




Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: experiencias y aportes de maestras de apoyo a la inclusión

Towards inclusive pedagogical practices: experiences and contributions of inclusion support teachers

Copolechio Morand, Marina; Miori, Gabriela; Diep, Mariela Adriana

 **Marina Copolechio Morand ***
marucopo@gmail.com
Instituto de Formación Docente Bariloche /
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

 **Gabriela Miori **** gabymiori@gmail.com
Instituto de Formación Docente Bariloche /
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

 **Mariela Adriana Diep *****
diepmariela@gmail.com
Instituto de Formación Docente Bariloche, Argentina

Revista IRICE
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
ISSN-e: 2618-4052
Periodicidad: Semestral
núm. 44, 2023
revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 13 Octubre 2022
Aprobación: 10 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7464239005/>

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1676>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cómo citar: Copolechio Morand, M., Miori, G., & Diep, M. A. (2023). Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: experiencias y aportes de maestras de apoyo a la inclusión. *Revista IRICE*, 44, 37-51. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1676>

Resumen: En base a los resultados de una investigación ya finalizada, el artículo comparte aportes para construir y acercarnos a prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones escolares. Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas a profesoras de educación especial que trabajan como Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) en el primer ciclo de escuelas primarias de la localidad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Retomando sus palabras y perspectivas se profundiza en aspectos que nos invitan a revisar las instituciones escolares, los discursos y las experiencias en miras a prácticas pedagógicas inclusivas y con enfoque de derechos humanos. Específicamente se avanza en la necesidad de problematizar de qué hablamos cuando nos referimos a la inclusión en las escuelas y, así, poner en evidencia que, aún hoy, es preciso trascender miradas que entienden que hay que incluir a las personas en función de su condición y que esta tarea recae en las docentes de educación especial. Además, se describen situaciones y prácticas que suceden en el nivel micro, es decir, áulico y que, según las MAI, favorecen la educación inclusiva. Estas se encuentran vinculadas con el posicionamiento que asume la MAI respecto de su rol en la escuela, en el aula y en el marco de la pareja pedagógica; y con los aportes que realiza para la inclusión de todo el estudiantado desde la especificidad de su trabajo docente.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, educación inclusiva, educación especial, trabajo docente.

Abstract: Based on the results of a completed investigation, the article shares contributions to approach inclusive pedagogical practices in schools. The research approach was qualitative and the data collection technique was the in-depth interview with nine teachers who were working as Inclusion Support Teachers (MAI) in primary schools in Bariloche, Río Negro, Argentina. From their perspectives, the article deepens into aspects that invite us to review school institutions, discourses and practices according to an inclusive education paradigm and to a human rights approach. Specifically, the article intends to problematize what we mean when we say inclusion and, thus, to show that, even today, it is necessary to transcend views that understand that certain people

must be included because of their condition and that this must be done by special education teachers. In addition, inclusive situations and practices that occur at the micro level (classroom) are described. These practices are related to the position assumed by the MAI regarding its role at school, in the classroom and in the pedagogical couple; and with the contributions they make for the inclusion of all the students from the specificity of its teaching work.

Keywords: pedagogical practices, inclusive education, special education, teaching job.

Introducción

Este artículo es producto de una investigación ya finalizada con sede en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. En la misma se analizó la práctica de enseñanza de las Maestras¹ de Apoyo a la Inclusión (MAI) que, desde la modalidad de Educación Especial (EE), acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo del Nivel Primario, poniendo el foco en las formas en las que estas docentes enseñan las áreas curriculares de lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática.

El enfoque utilizado fue cualitativo y se realizaron entrevistas en profundidad y con más de una sesión a nueve profesoras de educación especial que, durante 2019, se encontraban trabajando en escuelas primarias y públicas de la localidad.

Los resultados de la investigación permitieron avanzar en el conocimiento de las perspectivas de estas docentes en torno a la práctica de enseñanza y las particularidades que esta asume cuando se trata del rol de MAI. Específicamente, se reconstruyó qué, cómo y a quiénes enseñan en el primer ciclo de la escuela primaria y se profundizó en la percepción del lugar que ocupan las distintas áreas curriculares en este nivel, ciclo y modalidad. A la vez, las reflexiones que surgieron desde esta experiencia posibilitaron identificar desafíos para lograr mayor presencia de las áreas curriculares en la enseñanza que se ofrece en y desde la educación especial. Estos desafíos invitan a revisar la educación inclusiva en general, como así también la formación de docentes que se desempeñarán en dicho marco.

Como en toda investigación cualitativa, uno de los propósitos centrales es construir conocimiento inductivamente y recuperar la “perspectiva del actor” que, en nuestro caso y adhiriendo al enfoque de género, renombramos como la “perspectiva de las protagonistas” ya que todas las entrevistadas se identificaban como mujeres al momento de participar de este estudio. Esto implica poner en valor las experiencias de las MAI recuperando aspectos de su interés y aquellas temáticas emergentes, no previstas en nuestro estudio, pero mencionadas frecuentemente por nuestras entrevistadas: el trabajo en pareja pedagógica y los sentidos, desafíos, barreras y facilitadores de la educación inclusiva.

