

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Prácticas posibles de inclusión educativa en el nivel primario.

Casal, Vanesa.

Cita:

Casal, Vanesa (2017). *Prácticas posibles de inclusión educativa en el nivel primario. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/479>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/qrr>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PRÁCTICAS POSIBLES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIO

Casal, Vanesa

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentará un recorte de la tesis de Maestría de la autora sobre “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel Primario”, enfocando el eje de las prácticas y su interacción y tensión con las políticas tomando como referentes para el análisis tres escuelas primarias comunes y una primaria especial. El objetivo de este trabajo es presentar algunos rasgos de las escuelas (públicas) que son elegidas para hacer ofrecer trayectoria a niños con discapacidades o restricciones y que se visibilizan como “escuelas inclusivas” por la comunidad.

Palabras clave

Inclusión, Apoyos, Primaria, Discapacidad

ABSTRACT

POSSIBLE PRACTICES OF EDUCATIONAL INCLUSION AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL

This paper will present a cutout of the author's thesis on “Public policies and practices of educational inclusion at the Primary level”, focusing on the axis of practices and their interaction and tension with policies taking as reference for the analysis three schools Primary and a special primary. The aim of this paper is to present some features of (public) schools that are chosen to offer trajectory to children with disabilities or restrictions and that are seen as “inclusive schools” by the community.

Key words

Inclusion, Support, Primary, Disability

INTRODUCCION

En el marco de la tesis de Maestría sobre “Políticas y prácticas de Inclusión educativa en el nivel primario” en la CABA dirigida por la Mg Silvia Dubrovsky se analizaron datos obtenidos de fuentes ministeriales, discursos de las normas, de funcionarios, de supervisores y de directivos.

En este trabajo se presentará un recorte enfocando el eje de las prácticas y su interacción y tensión con las políticas tomando como referentes para el análisis tres escuelas primarias y una integral interdisciplinaria (ex de Recuperación, área de educación especial). El objetivo de este trabajo es presentar algunos rasgos de las escuelas (públicas) que son elegidas para hacer lugar a niños con discapacidades o restricciones y que se visibilizan como “escuelas inclusivas” por la comunidad y autoridades.

Enfoque metodológico: Se adopta una perspectiva cualitativa de tipo exploratoria. Se realizaron a tales fines, tres entrevistas en profundidad a directivos que conducen escuelas que matriculan

un alto porcentaje de niños y niñas con proyectos de inclusión en base a los datos del relevamiento realizado por educación primaria. Los/as entrevistados/as son personal de conducción en esas escuelas por más de tres años consecutivos. Se trató de recuperar el sentido, la historia, el proyecto y el propio posicionamiento frente a una escuela que aloja y enseña a diversidad de niños con discapacidades y/o restricciones, pensada para todos -como ellos mismos señalan-. Con el afán de construir categorías que permitan pensar qué hay (sobretudo) y qué faltaría en esas instituciones y en la mirada de quienes eligen esas instituciones y se quedan allí con esos proyectos. También se tomó una entrevista a una directora de una Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) perteneciente al área de Educación Especial, responsable de la mayoría de los apoyos que se brindan en la escuelas primarias. Este material se consideró necesario incluir debido a la importancia que adquieren las intervenciones de dichas instituciones en todas las entrevistas realizadas a supervisores de Educación Primaria y también de los tres directores mencionados, sumado a ello, el relevamiento realizado por la Dirección de Educación Primaria da cuenta de la preponderancia de los apoyos provenientes de dichas instituciones y del cual se da cuenta en la investigación completa.

El análisis propuesto tiene por objeto indagar acerca de algunas características que tienen estas instituciones desde la mirada de los agentes que las conducen, así como conocer los modos en que se fueron construyendo las propuestas, los procesos que se fueron dando y las necesidades que se fueron planteando. Se organizará la exposición a partir de algunas categorías que fueron construyéndose retomando los discursos de los actores que conducen instituciones que alojan niños con diversas discapacidades, diagnósticos, historias escolares complejas y que construyen colaborativamente formatos educativos que conviven con la gradualidad y el cronosistema escolar. Se nominan a las escuelas como 1, 2, y 3 a los efectos del análisis.

La historia de una escuela que se pretende para todos

Las escuelas cuyos directivos se entrevistaron comparten la característica de ser “la escuela del Distrito que se destina para incluir”, en general las razones que la ponen en esta situación fueron variando históricamente.

