interviene y corrige en algunos casos. Comparten las producciones logradas y dudas de una compañera.

En una clase de Ciencias Sociales, Nelly interviene en los diferentes grupos de trabajo, valora las diferentes formas de organización de la actividad que implementaron algunos miembros. Camina entre las mesas y, al observar que la mayoría está finalizando, convoca a leer en voz alta las producciones. Les anticipa que luego del recreo verán un video y podrán ver material bibliográfico del tema.

Estas descripciones se relacionan con una de las configuraciones de apoyo plasmada en la propuesta pedagógica de inclusión para Valentín: “Brindarle en todo momento oportunidades para participar activamente e interactuar con sus pares en diferentes situaciones”. Podemos ejemplificar la puesta en marcha cuando, durante una clase, ella valora su respuesta y lo anima a compartirlo con el resto. Lo vemos en el momento de la puesta en común de una actividad:

D: ¡Bien! A ver, Valentín... ¿Qué figura es esta?

V: Rombo (Su tono de voz es muy bajo).

D: A ver, no escuché (Se acerca al niño, le señala la figura en la carpeta).

V: Rombo.

D: ¡Bien!

En otra jornada de observación Nelly le propone resolver una actividad del área de matemática utilizando material figurativo y en interacción con un compañero:

D: Ahora vas a buscar los billetes y las monedas (le entrega una caja con billetes y monedas). Lo podés hacer junto con B. ¿Sí? ¿Vos querés? (Se dirige a un integrante del grupo).

V: Bueno (Elige los billetes y los ubica en filas según el valor).

B: Sí, yo le ayudo.

Podemos observar que la participación no queda reducida a una configuración de apoyo para un único niño, pues aquí las estrategias posibilitan la aportación del grupo en su totalidad en la construcción de los aprendizajes áulicos. Nelly otorga importancia a la participación y lo relaciona con la manera de evaluar: “evaluamos todos los días, la evaluación es procesual, cuando el alumno participa en la clase, cuando pasa al pizarrón, va mostrando lo que sabe, va dando cuenta de los contenidos que estamos trabajando... la evaluación es todos los días”. Considera que también evalúa su propia práctica y le permite

modificar estrategias para lograr que la comprensión de los contenidos abordados y la construcción de aprendizajes en un ambiente colaborativo y compartido.

María considera que la propuesta de trabajo está pensada para atender los distintos niveles de construcción de la lectura y la escritura que observa en su grupo. Así, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y lo hace explícito, ante una actividad ella pregunta quién está dispuesto a hacer una u otra cosa, resulta ilustrativo lo ocurrido durante una clase: Les propone un “desafío”, mientras miran el video pueden escribir palabras que se escuchen o también pueden dibujar, les dice: “¡Sí! Este es el gran desafío. Acá hay niños [sic] muy capaces. Es importante intentar escribir, intentar dibujar e intentar escuchar”. En la mayoría



de sus clases observamos que intencionalmente cometía errores en el pizarrón y esperaba que el grupo los descubra. María comenta que le resulta interesante utilizar el error como estrategia en la enseñanza “para que los alumnos [sic] puedan ganar autonomía y confianza en sus propias producciones”. Continúa diciendo que si adultos y adultas se equivocan también los niños y las niñas pueden hacerlo y “los demás compañeros [sic] pueden ayudar a corregir el error, todos y cada uno puede enseñar y/o corregir”. Por ejemplo: escribe en el pizarrón: Cosas de ciro. Inmediatamente lo

lee en voz alta y dice “¡Ah, me equivoqué! Quise escribir circo” generando así asombro y risas. De esta manera consigue que escriban en soledad o en parejas, en el pizarrón o en el cuaderno sin temor, aun cuando algunos/as saben que no han logrado la escritura convencional. Al mismo tiempo, como saben que la docente “se equivoca” o “se olvida”, expresiones que ella utiliza al cometer intencionalmente el error, prestan atención, observan y leen. María agrega: “Disfruto mucho de estas situaciones, surgen comentarios, gestos, sonrisas que expresan que se puede aprender y enseñar en un clima amigable y de

confianza en donde todos podemos aprender, enseñar y equivocarnos también, ¿por qué no?” Evalúa a sus estudiantes “teniendo en cuenta sus propios progresos.”

María anima la participación verbal de Tiziano y la interacción con el resto de la clase. Cuando interviene con la intención de que una niña realice asociaciones con los sonidos de otras palabras se une toda la clase. Escribe sílabas y palabras en el otro pizarrón, al que sabemos que usa como un texto borrador. Va y viene, de un pizarrón a otro, de lo que dice un niño a lo que dice otro, de lo que lee una niña a los carteles, de una mesa a la otra. Se mueve permanentemente y los niños y niñas prestan atención a lo que ella hace, dice o expresa gestualmente. Retroalimenta con una valoración positiva la participación de Tiziano en la actividad conjunta de lectura.

Cada situación de escritura es una real producción personal y grupal, respetando los tiempos de construcción individual. Un niño quiere pasar al pizarrón, entonces la docente pide que otro lo acompañe como “asistente” y escriban juntos en el “pizarrón borrador”. Oralmente comienzan a leer y a reconocer los significados de cada una. Participa todo el grupo, levantan la mano, expresan sus hipótesis de lectura, la docente pregunta nuevamente, asocian sonidos, ella escribe en el pizarrón borrador.

