



Loprette, Nora Adriana

Un estudio de caso en una escuela inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires. El curriculum adaptado como herramienta para atender lo heterogéneo en el aula inclusiva.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Loprette, N. A. (2024). *Un estudio de caso en una escuela inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires. El curriculum adaptado como herramienta para atender lo heterogéneo en el aula inclusiva. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4796>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Un estudio de caso en una escuela inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires. El curriculum adaptado como herramienta para atender lo heterogéneo en el aula inclusiva.

TESIS DE MAESTRÍA

Nora Loprette

noraloprette@gmail.com

Resumen

La presente investigación se enmarca dentro los principios de la educación inclusiva. La institución escuela, las prácticas pedagógicas y los saberes docentes se encuentran en crisis frente al paradigma de la inclusión. La “normalización” de la población escolar a través de un curriculum rígido es cuestionado, posibilitando un lugar al curriculum¹ flexible que se adapte a las necesidades del aula heterogénea. Éste se transforma en una herramienta fundamental para la planificación de la enseñanza y también para responder a la diversidad lingüística, cultural y personal.

Este estudio se propone comprender cómo se construye la adaptación del currículum para ser implementado en un aula diversa, haciendo foco en las prácticas pedagógicas y los saberes que las sustentan, y atendiendo asimismo a los factores institucionales y contextuales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas. A los fines de esta tesis, la acepción del término “adaptación”² referirá a las modificaciones necesarias del curriculum en términos de acción pedagógica a fin de responder a las heterogeneidades del aula.

El cuerpo docente es quien lleva adelante las modificaciones de diferentes índoles, a fin de ofrecer a cada estudiante modos específicos de aprender, es una pieza importante a la hora de dialogar entre las barreras existentes en el contexto y las necesidades del alumnado. (Coicaud y Díaz, 2012)

En ese marco, se ha indagado sobre cómo se lleva a cabo el proceso de adaptación que luego se verá plasmado en la planificación áulica, a la vez que responde a los requerimientos del estudiantado. Además, se presentan de modo sintético algunas conceptualizaciones acerca del curriculum flexible, poniendo especial énfasis en las prácticas pedagógicas y los saberes docentes.

Respecto a las tareas de campo, se ha trabajado en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires del nivel primario, seleccionada en base a dos criterios de conveniencia: su trayectoria en prácticas educativas de formación docente y su Proyecto Escuela (en adelante PE) el cual está basado en los principios de la educación inclusiva. El presente es un estudio de caso, en el que se aplican entrevistas en profundidad llevadas a cabo entre diciembre de 2021 y abril de 2022, se estudian proyectos institucionales y se realiza un análisis cualitativo de los datos recogidos.

¹ El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires implementa el Diseño Curricular. En esta tesis se utilizará el término curriculum como sinónimo de Diseño curricular.

² En esta tesis, el término adaptación, no pretende competir con la discusión actual en torno a las “diversas expresiones” del concepto. Tomando las palabras de Terigi, (2010) “En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico” (p.17)



Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

Título: Un estudio de caso en una escuela inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires. El *curriculum* adaptado como herramienta para atender lo heterogéneo en el aula inclusiva.

Autora: Lic. Prof. Nora Loprette

Directora: Dra. Mónica Fernández Braga

Fecha: junio 2023

Índice

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Agradecimientos | 1 |
| 2 | Resumen | 2 |
| 3 | Introducción | 3 |
| 4 | Estado de la cuestión | 4 |
| 5 | Enfoque conceptual | 6 |
| | 5.1 Introducción | 6 |
| | 5.2 La educación inclusiva y la diversidad intrínseca a lo humano | 8 |
| | 5.3 Un Curriculum abierto y flexible | 19 |
| | 5.4 Las prácticas pedagógicas y el saber docente | 29 |
| 6 | Metodología..... | 34 |
| | 6.1 Introducción | 34 |
| | 6.2 Objetivos..... | 35 |
| | 6.2.1 Objetivo general | 35 |
| | 6.2.2 Objetivos específicos | 35 |
| | 6.3 Diseño metodológico | 35 |
| 7 | Análisis de los resultados | 37 |
| | 7.1 Introducción | 37 |
| | 7.2 Descripción de la escuela. Puntos destacados | 39 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.3 | La ilusión de la homogeneidad | 42 |
| 7.4 | El desafío de pensar estrategias para la diversidad..... | 56 |
| 7.5 | Paradigmas en tensión | 63 |
| 7.6 | Tirar para el mismo lado con los saberes en crisis | 78 |
| 7.7 | Recrear intervenciones o buscar resultados..... | 87 |
| 8 | A modo de conclusión..... | 92 |
| 9 | Referencias Bibliográficas | 102 |
| 10 | Bibliografía..... | 110 |
| 11 | Anexo | 111 |

1 Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia, por su paciencia, apoyo incondicional y empuje para lograr, en esta etapa de mi vida, tal desafío.

A mis hijos Francina y Nahuel, por depositar su confianza en mis potencialidades, muchas veces ocultas, y por estimularme a florecer más allá de las dificultades.

A mi compañero, José, por incentivar me a avanzar en este trabajo y con su amorosa mano, sosteniéndome y acompañándome este transitar que resultó muy fructífero y enriquecedor.

A mi hermana de sangre y del alma, Gabriela, que con su presencia silenciosa siempre estuvo disponible para las ayudas.

A María Celia, por su escucha incondicional, sin juicios, le doy las gracias por acompañarme e incentivar me en este momento de la vida, como profesional y persona.

A Mónica Fernández Braga, mi directora de tesis, que con un profesionalismo impecable y con su humor me acompañó siempre, sin dilaciones, con una atención plena cada vez que la necesitaba.

A mis viejos, Ágata y Rubén, por estar siempre a mi lado. Viejo, desde donde te encuentres, dedico este trabajo en tu memoria.

Deseo mencionar a las niñas y los niños que transitan las aulas, y darles las gracias por ofrecernos al mundo adulto, una mirada fresca de simpleza y aceptación de todos y cada uno.

La particularidad de cada ser humano y de su entorno social no puede generar desigualdades de estándares aplicables, sino por el contrario, enriquecer con múltiples miradas su lugar en el mundo.

Eduardo Luis Duhalde

2 Resumen

La presente investigación se enmarca dentro los principios de la educación inclusiva. La institución escuela, las prácticas pedagógicas y los saberes docentes se encuentran en crisis frente al paradigma de la inclusión. La “normalización” de la población escolar a través de un *curriculum* rígido es cuestionado, posibilitando un lugar al *currículum*¹ flexible que se adapte a las necesidades del aula heterogénea. Éste se transforma en una herramienta fundamental para la planificación de la enseñanza y también para responder a la diversidad lingüística, cultural y personal.

Este estudio se propone comprender cómo se construye la adaptación del *currículum* para ser implementado en un aula diversa, haciendo foco en las prácticas pedagógicas y los saberes que las sustentan, y atendiendo asimismo a los factores institucionales y contextuales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas. A los fines de esta tesis, la acepción del término “adaptación”² referirá a las modificaciones necesarias del *curriculum* en términos de acción pedagógica a fin de responder a las heterogeneidades del aula.

El cuerpo docente es quien lleva adelante las modificaciones de diferentes índoles, a fin de ofrecer a cada estudiante modos específicos de aprender, es una pieza importante a la hora de dialogar entre las barreras existentes en el contexto y las necesidades del alumnado. (Coicaud y Díaz, 2012)

En ese marco, se ha indagado sobre cómo se lleva a cabo el proceso de adaptación que luego se verá plasmado en la planificación áulica, a la vez que responde a los requerimientos

¹ El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires implementa el Diseño Curricular. En esta tesis se utilizará el término *curriculum* como sinónimo de Diseño curricular.

² En esta tesis, el término adaptación, no pretende competir con la discusión actual en torno a las “diversas expresiones” del concepto. Tomando las palabras de Terigi, (2010) “En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocronico” (p.17)

del estudiantado. Además, se presentan de modo sintético algunas conceptualizaciones acerca del *curriculum* flexible, poniendo especial énfasis en las prácticas pedagógicas y los saberes docentes.

Respecto a las tareas de campo, se ha trabajado en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires del nivel primario, seleccionada en base a dos criterios de conveniencia: su trayectoria en prácticas educativas de formación docente y su Proyecto Escuela (en adelante PE) el cual está basado en los principios de la educación inclusiva. El presente es un estudio de caso, en el que se aplican entrevistas en profundidad llevadas a cabo entre diciembre de 2021 y abril de 2022, se estudian proyectos institucionales y se realiza un análisis cualitativo de los datos recogidos.

3 Introducción

Las discusiones vigentes en torno a la educación inclusiva siguen desarrollándose en la Argentina, abriendo un nuevo capítulo en la educación y reafirmando el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, la diversidad inherente a lo humano interpela permanentemente al sistema educativo. En este contexto, la escuela se transforma en un espacio posible en donde las modalidades de cada niña y niño “podrían” ser respetadas, acompañando con los propios tiempos y apoyaturas necesarias (Aizencang –Bendersky, 2013).

No obstante, la institución escuela ha sostenido su estructura, “gramática”³ y prácticas docentes a través del tiempo, reproduciendo paradigmas sociales fieles a las tradiciones educativas y perpetuando lo homogéneo por sobre lo diverso. Por lo tanto, la escuela como agente de educación inclusiva, requiere cambios fundamentales en sus paradigmas y consecuentemente en sus prácticas.

La condición “qué significa ser estudiante en la escuela” parece ser el problema, ya que entran en disonancias con las diversas subjetividades, y el intento de sostener la

³ Terigi (2011) usa este término deliberadamente con el significado de “estructura dura” en términos de difícil de mover. “La idea de *gramática de la escolaridad* remite a un conjunto de reglas -que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La elección de la expresión *gramática* para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es deliberada...” (2011 p.16)

homogeneidad termina indefectiblemente excluyendo. Responder a esta demanda inclusiva implica pensar sobre el contexto en el que se insertan los sujetos para generar condiciones pedagógicas que alojen a la otredad, en lugar de continuar con las tradicionales prácticas educativas de exclusión.

Las diversidades que se encuentran en el espacio áulico, tanto de aptitudes, lingüísticas y culturales, pueden ser abordadas con una herramienta fundamental; *la planificación de la enseñanza en situación*. Para ello es necesario contar con un *currículum* flexible, a fin de elaborar una planificación centrada en la relación entre los sujetos y los contextos⁴, e identificar y remover barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación.

A continuación, se plantean las preguntas que orientan y guían este trabajo y fueron aplicadas durante las entrevistas:

- ¿Cómo se construye la adaptación del *currículum* para verse plasmado en el aula heterogénea?
- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso, quiénes participan y cuáles son los factores que lo facilitan u obstaculizan?
- ¿Cómo influyen los saberes pedagógicos y roles docentes en este proceso?

4 Estado de la cuestión

Las líneas de investigación que se han desarrollaron en torno a la educación inclusiva son las que han puesto mayor interés en el rendimiento académico, el desarrollo social, como también aquellas investigaciones y estudios vinculados a las percepciones del cuerpo docente y las madres, padres y los que desempeñan roles cuidadores sobre las prácticas inclusivas.

En lo que refiere a antecedentes de investigación, en España, Suarez y López (2018), se ocuparon de revisar artículos de interés científico y producción de tesis doctorales y observaron que el porcentaje de trabajos publicados disminuyó en los últimos años. Sin embargo, se mantuvo el interés sobre los temas que se vinculan con las prácticas inclusivas.

En Puerto Rico, el trabajo de Bou (2011) ubica al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una herramienta para hacer más efectivo el proceso de enseñanza. Así, Bou buscó

⁴ ¿Qué entendemos por contexto? El contexto escolar involucra los elementos que se conjugan para la interacción con los sujetos de aprendizaje. “El medio social y material con el que interactúa (el sujeto) (Wells, 2001. En Aizencang y Bendersky, 2013)

identificar tres categorías de barreras para la implementación de la inclusión en el aula: *las de organización, las actitudinales y de conocimientos*. En su análisis, Bou visualizó que, para el caso de las barreras de *organización*, se encuentran: la falta de tiempo, una mayor cantidad de matrícula y la falta de docentes y consultores y consultoras en el área de educación especial para planificar en un trabajo de equipo con el cuerpo docente. Del mismo modo, las barreras vinculadas al *conocimiento*, como la ausencia en el análisis de las leyes y normas que sustentan la inclusión, la cual que genera dudas y temores en el cuerpo docente a la hora de implementar la inclusión en el aula. Finalmente, las barreras *actitudinales*, están vinculadas a las creencias, costumbres y prejuicios, especialmente acerca de las niñas y niños con discapacidades. Entonces, para implementar el DUA en un aula heterogénea es necesario tener en cuenta las barreras generadas en las tres categorías mencionadas.

En Argentina, las investigadoras de la Universidad Nacional de Quilmes, Gómez y Toledo (2016) concluyeron que existe una brecha entre las propuestas y las acciones, a la hora de incluir un/a estudiante con discapacidad en la escuela secundaria. En este estudio, identificaron los diferentes factores que se ponen en juego positivamente para que el desarrollo de los estudiantes con discapacidades muestre avances dentro del aula ordinaria, como el espacio potencial para lograrlo. Pero también, advirtieron que existen barreras, no solo del orden de lo arquitectónico, sino ideológico/cultural, además de la ausencia de formación sobre los mecanismos para abordar la inclusión de personas con discapacidad

En la Ciudad de Buenos Aires, la investigación llevada a cabo por Casal (2017) analiza el eje de las prácticas educativas inclusivas. Casal examina el tema de las prácticas inclusivas en escuelas primarias, observando que existe una distancia entre lo que las normas establecen a través de las políticas educativas inclusivas y lo que las prácticas habilitan o inhabilitan.

Asimismo, la autora, identifica una serie de factores que admiten estas prácticas en el aula, así como aquellos que las obstaculizan. Casal (2017) también se ocupó de analizar la situación particular en la que se encuentra la educación especial, señalando que ésta asume una nueva función como colaboradora del trabajo docente en el aula común, y lo hace a través de los equipos pedagógicos y el cuerpo docente de apoyo. Concluye que la aprobación de normas no es suficiente para que un tipo de práctica pedagógica se convierta en efectiva, sino que se necesita un tipo de formación especializada y un nuevo tipo de saber que interpele los aspectos más duros de la escuela.

Siguiendo las investigaciones en Argentina, Flavia Terigi (2008) presenta un trabajo sobre el cómo resuelven las docentes en multigrado de las escuelas rurales localizadas en La Pampa y Neuquén a fin de responder didácticamente a las particularidades de sus estudiantes. Estas escuelas no responden a la gradualidad y monocromía del sistema educativo argentino y esta investigación parte de la afirmación de que no se ha producido ningún modelo pedagógico para los plurigrados, por lo que este trabajo aportaría a la presente tesis la indagación realizada en cuanto al quehacer docente en la atención a la diversidad. Concluye que,

las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales ofrecen elementos que pueden ser incorporados al conocimiento pedagógico de la escuela primaria, y de que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza (p.15).

La tesis doctoral de Sabando (2016) de Cataluña, busca vincular el grado de inclusión en el aula con el rendimiento académico, arribando a la conclusión de que, efectivamente, no existe correlación entre ambas variables.

La indagación realizada en buscadores tales como: google, etc. no pretende ser exhaustiva. No obstante, dado que la revolución de la información nos acerca casi todos los estudios actuales sobre la inclusión educativa, podemos decir que: la búsqueda realizada entre artículos, tesis y bibliografía acerca de la adaptación de los diseños curriculares en la educación inclusiva, es escasa en términos cuantitativos, especialmente en Argentina. Sin embargo, los trabajos presentados por Bou (2011) y Casal (2017), aportan a la presente tesis, la posibilidad de pensar en las posibles dificultades de implementación, en la construcción del *currículum* adaptado a la clase inclusiva. En ese sentido, Gómez y Toledo (2016) y Casal (2017) destacan que existe una brecha entre las prácticas inclusivas y las propuestas pensadas teóricamente, lo que sirve para afinar la observación a la hora de indagar entre las teorías y las prácticas.

5 Enfoque conceptual

5.1 Introducción

Para abordar las diferentes concepciones que se involucran en la presente investigación, es necesario contextualizarlas dentro de la educación inclusiva. La escuela como institución especializada donde se lleva a cabo la educación, está sujeta a estructuras, ritmos y sistematizaciones que actualmente se encuentran en crisis. El cambio de paradigma ⁵ requiere de movimientos tendientes a lograr un giro en la cultura escolar. Este movimiento se sustenta en el derecho a la educación de calidad y efectiva para todo el alumnado (Terigi, 2010).

Según el documento elaborado por Mel Ainscow con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,2019) “25 años después de la Declaración de Salamanca. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos”, la educación inclusiva supone una dirección filosófica que se dirija hacia un cambio cultural. Esto implica un compromiso de parte de los Estados para desarrollar políticas educativas y donde este cambio penetre todo el sistema educativo en sus diferentes niveles.

Por lo tanto, la inclusión también involucra una reformulación de la educación desde sus bases, a saber: la estrategia en la organización, los tiempos y expectativas de aprendizaje de los sujetos, la administración de sus recursos, capacitaciones y, sobre todo, no pensar en recetarios, sino en enseñanza y aprendizaje dentro de marcos situados. Como explica Filidoro (2019) en el prólogo del libro *Experiencias de Inclusión desde la educación especial*, que no se trata de un “autoritarismo del todos sino de abrir brechas y producir fisuras. No se trata de un nuevo manual: la inclusión es el día a día, el uno por uno, el cada vez. Se trata de la ética: de la respuesta al otro en una situación inaudita” (p.13), permitiendo que la escuela se transforme en un espacio de intercambios y renovación cultural.

El modelo que acompañó tradicionalmente a la escuela en la Argentina, aún en proceso de cambio, intenta dialogar con los nuevos saberes y nuevos paradigmas. Por ello es necesario una mirada crítica y superadora de las teorías y su vínculo con las prácticas áulicas (Terigi, 2010).

⁵ Hablamos de cambio de paradigma, en alusión al modelo homogenizante que sienta sus bases en la escuela fundacional a partir de la ley 1420 y que intenta girar hacia el paradigma de la inclusión educativa.

En lo que sigue, se abordarán las diferentes concepciones acerca de la educación inclusiva desde la diversidad, para luego adentrarse en el *currículum* vinculándolo con las prácticas pedagógicas y su adaptación.

5.2 La educación inclusiva y la diversidad intrínseca a lo humano

El marco teórico de la educación inclusiva se halla en construcción permanente, puesto que se trata de un concepto dinámico, que da lugar a diversas perspectivas sobre su significado, Ainscow (2017) quien es referente de la educación inclusiva la define como un proceso tendiente a ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, más allá de las condiciones personales, aptitudes, condiciones socioeconómicas y culturales. Al mismo tiempo, habla de una reforma profunda en el sistema educativo, en la que se hallan involucrados: las políticas educativas, la comunidad educativa, el *currículum*, la formación docente y los presupuestos. Así podríamos decir, que se trata de un cambio cultural.

A nivel internacional, Echeíta y Ainscow (2011), promotores del movimiento de la inclusión educativa, reflexionan en torno al interés que manifiestan los países acerca de enfrentar el reto de ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad. Sin embargo, aún el concepto inclusión educativa sigue confuso. Afirman que, en algunos países, aún se sostiene que la inclusión educativa queda sesgada al tratamiento de niñas, niños y jóvenes con discapacidades dentro de la escuela regular. Sin embargo, a nivel internacional, se percibe de manera más amplia y apunta a un cambio que busca albergar la diversidad de todo el alumnado. Desde esta perspectiva se considera a la educación como un derecho humano fundamental para sentar las bases en la construcción de una sociedad más justa.

En este sentido, hablar de inclusión educativa desde la perspectiva de derechos, es poner el foco en el alumnado que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad, y sin dudas, los alumnos considerados con discapacidad se encuentran también en esa situación (Echeíta y Ainscow, 2011).

En Argentina, Terigi (2012) aborda el concepto de educación inclusiva desde diferentes aristas. En principio, la define como un espacio en el que todas las personas en edad escolar

puedan asistir a la escuela y que ésta cuente con determinadas condiciones básicas aseguradas. Entre ellas, menciona las relacionadas con las edificaciones, el cuerpo docente, el tiempo lectivo y la adaptación curricular. Al mismo tiempo, es necesario que la escuela brinde una formación compartida entre el grupo de estudiantes, independientemente de las condiciones de crianza y origen cultural, sin pasar por alto la singularidad de cada sujeto particular y sin promover condicionamientos.

En este último punto, se vislumbra la educación inclusiva como derecho, y se entiende como un tipo de educación de calidad, que brinde respuestas eficaces dentro de una oferta general de educación (Echeita y Ainscow, 2010). En este sentido, la inclusión le aporta a la educación en términos de derechos, la redistribución, el para todos y el de reconocimiento de las diferencias, para cada uno (Bersanelli y Dubrovsky ,2020).

El entramado de diversidades que interactúan en el aula, exige mirar al sujeto desde una perspectiva relacional, ya que éste se construye en relación a otros, así el aula diversa ⁶, no solo privilegia la heterogeneidad como valor que nutre y enriquece el acto educativo y sus aprendizajes, sino que además, supone un *curriculum* flexible y abierto, acorde a las necesidades que puedan surgir de la interacción con el contexto, de modo tal que se pueda brindar respuestas educativas conforme a las diferentes características individuales; es una enseñanza situada y compartida, singular y plural al mismo tiempo.

Tomando las palabras de Arnaiz (2014) “La diversidad es una condición inherente al ser humano. Se sustenta en el respeto a las diferencias individuales y las tiene en cuenta a la hora de aprender” (p.2). La misma autora enumera una serie de formas en que la diversidad se manifiesta en el aula: diversidad en la manera de experimentar el mundo y de crear ideas con diferentes registros previos de experiencias; estilos de aprendizaje que reflejan diversos modos de aprender en diversos tiempos de aprendizaje. Además, pueden tener distintos intereses y motivaciones, en este punto se juegan los contenidos y métodos, las capacidades diferentes y los ritmos en sus desarrollos.

⁶ Dado que el foco de interés está puesto en las adaptaciones curriculares, aula diversa y aula inclusiva se toman como sinónimos.

En el enorme abanico de la diversidad están entramadas las diferencias sociales, lingüísticas, culturales, de género y de aptitudes, donde la educación ha dado diferentes respuestas a lo largo de la historia. La escuela ha pasado por diferentes momentos según el contexto histórico, *grosso modo*, respondiendo a diversas formas de concepción del sujeto y su forma de abordaje, a saber: la segregación, la asimilación de las diferencias y la integración, aún vigente como estrategia para lograr el paso a la educación inclusiva; esta última es y será el desafío a transitar hacia la efectivización del derecho a la educación. Para que la escuela pueda plasmar el pasaje a una educación inclusiva, fue y es necesario transitar por la integración como camino necesario a la inclusión (Arnaiz, 2007).

La escuela como dispositivo creado para la sociedad moderna, tuvo como objetivo sostener una estructura social ideal y mantenerla dentro de los parámetros de la “normalidad aceptados” (Cabello, 2010). La idea de la igualdad en la modernidad se funde con la idea de justicia; esto dio lugar a la democratización de la educación, era posible enseñar a todos, lo mismo y de la misma manera, así las escuelas funcionaron como dispositivos de homogeneización de la población.

Desde sus bases fundacionales, la escuela se sostuvo sobre los supuestos de presencialidad, simultaneidad, agrupamiento, descontextualización y cronosistema (Terigi, 2010); todo estudiante que no se adaptara a esta estructura quedaba por fuera de la “escuela común”. Dicho de otro modo, aquel sujeto que no encuadrara en este formato basado en el parámetro de la “normalidad”⁷, entraba en la categoría de “diferente”, y lo ubicaba como deficitario para el aprendizaje estándar (Cabello, 2010).

En el siglo XIX con el auge del neopositivismo surge la educación especial y su dispositivo, la escuela especial, en la que los sujetos “deficitarios”, léase, aquellos que no alcanzaran los requerimientos estandarizados de la escuela común debían ser tratados en un ámbito especial. Pasaron a ser sujetos de estudio abordados por diferentes disciplinas: la medicina, psicología, psiquiatría y la sociología; cabe señalar que la educación no participaba de este abordaje. Esta población infantil era alojada con un enfoque meramente asistencial y no educativo y su objetivo era rehabilitar a los sujetos deficitarios (Casal, 2012). De modo

⁷ Según Cerino (2008), normalizar se vincula con la norma, que es una referencia aceptable o preferida que satisfice y que la misma norma, de manera implícita da lugar a lo diferente en forma de aversión o rechazo.

que, esa población se diferenci6 de la infancia “normal” entrando la categoría de “anormal”, encuadrado en el modelo médico-rehabilitador (Casal y Néspolo, 2019).

