

Contextos de la práctica docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: características y condicionantes

COPOLECHIO MORAND, Marina – Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche – marucopo@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: inclusión educativa - práctica docente - educación especial – contextos de la práctica docente

> **Resumen**

Se presentan resultados de una investigación más amplia que caracteriza la práctica docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión de jardines y escuelas públicas de San Carlos de Bariloche en la modalidad de educación especial. Se hace hincapié en la reconstrucción de sus perspectivas respecto de las características y los condicionantes que identifican respecto de los contextos macro, meso y micro de su práctica. El trabajo de campo fue realizado desde un enfoque cualitativo y mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos permiten no sólo caracterizar el trabajo docente de las/os profesoras de educación especial en el contexto de las políticas inclusivas, sino, además, identificar condiciones materiales y simbólicas en las que es necesario avanzar para favorecer la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad.

> **Presentación**

Esta ponencia forma parte de una investigación más amplia¹ que caracteriza el trabajo de Profesoras de Educación Especial que se desempeñan como Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) en la modalidad de educación especial en instituciones escolares públicas de nivel inicial y primario de Bariloche². Específicamente reconstruimos su perspectiva respecto de su práctica docente en el marco de las políticas educativas inclusivas³.

¹ La investigación tiene sede en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro. Se titula “La perspectiva de las Maestras de Apoyo a la Inclusión acerca de su práctica docente en el contexto de las políticas educativas inclusivas. El caso de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina (2015-2017)”, y forma parte de los proyectos seleccionados por el Instituto Nacional de Formación Docente en la última convocatoria “Conocer para Incidir sobre las Prácticas Pedagógicas 2015”.

² Nos referimos a las MAI en femenino dado que la muestra quedó constituida sólo por mujeres. Si bien el abordaje de la cuestión de género en el trabajo docente o de la feminización de la docencia excede los objetivos de esta

La inclusión es un enfoque filosófico, político y pedagógico que, en el campo educativo, supone la redistribución de los bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones materiales, como así también la revisión de las condiciones y prácticas de enseñanza para garantizar el derecho a la educación y a la participación social y educativa de aquellos/as estudiantes en situación de desventaja (Coincaud y Díaz, 2012). La inclusión es una estrategia global de todo el sistema educativo (Aguerrondo, 2008; Ainscow, 2004) que, en el campo de la educación especial, adquiere características particulares (Divito, 2005). Ésta ya no es un sistema paralelo para aquellos que “no encajan” en la escolaridad común, sino que es una modalidad transversal del sistema educativo que se constituye como apoyo para la inclusión de todas/os, tanto en la escuela como en la comunidad. Por lo tanto, el contexto actual plantea la complementariedad de la educación común y de la educación especial para acompañar trayectorias educativas integrales e interpela la práctica de todo/as lo/as actores educativos, particularmente, de los/as profesores de educación especial.

Construimos nuestro problema de investigación a partir de un recorte específico vinculado a la intención de recuperar las voces de las MAI respecto de su propia práctica educativa en el contexto actual de las políticas inclusivas. Para ello nos propusimos tres objetivos específicos orientados a analizar los contextos macro, meso y micro de su práctica, caracterizar la dimensión didáctica de su práctica de enseñanza y describir los sentidos y finalidades que perciben respecto de su trabajo en la actualidad. En este escrito, focalizamos en los avances en torno al primero de ellos.

El enfoque metodológico fue cualitativo y la técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. La muestra quedó constituida por 10 profesoras de educación especial que trabajan actualmente como MAI en nivel inicial y primario en Bariloche y que poseen una antigüedad mayor a 10 años. Esta característica es la que nos permitió comparar su trabajo en el marco del modelo integracionista y del modelo inclusivo.

› ***Características y condicionantes de la práctica docente de las MAI: contextos macro, meso y micro***

En las entrevistas, como parte de la caracterización de la práctica docente de las MAI, indagamos en los contextos que la condicionan y constatamos que, si bien a nivel analítico es posible distinguir lo

investigación es pertinente señalar que varias autoras lo han trabajado (Birgin, 1999; Di Liscia et al., 1997). Además, el estudio comparativo realizado por Tenti Fanfani da cuenta de que en Argentina, al igual que en otros países sudamericanos, “la docencia es un oficio en el que prevalecen significativamente las mujeres” siendo que en nuestro país el 87,4% de la/os docentes lo son (2005: 31).