Una tarde en la que vinieron pocos/as a clase por razones climáticas, María les pide que se ubiquen en un sector del aula donde se encuentran láminas y portadores de texto colocadas en la pared. Les anticipa que van a trabajar más de forma oral que en el cuaderno. Retoman la última tarea en la que habían trabajado con la mascota del Mundial de Fútbol. Dialogan describiendo a la misma, mencionando al país en donde se realiza el evento internacional y ubicándolo en el planisferio que está en una de las paredes del aula. Hablan sobre los partidos de fútbol que vieron. Les propone anotar los resultados mientras señala una tabla de equipos elaborado por la docente que está en la pared, cuyo tamaño es el de un papel afiche. Dialogan acerca de la manera en que llaman a esta tabla que es conocida como “fixture”. Los niños y niñas ya conocían el significado de la palabra. Antes de volcarse a la actividad propiamente dicha escriben el día. Tiziano participa diciendo el número, María señala los portadores de texto donde están los días de la semana y los meses del año, así el niño logra completar la fecha y la consigna. Así transcurría la clase:

D: ¡Muy bien! (Mientras escribe en el pizarrón TRABAJAMOS CON EL MUNDIAL DE FÚTBOL). A esto lo escribimos porque cuando lleguen a casa y muestren

el cuaderno a un abuelo, a mamá, a papá, a un tío, a quien esté, sepan qué hicieron. Ustedes van a recordar y les van a contar, hoy vamos a leer, vamos a escribir, vamos a trabajar con números, pero no todo va a estar en el cuaderno. Entre todos vamos a leer la consigna” (señala con el dedo la palabra trabajamos).

As: Tra.

A: Traba.

A: Como trabalenguas.

A: Como una traba, cuando te ponen la traba (risas).

As: Tra-ba-ja-mos.

D: ¡Bien! A ver, acá, hay tres letras (señala CON).

A: Con.

D: ¡Bien! ¿Qué dice?

A: Con.

As: El.

T: El Mundial

D: ¡Muy bien Tiziano!

A: De.

D: Esta, ¿cuál es?
(señala la letra F).

A: La de farol

A: La de Ferreyra.

A: La de fútbol.

D: ¿Con qué país jugó Argentina?

A: Francia.

D: La efe de Francia. Leemos todos juntos.

As: Trabajamos con el Mundial de Fútbol.

D: ¡Muy bien!

A: ¿Escribimos en el cuaderno?

D: Sí, ahora sí.

La docente valora las producciones de Tiziano y le dice “viste cómo de a poquito vas aprendiendo”. De esta manera escribe como título TRABAJAMOS CON EL

GRUPO A	GRUPO B
RUSIA-ARABIA SAUDITA-EGIPTO-URUGUAY	PORTUGAL-ESPAÑA-MARRUECOS-IRAN

GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E
FRANCIA-AUSTRALIA-PERU-DINAMARCA	ARGENTINA-ISLANDIA-CROACIA-NIGERIA	BRASIL-SUIZA-COSTA RICA-SERBIA

GRUPO F	GRUPO G	GRUPO H
ALEMANIA-MÉXICO-SUECIA-COREA DEL SUR	BÉLGICA-PANAMÁ-TUNEZ-INGLATERRA	POLONIA-SENEGAL-COLOMBIA-JAPON

MUNDIAL DE FÚTBOL. Les explica que cuando lleguen a sus casas y muestren el cuaderno van a recordar y van a contar lo que hicieron: “hoy vamos a leer, vamos a escribir, vamos a trabajar con números, pero no todo va a estar en el cuaderno”. Tiziano lee la palabra MUNDIAL y recibe un halago “¡Muy bien Tiziano!” La mira con atención y se sonríe, sigue escribiendo en su cuaderno. Comienzan a completar la tabla de equipos, es un trabajo minucioso de lectura del nombre de cada país participante con asociaciones con los portadores de textos presentes en el aula y con otras palabras que escriben en el pizarrón borrador. A cada país lo ubican en el mapa. Escriben con números los resultados. María utiliza su teléfono como dispositivo para buscar en Internet algunos resultados que desconocen. Suena el timbre para salir al recreo. Al ingresar nuevamente al aula, María acuerda con la docente que está con segundo grado reunir a los dos grupos ya que por la lluvia y el frío concurren pocos/as y están trabajando con la misma propuesta. Reorganizan las mesas y se reubican. Ambas docentes trabajan con los dos grupos, ya que están organizados por áreas. La escuela continúa sin suministro de gas y, en consecuencia, no hay calefacción, hace mucho frío. Primer grado está en un costado del aula mirando la tabla de equipos que está pegada en la pared y segundo grado está alrededor de dos mesas con las hojas en donde registraron los resultados de cada grupo de equipos. Todos y todas están atentos a la propuesta. María aclara lo trabajado con segundo grado: están calculando los puntos que logró cada equipo en su grupo. Al mismo tiempo el grupo de primero realiza la lectura ayudado por la otra docente y participan atentamente. Tiziano lee junto con un compañero y completa el resultado de un partido. Así fue que a lo largo de la jornada recibió en varias ocasiones, por parte de la docente, valoraciones positivas por sus producciones.

Lo relatado anteriormente se vincula con algunas de las configuraciones de apoyo acordadas para Tiziano en su propuesta pedagógica de inclusión que es brindarle atención individualizada siempre que sea posible; darle oportunidad de que haga aportaciones al grupo; favorecer la interacción con sus pares, desde una comunicación verbal, hasta una gestual o a través de juegos o actividades compartidas. Estas intervenciones son puestas en práctica por la docente con el niño y extendidas con el grupo en su totalidad. Más aún, Mariana considera que este grupo no se encuentra con barreras para la participación y el aprendizaje debido a que la maestra ofrece estrategias apropiadas a las necesidades

educativas individuales porque cree que no todos/as logran los mismos aprendizajes y lo hacen al mismo tiempo, de la misma manera y con las mismas estrategias.