Tomando el aporte de Cabello (2010), en su estudio sobre “La unió de territorios entre la escuela común y la escuela especial”, menciona que la escuela no logró enseñar a todos, dejando sin sentido la idea moderna de la igualdad, aún más, esta idea condujo directamente a la desigualdad y exclusión de una parte de la población. Dicho de otro modo, la escuela común desde sus bases fundacionales entendi6 la justicia e igualdad como la democratización educativa a través del principio de homogenización de la población infantil, esto dejó por fuera una franja importante de la misma, generando un sistema paralelo, la escuela especial, con exclusión e injusticia.

Así, el modelo educativo moderno, basado en el paradigma de la normalización y homogenización, cuya orientación era la socialización bajo un patrón, se encuadr6 en formatos rígidoss de tiempos y espacios determinados, agrupados en franjas etarias semejantes y esperando iguales resultados de aprendizaje, la “ilusión” del aula estándar⁸. Los altos niveles de exclusión, la repitencia y los bajos niveles de rendimientos, son consecuencias de la condición homogeneizante del recinto escolar (Cabello, 2010).

Sin embargo, con el advenimiento de las políticass derechos humanos se inici6 un camino de cuestionamientos y planteos del *statu quo* de la educación, incorporándose un giro en la mirada de la educación, en el que se coloca el foco en la interrelación entre el contexto y los sujetos que aprenden. Se derrumba la idea de déficitts y se van construyendo las bases para el nuevo paradigma inclusivo. Éste toma los aportes teóricos del modelo social de la discapacidad.

Desde la comunidad internacional se continua trabajando en pos de una educación inclusiva, así, en el documento producto del Foro Internacional sobre inclusión y Equidad en la educación, surgen recomendaciones para promover la inclusión y la equidad educativa en los sistemas, aclarando los significados de inclusión y equidad: “Inclusión es el proceso que

⁸ Espacio en el que los estudiantes que se encuadran y responden al formato rígidoss en el aula, respetando espacios, tiempos, secuencia, gradualidad, simultaneidad en los aprendizajes. Con trayectorias teóricass esperables respetando la gradualidad. Esto es una ilusión, ya que nadie aprende del mismo modo y al mismo tiempo.

ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” y la “Equidad consiste en garantizar la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se consideran de igual importancia...el mensaje central es simple: “Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (Ainscow, 2019, p.18).

En la Argentina actual se han implementado políticas públicas desde el paradigma de los derechos humanos, terreno fértil sobre el que comienzan a forjarse las bases de una educación inclusiva. Desde los Instrumentos Internacionales hasta la legislación nacional, se forma un gran plexo normativo desde el cual se construyen las políticas educativas: la Convención de los derechos del niño (1989), la Declaración de Salamanca (1994), la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (2006) en su art.24 referido a la educación, y en la legislación de nuestro país, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y la Ley de Nacional de Protección integral de derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061 (2005). Asimismo, las leyes provinciales que obligan a las instituciones desde lo normativo a diseñar proyectos basados en este paradigma inclusivo; en nuestro país fueron marcando un camino hacia la educación inclusiva (Casal y Néspolo, 2019).

Desde la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) nuestro sistema educativo se conforma en diferentes niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. Cada nivel enmarca una determinada franja etaria e implica determinadas trayectorias educativas teóricas esperables. Así, el sistema educativo queda encuadrado en las modalidades que se definen como: formas de organización escolar y curricular.

En la búsqueda de acompañar los nuevos horizontes inclusivos el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires implementa diversas Resoluciones, es el caso de las de niñas y niños con discapacidades, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires generó normativas con el objeto de adecuar las instituciones a los sujetos, intentando responder, de ese modo, al modelo social inclusivo. Particularmente, este es el caso de la Resolución N° 1274-SED-00 que, en sus artículos 4° y 5° expresa:

Art. 4° - Extiéndase el uso de los diseños curriculares vigentes para la educación común, a los establecimientos de educación especial de todos los niveles y

modalidades, autorizándose a realizar las adecuaciones curriculares necesarias, las que se expresarán en el proyecto educativo institucional.

Art. 5° - Establézcase la formulación de adecuaciones curriculares en todos los establecimientos educativos de la ciudad como estrategia necesaria para atender a la singularidad de los alumnos, sin que ello implique contradecir los propósitos fundamentales de cada ciclo, nivel o tipo de educación.

Con el objeto de articular ambas modalidades, se utiliza el *curriculum* como herramienta disponible para minimizar las posibles barreras a ser identificadas. En palabras de Casal (2017)

En un esfuerzo por adecuar las instituciones a los sujetos, pero a partir de un riguroso diagnóstico e identificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su correspondiente adecuación curricular. La normativa atiende a los sujetos con NEE en su proceso de integración manteniendo el problema del lado de la educación especial (p 82).

Como se puede ver, los intentos de llevar el proceso de integración a la escuela común, tuvieron y siguen teniendo, diferentes instancias posibles. En este sentido, Dubrovsky (2020) señala que las construcciones de nuevos modelos⁹ en el sistema educativo, inevitablemente arrastran modelos anteriores¹⁰, como, por ejemplo, la necesidad de etiquetar y consecuentemente segregar en razón de las diferencias. Esto mismo constituye una barrera a superar.

Pero al mismo tiempo, es importante identificar las fortalezas sobre las cuales construir el nuevo modelo y como ya se ha mencionado, descubrir cuáles son las barreras a ser

⁹ Modelo educativo inclusivo, basado en el paradigma de los derechos humanos, se posiciona como garante del derecho a la educación para todos y cada niño, niña y adolescente. Pone el foco en la interrelación entre el sujeto y el contexto, pensado en identificar, minimizar y/o eliminar las barreras que pudieran presentarse en el contexto educativo.

¹⁰ Modelos tradicionales de enseñanza, responden al paradigma de la normalización y el de la integración. El primero busca la homogenización de los sujetos, pone el foco en los contenidos de la enseñanza, que se esperan sean aprendidos en tiempos y formas prescriptas. El segundo, da un paso más adelante, orientado hacia la inclusión educativa; se basa en el concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su acercamiento radica en cambiar la mirada desde el déficit de los sujetos hacia el problema de la enseñanza. Es superador del modelo tradicional homogeneizante, pero, corre el riesgo de encontrarse, otra vez con la idea de sujetos deficitarios, dado que cualquier estudiante en cualquier momento dado podría experimentar barreras en su aprendizaje y participación.

minimizadas o removidas. En el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down celebrado en Granada, Echeita y Ainscow (2010) las definen como:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Párrafo 7).

De este modo, se han identificado barreras vinculadas a “sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado” (Booth y Ainscow, 2011 p.44). Aun así, siempre pueden surgir nuevas barreras sobre las que abordar el trabajo pedagógico. En este sentido, las barreras nunca se encuentran en las capacidades de estudiantes, sino que siempre surgen del contexto.

En cuanto a las condiciones mencionadas para minimizar las barreras, se encuentra la mejora de la eficacia escolar tendiente a una inclusión educativa, en este punto las escuelas juegan un papel central, transformándose en centros de cambio que incluya a toda la comunidad educativa que interactúan en ella. Asimismo, es fructífero abrir las relaciones entre la escuela y otras instituciones que estén interesadas en el cambio educativo, planificando y sistematizando los avances que se logren. Estos conjuntos de acciones de las escuelas fortalecen y facilitan el camino hacia la meta de la inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Cabe destacar, enfáticamente, que no se habla sólo de una escuela que acompañe y responda a la diversidad del estudiantado, sino que también revise sus formatos, tanto pedagógicos como de gestión, así como sus objetivos. Desde esta perspectiva, la escuela en sus prácticas cotidianas dialoga con las singularidades y los contextos que permiten cuestionamientos, no certezas, y lograr desnaturalizar aquellas prácticas docentes que se han enquistado en el aula (Aizancang y Bendersky, 2013).

Teniendo en cuenta la naturaleza social del aprendizaje, la comunidad educativa como base desde donde descansa la práctica educativa, se enmarca principalmente en un contexto institucional. Los valores y creencias van constituyendo sus identidades y el espacio escolar, entonces, se transforma en una “intervención educativa” (Aizencang y Bendersky, 2013 p. 16).

En ese sentido, el aula heterogénea, podría convertirse en un espacio en donde se aprenda a pensar, a dialogar, a comprender otras perspectivas y elegir. El potencial de lo diverso está implícito en las relaciones, siendo el respeto mutuo el hilo conductor de la interacción. Sin embargo, siguen surgiendo cuestionamientos sobre los modos de hacer una escuela más inclusiva. (Anijovich,2018). Según Corso (2020), quien enfatiza fuertemente la idea de que abrir las puertas de una escuela no es suficiente para hacer un centro de inclusión educativa, aunque es un gesto inicial; más bien se tiende a ella cuando se aloja a la otredad desde un proyecto educativo.

En el año 2015, desde el ámbito internacional, se formularon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en los que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo especializado en Educación, asumió la función de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Se pone especial énfasis en el Objetivo 4° que reza así: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Ainscow, 2019, p.11). Esta agencia internacional, sostiene que, sin educación, los demás objetivos no serían posibles de alcanzar, para lo cual desarrolló un Marco de Acción de Educación 2030 donde se brinda orientación y guía para que los compromisos asumidos mundialmente se logren (Ainscow, 2019).

Sin embargo y tomando las palabras de Sanmartin (2019), quien desarrolla un planteo desde la educación especial, el significado de la inclusión queda vacío, ya que “estos discursos jurídicos atraviesan el marco de las acciones, pero no necesariamente interpelan e incluyen a los actores” (p.24). Más allá de que la autora lo profundice desde las personas con discapacidades, resulta útil, además, pensar la educación inclusiva en relación a las múltiples diversidades.

Desde lo expuesto, se puede afirmar que la educación inclusiva es un campo en construcción, pero, sobre todo, dinámico, porque implica un constante movimiento no solo del ámbito escolar, entendiéndolo como espacio de interacción, sino también desde toda la comunidad educativa, o sea, familiar, escolar y comunitario. Tomando las palabras de Bersanelli (2020), las barreras pueden estar en los diferentes aspectos y estructuras del sistema.

Las convergencias entre las políticas educativas y las prácticas inclusivas son necesarias para que se pueda ver plasmado el nuevo paradigma basado en el modelo social en las aulas. Así como la intervención colaborativa ¹¹ fue un avance conceptual que cobró mucha importancia en este nuevo paradigma educativo, por el carácter social del aprendizaje cultural se encuentra entretelado con los contextos. En este sentido, todos los involucrados en el aprendizaje van siendo modelados por las prácticas y a su vez las prácticas se van reformulando. Este diálogo entre sujetos-contextos, proveen situaciones tan ricas que posibilitan la modificación del marco de referencia (Aizencang y Bendersky, 2013).

Nuevamente y considerando que la educación inclusiva es un proceso en constante construcción, surge la necesidad de revisar qué avances se han producido en la escala mundial, pero particularmente en América Latina y la Argentina. La idea de “el contexto importa” (Ainscow, 2019, p.9) requiere de un análisis de la situación de cada país, para identificar y abordar cada obstáculo que impida el acceso equitativo a una educación de calidad.

Según el informe ¹² de la Red Regional por la Educación Inclusiva (2019, RREI Latinoamérica), la situación en la región sobre la educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad, ha tenido algunos avances, sobre todo, en lo que respecta a las normativas nacionales de los diferentes países. Sin embargo, aún queda mucho por transformar en las prácticas, ya que se presentan muchas barreras comunes en los diferentes

¹¹ Intervención colaborativa: Según las autoras Aizencang y Bendersky (2013), desde la perspectiva interaccionista, el quehacer docente supone mirar y atender una situación, el acto educativo. Intervenir es generar condiciones y oportunidades de aprendizaje.

¹² Informe sobre El derecho a la Educación Inclusiva en América Latina. (2019 RREI)

países y, además, la distancia es muy grande entre lo que las normas exigen y los que se implementa en las prácticas.

Asimismo, el informe mencionado enfatiza, principalmente, en las dificultades para el acceso y permanencia en las escuelas regulares de niñas y niños con discapacidades, donde el foco sigue puesto en el diagnóstico médico, buscando su normalización y no el cuestionamiento de la estructura escolar. De este modo, algunos estudiantes se encuentran excluidos de las escuelas regulares, terminando en escuelas especiales o centros de rehabilitación. En otras palabras, el modelo médico aún sigue asomando por sobre el nuevo, aunque no tan nuevo, modelo social.

En lo que respecta al tema de interés de esta tesis, se han visibilizado barreras de accesibilidad al *currículum*, dejando entrever una falta de flexibilización, utilizando *currículums* paralelos y habilitando salas especializadas para las niñas y niños con discapacidades (La Red Regional por la Educación Inclusiva, 2019, RREI Latinoamérica).

La lógica de la constitución de la escuela, como sistema, vincula lo diferente con las deficiencias y desde este lugar, las respuestas se formularán desde la mirada en el sujeto y no en el contexto. Así, el sujeto en categoría de diagnosticado impide pensarlo relacionamente con los otros y en contexto. En el sistema educativo argentino las etiquetas basadas en diagnósticos siguen vigentes. A través de la historia, se ha transitado por procesos en los estudiantes tenían distintas denominaciones, desde las llamadas infancias “normales” que respondían con pedagogías “normales” hasta “los otros” (Casal, 2017, p.32), que requerían tratamientos especiales.

Así lo expresa Casal (2017) en su trabajo de investigación:

Podríamos decir que entonces los niños con discapacidad, otrora discapacitados; los niños en problemas, otrora “con problemas” fueron apareciendo entonces como los que tienen “NEE-necesidades educativas especiales”, “capacidades diferentes”, o simplemente “integrados”. Como una forma de capturar “cristalizadamente” un rasgo de alteridad (p.32).

Por consiguiente, el cuerpo docente intentará dar respuestas excepcionales o individuales a los estudiantes portadores de ellas. Este hecho es en sí mismo una práctica que segrega, de

modo que es necesario transitar un camino de transformación desde el paradigma del déficit al paradigma del conocimiento.

En tal sentido, el proyecto educativo podría pensarse, entonces con los diversos dispositivos posibles para acceder a experiencias de aprendizajes (Casal et al., 2011). Las mismas autoras marcan la importancia de un pasaje de la escuela integradora a la escuela inclusiva. Hablan de las configuraciones de apoyo “como el conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidades, restricciones o dificultades” y “como escenarios situados en escuelas comunes” (Casal et al.2011, p.128). Reflexionar en torno a estos dispositivos, y pensarlos como procesos para superar los obstáculos es una vía posible y necesaria.

Sin embargo, y retomando a Sanmartín (2019), los eufemismos son muchos, por lo que es sumamente necesario que se realicen, entre otras cosas, cambios actitudinales de parte de la comunidad educativa y creer verdaderamente que el estudiantado con alguna discapacidad puede recibir educación de calidad.

En la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación (2017) se destaca la importancia de las diferencias como oportunidades para todo el estudiantado, no solo a las personas con alguna discapacidad:

... visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Las diferencias pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar (2017, p.13).

El documento que surge del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan” (2019), se asegura que en muchos países de Latinoamérica siguen considerando la educación inclusiva como una forma de ocuparse de las niñas y niños con discapacidades en las aulas comunes, aunque internacionalmente ya se considera que el principio de inclusión educativa es todo abarcativo. En este abanico de población se encuentran los diferentes colectivos en situación de mayor vulnerabilidad, como niñas y niños con diferentes lenguas, culturas, creencias, condiciones sociales, etc., quienes

suelen experimentar muchas barreras a la hora de ejercer su derecho a la educación y a la participación.

Por lo expresado anteriormente, se habilita a pensar que el trabajo pedagógico se desarrolla en contexto, cada situación con cada niña y niño ameritará una mirada relacional atenta a las barreras que podrían surgir en el aula. Además, es importante enfatizar que, por diferentes razones algunos estudiantes podrían necesitar modificaciones en los abordajes pedagógicos circunstancialmente, sin que esto signifique que tengan alguna discapacidad.

Como se puede observar, desde todos los niveles de decisiones, desde las políticas educativas hasta las practicas inclusivas, desde los gobiernos hasta las escuelas, se asume que la educación inclusiva es una meta que invita a lograr diferentes desafíos.

5.3 Un *Curriculum* abierto y flexible

En el apartado anterior se destacó la importancia de las condiciones que la escuela debe tener para transformarse en un espacio educativo de cambio. Una de las herramientas de transformación es la adaptación curricular, primordial para la educación inclusiva. Para ello es necesario recoger algunas ideas sobre el *curriculum*, e intentar profundizar luego acerca de su flexibilización para su adaptación.

Desde los años 60 del siglo pasado hasta la actualidad, se han desarrollado diversas perspectivas sobre el *curriculum*, dando continuidad a las discusiones y elaborando distintas definiciones. A modo de presentación se puede decir que *curriculum* es el camino y la meta, el conjunto de estudios y prácticas que cada estudiante necesita para desarrollar sus capacidades (Casanova, 2016). Tomando las palabras de la misma autora,

El alumno durante los años de escolaridad no solo aprende los conocimientos que se le enseñan, sino que le llegan también modelos de vida, experiencias, procedimientos o técnicas de trabajo, actitudes y valores que, hasta ese momento, no se recogían en los programas propuestos. Si en la escuela el alumno aprende más de lo que se pretendía enseñar (lo que se ha denominado ‘currículum oculto’: Torres, 1998), actualmente se llega a concebir el contenido como todo lo que se puede aprender, y,

por lo tanto, todo lo que se puede enseñar y, de hecho, se está enseñando, aunque sea de modo inconsciente y no planificado (Casanova, 2016, pp.93-94).

Según Terigi (1999) presenta puntos extremos y más abarcativos del concepto. Por un lado, se refiere al *curriculum* como documento legal de carácter textual prescriptivo; esta conceptualización define las bases teóricas para la elaboración de los programas o planes de estudio que se implementan en las escuelas; por el otro, apunta a un concepto más exagerado, que dice que todo lo que sucede en las escuelas es *curriculum*, aquí se involucran las prácticas docentes¹³. Estos dos extremos de significados tienen consecuencias prácticas en su implementación.

La misma autora expresa su mirada crítica, ya sea, en el caso de considerar el *curriculum* como un documento teórico, donde la responsabilidad de hacer las políticas educativas recae únicamente sobre los teóricos o, si el *curriculum* es todo lo que sucede en el quehacer de la escuela, se corre el riesgo de perder de vista los diferentes factores que interactúen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sería imposible que los teóricos piensen en la infinidad de factores que podrían aparecer.

Entonces, a fin de que esta herramienta sea eficaz en su función, es necesario articular ambas miradas. En este sentido, más allá de las miradas críticas, es importante destacar la utilidad del *curriculum* como herramienta política, ya que refleja el valor implícito de transmitir los ideales esperados de una sociedad. Del mismo modo, estos lineamientos ubican al Estado como garante de las condiciones necesarias para que pueda ser implementado. Además, se lo debe considerar también como herramienta para que los equipos docentes puedan trabajar, dado porque ofrece y orienta el sentido de las prácticas docentes en el aula generando una base donde apoyarse (Terigi, 1999).

Toda propuesta de formación conlleva una intención (Picco y Orienti, 2017), por lo tanto, los valores que promueve la educación inclusiva estarían implícitos en el *currículum*. Pero, además, la flexibilidad como cualidad necesaria para la adaptación a la diversidad del aula, daría lugar a una educación de calidad.

¹³ Se ampliará sobre este punto en la sección siguiente.

Desde el paradigma de la inclusión, donde el foco se coloca en el contexto y no en los sujetos, se trata de generar adaptaciones para que en la relación sujeto-contexto, se minimicen las barreras que impidan el aprendizaje y participación. Este andamiaje da lugar a ampliar las posibilidades para el trabajo colaborativo y participativo (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad [MEGC], 2010).

En el documento mencionado se caracterizan los paradigmas sociales en los que ha transitado la educación históricamente: el enfoque médico biologicista, el modelo integrador o normalizador y el paradigma basado en el modelo social, este último es el que convoca esta investigación que profundizará en el párrafo siguiente. Cada modelo tuvo una manera de responder pedagógicamente. El Programa de Desarrollo Individual (PDI) que dio respuesta al modelo rehabilitador centrado en la discapacidad del sujeto; la Adecuación Curricular Individualizada (ACI) que lo hizo desde el principio de normalización e integración y las Adaptaciones Curriculares Socio-constructivas (ACS) con énfasis en el modelo social.

El modelo social de la discapacidad, desde sus orígenes se basa en los presupuestos que declaran que las causas de la discapacidad se encuentran en el ámbito social, y no en los individuos (Palacios, 2008). Pero, además, asegura que todos los sujetos que transiten la escolarización, más allá de sus características singulares, necesitarán en algún momento ayudas o apoyos en los procesos de aprendizaje (Larripa, M y Erausquin, C. 2010). Por lo tanto, se enfatiza la relación sujeto-contexto, pero particularmente el contexto en el ámbito escolar, con las barreras al aprendizaje y participación que los estudiantes puedan experimentar. Estas limitaciones de ningún modo pertenecen a ellos, sino a la presencia o ausencia de oportunidades que se les ofrecen. Actualmente, el proceso de salir de la lógica del binarismo normal —anormal, aún se está transitando en la educación, problematizando y cuestionando a fin de de-construirla, para una igualdad y equidad educativa. Estas brechas existentes entre la teoría y la práctica permanecen aún en las políticas y en las prácticas, como un reflejo de toda la sociedad.

Agregando a lo anterior, el aporte que los sujetos puedan hacer a la sociedad se vincula directamente con la inclusión (Palacios, 2008). La interacción con el medio material y social, es importante para el aprendizaje, por lo que, las barreras que se presenten en el contexto

cobran un sentido limitante al desarrollo de los sujetos para que puedan aprender y participar activamente.

La educación, y particularmente la escuela, respondió históricamente a los diferentes paradigmas sociales, sin embargo, como ya se ha mencionado, según Bersanelli y Dubrovsky (2020) un paradigma arrastra elementos del paradigma anterior, por lo que el proceso de la inclusión es un “ida y vuelta” con avances y retrocesos, refiriéndose al paradigma de la homogeneización de la población escolar y la integración como paso necesario hacia el paradigma de la inclusión educativa basada en los derechos humanos.

En tal sentido, el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), propone “asegurar una misma base educativa para todos” (p.13) con el propósito de lograr la “plena inclusión de todas las niñas y los niños” (p.13), y enfatiza que una escuela abierta a la diversidad implica considerar y partir de los contextos socio-culturales particulares dando importancia a ofrecer experiencias de aprendizaje significativas según las necesidades de cada sujeto. Estas necesidades varían según las singularidades y situación de cada estudiante, tales como, aquellos que tengan distintas formas y ritmos de aprendizaje y que se encuentren en riesgo educativo, o situaciones de vulnerabilidad social que ingresen al sistema muy tarde o que hayan repetido varias veces y acumulen sobre-edad entre muchas otras; considerar estas situaciones particulares invita a pensar distintas formas de abordar el trabajo pedagógico.

Es menester considerar que, en un momento dado, cualquier alumno o alumna podría comenzar a necesitar ayuda particular que antes no requería, así como también aquellos que son admitidos en la escuela común, pero anticipan el uso de variados apoyos para aprender; se espera que la escuela cuestione y revise formas de abordar las diversidades, no solo con la intención sino con un compromiso y proyecto que los aloje (Aizencang y Bendersky, 2023).

En este sentido, el modelo social de la discapacidad hace su aporte teórico a la educación inclusiva de personas con discapacidades, pero, en la actualidad se amplía el enfoque a la diversidad de todos los sujetos, incluyendo los colectivos sociales tales como, aquellos que poseen diversidad lingüística, grupos en situación de vulnerabilidad, diversidad de género, afrodescendientes, gitanos, diversidad religiosa, diversidad familiar, etc.

Por lo tanto, generar situaciones que favorezcan el aprendizaje, minimizando las barreras, implica también resignificar las intervenciones pedagógicas. A la pregunta: “¿Qué entendemos por generar condiciones?” Aizencang y Bendersky (2013) [explican que son] “ofrecer ayudas que faciliten la apropiación de conocimientos” (p.29). Otra vez, si se piensa en la relación indisociable entre los sujetos y su medio, o sea, se puede también trasladar la misma relación entre los sujetos que aprenden y el contexto escolar. Entonces, la escuela y particularmente el aula, se transforma en un centro de actividades para propiciar el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos que participen de la interacción.

Por lo tanto, la educación inclusiva introduce la perspectiva social en sus prácticas, el llamado modelo socio-constructivo. Desde este enfoque, las dificultades en la relación con un determinado contexto se podrían resolver de múltiples modos que permitan avanzar en el *currículum* mediante un trabajo colaborativo y participativo.

Entonces, el *currículum* flexible para que pueda ser adaptado, pasa a ser una herramienta válida para reconstruir socialmente el significado de la realidad, ya que ésta no es objetiva, sino que se construye participativamente en intercambios. En ese sentido, se puede afirmar que el significado de la realidad es una construcción social de parte de un grupo social. Es aquí donde cobra relevancia el sujeto cognoscente, quien reconstruye el significado a través de propio proceso de aprendizaje bajo su propia cosmovisión, entonces, es necesario que la enseñanza contemple los procesos madurativos, intereses y cultura de los sujetos en su contexto. Como se puede observar, los aspectos epistemológicos, semánticos, antropológicos y ontológicos del *currículum*, tienen sus consecuencias en las prácticas pedagógicas y como tal, es necesario que sean considerados (Penalba Buitrago, 2007).