³ Cuando pensamos en las políticas educativas inclusivas entendemos que éstas no solo se limitan a la letra de algunas normativas, sino que también permean los discursos y las prácticas de las instituciones y de los sujetos. Sin embargo, consideramos que contar con un marco normativo que promueva la inclusión habilita prácticas inclusivas y posibilita, a la vez, la demanda de éstas. Entre las normativas nacionales y jurisdiccionales que buscan promover la inclusión social y educativa podemos mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nros. 155/2011, 174/2012, y a nivel de la provincia de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación N° 4819/2012 y la Resolución N°3438/2011 que avanza estableciendo lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo.

macro, de lo meso y lo micro (Gifré y Esteban, 2012; Edelstein et al., 2008), los contextos se articulan, influyen y condicionan entre sí. En los discursos de las entrevistadas se pone en evidencia que algunos aspectos del contexto macro como las políticas, las normativas y los discursos en torno a la inclusión y a sus posibilidades cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual permean las instituciones (nivel meso) y condicionan las prácticas (nivel micro). A la vez, también se producen relaciones en el sentido inverso, es decir, desde el contexto micro hacia el macro. A continuación, profundizamos en cada contexto.

Contexto macro de la práctica docente

Todas las entrevistadas destacan el avance que suponen las normativas vinculadas a la inclusión y particularmente, a la inclusión de alumno/as con discapacidad. En las instituciones escolares estas normativas se conocen, sin embargo, las posiciones que asumen ante las mismas son variables lo cual evidencia el rol activo de las instituciones y de los sujetos en la interpretación y re-creación de las políticas educativas (Ball, 1993 citado en Mainardes, 2006). En este sentido, las entrevistadas cuestionan la concepción tradicional de política educativa que entiende que la escuela es un “blanco” en donde éstas aterrizan (Tenti Fanfani, 2007). Por el contrario, las instituciones son percibidas como espacios de negociación, articulación, diseño y producción de prácticas que resignifican las políticas que vienen desde afuera (Ibíd.).

Estas normativas generan un clima de trabajo favorable y allanan el camino para el trabajo de las MAI. Fernanda⁴ señala que, a partir de las nuevas políticas educativas, en la escuela hay “un compromiso bien. Están más claros los roles y qué es lo que tiene que hacer cada uno. Que es diferente que uno tenga que estar diciendo “bueno chicas, acuérdense que tienen que acompañarnos”, a que cada uno tenga en claro la reglamentación y sepa qué es lo que tiene que hacer.” En un sentido similar, para Victoria la existencia de la normativa allana el trabajo dentro del aula porque ya no suelen decirle: “ahí está tu alumno”, “Sentate ahí al lado”, o “a ver, ¿le trajiste algo?”. Ya las maestras saben que es alumno de ella y que va a trabajar lo mismo”, percepción que Andrea comparte: “Es como que vos antes eras la docente de este [enfatisa] alumno.”

Además de reconocer lo valioso y positivo de la normativa insisten en que las políticas educativas de por sí no modifican los discursos y las prácticas y que aún hay muchos desafíos pendientes. Analía afirma que:

Sigue siendo una deuda de la humanidad la inclusión, sigue siendo una ley, en papel. La diferencia sigue existiendo a pesar de tantos años y está mucho mejor, no lo voy a negar, porque está más hablado porque públicamente es como que está más abierto el tema. Pero en lo cotidiano, si es un niño calladito “ah, ¡está todo bárbaro!”, con el riesgo de que puede pasar sentadito mucho tiempo y nadie lo atiende (Analía).

⁴ Los nombres que se utilizan en esta ponencia son ficticios.

En el mismo sentido, Vilma nos cuenta que “Es difícil porque hay un discurso que es muy inclusivo, para los padres, para el afuera en general, es un discurso muy abierto, pero después en los papeles, en el campo, carga sobre el integrador.” Y Marina expresa: “¡Qué difícil! Yo siento que hay predisposición, pero que está mucho en el discurso. Ya cuando empiezan a aclarar mucho “somos re inclusores”, ahí, ya la arruinaste!”.