Una de ellas tiene que ver con que son escuelas de jornada simple, estas escuelas son las menos requeridas por las familias que en su mayoría trabajan y necesitan que sus hijos se encuentren escolarizados más tiempo. Además transitaban por una historia de baja matrícula, otras han tenido matrícula conformada por niños que llegaban a través de micros escolares de domicilios lejanos a la localización de la escuela[i]. Todas estas condiciones fueron

generando que la escuela se fuera conformando como “una escuela para todos los chicos que puedan venir”. A su vez Educación especial cuando define una escuela para integrar a un alumno de su matrícula también busca una escuela de jornada simple: “*Trabajamos más con escuelas de jornada simple porque ellos estuvieron acá muchos años en jornada simple...*” (Entrevista directora EII)[ij]. Otra razón tiene que ver con que en su historia, en algún momento fueron escuelas de poca matrícula a las cuales la supervisión fue considerando aptas para ingresar niños con dificultades o que no tenían lugar en el sistema educativo:

Se trata de escuelas que han logrado conformar equipos de conducción, aunque no siempre completos, al menos dos de sus integrantes tienen una mirada hacia a la inclusión y el que se agrega va adaptándose a la cultura escuela. Y que la conformación le fue marcando un rumbo, un sentido.

“*La escuela (...) un rumbo, un decir “bueno, a dónde vamos”, sí? Porque era la escuela del distrito que no tenía alumnos, era la escuela del distrito que tenía el micro de (barrio periférico lejano a la escuela), pero no era una escuela que tuviese, así como un destacarse por algo. La Escuela X, digamos, no estaba muy visibilizada...*” (Vicedirectora Escuela Primaria-EP- 1).

No obstante esta realidad inicial, se trata de escuelas en las cuales, la matrícula “se va armando” y la realidad actual al momento de la investigación se modificó mucho, ya no es la de la baja matrícula. En la historia institucional de cada una de ellas se registra un movimiento que, tomando el recorrido de la EP 1 se replican en las otras dos, características o procesos similares.

Además a esta decisión inicial de las supervisiones de matricular niños con dificultades, las escuelas se ocuparon de construir propuestas y pensar estrategias para transformarse en escuelas que alojan a todos, planteado articulaciones con educación especial, requiriendo del apoyo del Equipo de Orientación Escolar, y revisando permanentemente los modos de funcionar.

Los tres directivos eligieron la escuela al momento de acceder al cargo- en los tres casos por concursos- por cuestiones vinculados a su trayectoria allí o diversas, no relacionadas con el proyecto de inclusión actual de la escuela, pero no llegaron allí por ser la última posibilidad, sino que eligieron esa institución. Y que además manifiestan identificación y pertenencia, deseo de estar allí, y una relación afectiva y de gran valoración por quienes allí trabajan. Conformaron equipo con, al menos, otro directivo (en general las escuela

tienen tres) y construyeron muy buenos vínculos con los docentes que están allí planteando relaciones sólidas, de acompañamiento y camaradería pero muy firmes en relación a la cultura escolar.

Son escuelas que se proponen por sobre todo alojar, pero no sólo a los niños, también a los docentes que ingresan, que generan un sentido de pertenencia- “*magia*”, dice una de las entrevistadas- señalan como un aspecto central el de querer el lugar de trabajo y querer a los niños, utilizan la expresión “*defender*” proyecto, niños, docentes. Expresan que son escuelas donde “*El que viene no se va*”. También aparece muy marcado el tema de los discursos acerca de los niños: discursos que cuidan al niño. “*La escuela comparte una “teoría inclusiva” es decir no se nombra a los niños por sus dificultades ni se dice “no estoy preparada para” porque “La escuela no cambió, los chicos y las sociedad sí, en la escuela estas obligado a generar cambios*” (Entrevista DEP2). Las escuelas 1 y 2 comparten casi de manera idéntica estos pareceres, la escuela 3 aun señala como falencia la preparación y capacitación. A esta imposibilidad de decir “no quiero” se suma una posibilidad que es la decir “no puedo” y allí está la conducción: “*Mucha charla, mucha persuasión, mucho acompañar...*” (Entrevista VDEP3) y los apoyos. Pero también está la posibilidad de decir “*Y sino... te vas, colgás el guardapolvo y te pones un kiosquito*” (Entrevista DEP2) o “*hay más escuelas y distritos*” (Entrevista VDEP1). Que son dos versiones distintas, una que entiende la educación en general como la que está pensada para los niños y la otra que mira a esa escuela en particular como la que aloja y requiere una posición diferente. Junto a ello aparece una valoración muy positiva del trabajo de los docentes y de la importancia de los apoyos, del armado de redes y de la colaboración sobre lo que se avanzará más adelante.