A lo largo de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, las MAI pusieron en cuestión qué se entiende por educación inclusiva en las escuelas, reconstruyeron y tensionaron los sentidos que suelen dársele y destacaron los que ellas le otorgan para articularlo con prácticas pedagógicas que favorecen la

inclusión desde una perspectiva de derechos. Al respecto, si bien es claro que no son las únicas responsables de favorecer procesos inclusivos en las escuelas, es interesante considerar sus miradas acerca de la educación inclusiva y los sentidos que a esta le asignan, para luego avanzar en el análisis de aquellas prácticas y situaciones que la favorecen. Entendemos que este camino permite también identificar algunos desafíos para afianzar la educación inclusiva en las escuelas desde la perspectiva de derechos humanos, convocando para esta tarea a toda la comunidad educativa.

Desde este marco, el artículo inicia con un primer apartado que aborda aspectos que permiten situar a la educación inclusiva y a la modalidad de educación especial tanto en el marco de las políticas educativas actuales, como a nivel conceptual. Luego se retoman aportes del trabajo de campo realizado que nos permiten repensar de qué hablamos cuando hablamos de inclusión y, así, poner en evidencia que, aún hoy, es preciso trascender miradas que entienden que hay que incluir a ciertas personas en función de su condición y que esta tarea recae en las docentes de educación especial. Posteriormente, se describen situaciones y prácticas que suceden en el nivel micro, es decir, áulico y que, según las MAI, favorecen la educación inclusiva. El escrito finaliza con algunas reflexiones para avanzar hacia la inclusión social y educativa de todo el estudiantado y, particularmente, de aquellos en situación de discapacidad intelectual, desde la perspectiva de los derechos humanos.

La educación inclusiva y la modalidad de educación especial

La educación inclusiva es un horizonte y una aspiración que trasciende el campo de la educación especial y que busca acompañar a todas las personas para maximizar su participación, aprendizaje e inclusión en las escuelas y más allá de estas. En ese sentido, también es un enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico que aspira a la redistribución de los bienes simbólicos, al fortalecimiento de las condiciones materiales y a la revisión de las condiciones de enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela común, se encuentran en situación de desventaja (Coincaud & Díaz, 2012).

Es por ello que la educación inclusiva representa la base del nuevo paradigma educativo (Aguerrondo, 2008), ya que permite reinventar la educación desde la dimensión de los derechos humanos, garantizando no solo el acceso e ingreso de cada estudiante sino también el egreso y sobre todo la permanencia y el tránsito por las escuelas, ofreciendo condiciones dignas de enseñanza y aprendizajes significativos. En Argentina, la ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 la retoma como un principio fundamental para proporcionar una educación de calidad capaz de responder a las distintas necesidades del estudiantado.

Sin dudas, la implementación de este marco de política educativa trajo consigo cambios y resistencias, puso en evidencia nuevas presencias y viejos temores y prejuicios en el ámbito educativo, donde no solo se ven interpeladas las prácticas pedagógicas, sino que, además, se visibilizan las barreras y los obstaculizadores relacionados con el acceso al aprendizaje y a la información, la participación real y la comunicación que, desde esta perspectiva, deberían revisarse.

Desde estos marcos normativos y aspiraciones que apuntan a transformar las instituciones escolares y sociales, es imprescindible comprender que la educación inclusiva se dirige a todo el estudiantado y no solo a quienes se encuentran en situación de discapacidad. De esta forma, entendemos que homologar la inclusión a la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas “comunes” o pensar que es una tarea exclusiva de quienes trabajan como MAI, es limitar su sentido. Por el contrario, la educación inclusiva de quienes asisten a las instituciones escolares es y debe ser responsabilidad de toda la comunidad educativa y, esto, sin dudas, supone revisar los modos de pensar y habitar las escuelas, como así también de reconfigurar los roles de docentes y equipos y las condiciones de enseñanza y de aprendizaje que se ofrecen o dejan por fuera. Entonces, no se trata solo de modificar la organización de las instituciones, sino que implica un cambio de paradigma ético que necesita el compromiso del sistema educativo para gestar la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad.

En este marco, la educación especial es una modalidad del sistema educativo argentino destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, temporal o permanente, en todos sus niveles, mediante propuestas y estrategias de apoyo educativo, que garanticen dicho ejercicio. Se entiende a esta modalidad como una perspectiva transversal al sistema, por lo que, para facilitar su funcionamiento, se hacen necesarias la articulación y la coordinación entre los distintos niveles y el resto de las modalidades.

Si bien el marco normativo y la bibliografía en torno a la educación inclusiva y a la educación especial son claros respecto de sus sentidos, finalidades, funciones, roles y actores, es evidente que aún persiste una distancia entre lo teórico/normativo y lo que sucede en las escuelas. En las entrevistas, las MAI pusieron en cuestión qué se entiende por educación inclusiva en las instituciones escolares, dieron cuenta de algunos sentidos que suelen dársele para ponerlos en tensión y proponer otras formas de pensar y concretar la inclusión de todo el estudiantado en las escuelas. El próximo apartado avanza en estos aspectos.