Respecto de los asuntos pendientes y desafíos, las entrevistadas señalan la necesidad de que el Estado se comprometa y garantice condiciones materiales que favorezcan la inclusión (condiciones edilicias, de transporte, recursos humanos, recursos didácticos – Vilma, Fernanda, Marina, Andrea). Pero, además, advierten la necesidad de avanzar en otras condiciones que son simbólicas: compromiso de todos los actores, cambios en las formas de concebir a las/os estudiantes con discapacidad y sus posibilidades, trabajo en conjunto, etc.

Por otra parte, las entrevistadas realizan algunos cuestionamientos al texto y al contenido de las normativas. Fernanda al referirse a quiénes escriben sobre inclusión y legislan, comenta:

Y no sé si hay mucha experiencia en la práctica. O sea, no sé si hay entrada en las aulas, no sé cuántas de las personas teóricas que escriben re lindo en las orientaciones se ponen en un salón de primaria y trabajan con un nene (...). Porque te das cuenta (...) A ver, si vos realmente conocieras la modalidad de inclusión y los tiempos reales no le decís a un ETAP⁵ que vaya una vez cada quince días (Fernanda).

Algunas MAI se atreven a cuestionar los discursos “políticamente correctos” sobre la inclusión educativa amparadas en su experiencia concreta de trabajo y en el conocimiento de los contextos y las realidades educativas. Cuatro de ellas interpelan los discursos socialmente aceptados en torno a la inclusión de alumno/as con discapacidad que señalan que deben estar en las escuelas comunes, dentro del aula y haciendo, en la medida de lo posible, lo mismo que sus compañero/as. Desde sus experiencias y saberes docentes comentan:

Ideológicamente bueno: “incluimos, y todo para todos...” y eso también es otro error, que bueno: “planificamos para todos igual y todos necesitan lo mismo” (...) no es lo real. O sea, hay chicos que necesitan otras actividades diferenciadas y no es una mala palabra que el chico esté haciendo una actividad diferenciada si se acuerda, si se justifica, si sus compañeros lo tienen en claro, como que, en eso, ahí te das cuenta, que no tienen realmente dimensión de la realidad (Fernanda).

Analía señala que a veces las políticas:

⁵ Se refiere al Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico que depende del Consejo Escolar y que acompaña a distintas instituciones educativas en la inclusión de estudiantes, como así también, en el abordaje de otras problemáticas.

Terminan atándonos ¿no? (...) Esto de que no se pueda, que no esté bien visto que lo saques del aula (...). Y a veces terminamos haciéndolo porque tiene más problemas conductuales que pedagógicos. Terminás sacándolo y el colegio te termina pidiendo ´por favor, llevalo a algún lugar, tenelo afuera un rato´ (Analía).

Por último, Marina comenta que:

Uno de los grandes errores de esta normativa, es que los niños tienen derecho a la inclusión por derecho. Porque los niños tienen [enfatisa] que estar en la escuela común. Cuando tienen [enfatisa] que poder laburar un montón de cosas previas antes en la escuela especial, en este contacto más chico, habilidades sociales, regulación de la conducta, o la integración sensorial, cosas que podemos abordar en la escuela especial y después darles otro camino. Todos borran esa parte. Porque en la ley nunca dice en esta escuela o en la otra, habla de la inclusión en general (Marina).

En sus palabras subyace un debate que estuvo y está presente en las escuelas especiales en relación a su lugar en el marco de la inclusión educativa y a su especificidad. Para las entrevistadas la escuela especial sigue teniendo un lugar central en el marco de la inclusión educativa relacionado con la posibilidad de trabajar personalizadas, establecer relaciones individualizadas y trabajar aspectos/contenidos que se consideran previos o condiciones para una “buena” inclusión en la escuela común (Marina, Mariana).

En el próximo apartado avanzamos en el análisis de las características y condicionantes del contexto meso.

Contexto meso de la práctica docente

El contexto meso de la práctica docente refiere al nivel institucional (Edelstein et al., 2008). En nuestra investigación esta categoría fue de utilidad para considerar aspectos propios de la institución, tales como los discursos, las prácticas, la cultura institucional y sus formas de organización, como así también aspectos que hacen a los vínculos entre los actores de la institución escolar (docentes comunes y especiales, estudiantes, ETAP) y entre éstos y otros actores involucrados en la inclusión de alumno/as con discapacidad (profesionales privados y familias).