Así, el *currículum* se va transformando a medida que transita por las diferentes instancias o niveles de concreción, que van desde la macro, meso y micro política, correspondiendo a la nación, jurisdicción y finalmente la escuela. Todas estas instancias van recogiendo las necesidades y experiencias a través de diagnósticos situacionales. Sin embargo, una

condición que no puede faltar es que cada etapa tiene que conservar la flexibilidad suficiente para que pueda ser adaptado en la posterior (MEGC, 2010) ¹⁴.

Cuando el *currículum* llega a la escuela, es decir, el nivel institucional, se elaboran dos proyectos: El Proyecto Escuela (PE) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Es necesario distinguir las características de uno y otro, a fin de contextualizar el trabajo de adaptación. El Proyecto Escuela es la impronta que la escuela ofrece marcando su estilo propio reflejándose en sus objetivos a medio plazo. Lo define del siguiente modo “El PE es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución. Es el conjunto de acuerdos institucionales sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos. Es una forma de hacer la escuela” (MEGC, 2008 en MEGC, 2010 p. 12). Además, el Proyecto Curricular Institucional ¹⁵ es una herramienta pedagógica para el logro de aprendizajes significativos en los diferentes ciclos, es la concreción del Proyecto Escuela en los diferentes grupos de alumnos garantizando una enseñanza progresiva y coherente a la ideología de la escuela (MEGC,2010).

En esta instancia institucional pueden darse una serie de factores que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa; entre los más significativos se encuentran: la organización escolar, las propuestas curriculares con atención a la diversidad, las estrategias pedagógicas y las actitudes del cuerpo docente. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta una serie de autoevaluaciones hacia dentro de la escuela de modo de contar con los elementos necesarios (Ainscow, 2017).

Ahora bien, profundizando aún más, el documento realizado por el Ministerio Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010) define a las adaptaciones curriculares como el conjunto de estrategias para modificar alguno de los componentes que conforman el *currículum*. Además, explica que la adaptación no implica una reducción o eliminación de objetivos y contenidos sino una reformulación. Se pueden observar tres tipos de adaptaciones: **de acceso**, las referidas a las modificaciones edilicias, de equipamiento y de recursos materiales para minimizar las dificultades que puedan encontrar los estudiantes; **las**

¹⁴ El documento desarrollado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010) contiene el marco de referencia teórico necesario que aportan al desarrollo del trabajo de campo de la presente tesis, ya que la escuela elegida pertenece al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹⁵ La escuela bajo estudio, no presenta el Proyecto Curricular Institucional, solo elabora el Proyecto Escuela.

adaptaciones curriculares propiamente dichas, en las que se determinan los apoyos¹⁶, elementos del *currículum* y estrategias pedagógicas; y finalmente, **las de contexto**, que trabajan sobre la estructura de tiempos, espacio y agrupamientos (MEGC, 2010).

Según el mismo documento, las adaptaciones curriculares son una “actitud y actuación docente” (2010. p.26) que se involucran en un trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes, equipos profesionales y familias. Además, implican estrategias de enseñanza socio-constructivas, planificación real, conocimiento profundo del *currículum*, evaluación permanente en contexto y sostener altas expectativas sobre todos los estudiantes. Como también menciona Casanovas (2016), estaría conformado por componentes como “competencias, propósitos, contenidos, metodología (métodos, actividades, recursos didácticos) y evaluación” (p.95) y debe respetar los tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de representación, de acción y de expresión y de motivación y compromiso.

Tal como se lo sintetiza en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004):

Un currículum común no implica la desconsideración de la diversidad (de experiencias previas, de intereses, de estilos docentes, de estilos estudiantiles, de proyectos e idearios institucionales, de necesidades educativas, etc.) sino la asunción de la responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas que aseguren la formación compartida que el Estado se obliga a proveer a través del Sistema Educativo. (p.21)

Ahora bien, es importante dejar planteado que las adaptaciones curriculares son procesos complejos, que surgen a partir de la necesidad de dar respuesta a un aula diversa y se presentan como desafíos, tanto al trabajo del cuerpo docente como al sector directivo. Es justamente un desafío ya que, la formación docente, se sustenta en la monocronía, lo que

¹⁶La palabra apoyos se entiende aquí como “configuraciones de apoyos” En palabras de Casal (2011) “Desde el punto de vista de la inclusión educativa, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas. Se definen las Configuraciones Prácticas de Apoyo, desde la modalidad Educación Especial, como redes, relaciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.” (p.43)

significa: enseñar a todos y todas, lo mismo y al mismo tiempo. Como respuesta a esta dificultad surgen las adaptaciones curriculares, encuadradas en las Necesidades Educativas Especiales, adecuaciones a la diversidad y las diversificaciones del *curriculum*. (Terigi2010).

Esta misma autora, parte de un concepto de aprendizaje que denomina “aprendizajes monocrónicos” (p.16) y lo encuadra en un supuesto que refiere a que, todo el grupo de estudiantes aprenda lo mismo y en un tiempo determinado, es decir, enseñanza graduada y simultánea. Sin embargo, cuando algunos estudiantes se “desfasan” de la cronología propuesta, la respuesta del sistema escolar es que repita el grado. La realidad del sistema escolar y de las aulas, es que los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes difieren en tiempo, modos, estilos, capacidades, etc. Este interesante planteo deja expuesto la dicotomía entre “policronía vs monocronía”.

En este mismo sentido, hay discusiones que se llevan a cabo en materia de educación inclusiva y plantean que las adaptaciones curriculares responden al paradigma de la integración, ya que se modifica algo del *curriculum* en función de las “necesidades educativas especiales”. Este es un paradigmático caso de modelo excluyente. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, las adaptaciones se expresan en el término adecuaciones, lo que significa que cada estudiante puede aprender, pero no necesariamente al mismo tiempo y de la misma manera. Sin embargo, tal como lo expresa Corso (2020), la diferencia estriba en el pasaje de las enseñanzas individualizadas a las personalizadas, y desde el paradigma del déficit hacia el paradigma del conocimiento. En el primer caso, la enseñanza se individualiza y es así, cuando se piensa en alcanzar un resultado, en este caso el objetivo es lograr aprender los contenidos del diseño curricular. Por el contrario, cuando se personaliza, el objetivo está puesto en las necesidades de los estudiantes, esto exige todo el potencial de la persona.

La autora antes citada promueve la implementación de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) a fin de evitar las adaptaciones o adecuaciones etc., que finalmente terminan limitando las posibilidades de los y las estudiantes. Se trata de eliminar los estereotipos fijados por los diagnósticos y encontrar a una persona con todas sus posibilidades para aprender. Tomando las palabras de Carmen Pastor (2017) experta en Diseño Universal de Aprendizaje, lo explica de siguiente modo:

El DUA ¹⁷ parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes (p.55).

Se trata de un enfoque o modelo, que se construye desde la identificación de diversos grupos de redes neuronales, que se activan en las demandas cognitivas, cuando se moviliza el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las tres redes neuronales que interactúan simultáneamente son: las redes afectivas, de reconocimiento y las estratégicas. En este sentido, de cada una se desprenden tres principios. Primero, proporcionar múltiples formas de implicación, donde se pone en juego la motivación y la persistencia en ella, aquí se involucran las redes afectivas. Segundo, se refiere a las múltiples formas de presentación, que involucran las formas de procesar la información y su posterior recuperación. Es en este principio es donde se identifican las estrategias y recursos didácticos para responder a las diversas formas de presentar la información. Por último, se trata de proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que pone en juego las diversas formas de aprender de los y las estudiantes, donde cada estrategia servirá para ofrecer alternativas de metodologías posibles, Pastor (2019), lo expresa poniendo énfasis en las diversidades del estudiantado:

La diversidad de las personas en las formas de interaccionar con la información y en sus preferencias para estudiar o de expresar lo que han aprendido, está relacionada con las diferencias en los estilos de aprendizaje o en las habilidades y preferencias cognitivas. Esta variabilidad requiere que se ofrezcan propuestas metodológicas que planteen diferentes formas de realizar las tareas y proporcionen oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes... (p. 62).

En definitiva, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un enfoque en el cual, desde el inicio, se piensa en la diversidad; y se plantean u ofrecen, desde la planificación inicial, todas las alternativas posibles de diversidades, que respondan a los principios rectores presentados. Es en este enfoque donde se tienen en cuenta las potenciales diferencias de los

¹⁷ Diseño Universal para el Aprendizaje

y las estudiantes, ofreciéndoseles herramientas prácticas y teóricas para abordar el aula en su totalidad.

Llevado este planteamiento al contexto de educación, el DU ¹⁸ proporciona una clave determinante para responder a la diversidad derivada de las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares, presente en los contextos educativos. Los docentes tienen que pensar en esa diversidad al proyectar su intervención, rompiendo con los modelos dirigidos a planificar para el estudiante o grupo de estudiantes «medio», en el que muchos pueden tener éxito pero que excluye a aquellos que se sitúan fuera de esa media (Pastor, 2019, p.57).

Desde estas líneas de investigación y acción, se intenta problematizar las adaptaciones (en términos de estrategias que respondan a las diversidades) ya que las teorías y las discusiones que se están desarrollando en materia de educación inclusiva, distan bastante a la hora de implementarlas en las prácticas educativas. Es decir, se piensa en una planificación de la “media” al decir de Pastor (2019), y luego se adaptan con estrategias pedagógicas diferenciadas, para responder a las diversas formas de aprender de cada sujeto.

En este sentido, y más allá de las diferentes posturas o enfoques, que se expresen en términos como “adaptación o adecuación” del *currículum*, en definitiva, todas reflejan los intentos de acomodar el *currículum* a las diversidades. De todos modos, no se puede perder de vista que el objetivo último de la adaptación del diseño curricular, es elevar el estándar de aprendizaje, con el fin de que éste sea más eficaz para los y las estudiantes, independientemente de las características individuales (Ainscow, 2012).

En el año 2023 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, expresa en sus Observaciones finales para Argentina, lo siguiente:

art.4. El Comité acoge con satisfacción las medidas adoptadas por el Estado parte para aplicar la Convención desde que la ratificara en 2008, como la ratificación del Tratado de Marrakech para Facilitar el Acceso a las Obras Publicadas a las Personas

¹⁸ La autora lo escribe de este modo, se refiere al Diseño Universal de Aprendizaje

Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras Dificultades para Acceder al Texto Impreso, vigente desde 2016 (p.1)

En la Argentina se han implementado estos principios a través de políticas públicas educativas. Cabe destacar el caso de la provincia de La Pampa, donde el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de transversalidad de la Educación inclusiva, realizó un trabajo de modificación de la Modalidad de Educación Especial, cerrando esos establecimientos y poniéndolos al servicio de la escuela común.

Más allá de todo lo expuesto, se percibe la convivencia, muchas veces en tensión, entre dos paradigmas el de la inclusión y equidad educativa y el de la normalización u homogeneización.

5.4 Las prácticas pedagógicas y el saber docente

En este apartado se pretende describir sintéticamente el trabajo docente y sus saberes. Las ideas más tradicionales hablan del trabajo docente como una tarea individual, siendo caracterizado, también, en términos de resultados individuales (Terigi, 2013). Todo lo que se trabaja en el aula, guiado por el *currículum*, forma parte de las prácticas pedagógicas (Díaz, 2006) y que obviamente incluye el saber pedagógico. Por su parte, este saber construido por cada docente, se formula como todos los conocimientos, valores, actitudes e ideologías (Díaz, 2006) que el profesional va creando en un contexto determinado socio histórico y biográfico y donde se entran las experiencias interpersonales e institucionales.

La complejidad del trabajo docente, que es político en tanto opera como transmisor cultural e institucional, se encuadra en sistemas educativos prescriptos y se entrama con los saberes que los profesionales hayan acopiado. La docencia cuenta con la especificidad de conocer el campo cultural que se suma a la intervención pedagógica. La articulación de ambos campos da como resultado la producción de saberes, propios de los profesionales de la educación (Terigi, 2013).

Es menester destacar que el trabajo docente se realiza dentro de marcos institucionales los cuales también están insertos en el sistema de políticas educativas. Sin embargo, reducir las prácticas docentes y sus saberes al desempeño escolar, sería limitado desde el enfoque de la

educación como derecho. Así lo expresa Terigi (2013), “Concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de traspasar los límites institucionales del trabajo escolar” (p. 15). Pero, por otro lado, las instituciones producen restricciones en el trabajo docente en términos de autonomía, ya que siempre se circunscribe a las prescripciones institucionales, entre las que se encuentra el *currículum* (Terigi, 2013).

Elichiry en Aizencang y Bendersky (2013) destaca que, el contexto escolar, teniendo en cuenta la naturaleza social del aprendizaje, va conformando las identidades que se expresan a través de las creencias, valores y prácticas educativas, por lo que discurso e identidad se encuentran entramados.

Según Aizencang y Bendersky (2013), las prácticas docentes responden a supuestos epistemológicos que se entraman con las representaciones simbólicas en distintos momentos históricos, por lo que, entender las naturalizaciones, implica revisar los supuestos sobre los que se construyeron. La educación inclusiva interpela a recorrer las prácticas pasadas, tanto a develar como a cuestionar aquellos supuestos que ya no encuadran en el contexto que se convoca. Algunas prácticas docentes portan viejos paradigmas por los que la educación haya transitado; actualmente estas prácticas que se desarrollan en nuevos contextos que incluyen la diversidad del alumnado, muchas veces no responden a las necesidades viéndose desfasadas de las nuevas realidades sociales reflejadas en el espacio áulico.

Las concepciones que se tienen acerca de la planificación educativa podrían cuestionarse, abriendo la posibilidad de dotarla de un sentido más pragmático y a la vez, más reflexivo; o sea, pensar las prácticas desde un circuito continuo de conocimiento, experiencias, reflexión y discusión, al decir de Rosselló Ramón (2010). De modo que, se puedan develar los supuestos desde el mismo lugar donde se construyen las naturalizaciones.

En este sentido, el desarrollo profesional docente que responda a una educación inclusiva, exige de los saberes docentes. En ellos se ponen en juego experiencias anteriores y la formación del cuerpo docente. En este último punto, teniendo en cuenta el ámbito de lo curricular, se verá plasmado en la planificación de la enseñanza, con estrategias pedagógicas que den respuesta a la diversidad de las y los estudiantes (Terigi, 2013). Esta herramienta

puede ofrecer caminos diversos y abrir posibilidades para que el aula se transforme en un espacio de oportunidades que cuestione los *destinos esperados* de cada sujeto.

La historia del sistema educativo argentino, *grosso modo*, evidencia una conformación desde lo que se denomina cronología unitaria, esta idea se basa en que todo el alumnado aprende del mismo modo y en los mismos tiempos. Esta fue la respuesta que el sistema brindó desde los inicios de la escolarización en masas devastando las diversidades del estudiantado. Hoy, a partir de muchas críticas al sistema homogeneizador, se sabe que estos métodos lograron un *arrasamiento de las singularidades* con el propósito de homogenizar la población. Así, los saberes pedagógicos se fueron constituyendo y naturalizando con la idea de homogeneizar al alumnado (Terigi, 2010).

En la actualidad, la educación inclusiva contextualizada en el paradigma del modelo social, incluye a la diversidad como una propiedad inherente al ser humano (Ocampo González, 2014). Desde aquí emergen las múltiples cronologías personales en los aprendizajes. Así, el aula, se transforma en un espacio donde se conjugan diferentes características del alumnado con sus diversos tiempos y modos de aprendizaje. Sin embargo, según una investigación realizada por Casal (2011), en el sistema educativo argentino, estas diferencias pueden ser vistas como deficiencias; desde este punto de vista se pone en juego el concepto de trayectorias escolares. Se utiliza el plural porque existe una diferencia entre la trayectoria escolar teórica (la esperada) y la real.

En este sentido, cabe destacar que la organización escolar y los determinantes duros¹⁹ de nuestro sistema escolar, marcan el recorrido de las trayectorias escolares teóricas, que se definen como los caminos que se espera que el alumnado recorra en un tiempo determinado, en forma lineal y estandarizada. Contrariamente, las trayectorias reales, son las maneras individuales en la que las y los estudiantes transitan su escolaridad, producto entre su biografía, sus propias experiencias de aprendizaje y las oportunidades o barreras con las que se encontró en su recorrido (Casal et al. 2011).

En este sentido, se espera que el cuerpo docente responda, no solo aplicando sus saberes individualmente, sino también desde un trabajo conjunto con otros profesionales en un

¹⁹ Determinantes duros según Terigi, son las características del sistema educativo argentino monocronía y gradualidad

trabajo colaborativo (Terigi, 2010). La interacción y el trabajo mancomunado de los equipos, de la modalidad de educación común y la educación especial, permitirá abordar las barreras para su minimización o eliminación, utilizando las herramientas necesarias en tanto mediadores simbólicos y materiales.

El saber pedagógico con el que se cuenta actualmente, podría ser cuestionado, ya que aún sigue vigente en algunas prácticas docentes. El modo de pensar el saber pedagógico sigue las estrategias de enseñanza basadas en modelos de organización monocrónicos, de trabajo docente individual, desarrollo en aula estándar y ajuste de los tiempos del aprendizaje con las clases de apoyo. Sin embargo, el nuevo saber pedagógico que se requiere para la remoción de las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, necesita de construcciones más novedosas que desplieguen capacidades de aprendizajes en diversos tiempos y formas según lo requiera el alumnado (Terigi, 2012).

Por lo tanto, se entiende que el saber pedagógico tradicional se encuentra en crisis, siendo necesario generar saberes diferentes a los conocidos y metodologías para acompañar las estrategias de enseñanza que impliquen una actividad pedagógica inclusiva y responder así a la diversidad del alumnado. Se podría afirmar que existe un desfase en el intento de ajustar saberes, actualmente inadecuados, al nuevo modelo (Terigi, 2012). Por lo tanto, surge una brecha entre la clásica adaptación del *curriculum* a través de la planificación del aula, y los nuevos repertorios, tanto didácticos como metodológicos, para abordar la compleja diversidad (Terigi, 2013).

Siguiendo a la misma autora, se pueden diferenciar dos modelos institucionales, por un lado, el que responde al aula estándar: un docente a cargo de un grupo de alumnos con distintas cronologías que requieren apoyo para ajustar los tiempos de aprendizaje; por el otro, con el modelo pedagógico que involucra la diversificación de la enseñanza. De modo que, se necesitan nuevos modelos, nuevos formatos y un saber pedagógico que funcione a la par (Terigi, 2012).

Es este sentido, se puede decir que es necesario reformular el enfoque pedagógico utilizado en las aulas. Según Anijovich (2014) un enfoque educativo de la diversidad es una manera de mirar un problema educativo y ser capaz de responder desde su propio encuadre

teórico, ideológico y metodológico, de modo que, emerjan desde allí diseños y estrategias para abordarlos.

Se presume que el enfoque educativo de la diversidad implica una serie de cuestionamientos a las prácticas docentes tradicionales. Sin embargo, no solo se observan diferencias en los modos de aprender del alumnado, también se pueden reconocer diversas prácticas docentes. Según el enfoque trabajado por la misma autora, el centro del proceso educativo se encuentra en las niñas y los niños: “quienes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales” (Anijovich, 2014 p.25); pero también las diferencias en las prácticas cotidianas del aula, dependen de muchos factores tanto institucionales como personales del equipo docente.

La importancia de las intervenciones docentes, en tanto construcción de significados con la otredad, posibilitan una comprensión de la situación y un accionar en ese sentido. Entonces, el problema ya no es un compartimiento estanco a abordar o resolver, sino una situación dinámica a transitar. Estas intervenciones pueden generar situaciones pedagógicas donde el supuesto problema ya no lo es y la interacción con la otredad como marco permite entramar nuevos significantes y significados (Aizencang y Benderesky, 2013).

En este sentido, Roselló (2010) habla de una reconversión profesional que involucra una modificación en las estrategias de enseñanza, que, a su vez, en el antes durante y después, se entraman experiencias, conocimientos, reflexión y discusión. Para que sea posible la práctica docente inclusiva, sin lugar a dudas, es necesario que se pongan en juego las diversidades, tanto del alumnado como del cuerpo docente. Desde el punto de vista del alumnado se encontrarán diversos tipos de inteligencias, experiencias vividas y estilos de aprendizaje, así como también el bagaje cultural. Asimismo, desde el cuerpo docente, se hallan las experiencias vividas como estudiantes, sus creencias y significados, sus entornos culturales, etc. (Anijovich, 2014).

Como se observa, el desafío de promover en el alumnado diverso, el despliegue de sus capacidades para la resolución de situaciones de aprendizaje, debe contar con las oportunidades ofrecidas como repertorio de opciones. Aquí toma relevancia la flexibilidad como eje del trabajo en el aula y de hallar un equilibrio entre cumplimentar con los propósitos

del *currículum* y facilitar el aprendizaje del alumnado. La idea de la flexibilidad como eje de trabajo a la hora de planificar la tarea es sintetizada por Anijovich (2014) así:

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de flexibilidad implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad (p.36).

La creatividad y el conocimiento del equipo docente, acompañado por los factores facilitadores de la institución y comunidad educativa, promoverán el valor de la singularidad creyendo en el desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes.

6 Metodología

6.1 Introducción

Para la realización del trabajo de campo se seleccionó una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, en base a dos criterios. Primero, porque esta escuela se caracteriza por recibir estudiantes y residentes del profesorado para la enseñanza primaria, por lo cual, es útil como modelo de práctica docente y estrategias pedagógicas acordes a la presente investigación. Y segundo, porque su Proyecto escuela, contempla el respeto a la diversidad. Respecto de la periodización del trabajo de campo, vale mencionar que el primer contacto con la Directora de la institución se realizó telefónicamente en el mes de diciembre del 2021. Posteriormente, durante los meses de marzo y abril del año 2022, se realizaron las entrevistas presenciales.

Se eligió, además, trabajar en el primer ciclo, ya que este funciona como puerta de entrada a la educación formal, considerando que es sumamente importante para la trayectoria escolar posterior de cada niña y niño. Así lo expresa el mismo Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires:

El compromiso del Sistema Educativo de la Ciudad es que la propuesta pedagógica que se desarrolle en cada escuela en el primer ciclo facilite la incorporación de todos

los alumnos a la situación escolar, garantice su permanencia en la escuela y posibilite los resultados educativos en los tiempos regulares de la escolarización y en una situación adecuada a las características y necesidades de los chicos de estas edades. (Diseño curricular, 2012. p. 30)

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo general

Comprender cómo se construye la adaptación del *currículum* para ser implementado en un aula diversa con énfasis en el trabajo pedagógico.

6.2.2 Objetivos específicos

- Describir los modos en que se desarrolla el proceso de planificación docente adaptado a la diversidad del aula.
- Identificar los factores institucionales, contextuales y actitudinales que favorecen u obstaculizan la adaptación del *currículum*
- Caracterizar las diferentes etapas de la adaptación curricular acorde al proyecto institucional.

6.3 Diseño metodológico

La estrategia metodológica elegida consiste en un estudio de caso, una técnica de carácter cualitativo que busca comprender en profundidad los factores que operan en la experiencia a estudiar. En este caso, se trata de estudiar cómo se lleva a cabo el proceso de adaptación del *currículum*, particularmente a través de modalidades y estrategias pedagógicas. Dicho distinto, de qué modo los objetivos, la metodología pedagógica y los criterios de evaluación, se transforman (o no) como estrategia pedagógica para adaptar el *currículum* y responder a la diversidad. Además, se trata de comprender cuáles son las condiciones escolares, los elementos institucionales, los conocimientos técnicos y también actitudinales, que favorecen u obstaculizan la adaptación del *currículum* en el aula heterogénea. De algún modo, se trata de un estudio descriptivo exploratorio que procura vincular en profundidad el tema que se aborda con el marco conceptual que guía el análisis.

En este sentido, como expresa Samaja (2012),

...las investigaciones exploratorias producirán muestras predominantemente del tipo de las muestras finalísticas y no del tipo de las muestras probabilísticas. En efecto, es más razonable no dejar al azar los sujetos de estudio sino escogerlos deliberadamente según ciertas características relevantes para los fines de la investigación (p. 272).

Se brindará mayor información sobre la aplicación de la metodología propuesta en el apartado siguiente, dado que, durante la realización del trabajo de campo, hubo que modificar uno de los objetivos específicos.

Para la recolección de la información, se realizaron entrevistas en profundidad abiertas y semiestructuradas a la Directora y la Vicedirectora. Posteriormente se acordó un encuentro con las docentes de 1º, 2º y 3 grado del turno tarde y de 2º grado del turno mañana, correspondientes al 1º ciclo, y, además, la Maestra de Apoyo Pedagógico (MAPed).

