



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
SEDE ESQUEL
PROF. Y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO A LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UNA
ESCUELA SECUNDARIA” AGROTÉCNICA”**

Tesista: Aravena, Guadalupe del Carmen

Directora: Lic. Sánchez, Thelma Mabel

Co-director: Dr. Camino, Néstor

Esquel – Chubut, Junio de 2024

RESUMEN

Este trabajo de investigación se llevó a cabo con el propósito de describir las prácticas docentes en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en una Escuela Secundaria Agrotécnica, una escuela enmarcada en la Modalidad de Educación Técnico Profesional, de la localidad de Trevelin, provincia del Chubut. Las particularidades que presentan las escuelas de dicha modalidad sumado a las transformaciones que los postulados de la educación inclusiva demanda y los cambios que el modelo social de la discapacidad inspiraron el presente trabajo.

El estudio se situó en el marco de la investigación cualitativa y se utilizó la etnografía como método de investigación; mientras que para la recolección de datos se emplearon como instrumento metodológico la entrevista en profundidad que se aplicó a directivos, profesores de la Escuela Agrotécnica y docentes de educación especial de primer y quinto año; la observación participante en las clases de los docentes entrevistados; y también la lectura de documentos institucionales (PEI, Configuraciones de Apoyo).

Entre los resultados a los que se arribó en esta investigación podemos señalar, en primera instancia, la existencia de diversas barreras al aprendizaje y la participación (BAP) que dificultan el desarrollo de buenas prácticas docentes de inclusión; se identificaron prácticas docentes cuyos rasgos remiten a experiencias desarrolladas bajo el modelo de la integración mientras otras mostraron un claro sesgo inclusivo; se evidenciaron prácticas docentes con una actitud positiva hacia la inclusión pero que responden al modelo integracionista por lo que se podrían caracterizar como prácticas híbridas. Se concluyó en que en la Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin se desarrollan prácticas docentes para acompañar la trayectoria de los estudiantes con discapacidad intelectual que se encuentran en proceso de transición, que se encaminan a constituirse como prácticas docentes inclusivas y otras que aún se consignan en el modelo de la integración.

Palabras claves: Prácticas docentes, Inclusión Educativa, Discapacidad Intelectual, Educación Técnico Profesional.

DEDICATORIA

A la persona más importante e inspiradora de mi vida, mi mamá Edilia Mabel cuyo recuerdo, amorosidad y enseñanza siempre están presentes. A ella que en mi infancia me contaba con nostalgia y anhelo sus deseos de aprender y de que sus hijos puedan estudiar y transformar sus destinos. Ella fue y es mi gran mentora, la que con su amor me guió a salir en busca de que lo que me hiciese feliz, me mostró que con trabajo y dedicación era posible.

A mi hijo Erick que con paciencia y valentía se bancó las ausencias, las distancias y desencuentros. Esa persona amorosa que transitó conmigo este largo camino convencido de que mamá podía, que siempre tiene palabras de aliento y que hoy transita su propia formación superior enfrentando, una vez más, las distancias y ausencias pero que gracias a la Educación Pública podrá forjar su futuro y ser el profesional que anhela.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a la Lic. Thelma Sánchez por su disposición para acompañarme en el largo proceso que llevó la elaboración de esta tesis; por la paciencia y las valiosas orientaciones para alcanzar el cierre de esta etapa de formación tan importante para mí.

Al Dr. Néstor Camino por aceptar acompañarme en esta instancia como co-director, dedicar tiempo de lectura y brindar sus apreciaciones para dar cierre a esta tesis.

A mi familia, especialmente a mi hijo Erick y hermano Matías, por el apoyo incondicional y la paciencia con la que me abrazaron en este transitar. A mi querido padre y hermanos, a mi prima Érica y familia por sus palabras de aliento, por la confianza y por el estar siempre atentos para celebrar conmigo cada pequeño avance que me permitía seguir adelante.

A la Escuela Secundaria Agrotécnica de Trevelin por abrirme sus puertas y hacerme partícipe de su realidad. Gracias a todos los profesores de los espacios curriculares, a los profesores de enseñanza práctica, docentes de educación espacial y directivos de la escuela que brindaron su tiempo, el espacio y la información necesaria para que este trabajo llegue a concretarse.

A la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” - Sede Esquel y a la Educación Superior Pública que me permitió seguir adelante en mi formación profesional, que de otro modo no hubiese sido posible, esa educación que me permitió con determinación y convicción transfigurar la realidad y aventurarme hacia otro mundo posible.

A cada uno de los docentes que desde sus cátedras hicieron valiosos aportes a mi formación, que con pasión y amorosidad participan y contagian el amor por la educación: Beatriz Malbos, Ricardo Ferreira, Raúl Muriete, Fernando Becerra, Irma Kundt, Gabriela Demarchi, Néstor Camino, Cristina Pereira, Raimundo Poblet, Claudia Arocena, Gladys Díaz, Claudia Roa y Gabriela Roa.

A las nuevas y maravillosas amistades que coseché en estos años de formación, especialmente a Silvia, Jimena y Cynthia con quienes compartí gratificantes experiencias de aprendizaje (y otras no tanto) en nuestro bloque pedagógico y los espacios que construimos para encontrarnos y aprender juntas; Jime y Betty por su amorosidad, tiempo y dedicación para acompañarme y alentarme en el tramo final de la formación; por sus lecturas y aportes, pero sobre todo por el aliento.

¡A todos, infinitas gracias!

ÍNDICE

RESUMEN	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
Génesis y delimitación del problema	7
Objetivos de la investigación	12
Marco metodológico.....	13
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	15
Las prácticas docentes en el escenario educativo actual.	15
Las prácticas docente en el marco de la inclusión	17
Las concepciones y los discursos en las prácticas docentes.	18
Una mirada al trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y común.	20
La inclusión en el nivel secundario y en la educación técnica profesional	22
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	25
Las prácticas docentes y la inclusión educativa.....	25
Buenas prácticas de inclusión	28
La educación especial y la discapacidad en el marco de la inclusión	29
La Educación Técnico Profesional frente a la Inclusión	33
CAPÍTULO 4: MARCO NORMATIVO	35
Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	36
Las políticas educativas y el derecho a la educación en Argentina	36
La modalidad Educación Especial en la política educativa argentina	38
Las normativas de inclusión educativa en la Provincia del Chubut	41
El trabajo y la expresión federal por una Nueva Ley Marco en Discapacidad.....	43

CAPÍTULO 5: DESCRIPCION DEL CONTEXTO	44
Antecedentes de la institución y desarrollos actuales	45
Características de la Escuela Secundaria Agrotécnica	46
Características de la población estudiantil	49
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	50
1. Análisis desde las voces de los actores consultados.....	50
1.1 Las concepciones y percepciones de los actores educativos de la Escuela Secundaria Agrotécnica..	51
• Características de la Escuela Secundaria Agrotécnica.....	51
• Comprensión de la educación inclusiva en la Escuela Secundaria Agrotécnica.....	53
• Estrategias para acompañar la trayectoria de los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial.	56
• Motivos del acompañamiento a las trayectorias	57
• Percepciones docentes sobre los estudiantes con acompañamiento de Ed. especial.....	59
• Expectativas docentes en relación al desempeño de los estudiantes.....	60
1.2 La práctica docente en relación a la atención a la diversidad en la Escuela Agrotécnica	62
• Formación inicial y continua para atender la diversidad	62
• La atención a los estudiantes durante la Pandemia Covid-19.....	64
• Integración, una estrategia para la inclusión.....	65
• Trabajo en equipo	67
• Rol del docente de educación especial o Maestro/a de apoyo a la inclusión (MAI).....	68
• Trabajo con configuración de apoyo	72
• Integración social y autonomía de los estudiantes con atención a la inclusión.....	74
1.3 Las prácticas pedagógicas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y/o	76
acompañamiento de educación especial.....	76
• Diagnóstico inicial y vínculo pedagógico.....	76
• Planificación de la enseñanza en la Escuela Secundaria Agrotécnica	78
• Estrategias de enseñanza implementadas	80
• Currículum único y adecuaciones curriculares	85
• Evaluación y acreditación de los espacios curriculares	87
• La enseñanza desde la especificidad de la formación agrotécnica	90
1.4 Barreras al aprendizaje y la participación en la Escuela Secundaria Agrotécnica	93
• Barreras didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje	93
• Barreras comunicacionales y/u organizacionales	95
• Barreras sociales/actitudinales.....	97
2. Una mirada a las prácticas pedagógicas en la Escuela Secundaria Agrotécnica	98
• Organización y clima de los espacios de enseñanza.....	99
• Estrategias de enseñanza, recursos y materiales pedagógicos.	101
• Estrategias y apoyos específicos para acompañar la trayectoria de estudiantes con discapacidad	106
intelectual.	106
• Trabajo colaborativo entre docentes de educación común y especial.....	110
3. El proyecto educativo institucional y los acuerdos desarrollados en relación a la inclusión en la Escuela	112
Secundaria Agrotécnica	112

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	117
Las Prácticas docentes de Inclusión en la Secundaria Agrotécnica. Hallazgos a partir de lo consultado, lo observado y lo indagado en documentos institucionales.	117
Hacia la construcción de buenas prácticas de inclusión en la Escuela Agrotécnica	123
ANEXO I: ENTREVISTAS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANEXO II: OBSERVACIONES AÚLICAS Y/O DE TALLERES¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ANEXO III: DOCUMENTO INSTITUCIONALES – (LECTURA/ANALISIS) ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ANEXO IV: TRIANGULACIÓN DE DATOS ... ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ANEXO V: ANALISIS DE DATOS – ENTREVISTAS..... ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
ANEXO VI: ANALISIS DE DATOS – OBSERVACIONES.. ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
BIBLIOGRAFÍA.....	127

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La presente tesis de grado se realizó en el marco de la instancia final de formación profesional y contemplando los requerimientos institucionales para la obtención del título de Profesor/a y Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Su elaboración comprendió el período septiembre 2020 a junio de 2024. Durante el cual se desarrollaron las instancias de elaboración del proyecto de tesis, indagación bibliográfica, ingreso al campo de estudio, lectura de documentos institucionales, entrevistas a docentes y directivos de la Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin, observaciones de clases, sistematización y análisis de los datos obtenidos, y elaboración de conclusiones.

Atendiendo a que nuestro objetivo era indagar y describir las prácticas docentes en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en una Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin-Chubut, se desarrolló un estudio con base en el diseño cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio, se empleó el método etnográfico para poder participar en la vida institucional, preguntar y escuchar a los actores educativos, de modo que se utilizó entrevista en profundidad, observación participante y lectura de documentos institucionales.

Génesis y delimitación del problema

La Educación Inclusiva se ha instalado como un tema central en la política educativa de nuestro país. Desde este enfoque se busca promover una educación de calidad y equitativa para todos los niño/as y jóvenes sin que sus condiciones sociales, culturales, económicas y/o condición de discapacidad sean un impedimento para acceder, permanecer y culminar sus estudios en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Por ello, la Educación Inclusiva (en adelante EI) promueve medidas destinadas a detectar, eliminar y/o reducir las barreras que dificulten el aprendizaje y la participación de los estudiantes; y fomenta transformaciones arquitectónicas, actitudinales/sociales, comunicativas y didácticas para garantizar el derecho a la educación a todos los estudiantes. La educación inclusiva “es el proceso de mejora sistemático del sistema y de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.” (Booth y Ainscow, 2015, p.6)

La EI apunta a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo puedan acceder al aprendizaje con equidad. En sentido amplio, la EI abarca a toda la

población estudiantil pero en este trabajo nos enfocamos en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel secundario con orientación Agrotécnica. Partimos de entender que la educación de las personas con discapacidad se ha transformado a lo largo de la historia pasando de la exclusión y la segregación hacia la rehabilitación, y posteriormente, ante la obligatoriedad y expansión de la escolarización elemental, se detectaron numerosos alumnos con dificultades en el aprendizaje enfatizando la necesidad de clasificarlos y crear aulas (escuelas especiales) para atenderlos al margen de la escuela ordinaria dando paso así al sistema de educación especial.

Según Parra Dussan (2010) el surgimiento de la educación especial “se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó: profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial.” (p. 75) Sin embargo, con el transcurrir del tiempo la educación espacial comenzó a ser cuestionado por concentrar a aquellos alumnos que la escuela ordinaria rechazaba por intolerancia hacia a la diferencia, dificultades de comportamiento, adaptación social y otros problemas.

En el marco de la educación especial, surge la integración escolar como proceso que posibilita la incorporación de niño/as y jóvenes con discapacidad a entornos y recursos educativos compartidos con niños/as catalogados como normales. Las políticas públicas impulsaban una educación integradora centrada en las necesidades educativas especiales. Hacia el 2000, en el marco del Modelo Social de la discapacidad, cambia el posicionamiento respecto a la forma de entender a la discapacidad que deja de centrarse en los atributos de la persona y se enfoca en las condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Con ello, se pasa de la escuela integradora a la escuela inclusiva que reconoce la diversidad como valor y como derecho de todos los niños/as y jóvenes a educarse juntos al margen de las diferencias.

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) expresa en su Art. 11, inc. n-e que es necesario “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” y se debe “brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (p.2)

Considerando que es objeto de la inclusión educativa transformar tanto el sistema educativo como los entornos de aprendizajes, desafío que se materializa en las escuelas, surge la necesidad

de indagar cómo las prácticas docentes contribuyen a tal fin. A nuestro entender, la práctica docente no sólo comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se compone de múltiples relaciones con situaciones y agentes institucionales (directivos, docentes, estudiantes y familias) e incluso con agentes de otras instituciones que colaboran en el proceso educativo. En este complejo entramado, los entornos inclusivos se construyen desde la reflexión y modificación de las prácticas docentes y educativas.

Promover la inclusión en el aula requiere del compromiso de los docentes y demás agentes de la educación ya que exige transformar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, ensayar nuevas y diversas estrategias, disponer de recursos y apoyos para acompañar las trayectorias de los estudiantes; también requiere desarrollar habilidades para el trabajo colaborativo, desplegar la capacidad para detectar y abordar las barreras al aprendizaje y la participación, demanda revisar creencias, prejuicios y concepciones; pero sobre todo, supone estar disponibles y atentos para atender las necesidades del estudiantado en su conjunto y en sus particularidades.

En este estudio buscamos conocer las prácticas docentes inclusivas, nos preguntamos ¿Cómo son las prácticas que desarrollan los docentes y los maestros de apoyo a la inclusión en una Escuela Secundaria Agrotécnica, en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual que cursan sus estudios en dicho establecimiento? Esta escuela se enmarca en la Modalidad de Educación Técnico Profesional, es una escuela pública de jornada completa que se ubica a unos 8 km de la localidad de Trevelin, posee una matrícula de 325 estudiantes y cuenta con dos residencias estudiantiles en las que se alojan estudiantes (varones y mujeres) provenientes de pequeños parajes o lugares distantes a la localidad de Trevelin.

El interés por esta investigación surgió ante la escasez de antecedentes que caractericen las prácticas docentes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas técnicas y al considerar que las escuelas de modalidad técnica presentan características distintivas respecto a la educación media común. “La formación que ellas imparten combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales. Esto deriva en que tanto su currículo como su organización escolar presenten rasgos específicos”. (Gallart, 2006, p. 12). Las escuelas de Educación Técnico Profesional (ETP), en nuestro país, se rigen por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 entre otras normativas vigentes.

También, se tomó en consideración que la Ley de Educación Nacional (LEN, en adelante) reconoce a la inclusión como una responsabilidad de todo el sistema educativo, de cada uno de los niveles y modalidades; de todos y cada uno de los docentes que desarrollan sus prácticas en las diversas instituciones educativas. También, dispone la obligatoriedad escolar hasta la

finalización del nivel secundario y fomenta la atención a las personas en condición de discapacidad mediante propuestas pedagógicas que permitan el máximo desarrollo de sus posibilidades. De igual manera, la Ley de ETP (2005) en su Art. 40 contempla que “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementara acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la ETP para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje (...)” (p 7), estableciendo de este modo una mirada armónica con el enfoque de la inclusión educativa.

Entendemos que la sola existencia de legislación y/o normativas que promuevan la educación inclusiva no garantiza que las personas en situación de discapacidad intelectual (en adelante DI) reciban una atención acorde a sus posibilidades y necesidades dentro de las instituciones educativas. Consideramos que para el cumplimiento de dicha legislación y para garantizar el derecho a la educación están involucrados distintos aspectos que hacen a la cotidianeidad escolar. En tal sentido, resulta importante abordar las prácticas docentes que según Davini son fuente de conocimientos siempre situados, brindan la riqueza de situaciones reales que merecen ser analizadas y es donde deberán operar los cambios. (2015)

Si bien es posible identificar numerosas regulaciones que pretenden orientar a las escuelas, de los distintos niveles y modalidades, hacia la inclusión y que reconocen a la educación como un derecho de todos, desde larga data existen numerosas barreras que impiden el ejercicio pleno de tal derecho. Por esta razón, consideramos relevantes los aportes de la investigación al campo de la educación ya que pondrá a la vista el camino hacia una inclusión plena en un ámbito tan particular como es la ETP.

En ese marco, este trabajo de investigación se enfocó en conocer y describir las prácticas que los docentes de la educación técnica y de educación especial llevan a cabo en relación a la inclusión de estudiantes con DI en la Escuela Secundaria Agrotécnica. En el proceso de inclusión de estos estudiantes el rol de los docentes resulta clave, en sus prácticas subyacen creencias y percepciones respecto a la discapacidad y la inclusión que encaminan su quehacer docente y las propuestas de enseñanza y aprendizaje que proyectan y desarrollan.

Reconocemos que, en nuestro país, son escasos los antecedentes que refieren a la descripción de las prácticas docentes de inclusión en el ámbito de la ETP, por lo que pretendemos registrar cómo son las prácticas que se llevan a cabo en este particular espacio de formación; asimismo apunta a abrir y enriquecer espacios de reflexión sobre la situación actual de la Escuela Secundaria Agrotécnica en cuanto a disposición para acompañar las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Tradicionalmente se ha reconocido a la escuela y al salón de clases como el escenario donde se desarrollan las prácticas docentes; sin embargo, no podemos perder de vista que la práctica docente implica un trabajo desarrollado por sujetos particulares en condiciones materiales e históricas específicas; el docente toma decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar dentro de los márgenes socioculturales, curriculares e institucionales en los que está inmerso. En este sentido, cabe recordar que el formato escolar tradicional ha sido recientemente (en 2020) interpelado por una pandemia (COVID-19) que provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la vida. En la esfera de lo educativo, esta emergencia dio lugar a la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas con el fin de evitar la propagación del virus y de mitigar su impacto. A la vez, obligó a buscar estrategias para sostener la continuidad pedagógica; las escuelas no dejaron de funcionar sino que la comunidad educativa migró masivamente al espacio digital para recrear prácticas de enseñanza y de aprendizaje que hasta el momento eran escasas en el espacio escolar.

La irrupción del nuevo espacio-tiempo para enseñar y aprender que se habilitó con las nuevas tecnologías y las plataformas digitales no sólo se convirtió en la clave para sostener la continuidad pedagógica sino que demandó de los docentes conocimientos, destrezas y accesos a servicios y equipos tecnológicos; también exigió la adecuación de sus prácticas al mundo de la virtualidad, interpelando el habitus docente. En este nuevo espacio las prácticas docentes de inclusión se enfrentaron al gran desafío de reconocer y abordar nuevas barreras al aprendizaje y la participación, a buscar la forma para que los grupos de población más vulnerable y marginados reciban una educación integral y de calidad como todos los estudiantes.

La práctica docente debió repensarse y transformarse en tiempo de pandemia que obligó en la inmediatez, a mantener el quehacer educativo mediante el uso de cuadernillos elaborados por el Estado Nacional, las clases no-presenciales (virtuales), los trabajos por WhatsApp, las visitas de docentes acercando materiales en papel a sujetos en atención a la inclusión, entre otros medios. Fue así que todos los docentes, en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, acataron las decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación de la Nación. En un primer momento se desarrollaron prácticas mediadas por la virtualidad, seguidas por clases presenciales cuidadas (por burbujas) en combinación con el uso de las plataformas virtuales hasta que en septiembre de 2021 mediante Res. CFE N° 404/2021 se decidió retornar a la presencialidad escolar plena sin renunciar al cuidado de la salud.

En el contexto híbrido, las prácticas docentes debieron adecuarse a la emergencia; es así que los docentes de la Escuela Agrotécnica transcribieron sus clases al formato digital; se hicieron de

diversos materiales multimedia (imágenes, audios, videos) y digitales preexistentes para abordar la enseñanza; organizaron aulas virtuales en Classroom, dictaron clases sincrónicas por medio de las aplicaciones Meet y Zoom. No obstante, la enseñanza práctica característica de la escuela técnica no pudo concretarse. A esto, se sumó que los docentes debieron gestionar los medios para llegar a todos los estudiantes: los que se encontraban en zonas cercanas (Esquel/Trevelin), los residentes en diferentes parajes y localidades de la provincia; y a los estudiantes con DI que cursan sus estudios en dicha escuela. En los casos en que las clases sincrónicas (virtuales) no fueron posibles se implementó el uso de los cuadernillos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En las escuelas de Chubut, tras el retorno a la presencialidad (mediante resolución ME N° 708/21) se volvió a habitar las aulas bajo ciertos recaudos para el cuidado de la salud. Sin embargo, esto trajo consigo nuevos desafíos en relación a la reorganización escolar y pedagógica; a la construcción de los vínculos y relaciones; al sostenimiento de las trayectorias escolares; al abordaje de las disparidades acentuadas por la falta de accesos durante la pandemia; como así también identificar los efectos de las prácticas docentes que se ensayaron. En fin, el escenario no es el mismo como tampoco lo son las formas de ser y estar en la escuela, y esto comprende un aspecto que no podemos dejar de considerar al momento de conocer y describir las prácticas docentes en relación a la inclusión de estudiantes con DI.

Objetivos de la investigación

A continuación, se expone el objetivo general y los objetivos específicos que orientaron el presente trabajo de investigación.

General:

Describir las prácticas docentes en relación a la inclusión de estudiantes con DI en una Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin-Chubut.

Específicos:

- Indagar qué conocimiento tienen los docentes de la escuela secundaria agrotécnica respecto a la inclusión educativa y cómo se traducen en marcos de referencia para sus prácticas.
- Conocer los discursos de los docentes de la escuela secundaria agrotécnica en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con DI.

- Describir las configuraciones de apoyo que se construyen en la escuela secundaria agrotécnica para acompañar la trayectoria de los estudiantes en situación de DI.
- Describir la práctica pedagógica que tiene lugar en el contexto áulico y en los talleres de la especificidad agrotécnica.

Marco metodológico

El término investigación alude al “procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir, describir, explicar o interpretar los hechos, fenómenos, procesos, relaciones y constantes o generalizaciones que se dan en un determinado ámbito de la realidad” (Ander Egg, 2011, p. 18).

Esta investigación se planteó indagar y describir las prácticas docentes en torno a la inclusión de estudiantes con DI, prácticas situadas en el campo de la ETP, en una Escuela Secundaria Agrotécnica de Trevelin. El estudio se situó en el marco de la investigación cualitativa que es multimetódica, naturalista e interpretativa; abarca el uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales, problemáticos y los significados en la vida de los individuos; se interesa por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones, sentidos e interpreta todo de forma situada, en el contexto en el que tienen lugar (Denzin y Lincoln, 1994).

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo era conocer los discursos y describir las prácticas docentes, se utilizó la etnografía como método de investigación. Este método permite que el investigador participe de la vida de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre el tema elegido para estudiar. Para la recolección de datos se empleó la observación participante, la entrevista en profundidad y la indagación de documentos institucionales y oficiales. (Hammersley y Atkinson, 1994)

Con base en lo expuesto, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de diferentes espacios curriculares de la formación general, de la formación científica-tecnológica, de la formación técnica-específica y a maestros de apoyo a la inclusión (en adelante MAI); al jefe de enseñanzas prácticas (JEP) y a directivos de la Escuela Agrotécnica con el fin de indagar en sus conocimientos acerca de la inclusión educativa y conocer sus discursos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con DI que cursan sus estudios en dicha escuela. Entendiendo, desde los aportes de Tayler y Bogdan, que la entrevista en profundidad comprende

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (1987)

Con base en lo planteado, se realizaron 12 entrevistas que comprendieron a docentes de primer año/primer división: a docente y profesor de enseñanzas prácticas (PEP) del espacio Introducción a la Producción Vegetal¹, a una de las docentes de Ciencias Naturales (físico-química), al docente de matemáticas y a la MAI del turno mañana. También se entrevistó a docentes de quinto año/segunda división: docente de Lengua y Literatura, PEP de Rumiantes² I, y a la MAI. También se entrevistó a la Directora de la Escuela Agrotécnica, al Jefe de Enseñanzas Prácticas y a la Regente, siendo esta la primera entrevistada y a partir de la cual se determinó la población que formó parte del trabajo de investigación.

Otra estrategia utilizada para reunir información fue la observación entendida como “registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías.” (Sampieri, 1997, p. 252). Esta estrategia nos permitió indagar y describir cómo se desarrollan las prácticas docentes en la cotidianeidad escolar para lo cual se observó clases áulicas y prácticas de los docentes entrevistados. Tomando los aportes de Guber acudimos a la observación participante que consiste en observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador y en participar en las actividades de la población que se investiga. (2011)

Tanto las observaciones como las entrevistas se realizaron de acuerdo a sugerencias de la regente escolar, quien nos brindó información sobre los estudiantes con acompañamiento de educación especial y nos indicó los cursos y espacios curriculares (de la formación general y de la formación específica-técnica) que formaron parte de nuestra unidad de análisis: primer año (primera división) de la educación secundaria básica y quinto año (segunda división) de la educación secundaria orientada.

Atendiendo a que, en las instituciones escolares, lo escrito ocupa un lugar importante se efectuó lectura de lo documentado, se llevó adelante la lectura de las configuraciones de apoyo y del proyecto institucional educativo (PEI) para indagar el posicionamiento de la escuela frente al enfoque de la inclusión e identificar las propuestas específicas que contemplan el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con DI.

¹ Taller de la formación técnica-específica que comprende saberes y habilidades de producción vegetal.

² Taller de la formación técnica-específica que desarrolla saberes y habilidades para el manejo y producción de bovinos para carne.

En síntesis, las estrategias metodológicas se concretaron mediante la indagación y lectura de normativas vigentes y documentos institucionales, observaciones de clases teórica y prácticas, entrevistas a distintos actores involucrados en los procesos escolares: entre ellos docentes de la formación general, la formación técnica-específica, de la formación científico-tecnológica, docentes de apoyo a la inclusión como así también a integrantes del equipo directivo: directora, regente y jefe de enseñanzas prácticas.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

En este apartado, se recuperan aportes de la revisión bibliográfica que posibilitó progresar en la construcción de los antecedentes vinculados a la temática en estudio; se optó por las investigaciones que versan sobre prácticas docentes de inclusión, educación inclusiva en el nivel secundario, la inclusión de estudiantes con DI en la educación secundaria obligatoria, e investigaciones que aluden al ámbito de la educación secundaria técnica en Argentina. En este marco, se recuperaron estudios producidos en el ámbito nacional y latinoamericano. A continuación, se presentan los resultados del buceo bibliográfico organizado en subtítulos.

Las prácticas docentes en el escenario educativo actual.

En Argentina, Errobidart desarrolló en 2015 un estudio en torno a los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo, plasmando que para comprender la diversidad de acciones y las contradicciones que presentan las prácticas es necesario visualizar la tensión entre los viejos modelos instituidos y los nuevos que pugnan por establecer un nuevo orden. Para la autora es en el entramado relacional “Estado, formas de organización social y política educativa” donde se encuentran los indicios para descifrar los significados asignados a las prácticas docentes; y reconoce que en Argentina y en la región latinoamericana, en los últimos 20 años, se han impulsado reformas educativas y un extenso debate acerca de la educación inclusiva que implica un cambio de paradigma que conlleva a revisar qué caracteriza a las buenas prácticas inclusivas y a pensar qué tipo de experticia requiere la práctica docente.

A través del trabajo de campo desarrollado, caracterizó distintas prácticas docentes: identificó docentes preocupados que desarrollan sus prácticas en función de la preocupación por los desvalidos; docentes juvenilizados que piensan sus intervenciones desde los intereses e ideas de los estudiantes; docentes en la burbuja que desempeñan su práctica cerrando la puerta del aula y abstrayéndose de la realidad escolar; docentes agotados cuyas prácticas transmiten anomia e indiferencia; y docentes saboteadores que desarrollan su práctica en el reclamo ante la realidad

escolar y la vinculación con los estudiantes. Errobidart aporta que las prácticas de los docentes son muy disímiles, que pueden tanto favorecer como dificultar el despliegue de la educación inclusiva y señala que en muchos casos se producen prácticas que esconden experiencias excluyentes y contradictorias.

En esta misma línea, recuperamos a Delfino, Ruiz, y Sierra quienes en 2015 realizaron una investigación sobre la práctica docente y de enseñanza. Las investigadoras entienden que la práctica docente remite a una actividad compleja, sujeta y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla. Desde esta múltiple determinación, las prácticas de enseñanza cobran forma de propuesta singular, son respuesta a situaciones únicas, ambiguas e inciertas que el docente concreta.

Las autoras entienden que en la práctica docente se expresan intencionalidades en las que el accionar del docente utiliza un conocimiento implícito formado por modelos, esquemas y supuestos que por su invisibilidad pueden volverse renuentes al cambio. Desde esta postura, las prácticas docentes conllevan la tensión entre los cambios de paradigmas que las sustentan, el deconstruir modelos instituidos y construir nuevos modelos para responder a las demandas del sistema educativo. En este estudio, las investigadoras concluyen que son múltiples los aspectos que dan forma y sentido a las prácticas docentes, donde la enseñanza es sólo uno de los aspectos que determinan o posibilitan el desarrollo de prácticas de inclusión.

También Montes Pacheco, Caballero Guichard, y Miranda Bouillé quienes en el año 2017 realizaron un estudio para conocer cuál es el conocimiento generado sobre las prácticas docentes en los últimos años. Para ello realizaron una revisión sistemática de las investigaciones publicadas (en inglés y español) desde 2006 al 2016 en dos bases de datos DOAJ (Directory of Open Access Journals) de acceso abierto, y EBSCO (Elton B. Stephens Company) de acceso con costo para establecer el estado del conocimiento de las prácticas docentes a nivel internacional. Dicho trabajo evidenció que el momento de la docencia más estudiado es la concreción, seguido del análisis de las prácticas docentes con fines de evaluación y el impacto del proceso formativo sobre las prácticas docentes; los investigadores concluyeron en que prevalecen las prácticas docentes tradicionales y que se aprecia polisemia y hasta confusión respecto a los términos con los cuales se alude a las acciones de los profesores, ya que se usan indistintamente prácticas pedagógicas, prácticas docentes, prácticas educativas y prácticas de enseñanza en los estudios indagados.

Las prácticas docente en el marco de la inclusión

En la actualidad numerosos estudios han centrado su atención en las prácticas de inclusión con el fin de conocer y divulgar las experiencias que tienden a velar por el derecho a la educación de todos los niño/as y jóvenes en el marco de la inclusión educativa. En esta línea, Rivero realizó en 2017 una investigación documental con el objetivo de destacar el quehacer del docente inclusivo; para ello revisó trabajos y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos; recuperando investigaciones de representantes emblemáticos en el tema de la EI (Ainscow, Stainback y Echeita) y de otros investigadores de distintas latitudes que han publicado sus experiencias investigativas relacionadas con las buenas prácticas y el rol del docente en una escuela para todos en los últimos diez años.

A partir de la revisión documental, encontró que la EI requiere que el docente se asuma como un eje de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que asuma la práctica inclusiva en su aula y fuera de ella, que sea capaz de referenciarse en otras prácticas inclusivas no para copiar patrones sino para obtener indicios acerca de lo que en otros contextos ha resultado enriquecedor y, a partir de ello, poder pensar experiencias para su realidad escolar; y debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza, reflexionar sobre su propia práctica, valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional.

Rivero señala que en las escuelas inclusivas la unidad básica de atención es el aula donde las clases se organizan de forma heterogénea y no en unidades de apoyo que saquen a los estudiantes de su contexto de clases. Por lo que los docentes, en la escuela inclusiva, tienen un rol preponderante y deben estar formados para ello; hace énfasis en que la formación profesional debe construirse desde la interacción con otros, con contenidos, estrategias y actividades que contribuyan a la formación de un docente innovador, protagonista de cambios, poseedor de competencias profesionales, éticas y sociales, y capaz de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

Recuperamos también a García Guevara, Belesaca, y Jara Saldaña (2018) quienes estudiaron las prácticas inclusivas en una unidad educativa de Cuenca (Ecuador) en la que se reportó resistencia a recibir estudiantes sujetos de inclusión educativa y reclamos de docentes a la autoridad institucional por un proyecto de tutoría adicional para niños con discapacidad. Los investigadores sostienen que la buena práctica inclusiva es “toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, alumnado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad (...)” (p.6) y que los profesionales de la educación deberían estar a la vanguardia

en prácticas y métodos inclusivos porque tienen una incuestionable y absoluta responsabilidad en el proceso de inclusión.

Del análisis de los datos relevados identificaron altos porcentajes de docentes que reconocen realizar planificaciones y adaptaciones curriculares, evaluaciones adaptadas, que utilizan la diversidad del alumnado como estrategia para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que promueven el aprendizaje de manera cooperativa. En base a ello, concluyen que los docentes de la unidad educativa estudiada tienen predisposición, prácticas inclusivas y dan cumplimiento a las normativas del Ministerio de Educación.

Otro interesante antecedente lo encontramos en el trabajo de Castillo Escareño materializado en 2016 denominado “Docente inclusivo, aula inclusiva”. Su punto de partida contempla la revolución educativa que se vivencia a nivel mundial debido al desafío que la inclusión educativa impone al sistema educativo mexicano y a otros Estados; a su vez reconoce que en esta revolución el reto mayor lo enfrentan los maestros y demás actores del ámbito escolar.

Con base en lo investigado, el autor expone que los docentes son los principales promotores de cambio y caracteriza al docente inclusivo como un profesional paciente, tolerante, que trabaja colaborativamente con sus colegas; que está atento para enfrentar los retos, detectar y eliminar (o disminuir) las barreras al aprendizaje; que educa a todos y no a unos cuantos, que ve a su grupo de manera integral pero, a la vez, con sus características individuales, e incentiva a los estudiantes a trabajar cooperativamente. En fin, el autor afirma que el docente tiene que ser inclusivo para tener un aula inclusiva.

Las concepciones y los discursos en las prácticas docentes.

Un elemento de gran utilidad a la hora de indagar prácticas docentes, son las concepciones y los discursos de los actores educativos en torno a la inclusión educativa. En este sentido, Pozo et al argumentan que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos interpretan y dan sentido a esas actividades.” (2006, p.32)

Recuperamos a Morillo Carlosama y Quijano Valencia indagaron en 2016 los significados individuales y compartidos de los docentes, las estrategias que desarrollaban en las aulas y su capacidad de innovación pedagógica frente a la diversidad en el Colegio Vasco Núñez de Balboa (Colombia). Estos investigadores exponen que todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas sobre lo que es aprender y enseñar que rigen las acciones como currículo oculto y, por tanto, guían la práctica educativa.