Las posturas institucionales respecto a la inclusión son diversas. Algunas instituciones son reconocidas como más abiertas y otras, más resistentes a este proceso. Victoria comenta que “hay instituciones en las que te sentís parte (...) Hay otras en las que todavía se está trabajando y que cuesta más (...) Algunas son más abiertas (...). Y hay otras que son más cerradas, que les cuesta la apertura, más la aceptación.” Andrea apoyando esta idea señala que los modos de hacer lugar a la

inclusión dependen de cada institución. En la mayoría de los casos se destaca que el posicionamiento que la escuela, y particularmente el equipo directivo, asuma en relación con la inclusión es central para favorecerla o no. Andrea señala que “De ahí [se refiere al equipo directivo] es como que viene la bajada al resto de la escuela. Entonces de ahí encontrás puertas abiertas o puertas entre-abiertas.” Cuando las instituciones asumen la inclusión como parte la misma, el trabajo de las MAI se ve facilitado. En algunos casos, el trabajo y la actitud de las propias MAI es central en la construcción de una visión favorable a la inclusión a nivel institucional. Laura comenta que en las instituciones en las que ha trabajado han tenido apertura a la inclusión y que eso es producto de su trabajo, de una construcción que se fue dando con el tiempo y que “no es gratis.” En un sentido similar, Fernanda señala que “depende mucho de cómo uno se pare y hasta dónde pone los límites.”

Otro aspecto que colabora con la construcción de una visión institucional favorable a la inclusión es la permanencia de las MAI en una misma escuela (Laura, Mariana, Victoria, Vilma, Fernanda). Laura comenta:

Hay un gran beneficio de poder estar todo el tiempo en la misma escuela, de tener esa continuidad porque lo que hoy nosotras estamos cosechando lo hemos venido sembrando (...) Yo hace cuatro años que estoy mañana, tarde, ya soy parte del plantel. Yo me meto en decisiones y me hacen partícipe de decisiones que van más allá del MAI, con otros chicos, con las chicas del ETAP, se trabaja en equipo (Laura).

En el mismo sentido, Mariana señala que:

Cuando hay como una regularidad en los equipos, cuando no hay tanta entrada y salida de gente, lo mismo en los docentes cuando hay permanencia; es más favorable a la inclusión. Yo no soy, digamos, pro de tantos cambios. A mí me parece que, no sé por mi experiencia, cuando uno acompaña a alguien dos o tres años hay profundidad y todo, te das cuenta en la mirada de todos, como que se puede hacer esa trayectoria. Y cuando entra y sale gente es más difícil (Mariana).

Vilma comenta que “el tiempo de estancia dentro de la escuela, estos años de ser parte de la institución, me parece que me juegan a favor.” Sin embargo, también señala que la permanencia por sí sola no garantiza nada ya que se cruza con otra variable que es la cantidad de alumno/as que las MAI acompañan. Acompañar a mucho/as estudiantes constituye un obstáculo para la inclusión dado que es limitado el tiempo de trabajo con cada uno/a. El obstáculo es aún mayor cuando ambas variables se intersectan, es decir, cuando las MAI trabajan en distintas instituciones y acompañan a mucho/as estudiantes.

Las posibilidades de la inclusión parecen ser más limitadas en aquellas instituciones en las cuales perviven discursos y prácticas de rechazo a la inclusión educativa de alumno/as con discapacidad.

Algunos de estos discursos y prácticas son, para nuestras entrevistadas, sutiles, mientras que otros son explícitos. La experiencia de Laura nos permite dar cuenta del primer tipo: “En realidad hay muchas escuelas en donde si no está el MAI sentado al lado del chico no funcionan, hasta determinadas instituciones en paseos si las MAI no los puede acompañar, sutil o no tan sutilmente le dicen a los padres que su hijo no puede participar. Son cosas que no pueden suceder.” Mientras que la de Analía articula ambos: “En el nivel común se sigue diciendo hoy por hoy "Yo no estudié para esto" ¿si? Y estamos hablando de los chiquitos en inclusión. (...) Al día de hoy, 2016, escucho en la sala de maestros decir juntemos firmas para sacar a tal chico del colegio.” Otro discurso explícito en contra de la inclusión es el que identifica Marina cuando comenta que algunas escuelas piden explícitamente que la supervisión no les envíe alumnos en inclusión.