Se trata entonces de escuelas donde **prevalece el proyecto** por encima de las personas que lo llevan adelante.

Son escuelas además donde hay mucho conocimiento de los recursos existentes en el sistema y gran habilidad para gestionarlos o reclamarlos. También existe gran **reconocimiento de la normativa**, en algún caso más que en otro y su utilización a favor del proyecto de la escuela.

A pesar de que su proyecto se deriva de una situación no esperada, son escuelas que asumen el deseo de ser una escuela para todos, “*nosotros tenemos esa política de que no nos guardamos vacantes*” (VDEP3).

Se trata de escuelas que además han tomado decisiones conforme a la normativa “*Teníamos el grado de recuperación y esos niños*

Cuadro 1

Evolución de la situación de matrícula[iii] en las escuelas indagadas a marzo 2016 (inicio escolar)

	Escuela 1 (norte CABA)	Escuela 2 (sur CABA)	Escuela 3 (sur CABA)
Situación inicial	Matrícula muy baja	Baja matrícula	Matrícula muy matrícula
Situación actual	Matrícula completa en todos los grados con algunas vacantes en forma aleatoria en algunos grados	Matrícula completa a partir de segundo grado con algunas vacantes en algunos grados Vacantes disponibles en primer grado	Baja matrícula en primer grado Matrícula con vacantes disponibles en algunos grados del primer ciclo Matrícula completa en algunos grados del segundo ciclo.

Elaboración propia- Fuente: Sistema de gestión MEGCBA y relato de los entrevistados

pasaron a los grados nuestros y la maestra de recu[iv] paso a ser pareja pedagógica de los docentes” (Entrevista VDEP 1)

Se trata de escuelas que asumen el compromiso con la inclusión pero que además reconocen, que es difícil.

Tarea que es difícil pero gratifica

No sé, la verdad es que elegí la escuela y no la cambiaría por otra. La defiendo mucho, la quiero mucho. Creo que el plus que tiene la Escuela 1 es ese. El grupo humano que si bien cambia, porque todos los años hay cambios de maestros, pero creo que el que viene no sé algo pasa, los planetas se alinean y viene el que tiene que llegar, no quiero decir con esto que todo es maravilloso, ni qué bien todo, ni qué bien como van para adelante, o sea cuesta mucho; pero yo no escuché en la escuela “este chico no lo quiero en el salón”, o “a este chico no lo voy a recibir”, o “este alumno no”. Creo que eso ya debe ser un secreto a voces; decían un día, porque la Escuela 1, es una escuela inclusiva. (...)lo importante es tener presente que el chico que llega es para quedarse...”[v]

A lo largo del análisis fue surgiendo el tema –problema de la dificultad que implica conducir y enseñar en una escuela inclusiva, un trabajo entre varios que requiere colaboración, que no siempre puede darse, una tarea que necesita de recursos de otras áreas que no siempre se consiguen, una tarea regulada pero que no alcanza con ello para sembrar cultura inclusiva. Todas estas variables aparecen en los discursos de los directivos entrevistados, en este apartado se identificará cuáles son los aspectos “difíciles” que se marcan y cuáles son los que permiten que quienes están al frente de estas escuelas sientan orgullo y pertenencia.

Lo que es dificultoso

Escuelas que debido a ciertas condiciones comenzaron a recibir niños con discapacidades y diversos diagnósticos, realizaron transformaciones para ofrecer mejores condiciones a sus alumnos identifican como aspectos dificultosos.

- Los niños que se presentan con conductas disruptivas:

Se trata de niños que desafían la cultura escolar, el dispositivo clásico, que ponen en duda la delimitación de la escuela como lugar de enseñanza. Niños a los que no se sabe cómo abordar, que desafían la autoridad docente. Al tratarse de escuelas que comienzan por “dar entrada” y bienvenida para luego poder alojar y enseñar, ven imposibilitado el primer paso. Esta mirada es compartida por algunos supervisores y por la directora de la EII entrevistada.