Hablemos de inclusión: la perspectiva de las MAI

Algunas entrevistadas se refieren explícitamente a la necesidad de que en el sistema educativo en general se reflexione acerca de las concepciones y representaciones que se poseen sobre la inclusión, ya que las mismas condicionan y dan forma a las prácticas institucionales y pedagógicas. Al respecto, Agustina² destaca que es necesario que “cuestionemos nuestra práctica y que empecemos a hablar de qué es lo que consideramos inclusión”, poniendo énfasis en la influencia de las concepciones propias de cada docente sobre las prácticas pedagógicas. Por eso plantea que es imprescindible interrogar ese “chip” presente y “empezar a hablar en otros términos de inclusión, porque cuando hablamos de inclusión cuesta mucho llegar a entender que no estamos hablando solamente de discapacidad. Hablamos de todo, de la diversidad del aula”. Entonces, el sentido de la educación inclusiva debería ampliarse más allá del entorno de las y los estudiantes con discapacidad ya que la inclusión se dirige a todo el estudiantado porque, como nos recuerda Celeste, “las trayectorias no son solo para quienes están en inclusión”. Al mismo tiempo, esto implica el involucramiento de todos

los actores educativos en la puesta en marcha de escuelas y propuestas inclusivas. Cuando las trayectorias educativas solo quedan en manos de la MAI y no es una práctica y una responsabilidad que asume el resto de la institución, nos encontramos ante contextos que obturan la educación inclusiva. Celeste plantea claramente que se trata de un trabajo que le corresponde a toda la institución:

El trabajo de inclusión no es mío, porque si yo no estoy, ¿qué? ¿no hay inclusión? El día que yo no estoy porque me enfermé, porque había que ir a otra escuela, ¡ah, listo! Estos dos chicos de inclusión quedaron ahí, los tres que tienen trayectoria separada también porque no hay “integradora”, ¡no, eso no es inclusión! (Celeste)

En su posicionamiento, se reconoce la importancia de que toda práctica pedagógica sea inclusiva y de que cualquier docente necesariamente debe estar formado para acompañar todas y cada una de las trayectorias en el marco de un aula heterogénea. En este punto resulta central el rol de las MAI como especialistas cuyo trabajo en las escuelas permite “mostrar” a otras y otros docentes cómo se puede trabajar diversificadamente y ofreciendo apoyos, aspectos que, sin duda, consolidan el trabajo colaborativo en la pareja pedagógica.

Si el docente que está a cargo no sabe de qué manera nos podemos manejar, no lo va a hacer porque lo desconoce. Creo que no es mala intención. Entonces, cuando ven que se puede hacer de esta manera [se refiere a trabajar en pareja pedagógica atendiendo a las trayectorias de cada estudiante], o de estar en el grupo con los chicos y yo te doy la clase, no hay ningún problema. Te miran como algo raro. (Celeste)

El relato de Mariana amplía aún más los sentidos de la educación inclusiva y pone el foco en la responsabilidad del grupo y de otros actores educativos. Ella comenta:

Yo salgo del aula y listo, pero la verdad es que todos han trabajado super bien al respecto y se adecuó el grupo y el trabajo a los alumnos que están en inclusión y no los alumnos al grupo. Entonces es genial porque si hay que bajar escaleras, hay rampas, hay lo que quieras y una nena tiene un andador, todo el grado va al ritmo de esa nena con ese andador. (Mariana)

En sus palabras resuenan ideas que el paradigma de la educación inclusiva pone en el centro de la escena: quién o qué debe adaptarse a quién o qué. Desde un modelo integracionista, se consideraba que los y las estudiantes con discapacidad eran quienes debían adaptarse a la escuela, al grupo y sus propuestas, mientras que desde el modelo de educación inclusiva y desde el modelo social de la discapacidad, esta relación se invierte y se defiende que son las instituciones y sus propuestas las que deben contemplar la diversidad de los sujetos y ser adecuadas a cada persona (Arnaiz Sánchez, 2003; Vallejos, 2012). Para acercarnos a instituciones y sociedades inclusivas es imprescindible garantizar la despatologización, romper con el estigma y la responsabilización individual que históricamente se les ha atribuido a las personas con discapacidad y a la vez, hacernos responsables de aquello que ofrecemos o no en los ámbitos escolares.

En relación con lo anterior, cabe destacar aquellas intervenciones que apuntan a disminuir barreras en las propuestas de enseñanza y a nivel institucional, como así también, a “educar la mirada” para alojar la diversidad. Celeste menciona que:

Disminuyen las barreras, la voluntad y el estar mirando al individuo que tenés enfrente tuyo, sea que está en inclusión o no, es mirar a ese nene y te das cuenta de

que no va a poder subir al cerro Campanario (...). Sabés que tenés un nene que no tolera los ruidos fuertes y no vas a poner la canción de la ronda a todo lo que da. O sea, me parece que va desde esas cositas. (Celeste)

Esta toma de decisiones se corresponde con una forma de entender a la discapacidad y a la educación inclusiva que subyace a estas prácticas pedagógicas y continúa diciendo: “no subamos al cerro Campanario, [aludiendo a una salida con una estudiante con discapacidad motriz], vayamos a otro lado. O sea, son estas cosas, si uno conoce al chico que tiene enfrente, puede hacer, puede disminuir las barreras”. Si bien reclama la necesidad de “mirar” al estudiante con discapacidad, sostiene “que es preciso mirar a todos ya que, partiendo de la mirada en las particularidades, después vas agrandando”. Resulta conveniente volver a pensar en cómo ejercitar la mirada como requisito fundamental para favorecer la inclusión. Este mirar a todo el grupo y, al mismo tiempo, a cada estudiante, permite conocer y entender las interacciones entre ellos y ellas para que las experiencias educativas que se propongan sean valiosas y accesibles para todos.