A fin de indagar sobre los objetivos propuestos, se elaboró una guía de pautas o guion de entrevistas, que abarcó los siguientes ejes: Formalidades del proyecto escuela, características de los y las estudiantes-aula heterogénea, metodología-obstáculos y facilitadores, evaluación de las adaptaciones y capacitaciones docentes. Esta guía fue adaptada incluyendo preguntas específicas según el rol o lugar ocupado por cada interlocutor/a entre directivos/as y docentes (ver Anexo). Se efectuaron en total, 7 (siete) entrevistas que permitieron conocer las perspectivas y posicionamientos de entrevistados/as sobre determinadas problemáticas, siempre vinculadas al tema de investigación.

De acuerdo a lo expresado por (Hernández Sampieri, 2008)

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo (Mertens, 2005) pero no es lo usual que sean estructuradas. Debido a ello, el entrevistador o la entrevistadora debe ser altamente calificado (a) en el arte de entrevistar (una vez más, la recomendación es que sea el propio investigador quien las realice). Creswell (2005) coincide en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas; de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del

investigador o por los mismos entrevistados. Al final cada quien, de acuerdo con las necesidades que plantea el estudio tomará decisiones (p.597).

A continuación, se brindan más comentarios sobre la aplicación de la metodología propuesta dado que, durante la realización del trabajo de campo, es decir, durante las primeras entrevistas, hubo que modificar uno de los objetivos específicos. Dicho de otro modo, dado que la propuesta de investigación pretendía seguir la letra de las normas curriculares, se había planificado el siguiente objetivo específico: “Caracterizar las diferentes etapas de adaptación curricular acorde al proyecto institucional”. Después de la ejecución de las entrevistas, no se visualizó un orden de etapas, sino que se reveló que se trata de un trabajo pedagógico y de planificación, que es significativamente intuitivo. Se entiende que se trata de un hallazgo relevante en lo que refiere a la planificación áulica, dado que se visualizaron diversos modelos educativos convivientes y en tensión.

7 Análisis de los resultados

7.1 Introducción

Las conclusiones alcanzadas a partir de las técnicas utilizadas y el análisis realizado a partir de la estrategia metodológica elegida, no son generalizables a las entidades bajo estudio, es decir, no se pretende en esta tesis derivar sus resultados al conjunto de las escuelas estatales sino más bien, identificar las modalidades de adaptación del *curriculum* en el primer ciclo de una escuela primaria, estableciendo la articulación de factores o elementos que forman parte de las estrategias de implementación

Así, según los objetivos de esta tesis, la escuela seleccionada resulta relevante en sí misma y no necesariamente porque constituya un caso típico, sino porque resulta un insumo relevante para el tema de trabajo aquí. Tal como señala Stake (1999),

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace (p.20).

Las entrevistas fueron trabajadas en dos instancias, que tuvieron en cuenta necesidades de adaptación a los horarios escolares y de trabajo de los/las entrevistados/as, dado que no siempre coincidían sus tiempos con los que demandaba la entrevista. En un primer momento, se privilegió abordar todos los ejes principales de la investigación, pero en una modalidad más abierta, como para permitir que tanto directivos/as como docentes, manifiesten sus experiencias respecto a la temática, sin condicionamientos y sin estar influidos por categorías predeterminadas.

En una segunda instancia, y a partir de una primera lectura de las entrevistas realizadas, se procuró ahondar en aquellas temáticas que, a los fines de los objetivos de la tesis, merecían profundizaciones de las perspectivas, posicionamientos o significados que generaba en las interlocutoras, así como, como también, en algunos casos, incorporar ejes temáticos que no habían sido considerados en el primer guion de la entrevista.

Asimismo, la puesta en práctica de esta modalidad, permitió identificar una serie de asuntos que exceden la temática específica del *curriculum*, pero que se visibilizaron a partir del tratamiento de este tema. Es por ello que se abordaron asuntos que tienen que ver con el *curriculum*, pero también otros que, en una primera mirada, no estaban directamente relacionados a ello pero que surgieron de la interacción con las docentes y directivos/as y que consideramos necesario tener en consideración para el análisis.

Entonces, tanto las entrevistas como el análisis del Proyecto Escuela fueron examinados con el fin de comprender los procesos de trabajo que se despliegan en el primer ciclo de la escuela seleccionada, para conocer el contexto institucional en el cual se desarrollaron. El análisis de estas estrategias, no pretende evaluar en qué medida los lineamientos de la jurisdicción respecto a la educación inclusiva se plasman en la escuela estudiada, sino que se trata de identificar como se apropia la docencia de tales lineamientos y de qué manera los recrea.

En tal sentido, Osses, Sánchez y Ibáñez. (2006), afirman que la sistematización de los datos es necesaria para encontrar un significado en la práctica, pero es preciso un “esfuerzo analítico” a fin de reflexionar sobre ella y plantearse nuevas preguntas. En este sentido, el método de comparación constante permitirá “descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos” (Osses et al., 2006, sección Orientación a la

generación de teoría basada en los datos, párr.2), siendo su objetivo principal la fundamentación de conceptos partiendo desde los datos.

7.2 Descripción de la escuela. Puntos destacados

Se trata de una escuela de jornada simple con turnos de mañana y tarde, ubicada en el barrio porteño de Villa Crespo, justo en el límite con Palermo.

En lo referente al proceso de búsqueda y selección de una escuela que respondiera a los requerimientos de la presente investigación, hubo algunas complicaciones de diversa índole. En un primer momento, una docente de la UNQ aportó el contacto de una escuela de jornada simple de la Ciudad de Buenos Aires donde se desarrollan prácticas de formación docente. Sin embargo, las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio, decretada en marzo de 2020, y prolongada durante muchos meses, dificultó concretar la visita a esa institución educativa. Finalizado este periodo y una vez que se reiniciaron las clases presenciales, se intentó retomar la comunicación, pero la escuela estaba en proceso de cambio de personal directivo, por lo que no fue posible realizar el trabajo de campo en esa institución educativa.

El proceso de búsqueda siguió adelante hasta encontrar una escuela acorde con el objeto de estudio. Para esta tarea, la consulta se realizó mediante una informante clave del sistema educativo jurisdiccional. En esta oportunidad se trató de una docente que se desempeña actualmente en un sindicato de la Ciudad de Buenos Aires, Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) brindando perfeccionamiento profesional dirigido a directivos y docentes de escuelas en ejercicio. Esta particularidad en su función profesional, le permitió identificar una escuela del Distrito N° 9 de la Ciudad de Buenos Aires, de nivel primario y de jornada simple. A partir de su experiencia como docente visualizó esta escuela como significativa para analizar de qué manera se habían desarrollado los aspectos considerados en la presente investigación.

Esta escuela, constituye un caso particular porque, al contar con jornada simple, tiene una matrícula más reducida, siendo esta característica más receptiva a las familias que buscan la escolarización de niñas y niños con alguna discapacidad que dificulte la asistencia a jornada completa. Asimismo, es una escuela localizada entre dos barrios, en los que conviven

poblaciones más heterogéneas en cuanto a los diferentes contextos sociales, económicos y culturales. De modo que, la escuela es abierta y receptiva a esa heterogeneidad.

Es importante señalar que todas las escuelas, tanto de gestión estatal como privada de la Ciudad de Buenos Aires, teniendo en cuenta la normativa vigente, son inclusivas en términos de la letra de la norma. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derecho de las Niñas, Niños y Adolescentes, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°311/2016 , la N° 174/ 2012 y N°1624/2017 (la cual fue derogada y reemplazada por la N° 5118/2022 ²⁰), que hacen referencia a la promoción acompañada en las trayectorias escolares a fin de mejorar, fortalecer y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población escolar respetando sus características y singularidades.

En tal sentido, el equipo directivo deja plasmado en la letra del Proyecto Escuela, el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado, teniendo en cuenta que los sectores en situación de mayor vulnerabilidad experimentan impactos en sus trayectorias escolares, tales como repitencias y abandonos; pero también toma en cuenta, los diferentes modos y ritmos de aprendizajes, como características singulares de cada estudiante. Del mismo modo, hace referencia a la ideología del modelo social, la cual promueve, una mirada centrada en el contexto y no en el sujeto como portador del déficit o problema. Los principios de este modelo se proponen como generadores de oportunidades para acceder al conocimiento, minimizando o eliminando las barreras limitantes y así, enriquecerse mutuamente en el mismo espacio áulico.

Ahora bien, la investigación se focalizó en el primer ciclo, dado que es la puerta de entrada a las experiencias educativas formales, trazando un momento significativo de sus “trayectorias escolares”. Asimismo, el primer ciclo se caracteriza por conformar una unidad pedagógica, permitiendo cierta flexibilidad en cuanto a la circulación de las niñas y niños en los diferentes grados y con diversas experiencias educativas. Esta escuela, como se ha

²⁰ La escuela bajo estudio toma el recurso de la promoción acompañada de la Resolución N° 1624/2017. En el transcurso de la presente investigación, esta normativa fue derogada y reemplazada por la N° 5118/202. Ambas resoluciones, comparten los lineamientos básicos, pero la segunda profundiza acciones en la intervención.

mencionado anteriormente, se apoya en a la normativa de la Promoción Acompañada ²¹ Resolución N° 1624/2017 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, admitiendo la promoción de las y los estudiantes a grados superiores en el medio del ciclo lectivo y en función de los aprendizajes significativos que lo habiliten.

Por último, se tuvieron en cuenta criterios complementarios de orden estratégico, como ser, la facilidad de acceso al establecimiento, la predisposición del equipo directivo y docente para responder a las necesidades de la investigación, manifestada en la buena voluntad para ofrecer parte de su tiempo. Respecto a esto último, se agradece la autorización del equipo de conducción del establecimiento para llevar adelante la investigación que aquí se presenta.

La escuela tiene una matrícula de 184 estudiantes, el equipo directivo está conformado por la directora, quien asumió su función en septiembre del 2019, la vicedirectora con función de coordinación del primer ciclo y el equipo docente constituido por maestras de grado, Maestra de Apoyo Pedagógico, (MAPed ²²) y Maestra acompañante de Trayectorias Educativas, (MATE). Además, se suman las y los docentes curriculares y de “apoyo” que cada niña y niño que poseen Certificado Único de Discapacidad (CUD). Este último punto se tratará como nudo problemático en función de los planteos que surgen en esta tesis.

En la apertura del día escolar, cada niña y niño es recibido en la entrada de la escuela por el auxiliar y la directora a modo de bienvenida. Se estila llamarlos por su nombre. El

²¹ Las instancias de la promoción acompañada toman los propósitos del Boletín Abierto (Resolución 3789 SED 2004), ofreciendo a las y los estudiantes oportunidades de avanzar en sus aprendizajes. Para su implementación se organizan grupos flexibles con secuencias de intervenciones para contenidos no alcanzados. La Resolución 1624/2017 habilita la promoción de estudiantes a un grado superior cuando se alcancen los objetivos. Se entiende que, “...el concepto de Promoción Acompañada como una estrategia de intervención escolar orientada a atender de manera intensiva a los alumnos/as que no manifiesten los logros de aprendizaje esperados para el pasaje de un grado a otro; ... con el fin de intensificar la enseñanza de los niños que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado; ... se pretende brindar a los niños/as un acompañamiento, atendiendo de este modo las necesidades educativas específicas de los mismos y el seguimiento de su trayectoria escolar; ... promueve condiciones favorables para el respeto por la diversidad de puntos de partida y la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, quienes participarán de nuevas oportunidades de enseñanza a lo largo del ciclo lectivo; ...” (p.1) . En la actualidad esta normativa no se encuentra vigente. Es reemplazada y actualizada por la 5118/22/MEDGC/22 en la que se toma la experiencia del proyecto Promoción acompañada anterior y se profundizan las acciones desde nuevos lineamientos.

²² Maestro/a de apoyo pedagógico: son docentes que se desempeñan en las escuelas de nivel primario. Su práctica se involucra dentro de la actividad áulica, con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias didácticas - pedagógicas singulares. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sf)

momento de izar la bandera es uno de los tiempos de encuentro, en el que se observó una actitud abierta y de escucha con los estudiantes, ya que allí se comparten eventos importantes, los cumpleaños y noticias relevantes. Como el número de estudiantes es bastante reducido, es posible llevar a cabo este momento con estas características. Los estudiantes crearon su propia canción a la bandera, lo que da cuenta de la importancia de su participación como parte de la comunidad educativa.

A partir de esta descripción, se busca analizar simultáneamente y en diálogo, las prácticas profesionales, que son recreadas a partir de lo prescrito en el diseño curricular y el proyecto escuela.

7.3 La ilusión de la homogeneidad

El Proyecto Escuela de esta institución fue elaborado por la directora con el apoyo de las coordinaciones de ciclos y el equipo docente. En términos de la letra, tiene un enfoque inclusivo destacando la importancia de la diversidad socioeconómica, cultural y subjetividades personales, tomándolo como aporte y construcción de entornos compartidos con toda la comunidad escolar. Así se expresa en el mismo documento:

Tomando como referencia el paradigma heterogéneo de nuestros estudiantes, podríamos decir que hay estudiantes más cercanos a formatos de aprendizajes deportivos, con implicancia y descarga motriz; otros, a escenarios musicales o lo artístico en general, otros a lo lúdico, a lo literario, a lo tecnológico, etc. A su vez, ya sabemos, hay otras diversidades que nos atraviesan y que tienen que ver con el universo cultural, económico y social de las familias de las que provienen nuestros niños y niñas. Y estas infinitas variantes hay que tenerlas muy presentes a la hora de planificar nuestra estrategia educativa. Ya que el alumno es un sujeto en situación de aprendizaje atravesado por todas estas variables (P.E. p. 4).

Esta propuesta se encuadra en la educación inclusiva, es decir, que deberían estar aseguradas las condiciones mínimas de calidad educativa de todo el estudiantado, para su acceso y permanencia, a saber, la planificación basada en la diversidad, recursos pedagógicos diversos y tiempo lectivo. Por lo expuesto, el Diseño Curricular para la Escuela Primaria,

Primer ciclo, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004) en sus lineamientos generales señala que “su carácter común no fue sinónimo de uniformidad pedagógica: en ella cupo y cabe cierta diversificación según intereses de los alumnos, según el contexto cultural familiar, según proyectos institucionales, según idearios pedagógicos, etc...” (p.22). En este sentido, se pone el énfasis en las propuestas pedagógicas que respeten las diversidades del alumnado, con sus características, modos de aprender y tiempos particulares, respetando un rasgo de la sociedad, la diversidad. El mismo documento no propone implementar otro diseño diferenciado para los y las estudiantes con “necesidades especiales”, sino que se propone implementar el mismo para todo el estudiantado con las adecuaciones necesarias.

Cabe destacar, que el Proyecto Escuela, tiene una vigencia trianual, se elaboró en el 2019 y su implementación fue atravesada por la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio decretada en marzo de 2020 de coronavirus COVID 19, desafiando límites a toda la comunidad educativa. El ingreso a este trabajo de campo se realizó ya comenzado el año 2022, cuando se había regresado a la presencialidad, con las consecuencias generadas por la inusual situación. Esta escuela se basa en el Diseño curricular del 2004, el cual la directora lo enuncia como *el mejor diseño hasta ahora elaborado*, justamente porque enfatiza el trabajo de profundización sobre las diversidades.

Para responder a los requerimientos de ser una escuela inclusiva – y se entiende que en la Ciudad de Buenos Aires todas las escuelas son inclusivas- ésta se apoya institucionalmente en la Resolución 1624/2017 ²³ de Promoción Acompañada, entre otros ya mencionados anteriormente. En este documento se habilitan acompañamientos docentes desde 2° hasta 7° grado para que niñas y niños que requieran atención especial, la tengan, a través de este Proyecto. La propuesta es seguir de cerca e individualmente las trayectorias escolares – reales- de los estudiantes promoviendo condiciones favorables para los procesos de cada estudiante.

²³ Aunque el equipo directivo menciona Resolución 1624/17 como base para el Acompañamiento de trayectorias escolares, esta resolución no se encontraba vigente al momento del trabajo de campo. Dicha resolución fue reemplazada y actualizada por la 5118/22/MEDGC/22, que toma la experiencia del proyecto **Promoción acompañada anterior** y se profundizan las acciones desde nuevos lineamientos. Cabe destacar, que el equipo directivo consultado, toma las bases de la Res.1624/17 para la elaboración del Proyecto Escuela.

En este punto se hará hincapié, ya que el desfase entre las trayectorias esperables o teóricas y las reales de cada estudiante traen “consecuencias” que deben ser abordadas con diversas estrategias pedagógicas. La misma Resolución 1624/2017 anteriormente mencionada, lo expresa así:

...el concepto de Promoción Acompañada como una estrategia de intervención escolar orientada a atender de manera intensiva a los alumnos/as que no manifiesten los logros de aprendizaje esperados para el pasaje de un grado a otro; ... con el fin de intensificar la enseñanza de los niños que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado; ... se pretende brindar a los niños/as un acompañamiento, atendiendo de este modo las necesidades educativas específicas de los mismos y el seguimiento de su trayectoria escolar; ... promueve condiciones favorables para el respeto por la diversidad de puntos de partida y la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, quienes participarán de nuevas oportunidades de enseñanza a lo largo del ciclo lectivo; ... (p.1).

Para el acompañamiento de estudiantes que encuadran en la mencionada resolución, esta escuela cuenta con la Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares (MATE), figura que es creado por la Resolución N° 2571/2013. Se trata de una docente que articula con la dirección, con la coordinación de ciclo y con las otras docentes. Su objetivo es fortalecer la enseñanza a fin de abordar contenidos curriculares, de modo que, las trayectorias de estudiantes “desfasados” de las trayectorias teóricas y esperables, aseguren la continuidad. Esta característica ubica a la escuela en cuestión aquí, como “receptiva” de la diversidad, ya que los y las estudiantes que trabajan con la MATE han debido sortear barreras que les dificultaron el acceso a los aprendizajes. De este modo, se pretende acompañar una trayectoria educativa más cercana a la esperable.

La figura que crea la MATE es la Resolución 2571/13 en la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Entre las funciones que tiene la MATE, la misma resolución lo define de este modo:

Funciones del Maestro/a Acompañante de Trayectorias Educativas • El Maestro Acompañante de Trayectorias Educativas acompañará al Maestro de Grado

trabajando en equipo con una mirada ciclada, a los efectos de fortalecer la enseñanza y con ello la continuidad y la mejora en los trayectos escolares. • Planificará e implementará junto con los docentes de grado estrategias de aprendizaje que enriquezcan el abordaje de los contenidos curriculares. • Trabajaré en pareja pedagógica con los docentes proyectos de enseñanza-aprendizaje interciclo y hacia el interior del grado. • Seguiré los lineamientos del Coordinador/a de ciclo del establecimiento y participará en la reunión semanal. • Concurriré a las capacitaciones en servicio promovidas por Escuela de Capacitación Docente Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) orientadas al desempeño de este nuevo rol. • Tendré a su cargo agrupamientos de alumnos al interior de cada ciclo (primero y segundo ciclo) con fines específicos de la enseñanza. • El Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares trabajará junto con los Maestros de Grado en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos (p.7).

En esta escuela, el modo de trabajo de la Maestra Acompañante de Trayectorias Educativas es sacar del aula y trabajar con estudiantes que lo necesiten, a fin de avanzar en los contenidos propuestos y poder “promover” de grado, siempre bajo el encuadre de la gradualidad del sistema educativo. La característica de esta escuela, es que existe movilidad en los tiempos de promoción. En cualquier momento del año un/a estudiante puede promocionar a otro grado, una vez que logró alcanzar el objetivo Tomando uno de los objetivos de la Resolución citada, se puede ver la discordancia entre la norma y la práctica, haciendo mención a “realizar las tereas dentro del aula”.

A partir de estos lineamientos, las instituciones incorporarán al Maestro acompañante de trayectorias escolares involucrándolo a través de proyectos pedagógicos que apunten a establecer las secuencias de progreso en los contenidos a trabajar, organizarlos en unidades a su vez secuenciadas y establecer su grado de desarrollo además de las actividades y tareas a realizar en el aula (p.5)

En tal sentido, es importante comprender de qué modo se recrean las normativas vigentes en el espacio escolar, y en las practicas docentes. Una tensión que interpela la rigidez del sistema educativo, la llamada gramática escolar. En palabras de Terigi (2011), la gramática escolar (p.16) se opone a la dinámica que propone la escuela inclusiva. De algún modo, la

escuela que se constituye en ciclos de “gradualidad y monocronía”, esperando que los y las estudiantes transiten las trayectorias teóricas, debe dar diversas respuestas para alojar a la diversidad, en este caso acompañando desde fuera del aula. La autora lo dice del siguiente modo:

La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas -que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido (p.16).

Como ya se ha mencionado, para que una escuela inclusiva tenga lugar, es menester no solo tener conocimiento de las características del grupo de estudiantes, sino también, del contexto institucional, el cual incluye el equipo docente. A partir de las entrevistas a las docentes del primer ciclo, surgen diferentes respuestas acerca de qué significa la diversidad en esta escuela.

En este sentido, la diversidad del aula se concibe, para la Docente 1²⁴, como niñas y niños que *están más o menos estimulados*, poniendo el énfasis en una cuestión de presencia y acompañamiento familiar, que podría entenderse desde el punto de vista de capital cultural. Por otro lado, la mirada de estudiantes con *diagnósticos* como: *niños con espectro autista y personalidad desafiante opositora y otros con problemas del habla*. (Directora²⁵), poniendo el énfasis en el sujeto, una mirada biologicista o médica. Además, la Docente 1 comenta, que en su aula hay una *heterogeneidad muy acentuada*, esta expresión conlleva la idea tácita de que las aulas se entienden homogéneas, ya que el adjetivo *acentuada* le da un “plus” de carga y significado.

Por otro lado, se recoge que algunos/as estudiantes están dentro de los *parámetros esperables* (según la expresión de una docente), marcando aquí el respeto a la gradualidad impuesta por la “gramática escolar”, en palabras de Terigi (2011, p.16). Asimismo, en la población escolar hay estudiantes que poseen Certificado Único de Discapacidad (CUD), basados en el modelo médico rehabilitador, y otros, según las expresiones de una docente, con *falta de cultura*, entendiéndose esta, como ausencia de niveles educativos de parte de las

²⁴ Docente 1 (1° grado TT)

²⁵ Directora

familias, *trayendo como consecuencia la falta de mirada y cuidados hacia estos estudiantes* (MAPed²⁶). A partir de estas concepciones, se vislumbra la ilusión de la homogeneidad en las escuelas, la cual data de mucho tiempo atrás, desde sus comienzos como institución y se perpetúa todavía.

Como se ha mencionado, algunas maestras hacen sus lecturas sobre las heterogeneidades de los estudiantes parándose desde el modelo médico-rehabilitador; este enfoque lleva a solicitar el trámite del Certificado Único de Discapacidad (CUD) para poder contar con un acompañante terapéutico, de modo que les sea posible trabajar en el aula con el resto del grupo. Este punto parece ser absolutamente necesario para una de las docentes entrevistadas ya que menciona *lo difícil que es para las familias aceptar las limitaciones de sus hijos, y siendo portador del CUD las obras sociales pueden asignarles acompañante terapéutico.* (Docente 4 ²⁷)

La docente entrevistada describe que hay estudiantes que *traen una problemática que apabulla al resto del grupo*, se destaca el término “*problemática*” como un indicio de una *mirada centrada en el sujeto “con problemas” que hay que resolver*. Pero también acentúa, *que este trabajo en el aula con el/la acompañante terapéutico, permitió que la agresión inicial entre estudiantes con estas características se fuera transformando en una relación más amistosa y de integración al resto del grupo* (Docente 4). La situación fue abordada con éxito como resultado final, pero sin duda, es necesario cuestionar la perspectiva desde el inicio, ya que se vislumbra la idea de que los estudiantes portan problemas a resolver.

Se concluye que los/las estudiantes que no puedan tramitar el CUD no pueden acceder a los apoyos necesarios para que las barreras al aprendizaje que experimenten puedan ser minimizadas o eliminadas, por lo que *la escuela se encuentra sola en estas circunstancias* (Docente 4). Estas acciones hablan de la mirada centrada en el sujeto, modelo médico con el objetivo de integración al grupo. Se retomará este punto en los términos de las respuestas del sistema a las configuraciones de apoyo.

Las docentes recogen los datos sobre las características estudiantiles a través de los legajos, dado que se utilizan para la elaboración de las estrategias pedagógicas en la

²⁶ Maestra de Apoyo Pedagógico

²⁷ Docente 4 (2° grado TM)

planificación áulica y sus proyectos. Algunas docentes entrevistadas señalan que la información contenida en cada legajo, es útil para visualizar una trayectoria escolar. Además, con esa información, se puede saber si hubo atención del equipo de orientación, de tal modo, queda registrado si un/a estudiante ha pasado por un Equipo de Orientación Escolar o si tiene diagnóstico psicológico o fue derivado.