A través de un estudio cualitativo basado en la entrevista no estructurada, la observación y el grupo focal, encontraron que existe discordancia entre el pensamiento y las acciones docentes, entre las concepciones y las prácticas explícitas que se hicieron evidentes en las observaciones de los grupos focales y actividades de aula. Otro interesante y llamativo hallazgo fue que no se presentaron diferencias significativas en el desarrollo de prácticas inclusivas entre el profesorado que ha recibido formación en atención a la diversidad y el que no la ha recibido.

También Muñoz Villa, López Cruz, y Assaél llevaron adelante una investigación denominada “Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?”, en Chile en el año 2015. El objetivo fue conocer las concepciones y respuestas a la diversidad que brindaban los profesores de educación regular y profesores de educación especial que trabajan en el aula común en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar (PIE).

Para estudiar las concepciones, optaron por un diseño metodológico descriptivo-analítico desplegado en tres escuelas de educación básica y una de educación media; trabajaron con entrevistas episódicas (en duplas de docentes compuesta por un profesor de educación general y uno de educación especial) donde cada participante relató un episodio en el que se enfrentó a dar respuesta a la diversidad de sus alumnos. Luego analizaron las respuestas de los participantes identificaron tres perspectivas: individual, dilemática e interactiva. Siendo la perspectiva individual la predominante, donde el quehacer pedagógico se centra en el déficit de los estudiantes, hay utilización de lenguaje médico/rehabilitador y se utilizan categorías diagnósticas para explicar las conductas y centrar los apoyos; y donde los docentes trabajaban de manera individual.

Mientras que en la perspectiva dilemática los docentes se cuestionan sobre cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes; se hace uso del lenguaje médico/rehabilitador por la exigencia normativa que obliga a que los estudiantes tengan diagnósticos para que las escuelas reciban financiamiento para los apoyos necesarios. Finalmente la perspectiva interactiva se caracteriza por la valoración del potencial de los estudiantes por sobre sus déficits, donde los docentes asumen un rol activo y colectivo para reducir o eliminar las barreras a la inclusión mediante el trabajo y/o asesoramiento de otros profesionales, búsqueda de información en internet, inscribiéndose a capacitaciones que creen pueden ayudar, y en repensar lo que hicieron para dar respuesta a todos sus estudiantes.

Encontramos otro interesante antecedente en Acosta con su trabajo sobre “las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores, directivos y docentes del sistema de

educación especial en la Provincia del Chubut”, desarrollado en 2020. Este trabajo comprende un recorrido histórico acerca de los enfoques educativos para las personas con discapacidad y expone que la educación inclusiva representa un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad, no es simplemente una reforma de la educación especial.

La investigadora encontró que en los discursos de los entrevistados prevalece la expresión sujetos con discapacidad en referencia a los estudiantes, así mismo evidencia que las prácticas docentes se encuentran influenciadas por las ideas que cada docente respecto al trabajo de los profesionales de la educación especial y por los paradigmas que se incorporaron en su formación inicial. La autora concluye en que hay intenciones de favorecer la inclusión pero también hay resabios de paradigmas anteriores difíciles de erradicar, por lo que considera esencial que la educación común y la educación especial se integren para afrontar la tensión y las prácticas que conviven entre la inclusión y la exclusión; finalmente indica que los avances de la educación inclusiva en la Provincia del Chubut generan contradicciones entre los estilos de abordar la misma; a la vez que identifica que en la actualidad educativa conviven los modelos médicos-rehabilitatorios y el modelo social.

Desde nuestra perspectiva, los estudios retomados previamente exponen que las concepciones y los discursos funcionan como un poderoso elemento que delinear las prácticas docentes, siendo este un aspecto esencial al indagar las prácticas que desarrollan los docentes en el ámbito de la educación técnica, que a diferencia de las otras modalidades, persigue promover la cultura del trabajo a la vez que prepara para la consecución de estudios superiores.

Una mirada al trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y común.

Centrar la mirada en las prácticas docentes y educativas permite profundizar en los diferentes elementos que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo develan al profesor y a los estudiantes en una realidad escolar sino que ofrece la oportunidad de examinar la existencia y las condiciones del trabajo entre profesores de educación especial y docente de educación regular en pos de alcanzar verdaderas prácticas de inclusión.

Entendiendo que el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo, Rodríguez Rojas y Ossa Cornejo realizaron en el 2014 un estudio con el propósito de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que tienen los profesores de educación regular y especial, en el contexto de Programas de Integración Escolar en Chile. El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo de

tipo exploratorio, empleó la técnica de entrevista semiestructurada para facilitar la profundidad en las respuestas a los interrogantes formulados.

A partir de los resultados obtenidos, evidenciaron un escaso trabajo colaborativo, limitado a una relación de consulta entre los docentes; reconocieron la existencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre modalidades; se identificó que el rol de dirigir la clase, planificar el aula, determinar las estrategias y recursos didácticos, manejar la conducta, evaluar los aprendizajes recae en el profesor regular mientras que el profesor de educación especial se ocupa de la elaboración de adaptaciones curriculares y de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas.

Los autores concluyeron que la mayoría de los docentes regulares perciben a los docentes de educación especial más como un docente de apoyo que a un co-educador (en Chile desde el 2009 se estableció la co-enseñanza como modalidad para la enseñanza); y que el escaso trabajo colaborativo se sustentaba en falta de disponibilidad de tiempos, la motivación individual, la didáctica docente, el rol de los directivos, la formación profesional y la edad, por lo que el trabajo colaborativo se limitaba a una relación de consulta entre docentes y para nada a la idea de una comunidad de aprendizaje de carácter inclusivo.

Otro punto en el que se ha centrado la atención, son las voces de los actores y/o profesionales que tienen el reto de llevar adelante el proceso de inclusión en las escuelas y en las aulas. En este sentido, Jure et al realizaron en el año 2018 un trabajo denominado “Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial” que buscó describir y comprender las tareas que desarrolla el profesional de la educación especial vinculadas a la educación inclusiva. La investigación respondió a una lógica interpretativa-cualitativa, cuya muestra se conformó por profesionales de la educación especial que trabajan en escuelas especiales de Río Cuarto-Córdoba.

Los autores señalan como punto de partida que los profesionales de educación especial están inmersos en un cambio de paradigma que modifica sus prácticas y demanda una formación afín a la educación inclusiva. Este cambio se impulsó con la LEN 26.206 y las redefiniciones de las tareas de los profesionales que conforman el sistema educativo implicando un reto para los docentes de educación especial cuyo rol y ámbito de intervención cambia sustantivamente.

Los investigadores indagaron ¿Cómo se redefine el contexto de la educación especial a la luz de la inclusión? ¿Cómo se organiza la articulación entre los profesionales de la educación? ¿Cómo se redefinen las prácticas? ¿Cómo se modifica el perfil del profesional de la educación

especial? De los resultados, se destacó que los docentes de educación especial definen a la Educación Especial en base a las tareas que le compete al profesional en el marco del trabajo colaborativo con los docentes de la escuela común, muchos docentes expresaron que la educación especial se constituye en un centro de recursos y otros la definieron como la modalidad que brinda acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad.

La inclusión en el nivel secundario y en la educación técnica profesional

Contemplando que en nuestro país la LEN 26.206 establece la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario, recuperamos estudios realizados en torno a experiencias de inclusión en el nivel secundario y en la educación técnica profesional particularmente.

En tal sentido, Tessio Conca en 2018 llevó adelante un trabajo de investigación sobre las “Prácticas inclusivas y discursos regulatorios en el nivel secundario” con el fin de identificar prácticas que contribuyan a hacer realidad la inclusión educativa o que, por el contrario, se constituyan en elementos críticos para tal cometido. La investigación se desarrolló por medio de un estudio de casos en dos escuelas secundarias de gestión estatal en Córdoba Capital.

La autora entiende que la inclusión educativa en el nivel secundario busca garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de aquellos adolescentes y jóvenes que no se incorporaban al nivel o bien abandonaban prematuramente y para revertir esas situaciones se han delineado propuestas alternativas que van desde proyectos específicos (como Escuelas de Reingreso; Plan Fines) hasta orientaciones y sugerencias generales para que las escuelas desarrollen propuestas de inclusión acordes a sus necesidades. Los resultados de la investigación muestran que entre las propuestas de inclusión se ensayó el seguimiento a las trayectorias escolares, la adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos, el desarrollo de proyectos institucionales que atiendan las particularidades de los jóvenes y sus familias, y que han sido valoradas positivamente por docentes y directivos; además evidenció que en las escuelas indagadas se desarrollaban dos modalidades de inclusión una orientada a la prevención de la exclusión escolar y otra con modalidad remedial (se actúa una vez que el problema se ha instalado). En la dimensión preventiva se identificó que, cuando se advertían problemas de aprendizaje, se ponen en marcha protocolos de seguimiento del desempeño de los estudiantes destinado a resolver las dificultades; se piensa en diferentes formas de apoyo al estudiante en las actividades áulicas e inclusive se plantean cambios en las estrategias de enseñanza tradicionales; y se desarrollan tareas centradas en el sostén de comunicaciones permanentes con padres, desestructuración de tiempos y espacios, acompañamiento y diálogo permanente de los adolescentes por parte de

preceptores y coordinadores de curso, trabajo sostenido y mancomunado entre docentes y el equipo directivo de la escuela. Desde esta dimensión se gestionan tiempos, recursos, espacios, con la intención de generar propuestas que contribuyan con la incorporación y permanencia efectiva de los jóvenes en la escuela.

También Garino realizó un estudio titulado “Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa”, en el 2017, con el propósito de analizar la propuesta educativa de una escuela secundaria que ofrece formación para el trabajo y reflexionar sobre los procesos de exclusión de los estudiantes de la escuela, pero también en la escuela; planteando tanto las dificultades que encuentran los jóvenes para culminar los niveles obligatorios de educación como también la forma en que se desarrollan sus procesos de escolarización.

El estudio se centró en una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén (Argentina) indagando en los sentidos que los jóvenes egresados construyen sobre sus experiencias educativas en las prácticas de formación para el trabajo. La autora concluye que la propuesta educativa de la Escuela habilitó la inclusión de estos jóvenes ya que los saberes y las prácticas pedagógicas, especialmente aquellos vinculados a la formación para el mundo del trabajo, favorecieron la retención y terminalidad del nivel.

En esta misma línea, Dubrovsky y Lanza, en el 2018, desarrollaron una investigación sobre las “Prácticas inclusivas. Análisis de la actividad de enseñanza en las aulas de escuela común con alumnos integrados” cuyo propósito fue indagar de qué modo se configuran las prácticas pedagógicas en el marco de la inclusión. Parten de entender que la obligatoriedad de la secundaria en Argentina significó el ingreso al nivel de muchos jóvenes que históricamente habían quedado por fuera y la responsabilidad del sistema educativo de generar condiciones de permanencia y de apropiación de conocimientos socialmente significativos.

El trabajo se desarrolló en una escuela secundaria pública de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires que trabaja en articulación con una escuela de la modalidad de educación especial pública. El análisis se centró en los aspectos interpersonales, las propuestas de enseñanza y su relación con los procesos de desarrollo, recuperando la voz de una estudiante con discapacidad y se focalizó especialmente en el estudio de las prácticas de los docentes. A partir del registro de observaciones en diferentes horas de clase, así como de las conversaciones con los docentes se identificaron prácticas que atienden las demandas y otras que delegan la atención en la maestra integradora como formas de transitar la inclusión.

En lo que respecta a la Educación Secundaria Técnica, Maturo realizó en 2014 una sistematización de las investigaciones y estudios sobre Educación Técnico Profesional de nivel medio en Argentina y Brasil desde 1990 hasta 2014 encontrando que las investigaciones abordaban esencialmente cuatro líneas de indagación: la relación entre educación y trabajo; la perspectiva de las políticas educativas; los aspectos pedagógicos y didácticos y, la perspectiva comparada entre Argentina y Brasil. En Argentina, las investigaciones revisadas evidencian un esfuerzo por entender los efectos que han producido los cambios sociales y políticos en la organización y administración de la ETP en las últimas décadas, pero no hacen mención a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la modalidad.

También, Martínez y Garino realizaron en 2021 un compilado sobre “Investigaciones en la Educación Técnico Profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias” en el que desarrollan un capítulo sobre “Las configuraciones institucionales en Escuelas Técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión educativa” en el que se focalizan en las medidas implementadas a partir del 2005 tendiente a la inclusión en términos de la revisión de la tradición selectiva del nivel secundario técnico.

La investigación se centró en cuatro escuelas técnicas, dos de la Provincia de Buenos Aires que se adecuaron a las regulaciones nacionales y dos escuelas de Neuquén que mantuvieron su propia política sin avanzar hacia las transformaciones acordadas a nivel nacional; cada escuela presentó una configuración institucional muy disímil una de otra, cada una impulsa instancias para el acompañamiento pedagógico como la atención a estudiantes en situación de no promoción reiterada, talleres de orientación y apoyo, u otras propuestas que contemplen situaciones de vulnerabilidad escolar. En una de ellas (E4, Bs As) se desarrolló un dispositivo denominado “atención a las trayectorias diversas” para brindar nuevas oportunidades de enseñanza a los estudiantes que no han logrado construir sus aprendizajes en la primera instancia, respetando las diferencias y necesidades particulares.

Sin embargo, en el capítulo citado, al igual que en los demás capítulos del compilado, no hay referencia alguna respecto a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la modalidad técnica; el énfasis está puesto en visualizar las configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén en función de las tensiones con vistas a la inclusión educativa en estos ámbitos tan particulares.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

Pensar en indagar y describir las prácticas docentes en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en una Escuela Secundaria Agrotécnica, nos lleva a delinear un marco referencial para sustentar esta investigación. Iniciamos delimitando las concepciones de prácticas docentes y la inclusión educativa para luego centrarnos en las buenas prácticas de inclusión, posteriormente se realiza una breve reseña histórica de la Educación Especial hasta alcanzar su entendimiento actual, en este contexto, se define la discapacidad y enfocándonos en la discapacidad intelectual en particular; en este entramado sumamos las nociones de barreras al aprendizaje y la participación como así también de configuraciones de apoyo. Finalmente, abordamos la educación técnico profesional en el marco de la inclusión contemplando las trayectorias educativas y el trabajo colaborativo como aspectos que contribuyen a una mejor comprensión del tema objeto del presente estudio.

Las prácticas docentes y la inclusión educativa

Partimos de entender a las Prácticas Docentes como:

El trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Y define a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender. (Achilli, 1986, p. 06-07)

Según esta autora esas actividades superan la práctica pedagógica van desde aquellas que pueden ser caracterizadas como burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado) hasta las encomendadas por la institución como reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, preparación de actos y ferias, realización de distintos tipos de actividades de la cooperadora escolar, etc. Además considera que la práctica docente está surcada por una red burocrática y una organización jerárquica, aspectos de formación (capacitación), las objetivas condiciones de trabajo, y por último, las demandas y valoraciones que la comunidad y el mismo maestro hacen de la práctica docente; todas estas actividades y relaciones alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento.

Finalmente, la autora referenciada destaca que la práctica docente adquiere una función polifacética cuando el maestro tiene que hacerse cargo más allá de lo pedagógico, de lo burocrático, de las carencias de los niños de distintos niveles económicos, de las deficiencias de recursos didácticos, de las incomodidades edilicias, etc. Sin embargo, reconoce que de los actores sociales que participan en la vida de la escuela, el maestro es el que está en mejores condiciones de protagonizar una posibilidad de cambio.

Para profundizar la noción de prácticas docentes, entendemos tal como propone Davini que es simplificador pensar que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen, a lo que los docentes hacen en el aula, ya que su trabajo involucra el pensamiento, la valoración y las diversas nociones o imágenes sobre el mundo; hablar de prácticas implica la intervención y la enseñanza en contextos reales complejos y comprende también el habitus docente en sus condiciones sociales e institucionales de reproducción (2015).

De acuerdo con Davini:

Es común pensar que la “práctica” representa el “hacer”, la actividad en el mundo de lo “real” y visible, lo cual es simplista porque considera que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, involucrando siempre al pensamiento y la valoración, así como a las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. (2015, p.24)

Asimismo, al pensar las prácticas docentes debemos tener presente los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu quien afirma que las prácticas sociales (como las prácticas docentes) se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social; a partir de ello, Bourdieu construyó el concepto de habitus como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas (Davini, 2015). También agrega que “la bibliografía pedagógica ha discutido largamente acerca del habitus docente, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión acerca de

la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación.” (Davini, 2015, p. 25)

Con base en lo expuesto, comprendemos que cuando hablamos de prácticas docentes no referimos exclusivamente al saber hacer (habilidad operativa, técnica) sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales (ante situaciones que incluyen distintas dimensiones) a la toma de decisiones, al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos a los que el docente responde atendiendo una multiplicidad de factores que determinan su accionar.

En la actualidad, y a partir del enfoque de educación inclusiva, se remite a las prácticas docentes de diversidad e inclusión como desafío para todos los profesionales de la educación. De acuerdo con el documento Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino, la Inclusión Educativa es una visión de la educación basada en la diversidad, refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo; de abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales; apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. Para realizar la inclusión de la diversidad, se requieren prácticas docentes que den respuesta a la integración de los sujetos en el contexto específico del aula de clases (2011).

Echeita y Duk Homad exponen que hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños/as y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. A su vez, señalan que avanzar hacia la inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden/dificultan el acceso a la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos por estar expuestos a situaciones de exclusión y ser los que más necesitan de una buena educación (2008).

En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas que identifiquen y eliminen (o reduzcan) las barreras físicas, sociales/culturales, comunicacionales y didácticas; es una escuela que no pone exigencias de ingreso ni requisitos de selección para hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de todos.

Desde los aportes de Camilloni reconocemos que el concepto de inclusión educativa ha seguido un proceso de redefiniciones progresivas, que en un principio fue entendido como la

restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, su cobertura fue creciendo hasta alcanzar a todos los sujetos diferentes. Pero alcanzar la inclusión educativa comprende un abanico concertado de acciones y esfuerzos para ampliar la matrícula, para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades para todas las personas, independientemente de su edad, género, etnia, lengua, religión, diferencia física o mental, estatus social, cultural o económico. Estas acciones requieren recursos puestos a disposición de quienes enseñan y de quienes aprenden, y también de prácticas docentes de inclusión comprometidas con alcanzar ese objetivo (2008).

En Argentina mediante la LEN 26.206, sancionada en 2006, el Ministerio de Educación de la Nación expresa que la inclusión educativa se garantiza a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos (Art. 11-Inc.e). En esta misma línea, la Ley de Educación de Chubut - LEY VIII N° 91, sancionada en 2010, dispone en su que el Estado Provincial debe asegurar una educación inclusiva como concepción filosófica, política, económica, social y pedagógica para que todos los niños, jóvenes y adultos cuenten con la posibilidad de recibir educación de calidad en contextos donde la diversidad sea valorada positivamente (Art. 3°).

Buenas prácticas de inclusión

El Sistema Educativo Argentino, se enfrenta al reto de ofrecer a los niños/as y jóvenes una educación de calidad para todos. El desafío consiste en llevar adelante prácticas educativas, docentes y pedagógicas que propicien el ingreso, la permanencia y egreso de todos los estudiantes, es decir, desarrollar buenas prácticas de inclusión en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

De acuerdo con la Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa (s. f.) las Buenas Prácticas dan cuenta de toda experiencia guiada por principios, objetivos, ordenamientos y procedimientos que han producido efectos y derivaciones positivas y eficaces en un contexto determinado. Las buenas prácticas se caracterizan por ser: sencillas, sinceras y simples, por responder a un escenario que es ineludible modificar y mejorar; por ser oportunas y apropiadas al contexto en donde se realizan; sostenibles en el tiempo, originando impactos y efectos duraderos; por consignarse como ejemplos de creatividad e innovación a la hora de promover una respuesta en un escenario diferente.

Otro factor importante a considerar es que la educación inclusiva exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas (Blanco, 2008); es así que la consolidación de buenas prácticas de inclusión dependerá de que esos cambios sustantivos se incorporen y traduzcan en acciones y estrategias que permitan viabilizar el derecho a la educación, que promuevan las transformaciones arquitectónicas, urbanísticas y curriculares para que todos los estudiantes (con o sin discapacidad) aprendan juntos.

Según Muntaner Guasp et al no existe unanimidad para definir a las buenas prácticas de inclusión pero entienden que las buenas prácticas han de ser innovadoras, creativas, efectivas, tangibles, sostenibles en el tiempo, producir efectos duraderos, y replicables; que sirvan como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares. En fin, las buenas prácticas inclusivas son aquellas que proporcionan programas de calidad educativa para todos los estudiantes sin excepciones; son aquellas que conllevan un proceso de búsqueda para encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad (2014).

La educación especial y la discapacidad en el marco de la inclusión

Desde los aportes de Padin reconocemos que la institucionalización de la educación especial en la Argentina comenzó en 1885, con la creación del primer establecimiento para la atención de la población con discapacidad, el Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela Normal anexa para la formación de pedagogos especializados. En sus orígenes, este tipo de educación se concebía como un subsistema de educación basado en el modelo médico, marcado por un abordaje terapéutico. Este tipo de educación presenta el dilema de que al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas de “educabilidad” de las personas con discapacidad, genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX (2013).

A partir del 2003, se replanteó el lugar de la educación especial y la responsabilidad que le cabe con respecto a la educación inclusiva, con la sanción en el 2006 de la LEN se plantea la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes y, establece que todos los niveles y las modalidades de enseñanza son responsables de llevar a cabo la inclusión educativa, y no sólo la educación especial. Asimismo, la Educación Especial es reconocida como modalidad del sistema educativo, transversal a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

En el documento Educación especial, una modalidad del sistema Educativo, Orientaciones I se sostiene que:

La Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema; se rige por el principio de educación inclusiva y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” (2011, p. 19).

Asimismo, entendemos que la Educación Especial es la encargada de proveer recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad se ocupa del diseño de las configuraciones de apoyo, entendiendo por Configuraciones de Apoyo a las redes, relaciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para detectar e identificar barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. A la vez que acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible (Orientaciones1, 2011).

Atendiendo a que la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, resulta oportuno determinar qué se entiende por discapacidad porque entendemos que las “concepciones sobre la discapacidad tienen implicancias e impactos en el campo educativo, de ahí que se puedan diferenciar diferentes propuestas educativas de acuerdo al modelo y/o paradigma vigente” (Barroso, 2018, p.35)

Padilla Muñoz considera que con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todo el mundo; desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define a la Discapacidad como un concepto que engloba el funcionamiento (funciones corporales) y a las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. La discapacidad es definida como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un

individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (2011, p. 674).

A fines del siglo XX cobra auge el Modelo Social de la Discapacidad, de la mano del movimiento social de personas con discapacidad y de los estudios sociales de la discapacidad (Disability Studies), y propone entender a la discapacidad centrando el problema en el entorno y ya no en la deficiencia de la persona. La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), uno de los documentos más importantes en vigencia en materia de derechos de las personas con discapacidad, define a la discapacidad desde este modelo y entiende que es un término que va cambiando en relación a diferentes procesos históricos.

Sin embargo, Palacios expone que para comprender el Modelo Social de la discapacidad resulta útil repasar los paradigmas que le precedieron. A lo largo de la historia, es posible distinguir diversas consideraciones y tratamiento a las personas con discapacidad que se reflejaron en diferentes modelos. Durante la antigüedad y la edad media, el modelo de la prescindencia que considera que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso y las personas son asumidas como innecesarias, no contribuyen a las necesidades de la sociedad, son consecuencia del enojo de los dioses o que sus vidas no merecen ser vividas, en consecuencia se prescinde de ellas. Posteriormente, en los inicios del siglo XX- al finalizar la Primera guerra Mundial- tiene lugar la consolidación del modelo médico-rehabilitador en el que la persona con discapacidad dejan de ser considerada innecesaria en la medida que pueda ser rehabilitada o normalizada y la discapacidad es considerada exclusivamente un problema de la persona producido por una enfermedad, accidente o condición de salud que requiere de cuidados médicos y tratamientos para alcanzar una cura; este modelo significó un importante avance en el reconocimiento de ciertos derechos de las personas con discapacidad como el derecho a la Educación en escuelas regulares con atención especializada. Finalmente, durante la segunda mitad del siglo XX, se advierte un tránsito paulatino hacia un nuevo modelo, el modelo social. Para este modelo las causas que originan la discapacidad no radican en el individuo sino que son preponderantemente sociales, es decir, son las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (2015).

Con base en el modelo social de la discapacidad se desarrolla la educación inclusiva que considera a las personas con discapacidad como sujetos con derecho a la educación y esto se plasma en diversas normativas vigentes. Sin embargo, inicialmente se desarrolló en base a la integración (modelo integracionista) orientada a que los niños/as con necesidades educativas

especiales se incorporen a la educación ordinaria con los apoyos necesarios, en la integración el problema está en el estudiante. Según Ainscow y Miles la integración educativa se refiere a que los estudiantes con discapacidad formen parte de la educación regular, proporcionándoles apoyo y servicios individualizados según sus necesidades. Mientras que el modelo de la inclusión busca eliminar las barreras que impiden a los estudiantes participar en el sistema educativo y social, se centra en mejorar la calidad educativa para todos los estudiantes con y sin discapacidad (1999).

Como ya se mencionó, basado en el modelo social, desde la CDPD (2008), reconocemos que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras en la actitud y el entorno que restringen su participación en la sociedad. Esta convención expone en su Art. 1 que las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (CDPD, 2006, p.5). En función a ello, se han distinguido los tipos de discapacidad.

En ese sentido, la Res. N° 311/16 en su Anexo I reconoce la existencia de la discapacidad auditiva, motora, visual, intelectual y de la multidiscapacidad. Y expone que:

La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) que se ha aprendido y se practica por las personas en su vida cotidiana, restringiendo la participación comunitaria y en estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona (Ministerio de Educación de la Nación, 2026, P. 14)

Padilla Muñoz, desde el modelo social de la discapacidad, propone la utilización de la expresión “personas en condición de discapacidad” en lugar de personas con discapacidad ya que entiende que esta última se enfoca en el individuo esencialmente. Basándose en los aportes de la Organización Mundial de la Salud, define a la discapacidad mental o intelectual como un “trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización” (2011, p. 675).

Teniendo en cuenta que para alcanzar la inclusión de las personas con discapacidad, uno de los aspectos a considerar son las barreras presentes en el contexto educativo, consideramos oportuno determinar a qué referimos con ello. De acuerdo con la Res. N° 311- Anexo I, las barreras al aprendizaje y la participación (BAP) “son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas” (2016, p. 11). La misma normativa, en su Anexo III, reconoce la existencia de barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, barreras didácticas y barreras sociales/actitudinales; exponiendo que las barreras didácticas refieren a factores que obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y expone que las barreras sociales/actitudinales aluden a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación y los conocimientos de los procesos inclusivos (Res. 311/16, Anexo III, p. 22). Sin embargo, no define las barreras de la comunicación ni las barreras físicas que menciona.

Con el objetivo de ampliar lo que se entiende por barreras al aprendizaje y la participación, citamos los aportes de Cobeñas y Grimaldi quienes entienden que “una barrera es cualquier recurso, estructura, concepción, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras, que impida o restrinja el pleno ejercicio del derecho a la educación en todo el alumnado” (2021, p. 138). A su vez explican que las barreras a la comunicación involucran todos los modos que se restrinja la plena comunicación con los estudiantes con discapacidad (involucra negar intérpretes de lenguas de señas, braille, sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, entre otros); las barreras físicas y arquitectónicas involucra toda la estructura arquitectónica, recursos materiales, mobiliario escolar y elemento físico que sea inaccesible; y entienden que las barreras didácticas son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza; ya sean ciertos enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad (2021).

La Educación Técnico Profesional frente a la Inclusión

Considerando que la inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad tiene lugar en todos los niveles y modalidades, la modalidad Educación Técnico-Profesional no es la excepción y como cualquier otra modalidad del sistema educativo, no sólo es responsable de la formación de técnicos medios en áreas ocupacionales específicas sino de promover la inclusión educativa a

través de prácticas y acciones que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.

En nuestro país, la Ley N° 26.058 – Ley de Educación Técnico Profesional, sancionada en 2005, establece que la ETP es la modalidad del sistema educativo, encargada de promover en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. La formación profesional tiene como propósitos específicos desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales, requerido en un campo ocupacional.

Según Gallart, citado en el informe sobre las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo:

“Las escuelas técnicas desde sus inicios presentaron características distintivas respecto a la educación media común (...) La formación que ellas imparten combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales. Esto deriva en que tanto su currículo como su organización escolar presenten rasgos específicos” (2006, p. 12)

Entendemos que las escuelas técnicas de nivel medio están permeadas por la diversidad de estudiantes que la escogen para cursar sus estudios, sin embargo para que la inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad sea una experiencia significativa se requiere que las modalidades intervinientes (técnica y especial en este caso) brinden oportunidades para permanecer, participar y finalizar la educación obligatoria.

En este escenario se sitúan dos conceptos que cobran vital importancia: las trayectorias escolares de los estudiantes y al trabajo colaborativo entre la Educación Técnica y la Educación Especial. Respecto a las trayectorias escolares, entendemos que las trayectorias teóricas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2008, p. 19). A su vez, Terigi advierte que en las escuelas hay discontinuidades y rupturas, alumnos que ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporariamente, tienen inasistencias reiteradas, repiten un año o tienen más repitencias, presentan sobreedad, y/o tienen un rendimiento menor al esperado lo cual determina trayectorias escolares reales, trayectorias que difieren de la trayectoria teórica y que se constituyen en múltiples formas de atravesar la experiencia educativa (2008).

En cuanto al trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y educación técnica, señalamos que es un aspecto determinante para el desarrollo de la labor educativa inclusiva. Entendiendo que el trabajo colaborativo es aquel en el cual un grupo de personas intervienen aportando sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr una meta común (Enciclopedia Significados, 2024). Actualmente, el sistema educativo ofrece la figura del maestro de educación especial (MAI), como apoyo al docente de la escuela común y mediante la Resol. 155/11 del CFE, en el apartado “Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos”, dispone “que los docentes de las escuelas de educación especial y común, desde su saber pedagógico, aporten a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias” (2011, p. 10).

Otro aspecto relevante surge aquí respecto al rol del MAI y sus funciones en colaboración con el trabajo del docente común, entre las que se encuentran la implementación de diferentes estrategias de acompañamiento entre pares, en pareja pedagógica y equipos de enseñanza que conforma cada institución, además de elaborar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para el estudiante en condición de discapacidad. El PPI es un proyecto pedagógico fundamentado en las particularidades del estudiante, que debe ser revisado sistemáticamente para realizar los ajustes necesarios según las evaluaciones periódicas y en concordancia con el Proyecto Institucional. Se entenderán por ajustes razonables “aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (Anexo I-Res. 311, 2016)

CAPÍTULO 4: MARCO NORMATIVO

Este capítulo tiene como propósito reconocer los marcos normativos que a nivel internacional, nacional y provincial han enmarcado e impulsado la transformación del Sistema Educativo

Argentino hacia un modelo inclusivo, un sistema que trabaje en la eliminación de procesos excluyentes motivados por razón de género, etnia, clase social, religión y discapacidad entre otros aspectos. Si bien la inclusión comprende un amplio abanico de aspectos, en este trabajo se realizó un recorte enfocado en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Técnica Profesional del nivel secundario.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sancionada en 2006, establece que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Y en su artículo primero plasma que la categoría personas con discapacidad incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo.

El propósito de la Convención según el Art. 1 es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (CDPD, 2006, p. 5). Para alcanzar este propósito, los Estados Partes se comprometen de acuerdo al Art. 4-inc a “a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en esta Convención” (CDPD, 2006, P. 7). En el año 2008, mediante Ley 26.378, Argentina adhirió a dicha Convención otorgándole jerarquía constitucional.

En lo que respecta a Educación, en su Artículo 24, la CDPD reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y para hacer efectivo ese derecho establece que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida; asegurar el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; entre otras medidas que contribuyen a hacer efectivo el derecho a la educación.

Las políticas educativas y el derecho a la educación en Argentina

Los marcos normativos permiten sentar las bases para la organización y el trabajo en todo el sistema educativo. En Argentina, las bases legales para construir acciones públicas están

establecidas en la Constitución Nacional que en su Art. 14 dispone que “todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos (...) de enseñar y aprender” (2016. p.11); que se refuerza con la sanción de la LEN 26.206 en 2006 la cual sostiene en su Art. 2 que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado por lo que ningún ciudadano argentino queda excluido de este derecho.

Además, con la LEN 26.206 se establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, siendo el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes quienes deben asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales (2006). Adicionalmente, mediante Resolución N° 79/09 del CFE se creó el Plan Nacional de Educación Obligatoria en concurrencia con la LEN y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

Retomando los postulados de la LEN, en su Art. 11 inc. e-h, se establece que son fines y objetivos de la política educativa nacional: garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso en los diferentes niveles del SE; brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (2006).

Por otra parte, esta normativa define que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.” (LEN, 2006, p. 6) También reconoce a la Educación Técnico Profesional como la modalidad responsable de la formación de técnicos medios en áreas ocupacionales específicas, y que dicha modalidad se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058 (LEN, 2006).

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, sancionada en 2005, tiene por objeto regular y ordenar la ETP en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Entre sus propósitos estipula que la ETP debe desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos (Art. 7° inciso c). Asimismo, en su Capítulo III (Art. 17) declara que la formación profesional es el conjunto de

acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición como a la mejora de las cualificaciones necesarias para acompañan la productividad de la economía nacional, regional y local.

Con respecto a la igualdad de oportunidades, en su Capítulo VII, Art. 40, enuncia que corresponde al Ministerio de Educación implementar acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la ETP, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Entre esas acciones se contemplan materiales o becas para solventar los gastos adicionales de escolaridad (insumos, alimentación y traslados); sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares; y contempla la ejecución de una línea de acción tendiente a promover la incorporación de mujeres como alumnas en la ETP en sus distintas modalidades. Sin embargo, la ley de ETP no contiene mención explícita acerca de la inclusión en la modalidad de estudiantes con discapacidad.

La modalidad Educación Especial en la política educativa argentina

Los marcos regulatorios de las políticas de la modalidad de Educación Especial surgen de considerar la Ley 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes; la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Ley de Educación Nacional N° 26.206; y el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. del CFE N° 79/09). Partiendo de estas consideraciones, y de la importancia de articular acciones y estrategias al interior de la escuela como, se sanciona la Resolución 155/11 que aprueba el Anexo I de la Modalidad Educación Especial.

Este Anexo plantea la política de la modalidad Educación Especial, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del SE con el fin de asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas, garantizar la obligatoriedad y el derecho de las personas con discapacidad a completar sus trayectorias escolares en aquella escuela que los beneficie en mayor medida. A su vez, este documento señala que para garantizar lo antes mencionado se debe tomar como referencia el currículum común y elaborar estrategias diversificadas que contemplen la complejidad de la problemática de los estudiantes con discapacidad para implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

Asimismo, consigna la articulación de la modalidad con las otras modalidades del SE en vistas a avanzar en el desarrollo de trayectorias educativas integrales de calidad para los estudiantes con discapacidad, considerando las particularidades regionales, lingüísticas

culturales, contextuales y otras. En base a lo cual, contempla que la modalidad ETP deberá facilitar el ingreso a la misma de aquellos alumnos con discapacidad que hayan finalizado o estén cursando los niveles obligatorios, con las configuraciones de apoyo necesarias para garantizar una trayectoria educativa integral.