Avanzando en su relato, propone ejemplos sobre cómo superar otro tipo de barreras que representan un importante desafío:

Obviamente te vas a encontrar con barreras más grandes, más chicas, lo que fuera, edilicias, por ejemplo. Pero me ha pasado de hacer, una vez me pasó, una salida con esta nena que necesita de las dos manos, porque camina de la mano, pero camina a un ritmo mucho más lento. Con mucho esfuerzo, hicimos una salida por el barrio y el grado desapareció. Y nosotras nos quedamos con la mamá que me acompañaba y volvimos a la escuela. ¡Nos volvimos a la escuela!, me fui a la dirección a contar lo que pasó, no nos volvió a pasar nunca más. (Celeste)

La intervención de la MAI, sumada a la decisión de la dirección y la reflexión de la docente, representan formas de superar viejas tradiciones y barreras que impiden la inclusión. Celeste nos comparte:

Dicho y hecho, hace una semana tuvimos el Campanario, fuimos, no había aerosilla. El campanario es así [indicando la pendiente con la mano, exagerando con la voz], es lo más empinado. Lo subimos, olvidate, como sea, pero lo subimos y fue todo el tiempo el grupo subía, esperaba en un rincón, sentado en un rincón. Es un poco eso también. No es que las cosas no se puedan hacer, hay que cambiar un poco la forma en que las hacemos y listo. Creo que es tener la mirada y el que no tiene la mirada, es donde te das cuenta que no se pueden disminuir las barreras. (Celeste)

La presencia de las MAI que tienen este posicionamiento en el ámbito escolar favorece la apropiación de estos modelos más actualizados por parte de todo el equipo docente, dado que con sus prácticas, discursos y propuestas cuestionan sentidos tradicionales ya obsoletos en distintos niveles: normativos, discursivos y sobre todo el de las prácticas pedagógicas para pensar la inclusión en las escuelas. En estos casos, se evidencia que la educación especial brinda aportes significativos para realizar a la educación común en torno al trabajo con la diversidad y que las MAI actúan como difusoras y multiplicadoras de discursos y saberes que consolidan la educación inclusiva en las escuelas (Copolechio Morand et. al., 2016).

Hacia prácticas pedagógicas inclusivas: aportes de las MAI

Poner en marcha prácticas educativas que favorezcan la inclusión plena de todas las personas representa de por sí un gran desafío pedagógico que va más allá de las prácticas cotidianas escolares y que involucra a un gran número de actores institucionales y a otros agentes externos. Enmarcándonos en los aportes de Gloria Edelstein et. al (2008), quienes reconocen que las prácticas educativas pueden analizarse teniendo en cuenta tres planos –micro (procesos interactivos al interior del aula y en relación con la clase), meso (lo institucional) y macro (condicionantes sociales, culturales y políticos más amplios)–, y en la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1987, como se citó en Gifré & Esteban, 2012), quien distingue contextos sociales en los que participan los sujetos en tanto “ambientes ecológicos”, compartimos las voces de nuestras entrevistadas que permiten analizar las prácticas y discursos institucionales y pedagógicos que favorecen la inclusión desde diferentes niveles e inferir en qué medida la educación inclusiva se concreta. En este sentido, en nuestra investigación distinguimos:

- Un primer nivel micro, representado por aquellas prácticas que ocurren dentro del aula, protagonizado por las interrelaciones que existen entre la maestra de grado, la MAI y los y las estudiantes.
- Un segundo nivel mesosocial, caracterizado por ciertas prácticas propias de la institución escolar, intervenciones de los equipos directivos y de otros docentes, así como de las familias.
- Y, por último, un tercer nivel macrosocial, que visibiliza los planos jurídico-políticos y normativos, que permite extender los límites de lo escolar y analizar ciertos aspectos de los procesos inclusivos hacia el logro de una sociedad más igualitaria.

En este artículo haremos foco en el nivel micro por lo que a continuación, desarrollaremos aquellas prácticas pedagógicas que suceden en el aula y que favorecen la educación inclusiva.

Cuando el posicionamiento de la MAI favorece la inclusión

Un primer aspecto que favorece la educación inclusiva se relaciona con el modo en que las MAI se posicionan en torno a su rol en el marco de las instituciones escolares y sobre todo en el aula. Desde el paradigma de la educación inclusiva ya no se trata de una maestra que va a la escuela a “integrar” a un o una estudiante con discapacidad, sino que es una docente que acompaña la inclusión y dirige su práctica de enseñanza a todo el alumnado. Sin dudas, esta reconfiguración del rol de las MAI supone romper con ideas fuertemente instaladas acerca de sus tareas en el aula y, especialmente, con ese nexo que parecía unir inexorablemente a ese niño o niña con discapacidad con esa docente, nexo que en algunos artículos fue caracterizado, desde una perspectiva crítica, como una sombra, como un anexo o un apéndice (Schorn, 2004). Posicionarse como MAI también supone ubicarse de cierta manera al interior de la pareja pedagógica, es decir, del equipo que conforma junto a la docente de grado. Por ello, pensarse como docente de

educación especial en el marco de la educación inclusiva impacta también en el modo de pensar el trabajo de y con las docentes de grado y, por lo tanto, a veces no depende solo de la MAI sino también de otros actores.