En las entrevistas, se pudo visualizar que, el turno mañana y tarde difieren en cuanto a la recolección de datos significativos que se obtienen de cada grupo. La docente de 2° grado de la mañana mencionó que, al consultar los legajos, le faltaba información. Por eso, ella misma tuvo que armar la historia de cada estudiante, comenzando desde el jardín de infantes, y pudo completar la información gracias a la visita realizada a las maestras de ese nivel. Esto deja entrever que la mirada de cada docente, en cuanto a lo necesario para abordar la diversidad del aula, tiene diferentes características.

Por el contrario, las docentes del turno tarde, mencionaron que toda la información está en el legajo y que, además, el contacto con los estudiantes les va dando la información que necesitan para la elaboración de la planificación. Sin embargo, como las actitudes de los y las estudiantes cambian de un año a otro, esta información es dinámica, así que se implementa un primer período de diagnóstico grupal. Se trabajan los contenidos del año anterior, lo básico, para ver en qué etapa se encuentran los y las estudiantes. En esta acción se puede observar que la evaluación es una estrategia para ver en qué etapa/estadio del aprendizaje se encuentran dando relevancia a la gradualidad del aprendizaje implícito en el sistema escolar.

Es importante destacar que, conocer las características singulares de cada estudiante, es el camino necesario para pensar en estrategias de acceso al objeto de conocimiento, pero también es totalmente necesario revisar los contextos, si funcionan como obstaculizadores o facilitadores: el equipo docente, tiempos, espacios, contenidos, objetivos, actividades, etc. En este sentido, la naturaleza social del aprendizaje se enmarca en un contexto institucional donde conjugan creencias y valores de la comunidad educativa. Entonces, las características del contexto institucional, sus valores más las creencias personales de las docentes, forman parte de ese contexto (Aizencang y Bendersky,2013).

Cuando se indagó acerca de las formalidades, se abordó el tema de las planificaciones anuales, surgieron algunos elementos relevantes. En primer lugar, el Ministerio de Educación

de la Ciudad de Buenos Aires pide al cuerpo docente la elaboración de la planificación anual y se solicita respetar esta formalidad al inicio del año. Si bien se requiere construir la planificación anual, para luego profundizar en los proyectos, aquí se pone en juego la información recibida/recogida en cuanto a características del grupo, en algunos casos hubo y hay dificultades a la hora de su elaboración. Como mencionaron algunas docentes, aunque las trayectorias inscriptas en los legajos podrían o no ser contempladas, las experiencias personales de cómo utilizar esa información dependerá de cada docente.

Como se mencionó anteriormente, las subjetividades son dinámicas, están en constante construcción, y esto ocurre tanto en los estudiantes como con el cuerpo docente, pero también cambian los contextos, porque una base de información es necesaria, pero también hay que prestar atención para no caer en estereotipos que se repitan a lo largo de la trayectoria real del estudiante. Cuando se habla de estereotipos se hace referencia a las etiquetas que las docentes “imprimen” a los estudiantes, ya sea por diagnósticos, ya sea por características desvalorizantes en cuanto a las situaciones socioculturales, o estudiantes portadores de “problemas”.

Aquí aparece en el escenario del aula la MAPed (maestra de apoyo pedagógico) que interactúa con la maestra de grado. La especificidad de este rol, que es la articulación con la modalidad de Educación Especial, se apoya en un trabajo en equipo con la maestra de grado, que en teoría sería una tarea conjunta. Sin embargo, en la práctica, todo depende de las voluntades de ambas para desarrollar adecuadamente el trabajo áulico. Esa es una barrera que se visualizó durante las observaciones, ya que algunas docentes no aceptan este trabajo conjunto y la MAPed termina “sacando” del aula algunos estudiantes para trabajar individualmente por fuera del grupo.

Esta forma de trabajar tuvo su recorrido histórico en las escuelas, así lo expresó la MAPed de la Tarde:

Tenemos dos vertientes, antes hacíamos configuraciones de apoyo, los proyectos que hacíamos adecuados para ciertos chicos dentro y fuera del aula, después se llamó adecuaciones, en general se planifica, adecuaciones de contenido, de acceso, de tiempo, generalmente es de todo un poco, lo planifica la docente de grado y la MAPed, ambas dos (MAPed).

Esta práctica de retirar estudiantes del aula sigue implementándose en esta escuela, verificándose una contradicción con el paradigma de la inclusión.

Analizando una de las últimas investigaciones realizadas por Casal (2018), quien concluye que “la escuela no está esperando la población diversa a sus espacios áulicos comunes, sino que cuando aparece la necesidad, entonces se responde con los apoyos”. En el caso de esta escuela, se pudo observar que las maestras MAPed y MATE trabajan mancomunadamente con las docentes, ya que ambas forman parte del equipo docente permanente de la escuela, y representan el eslabón de articulación con la modalidad Educación Especial. Esto podría significar que la escuela, en efecto, está esperando la diversidad, está abierta a alojarla, sin embargo, las formas de abordajes, al ser una construcción situacional, dependerá del equipo docente para responder a las necesidades que surjan, tomando las interesantes palabras de Skliar (2017),

“A esta altura de los acontecimientos no sabemos qué quiere decir esa afirmación: ¿qué significará estar preparado para trabajar con niños sicóticos, o con múltiples discapacidades? ¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un “estar disponible” y ser responsables, en el sentido de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar tanto la idea de un alumno tradicional, como también la de un aprendizaje común, normal. La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno” (p.154).

Retomando la cuestión de las formalidades, queda claro que la planificación anual se plasma en el aula a través de los proyectos y que estos son el instrumento que se diseña en función de la información del grupo. Podría decirse que la elaboración de los Proyectos son el instrumento utilizado para la adaptación del *currículum*, se va implementando en lo cotidiano y es completamente dinámico ya que, al ser flexible da lugar a modificaciones que aborden las características singulares y grupales del aula.

En el Proyecto Escuela se encuentran los proyectos propuestos que se llevaran a cabo durante el año, en ellos se puede observar la oferta que tiene como propósito trascender el

modelo pedagógico tradicional e incluir a todo el estudiantado según los diversos modos de aprender.

Se detalla en primer lugar, “Pintando recreos” orientados a los estudiantes de toda la escuela y que involucran el área de plástica y educación física. Esta propuesta fue formulada al regreso de la presencialidad, ya que los espacios habilitados para compartir minimizando el riesgo para la salud, que presentaba el COVID, son los patios de la escuela. Se utilizan para generar espacios de encuentros donde se pintan las baldosas y las paredes. Así lo manifiesta el mismo Proyecto Escuela:

Los mismos tendrán objetivos pedagógicos y apuntarán a fortalecer la alfabetización y la formación del alumno como estudiante. Serán también, fundamentales para trabajar con aquellos niños que, por características singulares, se encuentran con dificultades para permanecer en el aula durante toda la clase (p.8).

Además, se implementó el ajedrez tridimensional, armándolo con técnicas de plástica y el objeto es que lo use todo el alumnado en cualquier momento:

Los alumnos diseñan y construyen las piezas. Es trabajo de escultura, trabajar el volumen. El acabado de las piezas es de cartapesta y pintura. Son de tamaño grande por eso se requiere tiempo y cuidado en su elaboración porque deben quedar bien firmes para poder usarlas y que no se desarmen (PE, p.8).

Siguiendo con la descripción de los proyectos propuestos, se encuentra, además, “Recreando Ágoras”, el objeto es generar nuevos escenarios pedagógicos, impulsados por la necesidad de implementar los protocolos de cuidados, se pensaron en estos términos:

Concebir la escuela como escenario integral de aprendizajes significativos, permite trascender el espacio áulico. Pensar el recreo como Ágora, en tanto espacio-tiempo de encuentro, placer, convivencia e intercambio de valiosos saberes entre pares, permite potenciar y generar nuevos escenarios pedagógicos fuera del espacio tradicional del aula, con cuidado de la salud y participación de distintos actores institucionales. Se trata de provocar el proceso de andamiaje en el aprendizaje mediante herramientas y materiales estimulantes, propicios para el desarrollo del potencial grupal y de cada estudiante, de manera gratificante e inclusiva. (PE, p.9)

El proyecto “Conociendo mi escuela”, particularmente orientado hacia los estudiantes de 1° grado, con el objeto de integrarse a la comunidad educativa; el conocer el espacio es apropiarse de él y “acercar a los niños a la nueva realidad en que se encuentran inmersos, brindarles un espacio para el análisis, reflexión y construcción de su propia identidad” (Proyecto Escuela p.10). Pero, además, orientan aprendizajes en torno a las áreas de matemáticas y prácticas del lenguaje en la donde se ofrecen diferentes estrategias de matemáticas, orientación espacial, interpretación de planos y recorridos, y de alfabetización.

Cabe destacar el espíritu inclusivo que van permeando en las diferentes propuestas, que implica un pensar la diversidad presente en la institución y alojarla. También se mencionan los micro proyectos basados en cuentos, donde se trabajan las diversas expresiones a través de las ilustraciones, y están involucradas las áreas de plástica y la maestra de grado, pensando en actividades de prácticas del lenguaje. Estos cobran relevancia en el primer ciclo, ya que se vincula con la alfabetización de los estudiantes.

En este sentido, así lo expresa la Docente 2 ²⁸:

La planificación anual no la haces frente al grupo, en este caso yo tuve la posibilidad de seguir con los mismos chicos el paso de primero a segundo. Para mí la planificación es una hoja de ruta, es una organización en tu cabeza. Hoja de ruta a seguir, cuando lo llevas al aula, comenzás por los proyectos. Los proyectos tienen que estar alineados con tu planificación anual y ahí los proyectos son flexibles, los proyectos pueden variar se puede acortar, depende de la respuesta del grupo para no presionar, se da por finalizado y se pasa a otro, el proyecto es más flexible.

En esta actividad cobra relevancia la presencia de la MAPed. Sin duda, el trabajo en equipo hace la diferencia, la Docente 1 relata: *Si bien evaluamos la trayectoria, también evaluamos el punto de partida. Que no se olvide que en el año ingresan en diferentes momentos al aula. Recibimos la documentación hacemos la evaluación, y vemos, cual es el punto de partida, es fundamental para pensar ahí la adaptación curricular a los chicos con necesidades distintas.*

²⁸ Docente 2 (2° grado TT)

Es interesante observar de qué modo interactúan los elementos recibidos a través de los legajos y los diagnósticos situacionales para evaluar el “punto de partida”. Esta idea introduce el concepto desde donde se parte para el trabajo pedagógico, se cuenta con “lo que se tiene” o sea desde las posibilidades, y no “con lo que falta”. Se observó a través de las entrevistas, que algunas docentes se paran en un lado de la cuestión y otras del otro, de hecho, la Directora enfatiza este punto, la mirada es con lo que se cuenta, con las posibilidades, esto refleja la importancia de las actitudes de las docentes, sus trayectorias profesionales y formación.

En lo que respecta a la necesidad del Certificado Único de Discapacidad, CUD²⁹ como condición necesaria para poder contar con los apoyos tensiona con los reducidos recursos que ofrece el sistema, ya que, por un lado, si los estudiantes no cuentan con el Certificado, no pueden tener acceso a los apoyos para asegurar un acompañamiento. La docente 4 lo expresa de modo preocupante para el desarrollo de sus clases:

Son 10 alumnos de los cuales 2 tienen autismo, otro con retraso en el habla y otro problema madurativo, están con acompañantes, los cuales tiene CUD. Muchos chicos entran sin CUD, tienen que tramitar el CUD. Se hace el trámite de un acompañante terapéutico. Lo paga la obra social y una parte la paga la familia. Uno de los chicos que tiene trastornos de conducta, no tiene diagnóstico, se le tramitó una MAP (Maestra de apoyo psicológico) que viene solo jueves y viernes, el resto de los días está con nosotros y es la escuela la que trata por sí sola.

De modo que, cuando plantea *es la escuela la que trata por sí sola* aparece un reclamo que en apariencia no es suficiente lo que la escuela sola puede ofrecer. Queda claro que el trabajo en el aula diversa es complejo y no hay recetas. Las barreras al aprendizaje pueden surgir en cualquier situación, esta podría ser una, la ausencia de respuesta de parte del sistema. Es más, se resuelve una barrera con una respuesta e inmediatamente surgen otras, por eso la complejidad y la necesidad del trabajo en equipo.

²⁹ El Certificado Único de Discapacidad (CUD) es un documento público que se otorga a las personas que tienen una alteración funcional física, intelectual, psicosocial, visceral o sensorial de largo plazo que, al interactuar con las barreras que le ofrece el entorno, pueda impedir su participación plena y efectiva en la sociedad. Su tramitación es gratuita y de carácter confidencial. (Defensoría del Pueblo, s.f.)

Hasta aquí se vislumbra que la diversidad del aula, considerándola en todas sus dimensiones, incluida en ella las discapacidades, por momentos se torna problemática y en tal sentido, aquí se plantea la homogeneidad, o mejor dicho la ilusión de homogeneidad que supone el aula. La Docente 4 sigue explicando que el año pasado había solo 4 niñas y 4 niños con *parámetros esperables*. Esta tensión se observa en algunos de los relatos de las docentes, ya que, en los legajos existe información acerca si hubo acercamiento al Equipo de Orientación Escolar (EOE ³⁰), si hubo entrevistas y derivaciones a otros profesionales. Hasta aquí en lo referente a algunas docentes y a sus discursos aparecen niñas y niños “con problemas” ... “Como una forma de capturar cristalizadamente un rasgo de alteridad” (Casal, 2017 p.32).

Cabe destacar, que el cuerpo docente entrevistado, enfatiza en mencionar “el punto de partida” al momento de pensar en las planificaciones anuales. En este hecho se conjugan las focalizaciones en las trayectorias que se leen en los legajos, quizás estigmatizantes o etiquetadas de los estudiantes, pero también, ponen énfasis con lo que se cuenta, tanto mirando a los estudiantes como el contexto. La situación inicial implica contemplar el todo, una mirada integral de un sujeto inserto en un contexto determinado, tener en cuenta “el punto de partida” para el trabajo del año en esa aula/grupo particular. Pensar, reflexionar, qué se va a necesitar, qué es necesario modificar del contexto, con qué acciones estratégicas pedagógicas contar y decidir en equipo lo posible. Un gran desafío.

Los desarrollos teóricos indican propuestas, ideas y puntos destacables que no pueden dejar de mirarse, como señala la Guía para asegurar la inclusión y la equidad a la educación (2017) “visualizar lo diferente no como problemas que haya que solucionar sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (p.13) este discurso cargado

³⁰ “Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) están conformados por profesionales de diferentes disciplinas (psicopedagogos/as, licenciados/as en Ciencias de la Educación, psicólogos/as, trabajadores/as sociales) que acompañan a las escuelas correspondientes a Nivel Inicial, Primario y Medio (Escuelas Artísticas y Normales). Trabajan cooperativamente con los distintos actores que conforman la comunidad educativa para generar condiciones institucionales que favorezcan el proceso enseñanza- aprendizaje. El objeto de trabajo de los EOE es el entramado subjetivo, los espacios, los tiempos y los dispositivos que hacen a una institución educativa y que impactan en las trayectorias escolares de los y las estudiantes.” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, s/f). Existe un (1) equipo integrado por tres (3) profesionales por cada Distrito Escolar. En el caso del Distrito N°9 hay uno (1) disponible y se encuentran por fuera de la escuela.

de significado implica, en primer lugar, una actitud abierta de parte de las docentes, pero además reclama cuestionar los paradigmas que aun conviven en la escuela, tensionando continuamente las realidades cotidianas, las formaciones profesionales con lo que debería ser desde las teorías referidas a la educación inclusiva.

En este sentido, se habla de enriquecer el aprendizaje con las diversidades, de democratizarlos, sin embargo, surgen las dificultades propias del “estar juntos” (Skliar, 2017, p. 151) en la escuela, donde se pretende o busca la armonía como idea valiosa. Pero, el mismo encuentro conlleva, al mismo tiempo, y potencialmente la capacidad de pensar y accionar juntos, pero también aparecen los desencuentros, como menciona Skliar (2017, p.151) “las fragilidades mutuas”. Muchas veces en las teorías se muestran un costado optimista en cuanto al proceso de enseñar y aprender, pero la realidad en la escuela y particularmente en el aula, en las y los docentes y las y los estudiantes aparecerán la inevitable impotencia y dificultad para abordar los procesos.

Bien, hasta ahora, en lo que respecta a las diversidades del estudiantado y la planificación e información recibida, se ha observado que la mirada muchas veces está centrada en los sujetos, en sus necesidades educativas especiales y en las diversas problemáticas consecuentes de situaciones socio culturales. Aunque la idea de la inclusión educativa está siempre presente, por lo menos en los discursos, como se refleja en términos de los ajustes necesarios, ya sea adaptación o adecuación, al mismo tiempo se habla del contexto escolar; parece ser que un diálogo permanente entre las necesidades especiales de los estudiantes y las respuestas a la minimización de las barreras, sean de la índole que sean, viendo de qué modo se responde a ellas. Esta situación interpela continuamente a la escuela.

En este sentido, tomando la idea de que el contexto es importante, la directora y el cuerpo docente, implementaron una serie de acciones que ha respondido a la observación y modificación de los contextos que funcionaban como barreras al aprendizaje de algunos estudiantes, especialmente aquellos que tienen la particularidad de deambular por los pasillos. Entonces, ampliaron las aulas a los pasillos y al patio. Se crearon espacios de aprendizaje en toda la escuela, más allá de los muros del aula, para los niños que necesitan transitar espacios más amplios, se instalaron pizarras en los pasillos y se crearon espacios de

alfabetización específicos. También, se desarrolló un aula multisensorial, su objetivo fue generar aprendizajes desde las distintas áreas del currículo.

Cabe destacar que todas estas acciones fueron llevadas a cabo por la escuela, con la iniciativa y el compromiso del equipo directivo, sin aportes de parte del ministerio, en cuanto a recursos materiales, en palabras de la directora *todo a pulmón*. Este hecho es absolutamente destacable, pero, además se observa una escuela en la que convive la disposición a alojar las diversidades con prácticas y saberes que se orientan hacia la inclusión pero que, por otro lado, también manifiestan la valoración de la homogeneidad, entendiéndose ésta como un parámetro esperable según las cronologías de aprendizajes teóricas implícitas en el sistema educativo.

7.4 El desafío de pensar estrategias para la diversidad

La desafiante tarea pedagógica de implementar estrategias pedagógicas para un grupo de estudiantes con características diversas enmarcada en los principios y propósitos del *currículum*, es ciertamente un trabajo complejo. En tal sentido, sabemos que, tal como lo expresa Terigi (2010), la “monocronía está en crisis” (p.105) y aquellas formas de enseñar que se instituyeron en la historia de los saberes docentes, también están en crisis y tienen que ser transformada. En estos términos, se requieren respuestas adecuadas para la eliminación o minimización de las barreras que se puedan presentar en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

El *currículum* con el que se elabora el Proyecto Escuela, corresponde al 2004. En lo que respecta a las finalidades³¹ expuestas en el mismo Diseño, se formulan los propósitos para alcanzarlas. En el contexto de esta tesis se señalan aquellos que ubican a la escuela como responsable de su consecución, estos son: “propuestas de enseñanza que brinden a todos los

³¹ Finalidades del Diseño Curricular (2004) I. Garantizar el acceso a los saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas. II. Brindar los saberes y las experiencias necesarios para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática, y se formen como ciudadanos III. Promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él. IV. Garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica. (p. 24)

alumnos la posibilidad de aprender sin violentar ni descalificar sus marcos de referencias personales, familiares y culturales”, además expresa “Desarrollar propuestas de enseñanza que, partiendo del reconocimiento de las situaciones de inequidad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos, aseguren el acceso a los aprendizajes fundamentales y enriquezcan la perspectiva universal de la cultura a los que todos tienen derecho”, “Proponer una oferta equilibrada entre la organización grupal e individual de la tarea alentando en ambas tanto el compromiso de cada alumno con su propio aprendizaje como la cooperación entre ellos” (Diseño curricular, 2004. p.26). Como puede leerse, brindar diversas oportunidades para acceder a los bienes simbólicos y materiales se traduce en propuestas pedagógicas.

En este sentido y en lo que refiere a la estructura pedagógica propuesta en este *currículum*, plantea ampliar el tiempo didáctico (tres años) dentro del primer ciclo, de modo tal, que el estudiantado tenga más oportunidades de apropiarse de los contenidos presentados. Esta propuesta se contextualiza en un marco de diversidades, justamente para respetar los modos y tiempos diferentes que requiere cada sujeto.

Este tema del tiempo requerido y adaptado a los aprendizajes del primer ciclo, es tomado por el Proyecto Escuela, que se apoya fuertemente en la promoción acompañada, como ya se ha mencionado en secciones anteriores. Este punto tiene relevancia, en términos del respeto a las heterogeneidades, ya que es sabido, que existen experiencias diferentes en el sentido de oportunidades y experiencias previas. En términos políticos, este *currículum* no propone uno diferente para chicos con necesidades educativas especiales (NEE), sino que su característica de abierto y flexible permite que en las situaciones que se requiera, se indague acerca de los recursos necesarios para minimizar las barreras que impidan el aprendizaje. El carácter de *currículum* común no significa de uniformidad pedagógica, dando lugar a las diversificaciones según los intereses del estudiantado.

En resumen, este diseño curricular habilita con su flexibilidad y apertura a generar propuestas diversas para aprendizajes diversos. La Directora lo expresó contundentemente *este es el mejor diseño hasta ahora que se elaboró*.

La formalidad en cuanto a la planificación del grupo de estudiantes, requiere que al inicio del año se presente la planificación anual; lo señala la docente entrevistada:

se presenta en el mes de marzo, y los proyectos se incluyen en el año y ahí sí se puede hacer las adaptaciones, es más permeable. En la planificación se muestran los contenidos que se van a trabajar y en los proyectos muestran los cómo se van a trabajar esos contenidos. Es permeable porque uno hace un trabajo, piensa en trabajar de una determinada manera y después te encontrás con cosas que, tenés que darle otra vuelta, los tiempos son otros (Docente 1)

Claramente en esta expresión se remarca que las formas y los tiempos que se incluyen en la planificación son generales en términos de contenidos, pero las adaptaciones o adecuaciones ³² requieren de otros tiempos. Las docentes entrevistadas remarcan esta característica, ya que parece ser que el tema tiempo es central. En este marco se puede observar que el diseño tiene la suficiente amplitud en términos de objetivos a alcanzar por los estudiantes, así como las maneras pedagógicas de abordar los contenidos propuestos por el cuerpo docente.

Se hará hincapié en este punto ya que, en el proyecto escuela la promoción acompañada dentro del mismo ciclo es indicadora de inclusión, de modo que, es posible trabajar con los estudiantes que necesitan, no solo más tiempo sino, además, diversas propuestas pedagógicas para alcanzar los objetivos con resultados equivalentes en todo el estudiantado. En estos términos lo fundamenta Terigi (2010), quien habla de las “cronologías de aprendizajes” (p.101); en este sentido, plantea la tensión que se genera entre la monocronía que está instalada desde la gramática escolar con sus determinantes duros y su necesidad de ampliarlas, pero al mismo tiempo, las posibilidades reales que el cuerpo docente tiene para manejar en el aula una cantidad posible de cronologías. En este sentido, se ponen en *jaque* los saberes docentes ya instalados, por historia y por formación.

A continuación, se recoge el planteo del manejo en el aula de niñas y niños con “problemas de aprendizaje”, según lo describe la docente entrevistada:

Se planifica en general, porque no tienen PPI ³³ (Proyecto Pedagógico Individual) estos chicos (comenta que este nene hace una semana que no viene). Tiene que salir

³² Se usarán como sinónimos, más allá de las discusiones en términos conceptuales.

³³ “A través del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) se establecen los acuerdos pedagógicos para favorecer la trayectoria escolar de los alumnos/as. El mismo consta de objetivos generales y específicos

(del aula y se refiere al alumno) y yo tengo que pedir ayuda, nos conocemos todos (aparece la directora, lo tengo acá a Valen, le dice, que tiene que ir con la señora Mechi, y la directora se lo lleva) no quiere decir que le haga caso, va a subir y va volver.

Retoma...La planificación es flexible, la planificación de la semana, que muchas veces me sobra material y contenido, quiero que incorporen quien es San Martín. Vengo trabajándolo hace dos semanas. En el diseño está la bajada de la adaptación a la población (Docente 4).

La expresión de la docente claramente manifiesta la dificultad que genera la formulación de los proyectos. En el caso de la jornada de la mañana, se observó una diferencia en cuanto al trabajo en equipo con el cuerpo docente, especialmente su vínculo con la MAPed. Según se recogió en las entrevistas algunas veces depende de la voluntad del docente de trabajar en parejas pedagógicas para abordar las heterogeneidades. Esta docente en particular, se veía muy afectada por las dificultades que le producía la falta de avance en los proyectos que presentaba a sus estudiantes.

