

## Recursos en colaboración en proyectos de inclusión educativa

### Collaborative resources in educational inclusion projects

---

Graciela Iturrioz<sup>1</sup>, Claudia Torres<sup>2</sup>

1- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSB)

2- Instituto Superior de Formación docente 802, Chubut.

**Resumen.** En el presente trabajo, se recuperan aportes provenientes de una investigación desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En momentos de avance significativo, se visualizó necesario compartir aspectos notorios del tema de investigación, en torno a la constitución de los equipos docentes que en las escuelas públicas de la Provincia del Chubut intervienen en los procesos de inclusión escolar.

**Palabras clave:** inclusión, docentes, familias, salud

**Abstract.** In this work, contributions from research carried out at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Patagonia San Juan Bosco are recovered. In moments of significant progress, it was seen necessary to share notable aspects of the research topic, around the constitution of teaching teams that in the public schools of the Provincia de Chubut intervene in the processes of school inclusion.

**Key words:** inclusion, teachers, families, health

**Cita sugerida:** Iturrioz, G., Torres, C. Recursos en colaboración en proyectos de inclusión educativa (2021). Revista *CRONÍA* N°17

## Reflexiones iniciales

La finalidad de esta presentación es registrar algunos aspectos novedosos que se han presentado en el transcurso de un proyecto de investigación desarrollado en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, que se plantea objetivos como reconocer y describir prácticas evaluativas en las que se desarrollan procesos de inclusión educativas, efectuar contribuciones al campo de las prácticas docentes inclusivas, tanto en el ejercicio como en la formación de grado, y realizar aportes al campo de los estudios cognitivos, en lo atinente a la generación de recursos instrumentales y mediaciones sociales en el aprendizaje.

Importa destacar una anticipación a lo que sigue, que entendemos encuadrará la perspectiva constructiva o proactiva desde la que se plantea el trabajo. Y es que respecto del concepto “inclusión” y sus múltiples derivaciones, advertimos su complejidad y el carácter procesual que asumirá en su construcción histórica, como todo cambio cultural. Desde esta condición, creemos que la consolidación del modelo social de discapacidad desde que se posiciona el análisis que efectuamos de los datos, llevará su tiempo y que cualquier hecho a acontecimiento que se asocie y parezca disruptivo, lo será en tanto se trata de un proceso de notable compromiso social y político y por ello, costará consolidar

## Acerca de la investigación y sus primeras notas

Es intención de esta presentación registrar las novedades de una primera inmersión en el campo, en el marco de la investigación antedicha. Su importancia radica no solamente en la posibilidad de compartir el conocimiento que deviene de la misma, sino asumir su divulgación como un rasgo o criterio propio del enfoque metodológico adoptado para la investigación. Al respecto, el desarrollo de la labor empírica se ha encuadrado en el enfoque de generación conceptual en el marco de la investigación cualitativa (Sirvent y Rigal, 2014), desde el cual la producción investigativa se prueba y valida en espacios como el presente, en el que se conversa con algún auditorio que permite interpelar la construcción del dato, sus primeras lecturas y los ajustes que se realicen. Ya que es la investigación cualitativa una forma recursiva de generar conocimiento, que requiere ir y venir del campo a la teoría y viceversa (Lopez Noguero, 2002). Concebimos entonces este espacio con esa finalidad conceptual.

En las primeras aproximaciones al campo, y como parte del plan de trabajo de la investigación, indagamos y describimos el contexto en el cual pretendemos observar prácticas evaluativas en la educación especial. Para ello, realizamos un primer abordaje del marco institucional en que acontecen las experiencias educativas inclusivas en las escuelas objeto de análisis. El mismo consistió en dos tareas esenciales, que fueron el recorrido normativo que regula la labor y que permite desentrañar los alcances y las consecuencias de la filosofía inclusiva en que se desarrolla la educación especial en los tiempos actuales, y la toma de contacto con referentes claves del campo, con el ánimo de conocer las visiones de quienes día a día construyen esta experiencia y con intención de construir una aproximación exploratoria de investigación.

De la primera labor indicada, resultó el análisis que a continuación se presenta y que sirvió para reconocer diversos aspectos, en especial la constitución de equipos docentes que intervienen en las experiencias inclusivas en las escuelas, lugar desde el cual se emprenderá el estudio de las prácticas evaluativas. El resultado de este estudio, que se presenta seguidamente, nos remitió al reconocimiento de un armado muy polifacético de los equipos docentes y en los mismos, la actuación de los acompañantes terapéuticos. De la segunda labor, pudimos aproximarnos conversacionalmente al campo pero además encontrar planteos particulares de los actores respecto a esta figura. Aquí apareció el elemento novedoso y que motiva este trabajo.