Otro de los aspectos que consideramos como propios del contexto meso de la práctica docente de las MAI es el trabajo con otros actores como los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), dentro de los cuales se encuentran el ETAP, otros profesionales y las familias. La forma de trabajo que se propone en las normativas a partir de la conformación de los denominados EAI es percibida por las MAI como algo que aún no se ha alcanzado (Mariana, Fernanda, Marina, Vilma). Marina comenta: “Viste que, en un momento, bueno cuando salió la [Resolución] 3438, salían los roles y funciones de cada uno de los integrantes del equipo, y yo fui una de las que dijo que eso es mentiroso y sigo sosteniéndolo. (...) yo sigo diciendo que es ficticio, no somos un equipo de apoyo a la inclusión.” Aún en aquellos casos en los que se identifican avances respecto del trabajo interdisciplinario, se evidencia que, en ciertas decisiones, la palabra que más abunda, que más se espera o que define situaciones y trayectorias, es la de la MAI (Fernanda).

Cuando se trata de alumno/as que también son acompañado/as por MAI contratadas de forma privada, las MAI del ámbito público intentan trabajar de manera colaborativa, no estar presentes en el aula en el mismo momento (Analía), no “pisarse” con otras MAI (Fernanda) o ir días distintos (Mariana). Una de nuestras entrevistadas señaló que cuando en una misma escuela hay más de una MAI pública trabajan en conjunto para que el trabajo no sea tan solitario (Vilma).

Por último, y si bien fue un aspecto que no habíamos considerado de antemano, en las entrevistas emergen referencias al lugar y el rol de la familia en el marco de la inclusión educativa. Algunas entrevistadas comentan que a veces es difícil involucrar a las familias (Andrea, Ana) y que esto es necesario para que exista una continuidad entre lo que se trabaja en la escuela y en las casas (Andrea, Fernanda). Otras, advierten que algunas familias esperan un acompañamiento constante a sus hijo/as por parte de las MAI, como si sin su presencia no pudieran resolver situaciones, lo cual se contraponen a la necesidad de fomentar su autonomía (Fernanda).

A continuación, profundizamos en las características del contexto micro que refieren las MAI como condicionantes de su trabajo.

Contexto micro de la práctica docente

El contexto micro se relaciona con lo que sucede en el espacio del aula (Edelstein et al., 2008). En nuestra investigación nos permitió, por un lado, caracterizar en líneas generales el trabajo de las MAI y, por otro lado, analizar qué discursos sobre la inclusión circulan en el espacio del aula, cómo es el trabajo y la relación de la MAI con la docente de grado y lo/as estudiantes, qué expectativas tienen los actores educativos respecto de la práctica de las MAI y cómo se posicionan las MAI ante estas demandas. Además, el análisis de este contexto nos permitió, nuevamente, comprender que lo que sucede en el espacio del aula también depende de lo que sucede en los otros contextos.

En las entrevistas, las MAI comentan que el horario semanal de trabajo está distribuido en un cronograma y que para la toma de decisiones respecto de las necesidades de cada alumno/a y de la definición de la intensidad del acompañamiento (cantidad de días, horas, etc.), la observación de lo que sucede en el aula y en otros espacios es fundamental. Respecto de la intensidad en el acompañamiento, se prioriza la atención en las salas de educación inicial (Fernanda) o la ofrecida a alumno/as del primer grado o primer ciclo de educación primaria (Vilma).

El modo de trabajo en pareja pedagógica entre la MAI y la maestra de grado que se propone en la Resolución provincial N°3438/2011 en algunos casos se encuentra afianzado y en otros, en construcción, existiendo algunas situaciones en las que se denotan dificultades para ello. Las miradas y expectativas de las maestras de grado respecto de las MAI oscilan entre verlas como la maestra de “ese” alumno en inclusión (Andrea) hasta “como una pareja pedagógica” (Ana, Victoria, Marina, Fernanda, Laura y Evangelina). Entre ambos extremos se encuentran otras visiones. Algunas son miradas idealizadas que las perciben como alguien que tiene “una varita mágica que va a resolver todo lo que pasa” (Ana), que espera “que les resuelva la existencia, que borre las diferencias”, “que normalice” (Vilma) o que las perciben “como una salvación” (Analía). Otras miradas las conciben como propietarias de saberes especializados en relación a la inclusión, como especialistas que poseen todo el conocimiento para resolver situaciones problemáticas (Vilma, Marina, Laura). Otras las ubican en lugares de control y de observación de lo que las maestras de grado hacen (Ana, Laura, Fernanda). Y, por último, identificamos otros posicionamientos que las entienden como un “recurso de la escuela” (Andrea), “como una auxiliar en una sala de jardín”, “como un servicio”, “como una herramienta” (Ana).