Otra resolución de gran trascendencia, en la normativa nacional y jurisdiccional, es la Resolución CFE 311/16 mediante la cual se busca propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del SE argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Con ella se aprueba el Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” y los Anexos II, III y IV sobre abordaje de las trayectorias mediante la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), las configuraciones de Apoyo y la elaboración del Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas (2016).

Los lineamientos generales del Anexo I de la Res. CFE 311/16 exponen que el SE asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, a partir de un trabajo corresponsable entre niveles y modalidades. También manifiesta que las jurisdicciones deben propiciar condiciones y brindar servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad brindando herramientas, configuraciones de apoyo y ajustes razonables para favorecer la inclusión.

Asimismo, dicho Anexo aclara que la intervención de la Modalidad de Educación Especial está destinada a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación (Art.9). Consigna además que todos los estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades y que el PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir el título y certificado analítico del nivel o modalidad, aclarando para el caso en que el estudiante no alcance la totalidad de las capacidades profesionales correspondientes a un título de la Modalidad ETP, se acreditará en un analítico la trayectoria recorrida, siendo dicha certificación no habilitante para el ejercicio profesional, según la responsabilidad civil que dicha titulación conlleva. (Art. 32, 39, 41).

Otro documento de gran relevancia a nivel nacional, es el documento Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo Argentino: Orientaciones 1, sancionado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2011. Tiene por finalidad favorecer los conocimientos de normas,

políticas, sujetos y sentidos sobre las intervenciones educativas y los criterios para la toma de decisiones para trabajar articuladamente dentro del sistema educativo y con otras políticas públicas. Igualmente estipula que las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral, y pone en relieve la necesidad de contar con personal especializado que trabaje en equipo con los docentes de la escuela común, de asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos técnicos y materiales), de propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida, y de garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

En Orientaciones 1 se concibe a la Educación Especial como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades; mientras plantea que la Educación Inclusiva refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los niñas/os sin exclusiones de ningún tipo; apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. A su vez, explica que la inclusión no significa una ruptura con los fines que persiguen los procesos de integración sino una reorganización de todo el sistema educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución, y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje (2011).

Un aspecto central en este documento es el trabajo encaminado al desarrollo de una trayectoria educativa integral reconociendo que ésta requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad, las configuraciones de apoyo se precisan desde la Modalidad Educación Especial contemplando tenga un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas que se documentan en convenios y/o acuerdos interinstitucionales. En la definición de la trayectoria educativa integral, al igual que de los apoyos requeridos, participan los equipos interdisciplinarios de cada nivel y/o modalidad, los supervisores técnicos, la familia y el alumno/a.

Otro aspecto que señala orientaciones 1 refiere al enfoque de inclusión. En este sentido, plantea que las instituciones educativas deberían crear culturas inclusivas lo que implica orientar las prácticas hacia una comunidad acogedora, valorativa y estimulante para todos los alumnos, y desarrollar valores inclusivos compartidos por docentes, estudiantes, miembros del consejo escolar y las familias. También comprende que en las escuelas se deben elaborar políticas

inclusivas con el fin de asegurar que la inclusión esté en el corazón del proyecto escolar para atender al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; y desarrollar prácticas inclusivas que promuevan la participación de todos los alumnos/as en las actividades en el aula y extraescolares teniendo en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes, e integrando los apoyos necesarios para poder superar las barreras para el aprendizaje y la participación. En cuanto a la superación de barreras al aprendizaje y la participación, dicho documento indica que los gobiernos deberán revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas, prevenir obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas (2011).

Las normativas de inclusión educativa en la Provincia del Chubut

En Chubut la LEY VIII N° 91 Ley de Educación mediante el Art. 1 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en conformidad a lo establecido en la Constitución Nacional, Tratados Internacionales, Constitución Provincial y LEN N° 26.206. Asimismo, dispone que el Estado Provincial asegura una educación inclusiva como concepción filosófica, política, económica, social y pedagógica, para que todos los ciudadanos ingresen, transiten y egresen de un sistema educativo signado por la equidad y la calidad (2010).

Entre los fines y objetivos de la política educativa provincial, expresa que se debe brindar a las personas con necesidades educativas derivadas de una discapacidad una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y la integración familiar, escolar, laboral y social; y dispone que la obligatoriedad escolar en todo el territorio provincial se extienda desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria (Ley de Educación Prov. Del Chubut, 2010).

Con respecto a la Educación Secundaria (Capítulo III) y sus modalidades (Capítulo V), la Ley de Educación de la Provincial del Chubut plantea en su Art. 35 que el Ministerio de Educación propiciará la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo, en este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as estudiantes el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional (2010). Mientras que en relación a la modalidad ETP expresa que es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior, responsable de la formación de Técnicos Medios y Técnicos Superiores, en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional, introduciendo a los estudiantes en un recorrido de profesionalización a partir del

acceso a una base de conocimientos y habilidades profesionales que les permita su inserción en áreas ocupacionales cuya complejidad exige haber adquirido una formación general, una cultura científico tecnológica a la par de una formación técnica específica, así como continuar aprendiendo durante toda su vida. Procura además, responder a las demandas y necesidades del contexto socio-productivo y cultural en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos (2010).

Asimismo, dicha normativa comprende que son fines y objetivos de la ETP (Art.59, inc. e, f, g) promover el reconocimiento y la certificación de saberes y capacidades, así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades; desarrollar competencias con valor y significado en el empleo, que facilite la inserción y la promoción profesional; consolidar la formación del trabajador como ciudadano, brindándole educación para y en el trabajo, acorde a los estándares reconocidos socialmente en el marco de la educación permanente; entre otros.

En lo que respecta a la Educación Especial, la Ley de Educación Provincial en su capítulo III expone que es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo; se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con la LEN N° 26.206; y es la encargada de brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Siendo sus objetivos: a) Garantizar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad a través de una formación integral, dando cumplimiento a la educación obligatoria; b) Asegurar la calidad educativa de los/as estudiantes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad en todos los niveles y modalidades, a través de las diferentes configuraciones de apoyo y personal especializado; c) Articular el trabajo con docentes de la escuela común, equipos de orientación escolar y organismos del Estado, que atienden a personas con discapacidades temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad; d) Brindar a las personas con discapacidades transitorias o permanentes, propuestas pedagógicas diversificadas que promuevan el máximo desarrollo de sus posibilidades y el acceso a los diferentes campos tecnológicos y del saber; e) Propiciar diferentes propuestas y alternativas para su formación a lo largo de toda su vida; f) Regular los procesos de evaluación y certificación escolar; g) Promover la participación de las personas con discapacidad en el ejercicio pleno de sus derechos (2010).

Con base en la normativa jurisdiccional y nacional, como así también en las convenciones internacionales, en la Provincia del Chubut se han desarrollado diversas Resoluciones y Circulares Técnicas tendientes a organizar y coordinar acciones para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad. Es así que desde la dirección General de Educación Inclusiva, mediante Resolución N° 439/18 MECh, se establecen las características organizativas y pedagógicas de los CSAC (centros de servicios alternativos y complementarios) y los roles y funciones del maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI).

También la Supervisión Seccional de Escuelas Región III – Esquel mediante Circular Técnica N° 01/18 brinda orientaciones acerca de la confección del Informe Docente relativo a la situación de los estudiantes que requieren intervención del Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) de la Modalidad de Educación Especial. Luego, con la Circular Técnica N° 02/18 señala los tiempos del Circuito Ficha de Demanda (plazos a tener en cuenta a partir del ciclo lectivo 2019) tanto la vía como la información requerida, los tiempos de recepción y devolución de las mismas. Posteriormente, a través de la Circular Técnica N° 04/18 establece el Circuito de Intervención del ETI que contempla el ingreso de estudiantes con acompañamiento de MAI y el asesoramiento institucional relacionado a la detección de barreras al aprendizaje y la participación.

En 2021 mediante Circular Técnica N° 05/2021 se plasma un documento que refiere a la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación. Esta circular expone que desde el enfoque de la educación inclusiva, el concepto de BAP rebasa al de las necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno.

El trabajo y la expresión federal por una Nueva Ley Marco en Discapacidad.

Durante el año 2022 la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), mediante Resolución N° 249/22, inició una convocatoria abierta, participativa, plural y federal para la construcción de una Nueva Ley Marco en Discapacidad que contenga la voz de quienes serán sus destinatarios, reivindicando así el espíritu del cambio de paradigma sobre la discapacidad que la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad (CDPD) aportó al mundo. La ANDIS reconoció que resulta fundamental generar instancias de diálogo e intercambio que recopilaran aportes y opiniones de la sociedad civil, de las personas con discapacidad y sus familias, de las organizaciones de y para personas con discapacidad, como de aquellos organismos públicos cuyas competencias funcionales se vinculan con la temática.

A partir de entonces, con el objeto de garantizar la mayor cantidad de vías de participación y promover las condiciones de accesibilidad necesarias para que todos puedan brindar sus aportes desde los sectores que representan se instó al desarrollo de audiencias públicas en cada una de las regiones del país, que se desarrollaron en modalidad presencial, virtual y bimodal. La finalidad de las audiencias públicas fue promover una efectiva participación ciudadana y confrontar las opiniones, propuestas, experiencias, conocimientos e informaciones existentes sobre diferentes ejes para una nueva normativa en discapacidad.

En base al trabajo desarrollado, en septiembre de 2022 se dictó en la Ciudad de Buenos Aires la Resolución 1661/2022 que aprobó el Informe Final Audiencias Públicas y sus Anexos I- Convocatorias a Audiencias Públicas, II-Orden del día de las Audiencias Públicas y actas de cierre, III-Personas que participaron en calidad de oradores presenciales y/o virtuales, y aquellas que, estando inscriptas, no se presentaron, y quienes expusieron bajo autorización expresa de la Presidencia de la Audiencia, y IV- Versiones Taquigráficas (Art. 1).

En lo que respecta a la Región Patagónica, la Audiencia Pública se realizó en la ciudad de Neuquén (Provincia de Neuquén) el 02 de mayo del 2022 con la asistencia y participación de diversos funcionarios, expertos, representantes de distintas instituciones y particulares. Los aportes para la Nueva Ley de Discapacidad son una expresión de la participación efectiva de las personas con discapacidad en las distintas esferas de la vida en sociedad, y las contribuciones se enmarcaron en los ejes de educación, salud, trabajo, protección social, participación política, accesibilidad, vida autónoma e independencia, al igual que en las demás regiones. Ahora resta que todos los aportes se materialicen en una nueva Ley en Discapacidad acorde con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.-

CAPÍTULO 5: DESCRIPCION DEL CONTEXTO

En este capítulo se expone una breve síntesis sobre la creación de la Escuela Secundaria Agrotécnica y sus características, como así también de los estudiantes que asisten a ella particularizando en los estudiantes con acompañamiento de educación especial. Para ello se

consideraron datos obtenidos en las entrevistas realizadas al equipo directivo, extraídos del PEI de la escuela y del Diseño Curricular de la modalidad.

Antecedentes de la institución y desarrollos actuales

La Modalidad Técnica Profesional (ETP) en el nivel medio tiene una larga historia y tradición en Argentina. Tal como se plasma en el informe “Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina - Características institucionales y rendimiento educativo” publicado en 2017, las escuelas técnicas a diferencia de otras modalidades persigue promover la cultura del trabajo, lo cual implica una relevante función de transferencia al sector socio-productivo. Si bien el propósito central es preparar para la inserción en el mercado de trabajo, su intensa formación en ciencias básicas y exactas colabora en preparar a los jóvenes para la consecución de estudios superiores.

Para conocer los antecedentes de la Escuela Secundaria Agrotécnica se tomaron datos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que data de 2015/2016. En su apartado “Historia de la Institución” señala que la gesta de la institución inició en 1983 cuando los padres de los alumnos de la Escuela N° 5 que en ese momento funcionaba como bachiller Agrotécnico, presentan una nota al Consejo Provincial de Educación, solicitando una Escuela Agrotécnica. En 1985 el Consejo Provincial de Educación presenta la propuesta de financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo como Proyecto EMETA (Extensión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria) y en 1986 se convoca a los profesionales de la Escuela N° 5 a trabajar en el proyecto a presentar al Ministerio de Educación de Nación el mismo año.

Luego, en 1988 por donación del Obispado de Comodoro Rivadavia, la jurisdicción recibe una superficie de 182 hectáreas para la construcción de una Escuela Agrotécnica. La escuela comienza a funcionar en 1989 en un galpón transformado en aulas en el predio de la Escuela N° 37 con internado de Trevelin, comienza como un bachillerato orientado. Ese mismo año comenzó la construcción del edificio escolar en el predio donado por el obispado y en 1991 se traslada al nuevo edificio en el Paraje Ruca Peñí y comienza a funcionar bajo el currículum del proyecto EMETA de seis años de duración, con una fuerte vinculación con lo agropecuario contado con materias como Botánica, Zoología, Agricultura y Ganadería. Poco tiempo después, una serie de inconvenientes confusos (problemas de habilitación del edificio, con la provisión de agua, etc.), llevan a que la Escuela sea intervenida por el Consejo Provincial de Educación en 1996. Esto llevó a conflictos muy marcados en la historia de la institución durante años con varios cambios de directores” (PEI, 2015/2016).

Igualmente, consta en el PEI que a fines de 1996 una empresa láctea introdujo animales para tambo, con intenciones de firmar un acuerdo de explotación tampera con el Ministerio de Educación para la explotación del tambo de la Escuela y la firma se formaliza en el año 1998 por cinco años con una cláusula que estipulaba la rescisión del convenio frente al incumplimiento de alguna de las partes. Sin embargo, a pesar de constatar incumplimientos y atropellos, no se pudo rescindir el acuerdo ni lograr que se retiren pasado el plazo convenido por lo que se resolvió a través de la justicia en el año 2006. Este hecho y la intervención de la institución, fueron los hitos que quedaron marcados en la historia de la Escuela Agrotécnica. Otro importante hecho tuvo lugar en 1998 con la implementación del séptimo grado que pertenecía a la primaria y que pasa a conformar la Educación General Básica de Tercer Ciclo junto al 8° y 9° año, se reemplaza el 3° año de la secundaria por el 1° año de Polimodal que incluía en contraturno los módulos del Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria (PEI, 2015/2016).

Actualmente la estructura curricular de la Escuela Secundaria Agrotécnica se conforma de dos ciclos: Básico (que comprende primer, segundo y tercer año) y Orientado que se compone de cuarto, quinto, sexto y séptimo año. En el último año de la formación los estudiantes desarrollan prácticas profesionalizantes que son estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, las cuales propician una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación, favorecen la integración y consolidación de los saberes poniendo a los estudiantes en contacto con diferentes situaciones y problemáticas que se relacionan con el futuro desempeño profesional. Al culminar los siete años de la formación los estudiantes obtienen el título de “Técnico en Producción Agropecuaria” (PEI, 2016/2016).

Características de la Escuela Secundaria Agrotécnica

Las escuelas técnicas desde sus inicios presentaron características distintivas respecto a la educación media común. La formación que ellas imparten combina teoría, práctica y prácticas profesionales. Esto deriva en que tanto su currículo como su organización escolar presente rasgos específicos (Gallart, 2006).

La Escuela Secundaria Agrotécnica se ubica a 7 kilómetros del casco urbano de Trevelin y a 4 kilómetros de Aldea Escolar, a ella asisten 325 estudiantes provenientes de “concurren alumnos de la zona (Aldea Escolar y Trevelin), alumnos de Esquel y otros de distintos lugares del interior de la provincia que requieren de alojamiento y atención en la Residencia Estudiantil N° 5006 y 5007 (...) en casas situadas en una escuela primaria con Internado en Trevelin. Los lugares de origen de los alumnos son variados: Paso de Indio, Paso del Sapo, Tecka, Los Cipreses, Sierra

Colorada, Corcovado, Lago Rosario, Gastre, Gualjaina, Leleque, Las Pampas, Cholila, Cushamen en otros que varían año tras año (...)” (PEI, 2015/2016).

Es una escuela de jornada completa. Los estudiantes ingresan a la 07:40 hs de la mañana y se retiran a las 17:40 horas por lo que desayunan, almuerzan y meriendan en la escuela. El establecimiento funciona en dos turnos. Con el transcurrir de los años se fue reorganizando el horario de las prácticas agropecuarias (espacios curriculares de la especificidad agrotécnica) en el turno tarde salvo algunas consideraciones de manejo propias de algunos módulos (producción forestal, industria de alimentos y vivero) mientras en el turno mañana se desarrollan los demás espacios curriculares. Para llegar hasta la escuela los estudiantes y parte del plantel docente hacen uso del transporte interurbano que realiza el recorrido Esquel-Trevelin-Aldea Escolar (PEI, 2025/2016);

Según el Diseño Curricular para la orientación Técnico en Producción Agropecuaria “la Educación Secundaria Técnica conforma una alternativa de educación obligatoria, con siete años de duración, y se constituye como una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación común y una orientada (...)” (2014, p. 6). Este documento también expone que la formación agrotécnica comprende cuatro campos de formación, la formación general que está constituida por espacios curriculares que conforman la formación común exigida a todos los estudiantes del nivel secundario, de carácter propedéutico; la formación científico-tecnológica que constituye la base conceptual que le otorga congruencia a los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propios del campo profesional; la formación Técnica-Específica que comprende el ámbito formativo para construir los saberes propios del campo profesional, en vinculación directa con los saberes y las capacidades desarrolladas en el campo de la Formación Científica Tecnológica; y de las Prácticas Profesionalizantes que comprenden diversas actividades o espacios para que los estudiantes puedan articular la teoría y la práctica en pos de desarrollar sus capacidades en situaciones reales y simuladas de trabajo, pueden adoptar diversos formatos: proyectos productivos, pasantías, actividades socio-comunitarias, entre otros (DC, 2014).

Actualmente, el equipo directivo de la Escuela Agrotécnica está formado por una directora, una vicedirectora, una regente, un jefe de enseñanzas prácticas y una secretaria administrativa. Mientras que el plantel docente se conforma de aproximadamente 117 profesores entre los cuales hay docentes de espacios curriculares de los cuatro campos de formación entre los que se incluyen los Profesores de Enseñanza Práctica (PEP) cargos específicos de la modalidad técnica y profesionales de especialidades a fines (médicos veterinarios, ingenieros forestales, técnicos

agropecuarios) a la formación agrotécnica. También cuenta con un equipo de Profesores de Orientación y Tutoría (POT) conformado docentes y psicólogos, equipo de preceptores, y diversos cargos de PEP: de producción vegetal, de producción animal, de mantenimiento, de laboratorio, de informática, de radio.

El equipo directivo de la Escuela, a diferencia de las escuelas comunes, posee cargos que son específicos de la modalidad. El cargo de regente que según lo expresado por la docente que lo ejerce “el cargo es regente de estudios que sería como un cargo de vicedirección, pero relacionado específicamente a la parte pedagógica. Mi desempeño está vinculado a estar con los estudiantes, las familias, trabajar en vínculo con el equipo Pot, con la Pep de informática, Pep de comunicación en fin con el distinto recurso humano con que contamos, enfocarnos fundamentalmente en la parte vincular y académica” (Entrevista Regente); y el cargo de Jefe de Enseñanzas Prácticas (JEP) que implica “más que nada estar a cargo del apoyo a todos los módulos productivos que tiene la escuela, apoyo a los profesores, esto se divide en profesores que dan la parte teórica y los PEP que son los profesores de enseñanza práctica; con quien yo más tengo relación es con los PEP, porque son los profesores de enseñanza práctica que llevan adelante la parte productiva de los módulos” (Entrevista 3-JefeEnseñanzasPrácticas).

Con respecto a la organización escolar, la directora de la Escuela señaló que ésta “tiene una particularidad diferente porque tenés toda la parte de práctica de chacra, que eso lleva a que el colegio tenga otra dinámica y modalidad (...)” En cuanto a las instalaciones y producciones indicó que hay tres industrias, “industria láctea, de carne e industria de frutas y hortalizas; tenemos el módulo de producción de carne (...), tambo para la producción de leche con vacas, un módulo con manga y sala de diseminación en ovinos; un módulo de cerdos con bretes, caldera para los nacimientos, silos y tractores para movilizar la producción del colegio. (...) producción de conejos y aves con una sala de faena, de cría y de reproducción, una sala de incubación; después está la parte de frutas y hortalizas donde hay frambuesas y grosellas; la parte de vivero donde hay plantas nativas, flores y se hacen plantines para la producción de hortalizas. (...) también con invernáculos, forrajes, tractores, maquinaria de siembra directa, carpintería, salas de informática y laboratorio” (Entrevista1- Directora).

La Escuela Secundaria Agrotécnica se encuentra próxima a cumplir treinta y dos años de trayectoria formativa durante la cual distintos equipos directivos, docentes, personal auxiliar, estudiantes y familias han sido y son parte de una larga historia de formación de técnicos del nivel secundario y de profesionales capacitados para el desempeño en el ámbito agropecuario.

Características de la población estudiantil

A la Escuela Secundaria Agrotécnica asisten estudiantes provenientes de distintas localidades de la Provincia del Chubut, esto es posible gracias a que la escuela cuenta con residencias estudiantiles para varones y mujeres en el predio de la Escuela Primaria N° 37 de la localidad de Trevelin. La población estudiantil se caracteriza, según consta en el PEI, por la heterogeneidad en orígenes y se extiende a su vez a condiciones socioeconómicas y cultural, alumnos hijos de peones, de pequeños y grandes productores, de empleados provinciales de la administración pública, de trabajadores cuentapropistas, de changarines, de desocupados, de profesionales de la educación, entre otros (PEI, 2015/2016).

Actualmente, la escuela cuenta con tres divisiones de primer año, tres de segundo año y dos de tercer año en el ciclo básico; mientras que el ciclo orientado se compone de dos divisiones de cuarto año, dos divisiones de quinto año, dos sexto y un séptimo año que, como ya fue mencionado, conforman una matrícula total de 325 estudiantes.

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio son las prácticas que los docentes de la Escuela Agrotécnica desarrollan para acompañar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI), y entendiendo que la inclusión es un concepto amplio, en este estudio nos centramos en los estudiantes que son acompañados por maestras de apoyo en la inclusión (MAI). Estas profesionales brindan acompañamiento a aquellos estudiantes que, en este caso, son englobados en la categoría discapacidad intelectual. Los estudiantes con acompañamiento se encuentran en los cursos de primero primera, segundo primera, cuarto segunda división y quinto segunda división, conformando una población total de seis estudiantes.

Para el presente trabajo se tomó en consideración un curso de cada ciclo. En el ciclo básico se observó y entrevistó a docentes de primer año primera división. Curso en el que, según información brindada por la MAI, se comenzó en marzo acompañando a dos estudiantes, luego uno se cambió de escuela quedando sólo uno para el cual se acordó realizar sólo seguimiento a su trayectoria. Con respecto al estudiante de quinto año segunda división, la MAI que lo acompaña nos informó que tiene una “trayectoria bastante específica” y respecto a la atención brindada señaló que se hace una evaluación al principio de año que es la configuración de apoyo y ahí junto con los profesores y los equipos directivos se ve qué modalidad necesita el estudiante teniendo en cuenta la trayectoria del año anterior y la evaluación. En este caso (...) con el estudiante de quinto ahí trabajamos cuestiones más específicas (Entrevista12) Como queda expuesto, cada estudiante forma parte de una propuesta de acompañamiento diferente y el

acompañamiento se plasma en un documento denominado configuración de apoyo que funciona como guía de la labor a realizar.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se establece, además de la obligatoriedad del nivel secundario, garantizar la inclusión educativa y brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus potencialidades en el nivel y modalidad del sistema educativo que la persona se encuentre. En relación con estas premisas, nuestra investigación procuró describir las prácticas docentes que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual para lo cual indagamos y analizamos los discursos de los actores educativos, observamos sus prácticas pedagógicas, y consultamos lo que está documentado, lo escrito al respecto en la institución educativa.

1. Análisis desde las voces de los actores consultados

Tabla 1: DESCRIPCION DE LA MUESTRA/ENTREVISTAS						
N° Entrevista	Cargo/Esp. Curricular	Formación³	Ciclo	Edad	Genero	Duración
Ent. 1	Directora	Profesor de Enseñanza Técnica y Médica Veterinaria	-----	59	Femenino	12 min.
Ent. 2	Regente	Maestra de Primaria Profesora de Historia Postítulo en Necesidades Educativas Especiales Posgrado en el Sujeto y el Aprendizaje.	-----	49	Femenino	26 min.
Ent. 3	Jefe de Enseñanzas Prácticas (JEP)	Ingeniero Forestal Posgrado en maquinaria y procesamiento de madera.	-----	57	Masculino	20 min.
Ent. 4	Matemáticas	Profesor de matemáticas, física y cosmografía.	Básico	52	Masculino	23 min.
Ent. 5	Cs Naturales (Biología)	Profesora en Biología.	Básico	58	Femenino	35 min.
Ent. 6	Introducción	Ingeniera Agrónoma	Básico	28	Femenino	16

³ En la Escuela Secundaria Agrotécnica la formación de los docentes adquiere características particulares en función de los saberes que comprende el campo de formación técnica-específica.

	a la Producción Vegetal					min.
Ent. 7	Cs Naturales (Físico-Química)	Bióloga. Profesora en Biología.	Básico	41	Femenino	12 min.
Ent. 8	Docente de Apoyo a la Inclusión (MAI-1erAño)	Profesora de Educación Especial con orientación en Discapacidades Mentales.	Básico	35	Femenino	41 min.
Ent. 9	Profesor de enseñanza práctica (PEP) Producción Vegetal	Técnico Forestal Superior	Básico	41	Masculino	20 min.
Ent. 10	Lengua y Literatura	Profesora en lengua y Literatura.	Orientado	49	Femenino	15 min.
Ent. 11	Profesor de Enseñanzas Practicas (PEP) Rumiantes	Profesora de Educación Técnica Médica Veterinaria	Orientado	44	Femenino	28 min.
Ent. 12	Docente de Apoyo a la Inclusión (MAI-5toAño)	Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual.	Orientado	33	Femenino	20 min.
Ent. 13	Física	El docente no accedió a la entrevista.				
Ent. 14	Docente de Rumiantes I	La docente expresó falta de tiempo para acceder a la entrevista y solicitó realizarla por escrito y enviar vía e-mail, sin embargo no hizo devolución de la entrevista enviada.				

1.1 Las concepciones y percepciones de los actores educativos de la Escuela Secundaria Agrotécnica.

- **Características de la Escuela Secundaria Agrotécnica**

Los actores educativos entrevistados señalan que la Escuela Secundaria Agrotécnica posee rasgos distintivos y una particular dinámica que la diferencia de otras modalidades del sistema educativo. Entre sus particularidades reconocen la extensión de la jornada escolar que comprende el turno mañana y tarde, es una alternativa de educación obligatoria con siete años de duración cuyo curriculum combina la enseñanza del curriculum común a la educación secundaria con saberes propios del campo profesional, es decir, con la formación técnica-específica con orientación agropecuaria.

Esto se evidencia en las siguientes expresiones:

- “Este colegio (...) tiene una currícula común que es la de matemática, biología y después tiene la currícula técnica que son módulos y talleres que se van dando de primero a séptimo”; “(...) tiene una particularidad diferente porque tenés toda la parte de práctica de chacra, que eso lleva a que el colegio tenga otra dinámica y modalidad.” (Ent.1-Directora)
- “(...) en la Escuela Agrotécnica todo lo que es la parte de enseñanza práctica es la mitad de la jornada prácticamente, o sea, los chicos desde prácticamente de las 12:40 hasta las 17:40 están siempre en relación con la parte práctica y con la parte producción de los módulos, se van turnando el 50% dentro del aula y el 50% fuera.” (Ent.3-JEP)

Además, los entrevistados mencionan con énfasis el desarrollo de los talleres que se dictan de primer a séptimo año; mencionan las instalaciones e industrias (industria láctea, de carne, e industria de frutas y hortalizas) y los cargos docentes propios de esta escuela como regente de estudio, jefe de enseñanzas prácticas (JEP) y profesor de enseñanzas prácticas (PEP).

Así lo expresan los entrevistados al enunciar:

- “(...) los módulos productivos son los dos grandes grupos son producción vegetal y producción animal”; “(...) desde lo que son las introducciones a producción vegetal y animal ya desde ahí, los chicos de primer año, ellos forman parte de los módulos. (...), cada uno de los módulos de bovinos de carne es un espacio curricular, bovinos de leche es un espacio curricular, porcino es un espacio curricular, aves es un espacio curricular, o sea, cada módulo es un espacio curricular.” (Ent.3- JEP)
- “(...) tenemos tres industrias, tenemos lo que es industria láctea, industria de carne e Industria láctea y de frutas y hortalizas; después tenemos el módulo de producción de carne que tenemos toda la manga, un tambo para la producción de leche con vacas, un módulo con manga y sala de diseminación en ovinos, el módulo de cerdos que tenemos bueno los bretes, la caldera para los nacimientos, los silos, los tractores para poder este movilizar y hacer movilizar la producción del colegio. (...) tenemos la producción de conejos y aves (...), una sala de faena, con toda la parte de cría y de reproducción, una sala de incubación; después está toda la parte de frutas y hortalizas (...), la parte de vivero que hay una parte de plantas nativas, (...), invernáculos. Forrajes, que ahí tenemos los tractores y la maquinaria como la sembradora, la rastra, (...), carpintería y después tenemos las salas de informática y laboratorio.” (Ent.1-Directora)
- “(...) el cargo es regente de estudios que sería como un cargo de vice dirección, pero relacionado específicamente a la parte pedagógica. Mi desempeño está vinculado a estar con

los estudiantes, las familias, trabajar en vínculo con el equipo pot con Pot, con los Pep de informática, de comunicación en fin con el distinto recurso humano con que contamos, enfocarnos fundamentalmente en la parte vincular y académica.” (Ent.2-Directora)

- Los profesores de enseñanza practica (PEP) “(...) son los que llevan adelante las/la formación de los chicos en la parte práctica de cada módulo y como responsable de las producciones (...) están designados a un a un módulo productivo, de hecho los cargos PEP son PEP en producción vegetal, PEP en producción animal y PEP en industria, esos son los tres los tres cargos.” (Ent.3-JEP)
- Las funciones del jefe de enseñanzas prácticas (JEP) “en principio más que nada estar a cargo de/del apoyo a todos los módulos productivos que tenga la escuela, apoyo a los profesores, esto se divide en profesores que dan la parte teórica y los PEP que son los profesores de enseñanza práctica; con quien yo más tengo relación es con los PEP (...)” (Ent.3-JEP)

En síntesis, los actores entrevistados mencionan diversos aspectos que dotan de características particulares a la Escuela Agrotécnica haciendo énfasis en los “módulos productivos” y aclarando que son espacios curriculares de la formación técnica-específica, espacios que según el diseño curricular se desarrollan con formato taller y en pareja pedagógica con el profesor de enseñanzas prácticas. Al mismo tiempo quedan explicitadas las funciones de los cargos de la modalidad agrotécnica que configuran las prácticas educativas de la institución.

- **Comprensión de la educación inclusiva en la Escuela Secundaria Agrotécnica**

En la Escuela Agrotécnica se exhiben diferentes maneras de comprender la educación inclusiva que abarcan desde un desafío, un cambio de paradigma hasta relacionarla con la atención a brindar a los estudiantes con “capacidad diferencial” o que tienen “dificultad de aprendizaje”; algunos entrevistados entienden que todos tenemos diferencias y necesidades “todos somos diferentes” y que necesitamos algún tipo de adaptación. A su vez reconocen que en la escuela hay chicos con “todo tipo de capacidades y con diferentes dificultades”.

Evidencias de esto se encuentran en lo expresado por los actores:

- “(...) antes en los espacios como maquinarias, bovinos (...) costaba más esto de entender que bueno tenemos todos diferencias y necesidades pero ahora no. Ahora hay como otra apertura, que creo que digamos le guste o no al docente ya es un cambio de paradigma que está incorporado y no podemos estar fuera de esto (...) es un desafío fabuloso (...)” (Ent.2-Regente)

- “(...) todos somos diferentes y a veces tenemos mucha capacidad para realizar una actividad y no otras, nos destacamos todos en diferentes cosas”; “(...) es una escuela en la que hay chicos de todo tipo de capacidades y con distintas dificultades también” (Ent.9-PEP-ProducciónVegetal)
- “(...) a mí me gusta que estén los chicos y chicas que tienen alguna dificultad de aprendizaje, que se los incluya, que estén (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Algunos educadores consideran que sus prácticas docentes intentan ser inclusivas; otros asumen que están trabajando bien en inclusión; y otros analizan que les falta aprender cómo transmitir la información a los estudiantes, que falta entender la mirada de inclusión y que en la escuela se está en proceso de cambio hacia a la inclusión de todos los estudiantes.

Así lo expresaban los entrevistados:

- “Creo que me tengo que formar todavía como para poder darles clases a ellos, (...) me falta formación y aprender, (...) cómo transmitirles la información, los tiempos de ellos (...)” (Ent.6-Prof. Producción Vegetal)
- “Hasta ahora, no hemos tenido problemas digamos, no hemos escuchado digamos alguna queja, alguna crítica al respecto que podría llegar a hacernos pensar de otra manera, de que no estamos mirando esto de la inclusión.” (Ent.9-PEP-ProducciónVegetal)
- “(...) creo que nuestras prácticas intentan ser inclusivas sobretodo porque está la MAI presente, entonces gracias a su ayuda yo creo que sí, con el apoyo de ellas yo creo que sí, que todas las propuestas que yo les llevo a todos los chicos la pueden realizar con las adaptaciones adecuadas.” (Ent.10-LenguayLiteratura)
- “Es como algo muy ideal que mis prácticas sean acordes a la inclusión yo trato que sí, trato de preparar y de planificar teniendo en cuenta la diversidad (...) yo me pongo en contacto con las MAI cuando/para que ellas lean y vean lo que yo voy a dar y puedan bajarlo y si no, no sabría decirte realmente si están preparadas para la diversidad intento que sí.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “Nosotros estamos como en un proceso de cambios que está buenísimo porque hay apertura pero también como que falta un poco de autoevaluación de las propias prácticas (...)” (Ent.12-MAI-5toAño)

A su vez, las docentes de Educación Especial señalan diferencia entre docentes formados en terciarios de los que tienen formación universitaria, advierten que los primeros planifican

considerando las características del grupo, planifican para todos; y reconocen que en la escuela se aborda la inclusión en sentido amplio ya que registran proyectos de Educación Intercultural Bilingüe y proyectos para reforzar saberes destinados a estudiantes que presentan dificultades y que no tienen apoyo específico de Educación Especial.

Así lo expresaban los educadores consultados:

- “(...) hay otros profes que son quizás han hecho sus carreras universitarias, pero hicieron por ahí o han hecho los profesorados, las personas que han hecho profesorado se nota mucho, es más yo a veces no tengo que hacer adaptaciones, porque ellos ya planifican para el grupo completo teniendo en cuenta las características del estudiante entonces no hace falta que yo haga adaptaciones muy significativas por ahí hay algunas cuestiones puntuales pero en general la planificación está hecha para todos (...)” (Ent.12-MAI-5toAño)
- “Creo que es una escuela que si tomamos el concepto de inclusión en aspecto amplio, creo que hay prácticas que vienen a irrumpir, (...) los chicos tienen cada 15 días EIB y eso también es hablar de inclusión (...); que una colega nuestra de Educación Especial esté haciendo un proyecto de lengua para reforzar a quienes necesitan creo que eso es inclusión y que se hace cargo a la escuela (...)” (Ent.8-MAI-1erAño)

Desde lo expuesto precedentemente, se evidencia que los entrevistados asocian la educación inclusiva con la necesidad de adaptar el currículum y brindar atención diferenciada a unos y otros estudiantes, sin embargo las expresiones utilizadas por los entrevistados para referirse a los estudiantes en condición de discapacidad remiten a que los estudiantes son quienes “tienen” dificultades o problemas (desde una mirada centrada en el déficit) por lo que la figura del/la MAI resulta esencial, por lo que entendemos subyacen visiones ancladas en el modelo integracionista. Esto podría operar como una barrera al aprendizaje y la participación.