“... el problema más complejo son las conductas disruptivas en los pibes. El resto si el nene no presenta estas conductas que pone en riesgo a los demás y a él mismo, el maestro entonces tiene una mirada un poco más compasiva por decirlo así. Si no, no lo puedes entender, básicamente...” (VD EP 3)

- La escasez de recursos humanos de apoyo.

Estas escuelas no se niegan al ingreso de ningún niño o niña pero piden apoyo a su labor desde el sentido del reconocimiento al valioso aporte o entendiendo que el maestro común no se ha formado para ello y le faltan “herramientas”. A veces expresando la idea de auxiliar al niño (porque éste lo necesita) a veces la de

“auxiliar al maestro” (porque éste no puede). Definen que este aspecto es el más dificultoso, y cuando los apoyos están, en general expresan que el tiempo es poco, aspecto que ya se identificó en otras entrevistas.

- La articulación con el nivel secundario para darle continuidad al proyecto y proceso:

Se identifica un sentimiento de “desilusión” ante la escuela secundaria que por un lado no se dispone a recibir a los niños con trayectorias que han sido acompañadas por la escuela primaria común y por otro lado que “nos tira la orejas por los resultados” (Entrevista al VD EP3).

“Egresó una de las chiquitas, con adaptaciones curriculares y en un CBO, no la querían aceptar. Bueno hace muy poquito, me enteré que no siguió estudiando. El CBO, no la alojó, no? A pesar de que ahí sí el equipo de orientación escolar intervino, teóricamente habían coordinado con el ASE, creo que se llama ASE[vij].”(D EP2)

- Alcanzar resultados educativos: Recibir, alojar, enseñar, adaptar la currícula pareciera ser una tarea que quienes conducen una escuela para todos pueden comprender, sin embargo “el límite” queda puesto en los resultados. Renunciar al “ideal pansófico” (Baquero, 1996) de “todo para todos” a la hora de evaluar suele ser un conflicto para estos directivos. La preocupación por los resultados en general se vincula con cierta añoranza del pasado donde todos aprendían lo mismo y de la misma manera, a pesar de la crítica a ese mismo modelo. ¿Qué contenidos sí deben conocer los niños más allá de las estrategias de adaptación? ¿Qué habilidades deben alcanzar independientemente de su diagnóstico y Plan Pedagógico Individual?

La entrevista a la directora de la EII plantea de manera muy categórica que el pase de niños de la EII a la escuela común se hace con la alfabetización alcanzada, “eso no puede faltar”. A partir de ese logro y con el esfuerzo de los niños y el análisis de sus posibilidades junto a la del terreno educativo que los recibirá es una condición para “estar en común” junto a cierta definición institucional de no certificar desde la EII, sino de hacerlo desde la Escuela primaria, como una forma de garantizar igualdad para los niños. Es muy interesante como en la entrevista la directora combina aspectos vinculados con las posibilidades de los niños, los apoyos que desde la EII se brindan y las decisiones que se toman (no tener séptimo grado en la EII, no existir esa posibilidad[vii]) y la escuela común que elige para dar continuidad a esa trayectoria.

“...Hoy estuvimos hablando de los grandes, de los de séptimo. Los chicos después que se alfabetizan, ya empezamos a ver cuáles serían que tienen proyección a integrarse. (...) Entonces trabajamos con todas las escuelas que tienen jornada simple en el distrito y vamos viendo ya a través de esta psicopedagoga itinerante que se ocupa de los alumnos integrados, y nos va informando como son los grupos, como es el sexto que yo voy a integrar el año que viene, la maestra... (...). Y esos niños tienen acompañamiento y siguen siendo acompañados por nosotros. A través de una maestra nuestra de la escuela común, que viene acá a reuniones con nosotros que viene acá a los encuentros una vez por mes y nos va también informando permanentemente como va ese nene...” (D EII).

Esta posibilidad de armar el espacio para los niños que transitaron por la escuela especial, es bien recibido en la escuela común y la escuela común sale fortalecida y aprende de la modalidad pudiendo armar redes sostenidas interinstitucionales que hacen posible la inclusión.