## La norma que regula la inclusión

El art. 42 de la Ley Nacional de Educación 26.206 definió a la Educación Especial como la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos sus niveles y modalidades. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. La Res. CFE 105/10 expuso los rasgos esenciales del “Modelo social de la discapacidad” e impulsó el reconocimiento del valor de la diferencia y el derecho universal al acceso igualitario a todos los servicios imprescindibles para una vida digna. En este marco, situó a la Educación Especial en un contexto mayor, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza y haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo.

En el artículo 64 de la Ley de Educación de la Provincia del Chubut se definió a la Educación Especial como 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. Indicó que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común y que el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut garantizará la integración de los estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

La Res. CFE 155/11 puso en acto las voluntades referenciadas en las anteriores normas. En tal sentido, expuso de manera clara y precisa a la inclusión escolar como el recurso pedagógico central del modelo social de discapacidad en el ámbito educativo.

La Res. CFE 311/16 definió los modos institucionales de propiciar la construcción de trayectorias de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes o compartidas con la modalidad especial, siendo ambas instituciones corresponsables del armado de las configuraciones de apoyo y del cumplimiento de la carga horaria obligatoria estipulada por el diseño curricular para el nivel educativo. En caso de darse el pasaje de una escuela común a una escuela especial será con expresa conformidad de las familias y de carácter excepcional. De igual modo, se institucionalizó la formulación de acuerdos entre estudiantes, familias y autoridades en todas las decisiones que se adopten respecto de la construcción de la trayectoria escolar. Indicó la necesidad de elaborar un proyecto pedagógico individual (PPI) para la inclusión, que no deberá constituirse en un régimen paralelo. Y ordenó que la promoción del Nivel inicial al primario sea por promoción automática y con referencia a informes de trayectorias.

En el ámbito jurisdiccional, la Res. M.E. Chubut 439/18 definió la configuración institucional de los Centros de Servicios Alternativos y complementarios y el perfil del Maestro de apoyo a la inclusión (MAI); el mismo trabaja en las escuelas comunes en los que se incluyen niños con discapacidad y hace en las dimensiones institucional, pedagógica y familiar, para la que se definen tareas esenciales. Y en el mismo ámbito, la Res. M.E. Chubut 45/18 creó el recurso “auxiliar de apoyo” en las escuelas comunes en las que sea necesario consolidar prácticas inclusivas de niños con discapacidad. Su función básica apunta a acompañar la construcción de la autonomía, ayudar en necesidades básicas y desplazamiento y autocontrol. Y la Resolución 169/19 adhirió a la Res. CFE 311/16 y aprobó un modelo de PPI, que luego la Circular técnica 01/19 completó mediante orientaciones para la elaboración de dichos proyectos; ellos serán producto de una labor conjunta entre el docente de escuela común y el MAI y que la familia deberá conocer. La promoción y acreditación será en función del reconocimiento de saberes logrados en las capacidades antes indicadas junto a las configuraciones de apoyo, y se concretará en un informe escolar.

## **Novedades para la reflexión**

Altamente congruente con toda la norma desarrollada resulta la constitución de los equipos docentes que trabajan con niños y niñas incluidos en escuelas comunes, conformados por la maestra de sala o de grado, una maestra de apoyo a la inclusión, una auxiliar de apoyo y una acompañante terapéutica.

Respecto del perfil del maestro de apoyo a la inclusión, como indica la norma antes citada, se trata de un docente de educación especial dependiente de los centros alternativos y complementarios de educación especial y escuelas especiales sensoriales y motoras. Su rol es complementario, orientado a las mejoras de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles del sistema educativo. Su función es brindar apoyo a la institución educativa, en lo atinente a la inclusión en el ámbito institucional y de aula; en el primero para crear un clima favorable a la inclusión y en segundo para brindar apoyo al docente de sala o aula mediante el asesoramiento en estrategias metodológicas y organizativas a favor de la inclusión.

Por su parte, el auxiliar de apoyo será un recurso sin título docente, ni profesional, que asiste especialmente a los estudiantes que por sus condiciones personales derivadas de una discapacidad física o intelectual necesitan de asistencia para construir su autonomía e independencia básica en determinado momento de su trayectoria escolar. La designación se realiza en la Supervisión escolar a propuesta de la dirección de la escuela.

El acompañante terapéutico es un recurso de salud, que no depende del Ministerio de Educación de la Provincia sino por intermedio del sector salud a través de las obras sociales particulares que disponen de este recurso a demanda de las familias. Acompaña de forma permanente al niño en su estancia en la escuela y las características de su intervención no son establecidas por ningún agente educativo.