Más allá de las miradas y expectativas que las entrevistadas identifican que las maestras de grado tienen sobre las MAI, a lo largo de las conversaciones, enfatizan que resulta central correrse de aquellas visiones y expectativas que las sitúan como responsables exclusivas de la inclusión de alumno/as con discapacidad. En relación a ello, Marina comenta “creen que vas con la receta o creen que sos la salvadora. No soy ninguna salvadora” y Fernanda señala que no se siente carcelaria ni vigilante del alumno con discapacidad, que sabe que no es “ni un parche, ni una maestra particular, ni una niñera”. A partir de las entrevistas se pone en evidencia que las formas en que las MAI y las maestras de grado perciben a la inclusión, a lo/as alumno/as en inclusión y a los roles de ellas mismas y sus interacciones dan lugar a distintas formas de trabajo, algunas de las cuales favorecen la inclusión de estudiantes mientras que otras, la limitan.

Otra variable que analizamos es la referente a la forma en que las MAI realizan su trabajo en el contexto del aula. En general, nuestras entrevistadas trabajan con el grupo total (Andrea, Ana, Fernanda, Laura, Vilma, Mariana, Marina y Victoria) lo cual da cuenta de uno de los sentidos en los que se reconfigura el trabajo de estas docentes a partir de las nuevas normativas. Nos referimos a aquel que ya no las sitúa como responsables exclusivas del alumno/a en inclusión y que, a la vez, entiende que son destinatarios de su práctica todo/as lo/as estudiantes (Copolechio Morand y otros, 2016). El trabajo con otro/as estudiantes permite acompañar a quienes lo necesitan “porque presentan las mismas características [se refiere a las mismas características que el alumno en inclusión]” (Ana), a la vez que constituye una estrategia para no generar situaciones excluyentes en el marco de la inclusión (Ana, Laura).

Respecto del espacio o ámbito, el trabajo con lo/as alumno/as en inclusión se realiza en general dentro del aula, excepto ante situaciones conductuales que es necesario atender y “calmar”. Algunas docentes expresaron tener experiencias de trabajo individual fuera del aula, en un espacio diferenciado, con resultados favorables (Andrea, Marina). En este trabajo individual o personalizado se abordan aspectos que las MAI perciben como previos o necesarios para estar en un grupo y poder trabajar, luego, otros en conjunto (Mariana, Andrea, Marina).

Algunas de nuestras entrevistadas señalan que la mayor dificultad para la inclusión se produce cuando es la propia institución y sus docentes los que no logran apropiarse del alumno/a. Marina comenta “para mí, la gran barrera somos nosotros, los docentes, tanto de común como de especial.” Vilma señala que tiene la sensación de que en las instituciones no se terminan de apropiarse del alumno ni de las propuestas de trabajo para su inclusión y advierte que esto se agrava cuando el maestro de grado “no tiene onda con los chicos [en inclusión]” dado que ni siquiera los considera en sus propuestas de enseñanza. Mariana y Marina hacen referencia a situaciones en las cuales el/la alumno/a está en la escuela, pero no es considerado/a como sujeto pedagógico. En estas situaciones, Marina señala “que el chico esté en el aula no garantiza que tenga la categoría de alumno, que sea un sujeto de conocimiento (...) No los toman como alumnos, si bien hay amorosidad y los acogen re bien desde el amor, el malcriar, para mí, les falta verlos como alumnos y eso es lo más difícil.” Ante la pregunta sobre qué implica para ella verlos como alumno/as, responde:

Que les enseñen, que no les den una fotocopia sin ningún sentido (...) que no les den para pintar todos los días si pueden abordar contenidos de las áreas curriculares (...) Él tiene que aprender, dentro de sus posibilidades, con sus necesidades educativas, con todo lo que vos quieras, pero viene a aprender a la escuela, no a calentar la silla. ¡Esta es una barrera! (Marina).