Entonces la escuela integral nos ofrecía que con los chicos incluidos, incluir un grupo de alumnos en distintos grados y que iba a venir una maestra para hacer el seguimiento, una maestra de apoyo de esos chicos incluidos, pero bueno la realidad es que por suerte y yo creo que con digamos demostrando el trabajo que hacia la escuela conseguimos que pudieran mandar dos maestras a la tarde y para que se pudieran ocupar de otros chicos que no eran de la EII, sino que eran nuestros...” (VD, EP1)

Sin embargo, si no hay presencia de “otros profesionales” la escuela se inquieta por los resultados porque reconoce que su fortaleza con el tratamiento educativo de estos niños, está puesta más bien en los procesos y en la mirada sobre el niño. Pero a su vez, el sistema exige resultados académicos que no puede alcanzar y que supone no puede definir como “acomodar” al sistema graduado y rígido. Se advierte cierta superación de la mirada de los resultados puestos en lo académico si se ponderan los resultados a partir de los procesos y estrategias de intervención, aspecto que se abordará luego en este mismo apartado.

- Adaptar el dispositivo escolar con ciertas incertezas.

La incerteza que se explicita a través de los discursos casi siempre tiene que ver con la autonomía, que a veces se identifica con la “soledad” y a veces con la “identidad”. Estas escuelas por momentos deben definir acciones que implican adecuaciones, y modificaciones de los determinantes duros del sistema escolar y no siempre es fácil resolverlo. En las entrevistas se reclama por la falta de acompañamiento o de apoyos (se mencionan como “recursos”), aunque cuando éstos son definidos en la misma entrevista se va reconociendo que los apoyos están pero que o son insuficientes o se necesita más colaboración y también más autonomía de la escuela primaria.

De lo anterior aparece la idea de que hay que adaptar el sistema educativo porque de otra manera se hace difícil incluir a ciertos/as niños/as. Este trabajo requiere de desnaturalizar algunos aspectos de la escuela primaria tales como la gradualidad, el tiempo en la escuela, la relación docente- discente (Trilla, 1985; Baquero, 1996). Y dadas las características tan singulares de cada niño, es la escuela en el cotidiano la que debe ir generando estas transformaciones. Asumir semejante empresa genera incertidumbre, desconfianza, inseguridad, se trata de romper con lo establecido e ir revisando de manera permanente. Si están disponibles los apoyos es más sencillo, acordar y sostener transformaciones, sino, la escuela pareciera que “se queda solo.

Lo que gratifica

A pesar de lo difícil, de lo arduo del trabajo descrito, hay aspectos que gratifican y sostienen las escuelas que trabajan con alumnos/as con proyectos de integración escolar. Algunos de estos son

- Mirar a los niños y a los procesos

Una característica que es más bien propia de la escuela especial - ya planteada por supervisoras, y también por la directora de la EII – aparece y se hace un lugar en la gestión de las escuelas primarias entrevistadas, reconocidas como “inclusivas” a los efectos de este estudio:

- Mirar lo que los niños progresan junto a la posibilidad de estar disponible para acompañarlos, poder identificar estos progresos y darlos a conocer.
- No esperar que el niño cambie de modalidad educativa, ofrecer en el aquí y ahora soportando cierta incertidumbre y provisionalidad. No afirmar (incluso por entender que “no se sabe” o “no se conoce sobre el tema”).
- Observar y ponderar otro tipo de resultados más allá de los resultados de aprendizaje. Esta posición permite centrar la mirada en la posibilidad y no en la dificultad, en lo que la escuela puede y no en lo que el niño no puede y por lo tanto no logra.

Es muy significativa la presencia, y nombramiento de los niños en las tres entrevistas, se habla de ellos, se contextualizan sus historias, las de sus familias, se piensa la tarea hablando desde ellos y nombrándolos, rasgo que también aparece en la entrevista a la directora de la EII

- El equipo de docentes y las redes y dispositivos que se arman a partir de los recursos existentes.

En las tres entrevistas se describe un profundo respeto por el trabajo de los y las maestras de grado (y también de espacios curriculares de materias especiales) de la escuela y un gran reconocimiento del trabajo de los maestros de apoyo, especialmente de la EII. Describen una importante cantidad de recursos de apoyo pero lo hacen incluyendo la escuela de dependencia, no se percibe la existencia de recursos humanos de apoyo “suelos”, sino enmarcados en una institución o dispositivo de apoyo tanto del área de educación especial como del área socioeducativa. Aparece también la maestra MATE[viii] como otra forma de apoyo, se unen también las maestras bibliotecarias con proyectos específicos. El lugar de especialidad o especialista que se le da a los maestros que provienen de especial o del área socioeducativa se relaciona con un saber específico altamente valorado y legitimado que en algunos casos viene a articularse con el del maestro común y en otros se suma para atender a “ciertos niños” dependiendo del modelo que adopte la escuela.