Nelly y María logran la participación de cada integrante del grupo en sus clases. Lo hacen porque ellas aceptan los aportes de cada estudiante, generan el diálogo entre todos y todas los integrantes del grupo, convocan a realizar cada una de las actividades propuestas en función de las posibilidades individuales, están dispuestas a colaborar con las inquietudes que surgen, respetan las diferencias y logran involucrarse con lo que sucede en el aula. Pero, por sobre todo creen y confían que sus estudiantes pueden aprender algo cada día.

4.3. Conclusiones

Nelly y María ponen en marcha las configuraciones de apoyo pensadas, acordadas y plasmadas en las respectivas propuestas pedagógicas de inclusión por el equipo docente de la escuela de nivel primario junto al equipo de profesionales de la escuela de la modalidad de educación especial con el propósito de que Valentín y Tiziano logren sus aprendizajes en el ámbito de la escuela primaria. Esto se analizó minuciosamente y forma parte del Apéndice 5 de nuestro trabajo. Los temas que subyacen significativamente en las prácticas de estas docentes en el aula que desarrollamos en este capítulo son: compromiso con la tarea de enseñar, el trabajo en equipo, actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza, la manera de dirigirse a los niños y a las niñas, y la participación de todo el grupo en la clase.

El compromiso con la tarea de enseñar sale a la luz cuando se observa el disfrute por la tarea de enseñar, la dedicación de los tiempos personales que cada una le asigna fuera de la escuela, la manera en que interpelan su propia práctica, la intención de aprender con colegas y de estudiantes y la búsqueda permanente de estrategias de enseñanza favorecedoras en función de los requerimientos del grupo. El trabajo en equipo como modalidad de intervención posibilita realizar aportes, escuchar, proponer ideas, disentir, reflexionar en conjunto con un propósito en común, pensar, acordar y poner en marcha propuestas de enseñanza en pos de que cada estudiante realice una auténtica construcción de sus aprendizajes. La actitud reflexiva en relación a las propuestas de enseñanza se manifiesta en la atención permanente a la heterogeneidad del grupo en cuanto a estilos y

tiempos personales de aprendizaje y en la manera de analizar la propia clase. La manera de dirigirse a los niños y a las niñas permite una convocatoria amable y cordial al trabajo cotidiano en el ámbito del aula, da cuenta de la valoración que otorgan a cada uno/a de los niños y las niñas atendiendo sus singularidades desde la escucha, el diálogo y la comprensión. La participación de todo el grupo en la clase se promueve con diversas propuestas implementadas por las docentes que permiten el aprendizaje individual y cooperativo entre estudiantes.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

5.1. Introducción

En este capítulo presentaremos las conclusiones elaboradas a partir de los resultados de nuestra investigación llevada a cabo con Nelly en la Escuela “Pertenencia” y con María en la escuela “Compromiso” quienes ponían en acto las configuraciones de apoyo plasmadas en las propuestas pedagógicas de inclusión elaboradas para Valentín y Tiziano. Al entretenerlos relatos de las participantes y de las informantes clave, el análisis de las propuestas pedagógicas y las observaciones áulicas emergen cinco temas que narramos en el capítulo anterior y ahora retomaremos a manera de conclusión. Por último, presentaremos algunas reflexiones, por un lado, en cuanto a aspectos que tiñen y diferencian la práctica de ambas profesionales y, por otro, acerca de mi rol como investigadora en el presente trabajo.

5.2. Reconsideración de las preguntas de la investigación

Daremos respuestas a los interrogantes que planteamos al inicio de nuestro trabajo y que fueron guiando nuestra tarea investigativa. Estas maneras de intervenir de Nelly y María tienen estrecha relación con valores que representan una educación inclusiva. Los valores, según Booth & Ainscow (2015), son guías esenciales que promueven la acción, dan y definen un sentido a la práctica. Son fundamentales y representan el compromiso de superar la exclusión y generar la participación.

5.2.1 ¿Cómo ha transcurrido la formación didáctica de las docentes participantes en relación a la enseñanza para dos niños con discapacidad en sus aulas de la escuela primaria?

Las prácticas de Nelly y María están atravesadas por el compromiso que tienen con la tarea de enseñar. Ambas eligen la carrera docente por propia decisión y por reconocer el interés y las ganas de enseñar a otros/as y, aunque no hayan realizado capacitaciones específicas en relación al trabajo con estudiantes con discapacidad, pero sí otras relacionadas a las didácticas específicas, la preparación de las clases la realizan atentas a la situación de los/as integrantes del grupo a partir del conocimiento que tienen de ellos/as. A veces, no es necesario recibir una capacitación externa, sino de vivenciar una constante

transformación, siendo la propia práctica el recurso si se tiene como objetivo la reflexión sobre ella. Saber dudar, cuestionar, reflexionar, repensar acerca de la propia práctica supera una instancia de capacitación, tiene que ver con poseer una mirada que atienda la complejidad de la práctica (Sanjurjo, 2009).

Abordan cotidianamente el aula con entusiasmo, alegría y también preocupación y cuidado por el aprendizaje de sus estudiantes. La tarea continúa en sus hogares con la reflexión de sus clases y la construcción de nuevas. Tal como refiere Jackson (1968), las actividades de enseñanza implican la planificación de la enseñanza y la evaluación de lo realizado. Por tanto, van más allá de la clase.