En consecuencia podemos advertir que en la Escuela Agrotecnica hay obstáculos o barreras didácticas, comunicacionales y sociales/actitudinales como expone la Res. 311/16. Cabe recordar que para la creación de una escuela inclusiva resulta esencial identificar, saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión; las barreras hacen referencia a cómo la falta de recursos, la falta de experiencia, la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas (López Melero, 2011, p. 42).

- **Estrategias para acompañar la trayectoria de los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial.**

Los entrevistados manifiestan que las estrategias que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agrotécnica para acompañar las trayectorias de los estudiantes con acompañamiento de educación especial comprenden la revisión de las materias teóricas, adaptación de contenidos, fomentar el aprendizaje desde lo agrotécnico, realización de fortalecimiento fuera del aula y en contraturno y trabajo en el fomento del vínculo con los compañeros.

Evidencia de ello se encuentra en las siguientes expresiones:

- “(...) las POT, la Regente y la Vice se ocupan de poder trabajar y de poder adaptar los contenidos para que ese chico no, para que ese ese chico que tiene una cierta dificultad no quede como excluido (...)” (Ent.1-Directora)
- “(...) tratar de fomentarlo desde lo agropecuario, que es lo que más les gusta; de ver que en las materias técnicas específicas no se sientan frustrados, que vean que pueden hacer; se revisa la parte teórica: que los contenidos que les dan los docentes puedan ser comprendidos.” (Ent.2-Regente)
- “(...) hay estudiantes que a veces salen del aula para trabajar algo que hay que fortalecer pero lo que implementamos este año es que eso sea en contraturno de manera que los estudiantes estén en vínculo con sus compañeros (...)” (Ent.2-Regente)

Al respecto, los docentes de la formación técnica-específica comentan que sus estrategias se enfocan en hacer trabajos más sencillos, brindar más plazos (tiempo) para resolver, hacer más correcciones a los trabajos e insistir en el completamiento de la carpeta. Mientras que las MAI señalan que brindan atención directa a un estudiante de quinto año con una trayectoria específica y realizan seguimiento a un estudiante de primer año.

Esto se deduce de las expresiones esbozadas por los interrogados:

- “(...) darle más plazos o hacerles corrección, más correcciones, estarle viendo constantemente las carpetas y en algunos casos les he tenido que dar algún trabajo particular (...) trabajo más sencillo pero con el que comprenda las cosas básicas” (Ent.6-Producción Vegetal)
- “Trato de insistir mucho en que tengan las carpetas completas, de ver de poder detectar a ver si hay alguna dificultad ya sea en la escritura y de ser necesario pido ayuda (...)” (Ent.7-Físico/Química)

- “Generalmente en las actividades prácticas, hasta ahora, estos estudiantes que tienen acompañamiento que tengan dificultad para trabajar afuera no se observa, generalmente son dificultades más que nada intelectuales (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “(...) se está acompañando en modalidad de seguimiento en primero primera y uno en modalidad atención directa en cuarto segunda.”; “(...) atención directa que es estar en el aula y hacer trabajar sobre las planificaciones, el grupo, la institución, el estudiante y la familia; en la modalidad seguimiento es cuando ya es un estudiante que se evalúa que no necesita adecuaciones curriculares (...)” (Ent.8-MAI-1erAño)
- “(...) las modalidades que nosotros trabajamos en esta escuela es atención directa lo que se hace es adaptaciones significativas o no, diversificación curricular en el caso de algunos estudiantes y si no se puede hacer un seguimiento para los estudiantes que no necesitan tanto acompañamiento.” (Ent.12-MAI-5toAño)

A partir de lo mencionado por los actores educativos se constata que en la Escuela Secundaria Agrotécnica se desarrollan diversas estrategias destinadas a acompañar la trayectoria de los estudiantes con acompañamiento de educación especial, además queda explícita la modalidad de acompañamiento a las trayectorias que realizan las MAI en cada caso particular. Con ello podemos inferir que en esta escuela se desarrollan acciones hacia la educación inclusiva.

- **Motivos del acompañamiento a las trayectorias**

Desde los discursos de docentes y directivos de la Escuela Agrotécnica se reconoce que los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial han accedido al mismo debido a que presentan dificultades de aprendizaje, de concentración, de atención, problemas relacionados a habilidades sociales, problemas de adaptación y porque requieren apoyo desde lo vincular. Algunos entrevistados manifiestan que los estudiantes ingresan a la escuela con diagnósticos, informes y/o evaluaciones realizadas por el Equipo Técnico de Educación Especial en el nivel primario y que es este equipo es el que determina la continuidad del acompañamiento en el nivel secundario.

Así lo relataban los actores entrevistados:

- “(...) cada alumno cuando ingresa a este colegio trae un informe, algunos traen un informe, que ya vienen diagnosticados de la primaria (...) y otros que son detectados acá en el colegio y se pide el acompañamiento de la maestra especial.”(Ent.1-Directora)
- “Tenemos dos estudiantes varones en primero, un estudiante varón en segundo, eee ellos son diagnóstico de dificultades de aprendizaje (...) y después tenemos en cuarto dos estudiantes

más que también con dificultades de atención. Y en quinto tenemos también todos varones emmm que también tiene un diagnóstico dificultades de atención un poquito más sería que el resto de los estudiantes” (Ent.2-Regente)

- “(...) vienen con un diagnóstico, lo traen que son los menos y fundamentalmente porque el acompañamiento es importante porque demandan más tiempo (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “El de primero vienen con evaluación del equipo técnico desde nivel primario, (...) y lo que se acuerda cuando se hace la evaluación el equipo técnico en el paso de nivel de sexto a primer año de la secundaria, es que se lo acompañe ya con vistas a modificar la modalidad de acompañamiento (...)” (Ent.8-MAI-1erAño)
- “(...) presentan dificultades, precisan a veces con la escritura o la lectura muchas veces o con la atención o de otros tipos también de dificultades.” (Ent.9-PEP-ProducciónVegetal)
- “Tienen acompañamiento porque la mayoría tienen dificultad en los aprendizajes (...)” (Ent.10-LenguayLiteratura)
- “Él tiene acompañamiento porque (...) no estaba alfabetizado en primer año, que después empezó a dibujar las letras, tiene como no sé cómo se llama porque nunca nadie le puso nombre ni apellido (...) bueno tiene dificultades de aprendizaje (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “Los motivos en general son que necesitan de algún apoyo y no necesariamente tienen que tener un carnet de discapacidad. Necesitan algún apoyo en cuanto a lo vincular y a las trayectorias educativas en sí.” (Ent.12-MAI-5toAño)

En síntesis, desde las expresiones analizadas se evidencia que en general los actores educativos vinculan las dificultades de aprendizaje con la necesidad de contar con acompañamiento de Educación Especial, en las expresiones de los entrevistados se revelan ideas centradas en el modelo integracionista ya que los consultados refieren que los estudiantes tiene dificultades para aprender y poseen diagnósticos por lo cual deben contar con un especialista que los acompañe, la mirada se centra en los estudiantes sin considerar las condiciones del ambientes que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien en los consultados mencionan la existencia de diagnósticos/evaluaciones que determinan el acompañamiento, no hacen explícita la existencia de una discapacidad certificada, sino que relacionan los problemas o dificultades con la discapacidad. En este sentido cabe preguntar ¿Esos problemas y/o dificultades se corresponden realmente con la discapacidad intelectual?

Resulta interesante entonces plantear si existe relación alguna entre discapacidad y problemas en el aprendizaje; con base en los postulados de Filidoro entendemos que no todos los niños con una discapacidad tienen problemas en el aprendizaje y que los problemas en el aprendizaje nunca son la consecuencia directa, inmediata y necesaria de un daño en la estructura biológica; que todos los sujetos construyen conocimientos y aprenden desde unas condiciones individuales y a partir de ciertas restricciones iniciales que abren algunas posibilidades y cierran otras; en fin, la discapacidad y los problemas en el aprendizaje no tienen carácter de necesidad (2008, P. 1).

- **Percepciones docentes sobre los estudiantes con acompañamiento de Ed. especial.**

Entre las percepciones que los docentes de la Escuela Agrotécnica formulan acerca de los estudiantes con acompañamiento de educación especial se identifica que los caracterizan como vergonzosos, introvertidos, que les cuesta prestar atención; además entienden que se sienten frustrados y creen que “no pueden”, les cuesta incluirse, les cuesta seguir las consignas, que tienen problemas de socialización o tienen dificultades de aprendizajes; advierten que en primer año les cuesta trabajar en grupo; que hay un caso particular de una estudiante que no habla, se excluye de los grupos y no trabaja. Con respecto al estudiante de 5to año señalan que aún le cuesta concentrarse en la explicación y escribir de forma simultánea. Algunos docentes lo caracterizan como “abierto y participativo” a la vez que remarcan que sus avances han sido muy significativos.

Así lo enunciaban los profesores entrevistados:

- “(...) prestar atención que es algo que generalmente a estos estudiantes les pasa de distraerse, de poder prestar atención poquito tiempo sobre todo en el aula” (Ent.2-Regente)
- “(...) estos estudiantes son muy vergonzosos/introvertidos (...)”; “ellos ponen, que yo creo como una pared. Yo creo que les da vergüenza, es feo, es duro decirlo pero se sienten frustrados y creen que no, que no pueden cuando no es culpa de ellos” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) uno de los chicos, ponele le cuesta trabajar en grupos y otro trabaja sin problemas. Después hay una de las chicas que no, que no habla directamente, se excluye de los grupos (...)”; “(...) en el sentido de incluirse si les cuesta,(...) si bien afuera trabajan, hacen pero les cuesta mucho seguir las consignas, les decís que trasplanten y de repente están haciendo cualquier cosa pero bueno les gusta más y le meten energía” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “(...) el alumno que está en este curso, que antes no hablaba para nada, por lo menos conmigo pide participar y habla todo el tiempo y levanta la mano y es como que cada vez

quiere participar más (...) está como mucho más abierto y no parece un chico realmente que tenga alguna discapacidad (...)” (Ent.10-LenguayLiteratura)

- “Lo conozco de primer año justo a este estudiante que hoy está en quinto y ha avanzado muchísimo sí.”; “(...) no estaba alfabetizado en primer año, después empezó a dibujar las letras, (...) le cuesta también el tema de la concentración, muchas veces él se concentra, o sea, le cuesta concentrarse para prestarte atención, se concentra mucho en copiar, copiar copiar, pero no está prestando atención (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “(...) es increíble los avances que ha tenido desde el primer año hasta quinto y cómo fue avanzando en quinto que me pudo hacer una evaluación sin adaptación y la resolvió bien.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Podemos constatar que los entrevistados han construido una caracterización de los estudiantes a partir de lo que ellos perciben de los mismos. Al respecto resulta oportuno señalar que las percepciones comprenden los propios conocimientos y las vivencias socioculturales que un sujeto emplea para reconocer, interpretar y significar algo o a alguien (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48).

Desde los datos referenciados observamos que los entrevistados realizan una caracterización generalizada de los estudiantes omitiendo la diversidad presente en el aula y las particularidades de los estudiantes con DI. A partir de esto, se infiere que las percepciones pueden orientar el accionar pedagógico ya que según cómo se caracterice al estudiante y se valoren sus capacidades el docente determinará las prácticas pedagógicas a desarrollar.

- **Expectativas docentes en relación al desempeño de los estudiantes.**

Cuando se consulta a los docentes respecto a sus expectativas en relación al desempeño de los estudiantes que asisten a la Escuela Agrotécnica encontramos que para ellos es esencial que los estudiantes se sientan cómodos y aprendan, se acostumbren a usar un buen lenguaje, se relacionen y que no abandonen. En general, de todos los estudiantes, esperan que comprendan los contenidos mínimos, que les guste lo que van aprendiendo, que se entusiasmen con la teoría y que todos vayan parejos en la apropiación de los contenidos. Algunos docentes especifican que esperan que los estudiantes con dificultades puedan liberarse, comprender, que puedan integrarse, aprender según sus capacidades y que se entusiasmen.

Lo antes expuesto se deduce de las siguientes afirmaciones:

- “Que se sientan cómodos, que aprendan. Y no tan solo matemáticas, sino que se acostumbren a la utilización de buen lenguaje, que tengan buena costumbre (...); “Que se relacionen, que bajo ningún punto de vista abandonen la institución, eso me parece que es fundamental y que se sientan cómodos en mi clase (...)” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “Que me permiten acompañarlos. A ver, como decir que me permiten a mí crecer con ellos. Es, eso que me dejen acompañarlos (...)” “De todos los estudiantes espero, si no, no puedes no cabe diferenciar son estudiantes” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Nada me gustaría que sepan algunas cosas básicas de producción vegetal y también por ahí que lean (...) Quisiera que los estudiantes con dificultad se puedan liberar también, no sé cómo no hacer esa diferencia, el que puedan comprender los textos, que vayan a la par con sus compañeros.” (Ent.6-Prof.ProducciónVegetal)
- “(...) que logren comprender los contenidos mínimos que se dieron, que sea un lindo grupo de trabajo eso.” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) que aprendan en cuanto a sus capacidades (...) que se sientan integrados y puedan desarrollar las capacidades que ellos, que ellos sí pueden desarrollar (...)” (Ent.9-PEP-ProducciónVegetal)
- “(...) uno como profe pretende de que todos más o menos vayan, en cuanto al conocimiento, a la preparación de contenidos más o menos parejos, si eso y eso lograr que ellos puedan apropiarse de los contenidos” (Ent.10-LenguayLiteratura)
- “Yo espero que ellos se entusiasmen con lo que yo les quiero, con la materia sea en el espacio de todos estos en los que yo trabajo no, yo veo que a los chicos si no les gusta, si no les emociona lo que van a ver no aprenden, (...), trato de ponerle como entusiasmo yo para que a ellos también los entusiasme lo que van a hacer y la parte práctica entusiasma al estudiante a que pueda también leer la teoría (...); “Con respecto a los chicos con acompañamiento, espero que puedan aprender todo lo que a ellos les sea posible, (...) espero eso que se entusiasmen y que puedan aprender hasta donde ellos puedan o más ¿no?” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Como queda expuesto para la mayoría de los docentes de la Escuela Secundaria Agrotécnica las expectativas en relación al desempeño de los estudiantes se vinculan al aprendizaje de contenidos mínimos o básicos pero también a aspectos vinculares; algunos docentes expresan sus expectativas respecto a los “estudiantes con dificultades” indicando que la integración y el aprendizaje según “sus capacidades” es lo que esperan. De acuerdo con Valle Arias y Nuñez

Pérez los estudios centrados en las expectativas han demostrado que las expectativas del profesor tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los alumnos (1989, P. 297).

En este sentido, es de gran importancia identificar qué modelo/s sustentan las concepciones e ideas de los docentes acerca de la discapacidad intelectual ya que ello podría explicar las expectativas que aquellos formulan en relación al desempeño de los estudiantes en condición de DI. Para acompañar el proceso de inclusión resulta esencial que los docentes puedan identificar y valorar las capacidades de los estudiantes con discapacidad, es decir, que sus concepciones se sustenten en el modelo social de la discapacidad ya que a partir del mismo se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que ofrecer a la sociedad y aboga por una educación inclusiva.

De acuerdo al modelo social de la discapacidad las limitaciones personales no son la causa del problema sino que la dificultad surge a partir de que las necesidades particulares de los sujetos no son consideradas dentro de la organización social por lo que no pueden tener una participación efectiva en la sociedad que se encuentran inmersos. Esto aplica también al ámbito educativo, en el que resulta esencial las concepciones que sustentan las expectativas de los docentes acerca de los estudiantes con DI ya que si aquellos valoran y respetan las diferencias desarrollarán una cultura y una práctica inclusiva a partir de la identificación, disminución y/o eliminación de barreras hacia el aprendizaje y la participación, propiciando la transformación de los entornos de aprendizaje e implementando estrategias diversificadas, gestionando los apoyos y los ajustes razonables para acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes en condición de DI.

1.2 La práctica docente en relación a la atención a la diversidad en la Escuela Agrotécnica

- **Formación inicial y continua para atender la diversidad**

En general, los docentes de la Escuela Secundaria Agrotécnica consideran no estar preparados ni contar con herramientas para atender a los estudiantes que requieren de una atención particular, para atender la diversidad presente en el aula. A su vez, una docente considera que la inclusión es más una imposición que un esfuerzo por capacitar a los docentes; sin embargo una docente de apoyo a la inclusión advierte que muchos docentes de la institución cuentan con herramientas para estar atentos y poner alertas lo cual considera ha sido posible debido a las experiencias de trabajo con otras MAI (maestras de apoyo a la inclusión).

Esto se evidencia en las siguientes declaraciones:

- “(...) uno como docente a veces no está preparado para poder, no para tenerlo y ayudarlo, sino para que ese chico pueda aprender (...)” (Ent.1-Directora)
- “(...) me desgasta mucho eso la verdad. Es una lucha. (...) no estoy preparado para poder atender simultáneamente las necesidades actuales de un grupo y aparte las necesidades de esos estudiantes, no estoy preparado, me cuesta mucho (...)” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “Estoy viviendo con la diversidad y trato de ser amplia, desde el corazón y desde el cerebro para y desde la información y de todos los lados digamos, pero me queda grande decir que estoy preparada, me siento que no estoy tan desubicada digamos.”(Ent.5-Prof.Biología)
- “Creo que me tengo que formar todavía como para poder darles clases a ellos (...)” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “No, no considero que estemos capacitados ni es un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación para capacitarnos o sea es más una imposición (...)” (Ent.7-Prof.Físico/Química)
- “(...) hay herramientas que han circulado con otros colegas/con otras colegas en años anteriores que evidentemente también a ellos les genera preocupación y ponen alertas (...) creo que tienen herramientas, muchos no voy a decir todos, no podemos hablar de generalidad, pero sí creo que muchos tienen y que muchos han ido construyendo muchos recursos o muchas miradas con los MAI que van pasando.” (Ent.8-MAI-1erAño)

En lo que respecta a la formación continua o permanente se reconoce que para los docentes esta revierte importancia para el crecimiento profesional y personal pero en estrecha vinculación a la formación disciplinar específica. Mientras que en relación a la enseñanza para todos los entrevistados no mencionan haber realizado alguna capacitación en inclusión.

Así lo manifestaban los actores consultados:

- “(...) hago cursos que me interesan para mi formación: cursos de aves del INTA, cursos de hongos del INTA que es lo que más disponen acá tal vez, cursos de gente que se reúne a producir quesos o que tengan que ver con lo que yo estoy haciendo (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) no he visto alguna capacitación específica, digamos del área, pero si, si me entero la haría si alguna así como de hidroponía, o no sé este injerto, no sé qué podría ser control de malezas o algo de eso” (Ent.9-PEP-Producción Vegetal)

- “(...) hago capacitaciones docentes para manejar las nuevas TIC’s, para trabajo en grupo y también hago capacitaciones con respecto a mi profesión de veterinaria, que muchas veces me sirven también para aplicar acá en el colegio.” (Ent.11-PEP-Ruminates)
- “La verdad es que no hemos recibido ninguna capacitación durante la carrera y luego tampoco he sabido de ninguna capacitación para saber, conocer cómo se trabaja con esto de la diversidad.” (Ent.7-Prof.Físico/Química)

De los datos analizados se infiere que los docentes consultados no accedieron a saberes sobre atención a la diversidad ni enfocados en inclusión educativa en su formación inicial. Y si bien, los docentes acceden a capacitaciones como parte de la formación permanente, no eligen realizar capacitaciones sobre inclusión sino que privilegian la formación específica. Sin embargo, en esta escuela la formación en inclusión se desarrolla de forma práctica y por el trabajo compartido con las MAI que han asistido a los docentes en diversos ciclos lectivos.

Formarse en las prácticas docentes “es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional. Pero es en la formación inicial y en especial en las prácticas de la enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (Davini, 2015, p. 16). Esta afirmación nos convoca a pensar ¿Cómo fue la formación que recibieron estos docentes? ¿Qué principios y modelos educativos imperaban durante su formación inicial? ¿Qué relevancia cobra la inclusión en sus prácticas? ¿Por qué los docentes no acceden en su formación permanente a capacitarse en inclusión? En las respuestas a estos interrogantes podríamos encontrar las razones y/o posicionamientos ideológicos que expliquen por qué los docentes consultados no incorporan en sus experiencias de formación permanente la formación por y para la inclusión educativa.

- **La atención a los estudiantes durante la Pandemia Covid-19**

Los docentes entrevistados comentan que durante el aislamiento obligatorio derivado de la Pandemia Covid-19 la atención a los estudiantes en general fue abordada mediante la implementación de clases virtuales. Algunos docentes indican que en esas clases los estudiantes con acompañamiento de educación especial “se conectaban”, otros afirman que los estudiantes mantenían clases virtuales con la MAI que acompañaba su trayectoria escolar.

Así se desprende de lo expresado por los docentes entrevistados:

- “A los estudiantes en general por medio de las POT y los profesores todo virtual y con los con cierta discapacidad, eh bueno los especiales, se trabajó con la MAI.”(Ent.1-Directora)

- “(...) fui uno de los primeros en el tema de las clases virtuales, yo creo sobretodo porque era una novedad para mí, ya me agarró con 23/24 años de docencia y fue una novedad, como para todos, después termine odiando eso, pero la verdad no, no, no sirvió.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) no estuvieron en las clases por zoom sino que estuvieron trabajando los temas con la MAI y creo que fue también por Zoom y WhatsApp” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) se conectaba a las clases, así que yo trabajé con el estudiante en el grupo y no en particular con ese estudiante, si trabajé con el grupo que se conectaba y después también sé que ellos tenían la clase especial (no es clase especial) sino las clases de apoyo vendría a ser con su MAI (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

De los enunciados precedentes se deriva que en esa situación extraordinaria, Pandemia Covid-19, se acentúa la diferenciación en cuanto a la atención a los estudiantes con acompañamiento de educación especial. Los relatos dan cuenta que en esa coyuntura emerge con claridad la impronta del modelo integracionista ya que el trabajo en equipo y/o en pareja pedagógica no se evidencia cuando los estudiantes con acompañamiento fueron asignados con exclusividad a la MAI para que ellas les enseñen mientras los docentes de los distintos espacios curriculares desarrollaban clases virtuales para los demás estudiantes.

- **Integración, una estrategia para la inclusión.**

Al consultar a los directivos de la Escuela Secundaria Agrotécnica sobre la propuesta pedagógica diseñada para los estudiantes con acompañamiento de educación especial, algunos de ellos afirman que los estudiantes no presentan dificultades para abordar las propuestas de la formación técnica-específica. Estos actores entienden que no hay necesidad de realizar “adecuaciones” para que los estudiantes accedan a los saberes teóricos y prácticos de la especificidad técnica.

En este sentido, los entrevistados expresaron:

- “La propuesta es que se puedan integrar a una currícula teóricamente ya instalada o que puedan tener un título de técnicos en la medida que podamos acompañar su aprendizaje claro.” (Ent.1-Directora)
- “(...) en los años que tengo acá, yo sé que han estado chicos especiales y trabajando y conviven sin ningún prácticamente requerimiento especial en lo que es la parte productiva”; “(...) siempre han estado integrados, así que lo que ellos han hecho siempre lo han hecho a

la par de los chicos que vienen y que tienen sus capacidades digamos entre comillas normales.” (Ent.3-JEP)

- “(...) nunca han sido por ahí un problema en su integración con las actividades de la chacra, (...) han estado integrado.” (Ent.3-JEP)

Sin embargo, algunos docentes señalan que no están preparados para atender al grupo y a “esos estudiantes” de forma simultánea; que los estudiantes no han necesitado una atención tan diferenciada y que tratan de integrar a los estudiantes pero que en realidad la integración depende mucho de la personalidad del mismo y de los estímulos que recibe.

Esto surge de lo comentado por los consultados:

- “Primero yo no estoy preparado para poder atender simultáneamente las necesidades actuales de un grupo y aparte las necesidades de esos estudiantes, no estoy preparado, me cuesta mucho y no colabora nada el entorno educativo.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) no tuve nunca una criatura tan diversa como para tener una atención tan diferenciada, siempre por suerte fue incorporado obviamente a la dinámica natural del aula” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) trato/hago intentos, pero no sé si se termina logrando, si realmente están integrados eso depende mucho de la personalidad de cada estudiante y qué estímulo mantiene desde la casa también y cómo se lleva con sus compañeros (...)” (Ent.7-Prof.Físico/Química)

Como queda expuesto, existe discrepancia entre lo que afirman los directivos de la escuela con lo manifestado por los docentes pero en todos los discursos subyacen visiones ancladas en el modelo integracionista al considerar que el estudiante es quien se acomoda a la propuesta educativa y al considerar que se necesita una atención diferenciada entre unos y otros estudiantes. Igualmente, desde las afirmaciones que sostienen que no se requieren ajustes razonables para que los estudiantes con acompañamiento de educación especial accedan a los saberes de la especificidad técnica se infiere que la propuesta curricular de esta escuela podría favorecer una formación profesional en la que parece que los estudiantes con discapacidad no encuentran barreras para aprender; a su vez podría deducirse que la formación práctica es entendida como un mero hacer, despojada de marcos teóricos, de trabajo intelectual para la toma de decisiones y de capacidad para la resolución de problemas.

Parafraseando a Borsani podemos reconocer que en esta escuela se está transitando un momento de transformación pero aún conviven la escuela integradora con la escuela inclusiva

que intenta emerger. En este entramado, por momentos una toma más fuerza que otra y quizás esta realidad sea muy compleja de superar siendo la escuela inclusiva una novel construcción que no resulta sencilla pero que muy lentamente se va posicionando (2018).

- **Trabajo en equipo**

En la Escuela Secundaria Agrotécnica, el trabajo en equipo pareciera ser comprendido por sus actores de diversos modos. Para algunos el trabajo en equipo supone un “todo hacemos/todos estamos enterados de todo”, para otros incluye la consulta entre colegas sobre las formas de abordar las propuestas pedagógicas, la elaboración de acuerdos en conjunto con otras instituciones para acompañar las trayectorias de los estudiantes. Mientras que para los docentes de los talleres el trabajo en equipo representa un aspecto fundamental, reconociendo que el trabajo en pareja pedagógica, con el PEP o la MAI, es esencial para atender la diversidad y visualizan la posibilidad de otros acompañamientos. Con respecto al tiempo y espacio disponible para trabajar en equipo se reconoce en general que si bien no están, en algunos casos, se resuelve mediante el empleo de la virtualidad y los medios digitales.

Esto se evidencia en lo expresado por los actores consultados:

- “(...) se trabaja en equipo, somos un equipo y se dedica cada uno se ocupa de su parte, pero es todo hacemos/todos estamos enterados de todo y hemos logrado un buen equipo.” (Ent.1-Directora)
- “En todos los casos están acompañados por maestras integradoras y por sus directoras que trabajamos en equipo articulando diariamente (...)” (Ent.2-Regente)
- “(...) el estudiante de quinto que está haciendo la mitad de las materias este año y el año que viene va hacer la otra mitad esto se acordó con el equipo Técnico, con el CSAC y con la escuela para que lo que haga realmente sea un proceso significativo (...)” (Ent.2-Regente)
- “Siempre me comunico mucho con los compañeros, con los colegas y cuando por ejemplo, al realizar una actividad, a veces suelo consultar con ellos primero, cómo hacerlas, qué hacer primero, si es conveniente” (Ent.9-PEP-Producción Vegetal).
- “(...) hay que buscar diferentes formas de llegarles con los contenidos, pero no puede uno solo hacerlo tiene que tener siempre un acompañamiento sea de la MAI, sea del PEP, de alguna otra persona.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

- “(...) en esta escuela específica lo que hicimos fue empezar a seguir con el tema de los grupos de WhatsApp, el tema de enviar todo digital las modificaciones de horarios, las configuraciones de apoyo, los informes iniciales (...)” (Ent.8-MAI-5toAño)
- “(...) el tiempo y el espacio físico son las limitantes para trabajar en equipo principalmente y lo resolvemos a eso por la virtualidad (...)” (Ent.12-MAI-5toAño)

En general, los entrevistados nada dicen del trabajo en pareja pedagógica con el docente de educación especial, ni de la articulación con otros espacios curriculares. Esto evidencia que en esta escuela el trabajo en equipo así como el desarrollo del “trabajo colaborativo en clave reflexiva y en la construcción social y dinámica del conocimiento” (DC, S/F, p. 79), propósito manifiesto en el diseño curricular de la modalidad, son aspectos sobre los cuales se podría indagar de forma más específica para profundizar y reconocer su relevancia.

Comprendemos desde que cuando colocamos en el centro del análisis los procesos de enseñanza, educación común y especial tienen la oportunidad de establecer un diálogo, un intercambio porque, finalmente, sólo hay un objetivo común: que todos y todas aprendan y desplieguen el máximo de su potencial más allá de las particulares restricciones (Dubrovsky, 2012). Si bien los entrevistados reconocen la importancia del trabajo en equipo, en sus expresiones no hay referencias específicas a la conformación de la pareja pedagógica con el docente de educación especial ni al trabajo que se desarrolla entre ambos profesionales, esto resulta llamativo si consideramos que el trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizada desde un enfoque inclusivo.

- **Rol del docente de educación especial o Maestro/a de apoyo a la inclusión (MAI)**

Para los docentes de la Escuela Agrotécnica, la maestra de apoyo a la inclusión se constituye como un recurso de apoyo fundamental. En general, entienden que corresponde a la MAI acompañar a los estudiantes en el salón de clases, asistirlos en la resolución de actividades, brindar apoyo al estudiante en contraturno, realizar adecuaciones de actividades y de evaluaciones, proveer recursos didácticos a los docentes para trabajar con los estudiantes, y mantener una comunicación constante con docentes, directivos y con las familias de los estudiantes que acompaña.

Así lo manifestaban los docentes entrevistados:

- “(...) le doy importancia a la participación de los profesionales que lo que lo acompañan ya sea en este caso la MAI y las evaluaciones las adaptan ellas.”; “(...) hay estudiantes que no

hemos logrado que tengan ese acompañamiento y es muy difícil, es muy complicado, es fundamental que exista la figura de la MAI” (Ent.4-Prof.Matemáticas)

- “(...) tengo 25 particularidades todas juntas y las que demandan un poquito más de particularidad bueno fenómeno, tener una herramienta, que puede ser un colega (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Y ellas están en contacto continuo conmigo, mandando mensajes si no comprenden alguna consigna, así que para mí el trabajo con ellos está bueno (...)” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “(...) las actividades en general son las mismas solo que a veces dependiendo del criterio de la MAI, se hacen adecuaciones de las actividades (...)”. “(...) la MAI, que es la que adecúa los contenidos que yo voy dando o me hace sugerencias.”; “el docente en educación especial es/suele trabajar en contraturno, nos suele hacer comentarios después o durante cuando nos encontramos en la escuela (...)” (Ent.7-Prof.Físico/Química)
- “(...) siempre es la misma consigna para todos nada más que siempre la adapta un poquito o en el momento o a veces hablamos antes con las MAI, (...)”.; “El trabajo con la MAI es muy bueno, las MAI que tengo en particular me llaman, nos mandamos mensajes como no tenemos mucho tiempo (...)” (Ent.10-Prof.Lenguaje y Literatura)
- “(...) la MAI puede ayudar y nos puede ayudar a nosotros también.”; “(...) yo articulo con el docente de educación especial por lo menos con la que trabajo más seguido digamos eee me pide, me pide las clases, cuando voy a tomar evaluación me pregunta cómo voy a tomar si se la puedo pasar para que ella la adapte (...)” (Ent.11-PEP-Ruminantes)

En cuanto a su rol específico, las MAI entrevistadas comentan que realizan acompañamiento a los estudiantes con diferentes modalidades, indicando que en esta escuela en particular realizan seguimiento y atención directa, que trabajan en diferentes materias, que se apoyan en la POT como referente en la institución, que realizan evaluaciones para detectar en qué trabajar con los estudiantes o determinar la modalidad del acompañamiento. Asimismo señalan que sus roles y funciones no implica únicamente estar en el aula sentados ayudando al estudiante, reconocen que les resulta difícil armar y sostener la pareja pedagógica, que dentro del salón colaboran explicando a otros estudiantes, aportan recursos y/o proponen alguna actividad específica, y explican que en las prácticas más planificadas es donde mejor pueden acompañar e intervenir y que en las prácticas “más improvisadas” resulta muy difícil, sobretodo en esta escuela, y que si no se anticipan los saberes a trabajar no pueden ayudar.

Asimismo, las MAI indicaron que realizan la configuración de apoyo para determinar la modalidad de acompañamiento y que se trabaja con los docentes en hacer adaptaciones significativas o no, diversificación curricular, que se trabajan cuestiones sobre evaluación, selección de bibliografía o información y con algunos profesores en priorizar contenidos.

Así lo expresaban las MAI entrevistadas:

- “(...) después de las evaluaciones de configuración se está acompañando en uno en modalidad de seguimiento en primero primera”; “(...) en la modalidad seguimiento es cuando ya es un estudiante que se evalúa que no necesita adecuaciones curriculares, que no necesita un acompañamiento específico de educación especial (...)” (Ent.8-MAI-5to)
- “En mi caso como yo estoy en el turno mañana lo que hago es trabajar con las materias que están en el turno según la grilla de los cursos (...) los días que no estoy es por ahí buscar otros referentes dentro de la escuela o la POT para que haga como el nexo (...)” (Ent.8-MAI-5toAño)
- “(...) muchos piensan de que tenemos que estar sentados al lado del estudiante, ayudándolo y justamente nuestros roles y funciones han ido cambiando y se siguen reconstruyendo con la misma realidad” (Ent.8-MAI-5toAño)
- “Es difícil (...) crear y sostener una pareja pedagógica y que no termina siendo un venir a ser solo una maestra/una profe de apoyo para todo el curso o para determinados momentos, (...) colaboro en ayudarlo a explicar a otros estudiantes, a conseguir quizás recursos, hacer alguna actividad específica (...)” (Ent.8-MAI-5toAño)
- “(...) hay prácticas que son como más planificadas porque tienen un recurso que acompaña, un cuadernillo, un juego de fotocopias aunque sea que sostiene una línea de trabajo y hay otras prácticas docentes que se nota más la improvisación. (...) en el que está más planificado obviamente nosotros podemos en esa práctica poder acompañar más y poder intervenir más y poder anticiparnos nosotros y ver qué recursos podemos traer ahora cuando hay una práctica improvisada es más difícil (...)” (Ent.8-MAI-5toAño)
- “(...) se hace una evaluación a principio de año que es la configuración de apoyo y ahí junto con los profesores y los equipos directivos se ve qué modalidad necesita el estudiante teniendo en cuenta la trayectoria del año anterior y la evaluación.” (Ent.12-MAI-5toAño)
- “(...) el trabajo principal creo está con los docentes porque nosotros ahí tenemos que hacer todas las adecuaciones o adaptaciones o por ahí sí, reformular cuestiones, tenemos ese

trabajo con los docentes y después se va al aula. (...) Y bueno se trabaja en realidad con toda la comunidad educativa y con las familias un montón también.” (Ent.12-MAI-5toAño)

- “(...) lo que yo trabajo con los profes es más que nada en las cuestiones más evaluativas, de trabajos, haciendo las adaptaciones, reduciendo por ahí información, seleccionando otra bibliografía por ahí quizás a partir de la bibliografía que los profes me dan seleccionamos otras, cuando los textos son muy abstractos o hay mucha información vemos de qué manera en conjunto, yo hago una selección, resumo y le paso al profe a ver qué le parece si está bien, esos son los tipos de trabajo que hacemos. Y con muy pocos profes pude lograr hacer, o sea, agarrar la planificación anual y de ahí priorizar contenidos, criterios de evaluación” (Ent.12-MAI-5toAño)

En síntesis, podemos identificar consenso en los discursos docentes con respecto a enfatizar que el rol de la MAI se centra en la atención particular y la adecuación de actividades para que el estudiante con acompañamiento transite su escolarización; los docentes en general no refieren a la co-responsabilidad docente para brindar atención al estudiante, atención que recae mayormente en las MAI por ser quienes conocen a los estudiantes, tienen herramientas y se formaron para atender a la diversidad. Resulta llamativo que los docentes consideren como fundamental que exista la figura del/la MAI a la vez que exponen que no planifican juntos las actividades o las evaluaciones sino que es un trabajo que se desarrolla al momento del encuentro y/o se habla antes para pasar a la MAI las actividades para que ella adapte, esto demuestra el grado de construcción en el trabajo en equipo en que se encuentran.