Además se describen muchos y variados apoyos, así como configuraciones e intervenciones organizadas siendo este aspecto uno de los que más diferencia y genera identidad en las escuelas reconocidas por recibir, alojar e integrar niños con proyectos de integración

- El orgullo de adherir a una proyecto común y reconocido territorialmente.

A pesar de la complejidad y de la incertidumbre, la adhesión y la pertenencia a un proyecto común con ciertos fines, ayuda a permanecer y sostener el proyecto desde “otro lugar”

“Cuando digo que las personas que llegan a la escuela, dicen si tengo recorrido sé de qué se trata, y se van y dicen: “nada es igual

*a esto”, es porque en realidad te encontrás con una escuela que es difícil de explicar, pero fundamentalmente, por la gran riqueza que hay en la diversidad que te presenta (...) que la persona que venga continúe con este sello de la Escuela 1” (VDEP1)
“niños que en otras escuelas del distrito no funcionan acá sí” (D EP 2)*

Compartir un universo de sentidos: cultura que incluye

Estas conducciones reconocen que en estas escuelas se arman escenas que permiten que los niños permanezcan, se sientan alojados y estén incluidos. Que lo primero es dar la bienvenida a todos y que lo demás se va armando. A pesar del reclamo por la falta de recursos, en estas escuelas: *“flota la inclusión” (VD EP1).*

Los y las maestras saben que es identidad de la escuela la diversidad y también el discurso cuidado protege esta cultura. La reflexión es una herramienta necesaria, nada se da por sentado, se cuestiona la gradualidad y la evaluación.

La cultura inclusiva se relaciona con la posibilidad de soportar esa incertidumbre y someter a reflexión muchas de las prácticas habituales que dan sustento a la propia escuela.

Cuestionar e interpelar la gradualidad y la relación docente-colectivo de alumnos

La idea del sistema educativo moderno como obstáculo para hacer posible la inclusión está implícito en las tres entrevistas. No es así en el discurso de ningún funcionario ni supervisores. Si bien en alguna de las entrevistas a supervisores aparece la idea de “gramática escolar”, esta es reconocida como aquella que hay que revisar pero no es vista directamente como obstáculo.

Estos tres directivos señalan que la gradualidad es un obstáculo para el diseño de estos proyectos inclusivos, y en algunos casos señalan que hay que sortearla, en otros proponen la idea de re-agrupamiento.

También la conformación de grupos conforme el criterio cronológico, la edad, y los factores de “riesgo educativo” (Terigi, 2012) como la repitencia y la sobreedad. Por ello se resignifica la idea de conformación de grupos, mirando a los niños, a los docentes disponibles y a los apoyos.

Otro aspecto que se cuestiona y se resignifica es la relación docente- discente, así como docente- grupo escolar. Deja de ser una clásica relación uno a uno para hacer lugar a la pareja pedagógica como estrategia privilegiada para la propuesta inclusiva. En algunos casos nombrada, en otros abordada a partir de otros conceptos.

Por último la cuestión horaria, el tiempo escolar requiere de cierta modificación a través de la adecuación transitoria de horario, o “reducción horaria” frente a situaciones de mayor compromiso conductual, estrategia definida en dos de las tres entrevistas.

El armado de las configuraciones prácticas de apoyo.

A los efectos de este estudio se consideró la idea de apoyo diferenciándola de configuraciones prácticas de apoyo. Los apoyos provienen mayoritariamente del área de educación especial, y también de otras áreas del sistema educativo y desde hace menos tiempo del área de salud. Los mismos adquieren diversas formas y formatos. La configuración de apoyo tiene otro sentido y otra conformación. Implica una reorganización de los recursos disponibles

y la suma de nuevos, realizando transformaciones protagonizadas por diversos agentes en pos de un determinado objetivo que se define singularmente de acuerdo al sujeto y el contexto en el que se despliega la inclusión.

Las escuelas utilizan el concepto de “armado” muy a menudo para dar cuenta de algo de este trabajo. El armado de configuraciones prácticas de apoyo garantiza que sea posible la inclusión de un niño en una escuela y un grado determinado.