María lucha cotidianamente para que cada niño o niña pueda aprender en un contexto en donde la falta de recursos materiales está a la orden el día: edificios sin gas en pleno invierno marplatense en donde las temperaturas bajo cero suelen ser habituales y en donde tampoco pueden conectar una estufa eléctrica porque la instalación también es deficiente; niños y niñas que esperan ansiosamente el momento de la merienda porque el almuerzo en la casa a veces no estuvo o fue escaso. Entonces rescatamos la tarea de esta profesional que ante esto igualmente pone una sonrisa e inicia la jornada informando en qué momento será la merienda, preguntando a quién le hace falta lápiz y goma, y rápidamente coloca un velo a esta realidad y transforma el espacio del aula en un ambiente confortable y amable de aprendizaje porque ella está convencida de que sus estudiantes pueden aprender. La enseñanza adquiere diversas formas de pensar y ponerla en acto. Como sostiene Litwin (2008), es similar a otras prácticas que demandan diferentes actuaciones en tiempo real, en contextos de incertidumbre e impredecibles. Las prácticas de enseñanza son atravesadas por el posicionamiento de cada docente en función de las realidades de cada estudiante y por el grupo como totalidad. El habernos podido acercar a las prácticas de estas docentes nos permitió rescatar la valorización (Davini, 2015) que ellas hacen de sus prácticas. Vimos cómo rescatan las interacciones con el grupo, consideran la diversidad de situaciones presentes en las aulas, y promueven el desarrollo reflexivo de la práctica.

5.2.2. ¿Cómo manifiestan estas docentes las instancias institucionales que habilitan a pensar las prácticas de enseñanza acordadas en los proyectos pedagógicos individuales?

A partir del análisis detallado del contenido de las propuestas pedagógicas de inclusión y los diálogos mantenidos con las docentes y las informantes clave, interpretamos que en ambas instituciones se genera un auténtico trabajo en equipo conformado por profesionales y la familia de los niños. Este abordaje permite minimizar y/o eliminar progresivamente barreras para que Valentín y Tiziano participen y accedan al aprendizaje en este momento de sus trayectorias escolares. Así, el trabajo colaborativo entre los equipos docentes posibilita pensar, discutir, crear y llevar a cabo propuestas que tienen como propósito respetar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. Con respecto a esto, retomamos lo propuesto por Ainscow y Gómez Hurtado (2014), quienes consideran que cada institución que lleva adelante prácticas inclusivas tiene su propia forma, pero todas tienen una modalidad organizativa que atiende la diversidad de los/las estudiantes de manera positiva. También es necesaria la existencia de líderes que fomenten en la tarea conjunta la cultura inclusiva en sus escuelas y rescatan la importancia de la gestión de los equipos directivos que posibilitan llevar a cabo prácticas inclusivas en torno a la diversidad.

En estas instituciones, construyen las propuestas considerando que el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad se realiza a partir de un trabajo corresponsable entre el nivel de educación primaria y la modalidad de educación especial. Conjuntamente se crean las mejores condiciones de oportunidad para las prácticas de enseñanza de las docentes y el proceso de aprendizaje de los niños, generando entornos de participación y de accesibilidad. Este trabajo colaborativo se lleva a cabo en vistas a ofrecer saberes específicos para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

La complejidad de la tarea de enseñar atendiendo a la diversidad del alumnado presente en las aulas requiere pensar la manera de abordarla. En relación a esto, Litwin (2008) expresa: “Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación al

oficio de enseñar” (p. 191). En ambas escuelas gestionan tiempos y espacios institucionales de encuentro entre el equipo docente con el propósito de analizar la situación de cada estudiante para atender sus particularidades, generar procesos de reflexión acerca de las prácticas de enseñanza y establecer acuerdos para construir las propuestas pedagógicas de inclusión.

5.2.3. ¿Cómo se construyen las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza que ponen en acto como docentes de estos niños con discapacidad?

El trabajo de campo nos permitió empaparnos de las maneras en las que ambas docentes llevan adelante sus prácticas, así es que identificamos en ellas la necesidad y la importancia de adoptar una actitud reflexiva que las habilita a detenerse en la clase y/o volver a pensar en la misma con la intención de cuestionar-se cada propuesta desde una mirada crítica y constructiva para enriquecer, modificar y construir nuevas maneras. Así logran el primordial propósito que se plantean y que tiene que ver con que sus niños y niñas que conforman el grupo logren aprendizajes. Como sostiene Perrenoud (2004), la capacidad de reflexionar en la acción y desde la acción debe convertirse en un posicionamiento constante por parte de los/as docentes. Esta capacidad facilita lograr una verdadera práctica reflexiva que atienda su realidad, sus competencias y su conocimiento teórico.

En el transcurso de nuestro trabajo de campo observamos cómo se ponían en marcha cada una de las configuraciones de apoyo acordadas para Valentín y Tiziano, al mismo tiempo pudimos identificar cómo algunas de ellas se generalizan al grupo. Nos referimos a la manera de dirigirse a los niños y las niñas que desvelamos en estas docentes. Al respecto Jackson (2015) considera que los docentes deben lograr que la materia le importe a sus estudiantes y que la enseñanza se realice amorosamente, en el sentido de provocar en los alumnos y las alumnas una profunda satisfacción.