Estos relatos ponen en evidencia la doble dimensión de la exclusión educativa que toda política debe enfrentar al mismo tiempo: la de estar fuera del sistema educativo cuando la normativa indica que debería suceder lo contrario y la vinculada a la exclusión del conocimiento que nos interpela a disponer de verdaderas experiencias de aprendizaje para lo/as alumno/as en inclusión (Tenti Fanfani, 2007). Estos obstáculos que las MAI identifican en torno a la inclusión educativa de estudiantes con

discapacidad constituyen desafíos en los cuales es necesario seguir trabajando para favorecer la inclusión social y educativa de todos y todas.

› ***A modo de cierre***

En este escrito compartimos algunos resultados producidos en el marco una investigación más amplia que analizó la práctica docente de las MAI en el contexto actual de la inclusión educativa. El trabajo realizado permitió dar cuenta de los modos en que los actores educativos resignifican y reactualizan lo propuesto en las normativas, como así también de las influencias y condicionamientos que atraviesan la práctica docente. Además, puso en evidencia que algunas condiciones funcionan como facilitadoras y otras, como barreras a la inclusión de alumnos/as con discapacidad por lo que nos invitan a pensar en los desafíos para favorecer procesos realmente inclusivos. En este escrito compartimos un recorte del trabajo producido relacionado con uno de los objetivos específicos que focalizó en el análisis de los contextos macro, meso y micro de la práctica docente de las MAI y en la identificación de condicionantes, barreras y facilitadores.

La reconstrucción de las voces de las MAI en tanto protagonistas centrales de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, como así también la construcción de conocimiento acerca de las características de la práctica de estas docentes en la actualidad, de los contextos institucionales y de los cambios introducidos a partir del nuevo marco normativo, son aspectos centrales en torno a los cuales aún es necesario avanzar. Estamos convencidas de la importancia de multiplicar investigaciones que focalicen en el trabajo cotidiano que lo/as profesores de educación especial realizan y que aporten insumos para repensar las propuestas educativas inclusivas, avanzar en aquellos aspectos que favorecen la inclusión, detectar barreras sobre las cuales es necesario trabajar e identificar nuevos desafíos. Estas investigaciones deberían, a su vez, constituirse en referencias concretas para los “hacedores de políticas” que ocupan hoy las instituciones del Estado.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente", en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143. Brasil.
- Aguerrondo, Inés. (2008) "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión." *Revista Perspectivas Dossier Educación Inclusiva*. 38, 1, 61-80.
- Ainscow, Mel (2004) "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio?" *Revista Journal of Educational Change*. Reino Unido.
- Ball, Stephen (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Núm. 2 y 3 (2). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Coincaud, Claudia y Díaz, Gladis (2012). "Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas". *Revista Ruedes*. 2 (3), 18-39.
- Copolechio Morand, Marina, Palacios, , Solanes, Gloria, Biotti, Camila Y Montti, Juliana. (2016). "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." V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE), UBA, Buenos Aires 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016. ISBN 978-987-4019-47-9. pp. 793-800 Disponible en: <http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/content/ponencias-0>
- Di Liscia, María Herminia y Maristany, José (1997). *Mujeres y Estado en la Argentina. Educación, Salud y Beneficencia*. Biblos. Buenos Aires.
- Divito, María Isabel. (2005). "Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes". En *Revista Pedagogía y Educación*, Vol. XVII, N°41.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008). Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua, a distancia. Buenos Aires, UNLA.
- Gifré, M. y Esteban, M. (2012). "Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner". *Contextos Educativos*. 15, 79-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.656>
- Mainardes, J. (2006). "Abordaje del Ciclo de las Políticas: una contribución para el análisis de las políticas educativas". *Revista Educación y Sociedad*. 94 (27), 47-69. Campinas (traducción Silvia Barco)
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la Discusión*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

Normativas

Consejo Federal de Educación, Argentina. (2012). Resolución N° 174/2012. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación.

Consejo Federal de Educación, Argentina. (2011). Resolución 155/2011. Modalidad de Educación Especial.

Consejo Provincial de Educación. Río Negro. Argentina (2011). Resolución N°3438/2011. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. Argentina. (2012). Ley Orgánica de Educación N° 4819/2012.