A principios del año pasado, presenté la planificación anual y el ministerio mando libritos y libritos para la planificación, así que este año dije, voy a esperar no voy a desgastarme, yo quería hacer lo que yo había hecho, y quería hacer otras cosas. Este año, freno a ver que viene, el año pasado en febrero estaba planificando y empezar a pensar. (Docente 4 ³⁴)

A partir de una situación que relata la docente entrevistada, donde el Ministerio de Educación envió libros para trabajos en proyectos, en este caso, el material llegó tarde, dejando de lado las propuestas que ya se habían elaborado para ese grupo; ante la perplejidad del equipo docente que interpreta que “había que llevar a cabo esa propuesta”, y aunque no estaba del todo claro, la coordinación de ciclo, solicitó que se implementara de todos modos.

que den respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar, promoviendo el desarrollo integral del estudiante y su inclusión social y educativa...” (Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, p.102)

³⁴ Docente 4 (2° grado TM)

Se discutirá sobre este punto de tensión, ya que las docentes tienen posibilidades de ensayar distintas formas de enseñanzas, y manejar los tiempos según lo requieran los estudiantes, por supuesto, previo conocimiento del grupo a través de los legajos y los diagnósticos iniciales y situacionales cuando comienza el año; sin embargo, puede suceder que aparezca en el escenario del aula algún proyecto propuesto más allá de lo desarrollado por la docente.

Ahora bien, el recurso que se utiliza para adecuar las estrategias pedagógicas a las necesidades del estudiantado, son los proyectos que, por su utilización, son flexibles.

Igual tenemos la posibilidad en esta escuela de poder revisar la planificación anual, uno la puede agarrar y en el momento que vos querés, y digas, esto ya lo vi y lo marques con un lápiz esto no lo voy a ver, en función del grupo como va respondiendo. La idea de trabajo docente que los chicos puedan tener un aprendizaje enriquecedor, significativo para ellos, no cumplir con una planificación que tengo que hacerlo porque lo dice el diseño. Es una hoja de ruta, es una guía ...no es determinante, en función del grupo, el proyecto es el que baja al aula, están las secuencias de actividades. ... por ahí se baja la secuencia, la secuencia es más flexible. (Docente 2)

En tal sentido, los proyectos se transforman en una herramienta valiosísima para adecuar los contenidos y objetivos a las diversidades presentes, pero es importante destacar en este análisis, que, al mencionar diversidades, no necesariamente se refiere a niñas y niños con alguna discapacidad o “dificultad” de aprendizajes, sino que el abanico de heterogeneidades se abre. Como se ha mencionado ya, en términos de experiencias previas algunos estudiantes tuvieron más o menos oportunidades de interactuar con otras culturas.

El trabajo en equipo y la coordinación de ciclo, en este caso la vicedirectora, piensan y reflexionan sobre propuesta pedagógica. Desde las entrevistas se recogió la información que las planificaciones, aunque son anuales se revisan una y otra vez según las características del grupo:

Esta idea acerca del trabajo docente podría orientarse hacia los contenidos y los objetivos a alcanzar desde la propuesta del *curriculum*, o sea, pensar en los objetivos que el mismo

diseño requiere. Sin embargo, la docente remarca que lo más importante es que el estudiantado logre un aprendizaje significativo y enriquecedor. Esta idea se enmarca en los términos de una escuela inclusiva. La docente citada, tiene esa prioridad en sus planificaciones. Cabe destacar, que las adecuaciones que se piensan o ensayan, ya que son dinámicas y en función de las necesidades del grupo, no solo serán desde “un saber técnico, sino también desde una posición subjetiva” (Casal, 2017p.156).

Así como en *curriculum* tiene la característica de flexible y abierto, de igual modo permea hacia “abajo” con la misma apertura y flexibilidad dentro de la escuela, permitiendo cambios tanto en la planificación anual, como en los mismos proyectos. Ciertamente, el trabajo en el aula implica un recorrido previo en cuanto a los contenidos, metodología y objetivos, y por supuesto el conocimiento de las características del grupo, desde ahí, el trabajo es mancomunado, acompañado por la coordinación y todo el equipo docente. Gran parte de las entrevistadas mencionan como significativo y diferencial, en esta escuela se puede trabajar así, indicando claramente cualidades de una escuela que se visualiza a sí misma y los demás integrantes de la comunidad educativa en términos de inclusión.

El trabajo en el aula tiene sus dificultades, se ha mencionado ya que, el saber docente tradicional se encuentra en crisis frente a los requerimientos del estudiantado en términos de diversidades. Las estrategias pedagógicas unificadas ya no sirven para el trabajo en el aula, porque es inevitable que queden excluidos en el proceso, si no se miran las necesidades de todos y cada uno. A esas diversidades hay que responder. Como lo hace la escuela bajo estudio, hasta ahora, se expuso que el *curriculum* se plasma a través del Proyecto escuela, como propuesta general con los propósitos incluidos. Para llegar al aula es necesaria la planificación anual, donde se reflejan los contenidos y objetivos, y luego, más concretamente, se implementan los proyectos, donde se podrán pensar las adecuaciones a las diversidades, que por su característica flexible son una herramienta necesaria.

Ahora bien, las acciones concretas en el aula en la interacción del cuerpo docente con el grupo de estudiantes se transforman en un gran desafío cotidiano. A partir de las entrevistas con las docentes se pudo observar que aparecen en sus discursos, conceptos que reflejan los distintos paradigmas, entramados entre las ideas y las prácticas. Por un lado, la escuela se define como una escuela inclusiva, que lo deja planteado a través del PE, y el equipo de

conducción, hablan desde el paradigma de la inclusión: Así lo expresa la Directora, *Se da el aprendizaje en múltiples formas: equipo con maestros de grado, maestros de apoyo. Supervisoras curriculares con las que tenemos una buena relación, le dan libertad de acción...* (Directora).

En el escenario del aula aparecen figuras que forman parte de las configuraciones de apoyo a la inclusión de los estudiantes que presentan “dificultades” en el aprender, esta articulación la otorga la modalidad de Educación Especial. El trabajo en equipo de la docente con la Maestra de Apoyo Pedagógico y la Maestra Acompañante de Trayectorias escolares es fundamental ya que desde la pareja pedagógica se elaboran las formas de abordar el trabajo en el aula. Por un lado, el relato de las docentes del turno tarde, donde se observó que la MAPed está muy presente en el trabajo colaborativo entre profesionales en contraposición con el turno mañana donde la presencia de esa profesional, no aparece en ningún relato, más bien los reclamos de la docente de 2° grado de la mañana.

Sin duda, la articulación del trabajo con las docentes de educación especial es central en la implementación tanto a la hora de adecuar proyectos hasta las acciones concretas de abordajes en el aula. El intento de tomar las diversidades como valiosas en el proceso de la enseñanza, lleva sus dificultades, es el caso de la docente de 1° grado que lo expone así:

Se integra todo lo que viene de afuera, para mostrar la diversidad, lo distinto al aula, se toma ..., se toma y con el contenido mismo se va ingresando lo que es distinto para el resto del aula.

Aparte depende de la subjetividad de cada chico, ahí es donde la planificación empieza a hacer agua, en el sentido de, bueno quizás, que pensaste algo y de repente tenés que hacer otras adaptaciones, porque surgen otras cuestiones en el aula. Lo cultural, lo atraviesa todo, todo. Traerlo, ver la subjetividad

Estas se pueden trabajar en este tipo de escuelas donde se puede trabajar muy bien.

Tiene 10 o 12 en cada aula. Las pocas que quedan en la ciudad de buenos aires.

(Docente1)

Como ya se ha planteado y aludiendo al relato de la docente 1, la posibilidad que tienen las docentes de trabajar con varias cronologías de aprendizajes tiene sus limitaciones reales; en esta escuela el número de estudiantes es muy reducido por lo que hay mejores

posibilidades para trabajar el uno a uno. Pero no solo se plantea la dificultad de vincularlos con los ritmos diferentes de aprendizajes, sino también, habla de lo que “viene de afuera se toma”, aludiendo a lo diferente. La pregunta que surge es “diferente de qué o de quién”. En esta instancia aparecen las adecuaciones para cada uno, y va a depender de la docente el poder tomarlas como enriquecedoras para el grupo o dejarlas como dificultad. En este caso, la docente se percibe abierta en términos de inclusión educativa, pero de algún modo, terminan entramándose los conceptos de paradigmas diferentes y que inevitablemente se reflejan en las prácticas.

7.5 Paradigmas en tensión

¿Cuáles son los modos y recorridos utilizados por el cuerpo docente para realizar las adecuaciones curriculares? Con el fin de responder esta pregunta, al momento de referirse a la percepción de las heterogeneidades en sus aulas, algunas docentes entrevistadas pusieron mayor énfasis sobre en el alumnado con alguna diversidad funcional. Aquí cobra relevancia el trabajo conjunto con la Modalidad de Educación Especial. Ésta actualmente es considerada un soporte a disposición de la escuela común, la que orienta y acompaña hacia la inclusión educativa. Lo dialéctico de los recorridos históricos dejan ver las tensiones de paradigmas opuestos. Sin lugar a dudas, el proceso de inclusión inevitablemente conlleva procesos de integración, acciones que se constituyeron desde el paradigma normalizador, ya que un paradigma arrastra elementos del anterior (Bersanelli y Dubraovsky, 2020).

Desde este enfoque, se pudo observar a partir de los relatos, que las docentes de la modalidad de especial hacen un aporte muy valorado a este proceso. En el turno de la tarde se observó un equipo de docentes muy consistente, todas las docentes entrevistadas remarcaron el trabajo en equipo además de la coordinadora de ciclo.

La figura de la Maestra de Apoyo Pedagógico surgió como necesidad de responder a la escuela inclusiva; antes eran las maestras recuperadoras. Estas figuras, tanto la Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares como la Maestra de Apoyo Pedagógico acompañan los procesos de adecuaciones de los estudiantes que los necesitan en función de su condición. La función de la Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares, desde la modalidad de

común, es acompañar para “nivelar” a los estudiantes con ciertas “dificultades” en el acceso a los aprendizajes, centrados en alcanzar los contenidos. Esta figura no tiene el recorrido profesional en la modalidad especial, sino que, por trayectoria en la escuela, experiencia docente y años de trabajo se selecciona para esta función. Generalmente, en esta escuela, los estudiantes salen del aula para “avanzar” en los contenidos propuestos por la planificación del aula. Este punto no es menor, ya que el objetivo es alcanzar los contenidos del *curriculum*.

Contrariamente, la función de la Maestra de Apoyo Pedagógico difiere sustancialmente en el enfoque, y como consecuencia su intervención es diferente. Esta figura tiene el rol de trabajar desde las capacidades, las posibilidades con que cuenta el estudiante y desde ahí se responde. En general se arman proyectos pedagógicos junto con la maestra de grado, en un trabajo de equipo. En la pareja pedagógica se decide cómo se va a accionar, dependiendo de cada situación. La forma de abordarlos depende de los acuerdos con la docente a cargo del grado. En cuanto a la planificación del año y los proyectos que se usan como instrumentos para las adecuaciones, se trabajan paralelamente según el grupo de estudiantes.

La MAPed lo explica de este modo:

Es una paralela, a veces se presenta los proyectos si es necesario y otras se comunica a las familias que se va a trabajar con contenidos adecuados, lo dicen en el acta, los contenidos que van a trabajar y cuáles son los objetivos esperados, de las adecuaciones (MAPed).

Estas dos figuras, la Maestro/a de Apoyo Pedagógico (MAPed) y la Maestro/a Acompañante de Trayectorias Escolares (MATE) que conviven en el ámbito de la escuela, o más bien, se contraponen, difieren en muchos aspectos. Por un lado, sus formaciones son diferentes, una docente, la MAPed proviene de “especial” y tiene una formación en psicopedagogía, la otra docente, la MATE tiene su formación profesional en educación primaria; además, sus funciones difieren en cuanto al enfoque ideológico, una aborda la situación poniendo el acento en las capacidades con las que cuenta el estudiante, la otra desde los contenidos que le faltan para llegar a alcanzar los objetivos para promover a un nivel superior.

Esta última figura, se desempeña teniendo en cuenta las diversidades de índole socio educativo, así lo expresa la Resolución N°2571/2013, “debido a que si bien existen Distritos Escolares que concentran vulnerabilidad social y educativa, hay otros que tienen escuelas a la que asiste población de sectores vulnerables o en riesgo social o con altos índices de fracaso escolar” (p.7). Si bien, el trabajo de la MATE apunta a prácticas inclusivas, tal como se expone en la Resolución citada, “se orienta a producir formas de trabajo enriquecidas, que apunten al trabajo colectivo a la producción colectiva ofreciendo formatos inclusivos y subjetivantes” (p.5), no se implementa de ese modo en la escuela bajo estudio, no trabaja colectivamente dentro del aula, sino que se “saca” del grupo para ajustar contenidos.

Por consiguiente, se observa en esta situación que develan ciertas tensiones internas por ser dos enfoques ideológicamente contrapuestos. En este sentido, esta escuela resolvió el conflicto separando las funciones por ciclos. El primer ciclo lo trabaja la MAPed, o sea 1°, 2° y 3° grado, y de 4° a 7° grado lo trabaja la MATE.

La docente entrevistada dependiente de la modalidad de especial se desempeña, además, en otra escuela con la misma función, pero trabaja desde el 1° al 7° grado; estas son formas de trabajo que implican acuerdos o más bien, decisiones dentro de la misma institución. Las dos maestras mencionadas forman parte del cuerpo docente fijo de esta escuela.

Este entramado de paradigmas que conviven en la misma institución reflejan el sistema educativo jurisdiccional, ya que las figura de la MAPed se encuentra dentro del escalafón de inclusión educativa. El ministerio de Educación informa qué apoyos ofrece desde el área de Educación especial. Expone diciendo que la inclusión se realiza mediante la intervención de esa modalidad en la escuela común con niñas y niños con alguna discapacidad y ofrece los dispositivos que se disponen para tal función. Así que, la función de la MAPed está situada dentro del contexto de “especial”. El enfoque claramente se acerca ideológicamente al trabajo con las diversidades, y según indica lo anteriormente expuesto, se trabaja dentro del aula.

Sin embargo, puede haber situaciones en las que se acuerda con la maestra de grado, retirar a algunos estudiantes del mismo espacio para trabajar proyecto más individualizados.

...yo estoy desde el primer día, al estar desde el primer día ayudo a la seño, me quedo en el aula, voy interviniendo con los chicos, tienes que hacer esto, hay una

interacción activa y se va charlando con la seño y vamos acordando criterios, que te parece este, este no, si hay que derivarlo a E.O.E. (Equipo de Orientación Escolar), eso también.

Hay docentes que te dicen este, este y este son para vos, son tuyos, en general, se dice sácalos trabaja vos, y hay docentes que no. Como en todos lados, ahí se hace una evaluación, este sí, y estos no, uno justifica desde su accionar que ese niño no necesita un apoyo, quizás necesite un apoyo en el momento que se lo puede dar la docente, pero no hace falta que trabaje aparte. El horario lo armo yo, no puedo intervenir cuando hay hora curricular, si tiene ingles por ej., puedo estar en el aula no puedo intervenir. También va a depender de la cantidad de niños que haya visto en el mes de febrero marzo que tienen dificultad y que proyectos se van a hacer.
(MAPed)

Esta descripción de formas de abordar el trabajo áulico, muestra que va a depender de la situación de complejidad que se presente y se evalúe, pero no dejan de permear formas más centradas en formatos tradicionales. Aquella que muestra que, si algunos estudiantes difieren o distan mucho de lo planificado por la docente de grado, entonces la intervención, aunque sea de trabajo conjunto, se aborda con las individualizaciones del caso. Aquí se ponen en juego los saberes docentes, con que herramientas profesionales cuentan, que experiencias podrían ser de utilidad a la hora de “encontrarse” con las diversidades.

Una modalidad de trabajo docente que se destaca en la escuela, es el que se desarrolla en el primer ciclo con una reorganización de grupos por nivel; esta forma de trabajo rompe con la cronología que impone el sistema de gradualidad, significa que, en un ciclo, se trabaja por áreas, y las docentes circulan por los diferentes grupos. La forma de abordar, en cierto sentido es un continuo de la unidad pedagógica; por ejemplo, matemáticas se junta un grupo que tienen determinados contenidos y objetivos alcanzados, aunque sean de otro grado comparten tareas en el aula con la misma docente. El compartir con otros estudiantes diferentes del grupo por grado, abre una puerta a interactuar con las diversidades de todo tipo. *Se hacen divisiones del primer ciclo en grupos por nivel, grupos flexibles: trabajo en diferentes áreas por ej. Matemáticas con un grupo, practicas del lenguaje con otro grupo*
(Directora)

Para ello, se trabaja en equipo, esta es una característica de la escuela, mencionada varias veces por el cuerpo docente entrevistado. Sin duda, la comunicación entre profesionales para establecer acuerdos es importantes para la organización de las propuestas pedagógicas y de organización espacial también.

Asimismo, se observó que hay docentes que se acercan más al modelo de la escuela inclusiva en la implementación de sus prácticas, ya que, entre las entrevistas se escucharon también discursos políticamente correctos y en las prácticas se logran ver dicotomías, el ejemplo de una de las docentes:

No me gusta hacer diferencial ... no me gusta. ...En 2° me gusta trabajar con las mismas actividades para todos y trabajar más cuerpo a cuerpo, personalmente. Tenemos a la MAPed, Los días que ella viene, están en la caja horaria, por ahí son días que hago actividades que algunos les vaya a costar más, los hace con la MAPED.

La docente citada plantea en su accionar pedagógico un acercamiento ideológico a la inclusión. Las autoras Aizencang y Bendersky (2013) hablan de la construcción de significados con la otredad, las diferencias tomadas como posibilidades de abrir nuevas construcciones de sentidos. Si las y los estudiantes son retirados del aula, se pierde la posibilidad de una interacción potencialmente rica. Sin embargo, las formas de trabajo en el aula también se ven atravesadas por el bagaje de experiencias y saberes con los propios significados de cada docente.

Cabe destacar, además, que la incertidumbre es un ingrediente en los procesos de trabajo docente en el que se identifican necesidades singulares de las y los estudiantes. Según Skliar (2017) la incertidumbre forma parte del trabajo con las alteridades, él mismo habla de la “pedagogía de alteridad... como un devenir incierto que hace que sea difícil materializarse en programas definitivos.” (p.151). Esta apertura del cuerpo docente a la incertidumbre de “lo incesante oposición a lo normal y lo habitual” (p.151) impide, quizás dificulta, una planificación definitiva.

Por el contrario, una de las docentes, que se inclina más hacia las prácticas tradicionales ya que, según este discurso, el problema se halla en los sujetos, así, lo expresa con el término *dificultades*:

Fueron avanzando bastante. (Retoma el tema del modo de trabajo) yo le adapto a los chicos con dificultades. Por ej. los nenes que tienen problemas del habla recién están reconociendo algunas dos letras de su nombre, todo lo que se relaciona con las dos letras lo tomo.

Por ej. La chica Dooora, reconoce la letra. Este trabajo lo hago aparte y lo hacen ellas (las maestras de apoyo otorgadas por la obra social) con o nociones espaciales, nociones de cantidad, 123, modifican objetivos y contenidos. Todo se relaciona con el tema que están trabajando. Maxi, el no necesita tanta adaptación, viene por otro lado, hay cosas por las que no ha llegado. Nosotros estamos por los cienes y Maxi todavía no llego.

Por ej. Maxi ya sé cómo hablarle, el año pasado, estuvo sentado en un escaloncito porque no quería entrar, era sacarle de todo, pusimos pizarrón adentro, afuera, mi armario lleno de juguetes era convocar, sino no se podía trabajar nada... la necesidad de silencio un poco, son chicos que hacen ruido y no tenía acompañante. Me sirvió el trabajo corporal, el canto y el juego me servía, mucha exigencia con estos chicos, 4 es mucho, uno solo con acompañante y los otros fueron meses hasta que se consolidó. Este año, se abrazan juegan, es otra cosa, paso el tiempo conocerse de integrarse, a que no tenga miedo a las situaciones, la palabra no lo detona, así con todo. (Docente 4)

En este discurso se observó un punto interesante a considerar, y refiere a la soledad de la docente en el aula, que, con pocos recursos transitó, en el tramo de un año, muchas dificultades. Cabe destacar, que la docente citada, pertenece al turno tarde, donde se señaló una gran diferencia en el trabajo en equipo con la MAPed. Al momento de la entrevista, se advirtió a la MAPed del turno tarde se encontraba en los pasillos cuidando a estudiantes en espacios comunes, aquellos que circulaban por la escuela; se le preguntó por su función, al que respondió que ese no era su rol, pero se hacía lo que se podía, (no se pudo lograr un encuentro con esta docente por lo que no queda claro la diferencia de roles con su contraparte

del turno de la tarde). La docente de 2° grado, esperaba el apoyo de los profesionales por fuera del sistema y dentro de la escuela, ya que hizo el comentario de:

Fue un trabajo arduo el de encontrar acompañante terapéutico... que lo tramita la familia. Algunos entran sin CUD y de ahí se les pide que hagan el trámite del acompañante terapéutico.

*Estoy **sola** en el aula, salvo con las tres acompañantes que se dedican a sus alumnos. En general nos los sacan del aula. Por ej. Abarco un tema (cuento de Graciela Montes), yo hago un trabajo igual para todos ... (Interrumpe un chico con autismo que ella le dice -no te voy a buscar por ningún lado, le indica que vaya a la clase, me presenta y pregunta mi nombre). A plástica tiene que ir. Tiene problemas de conducta, circulan por los pasillos. Vienen de la pandemia, la pandemia hizo estragos, no tuvieron sala de 5, algunos entraron sin saber escribir su nombre, sin reconocer los números, el primer grado fue como una sala de 5. (Docente 4)*

En este sentido, y volviendo a la idea de la alteridad, rica en posibilidades de intercambios, la docente reclama por sus dificultades de trabajar con las diversidades, ya que, a su percepción las diferencias son muy acentuadas.

La tarea docente o, mejor dicho, la tarea pensada, reflexionada por el equipo docente es encontrar las maneras de abordar los contenidos y objetivos expuestos en el *currículum* con diferentes estrategias posibles. Sin duda, la incertidumbre, el no poder implementar una planificación definitiva, quizás genere ciertas vacilaciones, pero en el final del camino, referido a los resultados, el aprendizaje debería ser equivalente para todo el alumnado. La misma docente repara su discurso con esta expresión, donde a pesar de las dificultades se ven logros, en el sentido de la socialización:

Se empezó a crear una relación, lo nenes que están desde el año pasado están incorporados, no hay agresividad. Ese nene recién entra, este nene tiene que hacer un camino que los otros ya lo hicieron y es un grupo que integra mucho también, en los juegos lo tienen en cuenta, en el recreo, juegan a la mancha, los chicos están, este nene, la problemática que trae hace que todos se queden – OH (exclamación de

sorprende) *La problemática que trae es que el resto... apabulla el grupo... los jueves y viernes tiene acompañante.* (Docente 4)

Dicho esto, la escuela tiene estudiantes con discapacidades, donde las propuestas de adecuaciones no fueron “suficientes” desde los dispositivos conocidos, entonces se les solicita la tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD) en caso de no contar con él. El mismo certificado se utiliza para la elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), pero puede suceder que haya estudiantes que no posean el CUD y se elabore de todos modos un PPI porque el estudiante no llega a alcanzar los objetivos del nivel del grado.

Por consiguiente, según la Maestra de Apoyo Pedagógico existen diversas posiciones y discusiones en la utilización de este dispositivo, Proyecto Pedagógico Individual, ya que, en algunos distritos directamente no se aplica porque es considerado discriminatorio; pero en función de su utilización, dentro de las escuelas comunes, como escenarios situados de estudiantes con alguna discapacidad, es a veces, necesario, aunque desde su formulación se considera un dispositivo de integración³⁵.

En este sentido, la implementación del PPI es una herramienta más, aunque con sus particularidades y limitaciones, en cuanto a su implementación, elaboración y aprobación, ya que no se considera una adecuación en términos del modelo social inclusivo. Según la MAPed, este dispositivo lleva mucho trabajo y tiempo. Es más, según su experiencia, hubo casos que su revisión y aprobación había llevado casi cuatro meses, quedando el estudiante sin respuesta. Esto pone de relieve la dificultad de responder a los tiempos de las necesidades. También, se han elaborado PPI sin la posesión de un CUD.