Durante sus clases, Nelly y María, logran acercarse a los niños y niñas desde la palabra, desde la mirada, con un gesto o una sonrisa. Esta manera afectuosa de interactuar convoca al grupo a llevar a cabo la tarea en un clima del aula (Jackson, 2007) armonioso en donde están presentes la confianza, la seguridad, la alegría, y la valoración y el respeto por las singularidades que conforman el grupo. Así se genera un ambiente de enseñanzas y de aprendizajes que invitan a quedarse placenteramente en cada jornada escolar.

Participar es colaborar y estar con otros, es involucrarse activamente en el aprendizaje y en actividades conjuntas desde la implicancia y la aceptación (Booth & Ainscow, 2015). Nelly y María logran la participación de cada uno/a de los integrantes del grupo en sus clases. Ellas propician el diálogo entre todos/as los integrantes del grado, convocan a realizar cada una de las actividades propuestas en función de las posibilidades de los niños y las niñas. Toman y valoran los aportes de cada uno/a de los/las estudiantes, aceptan las inquietudes que surgen, respetan las diferencias y se involucran con lo que transcurre en la clase. Pero, como vale la pena reiterar, por sobre todo creen y confían que los niños y las niñas que están en su aula pueden aprender algo cada día, siempre teniendo en cuenta a los diseños curriculares vigentes. Echeita, Sandoval y Simón (2016), expresan que un aula inclusiva se describe por la variedad de propuestas sobre cómo y qué aprender, de distintos materiales y medios, de diferentes formas para expresar lo aprendido. Aún más, se caracteriza por la organización del espacio áulico respetando ritmos y tiempos de aprendizaje y las posibilidades que se presentan a los/as estudiantes para interactuar entre ellos.

5.3. Resignificación de las singularidades de las prácticas de Nelly y María

Más allá de dar respuesta a los interrogantes que guiaron nuestro trabajo, sentimos que también es pertinente analizar, reflexionar y mencionar algunos aspectos que atraviesan la tarea de estas profesionales que las caracterizan y, al mismo tiempo, las diferencian. Vamos allende los temas que ya desarrollamos y que marcan las prácticas de Nelly y María. Esto se relaciona con la trayectoria docente, la disponibilidad de recursos materiales en el aula y el posicionamiento teórico que entrelaza la práctica.

La realidad socio económico de las familias es diferente en ambas escuelas e impacta en la disponibilidad de recursos material para el trabajo cotidiano dentro del aula. María tiene en su armario una caja con útiles escolares elementales que trae ella y les facilita a los niños y las niñas que no los tienen. Vimos que es parte de la rutina de la docente consultar, por ejemplo, quién necesita lápiz. En cambio, en el aula de Nelly los/as estudiantes tienen los elementos necesarios para la tarea diaria. Entonces, también es un aspecto a tener en cuenta al momento de pensar en la programación de la enseñanza, y en el preocuparse por la situación de cada uno/a de los niños y niñas día a día.

La trayectoria de las docentes, específicamente su antigüedad en la tarea, es disímil. María tiene un recorrido significativo en años de trabajo y ya piensa en jubilarse. Ella transmite en sus clases y en sus diálogos cierta serenidad y saber consecuencia de su extensa experiencia, aunque no por esto deja de pensar-se y cuestionar-se sus clases. En cambio, Nelly comienza su trayectoria en la docencia: es su tercer año de trabajo. Ella permanentemente trata de capitalizar la escasa experiencia que tiene, recurre a los aprendizajes logrados en el espacio de la práctica, mientras era estudiante, y constantemente se alimenta de la reflexión de su tarea, lo hace en soledad o con otros/as. Ambas comparten el interés por enseñar y la satisfacción que esto les provoca.

María logra identificar naturalmente su posicionamiento desde la práctica, puede hablar de su manera de enseñar y diferenciarse de colegas. Describe su forma de trabajar desde sus inicios como profesional, diferente al resto de otros/as docentes, en cuanto al trabajo en el aula con las familias del grupo. Puede identificar la impronta que dejó una directora con la cual trabajó en los inicios de su carrera y también refiere al vínculo con una docente paralela, con quien logró complementarse. Reconoce el buen vínculo con pares. A través del discurso de Nelly podemos develar su particular interés por construir saberes que le permitan enriquecer su práctica; está dispuesta a escuchar y a aprender de sus pares y también de sus estudiantes.

5.4. Aportes de la investigación

En relación a nuestro objeto de estudio, podemos decir que la construcción del presente trabajo de investigación nos permitió interpretar las prácticas de enseñanza de dos docentes al momento de poner en marcha las configuraciones de apoyo pensadas y acordadas en las propuestas pedagógicas para la inclusión de dos niños con discapacidad en aulas de nivel primario de escuelas provinciales marplatenses. Logramos develar que las prácticas están impregnadas por valores que representan una educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015). Otro aspecto relevante reside en la modalidad de trabajo colaborativo entre los equipos docentes, permite pensar propuestas, aunar criterios, resignificar y modificar prácticas atendiendo a la situación pedagógica de cada niño en función de su contexto familiar, comunitario y escolar.

En cuanto al posicionamiento como investigadora, valernos de un enfoque interpretativo nos permitió otorgar sentido a la información recabada en las aulas sobre sus

significados y comprender la práctica docente en contexto. La metodología narrativa nos permitió entender y analizar relatos que formaron parte de las entrevistas, de los diálogos espontáneos y de las clases. Comprender la complejidad de los mismos nos interpeló para llegar a la esencia de las prácticas, entender la dinámica de sus propósitos, sus intenciones y sus miradas. La observación de la tarea cotidiana en el aula, el análisis de los relatos de profesionales, la comprensión del significado y del sentido que impregna a cada práctica y la reflexión que surge permite pensar en nuevas interpretaciones teóricas acerca de las prácticas.