Las escuelas primarias comunes definen en el terreno de la escuela, junto a los recursos y personal disponible formas de acompañar a niños con más dificultades. La definición de qué profesionales de apoyo participan en las escuelas primarias no es de las escuelas sino de la supervisión y equipos externos.

Es así que en las escuelas, las configuraciones prácticas de apoyo se arman conforme la llegada o existencia de ciertos apoyos. En las entrevistas a las conducciones de las tres escuelas primarias estudiadas se releva prácticamente la totalidad de los apoyos disponibles en la CABA. Aun así consideran insuficiente ya sea la frecuencia temporal en que concurren, o la cantidad de personal o agentes presentes. Y el EOE se presenta como un equipo cuya presencia tampoco resulta suficiente así como “no siempre acordando” con el punto de vista de este.

Armado e intervención son formas de las configuraciones prácticas de apoyo. Así como la planificación y la idea de prueba y experiencia resultan aspectos fundamentales en esta tarea. La experiencia -pensada desde Larrosa- comprendida como aquello vinculado al acontecimiento, a la pasión, a la finitud y a cierta provisionalidad. Centrarse en los apoyos implica volver a lo que el sistema educativo como contexto ofrece para “garantizar” la inclusión, centrarse en las configuraciones prácticas de apoyo implica poner a la escuela primaria en el centro de la inclusión.

En el cuadro 2 se sistematizarán algunas de las configuraciones que describen los entrevistados.

En el cuadro se observa que las tres escuelas cuentan con apoyos diversos y variados provenientes de otras áreas, sin embargo las configuraciones que se arman y las intervenciones que se describen varían pasando de mayor a menor protagonismo y de mayor a menor detalle. Un aspecto que es interesante seguir estudiando es el nivel de conciencia de las propias intervenciones que tienen los agentes, y el nivel de planificación de las mismas para pensar en la transferibilidad y en la revisión de la propia experiencia en el sentido ya mencionado.

De la integración como principio a la inclusión con apoyos

En este trabajo se buscó abordar especialmente las prácticas, retomar la voz de los que llevan adelante experiencias educativas dirigidas a recibir, alojar, enseñar, evaluar, acreditar y promover educativamente a niños con trayectorias personales y educativas diversas. En este apartado final se intentará arriesgar algunas hipótesis en base a lo recogido y analizado

En el análisis del material recogido, aparecen indicadores que dan cuenta de la relación entre las tres dimensiones de la inclusión: políticas, culturas y prácticas. Para hacer posible estos procesos los materiales recogidos dan cuenta de que se necesitan de las tres.

Cuadro 2

Percepciones de los directivos acerca de las configuraciones prácticas de apoyo en la escuela.

Configuración	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Armados con otros	-Pareja pedagógica (maestra común y maestra especial) -Una maestra de apoyo por ciclo- subciclo -APND seguimiento conductual -Matrícula compartida EII -Proyectos especiales maestros curriculares. -Proyecto pedagógico Individual (PPI) -Reagrupamientos	Articulación con la EII – Matrícula compartida. Reagrupamientos Pareja pedagógica Articulación con secundaria Articulación con Salud	Pareja pedagógica Promoción diferida (acuerdos institucionales e interinstitucionales) Articulación con escuelas para niños con discapacidades motrices y visuales
Intervenciones	-Disolución del “grado de recuperación” -Inclusión de niños provenientes de la EII -Seguimiento (mantita: cuadrícula con el seguimiento de cada niño que pasa de maestro a maestro) -Adecuación transitoria de horario. -Trabajo con familias -Armado de grupos -Vinculación con profesionales externos (salud)	-Construcción de vínculos afectivos sólidos. -Propuestas que atienden a un niño pero que involucran a todos. -Vinculación con el área de Salud.	-Persuasión, conversación, acompañamiento a los docentes y padres -Adaptaciones -Flexibilización de la evaluación
Apoyos con los que cuentan	Maestra de Apoyo Pedagógico -Maestra de Apoyo a la integración (MAI) -Maestra de apoyo psicológico (MAP) -Maestra Psicóloga orientadora (MPO) -Acompañante personal no docente (APND) -Maestra psicóloga -EOE[ix]	-EII- Maestra de Apoyo Pedagógico -MAP -APND -Maestra de Apoyo a las Trayectorias Escolares -EOE --Programas Socioeducativos	-EII- Maestra de Apoyo Pedagógico -MAP -MPO -APND -ACDM -MAI -EOE -Programa nivelación socioeducativo