## **Relatos que atender**

Lo que siguen son expresiones docentes respecto de esta particular constitución, que hemos considerada “entradas” significativas y que dan lugar a un primer análisis de los elementos del entorno de nuestra investigación, en este caso, en lo referente a los equipos docentes que intervienen en las experiencias inclusivas.

Son las que siguen:

- si tengo un alumno con un determinado diagnóstico, tengo que saber de eso, y sino lo se tengo que buscar ayuda o interiorizarme, y en esto se cruza la decisión familiar que hoy por hoy están fuertemente en la toma de decisiones en las acciones dentro del aula a través del acompañante;
- la presencia del acompañante terapéutico en el aula, en varias ocasiones, corre al niño del escenario natural para que no se autoagreda o no tenga berrinches ante situaciones que podrían provocarlos, lo que corre el eje conceptual de la experiencia de inclusión a la visión integracionista que precedió a la actual visión centrada en la inclusión;
- la maestra de aula suscribe estos gestos, porque considera que no puede, ante grupos demandantes, atender en particular a un niño con discapacidad incluido. Lo que no significa que no quiera generar un espacio de trabajo que represente la voluntad inclusiva, pero por las necesidades propias del entorno en que trabaja no puede emprenderlo;
- aún cuando la maestra realiza esfuerzos y propuestas para incluir, la familia del estudiante incluido insisten igualmente en que la acompañante terapéutica esté en el aula. Es el lugar de los ojos de la familia, que encuentran en esa figura una posibilidad, un apoyo adicional a la experiencia de su hijo o hija. La pregunta es si es por desconocimiento de las bases de la inclusión o desconfianza hacia el tipo de intervención que se realiza sobre su hijo o hija, con consecuencias en el corrimiento de la función pedagógica de la escuela hacia la función asistencial;
- la acompañante terapéutica realiza un parte diario a la familia sobre la actividad diaria del niño o niña que asiste;

- es dificultoso para los equipos directivos generar criterios y dispositivos propiamente pedagógicos para el ingreso y actuación de la acompañante terapéutica en las escuelas. Aún cuando la escuela podría decir que no es necesaria su estancia, igualmente está en el aula por voluntad de la familia;
- irrumpe un nuevo elemento que resulta llamativo, que es el desempeño de maestras de apoyo a la inclusión como acompañantes terapéuticas, que son contratados por las obras sociales, que por este temprano ingreso al campo laboral no siempre han terminado su proceso de formación docente;
- la acompañante terapéutica asume funciones asistenciales, que a veces exceden las funciones en la escuela y continúan en el hogar del niño o niña, y eventualmente integrando otros espacios o redes externas a la escuela;
- se requiere construir una nueva agenda para el desempeño de la maestra de apoyo a la inclusión, que interpele su práctica de manera reflexiva. Algunas se han rutinizado sobre todo en lo relativo a la inclusión de niños con autismo (uso de pictogramas, calidad de los recursos visuales, agendas), que se comparten además escasamente con la maestra de aula;
- el desempeño de maestras de apoyo a la inclusión como acompañantes terapéuticas resta jerarquía formativa al primero;
- existen escasos espacios de encuentro sistemáticos para el trabajo colaborativo entre los agentes que intervienen en los proyectos inclusivos. Falta iniciativa en el armado de los mismos y poco ayuda la precariedad de las condiciones laborales de los mismos;
- la formación de las acompañantes terapéuticas se realiza en el ámbito privado, en apariencia sin regulación estatal por lo menos del estado provincial;
- se generan tensiones notorias respecto de las decisiones evaluativas, sobre todo respecto de la promoción de niños al nivel educativo subsiguiente, que se expresa en los PPI (proyecto pedagógico individual) respecto de la intervención de los agentes indicados.

### Primeras lecturas

Nos planteamos interrogantes que surgen ante lo que se describe, a saber:

- la formación docente se encuentra puesta en tensión desde una mirada que no confía en la labor de la maestra de aula y de apoyo a la inclusión, de parte de las familias. Se torna necesario advertir y reconocer esta tensión;
- genera dilemas fuertes la entrada de un agente que es regulado laboralmente por instituciones privadas y que ha sido claramente expresado en las voces expuestas, porque subyace una lógica de oferta y demanda respecto del ingreso del actor “acompañante terapéutico” en la escuela y que encuentra un correlato en la escasa regulación del Estado en el análisis y la revisión de su tarea que se visualiza en la mínima definición respecto de su rol, función y responsabilidad en el aula (Baquero, 2016);
- se generan contradicciones en las maestras de apoyo a la inclusión que se desempeñan como acompañantes terapéuticas, en tanto han sido formadas con una visión inclusiva sobre todo en las últimas décadas, pero que como consecuencia de ubicarse en un nuevo encuadre laboral e institucional, propician prácticas integracionistas, con claros retrocesos al respecto. Se encuentran sumamente tensionadas por la demanda de la familia que reclama asistencia personalizada y sobre todo cuidado físico, ante lo cual procuran deslizar otras acciones pedagógicas de tipo colaborativas con la maestro o el maestro de aula, mediante la contribución con recursos didácticos, propuestas de actividades, entre otras. Sin embargo, no se reconoce como un saber sistemático, que amerita inversión institucional en la escuela, y sobre lo cual es necesario trabajar para el fortalecimiento de la labor docente (Litwin, 2008);
- el área de salud se entremezcla en el entorno educativo. Se expresa concretamente en leyes de salud que regulan la labor de la acompañante terapéutica y de forma indirecta, lo hacen sobre lo que acontece en las aulas. Nos preocupa este aspecto notoriamente no solo por la soledad de la escuela frente a la posibilidad de dar su mirada sino porque genera una particular configuración que es menester revisar. Las obras sociales no reclaman al agente contratado para ingresar a la escuela como acompañante, sino tan solo su inscripción

impositiva para el pago, y las escuelas no demandan de modo alguno un plan de trabajo sino que ingresan sin ningún tipo de mediación. El Estado se encuentra ausente en el requerimiento de condiciones de calidad pedagógica en sus diversos sentidos respecto de la inclusión de niños y niñas con discapacidad, ya que no regula las condiciones de ingreso de la acompañante terapéutica en las escuelas;

- estas definiciones, o indefiniciones, favorecen la instauración de la función asistencialista de los agentes que trabajan en la educación especial, retrotrayendo de manera preocupante muchos tópicos que, en el marco de las innovadoras leyes del ámbito, se han instalado en los discursos y en las prácticas con esfuerzo y osadía;

- la precariedad laboral de las maestras de apoyo a la inclusión o la acompañante terapéutico/a contextualiza lo analizado, que para el caso de los primeros se constata en la alta demanda que tienen de las instituciones que incluyen niños con discapacidad. Y para el segundo, en su encuadre laboral en sí mismo. La maestra de apoyo no escapa a este escenario.

### **Como prospectiva**

No nos negamos a las ayudas que puedan gestarse para las maestras de aula; sin duda alguna, hasta tanto se configuren escenarios de calidad para la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas comunes, se requieren ayudas diversas. Sin embargo, no visualizamos evidencia de que se interpele lo descripto. La reflexividad que requiere toda novedad en la vida escolar respecto del tránsito de la inclusión, se encuentra ausente.

Es menester generarla por dos razones esenciales. La primera porque al interior de las aulas se conforman sistemas de actividad (Chaiklin S., Lave J., 2001), esto es, entramados que incluyen experiencias munidas de objetos, recursos, herramientas, sostenidas por agentes, y ello trama el perfil que adquiere la inclusión. Lo descripto, en el estado en que se encuentra, no resulta conducente a consolidar tal sistema sino a configurarlo en tal sentido, quizá opuesto a lo buscado, en tanto que se expresa con mayor nitidez la integración que la inclusión en la escena de un niño incluido asistido por su acompañante en un espacio privado del aula, en más de una ocasión.

La segunda, porque la familia, actor central en la construcción de la inclusión, debe reconocer su filosofía y proyección, y en ella toda acción debe ser educativa; hasta la más asistencial. Y en ello, todos los agentes involucrados deben comulgar en ese sentido (Lave, 2001)

Interpretamos, como decíamos al inicio, la experiencia descripta como un momento de un proceso intrincado, con idas y vueltas, retrocesos y progresos, tensiones e interpelaciones, al que hay que cuidar intensamente, que es la inclusión. Y para ello entendemos necesario revisar y conversar sobre lo indicado.

### **Referencias bibliográficas**

Chaiklin S., Lave J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad, contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lopez Noguero F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación* n 4. Pag. 167-179.

Sirvent M.T, Rigal L. (2014). *Metodología de la investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Manuscrito en revisión.

Baquero, R (2016) “La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos” En Nora Abate y Raúl Arué Cognición, aprendizaje y desarrollo. Bs. As.: Noveduc (2016) ISBN 978-987-638-486-6 Ps 53-75

Wertsch James (1993) Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada, Madrid:Visor.

Cole, M (1999) Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro Madrid: Morata.

Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J. ; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Lave, J. (2001) “La práctica del aprendizaje” en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Bs. As.: Amorrortu