Por lo antes dicho, entendemos que nuestra investigación adquiere especificidad a diferencia de los trabajos consultados. Acerca de producciones realizadas en Argentina, que ya citamos, indagamos en libros (Aizencang y Bendersky, 2013; Torres, 2016; Borsani, 2018; Tomé, 2018 y Casal y Néspolo, 2019), artículos (Di Pietro, Pitton, Medela y Tófaló, 2013; Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014 y Cobeñas, 2015) y tesis (Tomé, 2015; Vélez Pachón, 2015 y Casal, 2018) en relación al tema que abordamos. Es pertinente mencionar que nuestro aporte como investigadores, está centrado en la interpretación de las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo docentes de nivel primario en el marco de los proyectos pedagógicos individuales para niños y niñas con discapacidad en el marco de una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo y una metodología narrativa.

Como ya expresamos, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010a, 2010b, 2010c y 2010d; Sarasa, 2012; Porta, L., Álvarez, Z. , & Yedaide, M. M., 2013, 2014), viene estudiando la buena enseñanza y los docentes memorables. Aunque no han realizado estudios acerca de buenas prácticas inclusivas llevadas a cabo por docentes de nivel primario. Por tanto consideramos que nuestro trabajo de investigación desde un enfoque interpretativo y con metodología narrativa cobra relevancia a nivel local y contribuye a generar procesos de significación y de reflexión a partir de la interpretación de los datos obtenidos de las vivencias singulares de dos docentes en el ámbito de sus aulas en un tiempo determinado.

Entendemos que es válido mencionar que durante el trabajo de campo estuvimos muy atentos a no confundir roles. En nuestro caso, en el ámbito laboral como miembros de

un equipo de orientación escolar, allí la mayor parte de la tarea se relaciona con intervenciones en las aulas conjuntamente con docentes en función de diferentes situaciones. Por tanto mantuvimos una mirada permanente de vigilancia epistemológica (Valles, 1999) concentrándonos en realizar las observaciones en el aula y registrar tratando de preservar las voces de las docentes lo más textual posible. En situación de entrevista pensamos y revisamos el guión y estuvimos atentos en el momento del encuentro. Con el transcurrir del trabajo de campo, con el acompañamiento de nuestra directora de tesis y con lecturas de referentes teóricos fuimos construyendo aprendizajes acerca de nuestro rol como investigadores.

Consideramos que en los momentos previos al ingreso al campo y realizando el trabajo se nos presentaron temores, inseguridades y nuevos aprendizajes. En relación a los tiempos que disponíamos para estar en las escuelas observando las prácticas de estas docentes, surgieron situaciones ajenas a nosotros como la suspensión de clases por diversos motivos o las inasistencias de los niños a las escuelas. Fue necesario extender los días de concurrencia a cada institución. Esto que fue vivenciado, en un primer momento como un obstáculo, luego se transformó en una información significativa ya que nos permitió observar cómo, ante situaciones impredecibles de la práctica, estas docentes reinventaban sus clases para así ofrecer propuestas de enseñanza significativas para sus estudiantes. Al respecto, la metodología narrativa nos permitió la reconstrucción de las prácticas de estas profesionales que mediante un proceso de análisis y comprensión otorgó significados, dio sentido y las comprendió en su naturaleza contextual, específica y compleja (Bolívar Botía, 2002).

5.5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Atendiendo a que nuestra investigación cualitativa con un enfoque narrativo tuvo como objetivos interpretar las configuraciones de apoyo de las prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario en escuelas marplatenses, nuestras conclusiones no son generalizables (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). La investigación, desde este enfoque, posibilita comprender la práctica docente en contextos particulares. En nuestro trabajo seleccionamos a dos profesionales.

Esta investigación es limitada en el número de las participantes porque la elección de las mismas tuvo que ver con la disponibilidad y el interés personal de colaborar con

nuestro trabajo de investigación y con la implementación de una propuesta pedagógica de inclusión en el ámbito de sus aulas. También contamos con el aval de los equipos directivos y de la inspectora de nivel primario de la zona donde se encuentran ubicadas las escuelas. Así pues, el trabajo se llevó a cabo en el nivel primario porque teníamos acercamiento a las participantes, accesibilidad a las instituciones y cierto conocimiento sobre la implementación de propuestas pedagógicas de inclusión. Entonces, en futuras investigaciones seleccionar más participantes en diferentes instituciones, en otros niveles y modalidades del sistema educativo posibilitará la construcción de nuevos procesos de interpretación de las prácticas de enseñanza en contextos singulares. Las propuestas de educación inclusiva generan constantemente nuevos interrogantes acerca de las particularidades del alumnado y de las intervenciones del equipo docente (Ainscow, 2017).

Este trabajo se realizó en un límite acotado de tiempo. Las clases observadas nos permitieron gestar procesos de significación y de reflexión a partir de la interpretación de la información obtenida de las vivencias de dos docentes. En investigaciones pendientes, un mayor tiempo de presencia en el campo posibilitará indagar acerca de la experiencia de docentes a lo largo del año escolar en relación a las propuestas pedagógicas de inclusión y así vivenciar el proceso que tiene lugar en el ámbito del aula (Echeita & Ainscow, 2010).