Asimismo, para las instituciones que abren puertas, habilitan y se preparan para la llegada de niños que desafían las formas habituales, también es necesario diferenciar los procesos vinculados con la **disposición** de la escuela a alojar a todos y las **posibilidades** que se brindan para que eso sea posible. Este proceso se da en una dinámica que integra al menos tres aspectos:

1. **Miradas y prácticas** centradas en los niños como sujetos de derecho.
2. **Configuraciones** tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
3. Presencia de **apoyos** articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes.

En la relación a los tres aspectos que se señalaron más arriba, podemos pensar la potencialidad de la experiencia educativa inclusiva en las tres instituciones de nivel primario cuyas conducciones se entrevistaron. Por un lado, la escuela primaria recibe a todos los niños/as, por el otro flexibiliza su organización y por el otro requiere de apoyos. Cuando se desbalancea alguno de los tres aspectos aparece el malestar, la preocupación, la queja, o se generan escenarios de extrema incertidumbre que operan a favor o en contra de las prácticas que hagan posible este propósito. Asimismo si se da la presencia de uno de los tres aspectos, éste tiende a traccionar los otros, generando clima o cultura de inclusión.

En los discursos de los directivos de las tres escuelas primarias, de la directora de la EII y de los maestros de apoyo, la ponderación de uno u otro aspecto delimita la construcción de problemas diferentes.

La construcción del problema, es, el punto de partida para pensar sobre intervenciones que permitan transformar las prácticas habituales hacia las prácticas posibles de inclusión.

CITAS

[i] A partir de la expansión de la matrícula en la zona sur de la CABA y ante la disminución en la zona norte, una estrategia del GCBA fue la de organizar el traslado de niños en micros solventados por el Estado

[ii] En adelante EII refiere a Escuela Integral Interdisciplinaria

[iii] Se entiende por vacantes la cantidad de espacios disponibles en relación al tamaño de las aulas que de acuerdo al Reglamento escolar es de 1,35mts cuadrado por alumno. A los efectos de este estudio se considerará “alta matrícula” si ésta alcanza o supera en promedio las vacantes disponibles y es baja si no logra alcanzarla en un promedio del 75% de la oferta disponible. Cuando la éste es menor al 50 % se considera “muy baja”

[iv] “Maestra de recu” (recuperación): se refiere a la maestra que depende de la Escuela Integral Interdisciplinaria o siendo de la planta funcional de la escuela también es supervisada por al EII

[v] De la entrevista a la VD Escuela Primaria 1-

[vi] ASE Equipo de Asistencia Socio educativa en la entrevista a la Gerente operativa de Equipos de Apoyo la funcionaria señaló de la existencia de estos equipos con funciones similares al EOE en primaria pero dirigidos al nivel secundario.

Los CBO son centros básicos ocupacionales de nivel secundario con ofertas de tres años y dirigidos a ofrecer nivel secundario a adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje.

[vii] Esta es una decisión de la conducción y equipo de la directora entrevistada, no es política generalizada en todas las EII ni está normado.

[viii] Maestros MATE: maestro/a acompañante de trayectorias escolares.-

RESOLUCIÓN N° 2.571 /MEGC/13, sus funciones están descriptas en dicha norma. Es un actor que proviene de la Planta funcional de la escuela primaria, reubicado en la función. Ver más en el apartado de normativas.

[ix]Véase para mayor profundización en el sitio oficial del Area de educación Especial la definición de estos apoyos <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/especial/integracion-escolar> disponible el 29/5/17

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha, Rosario, Cuadernos de Pedagogía de Rosario ro 9.
- Casal, V. (2014). Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003). Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. La experiencia y sus lenguajes, Conferencia recuperada en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf el 9/4/17
- Parrilla Latas, A. (2002). SLEE (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva, Madrid, Morata.
- Smolka, A.B. (2010). “Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en N. Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto Buenos Aires, AIQUE.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Conferencia disponible el 8 de abril de 2017 en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Vigotsky, L. (1997). La infancia difícil, en Fundamentos de defectología. Obras Escogidas Tomo V, Madrid: Visor-MEC. (Pp.153-164). Primera educación 1928.