El PPI lo elabora la escuela común y la referente de educación especial apoya y acompaña, además, eventualmente podría coordinar. El PPI tiene sus propios objetivos, contenidos, actividades y tiempos de desarrollo y no se vincula directamente con el *currículum* de los estudiantes del grado. Las evaluaciones de logros se hacen con un corte en la mitad del año para reajustar si alguno de los objetivos propuestos no se logró. Todo el trámite de aprobación, que se inicia en un exhaustivo trabajo con el equipo docente, luego sigue la justificación de su implementación y ajustes que surjan; todo lleva las firmas desde una

³⁵ Tener en cuenta la diferencia conceptual entre integración e inclusión. La integración se realiza desde el enfoque rehabilitador bajo el modelo médico normalizador; la inclusión se realiza bajo el modelo social.

corresponsabilidad educativa de todas las modalidades, equipos de apoyo y orientación. En la Resolución N° 4513/MEGC/17 se define el dispositivo con su finalidad de este modo:

A través del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) se establecen los acuerdos pedagógicos para favorecer la trayectoria escolar de los alumnos/as. El mismo consta de objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar, promoviendo el desarrollo integral del estudiante y su inclusión social y educativa. Los equipos docentes de las Escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario, la Modalidad de Educación Especial y los Equipos de Apoyo orientarán y acompañarán las trayectorias escolares singulares de los/as estudiantes desde un compromiso de corresponsabilidad educativa, realizando las propuestas pedagógicas adecuadas que correspondan en cada caso. Es decir, que se contemplarán los ajustes razonables¹ para favorecer el proceso de inclusión. Los profesionales externos podrán realizar aportes y sugerencias quedando a consideración de los mencionados equipos, su incorporación al PPI. (Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, p.102)

En el caso de la implementación del PPI en la escuela surgen posiciones diversas referidas a su implementación, como ya lo ha señalado la MAPed. En la escuela en cuestión, se utiliza el PPI ya que en su población asisten estudiantes con CUD con alguna discapacidad que no logra alcanzar el nivel del resto del grupo, *están demasiado alejados* (MAPed). Cabe destacar que, el logro sería acercarse lo suficiente a los contenidos y objetivos del *currículum* y se obtiene cuando el estudiante logra promocionar de grado o de ciclo. Pero se entiende que, en una primera etapa, ese estudiante *no pudo responder* (MAPed) a las adecuaciones en términos generales, entonces es cuando se pasa a esta opción del PPI; sugiere un intento de agotar las posibilidades de adecuaciones antes de utilizarlo.

Asimismo, en la Comisión de Análisis de la Resolución 311/2016 se establece que:

En cuanto a la elaboración del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), se enfatiza la necesidad de recuperar los lineamientos generales expresados en el Anexo I (Art. 1 y 2) que darían cuenta de la intención de quebrar la concepción del “sujeto portador del déficit”; para que el acompañamiento a las trayectorias educativas no quede centrado en el sujeto individual y en sus capacidades como forma de explicar

sus dificultades y las decisiones que se toman respecto de sus procesos. Por ello, en el Anexo II., se sugiere retomar esta intención puesta de manifiesto en los lineamientos generales. (p.3)

Como se ha enfatizado ya, en varias oportunidades, la mirada, actitud y convicción del cuerpo docente y de conducción, a un tipo de paradigma es central, ya que, se podría implementar el PPI, sin poner el énfasis en el sujeto como portador del déficit, así lo sugiere la Comisión de Análisis de la Resolución 311/2016

En la escuela bajo estudio se pudo recoger en los discursos, la idea en cuanto a la implementación del PPI como recurso para el avance en las trayectorias escolares reales de niñas y niños con CUD.

El PPI surgió como respuesta a los chicos que tenían un CUD, y decía que hay ciertos niños que tienen diagnósticos y que estaban muy alejados. Había algunos que estaban dos años alejados y había que evaluar si era la mejor modalidad. Porque había chicos que repetían varias veces y no llegaban. La idea es que sigan pasando con las adecuaciones de contenido entonces estos chicos que tenían tantas diferencias se les hacían el PPI.

El PPI es complejo de armar, necesita mucho pulmón, es de primaria, la modalidad especial ayuda y acompaña, dos palabras que están en todas las resoluciones, de última coordina. (MAPed)

Por consiguiente, aquí se plantea una dificultad, una cuestión, y es la siguiente, el PPI es una herramienta que tiene sus propias limitaciones, en términos de educación inclusiva, ya que, este proyecto tiene sus propios objetivos y contenidos adaptados a las necesidades estudiante; pero en este tipo de trabajo pedagógico las dificultades son portadas por el sujeto. Se deja abierta esta cuestión ya que por definición el Proyecto Pedagógico Individual es discriminador ya que no se desarrolla en el aula, espacio donde los enriquecimientos son factibles. Otra vez, se percibe aquí, la característica del sistema educativo con su “cronología de aprendizaje” (Terigi, 2010 p.3) dando lugar al sistema graduado, que también es “ordenador” de estas trayectorias escolares.

En contraposición al modelo social de la discapacidad, este dispositivo, se entiende como estigmatizante, ya que ese estudiante, no tiene la posibilidad de compartir en el aula con otros estudiantes, las actividades, intereses; queda por fuera. En términos del modelo social, esta práctica efectivamente sería discriminatoria y estigmatizante; sin embargo, y tal como lo señaló la MAPed, tampoco sería bueno para el estudiante *dejarlo sin trabajar, lo importante es que trabaje [...]*. Esta tensión entre la teoría fundada en el modelo social y las prácticas docentes a partir de las posibilidades de los estudiantes reflejan las dificultades que conlleva trabajar con los supuestos conocidos, los saberes docentes, los paradigmas convivientes.

Ahora, volviendo a las adecuaciones del *currículum*, que se desarrollan en la escuela, aparecen también sus diversas formas de ser abordadas, dependiendo de los acuerdos entre el cuerpo docente, pero, sin duda, la presencia de la MAPed es central en el proceso de su implementación, sea por formación, por función, por experiencia en accionar con estudiantes que experimentan barreras para alcanzar los aprendizajes. Las planificaciones anuales que se apoyan en el desarrollo del *currículum* propuesto por el ministerio de educación, tiene la suficiente flexibilidad para generar proyectos donde se plasman las diversas estrategias pedagógicas. Así lo expresó una docente:

Las actividades más reiterativas las hago sola. Cuando está la MAPed, no se sacan del aula porque son pocos, hay que soltar a algunos chicos. Algunos chicos usan a la MAPed como bastón. Uno va a evaluando cuando tiene que acompañarlos y cuando soltarlos un poco, pero es una gran ayuda. La MAPED participa en la planificación y me da muchas sugerencias a veces me dice, una secuencia está muy alta, por ahí me dice, esta secuencia panela al final, vemos (la negrita es mía) trabajar mucho, trabajo en equipo está muy bueno. Le encanta el trabajo, hay días que una está mal y ella (la MAPed) nos estimula a avanzar. (Docente 2)

Se advirtió en esta expresión, elementos de inclusión educativa, refiriendo que, a los estudiantes no se los saca del aula, sino que se acompañan en los procesos en conjunto con el grupo, y además se utiliza una evaluación permanente. Se notó apertura en su formación.

Pero también, según se recogió en otras entrevistas, el trabajo de las docentes se centra en armar un proyecto teniendo en cuenta las diversidades con sus necesidades singulares de cada estudiante, así se trabaja como pareja pedagógica. El objetivo es el mismo y se elaboran

estrategias pedagógicas o maneras de trabajar esos contenidos para alcanzar el mismo objetivo de aprendizajes, respetando cada tiempo, cada modo, pero siempre en el mismo espacio áulico. A veces, lidera el grupo la docente de grado, otras veces la MAPed, según se acuerde, de modo tal, que se avance en generar aprendizajes significativos.

Depende de cada maestra de apoyo como se plantea el dispositivo, en el caso nuestro trabaja dentro del aula, lo incluye en el aula. depende de lo que se decida. En esta escuela se trabaja en conjunto con la maestra MAPed. (Docente 3³⁶)

Sin embargo, en algunos casos, y esto es lo que sucede actualmente, algunas adecuaciones se plasman en proyectos diferentes de los que se implementan con el resto del grupo, con más ajustes, y que no siempre se encuentran contextualizados en la planificación anual del grupo. Este proceso lo lleva a cabo principalmente la MAPed y si es necesario se da participación al Equipo de Orientación Escolar (EOE).

Nosotros (identificándose con la modalidad especial) armamos proyectos pedagógicos igual que las maestras, pero con actividades particulares para cada uno de los niños, no son actividades descontextualizadas. Trabajamos junto con el docente a veces en pareja pedagógica, lo que vamos a empezar a hacer, y a veces dentro del aula o afuera del aula. Va a depender de la situación, el contenido, el nivel de atención que tenga el chico. Se arman proyectos, puede ser que esos proyectos tengan que ver con la curricula que está armando el docente, como que no. Por ej. Si están viendo un autor puede ser que yo me enganche y vea un libro de ese autor, y que arme mis actividades con mis objetivos, o como que ver otro tema. Podemos trabajar afuera del aula o dentro.

...es una paralela (refiriendo que paralelamente se trabaja con la planificación anual y proyectos), a veces se presenta los proyectos si es necesario y otras se comunica a las familias que se va a trabajar con contenidos adecuados, lo dicen en el acta, los contenidos que van a trabajar y cuáles son los objetivos esperados, de las adecuaciones... la idea es que sigan pasando con las adecuaciones de contenido... (MAPed)

³⁶ Docente 3 (3° grado TT)

En este sentido, la docente MAPed, tiene presente los principios del modelo de inclusión educativa, en sus discursos y prácticas, tal como puntualiza cuando describe la adecuación en función de las necesidades del estudiante; sin embargo, como ya se ha mencionado su formación como psicopedagoga, podría estar impregnada de diagnósticos. Según lo expresa:

Nosotras somos las primeras que conocemos a los chicos en el aula, con las maestras y le damos intervención al Equipo de Orientación Escolar EOE, el equipo aconseja, da orientaciones algunas se pueden seguir y otras no, nosotras (refiriéndose al cuerpo docente de educación especial) si damos un diagnostico que quizás las escuelas no lo tienen, la tienen de especial y vemos desde que lado poder abordarlo.

La idea que la entrevistada destaca repetidas veces en el encuentro es que *depende de las circunstancias y de los alumnos* (MAPed). Aquí se podría adelantar la hipótesis, que la atención del cuerpo docente no necesariamente está focalizada en las barreras o dificultades de las estrategias pedagógicas ofrecidas. Si bien se ha escuchado en las entrevistas que, las referentes de educación especial son las que aconsejan si una estrategia es o no adecuada a cada estudiante, podría decirse también que, aunque las adecuaciones se elaboran en función de las características del alumnado y se ajustan a ellas, existe un fino límite en cuanto a su objetivo: ya sea, si la búsqueda del logro se coloca en alcanzar la propuesta del *curriculum*, o bien, colocar el foco en identificar y minimizar las barreras que impiden acceder a un aprendizaje significativo para el estudiante. Son dos posturas que marcan diferencias, lo señala Corso (2020) como el camino que va desde la individualización hacia la personalización, del paradigma del déficit al paradigma del conocimiento.

En ese mismo sentido, tomando las palabras de Dubrovsky (2020), el modelo social de inclusión educativa, busca salir del modelo patologizante, para dirigirse hacia un modelo que construya desde lo común. El primer modelo implica pensar a los estudiantes en categorías de diagnósticos, en cambio el modelo social propone pensar al sujeto desde un punto de vista relacional, con el otro.

A partir desde la ley 1420 en los inicios de la escolarización donde lo “común” significaba lo mismo para todos y al mismo tiempo, el cambio de paradigma invita a pensar, en otros términos; “lo común” se problematiza y se pretende fundar otro significado, todavía dinámico y en construcción, donde lo común no es lo mismo. Queda expresado de este modo por la

MAPed, que puede entenderse que las prácticas a veces llevan acciones basadas en ambos paradigmas, que reflejan modos de construcción.

Tenemos dos vertientes, antes hacíamos configuraciones de apoyo, los proyectos que hacíamos adecuados para ciertos chicos dentro y fuera del aula, después se llamó adecuaciones, en general se planificaba, de contenido, de acceso de tiempo, generalmente es de todo un poco, lo planifica la docente de grado y la MAPED, ambas dos. (Docente 3)

Va a depender si el contenido que se está viendo en el aula puede enganchar algo o no, por ej., si está en tercero y están todos alfabetizados y el chico aun esta con las vocales, y construir oraciones y demás es muy alejado. Por un lado, se modifica el contenido frente a la complejidad ... puede ser un niño de tercero que está usando contenidos de primer grado, esta es una adaptación grande. Objetivos y contenidos son modificados, se espera que las docentes puedan ver otros aspectos de trabajar, hay maneras de trabajar, en esta escuela estamos muy amalgamados (MAPed)

Según la norma, el proceso de adecuar el *curriculum* a las necesidades singulares de los estudiantes, estaría a cargo del docente de grado acompañado por la figura de la MAPed. Sin embargo, hay ocasiones que en la práctica no se presenta de este modo, la referente de educación especial lo manifiesta:

Una adaptación o adecuación puede ser de contenido, de acceso, de distribución, de tiempo, hay un montón ... según la resolución debería encargarse el nivel primario de poder hacerlo, la realidad (es que) la docente de especial (lo hace), tenemos todo un poco más allanado, quizás vamos ayudando, hay casos que la docente se encarga de toda la adecuación si son de los contenidos. También depende de la buena disposición del docente. (MAPed)

En este sentido, la elaboración de las adecuaciones implica un trabajo arduo para las docentes de grado, las cuales coinciden en que la MAPed es una figura fundamental para llevar a cabo la acción educativa. Según lo expresan las docentes de 2 y 3° grado:

Hay dos formas que vengo observando a través de los años, en parte es fundamental la antigüedad que tiene el docente en el aula y que está en contacto con cada tipo de

casos una es la parte intuitiva y la otra es la formación. Te da la herramienta para hacer las intervenciones necesarias y el trabajo en equipo, con la maestra de apoyo. Ahí se pone en juego la MAPED, la maestra de grado pone los contenidos (Docente3).

Las actividades más reiterativas las hago sola. Cuando esta la MAPED, no se sacan del aula porque son pocos, hay que soltar a algunos chicos. Algunos chicos usan a la Maped como bastón. Uno va a evaluando cuando tiene que acompañarlos y cuando soltarlos un poco, pero es una gran ayuda. La MAPED participa en la planificación y me da muchas sugerencias a veces me dice, una secuencia está muy alta, por ahí me dice, esta secuencia pana al final, vemos ... trabajar mucho, trabajo en equipo está muy bueno. Me encanta mi trabajo, hay días que quizás una está mal y ella nos estimula a avanzar. (Docente 2)

Se advierten, en ambas expresiones, dos formas de abordar el trabajo pedagógico en términos de adecuación. En el primer caso, los contenidos los pone la maestra de grado y las maneras de alcanzarlos la MAPed, quien aporta ideas sobre las adecuaciones; a partir de esta práctica, entonces, la maestra de grado buscaría alcanzar los objetivos desde el punto de vista de los contenidos (temas abordados) de la planificación, quizás sesgando la mirada hacia los estudiantes que cumplen con los parámetros esperables. Mientras que los “otros”, son vistos desde otra perspectiva, la diversidad entendida como problema a abordar.

Por otro lado, la docente expresa que, en el trabajo de equipo, tan necesario al momento de la planificación, es cuando se deciden los proyectos que es la instancia donde se resuelven las adecuaciones. La MAPed ha sido muy clara en describir la tarea docente conjunta y la decisión de la maestra de grado a dar lugar o no al trabajo en el mismo espacio áulico. Sin embargo, aunque algunas prácticas reflejen una manera tradicional de trabajo con los estudiantes, es muy valioso el trabajo de torcer los supuestos hacia un modelo más inclusivo.

Al mismo tiempo, a través del recorrido de las entrevistas fueron relevadas algunas expresiones como: casos, diagnóstico, chicos con dificultades, problemáticas, falta de cultura, entre otras, las cuales corren el riesgo de dejar invisibilizadas a las personas detrás de sus cualidades, se corre el riesgo de ceñir a los estudiantes en lugares estancos durante toda su trayectoria escolar.

Sin duda, esta escuela aloja la alteridad, le da la bienvenida, quizás y a pesar de las tensiones de los paradigmas que intentan convivir en la institución, las prácticas aspiran a responder a una escuela inclusiva. Existen en ella muchos elementos que son válidos como factores de inclusión, pero, no se puede desconocer que el mismo tiempo el sistema escolar está conformado por normativas y organizaciones que reflejan al paradigma de la normalización, pero también, se podría afirmar que existen nuevas construcciones en etapas iniciales hacia un modelo social inclusivo.

Tal como se citó con anterioridad, particularmente en la Resolución N° 1274-SED-00, en palabras de Casal (2018)

En un esfuerzo por adecuar las instituciones a los sujetos, pero a partir de un riguroso diagnóstico e identificación de la NEE (Necesidades Educativas Especiales) y su correspondiente adecuación curricular. La normativa atiende a los sujetos con NEE en su proceso de integración manteniendo el problema “del lado de la educación especial”. (p 82)

7.6 Tirar para el mismo lado con los saberes en crisis

Una de las condiciones necesarias para el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva es el trabajo en equipo con el cuerpo docente, el equipo de conducción y los agentes ministeriales. En algunas investigaciones sobre de las prácticas docentes en el aula diversa se remarca la importancia de orientar las estrategias con una serie de principios entre los que se destacan: preocuparse por todo el alumnado, poner el énfasis en la presencia, la participación y los resultados escolares, luchar contra la exclusión y comprender que la inclusión es un proceso que se desarrolla en forma permanente.

Por consiguiente, las prácticas docentes enmarcadas en la educación inclusiva implican una revisión de los modos en que el cuerpo docente conceptualiza las ideas acerca de las diversidades del alumnado, ya que desde ese punto de vista se construirá una propuesta pedagógica adecuada, a fin de minimizar las barreras que pudieran presentarse. En tal sentido, como ya se ha desarrollado en la sección anterior, las miradas difieren según las experiencias, biografías y formación. Desde este lugar, es necesario poner en común criterios

sobre las heterogeneidades del alumnado y ser revisadas. Se ha recogido que, por ejemplo, el concepto de necesidades especiales o diferentes, se encuadra en la percepción de ciertos déficits que implican un proyecto en particular para ese niño o niña, en el sentido de trabajar en forma individual, por fuera de las tareas grupales. Sin duda, este tipo de abordaje pedagógico, podría ser percibido por el alumnado como segregación, por lo tanto, es importante pensar planificaciones inclusivas considerando ampliar el abanico de posibilidades de enseñanzas en el aula.

Esta acción demanda del cuerpo docente, cierta experiencia, sin embargo, la diversidad también está presente en las biografías y trayectorias docentes; de este modo lo expusieron en sus relatos al indagar sobre su formación y experiencia:

Mi formación profesional fue desde que estaba el CBC (hace años) en la formación de profesorado. Me formé en la provincia de Buenos Aires y todo estaba en pleno cambio de plan de formación. (Docente1)

Este comentario alude a cambios en la formación docente a través del tiempo en la Argentina, pasando por el modelo normalizador, patologizante y rehabilitador. La formación relativa a niñas y niños con problemas de aprendizaje se formaban dentro de las especializaciones que atendían esas “dificultades o problemas y que estaba por fuera de la formación del profesorado para la enseñanza enseñanza primaria. Este modelo lo absorbía la modalidad de educación especial, en la que se encontraba el área de recuperación.

yo tengo otra trayectoria, hice el profesorado de 4 años, muy académico, y luego la Licenciatura en la Unqui. Mi recorrido me sirvió mucho a la formación, las cosas se complejizan más, pero encuentro muchas cosas que criticar (se refiere a las capacitaciones que ofrece el ministerio del GCBA) ya que no ayuda a resolver las cuestiones que surgen. (Docente 3)

La misma docente focaliza la cuestión de responder al manejo de las heterogeneidades en el aula apelando a la antigüedad y formación, pero también hace hincapié en la intuición.

Hay dos formas que vengo observando a través de los años, en parte es fundamental la antigüedad que tiene el docente en el aula y que está en contacto con cada tipo de casos, una es la parte intuitiva y la otra es la formación. Te da la herramienta para

hacer las intervenciones necesarias y el trabajo en equipo, con la maestra de apoyo. Ahí se pone en juego la MAPED, la maestra de grado pone los contenidos.
(Docente3)

En este sentido, la intuición también juega su papel en el trabajo de proponer estrategias a partir de la identificación de las barreras que impiden el avance en el aprendizaje y en respuesta a las necesidades del alumnado. Como se ha mencionado en las secciones anteriores, la planificación anual que contiene la propuesta del *currículum*, se ve plasmada en los Proyectos, los cuales son más flexibles, en cuanto a los tiempo, objetivos y contenidos. El objetivo es ser eficaces en la atención a la diversidad y la formulación de propuestas que se crean en función de nuevas composiciones para cada situación en particular; en este punto se necesita una buena dosis de intuición. Por esto, la planificación de los proyectos nunca está cerrada, de eso habla la flexibilidad. (Ainscow, 2012)

Se ha observado que la escuela tiene esta característica en sus prácticas, sin embargo, habrá que indagar aún más en referencia a los modos de categorizar las diversidades y sus respuestas, ya sea, si es desde un paradigma rehabilitador, o, mejor dicho, con elementos de ese paradigma, y los intentos de incorporar nuevas ideas y miradas. La tensión entre los dos enfoques ciertamente es notoria.

Sin duda, el enfoque que la directora pretende fortalecer en la escuela es la inclusión, el trabajo en equipo, incorporando las capacitaciones de servicio. Estas se generan en encuentros de ciclo, con frecuencias quincenal, reuniones del personal todo y los Espacios de Mejora Institucional (EMI)³⁷, ya establecidas en la agenda quincenal; pero según se recogió en las entrevistas, no alcanza el tiempo para discutir cuestiones tanto administrativas como pedagógicas, especialmente las pedagógicas, que son las más requeridas.

En este sentido, una de las docentes comparte su experiencia en relación a esta acción puntual:

³⁷ Desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, existen dos dispositivos para la mejora de la calidad educativa: una son las capacitaciones de servicio a cargo de la Escuela de Maestros, y otra son los Espacios de Mejora Institucional (EMI). Antes del Aislamiento social preventivo y obligatorio, los encuentros se realizaban en la misma escuela. Posteriormente se realizaron en los distritos. Los agrupamientos docentes son por niveles del mismo distrito.

*Las capacitaciones de servicio se hacen, me he juntado en mi grupo, vinieron con docentes de especial, no servían, un grupo de 25 solo 6 ó 7 lo aprovecharon, pero el resto no. Están faltando herramientas, recursos, **no me enseñaron a interpretar un niño con autismo**, escuchando a María Laura Olivares, hace 3 años que la escucho, el recurso viene de mí. Tienen otra forma de aprender hice 3 profesorados y no me lo enseñaron. Es difícil, uno trata de incluir, pero la inclusión a la fuerza tampoco sirve. (Docente 4)*

En las palabras de esta docente, se recoge la dificultad que para ella implica el trabajo en la diversidad, como consecuencia de su formación. Ella lo siente como una limitación, que no se puede abordar, tanto desde la institucionalidad (entiéndase como sistema educativo con sus diferentes niveles) así como de su parte.

A pesar de estas situaciones, intenta abordar las respuestas a las “problemáticas” tal como ella las percibe, junto a las docentes de especial, en este caso, los apoyos. Por ello, el trabajo en equipo es importante, es contenedor y enriquecedor, pero es necesario un consenso en cuanto a lo ideológico y las maneras que se va a desarrollar el trabajo.

Sin embargo, se observó que la actitud docente del turno tarde es de reclamo. En este caso, se espera que la institucionalidad, el ministerio en este caso, responda como garante de los derechos a que los estudiantes reciban una educación de calidad. En la siguiente manifestación de la docente, reclama, desde su experiencia, en su turno y grado, la escasez de recursos humanos disponibles.

El ministerio no responde con recursos humanos, es un gran enojo que tenemos, han creado nuevos cargos, pero en realidad la demanda de chicos con dificultades, debería ser tres MAPed, no una, la MAPed articula con educación especial. ... Aunque faltan maestras, hay muchos chicos con dificultades y nosotros los docentes... yo que tengo 10, ¡menos mal que tengo 10! si tengo que salir a buscar al chico que se me va por la escalera... se cuelga.... y le pasa algo???, me asomo y grito “se me escapó tal”. El año pasado me pasaba, sentía que me faltaba el trabajo, me faltaba terminar un proyecto, era todo el tiempo como interrumpido. Eran pocos, muy faltadores, de repente eran 4, iba con la silla de acá para allá, como maestra particular. (Docente 4)

Cabe destacar, que, al momento de conocer el edificio, recorriendo la escuela, se observó a la MAPed de la tarde en el pasillo, observando/cuidando a un estudiante. Se encontraba con un grupo en la clase de música, preparando la fogata (simbólica) del acto de San Martín, y se le preguntó sobre su tarea, a modo informal, ya que no tenía pautada una reunión, y respondió: *“esta no es mi función, pero se hace lo que se puede”* (MAPed, Turno Tarde). Claramente, en la función de cada docente, intervienen factores personales, como las actitudes, la predisposición, la decisión, que, sin duda, habla de posturas ideológicas.