Nuestra investigación también nos interpela y nos orienta a seguir analizando y reflexionando sobre el tema abordado y los principales objetivos propuestos. Consideramos oportuno profundizar en la comprensión acerca de la construcción de instancias institucionales (Ainscow y Gómez Hurtado, 2014) que posibilitan pensar, diseñar y acordar prácticas de enseñanza inclusivas entre el equipo docente de una institución y en articulación con otras. La participación de todos los y las docentes es un cimiento necesario para atender a la diversidad del alumnado, identificar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, utilizar los apoyos necesarios y dinamizar los recursos humanos disponibles en el entorno escolar (Ainscow, 2017). Por tanto, bucear en la manera en que se conforman las instancias institucionales que permiten pensar y reflexionar acerca de las prácticas inclusivas es tarea a realizar como investigadoras.

5.6. Conclusiones finales

Al finalizar, es válido presentar una breve reflexión personal acerca de la propia experiencia de investigación. Tal como ya expresamos, iniciar el trabajo de campo nos

generó una mezcla de sensaciones y sentimientos. Esto es, alegría y satisfacción debido al trayecto recorrido y construido dentro de la maestría, y también incertidumbre y nuevas expectativas por la vivencia a iniciar. En ese momento fue fundamental contar con tiempos y espacios de intercambios cara a cara con nuestra directora de tesis acerca del ingreso al campo y de acciones previas al mismo, siempre en articulación con sustentos teóricos. Esto nos permitió iniciar el proceso con mucho interés y también cierta seguridad.

La tarea en ambas escuelas fue una experiencia que implicó la construcción de aprendizajes relacionados específicamente con mi rol de investigadora. Las docentes fueron colaborativas y generosas en cuanto a nuestra demanda y en la manera de transmitirles a sus estudiantes acerca de nuestra presencia en el aula generando en ellos la aceptación. Los equipos directivos de ambas instituciones, desde un primer momento, estuvieron dispuestos y atentos en colaborar con nuestra tarea, como así también la inspectora de área de nivel primario quien autorizo, en primera instancia, nuestro ingreso a las escuelas. Vale la pena reiterar que nos permitió escuchar, interrogar, anticipar, registrar, conocer, analizar e interpretar la tarea que cada una de las docentes construye en el contexto el aula. Registrar las voces de la docente y de los niños y las niñas, los tonos de voz, los gestos, las miradas, no es tarea sencilla. Tratar de plasmar en una hoja la escena completa del aula conlleva el registro del momento y la ampliación de algunas referencias singulares que utilizamos para lograr un registro lo más fiel posible. Nos parece significativo mencionar la riqueza del diario de campo en donde llevamos el registro personal de la experiencia (Rockwell, 2009). A las narrativas las realizábamos la mayoría de las veces al salir de la escuela, cuando plasmábamos: inquietudes, interrogantes, ideas y reflexiones espontáneas sobre las observaciones realizadas en el aula y también emociones privadas que emergen al transitar esta experiencia. Luego, en el momento posterior inmediato a la observación, realizamos la transcripción de lo registrado, actividad que demandó un tiempo importante después de cada observación. Sin embargo, leer el texto completo resulta una experiencia sumamente enriquecedora y gratificante. Paraphraseando a Van Manen (2003), podemos decir que cuando tratamos de aprehender significados de una experiencia mediante un texto escrito, el mismo toma vida propia. De esta manera la escritura nos posibilita involucrarnos con el pensamiento y la acción. Plasmar en forma escrita algunas palabras o frases sueltas que surgían en el momento en el diario de campo,

nos invitó a analizar, pensar y reflexionar en cuanto a nuestro rol en esta nueva tarea como investigadora. Quiero destacar el incondicional acompañamiento vía correo electrónico o personalmente de nuestra directora de tesis desde el primer momento en que nos contactamos. Así es que surgieron sucesivas lecturas, nuevos análisis, varias narrativas y entonces renovadas interpretaciones que se entretajeron para la construcción del presente escrito.

Las docentes que formaron parte de nuestro trabajo trabajan cotidianamente en contextos particulares que atraviesan sus prácticas y requieren de propuestas específicas y significativas en función de ello. Están atentas a las necesidades de los niños y ofrecen de manera amorosa estrategias singulares valorando las posibilidades de los mismos. Una manera de dar respuesta a la compleja realidad es contemplar la diversidad de niños y niñas de manera positiva, más allá de las características propias de cada institución y de cada comunidad (Ainscow, 2017).

La educación inclusiva constituye un derecho de niños y niñas con discapacidad, en consonancia la política educativa que rige para la totalidad de las instituciones escolares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires adopta este enfoque. Considerando los lineamientos actuales propuestos por esta jurisdicción, no resulta suficiente la implementación de una propuesta pedagógica de inclusión. En coincidencia con la normativa vigente, es menester profundizar en las concepciones de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje. La educación inclusiva implica un proceso de construcción de posicionamiento ante las prácticas de enseñanza en el contexto actual.

Consideramos relevante a modo de cierre de nuestro trabajo reiterar lo expresado por Echeita & Ainscow, (2010) al intentar construir una definición de educación inclusiva, mencionan cuatro elementos, a saber: Primero, la inclusión es un proceso, es una constante búsqueda de formas para atender a la diversidad de estudiantes; segundo, la educación inclusiva busca la participación, la presencia, y el éxito de todos los/las estudiantes; tercero, la inclusión necesita la identificación y la eliminación de barreras que obstaculizan el pleno cumplimiento de los derechos; y cuarto, la inclusión pone énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, o sea, aquellos grupos en situación de vulnerabilidad.