Por su parte las MAI indagadas focalizan en las prácticas y sus efectos en las intervenciones, resaltando que en las prácticas planificadas ellas pueden acompañar pero que resulta muy difícil poder hacerlo en lo que ellas denominan “prácticas improvisadas” y más aún con las características de la escuela, asumiendo que esto dificulta tanto la conformación de la pareja pedagógica como las posibles intervenciones de la MAI. A su vez señalan la importancia de la existencia de recursos como el diseño de un cuadernillo, por ejemplo, que pueden ser un buen punto de diálogo entre ambos docentes y facilita la tarea de las MAI.

En lo que respecta a la realización de ajustes razonables identificamos que las MAI utilizan de forma indistintas las denominaciones “adaptaciones y adecuaciones” lo cual evidencia la coexistencia de vocablos que han surgido en distintos modelos y que se usan como sinónimos. A ello sumamos la comprensión que de “adaptaciones” esbozan algunas entrevistadas que nos llevan a plantearnos si ¿adaptar es reducir información?

Asimismo resulta interesante que las MAI entrevistadas entienden que los docentes de la escuela agrotécnica poseen una mirada acotada en cuanto a su rol y sus funciones ya que asocian al profesional como acompañante exclusivo del estudiante en el aula. De acuerdo con la Resolución 439/18, el rol del MAI está orientado a propiciar mejores condiciones en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad temporal o permanente en los diferentes niveles obligatorios del sistema educativo; mientras que sus funciones comprenden una dimensión institucional (vinculada a la dinámica escolar, acuerdos, estrategias, ajustes razonables), una dimensión pedagógica (comprende estrategias metodológicas y organizativas, armado del proyecto pedagógico individual, adaptar materiales específicos, generar acuerdos sobre criterios e instrumentos de evaluación), y una dimensión familia/comunidad que implica la comunicación y trabajo con la familia del estudiante y/o con diversas instituciones para promover el trabajo en red en espacios de inclusión.

- **Trabajo con configuración de apoyo**

Según lo expuesto por los actores educativos entrevistados se reconoce que todos los estudiantes con acompañamiento de educación especial tienen configuración de apoyo en las que se registra si necesitan o no “adaptaciones”, donde está definido el apoyo y la modalidad de atención que los estudiantes recibirán para transitar el ciclo escolar.

Las MAI expresan que a principio de año se hace una evaluación para definir los apoyos que se brindarán y que en esta escuela se decidió realizar atención directa en aula, seguimiento de trayectoria y, en un caso particular, se acordó el desdoblamiento de la trayectoria. Así mismo, indican que la configuración de apoyo es responsabilidad de la MAI, que en su escritura participan la MAI y la POT (profesora de orientación y tutoría) y que luego el documento se comparte con los docentes para que sumen sugerencias, luego es firmada por las familias, los docentes y los equipos de directivos de la escuela secundaria y de educación especial, por la MAI y la POT del estudiante para el cual se realizó la configuración de apoyo.

Lo expuesto se deriva de las siguientes afirmaciones:

- “(...) todos los estudiantes tienen configuraciones de apoyo, la finalidad justamente es definir qué apoyo se va a dar y la forma, la modalidad; también es trabajar con otros organismos, con otras instituciones que es válido también en una configuración de apoyo.” (Ent.12-MAI-5toAño)
- “Para la atención se hace una evaluación al principio de año que es la configuración de apoyo y ahí junto con los profesores y los equipos directivos se ve qué modalidad necesita el

estudiante (...) En este caso yo estoy haciendo acompañamiento directo, acompañamiento directo en el aula y un espacio individual con uno de los estudiantes con el estudiante de quinto ahí trabajamos cuestiones más específicas.” (Ent.12-MAI-5toAño)

- “(...) hoy estuvimos leyendo en las configuraciones de apoyo y compartiéndolas con las familias (...) Hay estudiantes que hacen adaptaciones y otros que no, que solo tienen un acompañamiento en el aula y de a poquito se los va soltando y otros estudiantes que necesitan adaptaciones como por ejemplo el estudiante de quinto que está haciendo la mitad de las materias este año y el año que viene va hacer la otra mitad” (Ent.12-MAI-5toAño)
- “Nosotros en el CSAC todos los años, de todos los estudiantes que acompañamos, tenemos que realizar el documento de configuración de apoyo (...); “(...) en esta escuela fue la mandé digital poniendo un plazo para que las hagan circular entre los profesores y quien quiera hacer alguna sugerencia más, algo específico y demás de lo que nosotros vayamos arreglando con los profes o con la POT que a ver es quien nos hace también de intermediario poder agregar (...) termina siendo más escrita por la POT, la MAI y capaz, que uno o dos profes y después sí, al momento de firmarla se llama a la familia y se les lee a las familias (...), la tienen que firmar los docentes y los dos equipos directivos de las instituciones que intervengan de educación formal.” (Ent.8-MAI-1erAño)
- “El acuerdo es entre la familia, el docente, alguien del equipo directivo que generalmente estoy yo por mi rol, el CSAC que en este caso es la escuela 557, emmm y el equipo POT. La POT que está a cargo del curso también participa” (Ent.12-MAI-5toAño)

Un docente de la escuela agrotécnica en particular entiende que la configuración de apoyo es una planificación paralela que implica una reducción de contenidos; otro expresa que no hay coincidencia entre el estudiante y la configuración; y otro docente manifiesta desconocimiento respecto a la existencia de la configuración de apoyo.

Así lo manifestaban los docentes consultados:

- “Esa propuesta viene del CSAC, claro. Este año no recuerdo pero sí hemos tenido generalmente planificaciones paralelas para esos estudiantes, donde se adaptan los contenidos y sobre todo la cantidad es menor y, este año no recuerdo, pero años anteriores si, son planificaciones paralelas.” (Ent.4-Prof.Matamáticas)
- “(...) muchas veces la configuración de apoyo a mí cuando lo veo los chicos me parece como que no coincide, no porque no hayan hecho mal ni nada, pero muchas veces el chico cuando está solo ahí está logrando un poco de autonomía” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

- “¿Qué sería eso?”; “Creo que recibí uno, sí.” (Ent.7-Prof.Físico/Química)

En resumen, en esta Escuela Agrotécnica la configuración de apoyo es un instrumento que los docentes, a excepción de las MAI, poco reconocen. Además, una MAI expone que la elaboración de dicha configuración termina siendo “escrita por la POT, la MAI y capaz, que uno o dos profes” lo cual podría vincularse a la falta de tiempos y espacios reales (mencionados en apartados precedentes) para el desarrollo de tan importante labor, al modelo organizacional propio de la institución y/o a la gestión institucional responsable de organizar y garantizar los espacios para que ello ocurra. Esto despierta interrogantes como ¿Qué importancia tienen las configuraciones de apoyo en los procesos de inclusión en esta escuela? ¿Cómo se delinearán las estrategias de acompañamiento a las trayectorias por parte de los docentes si las configuraciones de apoyo no se conocen? ¿Quién/es atienden las trayectorias de los estudiantes con inclusión? Encontramos aquí un interesante aspecto a indagar y abordar para poder desarrollar un verdadero proceso de inclusión educativa.

- **Integración social y autonomía de los estudiantes con atención a la inclusión**

En lo que respecta a la integración social y a la autonomía de los estudiantes con atención a la inclusión, los consultados manifiestan que desde la institución se busca que los chicos/as con una discapacidad se “autoabastezcan”, logren ser independientes; que se busca generar autoestima y motivarlos; que aprendan a escuchar y a trabajar en equipo. También comentan que se trabaja para que los estudiantes puedan percibirse en su yo, sean personas sociables y puedan tomar decisiones. Algunos docentes reconocen que ellos no se ocupan de la integración social y la autonomía de los estudiantes porque no tienen formación para poder abordarlo.

Así queda expresado en los comentarios de los docentes:

- “(...) estamos tratando en el colegio que el chico con una discapacidad se autoabastezca (...) que el chico se pueda autoabastecer y ser independiente dentro de su de su discapacidad y de su diversidad no.” (Ent.1-Directora)
- “En cuanto la integración social a mí me gusta mucho hablar de mis experiencias, ya tengo 52 si Dios quiere pronto me jubilaré y yo noto que cuando cuento anécdotas, experiencias particulares les llama mucho la atención a los chicos. Me escuchan muchísimo y me gusta esa parte. Y yo creo que les sirve. Y no tengo ninguna estrategia, nada en particular con si hay algún problema intelectual, la verdad que alguna estrategia específica no, no tengo.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)

- “Se trabaja en equipos, tienen que saber escuchar, el habla es natural en ellos entonces el tiempo de escucha, se trabaja mucho el tiempo de la observación, el tiempo de compartir lo observado. (...) se trabaja desde el respeto, desde poder pararme yo en mí mismo con mis capacidades y poder mirar al otro (...); “(...) lo trabajo desde eso de que tengan la serenidad de poder pararse en sus dos pies y ser personas, por ende sociales, donde a través de un montón de sus propias cualidades pueden ejercitar sus decisiones, sus elecciones, su punto de vista.” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Intento que trabajen en grupos que se vinculen y por ahí en el trabajo afuera está bueno también porque se relacionan, pero hay uno de los chicos que sí que se incluye mucho.” (Ent.6-Prof.ProducciónVegetal)
- “(...) muchas veces el chico cuando está solo ahí está logrando un poco de autonomía (...) le di a mi PEP la evaluación para que reparta y les tomé a los chicos y le dio a este estudiante y el estudiante no dijo nada, la hizo y le fue bárbaro entonces muchas veces necesitan un poquito más de autonomía, (...) también ellos van avanzando y hay que dejarlos un poco no, en el en este caso, hablando particularmente de esto.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “(...) no lo hago, no estoy preparada, no tengo herramientas.”(Ent.7-Prof.Físico/Química)
- “(...) yo no lo hago, lo maneja la MAI, yo no tengo la formación.” (Ent.10-Prof.Lengua)

En síntesis, según lo manifestado por la mayoría de los entrevistados para la integración social y la autonomía de los estudiantes con acompañamiento se focaliza en el desarrollo de la autonomía, la independencia y el reconocimiento del ser dentro de una sociedad. Sin embargo, algunos docentes sostienen que ellos no están formados para ocuparse de la integración social de los estudiantes pero cuentan con el recurso de apoyo (MAI) para desarrollar un trabajo colaborativo de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

En este punto, resulta oportuno remitirnos a los aportes de Skliar cuando propone abrir la posibilidad de pensar la educación desde una gestualidad mínima y desde gestos de hospitalidad para así hospedar al otro desde gestos sencillos como saludar, acompañar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, estar allí, etc. El autor no refiere a grandes transformaciones reformistas, no sugiere la regeneración del currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales sino a que hacen falta los gestos mínimos para educar a cualquiera, al diferente, al diverso o al excluido (2012). Desde los discursos de los entrevistados podemos identificar en algunos docentes esos gestos mínimos a los que refiere el autor, docentes que hospedan a los

estudiantes y otros docentes que se mantienen ajenos porque consideran no estar preparados o porque está la MAI para ocuparse de la integración social y la autonomía de los estudiantes con discapacidad.

1.3 Las prácticas pedagógicas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y/o acompañamiento de educación especial.

- **Diagnóstico inicial y vínculo pedagógico**

En cuanto a cómo hacen los docentes para conocer a sus estudiantes, la mayoría coincide en que consultan con el/la POT (profesor/a de orientación y tutoría) de cada curso; dialogan con los preceptores y/o con el equipo directivo; acuden a los legajos o a mirar el diagnóstico y luego se informan al respecto. Asimismo, hacen mención que en casos puntuales es la MAI o el preceptor quien, al inicio del ciclo lectivo, brinda un informe sobre los estudiantes con acompañamiento. Algunos docentes expresan que están atentos para ver si la trayectoria funciona y que observan a los estudiantes en cada clase.

Así lo expresan los entrevistados al enunciar:

- “(...) mucha concentración en la clase a clase, día a día, ver si la trayectoria está funcionando, si hay progreso o no, pero es fundamental el día a día y estar en el que sea un ida y vuelta individual entre el estudiante y el docente” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) tengo una POT que es maravillosa, (...) investigar de cada uno, también están los legajos que en los legajos en general es de asumir que nunca está descrita tan minuciosamente lo que puedes leer en presencia”; “(...) informarme de lo que está argumentado en una carpeta de los chicos o trabajar con la MAI. Después obviamente si tengo un diagnóstico, en el mejor de los casos que son los menos, obviamente investigar sobre el diagnóstico. (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Y la mayoría de las veces hablo con la POT eso.” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “Bueno, en general en las primeras clases les suelo preguntar a veces de dónde vienen, lo vamos retomando en algún momento del año pero en general son los preceptores y los POT, incluso los equipos directivos si es necesario de informarnos alguna particularidad.” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) averiguo con los profesores principalmente, o me entero digamos no, o me avisa en casos puntuales, una MAI o un preceptor me avisa (...)” (Ent.9-PEP-Vegetal)

- “(...) nos apoyamos mucho en las POT o en otras personas (...) a principio de año, en las reuniones institucionales o en alguna reunión, siempre nos dan como un pequeño informe de los chicos que van a entrar al aula y bueno de ahí ver como como podemos este acercarnos a ellos, si tienen algún problema, si alguna discapacidad.” (Ent.10)
- “Bueno para conocerla generalmente ya te digo trabajo mucho con el PEP o el profe del módulo entre los dos para ver, charlamos con las POT (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

En los discursos de los docentes entrevistados aparecen también algunas referencias sobre el vínculo pedagógico. Algunos docentes señalan que para ellos es fundamental la relación con el estudiante, el generar confianza, conocer a los chicos, registrar o saber cómo desean ser nombrados, conocer de dónde vienen, poder acompañarlos y crecer juntos.

En este sentido, los entrevistados expresaron:

- “Primero que nada es fundamental la relación, tener una buena relación, una buena llegada al estudiante”; “(...) poder relacionarme es lo más importante (...)” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “Que me permitan acompañarlos. A ver, como decir que me permiten a mí crecer con ellos. Es, eso que me dejen acompañarlos (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) en general en las primeras clases les suelo preguntar a veces de dónde vienen, lo vamos retomando en algún momento del año” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “Considero que eso es fundamental conocer los chicos, de dónde vienen, siempre cuando empezamos a principio de año yo pregunto, les pregunto, (...) como les gusta que los llamen porque muchas veces tienen un nombre que no les gusta (...) y me lo dejo registrado como para tenerlo en cuenta porque la idea es que se sientan cómodos ¿no? Y también les pregunto de dónde viene porque muchas veces vienen de lugares hasta que yo no conozco y trato siempre de ver, de averiguar qué hay ahí como para también interesarme de dónde vienen y poder charlar un poco de lo que hacen en sus casas y eso lo hago bastante. Me gusta conocerlos.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

En resumen, la etapa diagnóstica es un aspecto relevante para conocer a los estudiantes y sus trayectorias escolares. Los docentes de la Escuela Agrotécnica cuando necesitan saber algo sobre algún estudiante en particular acuden a diversos colegas en busca de información y/o esperan que dicha información les sea proporcionada por profesionales de educación especial; a su vez resulta llamativo el hecho de que pocos docentes lean los legajos de los estudiantes y se informen por su cuenta acerca de los diagnósticos; a ello se suma que pocos docentes centren su

atención en fomentar vínculos con los estudiantes (y entre pares) para acceder al conocimiento sobre el estudiante y así poder proyectar el abordaje de los contenidos del espacio atendiendo a las características particulares de sus estudiantes. De aquí se deriva que el conocimiento sobre las posibilidades de sus estudiantes esta mediado por terceros o por documentos antes que por la observación y el contacto directo con el propio estudiante con discapacidad.

- **Planificación de la enseñanza en la Escuela Secundaria Agrotécnica**

Los entrevistados exponen que para planificar sus clases y los contenidos a trabajar tienen en cuenta las características del grupo de estudiantes, los gustos e intereses del grupo, los materiales de los que disponen. Algunos docentes mencionan que en primer lugar realizan un diagnóstico para conocer saberes previos y proyectar un punto de partida en la enseñanza; que planifican en base al diseño curricular y que participan de una planificación areal que cambia en la forma de implementarla según las características de cada grupo.

Esto se desprende de las siguientes expresiones:

- “(...) tengo en cuenta mucho lo que el grupo me permite hacer, si bien por supuesto tengo una base curricular que me la da el Estado y hay una planificación ya en la institución que es hegemónica, está naturalizada la forma de implementarla es lo que varío, de acuerdo a lo que puedo leer de las capacidades del grupo (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) la planificación en el colegio está consensuada por todos los del área, nosotros hacemos planificaciones por área, así que los temas a abordar se plantearon desde una realidad en la que nadie negó la diversidad (...) la diversidad está puesta/está implícita.” (Ent.5-Prof.Biología)
- “La planificación yo la hago en base al diseño y trato de adaptarla un poco viendo como es el grupo en los tiempos y bueno, qué actividades pienso que se van a poder lograr realizar y cuáles no.”; “(...) el grupo, los materiales con los que cuento, personales, y con los que cuenta la escuela en la que estoy trabajando.” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) hacemos diagnóstico del grupo, vemos si es dinámico también yo, como mi especialidad Lengua y Literatura, tengo en cuenta mucho los gustos personales (...); “es importante hacer primero el diagnóstico, de comprender los gustos, (...) hago básicamente los diagnósticos en anonimato para que ellos no se sientan presionados (...)” (Ent.10-Prof.Lengua y Literatura)

Los docentes de los talleres de la especificidad técnica exponen que para planificar las clases prácticas primero necesitan conocer al grupo y luego se planifica en conjunto (docente y pep); que en la planificación de las clases se presta especial atención a la actividad a realizar, con quienes y con qué herramientas. También señalan que, a veces, es el PEP quien planifica la clase práctica en función de lo que el docente está enseñando desde lo teórico.

Así lo manifestaban los docentes entrevistados:

- “(...) estoy como PEP (Profesor de Enseñanza Prácticas) y tengo en cuenta lo que por ahí bueno planifica la profesora, el profesor primeramente y en base a eso se realizan las actividades que son en este caso casi todas prácticas.” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “A mí me gusta conocer el grupo para planificar la clase práctica primero porque ya conociendo el grupo uno sabe más o menos quienes trabajan, quienes les gusta más hacer una cosa, entonces lo pienso desde eso no, de conociendo el grupo a ver qué vamos a hacer y siempre la clase práctica se planifica junto con el profesor a cargo del módulo sí y se tiene en cuenta todo, qué es lo que vamos a necesitar, con qué chicos vamos a trabajar, cómo son esos chicos si son muy revoltosos (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Desde las voces de los docentes de apoyo a la inclusión se reconoce que, en los primeros años, las prácticas docentes son más planificadas y que es ahí donde se puede articular mejor; mientras que en otros años las “prácticas más improvisadas” no facilitan la intervención en una escuela con orientación tan específica. También reconocen que los profesores más nuevos (noveles) tienen mayor apertura para facilitar la planificación anual.

Evidencia de ello, se encuentran en las siguientes expresiones:

- “Las prácticas de los docentes (...) si pienso en el primero más que nada hay prácticas que siento que hay mayor planificación que en otros años porque ya hay un recurso, hay prácticas que son como más planificadas porque tienen un recurso que acompaña, un cuadernillo, un juego de fotocopias aunque sea que sostiene una línea de trabajo y hay otras prácticas docentes que se nota más la improvisación. Entonces hay una diferencia ahí porque en el que está más planificado obviamente nosotros podemos en esa práctica poder acompañar más y poder intervenir más y poder anticiparnos nosotros y ver qué recursos podemos traer ahora cuando hay una práctica improvisada es más difícil porque nosotros tenemos que ir trabajando en el momento sobre qué recurso y tenemos que tener una batería de cosas que por ejemplo a mí acá me pasó al principio, no tener un libro de referencia de lo

específico, de lo agrotécnico y termina siendo no podemos ayudar (...)” (Ent.8-MAI-1erAño)

- “(...) los profes que son más nuevos justamente ahí se ve bien, tienen esta apertura y lo que pudimos sí, es que ellos previamente me pasen ya toda la planificación anual y a partir de ahí ya hicimos el recorte, que eso es lo ideal, es lo más organizado y es en realidad como se tendría que trabajar (...)” (Ent.12-MAI-5toAño)

Como queda expuesto en el análisis previo los docentes de la Escuela Agrotécnica tienen en cuenta diversos aspectos para llevar adelante la planificación de la enseñanza, enmarcan la misma en el diseño curricular provincial, la planificación institucional y las situaciones mismas de enseñanza. Sin embargo, los docentes de los espacios curriculares, incluidos los docentes de la enseñanza práctica, no mencionan la participación de las MAI en la planificación de la enseñanza. Mientras que las MAI reconocen la existencia de prácticas improvisadas que no facilitan su intervención y que los docentes noveles presentan mayor apertura para compartir su planificación anual, esto en buena medida condiciona el rol del MAI ya que depende de la apertura de los docentes para compartir sus planificaciones y cuando ésta no se comparte se condiciona la capacidad de acción del MAI.

Como queda expuesto la planificación de la enseñanza no implica un trabajo colaborativo entre docentes de la educación secundaria técnica y docentes de educación especial, sino que surge desde la individualidad de cada espacio curricular con base en el diseño curricular y, en algunas ocasiones, atendiendo a las particularidades de los grupos y los estudiantes para los cuales se planifica.

- **Estrategias de enseñanza implementadas**

Los docentes de la Secundaria Agrotécnica expresan que utilizan diversas estrategias para llevar adelante la enseñanza. Como parte de esas estrategias resaltan que buscan enseñar a partir del interés de los estudiantes; intentan que el contenido “entre” desde cualquier sentido y de la forma más natural posible; por medio del arte, el dibujo y las percepciones. A su vez, reflexionan en la necesidad de revisar las prácticas docentes para ir mejorando; y reconocen como buen ejercicio variar los métodos, variar las metodologías según los cursos y buscar diferentes formas de llegar a los estudiantes con los contenidos a enseñar.

Así lo expresaban los docentes entrevistados:

- “(...) la estrategia que yo uso, básica, que para mí es fundamental es el interés de ellos (...) ¿Con qué? Con la herramienta que se te ocurra dibujo, me gusta mucho el arte entonces el dibujo, pinturas, todas las percepciones (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) variar los métodos es bueno hasta incluso para los que no presentan dificultades, o sea, es un buen ejercicio” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “(...) creo que es fundamental ir variando las formas, bueno los profes tenemos esto de que podemos siempre ir para atrás, si vemos que algo no funciona, vemos los emergentes, tenemos un montón de cuestiones ahí; podemos ir este reviviendo las prácticas y podemos ir mejorando, entonces sí me parece fundamental ir cambiando las metodologías. (...)” (Ent.10-Prof.LenguayLiteratura)
- “(...) hay que buscar diferentes formas de llegarles con los contenidos, pero no puede uno solo hacerlo tiene que tener siempre un acompañamiento (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Otras estrategias que los docentes detallan refieren al trabajo con cuadernillo, el registro de todo lo enseñado en la carpeta, aprender a operar muy bien, interpretar desde el vivenciar el entorno natural, el uso del laboratorio, los gustos del estudiante, la posibilidad de expresión (oral, pintura), la ejercitación y resolución conjunta, la introducción al tema y el brindar conceptos claros, indagar qué saben sobre un tema determinado y anotar lo que sale en común en la carpeta; dar a todos los estudiantes lo mismo, consultar individualmente la comprensión, preguntar constantemente, revisar carpetas y corregir los trabajos muchas veces. También mencionan, como estrategia, el brindar más plazos/tiempo, realizar más correcciones, revisar carpetas constantemente, elaborar trabajos más sencillos, usar material concreto, implementar el uso de recursos tecnológicos, fomentar la lectura de cuentos cortos, la puesta en común, usar fotocopias, compartir novedades y “bajar la teoría a la práctica”.

Esto se evidencia en las siguientes afirmaciones:

- “Tenemos un caso muy particular y bueno él trabaja con un cuadernillo (...).”; “(...) todo lo que sume para mí está bienvenido; mas estamos en un mundo tecnológico, no, no me cierra, o sea, no tengo un librito, me gusta cualquier tipo de herramienta o elemento que se puede utilizar; sí soy partidario de que para la calculadora primero hay que saber operar y muy bien, después usamos la calculadora.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) buscamos que todo sea natural y como es una Agrotécnica y la alternativa de animales, plantas, bacterias, hongos, (...) creo que tenemos alternativas al alcance de la mano y eso es lo bello de trabajar en una Agrotécnica, nos facilitamos con cadáveres o vamos a ver el caso

o interpretamos un ecosistema desde ir de la mano al caminar un rato a sentarnos y ver, y oler y escuchar (...)" (Ent.5-Prof.Biología)

- "(...) buscar en lo que está escrito en la carpeta que tenga relación con los libros y/o se buscan el libro y se ponen en la carpeta (...);"(...) la estrategia de darle tiempo al otro, que me diga si le gusta o no le gusta porque mi posición adelante una criatura que le gusta es una y con el que no le gusta es otra, entonces bueno el abordaje va a ser diferenciado (...)"(Ent.5-Prof.Biología)
- "Hacer toda una introducción e intentar darles los conceptos lo más claros posible y buscarles información para que lean, que sea sencilla"; "La mayoría de las veces doy prácticamente lo mismo, después intento así irles preguntando en forma particular a ver si pudieron y no sé si comprendieron y después estoy con la MAI que tienen ellos viendo así estuvo muy difícil o algo como para ver si necesitan otro material de apoyo" (Ent.6-Prof.ProducciónVegetal)
- "(...) se utiliza más material concreto para poder abordar esas diversidades." (Ent.7-Prof.Físico/Química)
- "A mí me gusta mucho usar tecnología también, ¿no? Porque como yo doy un espacio que implica ver imágenes o sea trabajar con los animales, muchas veces me gusta mostrarles videos y hacerles las clases de manera digital (...); "(...) como estrategias trato de eso de traerles novedades, de bajarlos a la práctica como para que vean que lo que uno está viendo en el aula también se puede hacer y creo que eso el ejemplo concreto es buenísimo" (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Además, los docentes mencionan que es importante trabajar desde la creatividad, la imaginación y el juego; trabajar la motivación, preparar clases interesantes, brindar apoyo afuera del aula para que los estudiantes obtengan los saberes previos necesarios, y trabajar con "otros" colegas.

En este sentido, los educadores manifiestan:

- "(...) fundamental, me gusta, no hice actuación pero en parte medio que me disfrazo de payaso también para que la clase sea llevadera." (Ent.4-Matemáticas)
- "(...) hay estudiantes bueno como fue el caso de primero (...), él no tenía los saberes previos para poder hacer la propuesta curricular de un primer año y lo que hicimos fue dar apoyo

fuera del aula dándole las herramientas de los saberes que él necesita para tener/para poder acceder a una currícula de primer año (...)" (Ent.8-MAI-1erAño)

- "(...) mi manera de trabajar es a partir de la imaginación y la creatividad, muchos juegos, muchos juegos, mucha creatividad, mucha construcción de textos de manera creativa" (Ent.10-Prof.LenguayLiteratura)
- "(...) intento contemplar las necesidades de los estudiantes pero muchas veces no sé si lo logro, porque a veces hay chicos que se recontra copan con un tipo de clase y otros se aburren, entonces traes otra propuesta y capaz que pasa al revés podés enganchar a un grupo y otros no, pero bueno, se intenta de siempre preparar clases interesantes (...)" ; "(...) creo que sí que hay que buscar diferentes formas de llegarles con los contenidos, pero no puede uno solo hacerlo tiene que tener siempre un acompañamiento sea de la MAI, sea del PEP, de alguna otra persona." (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Entendemos que las estrategias de enseñanzas involucran una dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación, aquella involucra el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, y la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. También comprende una dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich y Mora, 2010). En los discursos de los docentes se evidencia que estos toman decisiones que orientan la enseñanza considerando a los estudiantes y el contexto, y utilizan recursos mediadores del aprendizaje.

Pero continúan surgiendo discursos que denotan visiones desde el modelo integracionistas como es el caso de un docente que menciona "hasta incluso para los que no presentan dificultades" es bueno variar los métodos; y otro discurso en el que se identifican estrategias propias de las aulas inclusivas, clases que implementan múltiples fuentes y vías de acceso a la misma información tal como propone el enfoque de diseño universal de aprendizaje (DUA).

- **Recursos y materiales didácticos utilizados**

Con respecto a los materiales y recursos didácticos que utilizan los docentes de la Escuela Secundaria Agrotécnica se identifica que los docentes de los espacios técnicos específicos utilizan imágenes, textos, videos, fotos y gráficos. Y en general, la mayoría de los docentes usan libros de textos, textos que ellos modifican, las carpetas de los estudiantes, cuentos, fotocopias, dibujos, pintura y presentaciones en PowerPoint. Algunos docentes comentan que les gusta la

tecnología y que usan muchos videos, imágenes y PowerPoint. Y la mayoría coincide en la utilización del pizarrón y la tiza como recursos esenciales.

Evidencia de ello se encuentra en las siguientes expresiones:

- “Trabajamos mucho el tema de las imágenes, que los textos puedan ser acompañados por videos, fotos, gráficos digamos como para que el material sea más comprensible” (Ent.2-Regente)
- “Soy partidario de la utilización de libros.”; “(...) me gusta usar mucho en la clase el láser, obvio mucho pizarrón, tiza eso jamás en matemática va a faltar (...)” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) la carpeta es donde tiene el material de estudio, por supuesto que está relacionado con libros, (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Con la herramienta que se te ocurra dibujo, me gusta mucho el arte entonces el dibujo, pinturas, todas las percepciones” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Les mando videos y textos.” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “Eh trato de utilizar/suelo utilizar libros o textos que modifico, (...) A medida que los contenidos me lo permiten trato de hacer la mayor parte práctica y trabajar con material concreto.” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “Muchos libros, muchos cuentos, pongo en contacto a los chicos con los libros de verdad, verdad. Bueno fotocopias, por ahí algún PowerPoint (...)” (Ent.10-Prof.Lengua y Literatura)
- “A mí me gusta mucho usar tecnología también ¿no? Porque como yo doy un espacio que implica ver imágenes o sea trabajar con los animales, muchas veces me gusta mostrarles videos y hacerles las clases de manera digital ¿no? el PowerPoint (...) uso lo tradicional pizarrón bueno pizarra también” (Ent.11-PEP-Ruminantes)

En síntesis, si bien muchos de los recursos y materiales didácticos que mencionan los entrevistados devienen de la enseñanza tradicional (pizarrón, libros, fotocopias, etc) también hay otros como las presentaciones, los audiovisuales, Pdf (entre otros) que colaboran y dinamizan las oportunidades para enseñar y aprender. Si bien los docentes entrevistados mencionan sintéticamente los recursos y materiales didácticos que utilizan, estos resultan suficientes para evidenciar que en sus prácticas pedagógicas conviven recursos y materiales empleados tradicionalmente con medios e instrumentos que han surgido de los avances de las tecnologías de la informática y la comunicación.

En este punto resulta oportuno señalar que en la actualidad cobra singular importancia la implementación de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC's) en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En el ámbito de la educación, las NTIC's pueden resultar de gran utilidad para motivar a los estudiantes en sus aprendizajes ya que ellas forman parte de su lenguaje cotidiano; recursos como sitios web interactivos, entornos virtuales, infografías y/o imágenes interactivas, aplicaciones para trabajar de forma colaborativa online se constituyen en valiosos recursos didácticos que no surgieron en las expresiones de los entrevistados. Estos recursos, junto a los tradicionales, se presentan como una gran posibilidad para crear aulas inclusivas, aulas que garanticen la participación y el aprendizaje a todos los estudiantes, que fomenten la empatía y el respeto; aulas en las que se valore la diferencia y las capacidades de cada sujeto y donde la implementación de diversos recursos y estrategias contribuyan al desarrollo de la inclusión educativa.

- **Curriculum único y adecuaciones curriculares**

Algunos docentes entrevistados manifiestan que desarrollan sus actividades pedagógicas en base a un curriculum único, que tratan de igualar y planifican para todos los estudiantes las mismas actividades, aclarando que dependiendo de los criterios de la MAI se hacen adecuaciones. Los docentes de los talleres expresan que, en los módulos, desde primer año, todos los estudiantes realizan las mismas actividades y que se busca que los estudiantes con acompañamiento de educación especial lleguen al mismo nivel que el resto del grupo; asimismo señalan que todos usan las mismas herramientas y hacen las mismas tareas.

Esto se evidencia en las siguientes declaraciones:

- “(...) desde vegetal por ejemplo en primer año notamos que no hay diferencias, trabajan incluidos, sin problemas, hacen las mismas tareas.” (Ent.2-Regente)
- “(...) lo que ellos han hecho siempre lo han hecho a la par de los chicos que vienen y que tienen sus capacidades digamos entre comillas normales.” (Ent.3-JEP)
- “(...) con esfuerzo, con dedicación, van a llegar a estar al nivel del resto del grupo” (Ent.4-Prfo.Matemáticas)
- “La mayoría de las veces doy prácticamente lo mismo, después intento así irles preguntando en forma particular a ver si pudieron y no sé si comprendieron” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)

- “(...) las actividades en general son las mismas solo que a veces dependiendo del criterio de la MAI, se hacen adecuaciones de las actividades” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) todos usan las mismas herramientas o hacen la misma actividades” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “Trato de igualar, de igualar porque aparte yo con muchas escuelas y once cursos que tengo, planifico para todos y hago todas las mismas actividades y si hay que adaptar la MAI siempre se encarga, es mi apoyo en ese sentido.” (Ent.10-Prof.LenguayLiteratura)

Una cuestión a la que muchos docentes refieren en sus discursos es que para acompañar las trayectorias de los estudiantes con inclusión se realizan adecuaciones curriculares, señalando que la MAI realiza la adecuación de contenidos, actividades y evaluaciones en los espacios curriculares y que la adecuación no significa reducir los contenidos a desarrollar sino rever la complejidad de las actividades manteniendo los contenidos nodales; y afirman que cuando la MAI no puede hacer las adecuaciones realiza sugerencias al docente para que éste las realice.