El rol de la MAI como par pedagógico se puede establecer desde el inicio del ciclo lectivo, tal como lo menciona Celeste:

Mi planteamiento de principio de año es que yo no voy a estar abocada únicamente a los chicos que tienen inclusión, porque soy un referente para todo el grado y se plantea así desde el día uno que yo entro a la escuela.

O bien, lograrse con la práctica y con cierta decisión personal. Agustina afirma que a medida que fue pasando el tiempo, se va “animando a más” lo que podemos interpretar como un proceso de toma de posición, de fortalecimiento en el rol docente, dentro del aula y de su propia formación permanente: “Yo circulo todo el tiempo por toda el aula. Me fui animando a más. Yo me compré el libro para formarme. Me re gusta ayudar a la docente para todas las áreas”. Cuando las MAI pueden posicionarse de este modo, también se abre la posibilidad de intervención o de gestión con todo el grupo de estudiantes. En este sentido, Yazmín asegura ser una referente más dentro del aula y que esta posición permite hacer “otro tipo de trabajo”, refiriéndose a una práctica docente más comprometida y dando lugar a la generación de una verdadera comunidad de aprendizaje:

Para los chicos yo soy una referente más porque me conocen, estoy ahí. Con este grupo específicamente no estoy sentada con un alumno, sino que me focalizo más en otros. Se puede hacer otro tipo de trabajo dentro del aula.

En ese sentido, que las MAI puedan asumir el rol de co-conductoras de la enseñanza dentro del marco de la pareja pedagógica y acercarse a un tipo de trabajo más acorde con la educación inclusiva, depende de varios factores: del propio posicionamiento, de la permanencia en una misma institución, de la manera que la MAI tenga de vincularse y comunicarse con sus pares, de las características de los y las estudiantes en inclusión que acompañan, de los espacios que den o cedan sus colegas, especialmente las maestras de grado. Así, la concepción de las maestras de grado acerca de la inclusión y de la educación especial toma relevancia a la hora de planificar las propuestas de enseñanza y de trabajar colaborativamente con la maestra de educación especial. Claramente, cuando se valoriza el trabajo en pareja pedagógica se favorece la inclusión porque se disminuyen barreras y se ofrecen apoyos para el grupo en general.

En aquellas ocasiones en que las MAI logran asumir un rol con mayor protagonismo, este se amplía a otros actores más allá del aula. Las experiencias de Celeste y de Agustina dan cuenta del modo en que despliegan su trabajo como MAI en las escuelas, les permite otro tipo de intervenciones a nivel institucional y con las familias.

Respecto al ámbito institucional, Agustina comenta que sus planteos para pensar la inclusión más allá de la discapacidad y en relación con la diversidad, la han llevado a compartir con sus colegas, en una reunión, la mirada en torno a la necesidad de planificar de manera diversificada, forma de planificar que resultaba novedosa para la mayoría del equipo docente. Celeste también relata experiencias en las que interviene desde su rol con el equipo directivo y sus colegas para plantear situaciones del cotidiano escolar que no contemplan la diversidad y que pueden anticiparse. En ambos casos, las MAI logran introducir preguntas y otros

modos de pensar las escuelas y sus propuestas favorecen la educación inclusiva de todo el alumnado.

Por otra parte, Agustina comenta su participación en las reuniones con las familias que le permite intervenir con cuestiones que tienen que ver con lo grupal y no con el estudiante que acompaña específicamente:

Participo de las reuniones de padres en general, incluso cuando se convoca a cada papá y estoy al tanto de las dificultades que presentan tanto los chicos en inclusión como el resto de los chicos (...). El trabajo que hacemos es grupal, nosotras trabajamos con todos.

La posibilidad de Celeste y de Agustina de interpelar la cultura escolar y de participar de las reuniones con las familias y presentarse ante estas como par de la docente de grado es posible, en gran medida, porque poseen amplia experiencia en la profesión, tienen varios años de permanencia en la misma institución y trabajan solo en esa escuela. Cuando esto sucede, se habilita el trabajo con el establecimiento escolar y con las familias, se valora y fortalece el rol de la MAI dentro de la escuela y se va consolidando la inclusión como enfoque, discurso y práctica.

La especificidad del trabajo de la MAI en el marco de la educación inclusiva

Otros relatos dan cuenta de intervenciones más acotadas pero significativas en términos de prácticas y acciones que favorecen la inclusión y que tienen que ver con la especificidad del trabajo docente en educación especial que las MAI realizan con estudiantes en inclusión en función de sus particularidades. Se trata de intervenciones que tienen como espacio el aula, algunas se realizan cuando las MAI están presentes en la misma y otras son diseñadas para cuando ellas no están.

Dentro del aula, en muchas ocasiones, la MAI cumple la función de “intérprete”, de puente para las interacciones y sostén emocional, que nace del vínculo estrecho que pueda generarse. Julia afirma que es preciso estar atenta siempre para “ser como su intérprete en todo momento de lo que a él le está pasando. Poder poner esto en palabras a él ya le ayuda y le disminuye un montón todas las barreras que puede tener”. Esto la lleva a estar pendiente de lo que ese estudiante está haciendo:

Por ejemplo, si él está sentado allá por ahí, yo estoy acá mirando, y de repente grita, entonces vos vas y le decís: sí, se te cayó el lápiz, qué enojado que estás, vamos a levantarlo, no pasa nada. Entonces, una vez que vos pudiste poner en palabras lo que a él le está pasando, listo, a él se le pasó, lo levanta y sigue trabajando. (Julia)

En un sentido similar, Emilia cuenta, que con uno de los estudiantes que acompaña, realiza intervenciones puntuales en torno a lo vincular porque:

Le cuesta el grupo, tiene momentos que se enoja y no sabe bien por qué, entonces allí sí intervengo yo y contengo y cuesta mucho mi acompañamiento. Entonces, estoy para hacer un abordaje más desde lo emocional, la regulación, las habilidades comunicativas y sociales y no tanto desde los contenidos.