Es imprescindible el reconocimiento de niños o niñas como sujetos de derecho, como sujetos de deseo, con intereses, posibilidades y necesidades. Es fundamental, por parte de los equipos docentes atender a la complejidad del aula para así generar prácticas de enseñanza inclusivas que acuñen valores como la participación, el respeto, el trabajo cooperativo, la confianza, la preocupación y el cuidado por los pares. Es necesario recurrir a dispositivos institucionales que permitan el análisis, la reflexión, la revisión y la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza que atiendan y valoricen la diversidad de estudiantes que concurren a las escuelas primarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 14 (1), 39-49.
- Ainscow, M., & Gómez Hurtado, I. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista investigación en la escuela*, 84, 19-30.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Manantiales.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010b). La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores. En *Actas II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones* (s/p). Buenos Aires: UBA.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010c). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Revista Praxis Educativa*, 14(14), 42-48.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010d). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), 159-179.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 23-35.

- Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 34, 33-54.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), s/p.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: FUEM /OEI.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Borsani, M. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Casal V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. *Revista Ruedes*, 8, 147-177.
- Casal, V. & Néspolo, M. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- Cobeñas, P. (2015). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes* (Informe). Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

- Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo (María Llanos Pozzi, trad.). En J. Creswell, *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (pp.143-171). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (1994). Un marco para el estudio (Olga Sosinski, trad). En J. Creswell, *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (s/p). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Ingresando al campo de la investigación cualitativa (Mario E. Perrone, trad). En N. Denzin (Ed.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (s/p). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Third edition (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Di Pietro S., Pitton, E., Medela P., & Tófaló, A. (2013). Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. *Revista de Educación*, 4(6), 195-214.
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2011). Marco General de Educación Especial. Resolución N°1269/11. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires. Resolución N°4635/11*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2017). *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Resolución 1664/17*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2018). Marco Curricular Referencial. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina* (Informe). Buenos Aires: UNICEF.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Down España. Granada, España.
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. Trabajo presentado en IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Salamanca, España.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Barcelona: Paidós.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro (Comps), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: Colegio de la Sonora.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2007) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Buenos Aires. 14 de diciembre de 2006.
- Ley N°13.688 de Educación Provincial. La Plata. 10 de julio de 2007.
- Ley Nacional N° 26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Buenos Aires. 06 de junio de 2008.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 74(26,2), 131-160.
- Luz, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones. Buenos Aires: Fundación Mafre, OEI y Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad y los anexos II, III y IV que forman parte de la resolución. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2013). Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de https://rededucacioninclusiva.org/wpcontent/uploads/2016/03/A_HRC_25_29_SPA.pdf
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/1. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, A/RES/70/1. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. UNESDOC biblioteca digital. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). Claves para entender la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Documento). Buenos Aires: Consejo Provincial para las Personas con Discapacidad, Provincia de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 5, s/p.
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1175-1193.
- Real Academia Española. (s/f). En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-real-academia-espanola>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2015) Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica (Seminario). Maestría en Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Mar del Plata.
- Sarasa, M. C. (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza. En L. Porta & M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el*

- profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 183-217). Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 3(4), 167-182.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83, 163-196.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Suárez, D., & Dávila, P. (2018) Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 350-373.
- Taylor S., & Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomé, J. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia. Murcia.
- Tomé, J. (2018). *Educación inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Lugar.
- Torres, I. (2016). *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.
- Vélez Pachón, V. (2015). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre*. (Tesis de Maestría) FLACSO. Buenos Aires.

Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

APÉNDICES

Apéndice 1: Notas de gestión para ingresar al campo

- 1.1. Nota solicitud a inspectora de nivel primario
- 1.2. Nota aval de la inspectora de nivel primario
- 1.3. Nota solicitud ingreso a la “Escuela Pertenencia”
- 1.4. Nota solicitud ingreso a la “Escuela Compromiso”
- 1.5. Constancia de contratación de seguro por accidentes personales

Apéndice 2: Documentos considerados en el trabajo de investigación

- 2.1. Ley Nacional N° 26.378 CDPD
- 2.2. Ley N° 26.206 de Educación Nacional (Fragmentos)
- 2.3. Ley 13688 de Educación Provincia de Buenos Aires (Fragmentos)
- 2.4. Resolución CFE N° 311/16. Consejo Federal de Educación
- 2.5. Resolución 1664/17. DGCYE Provincia de Buenos Aires
- 2.6. Propuesta pedagógica de inclusión para Valentín en escuela “Pertenencia”
- 2.7. Propuesta pedagógica de inclusión para Tiziano en escuela “Compromiso”

Apéndice 3: Entrevistas realizadas a docentes y a informantes clave

- 3.1. Entrevista con Soledad, informante clave en la escuela “Pertenencia”
- 3.2. Entrevistas con Nelly en la escuela “Pertenencia”
- 3.3. Entrevista con Mariana, informante clave en la escuela “Compromiso”
- 3.4. Entrevistas con María en la escuela “Compromiso”

Apéndice 4. Observaciones de clases

- 4.1. Observaciones en el aula de Nelly
- 4.2. Observaciones en el aula de María

Apéndice 5. Registro de las configuraciones de apoyo llevadas a cabo en el aula

- 5.1. Las configuraciones de apoyo de Nelly en la Escuela “Pertenencia”
- 5.2. Las configuraciones de apoyo de María en la Escuela “Compromiso”

Los apéndices se encuentran almacenados digitalmente en un dispositivo.