Así se desprende de lo expuesto por los entrevistados:

- “(...) cuando se presentan las MAI a principio de año, se hace una lectura de las materias y a partir de las materias se evalúa, se hace como un diagnóstico y luego de ese diagnóstico se ve si hay que hacer o no adaptaciones de cada espacio. Generalmente las adaptaciones no son de acortar contenido, (...) lo que hace tal vez es emmm bajar un poquito la complejidad de las actividades, pero no achicar contenido, los contenidos nodales sostenerlos.” (Ent.2-Regente)
- “(...) los profesionales que lo acompañan ya sea en este caso la MAI y las evaluaciones las adaptan ellas.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) las actividades en general son las mismas solo que a veces dependiendo del criterio de la MAI, se hacen adecuaciones de las actividades o del tipo de letra, por ejemplo (...)” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) preparo las clases y se las paso a la MAI para que ella pueda hacer las adaptaciones o en el caso de que no se pueda porque tiene que adaptar muchísimas materias me baje a mí algunas directivas, de qué es lo que ese chico necesita como para que yo lo pueda adaptar” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Desde lo expuesto se puede advertir con énfasis la idea de que todos los estudiantes deben estar en la escuela aprendiendo lo mismo. En esta línea, Terigi realizó en 2012 una reflexión

acerca de la escuela común, el curriculum único y el aula estándar en la que propone repensar el significado de que todos deben estar en la escuela, todos aprendiendo lo mismo y todos aprendiendo lo común, ideas asociadas a la inclusión educativa; a su vez reflexiona que para que todos aprendan lo mismo se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa. Pero lo común sigue siendo lo mismo. Escuelas diferentes, propuestas diversificadas, para aprender las mismas cosas. Podemos inferir desde los discursos docentes que sus prácticas pedagógicas giran en torno a lo común, que cuando expresan que tratan de igualar y que la MAI realiza adecuaciones en realidad buscan que todos los estudiantes aprendan lo mismo y que los estudiantes con acompañamiento lleguen al mismo nivel que el resto del grupo. En definitiva, lo común y el curriculum único cobran singular importancia.

A ello, sumamos que una docente expone que la MAI le “baja directivas” cuando no puede adaptar para que ella lo haga, en dicha expresión se observa que la docente percibe una especie de relación de subordinación entre ella y la MAI, una diferencia en status de conocimientos que determinan las posibilidades de intervención de la docente del espacio curricular en cuanto al acompañamiento del estudiante con discapacidad.

- **Evaluación y acreditación de los espacios curriculares**

De acuerdo con lo esbozado por los docentes entrevistados se precisa que, al pensar las instancias y los instrumentos de evaluación, estos tienen en cuenta la integración al grupo y el proceso desde que conocieron al estudiante hasta que llegan a un conocimiento nuevo. Además, indican que usan herramientas comunes a todos los estudiantes para evaluar; que si bien se evalúa a todos por igual tienen en cuenta que hay estudiantes con “capacidades diferentes”. Algunos docentes comentan que están evaluando mediante trabajos prácticos y el seguimiento de esos trabajos, que utilizan verdaderos o falsos, unir con flechas para evaluar a los estudiantes que les cuesta escribir.

Muchos docentes señalan que para evaluar tienen en cuenta la opinión del profesional que acompaña al estudiante; que realizan acuerdos y/o evalúan en conjunto con la MAI; que es la docente de apoyo quien indica que se puede (o no) evaluar; que se realiza una “evaluación adaptada”; y se reconoce que en la práctica “el examen es fundamental”.

Así lo expresaban los actores indagados:

- “(...) me baso sobre todo en el día a día, en lo intelectual, en su relación, la integración al grupo para mí es fundamental (...) y después bueno, un 80 por ciento le doy importancia a la

participación de los profesionales que lo que lo acompañan ya sea en este caso la MAI y las evaluaciones las adaptan ellas.” (Ent.4-Prof.Matemáticas)

- “Evalúas básicamente el proceso que puede llegar desde que lo conociste hasta que tiene una idea más de lo que querés o un conocimiento vamos a ser bien educativo, un conocimiento nuevo (...); “No tengo por qué no usar los mismos instrumentos que uso para los demás no sé si en la actualidad hay alguna formación particular (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “(...) en este momento estamos haciendo todos trabajos prácticos, está medio complicado de evaluarlos, porque desde que yo empecé con ellos estuve bueno un poco de teóricos ponele y hemos trabajado un montón afuera (...), intento por ahí darles trabajo y hacerle seguimiento a esos trabajos” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “Hacemos acuerdos en el momento de evaluar y durante el año para ver cómo vamos a evaluarlo, generalmente termina evaluando el MAI porque es él quien va siguiendo detalladamente el proceso de aprendizaje de ese estudiante.” (Ent.7-Prof.Físico/Química)
- “(...) se evalúa de la misma manera, pero teniendo conciencia, digamos de que tienen otras capacidades diferentes, no.” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “Evaluó en conjunto, en conjunto con la MAI. Yo marco algunas cosas y le digo y ella me dice, mira así, pero esto sí, (...) tengo muy muy en cuenta lo que, todo lo que las MAI me preparan a principio de año que es una hojita donde me dice qué puedo evaluar que no.” (Ent.10-Prof.Lenguaje y Literatura)
- “Evaluamos, lo evaluó junto con la MAI y siempre con evaluaciones adaptadas, por ejemplo, no, si tiene dificultad de lecto-escritura voy a hacer una evaluación donde el estudiante no tenga que escribir o desarrollar trato de adecuarle y hacerle qué sé yo evaluaciones para unir con flecha, verdadero o falso como que sea cosas más cortitas con opciones como para que pueda estar más cómodo (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “(...) está la evaluación de proceso, pero cuando vamos a la práctica el examen es fundamental, la evaluación como examen no como finalidad (...)” (Ent.12-MAI-5to Año)

Con respecto a los aspectos a considerar para la acreditación de los espacios curriculares, los docentes indicaron que tiene en cuenta la integración y la continuidad con el mismo grupo; que comprendan y se llevan una base de lo visto; el esfuerzo (actitud) y la adquisición de contenidos mínimos. A su vez, mencionan que tienen en cuenta el proceso del estudiante, cómo fue organizándose y aprendiendo; los logros tanto en las prácticas como en la teoría en el aula. Y

agregan, que cuando se trata de un estudiante con acompañamiento de educación especial, la acreditación del espacio curricular se resuelve en conjunto con la MAI, se toma la decisión entre ambos docentes.

Evidencia de ello se encuentra en las siguientes expresiones:

- “(...) que ellos se integren al grupo, que se sientan cómodos, que se sientan importantes, que se sientan uno más y que continúen con el mismo grupo” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “Tengo muy en cuenta lo que llegamos a consensuar con la MAI, o sea, las notas a las criaturas que tienen acompañamiento siempre las pongo con el otro.” (Ent.5-Prof.Biología)
- “Creo que lleguen a una comprensión de los temas por ahí, (...) que se hayan llevado una base de todo lo que vimos y que se hayan esforzado también (...)” (Ent.6-Prof.ProducciónVegetal)
- “Que tenga los contenidos mínimos pero que realmente lo haya logrado (...)” (Entrevista7)
- “(...) está en una condición especial digamos, diferente y bueno hay que ver que ha logrado hacer en las prácticas y como le ha ido con la teoría en el aula.” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “Con la MAI, siempre nos juntamos con la MAI y decimos, entre las dos decidimos la nota que le corresponde de acuerdo a lo que ella me dice del avance que tuvo porque yo en realidad mucho avance no puedo ver porque tengo muchos más alumnos (...)” (Ent.10-Prof.LenguayLiteratura)
- “(...) tengo en cuenta el proceso que hizo ese chico no, siempre con su dificultad que tenga (...) de ver a principio de año como estaba, cómo fue avanzando, cómo fue aprendiendo y ahí tengo en cuenta que es durante todo el año ese proceso las cosas que él ha aprendido y así lo evaluó sí, no sólo teniendo en cuenta solamente una nota de una evaluación (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

En resumen, se evidencia que para los educadores entrevistados la evaluación representa una instancia centrada en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, en la valoración de los conocimientos y en los progresos de aprendizajes; es una instancia en la que se trabaja en pareja pedagógica, donde el docente y la MAI trabajan colaborativamente. Cabe resaltar que al referir a la evaluación los educadores, según lo expresado, solo asocian la misma al proceso de aprendizaje de los estudiantes y no hacen referencia a la relación de la misma con el proceso de enseñanza.

Respecto a la instancia de evaluación, el documento “Evaluación, Acreditación y Promoción de los Estudiantes Criterios para el Acompañamiento de las Trayectorias Escolares” aprobado en el 2013 sostiene que la evaluación, permite interpretar los procesos que se desarrollan, posibilita en el docente también la revisión de su propuesta didáctica, la consonancia de las actividades propuestas con los propósitos de cada momento evaluativo, la validez de los registros e instrumentos utilizados para realizar el seguimiento o la constatación de los logros de aprendizaje y la enseñanza efectiva desarrollada. La evaluación brinda información para conocer, comprender y valorar ambos procesos: el de enseñanza y el de aprendizaje.

También, dicho documento plantea que la acreditación es la certificación de los aprendizajes previstos en la estructura curricular, comprende una instancia que permite reconocer el logro de los aprendizajes previstos para un espacio curricular (materia, módulo, taller,) en un período determinado. Tiene valor social y sirve para la circulación interinstitucional. En este sentido, los entrevistados dejan constancia que para la acreditación de los espacios curriculares no sólo observan los conocimientos y los logros alcanzados tanto en las prácticas agropecuarias como en la teórica dentro del aula, sino que además la acreditación se resuelve con la MAI. En este sentido, resulta interesante recuperar que en relación a la evaluación y acreditación los docentes resuelven en forma conjunta, mientras que el armado de las configuraciones de apoyo y la planificación de la enseñanza, como quedó expuesto en apartados anteriores, resultan difícil de concretar.

- **La enseñanza desde la especificidad de la formación agrotécnica**

En cuanto a la enseñanza desde la especificidad de la formación Agrotécnica, algunos docentes señalan que en los talleres los estudiantes aprenden cosas que los ayudarán a desempeñarse en la vida; que en las prácticas agropecuarias está presente el “saber-hacer” y el trabajo colaborativo que fortalecen el prestar atención; y reconocen que los estudiantes con acompañamiento de educación especial no presentan dificultades en la práctica donde su participación es mayor. Además, los entrevistados manifiestan que en la enseñanza de la especificidad técnica confluyen la teoría y la práctica lo cual facilita el enseñar; y que el trabajo afuera (en actividades de la chacra) es mucho más fácil para todos los estudiantes.

Esto se deriva de lo manifestado por los docentes de los espacios técnicos-específicos:

- “(...) en esta escuela hay un montón de chicos que vienen, eee con inclusión (...) como tiene áreas especiales de talleres y de cosas que ellos pueden aprender y que los puede ayudar a desempeñarse en la vida o tener una pequeña salida laboral” (Ent.1-Directora)

- “(...) las prácticas agropecuarias ayudan porque también ahí está el saber-hacer, el trabajo colaborativo o el trabajo en equipo fortalece el prestar atención (...), entonces ahí también se puede ejercitar esto de que bueno si yo quiero no se esquivar tengo que prestar atención en lo que el profesor me está explicando.” (Ent.2-Regente)
- “(...) el hecho de estar trabajando afuera con la tierra, los animales genera otro tipo de contacto y otro tipo de no sé aprendizaje, (...) es mucho más fácil enseñar acompañado con una trayectoria práctica que únicamente teoría.” (Ent.6-Prof.Producción Vegetal)
- “(...) lo bueno de la parte práctica es que es menos complicado para él, para ellos.” (Ent.9-PEP-Vegetal)
- “(...) él ama los animales entonces en la parte práctica se recontra engancha, participa mucho más que en la clase teórica (...) pero en realidad afuera es mucho más fácil, es mucho más fácil porque los chicos al tener el animal, al tener las instalaciones se enganchan muchísimo más y me pasa con casi todos los que tienen dificultad de aprendizaje porque tengo un tercer año también sí y tengo en primero y todos afuera funcionan mejor, se enganchan más.” (Ent.11-PEP-Rumiantes)

Algunos docentes entienden que en las actividades prácticas influyen diversos aspectos (de género, psicológicos y/o físicos) a considerar. Con respecto a los estudiantes de primer año, entienden que los mismos se están adaptando al nivel y al grupo; reconocen que en los años superiores hay materias con mucho contenido teórico, conceptos abstractos y vocabulario específico que dificultan la comprensión de los estudiantes en general. A la vez, afirman que el trabajo en pareja pedagógica (con el PEP) favorece la atención a la diversidad.

Así surge de lo enunciado por los docentes consultados:

- “(...) en los años superiores que hay muchas materias como por ejemplo maquinaria, forraje, bovinos que tienen mucha teoría, términos muy específicos que eso es algo que notamos que, en general no, no sólo los chicos con inclusión en general el tema del vocabulario técnico emmm eso es un trabajo enorme y difícil; también para que los docentes entiendan que hay conceptos que son muy abstractos y que en eso si hay que adaptar muchísimo.” (Ent.2-Regente)
- “(...) pasa a veces que alguno no está en condiciones. Bueno, ya sea por las físicas, cosas como por ejemplo que pasan por el género no, por ejemplo, el género femenino tiene sus cuestiones ya sea por fuerza, o sea por cuestiones físicas, también hormonales. Y bueno, y después hay otras cuestiones que a veces también influyen que son cuestiones psicológicas

que atraviesan los chicos a las cuales también uno tiene que estar muy atento y bueno prestar mucha atención a eso, porque es sobre todo en este primer año, los primeros años, este los chicos además están en una adaptación al secundario y vienen muchas veces de otro colegio, están adaptándose al grupo y más y todo lo de la adolescencia (...)" (Ent.9-PEP-Vegetal)

- "(...) la ventaja que tenemos nosotros de los talleres y de los módulos que trabajamos en pareja pedagógica para mí eso ayuda un montón porque trabajo mucho también en introducción animal II donde soy profe y tengo un PEP que los conoce a los chicos de primer año y bueno nos ayudamos un montón con esto de poder atender la diversidad (...)" (Ent.11-PEP-Rumiantes)

En general, los docentes afirman que los estudiantes no presentan dificultades para la realización de las actividades prácticas de la formación agrotécnica como sí se evidencian en el trabajo teórico propio del aula. Esto se convierte en un dato relevante a considerar, podría tomarse como indicador para el desarrollo de propuestas pedagógicas basadas en "lo práctico, en el saber-hacer" para los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. Con base en ello, podría afirmarse que las escuelas agrotécnicas pueden resultar mejores escenarios para los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual por su carácter práctico, por lo estimulante que resulta el trabajo en la chacra, o por el trabajo en pareja pedagógica en los talleres, entre otros aspectos. Esta idea resulta interesante para seguir profundizando en futuros estudios.

Otro aspecto llamativo que identificamos es el uso indistinto de los términos "talleres y módulos" que hacen los docentes para referir a los espacios del campo de la formación técnico-específica. En este sentido, el diseño curricular especifica que las "unidades curriculares del Campo de Formación Técnica Específica se desarrollan bajo formato de talleres" (DC, 2014, p.19). Entendemos que ello podría deberse a que en el antiguo diseño curricular (polimodal) los espacios curriculares se establecían con formato de módulo por lo que aún persiste en el acervo docente dicha denominación que convive con el nuevo formato de taller. Pero también podría evidenciar los esquemas de pensamientos, percepción y acción incorporados y compartidos entre los docentes, es decir, el hábitus docente.

Asimismo, resultan interesantes algunas menciones que realizan los entrevistados. Uno de ellos relaciona los talleres con el desempeño en la vida cotidiana y la salida laboral para los estudiantes con discapacidad, asociando que los saberes prácticos que la escuela proporciona revierten particular importancia en el futuro de dichos estudiantes; mientras otro docente entiende que el "estar trabajando afuera con la tierra, los animales" genera otro tipo de

aprendizaje sin especificar cuál sería ese aprendizaje al que refiere, y a su vez otro docente afirma que la parte práctica despierta mayor interés en los estudiantes con discapacidad, esto podría interpretarse como factores favorecedores de aprendizajes efectivos en los estudiantes con discapacidad intelectual y se configuran en ideas posibles de indagar en futuros estudios.

1.4 Barreras al aprendizaje y la participación en la Escuela Secundaria Agrotécnica

Indagando sobre las barreras o factores que los actores educativos identifican como limitantes para el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje se reconoce, en los discursos de los actores entrevistados, que en la Escuela Secundaria Agrotécnica existen diversas barreras didácticas, barreras organizativas y barreras sociales/actitudinales.

- **Barreras didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

A partir de lo expresado por los docentes entrevistados se identifica que la principal barrera didáctica que existe en la Escuela Agrotécnica es la falta de saberes previos necesarios de los estudiantes para abordar la propuesta pedagógica del nivel secundario. Los educadores sostienen que hay “muchos baches”, que las bases de saberes de los estudiantes son muy diferentes, que faltan los contenidos mínimos indispensables, que los estudiantes presentan dificultades en la escritura, la lectura, la comprensión y en el prestar atención. A la vez, asocian estas dificultades con los recortes de contenidos y como consecuencia del trabajo virtual en pandemia.

Algunos docentes señalan la existencia de dificultades relacionadas a la disponibilidad para aceptar sugerencias de otros docentes, para pensar diferentes formas de evaluar, para dejar claros los criterios de evaluación, para mirar al grupo y entender que hay diferentes formas de aprender. Asimismo, una docente de educación especial identifica como barrera la formación en cuanto a la didáctica que poseen los docentes con formación universitaria.

Así lo expresaron los educadores consultados:

- “(...) hay una problemática transversal que es la lectura y la comprensión”; “(...) no han obtenido en el ciclo anterior los contenidos mínimo indispensable entonces sumamente necesario tener el acompañamiento” (Ent.4-Prof.Matemáticas)
- “(...) hay casos de chicos que les cuesta muchísimo que presten atención o que comprendan.”; “(...) a veces he tenido que reformular en algún momento porque he hecho algo que ha sido muy complejo o medio como que en el momento empezar a cambiar la información que le estoy dando o darle por ahí cosas que se creían que sabían”; “(...) vienen

con bases muy diferentes los chicos, hay chicos que les cuesta muchísimo leer o comprender lo que les estás diciendo, prestar atención” (Ent.6-Prof.ProducciónVegetal)

- “(...) primer año no saben escribir o no saben la letra cursiva (...)”; “(...) hay temas que son muy complejos y aunque uno haga recortes y trate de usar otro tipo de material, no sé si logran comprender y termina habiendo mucho recorte de contenido.” (Ent.7-Prof.Fisico/Química)
- “(...) la principal barrera tiene que ver también con esto la falta de que hay muchos baches en los estudiantes en cuanto a saberes previos: la currícula de Educación Secundaria empieza de un punto de partida que a veces no es, te diría que en el 80% de los grupos, no es el punto donde llegaron los estudiantes en un sexto grado (...) termina siendo una barrera en general del aprendizaje para todo el grupo” (Ent.8-MAI-1erAño)
- “(...) hay barreras en cuanto a la cuestión didáctica específicamente respecto a la evaluación.”; “(...) hay cuestiones que están muy naturalizadas también que faltan por ahí reflexionar y preguntarnos no sé en la forma de mirar al grupo, en poder ver realmente que hay otras maneras de aprender (...) tiene que ver con las formaciones; de hecho acá en la escuela hay muchos profesores que tienen formaciones universitarias y se nota eso, la cuestión más didáctica y de poder ver estas formas diferentes de aprender cuesta como verlas ¿no?” (Ent.12-MAI-5toAño)

Como queda expuesto, en los discursos de los actores educativos entrevistados, se identifican diversas barreras didácticas que dificultan la enseñanza y el aprendizaje, dificultades presentes dentro del aula y que se relacionan con la práctica pedagógica; se identifican barreras didácticas centradas en el proceso de aprendizaje, es decir, miradas puestas en el sujeto que aprende al reconocer la falta de saberes previos, pero también miradas cuya centralidad está puesta en el docente (en el proceso de enseñanza) cada vez que se señalan dificultades relacionadas a la disponibilidad para aceptar sugerencias, para pensar diferentes formas de evaluar, para dejar claros los criterios de evaluación, para mirar al grupo y entender que hay diferentes formas de aprender, entre otras.

Algo que surge de forma clara es que la falta de saberes previos necesarios para abordar la propuesta del nivel secundaria se presenta como una barrera didáctica para todos los estudiantes y no sólo para los estudiantes en condición de discapacidad intelectual. Sin embargo, nada surge sobre las estrategias que se desarrollan para reducir o eliminar tales barreras. Además, en los discursos analizados se evidencia que han sido mayormente descriptas las dificultades que

presentan los estudiantes que las dificultades que encuentran los docentes para trabajar con la diversidad presente en el aula por lo que las respuestas son proclives a depositar las dificultades en los estudiantes y esto, en sí mismo, es otra barrera.

- **Barreras comunicacionales y/u organizacionales**

Los entrevistados mencionan diversos obstáculos que dificultan el trabajo docente de atención a la inclusión. En general, señalan con énfasis la falta de tiempos y de espacios físicos para el trabajo entre docentes, y las ausencias de la MAI en el salón de clases como las principales barreras. Otras barreras que se mencionan refieren a el tiempo de clases perdido por diversos factores, la escasez de recursos de apoyo (MAI), la imposibilidad de conformar la pareja pedagógica, la falta de directivas para coordinar el trabajo entre docentes, la falta de vías de comunicación, la escasa participación de los docentes del nivel en la elaboración de las configuraciones de apoyo, los constantes cambios de profesores en los talleres; y en menor grado, la disponibilidad para trabajar con el docente de educación especial.

Lo expuesto se desprende de las siguientes enunciaciones:

- “(...) a veces se adjudica una MAI o una persona, o un ente humano que acompañe en la situación de que lo necesite no tenga regularidad dentro del aula, generalmente las MAI andan como Alicia, como el conejo de Alicia en el país de las maravillas, que tienen el zapatito acá y contrarreloj tiene que estar en otra institución (...), falta para acompañar realmente falta, es mucho gracias a Dios lo que se aprendió y bien es la actitud para acompañar, pero tenemos que seguir trabajando en el cómo.” (Ent.5-Prof.Biología)
- “No hay espacio, está el recreo, la hora antes de irte, los 10 minutos antes de entrar, este no hay una apuesta/un tiempo en común con él/con la MAI, no hay un espacio, si querés dentro del trabajo que te habilite a un tiempo de plantear algunas problemáticas con mejor abordaje (...)” (Ent.5-Prof.Biología)
- “En las clases prácticas no ha habido en ningún momento las MAI, en las partes teóricas si pero en las prácticas no.” (Ent. 6-Prof.Producción Vegetal)
- “(...) el docente en educación especial es/suele trabajar en contraturno, nos suele hacer comentarios después o durante cuando nos encontramos en la escuela (...); “(...) generalmente debería haber un docente por estudiante y muchas veces esos docentes tienen más de cinco y en diferentes horarios, a veces se superponen entonces no termina siendo eficiente.” (Ent.7-Prof.Físico/Química)

- “(...) lo más difícil es encontrar espacios de encuentro, termina siendo una barrera para poder construir parejas pedagógicas o para poder construir en relación a las trayectorias de los estudiantes”; “(...) el principal condicionante para trabajar en pareja es el tiempo que no está pensando, (...) tenés docentes que van y vienen de las horas de las materias, profes que vienen a veces dan su materia y ya se tienen que ir a otra escuela, estamos lejos de las otras escuelas (...)” (Ent.8-MAI-1erAño)
- “(...) la comunicación termina siendo el otro condicionante que porque no tenemos espacio de encuentro, pero tampoco generamos las vías de comunicación que realmente sean de comunicación y de sostener acuerdos (...) no está como línea de acción tampoco desde la escuela y eso sí por ahí yo creo que tiene que ver también con esta escuela que es con otra dinámica muy específica y que su fuerte pasa por todo lo técnico.” (Ent.8-MAI)
- “(...) si no está el acompañante es una barrera, es una barrera porque vos no sabes si el chico está prestando, está entendiendo o se está angustiando.”; “(...) cuando falta la MAI y viene una docente suplente ese día yo muchas veces no veo que se pueda, no lo conoce al estudiante y es como que no siento que lo puede ayudar y yo tampoco quizás charle sobre la clase que estoy dando, la persona como son cosas muy específicas no ha leído entonces no entiende cómo ayudar al chico (...)” (Ent.11-PEP-Rumiantes)
- “(...) la falta de tiempo para trabajar en pareja pedagógica creo que esta es como la mayor limitante.”; “(...) faltan espacios reales de encuentro (...)”; “(...) las institucionales están todas como muy repartidas y no podemos coincidir en días, hay profes con los que puedo trabajar vía Email o WhatsApp o comunicarme por fuera de la escuela, hay profes que no están dispuestos a hacer ese trabajo, entonces es como más difícil (...)” (Ent.12-MAI-5to)
- “(...) el tiempo y el espacio físico son las limitantes para trabajar en equipo principalmente (...)”; “(...) nosotros tenemos el periodo común y acá tienen el periodo especial, entonces nosotros no estamos a principio de año para poder acompañar todo el proceso (...)” (Ent.12-MAI-5toAño)

Con base en los discursos docentes reconocemos como principales barreras comunicativas y/u organizacionales, tal como las denomina Puigdellivol, citado en Circular N°05/21, la falta de tiempo y espacios reales de encuentro entre docentes de educación común y especial. Estos son obstáculos que necesariamente deben abordarse para que los proyectos de atención a las trayectorias de estudiantes con inclusión puedan desarrollarse desde un trabajo colaborativo real, planificado y acordado.

Otra barrera que cobra relevancia se relaciona a la mirada de los docentes acerca de la MAI, siendo un recurso demandado y reconocido como insuficiente para la amplia población estudiantil que deben atender. Resulta interesante plantearnos aquí que la figura del MAI en la escuela es catalogada como esencial debido a que la mayoría de los docentes han manifestado que no se reconocen capacitados para atender a los estudiantes con inclusión y que se apoyan para ello en las docentes de educación especial. Otro condicionante que una MAI destaca es la intención comunicativa para lograr y sostener acuerdos más allá del tiempo y el espacio que se requiere para tal fin, además de reconocer que ello no está como línea de acción desde la escuela, remitiéndonos con ello a pensar el lugar que tienen los equipos de gestión para generar institucionalmente oportunidades de encuentro, para gestionar vías de comunicación dentro de una política institucional. Entendemos que no basta con identificar las barreras que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero es sumamente necesario para repensar el accionar pedagógico e institucional y acompañar el proceso de inclusión.

- **Barreras sociales/actitudinales**

Desde las voces de los actores se reconocen algunas barreras sociales-actitudinales presentes en la Escuela Secundaria Agrotécnica. Entre ellas se encuentran: el excesivo acompañamiento familiar o su ausencia; la desvalorización que otros estudiantes (pares) realizan respecto al apoyo que recibe el estudiante con DI; la dependencia de los estudiantes con los padres para movilizarse hasta la escuela; la forma de interpretar al otro; y las percepciones de los docentes sobre los estudiantes con proyecto de inclusión.

Esto se deriva de lo expresado por los entrevistados:

- “(...) a veces falta un poquito acompañamiento del hogar o todo lo contrario las familias son las que hacen las cosas, los estudiantes no hacen en la escuela llegan a la casa y vuelven con toda la tarea hecha (...); “Hay estudiantes que todavía, por ejemplo, hoy los traen en auto para que no usen el colectivo y lo vemos una debilidad porque eso no fortalece la autoestima o la independencia (...)” (Ent.2-Regente)
- “También es necesario el trabajo con el grupo porque a veces los mismos estudiantes ven que hay estudiantes que tienen acompañamiento de MAI y (...) hay como una desvalorización por ejemplo vos aprobás porque tenés MAI (...)” (Ent.2-Regente)
- “(...) hay que seguir trabajando (...) cómo mejorar, como mejorar la interpretación del otro como docente te lo digo, cómo mejorar o sea que otra información tendría que empezar a

cubrir más, qué otras percepciones tengamos que empezar a entrenar más para leer una discapacidad y para compartir una capacidad diferente” (Ent.5-Prof.Biología)

- “(...) faltan en relación a la participación, es que todos los profesores estén al tanto y puedan tomar decisiones con respecto a esa configuración, que eso es algo, que es un trabajo que se tiene que hacer bien a principio de año; esa es otra limitante” (Ent.12-MAI-5toAño)

Las barreras sociales-actitudinales son barreras difíciles de reducir o eliminar ya que comprende las actitudes de los sujetos (docentes, estudiantes, familia), los prejuicios en relación a la discapacidad, la sobreprotección o la discriminación como así también el conocimiento de los procesos inclusivos. Además, con base en este tipo de barreras se generan etiquetamientos, bajas expectativas y percepciones acerca de los estudiantes con discapacidad, devienen prácticas pedagógicas en las que no se contemplan las necesidades y demandas de todos los estudiantes y donde se tiende a suponer que esa estudiante es responsabilidad del especialista (del MAI) y no del docente de educación común, entre otros.

En síntesis, en la Escuela Secundaria Agrotécnica se identifican diversos tipos de barreras para el aprendizaje y la participación. Este concepto fue generado bajo el enfoque de la educación inclusiva como vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que generaban segregación, discriminación y/o exclusión en las escuelas. Según Echeita (2006), si un alumno/a interactúa en un centro escolar con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas que promuevan el aprendizaje y participación de todos y con los apoyos necesarios para aquellos que lo requieran, las dificultades para aprender y participar se minimizan. En la Escuela Agrotécnica se han identificado numerosas barreras, sin embargo, queda menos evidente el cómo se remueven las mismas para que todos los estudiantes puedan participar y aprender en un marco de verdadera inclusión.

2. Una mirada a las prácticas pedagógicas en la Escuela Secundaria Agrotécnica

La práctica pedagógica, tal como la define es “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (Achilli (1986p. 07). Con el fin de conocer las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agropecuaria se llevan a cabo observaciones de clases en aulas y talleres en los espacios curriculares de los docentes de primer y quinto año que fueron entrevistados previamente. A continuación, se exponen los resultados de las observaciones realizadas, organizadas en tres subtítulos que se centran en visibilizar lo que los docentes hacen para acompañar la trayectoria de los estudiantes con DI.

Tabla 2: DESCRIPCION DE LA MUESTRA/OBSERVACIONES				
Observación	Espacio Curricular	Docentes	Curso/Ciclo	Duración
Observ. 1	Matemáticas	Prof. Matemáticas	1ro 1ra-Básico	2hs Cátedras (80min)
Observ. 2	Rumiantes	Prof. Veterinario	5to 2da-Orientado	3hs Cátedras (120min)
Observ. 3	Física	Prof. de Física	5to 2da-Orientado	2hs Cátedras (80min)
Observ. 4	Matemáticas	Prof. Matemáticas	1ro 1ra-Básico	2hs Cátedras (80min)
Observ. 5	Producción Vegetal	Prof. Ing. Forestal PEP de Vegetal	1ro 1ra-Básico	2hs Cátedras (80min)
Observ. 6	Cs Naturales (Físico-Química)	Prof. Biología	1ro 1ra-Básico	3hs Cátedras (120min)
Observ. 7	Lengua y Lit.	Prof. Lengua	1ro 1ra-Básico	2hs Cátedras (80min)
Observ. 8	Cs Naturales (Físico-Química)	Prof. Biología	5to 2da-Orientado	2hs Cátedras (80min)

- **Organización y clima de los espacios de enseñanza.**

Se observó que el salón de clases de primer año (primera división) es pequeño, con bancos individuales y poco espacio para la movilidad; hay un pizarrón para tizas muy amplio. En las clases observadas, los estudiantes se ubican en asientos que ellos mismos escogen sin intervención del docente en la ubicación de cada estudiante; el estudiante con acompañamiento de educación especial se ubica frente al escritorio del docente. La asistencia a clases es baja, hay sólo 6/7 estudiantes por clase, y los ausentes son estudiantes de las residencias estudiantiles. Mientras el salón de quinto año (segunda división) es amplio con bancos individuales, dos pizarrones (tiza y fibra), el escritorio del docente está frente a los estudiantes. Se identifican tres agrupamientos de estudiantes dentro del salón, el estudiante con acompañamiento de educación especial se sienta en el centro del salón donde se ubica la menor cantidad de estudiantes.

Esto se puede constatar en los registros de observación que se proponen a continuación:

- El aula de 1ro 1ra está equipada con 16 bancos (mesas y sillas); hay siete estudiantes presentes y el docente de Matemáticas. El salón es de dimensiones pequeñas, las mesas y sillas están muy amontonadas, no queda espacio para moverse en el salón. (Observ.1-Matemáticas)
- Hora: 07:50 – Turno: Mañana. Salón de clases, al momento en que ingresa la docente hay tres estudiantes presentes (...) Siendo las 8:05 ingresan 5 estudiantes más al salón, saludan y se sientan cerca de los que estaban en el salón. (Observ.6-Físico/Química)
- El salón de 5to 2da es amplio, con bancos individuales, los estudiantes están dispersos por el salón. Se observa un agrupamiento de estudiantes en el centro del salón y otros dos grupos en los laterales. El escritorio del docente se sitúa al lado del pizarrón. Hay dos pizarrones

uno para tizas y otro para fibra; hay un botiquín y estante con una pava eléctrica. Están presentes 16 estudiantes y la docente de Rumiantes (espacio específico de la modalidad técnica). (Observ.2-Rumiantes)

- Turno mañana. Hora: 7:40 hs. Estudiantes presentes: 15. Al momento del ingreso cada estudiante ingresa al salón y se ubica en el banco de manera espontánea. Los estudiantes están sentados en bancos individuales, el docente solicita que organicen los bancos “ubíquense en líneas rectas y que queda espacio para que yo pueda acercarme a ustedes”. (Observ.3-Física)

Se observa una clase práctica de Producción Vegetal de primer año, área específica de la modalidad Agrotécnica, en la que se realizan trabajos en la huerta manipulando herramientas, todos los estudiantes trabajan junto a la docente y el PEP mientras dialogan amablemente. El estudiante con acompañamiento está presente y participa activamente en la actividad propuesta. También, se comparte una clase de Físico-Química de primer año que se desarrolla en el laboratorio con apoyo de la PEP de laboratorio, en la que los estudiantes realizan experiencias en parejas, se observa un trabajo ordenado y trato cordial entre todos.