En estos casos, las MAI contienen, están atentas, miran e intervienen en cuestiones vinculares y emocionales imprescindibles para sostener la inclusión en los grupos.

Otro de los aportes específicos del trabajo de las MAI gira en torno a la anticipación. La mayoría de nuestras entrevistadas coinciden en que anticipar los momentos planificados, tanto para la jornada escolar como aquello que sucederá en el aula, resulta muy beneficioso en relación con varias cuestiones: por un lado, el trabajo en pareja pedagógica se ve fortalecido y, por otro lado, la anticipación y la estructuración de las actividades diarias son necesarias para estudiantes con discapacidad intelectual dado que mejoran la permanencia, generando seguridad y buena predisposición. Al respecto, Julia dice: “lo que más colabora es la planificación, poder tener todo anticipado, saber qué es lo que va pasar”; mientras que Agustina lo confirma: “los estudiantes necesitan que los anticipe” y Julia nos da un ejemplo concreto cuando comenta que:

Con una flecha le vamos poniendo en qué momento estamos, en que en el recreo a veces él va y te agarra el ícono del recreo y te dice recreo y vos decís: no, pará, estamos acá, pero también es la forma de él de comunicar que: “che, necesito, quiero esto. Lo que quiero es jugar” ¿viste?

Se destaca como aspecto positivo a la estructura general propia de la escuela, ciertas acciones puntuales sobre estudiantes con discapacidad y/o sobre todo el grupo, que representan de alguna manera facilitadores que orientan y garantizan el funcionamiento en el acontecer diario. En este sentido, Agustina, refiriéndose a uno de sus estudiantes, afirma que:

La escuela primaria, a él, lo estructuró un montón (...) Entonces, él sabe que cuando llega a la escuela cuelga la mochila, viene la maestra, tiene educación física, tiene música, tiene la leche, viene la MAI y la maestra, se va a la casa.

Otras estrategias o hábitos rutinarios también se destacan como favorables, Fernanda sostiene: “hay rutinas de fecha, de tal vez organizar el día”. Por otro lado, las MAI mencionan algunos recursos que representan apoyos en la organización de la actividad cotidiana áulica como las agendas, los displays de comunicación, los pictogramas.³

Otro tipo de intervenciones que realizan las MAI en el contexto del aula y que dan cuenta de la especificidad de su tarea docente son los ajustes y apoyos. Cuando nos posicionamos desde la educación inclusiva apuntamos a la accesibilidad. El concepto de accesibilidad nos lleva inevitablemente a superar las barreras a través de los ajustes razonables que son:

cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico, cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc. para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad, de esta forma las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, p. 5)

En relación con ello, Aznar y González Castañón (2008) conciben al apoyo como una actividad concreta, de cumplimiento inmediato, que varía en el tiempo, es personalizado y se origina en el vínculo entre la persona y su entorno, persiguiendo el logro de objetivos relevantes, como pueden ser, adaptaciones

curriculares, diseño accesible, integración escolar, planificación centrada en la persona, entre otros.

Algunas entrevistadas destacan la importancia de que los y las estudiantes con discapacidad estén en el aula realizando lo mismo que el resto del grupo y no que estén abordando contenidos y realizando actividades alejadas de lo que realizan sus pares. Para Agustina, esta idea forma parte de su rol: “una busca las estrategias y generar los apoyos para que haga lo mismo que el resto”. Yazmín también relata que, a partir de una actividad pensada para el grupo, surgida de una capacitación de la maestra, intervino proponiendo: “bueno, si el alumno puede hacer lo mismo, lo mismo con guía, no hace falta que haya una adecuación particular. Participaron todos y él también participó de la misma propuesta. Así que estuvo bueno”.

En este sentido, son varias las entrevistadas que coinciden en que una educación inclusiva debería tender a disminuir las adecuaciones específicas para los y las estudiantes con discapacidad, incrementar la presencia de propuestas diversificadas y permitir que todo el estudiantado alcance las mismas metas, incluso si los tiempos, el camino o el método que se utiliza es diferente o si lo hacen con o sin apoyos.

Respecto de los ajustes, la mayoría de las MAI destacan que son metodológicos, variando así la cantidad de actividades a realizar o dividiéndola en partes para presentar de manera secuenciada. Por ejemplo, Julia comenta que se trata de “poder desarmar en mi cabeza la actividad en un montón de partecitas y poder dársela en esa cantidad de partecitas como para que él pueda después lograr retener la actividad en general”.

Cuando en las escuelas se piensa en los ajustes y en los apoyos se los concibe como propios y exclusivos de los y las estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, es interesante retomar la experiencia de Julia quien da cuenta de cómo un apoyo pensado para un estudiante en particular se puede transformar en un apoyo para todo el grupo. Ella comenta que:

A veces los cuentos los contábamos nosotras con pictogramas y después entendimos que todos los chicos querían el cuento con el pictograma, así que terminamos imprimiendo a todos el cuento con pictogramas y después, al lado, escrito, entonces los que no saben leer pueden ir a la casa y contar el cuento igual, entonces nos resultó por ahí un recurso que era bueno para todos.

Las metodologías didácticas son un aspecto determinante en el proceso de inclusión educativa. Agustina es contundente cuando afirma que es precisamente en esa cuestión didáctica donde radica la diferencia: “¿Cuál es la diferencia? En la metodología, incluye o excluye”. Varias entrevistadas asumen que ciertas dinámicas resultan facilitadoras del aprendizaje, y otorgan especial trascendencia al juego, asegurando que estas actividades lúdicas facilitan tanto la alfabetización inicial como el aprendizaje de ciertas nociones matemáticas.

Entendemos que el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y su utilización en lo cotidiano prestan una base sólida para acompañar este proceso de inclusión y de diversificación curricular. Se trata de un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal Arquitectónico al diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permitan a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. En este sentido, “el marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten

opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011, p. 3). En las entrevistas, las MAI ofrecen variadas estrategias que se enmarcan en estos enfoques tales como la presentación de la información por distintos canales (auditivos, visuales, táctiles), la posibilidad de implicar al alumnado en función de sus intereses y posibilidades (por ejemplo, permitiendo el uso de las TIC para resolver actividades o para escribir), la multitarea (es decir, ofrecer más de una actividad, más de un material didáctico al mismo tiempo para que puedan optar el de su preferencia), la dosificación de las consignas, la flexibilidad en los tiempos de resolución, entre otras.

Como anticipamos más arriba, otro tipo de intervenciones que realizan las MAI y favorecen la inclusión, están pensadas para los momentos en que ellas no pueden estar presentes dado que, en algunas ocasiones, trabajan en una misma escuela acompañando a varios estudiantes de distintos grados, y en otras, en escuelas distintas. En este punto, parece ser común que las MAI dejen preparadas actividades para que las maestras de grado puedan trabajar con los y las estudiantes con discapacidad.

En relación con estas intervenciones indirectas, aparecen dos posturas contrapuestas: dejar este tipo de actividades con anticipación es una estrategia que no es valorada positivamente por las entrevistadas, ya que entienden que es una manera de “salvar” posibles conflictos en el aula. Por ejemplo, Emilia, comenta que en uno de los grados en los que trabaja, dejó una caja con actividades para la estudiante con discapacidad que acompaña y agrega “fue la única manera que encontré [se refiere a que fue la única manera que encontró de que la docente de grado tuviera en cuenta a la estudiante]”, pero reconoce que puede dar lugar a momentos en que los y las estudiantes con discapacidad intelectual realicen actividades desconectadas del grupo total. Por otra parte, algunas experiencias dan cuenta de que puede ser favorable. Julia comenta que la posibilidad de utilizar “una caja donde tiene otros íconos [refiriéndose al uso de pictogramas] que también usa: una pelota, auto, maderitas, entonces él puede ahí sacar y decirles a los compañeros a lo que quiere jugar y con quién quiere jugar”. En este sentido, si estos recursos permanecen de forma constante en el aula, se logra facilitar la comunicación y la participación del estudiante, mejorando su autonomía y los intercambios comunicativos.

Un último aspecto que se relaciona con la especificidad del trabajo de las MAI es el trabajo intenso y constante respecto de la pertenencia grupal ya que es sabido que una cosa es estar dentro de un aula y otra muy distinta es formar parte de ese grupo. Uno de los logros más significativos en un aula heterogénea es la posibilidad de espacios de encuentro, donde la participación de todo el estudiantado se construya a partir de vínculos positivos, vínculos que, además, generan situaciones de aprendizaje compartido. En las entrevistas que mantuvimos hay coincidencia en la importancia que las MAI le otorgan al grupo de pares en la función de soporte o acompañamiento como factores facilitadores de la inclusión.

Para que esto suceda es imprescindible que cada persona del grupo se sienta parte del mismo. El sentido de pertenencia es uno de los factores que genera el reconocimiento del grupo de referencia (sus pares, sus maestras, el resto de la

comunidad) y el logro de los objetivos de aprendizaje. Construir el sentido de pertenencia es una de las tareas centrales que algunas MAI identifican como parte de su trabajo. Así, refiriéndose al estudiante que acompaña, Julia afirma que “sí, nos reconoce a las tres, como referente y reconoce toda la escuela, sabe quiénes son sus compañeros, reconoce el nombre, es muy parte del grupo y de la institución” y destaca que esto es fundamental para que se dé la inclusión. Ser parte de un grupo es algo que no se alcanza de un día para el otro y que requiere de un proceso que Julia relata en la entrevista.

Para cerrar este apartado es importante destacar que, en más de una entrevista, las MAI dieron cuenta de la importancia del grupo de estudiantes en la consolidación de los lazos entre ellos y ellas. En algunos casos, son los y las estudiantes quienes de manera espontánea asumen el rol de “ayudante”, rol que favorece y sostiene la inclusión. Se trata de un par, un compañero o compañera que ayuda, acompaña al estudiante en inclusión y a la vez, a las propias docentes permitiéndoles “correrse” de ciertas situaciones y no ser siempre las que indiquen qué hay que hacer o no hacer.