Así se desprende del registro de las clases prácticas observadas de primer año:

- Hora: 13:20 -Turno Tarde- Clase práctica. Tanto los estudiantes como los docentes se encuentran en una huerta de grandes dimensiones que se ubica entre varios galpones e invernáculos. Hay ocho estudiantes presentes todos con mameluco y botas de goma. Están quitando malezas (yuyos) en una plantación de lechuga y acelga; trabajan con azadas, rastrillos y carretilla. (Observ.5-Producción Vegetal)
- Hora: 11:20 – Turno: Mañana. El laboratorio es un espacio amplio, tiene cuatro mesadas equipadas con tres mecheros y bajo mesada con puertas enrejadas. Está equipado con armarios, telescopios, perchero con guardapolvos, heladera y otros elementos en el fondo (máquinas, frascos, etc.). En la pared frente a las mesadas hay un pizarrón y una TV led; otra pared tiene tres grandes ventanas con rejas y sin cortinas. La clase se desarrolla mayoritariamente en el laboratorio donde se realizan tres experiencias de observación de cambios de estado de la materia. (Observ.8-Físico/Química)
- En el laboratorio: los estudiantes escuchan atentamente las indicaciones de las docentes, se posicionan en las mesadas y trabajan sin dificultades. Hay diálogos constantes con las docentes y las rotaciones entre mesadas son ordenadas. Hay diálogos en voz baja en las parejas y risas suaves. (Observ.8-Físico/Química)

En cuanto al clima de trabajo en el aula y/o taller, tanto de primer como de quinto año, se observó un clima de respeto entre pares y con el docente; diálogos fluidos y ordenados por los docentes; los estudiantes trabajaron en las actividades consultando y participando en clases cuando los docentes indagan sobre los temas trabajados. El estudiante con acompañamiento de educación especial de primer año se muestra participativo y sociable; mientras que el estudiante de quinto año es introvertido y participa sólo si los docentes lo solicitan.

Esto se advierte en los siguientes registros realizados:

- Se observa un clima de respeto entre pares y con el docente. Hay diálogo fluido, consultas y comentarios sobre la actividad que se está realizando. El docente ordena el diálogo cuando se superponen las voces, dice: “levanten la mano para hablar, así nos escuchamos todos. (Observ.1-Matemáticas)
- En el salón se registra un trato respetuoso entre la docente y los estudiantes, también entre compañeros. Los estudiantes responden a las preguntas e indicaciones que la docente realiza. (Observ.6-Físico/Química)

A partir de las observaciones realizadas, en las diversas clases de primer y quinto año, pudimos distinguir dos salones de clases con características físicas muy disímiles pero en lo que respecta a la organización y el clima de trabajo hay ciertas similitudes ya que en la mayoría de las clases, los estudiantes se ubican de forma espontánea en el salón, los docentes organizan los diálogos y el trabajo áulico que se desarrolla en un marco de respeto; se advirtió una adecuada convivencia entre pares y con los docentes, buena interacción socio-afectiva y participación, aspectos que influyen positivamente en el clima del aula. Si bien se advierten aspectos positivos en la organización áulica y clima de trabajo reconocemos que para avanzar hacia una escuela inclusiva se requiere de la creación de aulas en las que no predomine la organización individualista, donde se favorezca el aprendizaje colaborativo, el aprender juntos con base en distintas experiencias y en agrupamientos diversos (individual, en pareja, en grupos) que posibilite la construcción de una comunidad para aprender, que propicie la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

- **Estrategias de enseñanza, recursos y materiales pedagógicos.**

En el curso de primer año (primera división) de la educación secundaria básica pudimos observar clases en los espacios curriculares de Matemáticas, Físico-química e Introducción a la Producción Vegetal, siendo este último un espacio específico de la modalidad Agrotécnica. Mientras que en quinto año (segunda división) del ciclo orientado se observaron clases en los

espacios curriculares de Lengua y Literatura, Física y de los espacios técnicos específicos se observaron clases de Rumiantes.

En las clases de primer año se evidenció el uso frecuente de explicaciones orales por parte de los docentes, escritura en pizarrón, dictado de consignas y textos cortos; clases mediadas por la indagación frecuente por parte de los docentes que motivaban la participación de los estudiantes, la resolución conjunta (docente y estudiantes) de consignas, el intercambio de ideas, despeje de las dudas planteadas por los estudiantes, y la ejemplificación de los contenidos abordados. También se observaron clases en las cuales la actividad práctica tuvo mayor protagonismo como una clase de Producción Vegetal en la que los docentes explicaban verbalmente qué hacer, muestran las plantas y acompañan a los estudiantes en el trabajo a realizar; asimismo una clase de Físico-química que se desarrolló en el laboratorio de la escuela en la que la docente explicó la consigna y designó parejas de trabajo, luego junto a la PEP de laboratorio asistió a los estudiantes en la manipulación elementos y resolución de experiencias propuestas. En estas clases, los docentes utilizaron diversas estrategias de enseñanza y recursos didácticos para promover el aprendizaje de los estudiantes; el estudiante en condición de discapacidad intelectual estaba presente y realizaba las mismas actividades que sus pares sin apoyo específico y/o atención personalizada por parte de los docentes.

Lo planteado surge del registro de observaciones que a continuación se transcriben:

- El docente dice “(...) vamos a realizar un repaso de divisiones. (...) toma su teléfono y dicta tres divisiones (de 1, 2 y 3 cifras); (...) explica oralmente y resuelve en el pizarrón (...) el docente responde “bueno la resolvemos entre todos” y empieza a resolver, mientras lo hace relata en voz alta lo que va haciendo (...). El docente pregunta a un estudiante (lo nombra) “M que hago ahora” y el estudiante responde “bajar el 7 y se forma 57”; el docente nombra a otro estudiante y dice “y ahora ¿qué hago? (...)”; “bueno corrijan, comparen y corrijan con verde como siempre” dice el docente. (Observ.1-Matemáticas)
- La docente comenta “los chicos (...) están haciendo limpieza, quitando las malezas para que las plantitas tengan espacio suficiente para crecer”. Y agrega “Y como faltan muchos compañeros, al terminar con su melga vamos a limpiar las demás, al menos hasta donde lleguemos. Los estudiantes que están con asadas (tres) limpian los espacios entre las melgas y la docente señala “solo en el surco con la azada si no pueden dañar o cortar las plantas”. El PEP consulta “quieren que les afile las azadas ¿cortan?” Los chicos les acercan las azadas y el PEP se va, (...)” (Observ.5-Producción Vegetal)

- La docente (...) escribe en el pizarrón y comienza a hacer preguntas al grupo “¿Cuáles son los estados de la materia que vimos? ¿Qué forma tiene cada estado?”. Luego realiza un cuadro en el pizarrón mientras explica “en la naturaleza hay cambios, algo sólido puede pasar a líquido”. (...) La docente dicta una consigna de trabajo, camina por el salón mientras va observando las hojas de los estudiantes, indica correcciones de palabras mal escritas y se dirige al pizarrón; un estudiante pide “copie mejor, yo no soy bueno para el dictado” y ella responde “no, no vamos a ejercitar el oído” y agrega “acá estamos para ayudarte”. Luego copia un cuadro en el pizarrón señalando con tizas de color azul y rosa los procesos de transformación de la materia (...) (Observ.6-Fisco/Química)
- El docente copia ejercicios en el pizarrón. (...) Termina de copiar y dice “bueno tienen trabajo, una división, un combinado y una igualdad para ir practicando para el viernes. Vamos comiencen”. Parado frente al pizarrón, el docente explica esto sería un simulacro de la prueba del viernes”. El docente dice, repasemos los pasos para resolver estos ejercicios “primero separo en términos, resuelvo potencias y raíces si las hay, sigo con divisiones y multiplicaciones, y dejo para el final las sumas y restas”. Luego dice “vamos a resolver juntos, pregunta a X estudiante ¿Qué hago?” continua preguntando hasta resolver todo el ejercicio. (Observ.4-Matemáticas)
- La docente ingresa, saluda (...) abre su mochila, saca una tiza y escribe en el pizarrón experiencias para observar los procesos de cambios de estados y un cuadro de tres columnas y cuatro filas. (...) la docente dicta una consigna de trabajo y los estudiantes copian en sus carpetas, una estudiante consulta como se escribe “precipitado” la docente deletrea la palabra y continúa con el dictado. Luego indica que copien del pizarrón. (Observ.8-Fisco/Química)
- En el laboratorio: la docente organiza a los estudiantes en tres parejas mientras la docente de laboratorio recorre las mesadas en las que están dispuestos los materiales de trabajo. (...) La docente explica “cada parejas va a realizar una experiencia y al terminar se pasa a la siguiente mesada para hacer otra hasta hacer las tres experiencias; deben completar los datos que les pido, miren el cuadro y lo completan. Listos, bueno comencemos pero primero vamos a escuchar a la PEP” (Observ.8-Fisco/Química)

En las clases observadas de quinto año, los docentes utilizaron mayormente la escritura y dibujo en pizarrón, la exposición oral, y la indagación e intercambio de ideas/saberes; también emplearon la lectura de material digital, visualización de imágenes, resolución de consignas de trabajo con apoyo en los registros de la carpeta, ejemplificación con elementos presente en el

salón (silla, borrador), resolución de ejercicios aplicando fórmulas, lectura en voz alta de textos, apuntes en pizarrón, armado en conjunto (estudiantes y docentes) de definiciones, escritura en pizarrón de consignas de trabajo individual, exposición de material concreto de trabajo (tarjetas con dibujos) para fomentar la imaginación e incentivar la escritura. En una de las clases de Física el docente utilizó fotocopias para el desarrollo de una evaluación escrita a carpeta abierta y también empleó la lectura en voz alta de cada uno de los puntos del examen para guiar la comprensión de los mismos, y estableció tiempos para el desarrollo del examen. En cuanto al espacio de Rumiantes no fue posible observar las prácticas con animales bovinos ya que las mismas se realizaban en un predio distante (a varios kilómetros) del edificio escolar por lo que sólo se accedió a la observación de las clases impartidas en el salón.

En general, las actividades propuestas por los docentes fueron de carácter individual, con consignas únicas pero en algunos casos (examen de Física, cuento de Lengua y Literatura) los docentes expresaron haber realizado ajustes para que el estudiante en condición de discapacidad intelectual pueda realizar las mismas; el estudiante estuvo presente en todas las clases observadas y en casi todas ellas acompañado por la MAI, algunos docentes de los espacios curriculares se acercaban a ofrecerle ayuda y a consultar sobre la comprensión de las consignas pero la interacción con el estudiante era escasa siendo la MAI con quien mayor diálogo e intercambio de ideas se evidenciaron.

Estas apreciaciones se desprenden de las siguientes observaciones:

- Clase teórica sobre ciclo estral y sincronización de celo. La docente explica de forma oral, (...) propone copiar una síntesis que ella escribe en el pizarrón. (...) La docente dice “miren el material que les compartí en el grupo de WhatsApp”, luego pregunta “¿Cómo se realiza la sincronización en los diferentes lotes de vacas? Y agrega “para responder observen las imágenes 1 y 2 del material, (...)”. (...) Consulta “¿Quién puede explicar la relación? Los estudiantes contestan “para controlar el momento de parición”, “para que inseminar todas las vacas juntas”, “para aprovechar el semen”. (Observ.2-Rumiantes)
- El docente (...) comenta “es el día de la evaluación a carpeta abierta”. Reparte una fotocopia a cada estudiante, luego lee en voz alta las preguntas del examen y agrega “pueden hacer consultas si algo no se entiende o se presta a confusión. Yo calcule que les puede llevar cinco minutos cada pregunta por lo que lo harían en 50 minutos más o menos, aunque a algunos les puede llevar menos” (...) El docente camina constantemente entre los bancos, mira las hojas de los estudiantes y advierte a un estudiante “es más pequeño, tenés un cero

demás ahí”; pasa por banco del estudiante con acompañamiento de educación de especial y le indica “ahí te lo aclare igual, mira (toca su hoja) esta clarito”. (Observ.3-Física)

- “(...) el docente retoma la escritura en el pizarrón, luego toma una silla y la coloca frente al pizarrón y consulta “¿Qué pasa si yo les pido que la corran un metro?” (...) sigue escribiendo en el pizarrón (...) Luego toma el borrador, lo levanta en alto y lo suelta, cuando el borrador cae al piso dice “hay una fuerza en este movimiento ¿es una fuerza de gravedad?” y escribe en el pizarrón “¿Qué fuerza hace que los cuerpos se aceleren en dirección al centro de la tierra? Y responde fuerza/peso desde la física” (...) Explica la ley de acción y reacción (...) suma el ejemplo “cuando se usa el rifle, cuando la bala hace explosión, empezamos de nuevo ¿Por qué explota la bala? ¿Por qué la bala sale disparada y el rifle no se mueve”? (Observ.3-Física)
- La docente dice “traje un cuento para leerles, lo voy a hacer antes de arrancar con las actividades”. Se para frente a los estudiantes y comienza a leer, usa una voz suave y clara, se detiene y va haciendo preguntas “¿Van entendiendo? ¿Quién es el personaje principal? (...) La docente indaga sobre la personificación, guía a los estudiantes para el armado de una definición: “piensen que características tenía la moneda, que quería hacer, lo pudo lograr”. La docente anota en el pizarrón las respuestas de los estudiantes y las usa para armar una definición de personificación (...) luego copia en el pizarrón una consigna de trabajo: “Escribir un cuento fantástico (...)”. Al terminar de copiar, se acerca al escritorio y saca de su bolso un sobre, se dirige a una mesa vacía y la mueve hasta el frente del pizarrón, luego saca del sobre papales de colores y los distribuye sobre la mesa, mientras comenta “estos son objetos de cuentos y de superhéroes para que ustedes los observen y si alguno les sirve los pueden tomar y usar para sus cuentos”. (...) Si necesitan pueden escuchar música para inspirarse” (Observ.7-LenguayLiteratura)

En lo que respecta a los recursos y materiales didácticos específicamente, se evidenció que tanto en primer como en quinto año el pizarrón, la tiza y los apuntes son los más utilizados por los docentes. También se utilizan imágenes, material digital, fotocopias, libro de texto, tarjetas con dibujos, y elementos disponibles en el salón como borrador y sillas. Mientras que en las clases prácticas se observó el uso de indumentaria de trabajo (mameluco, botas) y manipulación de herramientas (azadas, rastrillo, carretilla); igualmente en el laboratorio se utilizaron mecheros, tubos de ensayo, broches, sustancias (agua, yodo, parafina), lupa, hojas y biromes para que los estudiantes puedan desarrollar las experiencias propuestas.

A partir de los datos expuestos en este apartado se evidencia que, en las clases observadas, tanto de primer como de quinto año, los docentes recurren al empleo de diversas estrategias, recursos y materiales didácticos para promover el aprendizaje de los estudiantes tal como lo mencionaron en las entrevistas. En este sentido, resulta oportuno señalar que al diseñar e implementar estrategias de enseñanza, recursos y materiales didácticos que contemplen los diversos modos de aprender de los estudiantes se propicia la educación inclusiva, cabe preguntarnos entonces si en esta escuela ¿se desarrollan buenas prácticas de inclusión?

Sí consideramos que las buenas prácticas se caracterizan por ser sencillas, sinceras, simples, oportunas y apropiadas al contexto en donde se desarrollan quizás podríamos decir que en esta escuela existen buenas prácticas de inclusión pero también debemos considerar que las buenas prácticas han de ser soluciones efectivas, con impacto positivo para todos los estudiantes, esto nos lleva a reflexionar que en esta escuela las prácticas de inclusión se encuentran en proceso de transformación hacia una educación inclusiva. Es decir, en algunas prácticas pedagógicas observadas se desarrollaban estrategias de enseñanzas que promovían la participación de todos los estudiantes mientras que en otras predominaban estrategias centradas en el trabajo individual; de igual manera en la mayoría de las clases los recursos y materiales didácticos utilizados eran de tipo ilustrativo e informativo, mientras que algunas clases eran más experienciales por lo que impulsaban el interés de los estudiantes en general.

Actualmente muchos especialistas del ámbito educativo entienden que entre las estrategias que podemos configurar y utilizar para alcanzar buenas prácticas de inclusión tenemos los apoyos, los ajustes razonables y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este es un enfoque didáctico que se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles. Asimismo, el DUA reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula por lo que este enfoque facilita la inclusión de todos los estudiantes en el aula.

- **Estrategias y apoyos específicos para acompañar la trayectoria de estudiantes con discapacidad intelectual.**

En general, en las clases y prácticas observadas (matemáticas, físico-química, producción vegetal I) los docentes de primer año proponen las mismas actividades (única) para todos los estudiantes, actividades que el estudiante con acompañamiento de educación especial realiza sin apoyos y/o recursos específicos. El estudiante con acompañamiento se muestra participativo y

consulta a los docentes cuando necesita alguna aclaración o ayuda. Además, se registró que no estuvo presente la MAI en ninguna de las clases observadas como tampoco estuvo presente la pareja pedagógica del espacio de Cs Naturales (biología y físico-química).

Lo planteado se deduce de las siguientes observaciones de clases realizadas:

- El estudiante con acompañamiento de educación especial trabaja solo en la actividad propuesta, (...) se ofrece a resolver en el pizarrón. El docente acepta, le entrega la tiza, y se ubica en el fondo del salón a observar. Le pide al estudiante “contá en voz alta lo que vas haciendo para que tus compañeros te sigan y entiendan lo que haces”. El estudiante expresa que se perdió y el docente lo auxilia con las tablas, le pregunta la tabla del 7 en voz alta hasta que el estudiante se da cuenta que número utilizar y continúa trabajando solo en el pizarrón. Al terminar con la división, el docente dice “está muy bien, muy bien, está muy prolijo, eso es fundamental en matemáticas (...) El estudiante con acompañamiento de educación especial, realiza la misma actividad que sus compañeros sin apoyos específicos (...) (Observ.1-Matematicas)
- El estudiante con acompañamiento de educación especial (...) trabaja de forma individual en su carpeta, pide goma a sus compañeros en voz alta, resuelve y no consulta. No se observa que el docente brinde explicación personalizada al estudiante y se observa que trabaja en la misma actividad que sus compañeros (...) La MAI no está presente y el estudiante con acompañamiento trabaja, al igual que sus compañeros, en la actividad propuesta por el docente, copia y luego saca unas hojas de su carpeta, apoya su espalda en la pared y sus piernas sobre una silla y lee detenidamente. (Observ.4-Matematicas)
- Tanto la docente como el PEP dialogan con el estudiante quien trabaja en la actividad propuesta de forma activa. Los docentes no realizan recomendaciones o señalamientos al estudiante. El PEP le indica “X anda al recreo, toma agua, pasa al baño que nos queda un rato largo todavía” y el estudiante dice “ah sí si” y se va (...) No hay MAI presente en la actividad práctica. (Observ.5-ProdVegetal)
- El estudiante con acompañamiento de educación especial se sienta cerca del escritorio del docente y cerca de las ventanas. Se ubica solo al llegar al salón, la docente no interviene en designar un lugar específico al estudiante. No se observa que el estudiante realice alguna propuesta distinta a la de los demás compañeros, sino que trabaja en la misma actividad que los demás. (...) La MAI no se encuentra presente. (Observ.6-Fisico/Química)

- En el laboratorio, la docente le indica al estudiante quien será su pareja (el otro estudiante varón presente) y también les indica en que mesada ubicarse. El estudiante con inclusión realiza las experiencias (manipula los elementos de trabajo) mientras su compañero anota en la hoja lo que va sucediendo en cada experiencia (...) La MAI no se encuentra presente. (Observ.8-Físico/Química)

En cuanto a las estrategias de enseñanza para acompañar la trayectoria del estudiante de quinto año, se observó que éste es asistido por una MAI que ingresa al salón con frecuencia, que los docentes le preguntan u ofrecen ayuda constantemente pero el estudiante se muestra poco participativo, sin interacción con los pares y docentes, a excepción de la MAI.

Las propuestas de trabajo áulico, en los diferentes espacios curriculares observados, son de carácter único, pero en algunos casos se han realizado ajustes para que el estudiante pueda abordarlas sin dificultades.

Esto se evidencia en los recortes de las observaciones que a continuación se transcriben:

- La docente realiza un recorrido por los bancos de los estudiantes, se acerca al estudiante con acompañamiento y dice “termina de copiar y vengo a ayudarte”. El estudiante copia lo que la docente realiza en el pizarrón, no responde a las preguntas que aquella realiza ni realiza consultas. Resuelve los ejercicios propuestos con apoyo de la MAI y de la docente, siendo ellas quienes se acercan a su banco a brindar el apoyo. (Obs2-Rumiantes)
- La MAI ingresa a mitad de la clase. La MAI ingresa al salón, saluda y se sienta cerca del estudiante que acompaña. Una estudiante la llama (a la MAI, por su nombre) “me ayuda con esto” dice y señala algo en su carpeta. La MAI dice “eso es teoría, busca en la carpeta a ver si tenés la respuesta, debería estar en tu carpeta, fijate” y luego vuelve a sentar junto al estudiante que acompaña. (Observ.2-Rumiantes)
- El docente se acerca al banco del estudiante con acompañamiento de educación especial y le dice “ahí te lo aclare igual, mira (toca su hoja) esta clarito”, el estudiante lo mira y no dice nada. Cuando muchos estudiantes ya entregaron su examen, se acerca al estudiante con acompañamiento y apuntando su hoja dice “puedo ver” y el estudiante no le muestra ni le habla, el docente regresa al escritorio (...) Siendo las 08:50 hs ingresa la MAI al salón, saluda y se acerca al estudiante que acompaña. La MAI está con el estudiante, el docente se acerca al terminar la clase y ella solicita “¿podemos seguir en biblioteca, cinco minutos?”, el docente mira el examen del estudiante, la MAI se aleja y él queda de pie frente al banco del estudiante, lo nombra y comienza a dar una explicación sobre uno de los puntos del examen.

La MAI se va del salón. El estudiante no sale al recreo, se queda sentado en su lugar mirando sus hojas y el docente se va al escritorio. (Observ.3-Física)

- Cada estudiante se ubica de forma espontánea. El estudiante con acompañamiento se ubica en el centro del salón donde se ubican tres estudiantes más. Todos los estudiantes trabajan en la consigna que la docente les propuso, el estudiante con acompañamiento está concentrado en la escritura no consulta ni dialoga con nadie (...) La docente está en el escritorio, mira al estudiante, lo nombra y le pregunta “¿vas bien? ¿Necesitas consultar algo?” y el estudiante mueve la cabeza negando y se agacha, mira su hoja. A las 10:10 hs ingresa la MAI al salón, saluda y se dirige al estudiante, lo saluda y pregunta “¿Qué estás haciendo? ¿Puedo ver?” El estudiante le pasa su hoja y ella lee en voz baja. Se acerca la docente y dice “X (nombra al estudiante) viene muy bien trabajando, le entregue los trabajos anteriores y estaban muy bien”. La MAI responde “a muy bueno, después mostrame (nombra al estudiante)” (Observ.7-LenguayLiteratura)

En síntesis, de las clases observadas en ambos cursos se evidencia que la presencia de la MAI en los salones es escasa siendo mayor el acompañamiento de la MAI en quinto año pero con poca interacción con los docentes, más bien abocada al apoyo del estudiante en sus quehaceres escolares; mientras que en primer año esto no se pudo observar debido a que la MAI no estuvo presente. Los datos analizados dieron cuenta de que, en el salón de clases, de quinto año particularmente, la función de la MAI era fundamentalmente de acompañamiento a las actividades del estudiante, sentada junto a él brindando explicaciones, dialogando en voz baja y en ocasiones dialogando con otros estudiantes; en lo que respecta al trabajo con los docentes de los espacios curriculares se observó que no había intercambios y/o consultas entre ellos, no al menos durante las clases. Esto representa un valioso aspecto a considerar ya que podría presentarse como una barrera didáctica y/u organizativa que no colabora en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivo.

En cuanto a las actividades áulicas no se observó que los docentes propongan actividades diversificadas en ninguno de los espacios curriculares y cursos observados, además de que primaba el trabajo particular. Siendo este otro interesante aspecto a visualizar, permitiendo inferir que quizás los estudiantes con acompañamiento de educación especial no necesitan dicha diversificación, que no requieren de ajustes razonables o que es suficiente con el recurso de apoyo disponible en cada clase. Sin embargo, es importante enfatizar el hecho de que en las clases de primer año no hubo presencia de recurso de apoyo y tampoco asistía el grupo en su totalidad, a ello se suma que las actividades propuestas en los diferentes espacios curriculares

eran comunes a todos los estudiantes y que los docentes podían atender a cada estudiante en particular. Este inusual escenario no resultó el más apropiado para poder observar las estrategias y los apoyos específicos por lo que se requieren posteriores estudios para alcanzar una mayor comprensión al respecto.

- **Trabajo colaborativo entre docentes de educación común y especial**

En la mayoría de las clases observadas en primer año, los docentes de los diversos espacios curriculares desarrollaban su labor pedagógica sin apoyo, es decir, no se observó trabajo en pareja pedagógica excepto en la clase práctica de físico-química donde se contó con el auxilio de la PEP de laboratorio para llevar adelante las experiencias propuestas por la docente; y en la clase práctica de producción vegetal donde la docente y el PEP trabajaban junto a los estudiantes en la huerta y tomaban decisiones en conjunto.

En cuanto a las clases observadas en quinto año se evidenció la presencia de la docente de educación especial en la mayoría de las clases, ésta asistía al estudiante en sus actividades áulicas y mantenía diálogos breves con algunos docentes.

Lo antes mencionado se desprende de las siguientes observaciones:

- No hay MAI presente en la clase. (Observ.1-Matemáticas)
- No hay MAI presente en la clase. (Observ.4-Matemáticas)
- Se observa a ambos docentes trabajar junto a los estudiantes, la docente da indicaciones de lo que hay que hacer y el PEP se ocupa de buscar las herramientas (...) Los docentes dan indicaciones para que los estudiantes vayan al re creo (...) Charlan y se ponen de acuerdo en darle verduras a los estudiantes (...). No hay MAI presente en la actividad práctica. (Observ.5-ProdVegetal)
- En el área de Ciencias Naturales se trabaja en pareja pedagógica pero solo está presente la docente de físico-química, la docente de biología está ausente. La MAI no se encuentra presente. (Observ.6-Fisico/Química)
- En el laboratorio, la docente cuenta con el apoyo de la PEP de laboratorio. (...) La PEP se dirige a la primera mesada a asistir a la pareja en la realización de la experiencia con yodo, mientras la docente se acerca a la mesada dos y pregunta “¿y cómo van?” Uno de los estudiantes responde “bien, bien ya casi terminamos” (...) La MAI no se encuentra presente. (Observ.8-Fisco/Química)
- No está presente el profesor de enseñanzas prácticas (PEP) en el salón de clases, solo la profesora de la materia. (...) La MAI se acerca a la docente (que está en el banco de un

estudiante), lleva consigo la hoja del estudiante y le muestra algo, hablan en voz baja y regresa con el estudiante. El estudiante esta con la MAI, la docente se acerca, mira su carpeta y le hace preguntas. La MAI se para y se aleja, la profesora se sienta frente al estudiante y le hace nuevamente preguntas en voz baja, lo mira y asiente con la cabeza. (Observ.2-Rumiantes)

- La MAI no está presente desde el inicio de la clase, a su ingreso (08:50) se dirige a ver al estudiante y solicita tiempo al docente para trabajar con el estudiante en biblioteca (el cual estaba realizando un examen), el docente no responde al pedido y se ubica frente al estudiante para brindar una explicación. (Observ.3-Física)
- La docente comenta a la MAI “hoy, en la nueva consigan X (nombra al estudiante) ha estado trabajando solito, muy concentrado. Tiene que hacer un cuento personificando un objeto y usando las descripciones que ya casi está ¿Cierto?” El estudiante asiente con la cabeza y le pasa su hoja a la docente, esta pregunta “¿Te animas a leer?” y el estudiante comienza a leer. En el salón hay ruidos y charlas, la docente levanta la voz y dice “silencio y presten atención para que podamos escuchar el trabajo del compañero que nos quiere compartir lo que él hizo” (...) La MAI se aleja, se ubica al fondo del salón y observa. Cuando el estudiante termina de leer, la docente dice “muy bien, te felicito X hiciste un hermoso trabajo”. (Observ.7-LenguayLiteratura)

Como queda expuesto precedentemente, existe una notoria dificultad al intentar describir cómo se desarrolla el trabajo colaborativo entre los docentes de educación especial y común debido a que en primer año dicho trabajo no se pudo observar ya que en ninguna de las clases observadas estuvo presente la MAI; mientras que en quinto año se evidenció la presencia y el acompañamiento de la MAI para con el estudiante en la mayoría de las clases y en escasa ocasión de observó dialogo entre dichos docentes; en la clase de lengua y literatura fue en la que se evidenció mayor diálogo entre las docentes donde la docente del espacio informó a la docente de apoyo sobre el trabajo del estudiante durante su ausencia e invitó al estudiante a compartir su producción.

En síntesis, los datos recogidos en las diversas observaciones resultaron insuficientes para poder realizar una descripción exhaustiva del trabajo colaborativo entre docentes de educación común y especial en la escuela Agrotécnica; sin embargo nos han permitido una primera apreciación sobre el mismo que revela que (en quinto año) los docentes comparten tiempo de clases, se realizan consultas y comentarios sobre las actividades del estudiante siendo mayormente la MAI quien realiza apoyo pedagógico al mismo. Por lo que describir el trabajo

colaborativo entre docentes en esta escuela habilita una nueva indagación y un volver a mirar las prácticas ya que ese aspecto de las mismas reviste gran importancia para abordar proyectos de inclusión en educación.

3. El proyecto educativo institucional y los acuerdos desarrollados en relación a la inclusión en la Escuela Secundaria Agrotécnica

Entendemos desde los aportes de Grinberg y Rossi que el proyecto educativo institucional (en adelante PEI) es la producción singular, propia y específica de cada institución, elaborada por todos sus miembros; contribuye a definir, debatir y reflexionar en torno a aquellos aspectos que diferencian y hacen específica a cada institución, refleja las formas particulares a través de las cuales los miembros de la institución conciben la educación, entienden el papel de la escuela y de los profesionales que en ella se desempeñan; se presenta como una herramienta que brinda una oportunidad para alcanzar y proponer en equipo acuerdos que orienten y guíen los procesos y prácticas que se desarrollan en la institución educativa (1999).

Atendiendo a que cada escuela elabora un PEI, efectuamos una lectura del PEI de la Escuela Secundaria Agrotécnica con la finalidad de indagar cuál es la postura de la institución frente a la educación inclusiva y qué acuerdos y/o proyectos se trabajan en tal sentido.

El archivo del PEI al que tuvimos acceso data del año 2015/2016 y se compone de los siguientes apartados: historia de la institución; características de la población estudiantil y de los actores institucionales; objetivos generales de la institución (que se desglosan en otros objetivos como del ámbito académico, del gobierno institucional, del ámbito administrativo, del ámbito didáctico productivo entre otros); perfil técnico interdisciplinario del docente; perfil del egresado; campos de formación; prácticas profesionalizantes; rol del POT; proyectos institucionales especiales, trayectos alternativos de estudio (TAE), trayectos alternativos en práctica (2015); propuestas alternativas de integración y evaluación para incorporar al proyecto educativo institucional ciclo 2016; proyectos institucionales (biblioteca escolar, proyecto preceptoría, proyecto POT, hora de lectura, proyecto prácticas radiales, proyecto de informática, proyecto de laboratorio, etc.); Anexos: Indagación e implementación Espacios de Regionalización; Proyecto didáctico productivo; Proyecto institucional de tutoría; y aportes de docentes en Jornadas Nuestra Escuela “Notas de Identidad”.

Durante la indagación (lectura) de dicho PEI, encontramos escasas referencias en cuanto a la postura institucional frente a la inclusión educativa. Las mismas se detallan a continuación:

- En el apartado denominado “objetivo del gobierno institucional” se propone “lograr el desarrollo de una comunidad educativa dinámica, organizada y participativa para el logro de la formación integral de los alumnos, incentivando la inclusión” (p.5)
- Dentro del “rol del profesor de orientación y tutoría (POT)” se establece, como función de acompañamiento, que corresponde al POT realizar “Intervención activa en la articulación de los trabajos en red con otras escuelas que atienden NEE, y diversas instituciones y agencias estatales como SEPEP y equipos interdisciplinarios del Ministerio de Educación, área de Mediación Escolar, Escuela Hospitalaria, CeSAC (Centro de Servicios Alternativos y Complementarios), Salud Pública, Policía Comunitaria, Centros de atención estatales vinculados a problemáticas de la niñez y adolescencia, y oficinas judiciales específicas”. (p.13)
- Otra referencia se encuentra en el apartado “propuestas de evaluación alternativa” en el cual se especifica que se trabajará sobre ejes, siendo uno de ellos el siguiente: “Una escuela democrática será aquella que asegure un aprendizaje de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, para lograr la inclusión de todos los estudiantes y garantizar el derecho a la educación atendiendo las singularidades de cada uno (p.20)

Al margen de las citas previas, no encontramos en el PEI de la Escuela Secundaria Agrotécnica mención alguna en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad; tampoco se identificó proyectos y/o acuerdos de trabajo que contemplen específicamente a estudiantes que requieren el acompañamiento de la modalidad educación especial. A ello se suma que, a la fecha de realizado el presente estudio, el PEI no registraba actualizaciones.

Sin embargo, al acceder a la escuela para llevar a cabo esta investigación se evidenció que en diferentes cursos, del ciclo básico y del ciclo orientado, hay estudiantes con acompañamiento de educación especial enmarcados en la categoría de discapacidad intelectual por lo que en la institución se desarrollan acciones de acompañamiento basadas en sugerencias que plasman los diferentes actores educativos (MAI, docentes, POT, directivos de la escuela y directivos del CSAC) en las denominadas configuraciones a de apoyo.

Los documentos de configuraciones de apoyo a los que tuvimos acceso corresponden a un estudiante de primer año de la educación básica y a un estudiante de quinto año del ciclo orientado. Dichos documentos contienen datos personales del estudiante, datos de instituciones intervinientes (Escuela Agrotécnica, CSAC), además consignan diversos ítems como los aspectos socio-familiar, actividades extra-escolares, evaluación, seguimiento y /o re-evaluación

del ETI (equipo técnico interdisciplinario), diagnóstico médico/CUD, tratamientos externos, informe pedagógico, estrategias de enseñanza, detección de barreras institucionales (barreras físicas, didácticas, comunicacionales, y sociales), tipo de apoyo, modalidad de intervención, acuerdos institucionales e interinstitucionales, frecuencia de intervención y la evaluación de la configuración de apoyo.

En la configuración de apoyo (de mayo del 2022) del estudiante de primer año, en el apartado diagnóstico médico/CUD, se explicita que el estudiante no cuenta con CUD (certificado único de discapacidad); se detalla que el mismo realiza las propuestas curriculares sin adecuaciones significativas y que requiere mayor acompañamiento en el área de matemáticas; señala que se desarrollan diversas estrategias de enseñanza y de evaluaciones (orales y escritas) accesibles. También registra que no se evidencian barreras de acceso físico, comunicativas ni sociales sólo barreras didácticas para las cuales sugiere el trabajo con computadora y links, trabajar la autonomía y la autoestima para eliminar las como barreras. A su vez se especifican como modalidades de intervención la atención directa, asesoramiento y orientación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, y el seguimiento. En lo que respecta a los acuerdos interinstitucionales se plasma la comunicación con la familia, el generar proyectos áulicos inclusivos, ofrecer espacio individual para fortalecer saberes, la asistencia al taller de lectura y escritura organizado por la escuela, y la evaluación constante de la trayectoria del estudiante para ajustar la modalidad de intervención; dicha evaluación se plasma en dos instancias específicas en el año, que definen la necesidad (o no) de ajustes razonables y el cambio de modalidad de intervención de acuerdo con los actores del acuerdo.

En lo que respecta a la configuración de apoyo diseñada (junio 2022) para acompañar la trayectoria del estudiante de quinto año, en el ítem diagnóstico médico/CUD, se plasma que él “posee dificultades de aprendizaje (no en cuanto a su posicionamiento para aprender) sino debido a sus capacidades cognitivas diferentes” por lo que requiere estimulación en diferentes áreas y el diagnóstico médico advierte que “presenta trastorno en la comunicación, presenta escasa socialización con reducido contacto interpersonal y un contacto ocular atípico. Conductas típicas de tipo TGD”. A su vez, el informe pedagógico describe al estudiante como introvertido, sin autonomía para realizar las actividades, responsable con su trayectoria, que necesita adquirir habilidades para una mayor comprensión e iniciativa en el aula y fuera de ella, necesita apoyo para contextualizar y significar la lectura, posee escaso vocabulario que limita el entendimiento general; ritmo de trabajo lento, necesita abordaje individual y que posee dificultad para concentrarse frente a variados estímulos.

En cuanto a las estrategias de enseñanza se propone un espacio individual de refuerzo de contenidos, para enseñar estrategias para poder asimilar en el aula sin quitarle la posibilidad de desarrollar vínculo con pares y docentes, trabajar la frustración, el desarrollo de capacidades y la relevancia sociocultural; además se establecen objetivos, contenidos y criterios de evaluación para producción de forrajes (espacio específico de la modalidad), se menciona que se adjunta PPI para inglés (documento al cual no tuvimos acceso), se acuerda trabajar los contenidos de Historia con ajustes en textos y adecuación de exámenes si fuese necesario y con refuerzo en el espacio individual con la MAI y lo mismo se acuerda para los espacios de Física y Matemática; en Lengua se acuerda un espacio taller en las vacaciones anuales (periodo especial) para trabajar el uso de recursos cohesivos y ejercitar la comprensión lectora; en Bovinos de Carne no ha logrado aún establecer una dinámica de abordaje pedagógico; en Bovinos de Leche se propone el uso de soporte gráfico y visual además de reforzar contenidos en espacio individual.

En lo que concierne a la detección de barreras institucionales no se advierten barreras de acceso pero si comunicativas entre la cuales identifica al grupo de pares como demandante lo que no colabora en la posibilidad de expresarse del estudiante, también la convocatoria del estudiante a participar, y la falta de espacios reales para sus aportes; barreras didácticas como la falta de guía en la escritura (dictados), escasos recursos cohesivos en la escritura, clases expositivas de poca incidencia ya que necesita lo concreto para comprender, la falta de horas institucionales para el trabajo entre profesores y MAI, y poca flexibilidad a nivel institucional con respecto a cierre de notas; y barreras sociales como falta de escucha y trabajo colaborativo entre pares para generar confianza y seguridad para participar en clases sin embargo se advierte mayor participación en el grupo de WhatsApp y en talleres.

En el ítem denominado “Tipos de apoyo, Modalidad de intervención” se estipula que el estudiante cursará la mayoría de materias de quinto año (matemática, física, historia, lengua, forrajes, bovinos de carne, bovinos de leche y educación física) quedando algunas para cursar el siguiente año. Esto se acuerda entre las MAI, los equipos directivos y la familia del estudiante, también se acordó un espacio de trabajo individual con las MAI y asistir a un espacio-taller en vacaciones anuales para reforzar saberes previos, ejercitar saberes lógicos matemáticos, comprensión lectora y estrategias de escritura. Mientras que en acuerdos interinstitucionales se detallan las materias a cursar y materias pendientes (Microbiología, Química, Taller de maquinaria, Producción de porcinos y Geografía), también se proyecta articulación entre docentes y MAI, la confección de un PPI en Inglés, e implementación de un cuaderno de comunicación entre MAI de ambos turnos.

Finalmente, se estipula evaluar la configuración de apoyo en octubre de 2022 atendiendo al desempeño del estudiante haciendo énfasis en su actitud participativa y activa en su proceso de aprendizaje, se prevé evaluar también las acciones e intervenciones para una efectiva inclusión del estudiante. A ello se suma, la solicitud de una re-evaluación del ETI (equipo técnico interdisciplinario) para obtener sugerencias más actualizadas (registrando que la última evaluación se realizó en el año 2013) y ver la necesidad de apoyos terapéuticos.

Atendido a lo dispuesto en las configuraciones de apoyo analizadas, podemos visibilizar que en la Escuela Secundaria Agrotécnica se trabaja en atención a las trayectorias de estudiantes con acompañamiento de Educación Especial desarrollando acciones, estrategias y evaluaciones según los requerimientos y sugerencias que demanda cada caso en particular. Sin embargo, este trabajo en relación a la inclusión de estudiantes con acompañamiento de MAI por presentar dificultades de aprendizaje (pero sin discapacidad certificada) no ha sido aún plasmado en el PEI.

En síntesis, si bien en el PEI de la Escuela Secundaria Agrotécnica no se registra el trabajo ni los acuerdos que los actores educativos desarrollan en función de acompañar las trayectorias de los estudiantes con acompañamiento de educación especial, las configuraciones de apoyo leídas y analizadas evidencian que en esta institución se está trabajando con proyectos de inclusión en articulación con la Modalidad Educación Especial para atender (y acompañar) las trayectorias de estudiantes enmarcados en la categoría de discapacidad intelectual.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Las Prácticas docentes de Inclusión en la Secundaria Agrotécnica. Hallazgos a partir de lo consultado, lo observado y lo indagado en documentos institucionales.

Los hallazgos a los que aquí se arriban devienen de la triangulación de datos que surgieron de las entrevistas y las observaciones de clases realizadas, de la lectura de documentos institucionales (PEI y configuraciones de apoyo) efectuada y centrados en nuestro objeto de investigación: las prácticas docentes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en una Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin – Chubut.

Inicialmente, al efectuar la aplicación de las entrevistas con directivos, docentes de la institución y docentes de apoyo a la inclusión, nos encontramos con que en la escuela hay estudiantes con acompañamiento de Educación Especial enmarcados en la categoría de discapacidad intelectual según lo expresado por algunos entrevistados. Sin embargo, las docentes de apoyo a la inclusión expresan que los estudiantes no se corresponden con dicha categoría ya que en realidad presentan problemas de atención y vinculación, problemas de socialización y de aprendizaje que no se corresponden necesariamente con una discapacidad intelectual y sostienen lo mencionado aclarando que no cuentan con un certificado único de discapacidad. En consecuencia, se evidencia que los estudiantes que reciben acompañamiento desde la modalidad educación especial no presentan discapacidad intelectual en los términos definidos en la Res.311/16 CFE. A partir de esto, se infiere que la intervención de Educación Especial deviene y se sostiene ante la falta de recursos que aborden estas situaciones tan particulares y, en función de lo expuesto, es que en este trabajo se utilizó mayormente la expresión estudiante con acompañamiento de Educación Especial.

Otro interesante hallazgo al que se arribó refiere a la comprensión que los actores educativos poseen en relación a la inclusión en educación. Esto resulta sumamente importante si se considera que las concepciones que se asumen se traducen en marcos de referencia para las prácticas. Reconocemos que, en general, en los docentes de la Escuela Agrotécnica subyacen expresiones y prácticas pedagógicas que remiten al modelo integracionista, es decir, que si bien a nivel institucional se trabaja articuladamente con la Modalidad Educación Especial en el cotidiano áulico (según lo consultado y observado) se evidenció que se planifica la enseñanza para grupos homogéneos, se utilizan las mismas actividades, materiales, recursos pedagógicos y estrategias de enseñanza para abordar los contenidos; también se constata escasa asistencia por

parte de los profesores de los espacios curriculares a los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial siendo la MAI quien atiende las demandas de los mismos y se ocupa de realizar los ajustes razonables a materiales, actividades y contenidos que los profesores diseñan para el grupo. A ello se suma que, en los discursos docentes, de forma recurrente se centralizan las dificultades en los estudiantes, esto es propio del modelo integracionista que entiende que el sujeto presenta necesidades educativas especiales y que por lo tanto requiere una atención particular (especial).

A lo antes planteado sumamos que desde los discursos de los entrevistados se reconoce como fundamental el recurso de apoyo (la figura del/la MAI) relacionado a la atención particular de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje tal como lo entienden los docentes en su mayoría; a su vez los docentes reconocen que es posible acompañar la trayectoria de los estudiantes gracias a la presencia y apoyo de las profesionales con formación específica para atender a la población con dificultades y/o problemas en el aprendizaje ya que ellos no cuentan con herramientas ni preparación para atender la diversidad presente en las aulas. A pesar de ello, se evidenció que los docentes reconocen no haber recibido en su formación inicial dicha preparación sin embargo en su formación continua no optan por acceder a capacitaciones relacionadas a inclusión educativa. Además, se reconoce que los docentes de la Escuela Secundaria Agrotécnica no han recibido formación inicial en inclusión educativa y tampoco se capacitan al respecto, siendo la MAI el único actor institucional que aporta a su formación a partir del trabajo especializado que realiza, esto se sustenta tanto en los discursos como en los documentos institucionales en los que se constata que no hay una propuesta de gestión orientada a formar en inclusión.

Además, desde los discursos de los docentes de Escuela Agrotécnica se advierte una clara convicción de que le concierne a los docentes de Educación Especial ocuparse del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con acompañamiento por ser ellos quienes conocen su trayectoria, tienen las herramientas y los conocimientos para ayudarlos, y son los profesionales preparados para hacerlo. A esta apreciación se suma que los docentes en general perciben a los estudiantes como sujetos portadores de dificultades, introvertidos y poco participativos, lo cual influye en las expectativas que aquellos formulan sobre el desempeño de los mismos y que se sintetiza en ideas como “que aprendan contenidos mínimos” y “que logren integrarse en el grupo de pares”. Estas ideas que los docentes plasmaron en sus discursos se hicieron evidentes en la atención brindada a los estudiantes durante la Pandemia Covid-19 ya que durante la misma los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial trabajaron virtual y exclusivamente con las MAI.

Lo mencionado previamente se pudo examinar también en las clases teóricas observadas. En el caso de primer año (primera división) los docentes trabajaron con el grupo de manera homogénea (metodología única de enseñanza, mismos recursos y actividades) y si bien la configuración de apoyo elaborada para acompañar la trayectoria del estudiante dispone el acompañamiento de la MAI ésta no estuvo presente en las clases presenciadas y el estudiante desarrolló las actividades pedagógicas sin dificultades y solicitando ayuda a los docentes, ni disponía de un cuadernillo particular para el trabajo en el área de matemáticas. En el caso de quinto año, se constató una situación muy diferente donde la MAI estuvo presente en casi la totalidad de las clases ayudando al estudiante en sus actividades y consultando a los docentes para luego transmitir al estudiante; y en algunas ocasiones los docentes se acercaron a dialogar con el estudiante el cual se mostró poco comunicativo y receptivo.

Desde lo expuesto en los párrafos anteriores, entendemos que las prácticas docentes y pedagógicas que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agrotécnica, tal como lo expresaron algunos actores educativos, se han ido modificando gradualmente hacia la construcción de prácticas docentes inclusivas. En este sentido, se toman decisiones compartidas entre actores educativos, se desarrollan estrategias de enseñanza y se establecen acuerdos pedagógicos para acompañar la trayectoria de los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial; hay articulación entre modalidades y se trabaja con diversas instituciones. Si bien aún falta el abordaje de algunos aspectos como el trabajo colaborativo entre docentes (educación común y especial), la corresponsabilidad en la atención a los estudiantes con proyecto de inclusión, la detección y disminución/eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, existen estrategias didácticas como la resolución grupal y conjunta junto a la colaboración entre pares; la utilización de elementos habituales del salón de clases, de imágenes, del armado de conceptos de forma colaborativa, del acceso a tarjetas y/u objetos disparadores de escritura como así también el uso de la ejemplificación y el trabajo conjunto a la par y con el apoyo de los docentes nos permiten advertir que esta escuela está en proceso de transición hacia la construcción de una escuela inclusiva.

Muestra de ello son algunas prácticas pedagógicas y docentes evidenciadas en clases de Matemáticas y Fisicoquímica en primer año y de Lengua y literatura en quinto año. En estos espacios curriculares se desarrollaron clases expositiva para presentar información e introducir actividades que fomentaban el trabajo colaborativo entre pares, la participación de todos los estudiantes, se citaron y utilizaron elementos de la vida cotidiana (como el dinero y la situación de compra, el cambio de estado del hielo, evaporación del agua, lectura de cuento y tarjetas con

dibujos de objetos, etc.) para explicar nuevos conceptos y procesos, se compartieron producciones y donde los docentes guiaban la resolución preguntando y colaborando en la construcción de las respuestas e incentivando a avanzar. Estas prácticas, sencillas y situadas, son esenciales en el proceso de transición hacia una escuela inclusiva.

Un aspecto que cobra vital importancia a la hora de pensar una escuela inclusiva y que va más allá del acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes es la capacidad de cada institución educativa para eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado. En este sentido, los actores educativos consultados (directivos, docentes y MAI) reconocen la existencia de barreras tanto didácticas, como comunicativas y actitudinales/sociales que deben ser abordadas desde la escuela en pos de crear verdaderas oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes. Algunas barreras didácticas mayormente mencionadas por los entrevistados como dificultades en la escritura o la lectura, la no participación en clase, la ausencia de la MAI, la no diversificación de las propuestas pedagógicas se hicieron evidentes en las observaciones áulicas realizadas. También surgió que la modalidad organizacional del trabajo entre profesores y MAI es otra importante barrera que impide que los docentes cuenten con tiempos y espacios para el trabajo en pareja pedagógica, este obstáculo se planteó en los discursos de forma reiterada, en la elaboración de las configuraciones de apoyo y además se constató en algunas observaciones áulicas/taller realizadas.

Otro llamativo y novedoso hallazgo surge al centrar la mirada en la especificidad de formación agrotécnica. Los entrevistados caracterizan a la Escuela Agrotécnica como una institución particular que proporciona saberes teóricos y prácticos (saber-hacer) que preparan al futuro técnico para la continuidad en estudios superiores y/o para el ingreso al mundo laboral, lo cual también se refleja en el PEI de la institución; además señalan que los estudiantes durante los siete años que asisten a esta escuela cursan espacios curriculares que se enmarcan en la formación general y en formación científico-tecnológica, y talleres (o módulos como algunos entrevistados mencionan) de la formación técnico-específica y de las prácticas profesionalizantes que requieren conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes a aplicar en situaciones reales de trabajo agro-productivo.

En este marco específico de los talleres tanto los docentes como los profesores de enseñanza práctica sostienen que los estudiantes con acompañamiento de educación especial no presentan dificultades al momento de desarrollar actividades prácticas fuera del aula (al trabajar en la chacra o con los animales) que las dificultades se hacen evidentes en las clases que comprenden

el desarrollo teórico-conceptual, la comprensión de textos específicos. Esto nos convoca a pensar la Escuela Técnica como un espacio propicio para generar y acompañar proyectos inclusivos, como una valiosa alternativa para aquellos estudiantes que necesitan otros formatos u entornos de aprendizajes; sin embargo esta apreciación requiere de un análisis más profundo y centrado en cómo/de qué manera las propuestas de la especificidad técnica podrían tornarse en espacios de inclusión ya que la complejidad de los saberes teóricos y prácticos se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en el trayecto escolar formativo. Por lo que se convierte en aspecto de gran interés para futuros estudios.

De todos modos, el planteamiento de los docentes de la especificidad técnica (de los talleres) pone en evidencia que la escuela técnica se presenta al igual que todas las escuelas como un espacio de formación apto para todos los estudiantes, derribando la creencia o el imaginario social de que los estudiantes con dificultades de aprendizajes y/o con discapacidad no pueden realizar propuestas de formación técnica, es decir, la apreciación de los docentes pone en evidencia que la Escuela Agrotécnica se transforma y encamina hacia una escuela para todos.

Hasta este punto, hemos expuesto diversos hallazgos que se reconocen al indagar acerca de las prácticas docentes que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agrotécnica en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, desde la voces de actores educativo consultados y desde las observaciones áulicas realizadas, encontrando que hay docentes con diversas formaciones académicas (universitarios y/o terciarios, y con ambas formaciones) que pueden influir en sus posicionamientos frente a la inclusión, por ende configuran sus prácticas docentes; se evidenció docentes cuyas prácticas pedagógicas responden al formato de escuela tradicional y docentes cuyas prácticas tienden hacia la inclusión pero de forma incipiente y respaldadas principalmente en los docentes de apoyo en la inclusión.

Asimismo, agregamos a partir de la lectura del PEI se evidenció que no hay posicionamiento explícito respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Escuela Agrotécnica, en ninguno de los apartados del PEI se hace mención al respecto, sólo unas referencias hacia la inclusión en sentido amplio; referencias ubicadas principalmente en los objetivos de la institución. Sin embargo, las configuraciones de apoyo que referenciaron los directivos en sus entrevistas y a las que tuvimos acceso, plasman de forma específica y detallada los acuerdos interinstitucionales, las estrategias de enseñanzas y los tipos de apoyos que se disponen para acompañar las trayectorias. Queda así registrado que lo expresado por los actores educativos entrevistados y lo evidenciado en las observaciones áulicas/talleres respecto al trabajo que en esta escuela se desarrolla en relación a la inclusión de estudiantes con proyectos de inclusión son

acciones acordadas entre directivos y POT de la escuela con docentes de educación especial (MAI) para posibilitar el acceso al aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la planificación del acompañamiento es delegada a las MAI quienes reconocieron en las entrevistas que ellas se encargan de escribir y dar a conocer entre los profesores de la escuela las configuraciones de apoyo de cada estudiante. Esto evidencia que la planificación requiere del trabajo colaborativo a fin de compartir ideas, recursos y responsabilidades entre docentes y directivos de ambas escuelas.

Es por ello que las docentes de apoyo a la inclusión (MAI) demandan mayor participación y conocimiento del documento por parte de los docentes de la Escuela Agrotécnica; este último aspecto se hizo evidente cuando se indagó a los docentes sobre la realización de proyectos específicos para acompañar la trayectoria de sus estudiantes ya que la mayoría de ellos reconocieron no hacerlo e indicaron que de eso se encarga el CSAC o la MAI. De este modo, se evidencia que las MAI entrevistadas enuncian la presencia de otra barrera al aprendizaje y la participación que requiere especial atención, barrera que podríamos sumar a las barreras institucionales que las profesionales detectan y detallan en las configuraciones de apoyo que confeccionan para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Finalmente, cabe mencionar que otro llamativo hallazgo se evidencia al encontrar que tanto la planificación de la enseñanza como la planificación de los proyectos de inclusión (en este caso de las configuraciones de apoyo a las trayectorias de los estudiantes) no es un trabajo que se realice en pareja pedagógica; mientras los docentes de la educación secundaria técnica se ocupan de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje para el grupo de estudiantes, los docentes de educación especial planifican las estrategias de enseñanzas y acompañamiento para los estudiantes con dificultades en el aprendizaje cuyas trayectorias que les han sido asignadas para acompañar. Sin embargo, en las instancias de evaluación y de acreditación de saberes se registra mayor disposición al trabajo conjunto entre docentes ya que los profesores entrevistados en su mayoría reconocen que comparten con las MAI los exámenes (evaluaciones) para que ellas realicen las adecuaciones que consideren necesarias y que al momento de decidir la acreditación del espacio curricular lo hacen atendiendo a los aportes de las docentes de apoyo y/o de forma conjunta.

Para finalizar, y como queda expuesto en los diferentes párrafos precedentes, se identificaron diversas barreras didácticas, comunicativas y sociales/actitudinales que dificultan u obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Secundaria Agrotécnica y dicha identificación resulta fundamental para la transformación hacia una escuela inclusiva. Identificar

las BAP presentes en el contexto educativo es sumamente importante ya que permite reflexionar acerca de las prácticas docentes y las prácticas educativas que tienden a la inclusión, moviliza las acciones y la toma de decisiones en pos de crear un ambiente educativo accesible y acogedor para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y características individuales; en otras palabras permite tomar conciencia y promover prácticas inclusivas basadas en el respeto, la equidad y la participación de todos los estudiantes y no sólo de aquellos que se encuentran en condición de discapacidad intelectual, por lo que contribuye al desarrollo de un aprendizaje significativo y al desarrollo integral de cada uno de los estudiantes que asisten a la escuela.

Hacia la construcción de buenas prácticas de inclusión en la Escuela Agrotécnica

La práctica docente en tanto práctica social, objetiva e intencionada cambia a través del tiempo, cambia con los avances tecnológicos y culturales, con las políticas educativas y cambia con los procesos sociohistóricos; la práctica docente se transforma continuamente para atender realidades y dar respuestas a las demandas educativas.

En la actualidad, y desde hace aproximadamente dos décadas en educación, se habla de prácticas docentes inclusivas y se discute sobre las buenas prácticas de inclusión; esto surge con la implementación de las nuevas políticas educativas y los cambios en las formas de entender a las personas con discapacidad. Sustentado en el modelo social se entiende que la discapacidad, lejos de ser déficit, es el resultado de la interacción entre ciertas características de las personas y los obstáculos presentes en su contexto; por lo que garantizar los derechos y la participación plena en la sociedad de las personas con discapacidad implica transformar el entorno en el que viven, en el que vivimos. Esto aplica también al ámbito educativo y la educación inclusiva es el reflejo directo de ello ya que parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender si las escuelas generan las condiciones pedagógicas adecuadas.

Pensar en una escuela inclusiva remite a pensar en prácticas inclusivas, a pensar en qué necesitan las prácticas docentes para concebirse como prácticas inclusivas. En este sentido, entendemos que las prácticas inclusivas son aquellas que desarrollan los docentes en pos de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, tengan acceso a una educación de calidad. Por ende, se requiere de un docente con actitud positiva hacia la diversidad, que tenga en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante y que sea capaz de ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de ellas.

Para desarrollar prácticas docentes inclusivas es fundamental que el docente sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes y profesionales de la educación para asegurar que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial; además debe ser capaz de adaptar su metodología y estrategias de enseñanza, tratar a todos los estudiantes con igualdad y respeto, promover una comunicación abierta y efectiva con sus estudiantes, estar atento para evitar situaciones que puedan afectar el bienestar emocional o físico de los estudiantes, ser capaz de detectar las barreras al aprendizaje y la participación presente en el entorno escolar y áulico, familiarizarse con las adaptaciones curriculares necesarias para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y estar dispuesto a aprender y actualizar sus conocimientos sobre inclusión y diversidad.

Cabe preguntarnos entonces ¿cómo reconocer a un docente cuyas prácticas sean inclusivas? Si nos guiamos por lo planteado previamente, al observar al docente en su quehacer diario se puede visualizar si emplea (o no) recursos y materiales de aprendizaje accesibles, propone diversas actividades/juegos/lecciones para propiciar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, fomenta la interacción y la colaboración entre pares, se muestra cuidadoso en la utilización del lenguaje y respetuoso de los ritmos y estilos de aprendizaje, brinda atención personalizada a cada uno de sus estudiantes, utiliza diferentes métodos de enseñanza, trabaja con colegas (por ejemplo el/la MAI) de forma colaborativa dentro del salón, reconoce las problemáticas del grupo y busca apoyo para resolverlas, se involucra en el aprendizaje de todos sus estudiantes, expresa sus ideas, escucha y acepta otras opiniones, etc.

No obstante, resulta pertinente pensar la educación en torno a la idea de que hacen falta gestos mínimos para educar, para educar a cualquiera. Esta idea no plantea la necesidad de grandes transformaciones reformistas, no sugiere la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales sino de dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar al otro, a cualquiera. Entonces, quizás sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno (Skliar, 2012).

Considerando lo expuesto hasta aquí, resulta pertinente reflexionar sobre las prácticas docentes que se desarrollan en la Escuela Secundaria Agrotécnica en relación a la inclusión de los estudiantes con acompañamiento de Educación Especial. Después de haber escuchado a los actores educativos (directivos, docentes de espacios curriculares, profesores de enseñanza práctica, y docentes de apoyo a la inclusión), haber observado su quehacer docente (salón de clases, prácticas en laboratorio y en la huerta) y de haber leído documentos institucionales como

el PEI y las configuraciones de apoyo podemos advertir que las prácticas docentes que se desarrollan en la Escuela Agrotécnica no pueden reunirse en una caracterización común; en tal sentido resultan diversas, heterogéneas ya que responden a modelos distintos; se evidenciaron prácticas pedagógicas cuyos rasgos remiten a experiencias desarrolladas bajo el modelo de la integración mientras otras mostraron un claro sesgo inclusivo.

Al recurrir a la triangulación de datos pudimos alcanzar una comprensión amplia y más profunda de la información recabada, lo cual fue sumamente enriquecedor para entender que en la Escuela Secundaria Agrotécnica se identifican prácticas docentes planificadas y/o acordadas con otros (docentes del área, profesores de enseñanza práctica y/o MAI) pero desarrolladas en soledad, con estrategias de enseñanza de corte tradicional y poco flexibles, escasamente innovadoras, que no fomentan la participación e interés de todos los estudiantes, y que promueven escasamente el trabajo colaborativo. También se identifican prácticas docentes que denotan una actitud positiva hacia la inclusión pero cuyas prácticas aún responden al modelo integracionista por lo que se podrían caracterizar como prácticas híbridas. Estas prácticas comprenden el delegar en los docentes de apoyo (de forma exclusiva) aspectos que deberían trabajarse colaborativamente como la adecuación de contenidos, materiales y actividades para poder trabajar con el estudiante en el aula, a su vez se relaciona con el estudiante, le brinda ayuda y explicaciones para realizar las actividades, mantiene un vínculo constante con la MAI y otros colegas para interiorizarse sobre la trayectoria del estudiante, consulta ante situaciones evaluativas y resuelve con las docentes de apoyo las calificaciones para el estudiante.

Como queda expuesto, en esta escuela hay prácticas docentes que aún no logran conciliarse en los postulados de la educación inclusiva y otras prácticas que se encuentran en proceso de transformación, prácticas que podemos reconocer se encaminan a constituirse como prácticas docentes inclusivas. En este sentido identificamos como aspectos relevantes para caminar hacia una educación inclusiva la formación de los profesores para brindar atención a la diversidad y el trabajo colaborativo entre docentes de educación común y educación especial. Podemos concluir que en la Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin se desarrollan prácticas docentes para acompañar la trayectoria de los estudiantes con discapacidad intelectual, prácticas docentes que tienden a promover la igualdad de oportunidades, fomentar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes y garantizar una educación de calidad. Pero esencialmente se observaron “gestos mínimos” que abren la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre “eso que pasa”, “eso que nos pasa” en la educación a diario, algunos docentes exhibieron gestos de saludar, dar la palabra, mirar, leer, escuchar, acompañar a un cualquiera: cualquier niño,

cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, en fin: cualquier cualquiera (Skliar, 2012). En las clases observadas se evidenciaron gestos mínimos en los docentes como en clase de matemáticas que una estudiante manifestó “no entiendo los números dictados” y el profesor dijo “te los dicto de nuevo despacito, dale” y dictó nuevamente; o cuando la docente de rumiantes toma la carpeta de un estudiante, la hojear y le dice “lee esto” para ayudarlo con su actividad; o el docente de física que al ingresar al salón saluda y pregunta “¿Cómo están?”; o la docente de lengua que mira a un estudiante, lo nombra y le pregunta “¿vas bien? ¿Necesitas consultar algo?” y estos son sólo algunos gestos mínimos observados.

Por lo que, podemos concluir en que en la Escuela Secundaria Agrotécnica de la localidad de Trevelin-Chubut las prácticas se encaminan hacia la construcción de prácticas inclusivas. Sin embargo, las prácticas docentes de inclusión que se desarrollan no se registran en documentos institucionales como el PEI; el único registro de acuerdos para acompañar las trayectorias de los estudiantes en condición de discapacidad intelectual son las configuraciones de apoyo; en otros términos, falta concretar el registro institucional de las experiencias que se desarrollan para acompañar las trayectorias de los estudiantes con acompañamiento de educación especial y de este modo no solo plasmar las prácticas de inclusión que se despliegan sino incentivar a todos los actores educativos al desarrollo de prácticas docentes inclusivas para garantizar a todos los estudiantes que han accedido a la formación técnica profesional su permanencia y la finalización de sus estudios en la Modalidad Agrotécnica.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Acosta, M. A. (2020). Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del Chubut. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

Agencia Nacional de Discapacidad y Presidencia de la Nación (s. f.) Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa. Enmarcada en el Plan nacional de Discapacidad implementado entre 2017 y 2022.

Anijovich R. y Mora S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. - 1a ed. la reimp. - Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires-Argentina.

Borsani M. J. (2011). La escuela secundaria obligatoria. En “Construir un aula inclusiva. Estrategias e Intervenciones.” Paidós-2011

Camilloni A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Revista Políticas Educativas-Campinas, v.2, n.1, p.1-12, dez. ISSN 1982-3207.

Castillo Escareño, J. R., (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2, Junio 2016. En: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>

Centro de Estudios de Población-CENEP, (2017). Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina Serie de documentos de investigación. Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Convenio N°26/16. Informe final-October 2017

Circular Técnica Conjunta N° 1/21. Ref.: “Configuraciones de Apoyo que acompañan las Trayectorias Escolares de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.” Rawson, Junio de 2021.-

Circular Técnica N° 01/18. Modalidad Educación Especial. 10 de septiembre de 2018. Supervisión Seccional de Escuelas Región III – Esquel. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Circular Técnica N° 02/18. Modalidad Educación Especial. 10 de octubre de 2018. Supervisión Seccional de Escuelas Región III – Esquel. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Circular Técnica N° 04/18. Modalidad Educación Especial. 25 de octubre de 2018. Supervisión Seccional de Escuelas Región III – Esquel. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Circular Técnica N° 05/21. Modalidad Educación Especial. 20 de mayo de 2021. Ministerio de Educación-Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 557.

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2016.

Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Serie “Aportes para el desarrollo curricular”. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente: 1. Acerca de la formación y la práctica docente - 3. Las prácticas docentes en acción. 1ra ed. 1ra reimp. Paidós. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Delfino, D. A., Ruiz, M. V., y Sierra, N. A. (2015). Investigación de la Práctica Docente. KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. Año 19. N° 36. Noviembre de 2015. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís. Disponible en: <http://www.revistakairos.org>

Directores que Hacen Escuela (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. OEI, Buenos Aires.

Diseño curricular (2014). Anexo II - Técnico en Producción Agropecuaria. República Argentina. Provincia del Chubut. Ministerio de Educación.

Dubrovsky, S. (2012). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Disponible en: <https://educrea.cl/educacion-comun-educacion-especial-un-encuentro-posible-y-necesario/>

Dubrovsky, S. y Lanza C. (2018). Prácticas inclusivas en el nivel secundario la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 15, nro. 14, vol. 1, enero a junio de 2019. En: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/403/313/826>

Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1 (2011). Ministerio de Educación de la Nación-1a ed. Buenos Aires.

Errobidart A. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. En: Trayectorias Revista N° 2 -2015. En: <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/157/135>

- García Guevara, W., Belesaca O. y Jara Saldaña, G (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. Artículo de Investigación. Revista Killkana Sociales. Vol. 2, No. 2, P. 25-30, mayo-agosto, 2018. DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.303
- Garino, D. (2017). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. En: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>
- Guber, R. (2011). La etnografía, campo y reflexividad. 1° ed. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores S.A. Impreso en Argentina.
- Hernández Sampieri R. (2014) Metodología de la investigación-sexta edición. Parte 3. El proceso de investigación cualitativa-Capítulo 12-16. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. México D.F. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1936/te.1936.pdf>
- Ibáñez Pérez R. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. En: <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-abierta-para-adultos/ciencias-de-la-educacion/la-practica-docente-y-sus-implicaciones-pedagogicas/35332446>
- Jure, I. et al (2018). Hacia la construcción de una escuela inclusiva: las voces de los profesionales de la educación especial. Anuario digital de investigación educativa. N° 1, P. 717-729. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015563>
- Kaplan C. (2006). La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Lani F. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? ISSN 0718-5480 Vol. 7, N° 2, febrero 2014, pp. 27-36. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907>
- Ley de Educación de la Provincia del Chubut. LEY VIII N° 91 (2010). Aprobada a los 04 días del mes de noviembre. Honorable Legislatura del Chubut.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Ley de Educación Técnico Profesional. Ley N° 26.058 (2005). Sancionada el 07 de septiembre. Sala de sesiones del Congreso Argentino. Buenos Aires.
- López Melero M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Revista Innovación Educativa, N° 21, P. 37-54
- Martínez S. y Garino D. (2021). Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias.-1a ed.- Editorial Teseo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). Educación Inclusiva 3: Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI). En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión- 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Libro digital PDF. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Montes Pacheco, L., Caballero Guichard, T. P. y Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 25, julio-diciembre, 2017, P. 197-229. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082017000200197&lng=es&nrm=iso

Morillo Carlosama O. A. y Quijano Valencia O. (2016). “Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa”. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 18, N° 2, 2016 (Ejemplar dedicado a: Diciembre), P. 318-336. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920218>

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M. y Assaél J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas vol.14 no.3 Valparaíso oct. 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

Nobile M. (2015). La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000100005

Normas APA 7ª edición (2019). Guía de citación y referenciación. Elaborada por Moreno D. y Carrillo J. con base en el Publication manual of the American Psychological Association, 7th ed. (2019)

Padilla Muñoz A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 40, núm. 4, diciembre 2011. P. 670-699. Bogotá, D.C., Colombia.

Padin G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva-Vol. 7, N° 2, septiembre 2013 - febrero 2014, P. 47-61.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Producción editorial, coordinación técnica e impresión: Grupo editorial CINCA.

Pantano, L. (2008). Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad. Centro de Investigaciones Sociológicas. FCSE. UCA/CONICET. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad-%20%20conceptualizaci+%C2%A6n>

Parra Dussan C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. Revista ISEES N° 8, diciembre 2010, P. 73-84.

Pérez, A. V. y Krichesky M. (2018) La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. - 1a ed. - Avellaneda: Undav Ediciones, 2018. Libro digital, PDF/A - (La Inclusión en Debate; 1)

Resolución CFE N° 311/16. 15 de diciembre de 2016. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires-Argentina.

Resolución CFE N° 155/11. 13 de octubre. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires-Argentina.

Resolución CFE N° 79/09. 28 de mayo de 2009. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires-Argentina.

Resolución ME N° 439/19. Roles y funciones del Maestro de Apoyo a la Inclusión. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Rawson 19 de octubre de 2019.

Resolución N° 2509/17-APN-ME (2017). 31 de Mayo. ANEXO I: Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16. República Argentina-Poder Ejecutivo Nacional 2017-Año de las Energías Renovables.

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. Educación en Contexto, Vol. III, N° Especial, Diciembre, 2017. ISSN 2477-9296 109. P.109-120. Para descarga: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296624.pdf>

Rodrigo L. (2019). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Convocatoria FoNIETP, Ministerio de Educación-Argentina.

Rodríguez Rojas, F. F., y Ossa Cornejo, C. J., (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Estudios Pedagógicos XL, N° 2. P 303-319. Versión On-line ISSN 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.

Rossi, M. y Grinberg, S. (1999). Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Capítulo 1. Proyectos, gestión e instituciones educativas. Editoria magisterio del rio de la plata. Buenos Aires.

Skliar C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina; compilado por Angelino M. A. y Almeida M. E. - 1a ed. – Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Tenti Fanfani E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación, N° 54. Primer semestre de 2008, Bogotá, Colombia.

Terigi F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. Recuperado de: <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>

Terigi F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021-Editado en febrero de 2014.

Tessio Conca, A. (2018). Prácticas inclusivas y discursos regulativos en el nivel secundario. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein. Anuario Digital de Investigación Educativa. ISSN-e 2618-3862, N°. 1, 2018. P.761-776. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015554>

Vasilachis de Gialdino I. et al (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona – España. Impreso por Publidisa. Impreso en España Depósito legal: B-16639-2009.