En este sentido, los y las ayudantes son mediadores entre las docentes y estudiantes que acompañan la inclusión dentro del aula y a nivel institucional. Intervienen para ofrecer opciones ante estados o situaciones personales (como, por ejemplo, el cansancio o el enojo) pero también para llamarlos a la tarea dentro del aula contribuyendo a que se enfoquen en una actividad que se ha propuesto. Se trata entonces de intervenciones que van forjando lazos de respeto y de cariño entre los niños y las niñas, que trascienden el aula y aportan un clima de contención grupal que favorece la inclusión. Nuestras entrevistadas refieren que todos los estudiantes son favorecidos con ese proceso al tener la oportunidad de vivir experiencias que los sensibilizan. No caben dudas acerca de la importancia de generar espacios afectivos donde los y las niñas construyan su identidad como parte del grupo social al que pertenecen, donde la diversidad es moneda corriente y donde la aceptación y la valoración de las diferencias se entienden como oportunidades de aprendizaje.

Reflexiones finales

En este artículo retomamos resultados de una investigación ya finalizada para compartir aportes y experiencias de profesoras de educación especial que, al momento del trabajo de campo, se desempeñaban como MAI en el primer ciclo de escuelas primarias públicas de Bariloche, Río Negro, Argentina. Si bien adherimos a la idea de que la educación inclusiva no es propiedad exclusiva de quienes trabajan en la modalidad de educación especial ni se dirige solamente a estudiantes con discapacidad, estamos convencidas de que la educación especial, sus docentes y estudiantes tienen mucho que aportar a la educación “común” en el desafío de transformar las escuelas en espacios abiertos, participativos, respetuosos de la diversidad y en, definitiva, inclusivos.

En este sentido, el escrito profundizó en dimensiones que nos invitan a revisar de qué hablamos cuando nos referimos a la educación inclusiva en las escuelas para trascender viejos paradigmas que vinculan la inclusión solo con estudiantes con discapacidad y ubican como responsables de la misma a docentes de educación especial. Dejarse interpelar por esta pregunta supone asumirse

como participante y responsable activo en todos los procesos y prácticas de una sociedad y una escuela que pretende o aspira a ser inclusiva.

Por otra parte, y poniendo el foco en el nivel micro, es decir, en lo que sucede en las aulas, se retomaron experiencias y aportes de prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva de todo el estudiantado. Estas se encuentran vinculadas, por un lado, con el posicionamiento que asume la MAI respecto de su rol en la escuela, en el aula y en el marco de la pareja pedagógica y, por el otro, con la especificidad de su trabajo en el marco de la educación inclusiva que se articula con la contención emocional, el sostén vincular, la anticipación, el ofrecimiento de ajustes y apoyos y el trabajo en torno a lo grupal.

Lo desarrollado en este artículo tiene ciertas limitaciones ya que se construye desde un contexto situado y desde la mirada de algunas docentes y debe, por lo tanto, complementarse con otros aportes y miradas que contemplen lo que sucede en otros contextos y en otros niveles que hemos definido como meso y macro.

Estas prácticas pedagógicas que caracterizamos como facilitadoras del aprendizaje de las y los estudiantes, sumadas al trabajo colaborativo propio de una escuela con fuerte cultura inclusiva, representan la base para evitar las desigualdades educativas y, por esa vía, las desigualdades sociales. Definitivamente, la inclusión es un proceso que nos involucra como sociedad y que permite superar barreras de aprendizaje en todos los niveles educativos, además de entenderse como un marco favorable para asegurar la equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuye a una educación integral y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Revista Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Aznar, A., & González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc.
- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*.
- Coincaud, C., & Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedas*, 2(3), 18-39.
- Copolechio Morand, M., Palacios, A., Solanes, G., Biotti, C., & Montti, J. (2016, 29-30 de noviembre-1 de diciembre). *La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo* [Ponencia]. V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE, UBA), Buenos Aires.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., & Gabbarini, P. (2008). *Módulo 2: Práctica Docente*. Universidad de Lanús.

- Gifré, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. Argentina. <https://goo.su/ZUKCp>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://goo.su/T0RT979>
- Schorn, M. (2004). *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Lugar Editorial.
- Vallejos, I. (2012). *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas* [Ponencia]. Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Luján. <https://goo.su/QAAllb>

Notas

- 1 Nos referimos a las MAI en femenino porque la muestra de esa investigación, al igual que la de este estudio, quedó conformada solo por mujeres, no por intención del equipo de investigación sino porque en la modalidad de educación especial, la mayoría de quienes trabajan como docentes son mujeres.
- 2 Los nombres de las entrevistadas han sido reemplazados por otros ficticios para preservar su anonimato.
- 3 Recursos de la Comunicación Aumentativa Alternativa que se utilizan para favorecer la comprensión, comunicación, expresión y organización.

Notas de autor

- * Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, profesora regular e investigadora del Instituto de Formación Docente Bariloche (IFDC Bariloche) y de la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche (UNCo-CRUB).
- ** Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Instituto de Formación Docente Bariloche y Universidad Nacional del Comahue.
- *** Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad mental y Especialista en Comunicación Aumentativa Alternativa y Tecnología Asistiva, Instituto de Formación Docente Bariloche.