Continuando con el análisis del proceso de desarrollo del trabajo de adaptar o acomodar el *currículum* al aula, también implica cuestionar los saberes docentes, las propuestas pedagógicas, ya que aún siguen vigentes aquellas que respondían a una sociedad que no era tan compleja como la actual (Terigi2010). Los modos de enseñanza estaban/están pensados según los supuestos de un aula estándar, quizás las experiencias de algunas docentes reflejen este desfasaje entre lo esperable y lo que realmente sucede. La complejidad de la realidad no encuadra en las prácticas conocidas hasta ahora, las que se forjaron desde las formaciones docentes.

En este sentido, algunas capacitaciones de servicio han servido a algunas docentes, pero a otras no, dependiendo de la formación y de la experiencia. A algunas docentes las capacitaciones les resultan insuficientes o que no llegan al nivel que ha tenido durante su formación profesional, por el contrario, otras sostienen que han sido muy provechosas. Esta franja tan amplia de saberes también podría servir a la hora de intercambiar ideas, reflexionar sobre ellas y generar nuevas propuestas y estrategias pedagógicas.

Sin lugar a dudas, las formas en las que la escuela se ha manejado hasta ahora arrastra elementos que ya no sirven para los “nuevos escenarios” escolares, que reflejan nuevos paradigmas dando relevancia a lo enriquecedor de las diversidades que, por otro lado, siempre han siempre existido. Así se ha rescatado de las palabras de Terigi (2010)

En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de

que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico. (p.17)

Hablar de inclusión educativa y más específicamente de escuelas inclusivas, implica cuestionamientos, aperturas y por supuesto, en el proceso de cambio, algunas escuelas estarán más dispuestas a transitar hacia los nuevos saberes que otras. La inclusión como enfoque, una orientación que es un continuo, necesita de aceptar lo imprevisto. Las planificaciones y más específicamente, los proyectos, deben tener esa flexibilidad, quizás sea necesario, aún en momentos antes de entrar al aula, hacer ajustes según el “día” que el grupo tenga, de lo contrario se termina encorsetando al estudiante en lo que la planificación quiere lograr, perdiéndose de vista la persona con sus capacidades.

La realidad, es que, si bien dentro del Diseño curricular en el que se basa esta escuela, se plantea la inclusión de las diversidades, se les da la bienvenida, se las aloja, pero también, aunque las actualizaciones teóricas circulan en el cuerpo docente y directivo, persisten aires del paradigma de integración. (Sanmartín 2019)

Sin embargo, también pueden surgir espontáneamente algún tipo de adecuación de distribución entre los mismos estudiantes. Según se pudo recoger en las entrevistas un tipo de adecuación de distribución en donde se agrupan en diferentes mesas compartiendo espacios de colaboración entre ellos los cuales surgen espontáneamente. Se trata de un trabajo colaborativo entre pares (estudiantes):

No me gusta modificar (el espacio), me gusta que se sienten con quienes tengan ganas y ellos mismos, los chicos que están más alfabetizados, ayudan a los compañeros que están menos alfabetizados. - ¿Lo puedo ayudar??- Te dicen. Y ellos son los que se mueven, hay 4 o5 más alfabetizados y ellos mueven su silla, por más que este sentado con otro. (Docente 2)

Sin duda, esta situación habla de que existen categorizaciones de niveles que surgen del mundo adulto, de los supuestos; sin embargo, como se expresa en este relato, y en otro, anteriormente citado referido a la Docente 4, aunque focalizado en el juego y en el área social, los mismos estudiantes muestran la aceptación de las diferencias.

En el artículo denominado “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas” (2012) Aiscow plantea que se puede aprender de los países más empobrecidos como los del Sur donde al haber recursos más limitados surge el dispositivo “niño a niño” o “niño tutor” (p.42).

Tales experiencias sugieren que los niños constituyen en sí mismos un recurso infrautilizado, que puede dinamizarse para derribar las barreras a la participación en clase y contribuir así a incrementar las oportunidades de aprendizaje para beneficio de todos los miembros de la clase. (p.42)

En este sentido, el uso de recursos tanto humanos como materiales dependen de la apertura y conocimiento del cuerpo docente. Pero también, queda claro que, para abordar las necesidades o demandas del estudiantado en contexto, se necesitan recursos que se disponen desde el ministerio; pero según los relatos recogidos de las docentes entrevistadas, resultan insuficientes, especialmente los que vienen de la modalidad de educación especial.

Esta modalidad aporta a la MAPed, que, aunque pertenece al plantel fijo de la escuela, sirve de orientación, apoyo y acompañamiento. En la práctica se observa un gran apoyo a la tarea, desde un lugar de mayor formación, ella misma comenta, que refleja la mirada desde la educación especial.

Si hay un diagnostico qué características tiene el alumno, uno puede prever ciertos accionares, la formación docente no se tiene el recorrido de formación de una docente MAPed. (MAPed)

Hasta aquí se vislumbran las dificultades que generan las discrepancias entre las miradas de la llamada aula estándar, y el intento de incluir a las diversidades. Las posturas son también diversas, las actitudes hacia las “problemáticas” que se puede ver en el aula. La expresión de cierto enojo de una de las docentes manifiesta la necesidad de trabajar aún más profundamente en las ideas y prácticas tendientes a la inclusión.

Si no está en condiciones de estar sentado, entonces anda al patio, para que se quede acá forzando la situación, no sirve.... son chicos que ni están en 2º grado... son chicos de sala de 4, la situación de porque están acá, no la entiendo. Socialmente puede servir, por edades son pares, pero creo que tendrían que estar en otra institución, que abarque más sus necesidades, hay chicos que la inclusión..., ¿cuánto de

inclusión? los otros también necesitan la inclusión, ¿y los otros? ¿los derechos de los otros? donde están, podemos incluir, pero a que costo ¿? (Docente 4)

En esta expresión se manifiesta claramente la necesidad de “meter” al estudiante en un sistema rígido, el cual sigue vigente, o mejor dicho, convive y tensiona al mismo tiempo, donde lo diferente se percibe como problema a resolver. Frente a esa percepción de “problema”, la respuesta es de hartazgo, y la solución es *que salga del aula, porque no hay manera de que se quede sentado en la silla*. Pero también, en cierto modo, la docente puede aceptar la paridad desde lo social, el compartir en el recreo, la inclusión que se da espontáneamente entre los mismos estudiantes, pero la respuesta es desde compartimientos estancos.

El reclamo frente a la necesidad de que se ocupe *otra modalidad... otra institución, que lo mire puntualmente y respondan a esas necesidades* refleja en cierto modo la idea de que la inclusión desde el punto de vista pedagógico en una escuela común parece no ser viable, ya sea la distancia que presenta el estudiante en cuestión en su cronología de aprendizaje se desfasa enormemente con los otros estudiantes.

En consecuencia, y frente a esta manifestación, la pregunta que surge es, ¿quiénes son los *otros?* la alteridad es vista como excluyente desde el encuadre de cierta “normalidad”. Entonces, ¿es solo la mirada de esta docente en particular?, ciertamente no, aunque los discursos que se recogen son políticamente correctos, el sistema, las políticas educativas, deben ser impregnadas por los principios de la educación inclusiva, así como Aiscow (2001) refuerza en todas sus exposiciones, la transformación debe permear en todos los niveles del sistema.

Cabe destacar, que implementar las prácticas docentes desde el concepto de las Necesidades educativas especiales, con el objeto de integrar-incluir, implica etiquetar a algunos estudiantes, lo que deja a otros invisibilizados, quienes también pueden experimentar barreras en la experiencia de aprendizajes.

En tal sentido, en el trabajo realizado por Casal (2017), en un apartado se describe claramente esta idea, es “¿mirar a los niños o mirar el contexto escolar?” (p.166) ahí se

plantea la gran dificultad que se recoge en las voces de las docentes de esta escuela, quizás no tan directamente como en el caso citado, pero el emergente es dicho claramente.

Tensión que no se resuelve en sí misma, sino que debe tratar de encontrar puntos de convivencia. Se presentarán dos: - Un punto central es el formato de la institución anfitriona: la escuela común. - Otro punto son las estructuras de los apoyos que se construyen con agentes provenientes de otras escuelas pertenecientes a la modalidad especial o de otros sistemas, tales como el sistema de salud.

Por un lado, es casi un consenso que la escuela común debe cambiar para hacer frente a la inclusión de muchos niños, por el otro es necesario revisar el formato de los apoyos y de los modos de construirlos, así como también las articulaciones entre los mismos. La escuela común aparece descrita por estos agentes como una institución rígida que requiere “moverse”. (Casal, 2017 p.166)

Sin lugar a dudas, la escuela en cuestión tiende a la inclusión educativa, no sin dificultades, pero sí, con un trabajo mancomunado de equipos, desde la supervisión hasta el cuerpo docente en su totalidad; abre sus puertas, pero esta construcción se topa con los obstáculos esperables de un sistema rígido que, aunque existen las normas, es necesario plasmarlas en las prácticas revisando las actitudes y la formación docente.

La demarcación es bastante clara en lo que establece si la acción educativa va a ser desde educación especial o desde educación común, cada una con sus dispositivos de apoyos y acompañamiento. Tal como lo han señalado varias docentes, el uso del diagnóstico como herramienta para determinar la intervención educativa, sigue a cargo de especial como modalidad pertinente, más allá de que en normativa³⁸ indique que educación especial es la que orienta y acompaña; cuando se trata de estudiantes que presentan diagnósticos, la intervención está a cargo de la MAPed como referente de especial, suponiendo cierta experticia en su formación.

³⁸ Disposición N° 32 /2009 de la Dirección General de Educación Estatal

Por consiguiente, cuando los dispositivos disponibles resultan escasos o insuficientes, entonces aparece la frustración, el no saber qué hacer en el accionar, y en ese momento aparece la incredulidad de si es posible la inclusión, así lo señala una docente:

La motivación es sumamente importante pero también es importante la tolerancia a la frustración cuando no están las herramientas dadas a nivel institucional para abordar diferentes casos que superan a cualquier docente y a cualquier institución Chicos con trastornos mentales severos exceden cualquier tipo de posibilidad de inclusión. Bueno, que se hace con eso... Hay algo de violencia implícita, uno se queda sin herramientas para hacer nada, porque no las tiene, hasta qué punto existe la inclusión, porque ni tiene sus necesidades básicas cubiertas, porque no hay respuestas. Y en casos severos. (Docente3)

Por el contrario, otra docente colega/compañera, señala que: *Es importante la motivación, lo que más pesa, más bien es una postura, si se toma la postura de que no se puede, entonces no se va a intentar nada. (Docente1)*. Claramente, creer en las posibilidades/capacidades de los estudiantes, requiere de una actitud de apertura, de ideas claras respecto a los principios de la educación inclusiva.

7.7 Recrear intervenciones o buscar resultados.

Hasta aquí se ha señalado que el proceso de llevar el *currículum* al aula se logra a través de los proyectos que responden a la planificación anual, pero esa planificación, a su vez, tendrá sentido en la medida que se tengan en cuenta las necesidades del estudiantado. De modo que, un aspecto que aún no se ha puntualizado son las evaluaciones del proceso de los aprendizajes de los sujetos.

Los formatos de la educación tradicional, configurada en un aula estándar afirmaba que “los alumnos no son sujetos de aprendizaje sino objetos de enseñanza es decir, no son considerados entes epistémicos poseedores de significados, intereses e impulsos para la acción, sino objetos de adoctrinamiento académico” (Porlán et al 2010, p. 32) ; esta forma de percibir al estudiante, determina si se asume el paradigma de la inclusión educativa o el paradigma normalizador, aquellos que se encuentran conviviendo y en tensión.

El mismo *curriculum* hace hincapié en este aspecto, dándole una particular relevancia, especialmente cuando destaca el primer diagnóstico de cada estudiante y lo asocia con la democratización del aprendizaje. En las entrevistas recogidas se remarcó bastante el tema de identificar claramente el punto de partida, lo señala una docente:

La evaluación empieza, desde el día uno y abarca todos los aspectos, y no es lo que deja en un papel escrito, o en el cuaderno, con o sin ayuda. Ponemos pautas evaluativas: -Solito - con ayuda...no nos quedamos solo en eso, porque si hay un nene que esta silábico, pero le agrega más consonantes, si antes solo agarraba el lápiz y ahora va usa, es un avance. (Docente 2)

Esta práctica evaluativa de parte de las docentes se ubica en el paradigma de reconocer la heterogeneidad intrínseca del estudiantado, ya que, desde esta evaluación inicial, o sea, identificar en el estudiante con “lo que cuenta” a fin de ofrecer diversas alternativas para alcanzar los objetivos propuestos. Estas propuestas son pensadas desde el enfoque centrado en el sujeto, lo que necesita cada estudiante, o sea, se puede afirmar que el modelo normalizador está presente en las prácticas.

Evaluar los progresos significa, no solamente mirar los resultados esperados, sino mirarlos en relación a los puntos de partida y las condiciones de trabajo en el aula. Estas condiciones son aquellas adecuaciones, que minimizan las barreras que podrían experimentar los estudiantes, y expresan las oportunidades ofrecidas. De esta interacción resultan las apropiaciones del sujeto que aprende. Solo se puede evaluar lo que se enseñó en el aula. El mismo diseño advierte sobre este punto, porque se sabe que no hay una relación directa entre lo que se enseña y lo que el estudiante aprende. El aprendizaje es una construcción personal. (Diseño Curricular para primer ciclo, 2004)

Como consecuencia, la evaluación debe tener sentido en la medida que se mire a cada estudiante desde su particularidad, pero el acento debe estar puesto en el contexto, que se le ofrece al estudiante para alcanzar el aprendizaje. Las evaluaciones se transforman también en elementos necesarios para replantear o reformular propuestas pedagógicas, ya que, no solamente sirven para ver los logros y dificultades de los estudiantes, sino también, para ser críticos desde la institución. La escuela inclusiva es aquella que se replantea a sí misma, que cuestiona sus saberes, permeando a todos los niveles de concreción.

La evaluación es muy personal. Un chico que el año pasado se subía a los muebles, y este año, se puede quedar sentado, por ahí no le gusta escribir las actividades de matemáticas, pero las hace mentalmente. No le gusta dibujar, pero le escribió, ¡gracias por salvarnos, San Martín! en un agradecimiento... la MAPed, tuvo mucho que ver en ese proceso. (Docente 4)

La evaluación se implementa todo el tiempo, se va observando el quehacer del estudiante, y como se ha señalado también, se reflexiona sobre las intervenciones, si efectivamente son pertinentes. Este práctica evaluativa no puede hacerlo la maestra de grado en soledad, es un trabajo en equipo, con discusiones y propuestas. Es un proceso continuo. El relato de una docente, refleja el trabajo en equipo con docentes de otras áreas: *Hicimos el proyecto de los gusanos de seda, se logró el ciclo completo y volver a empezar ...el gusano, crecieron salieron las mariposas, se hizo una exposición y los chicos sabían explicarlo todo, eso fue muy gratificante (Docente 4).*

Cada evaluación tiene la función de permitir nuevos ajustes en los objetivos de los proyectos, para eso es necesario saber que han logrado los estudiantes, pero también, revisar las intervenciones utilizadas. Este diálogo entre lo que se les ofrece en términos de estrategias diversas y lo que logran los estudiantes, es abordado por las evaluaciones permanentes.

En el caso del diagnóstico inicial de los estudiantes se señala como un momento necesario e importante:

Todo se discute con la coordinadora de ciclo, que en esta escuela es la vicedirectora. En el diagnóstico también, al inicio antes de empezar las clases tenemos una capacitación, se recibe orientación para ese primer diagnóstico... para esa primera etapa. No se puede con determinadas situaciones. Hoy hay una situación en la que la docente no puede solo. Llega al aula y es otro grupo y ver la manera, Están en pleno momento del Equipo de Orientación Profesional, el acompañamiento. En reunión es estar viendo el acompañamiento personal (Docente 1)

En este relato se vislumbra las dificultades que pueden surgir luego de ver los legajos y “hacerse una idea” de las características del grupo. Esta primera información se recoge de los legajos, pero luego, en el aula, la necesidad de evaluar en forma diagnóstica, para obtener

información del punto de partida de cada estudiante, implica un trabajo de apertura de parte del cuerpo docente en términos de ampliar las miradas hacia los estudiantes.

Desde las tres formas de evaluar: la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa, en términos de educación inclusiva, se privilegian la diagnóstica y la formativa, ya que la práctica evaluativa es una herramienta para saber cuál es el punto de partida y cómo fue el proceso de aprendizaje del estudiante.

Desde este enfoque la evaluación no debe buscar medición de lo que se aprenden, sino buscar una evaluación constante y flexible que permita adecuar y replantear nuevos objetivos. La escuela en cuestión utiliza la elaboración de informes de cada estudiante, donde quedan planteados diferentes ítems describiendo como ha logrado los aprendizajes, desde el punto de partida, las capacidades con las que cuenta y el proceso que ha transitado, lo explica la MAPed:

Tenemos que hacer informes de cada uno de los chicos y vemos, un informe de un chico son 6 hojas con muchos detalles, que modalidad que nivel de atención tiene, es muy minucioso y eso permite que la mirada del chico también sea muy minuciosa. (MAPed)

La evaluación es muy personal. Un chico que el año pasado se subía a los muebles, y este año, se puede quedar sentado, por ahí no le gusta escribir las actividades de matemáticas, pero las hace mentalmente. No le gusta dibujar, pero le escribió, gracias por salvarnos, san Martín, en un agradecimiento, la MAPed, tuvo mucho que ver en ese proceso.

La evaluación docente, es difícil, se habla con la MAPed, con la maestra de tercer grado (el grado siguiente) para promoverlo. Ajustar los límites. Es compleja la evaluación, es muy personal, cada alumno es evaluado. (Docente 2)

En términos de educación inclusiva, la práctica evaluativa sirve, también, como herramienta para identificar si las intervenciones han sido eficaces o no, si han servido a los fines de superar o minimizar barreras. Sin embargo, se ha notado que, en las entrevistas recogidas, el concepto de barreras para el aprendizaje no fue mencionado por el cuerpo docente.

Este dato no es menor, ya que refleja el concepto de que son los estudiantes los que traen el problema al que hay que resolver o responder. No se trata de disimular u ocultar las características de los estudiantes, el obstáculo es mirar las diversidades en forma de problema, de déficit que busca la normalización para alcanzar los resultados que se ajusten a la gradualidad del sistema para su promoción.

Es importante tomar como referencia la Guía para la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2011) donde se plantea el proceso de mejora de un centro educativo hacia los valores inclusivos del modelo social de la discapacidad. En la guía se puntualiza la necesidad de reemplazar la idea de “Necesidades educativas especiales por Barreras para el aprendizaje y la participación” (p.44), sin embargo, algunas normativas nacionales como la Ley N° 26206/2006 que aún sostiene el concepto de la “integración” de las personas con discapacidades, así como la Resolución jurisdiccional 1274 /2000 que se enfoca en el concepto de necesidades educativas especiales. El mismo el Diseño Curricular del 2004, que es el utilizado por la escuela en estudio, abre la idea de la inclusión educativa, pero no deja de mencionar las Necesidades educativas de algunos sujetos.

En este sentido, y como ya se destacó, no se trata de negar las necesidades educativas que puedan experimentar algunos estudiantes en algún momento de sus trayectorias escolares, de hecho, todos los estudiantes lo experimentan, pero el foco no debería ponerse en las necesidades de los sujetos con discapacidades, también hay necesidades educativas en sujetos que no tienen discapacidades; la acción educativa debería estar en un diálogo permanente entre el contexto, y las necesidades de los sujetos, es una acción desde un enfoque relacional.

En la Guía para la Inclusión educativa de (Booth y Ainscow, 2011), se destaca que:

“El concepto de dificultades educativas debe ser superado por el de “*eliminar barreras al aprendizaje y la participación*”, y así ha ido ocurriendo, aumentando su presencia en los análisis y discursos educativos, en parte a partir de la introducción del *Index* en el año 2000. Sin embargo, el uso de esta idea en los documentos oficiales no se ha acompañado de un cambio en antiguas formas de pensar, y, por ello, las presiones para seguir utilizando el término “*necesidades educativas especiales*” se han mantenido.” (p.46)

Sin duda, la escuela trabaja desde ambos conceptos, el de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y elementos del paradigma de la inclusión educativa ambos modelos, en convivencia, o mejor dicho en tensión.

8 A modo de conclusión

“Todas las escuelas son inclusivas” así lo declara la primera docente entrevistada al iniciar el trabajo de campo. Si recurrimos al discurso normativo, la escuela en estudio aquí, como todas las escuelas de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires es inclusiva. La normativa vigente, cuyo articulado ha sido presentado y detallado en el apartado sobre el enfoque teórico, abarca leyes nacionales y resoluciones jurisdiccionales. Ese espíritu normativo, entonces, categoriza a las escuelas dentro del paradigma de la inclusión educativa. No obstante, para que una institución se encuadre dentro del modelo práctico de educación inclusiva, sus principios y valores deben haber permeado desde los espacios sociales macro para ir hacia lo micro. Lo anterior implica que la norma, como creación discursiva, necesita atravesar la cultura, las políticas y las prácticas educativas cotidianas.

Estas transformaciones, que conllevan un trabajo de aceptación de esos nuevos paradigmas, comienzan con el cuestionamiento del modelo vigente y la introducción de valores y nuevos principios, lo que irá generando, inevitablemente una yuxtaposición de principios y saberes. De ese modo, todo actor social ha de plantearse, “un ir y venir” de ideas, lecturas y diálogos, a fin de lograr una transformación acorde al nuevo modelo educativo. De todos modos, se trata de un proceso.

El plexo normativo existente es la respuesta que ofrecen las políticas educativas a las necesidades de las comunidades educativas, pero las normas nunca son suficientes para transformarse en praxis, mucho menos, si no están dadas las condiciones para generar los cambios propuestos dentro de las comunidades educativas propiamente dichas: las condiciones edilicias, el cuerpo docente disponible, el tiempo lectivo y la adaptación curricular, entre otras predisposiciones de la cultura escolar anterior que necesitan transformarse. Estas condiciones: humanas, edilicias, cognitivas, etc. son necesarias para la deseada transformación de cada escuela.

En el caso estudiado aquí, la escuela cuenta con condiciones edilicias apropiadas, y salas espaciosas y adecuadas para desarrollar tareas diversas, pero con escasos materiales didácticos. Aquellos espacios con dispositivos inclusivos, como pizarras en los pasillos, o rincones de alfabetización en el patio, fueron creados “a pulmón” por la propia comunidad escolar que ha funcionado como objeto de estudio aquí. En lo que refiere a los recursos humanos para responder a la diversidad, esta escuela cuenta con una articulación con la modalidad especial pero siempre con escasos recursos. Esto refleja, entre otras cosas, las dificultades que se generan a la hora de trabajar en el aula, con modos diferentes a la mirada tradicional de la enseñanza. Así, si bien existen normas adecuadas para cumplir con los marcos de la educación inclusiva, se requiere de mucho esfuerzo de parte del cuerpo docente y directivo.

Respecto del funcionamiento en la praxis educativa cotidiana, podría decirse que existe una intersección de paradigmas, aunque también es claro que todo paradigma posee continuidades y rupturas. Por un lado, se pone el foco en el sujeto (estudiante) como portador de dificultades y, por el otro, se hace hincapié en el contexto. Como cada uno de esos modelos refleja modos de trabajar y pensar estrategias, pero con las implicancias propias de conceptos nuevos, siempre se arrastran otros conocimientos prácticos viejos o caducos. La idea es generar una mirada relacional entre sujeto y contexto y descubrir las barreras; sin embargo, en la misma Guía para la inclusión Educativa, Booth y Ainscow (2011) sugiere un proceso de transición en ese sentido:

Si el personal educativo pretende tomar las riendas sobre la manera de pensar las dificultades educativas, deben entonces usar el lenguaje de “*necesidades educativas especiales*” solo cuando se requiere oficialmente y permitir que un pensamiento alternativo basado en la perspectiva de las *barreras al aprendizaje y la participación* inunde las prácticas, las culturas y las políticas de sus centros escolares.

Esta reflexión sobre cómo se utilizan los distintos conceptos es importante para cambiar las viejas formas de pensar, pues sin un esfuerzo serio en ese sentido, podemos encontrarnos, fácilmente, con el hecho de que “un niño que está experimentando barreras al aprendizaje y la participación” sea rápidamente etiquetado y clasificado como un “*niño con barreras*”, lo que vendría a ser un simple eufemismo

de la categoría “*alumnado con necesidades educativas especiales*” que nos gustaría ir viendo desaparecer. (p.46)

La escuela en cuestión se ha manifestado, a través de su propio Proyecto Escuela, como una institución que no solo abre sus puertas, sino que además aloja a las diversidades, y esto se ha visto reflejado a través de las entrevistas al cuerpo directivo y docente. Sin embargo, también se han advertido prácticas embebidas en el antiguo paradigma, es decir, ese basado en los déficits y las necesidades educativas especiales.

En esta investigación, se destaca el gran esfuerzo de parte del cuerpo docente y directivo para desarrollar un trabajo en equipo que les permita responder a las diversidades. Esta característica es sumamente valiosa para una inclusión educativa, pero no puede dejar de mencionarse que, muchas veces se suele abordar el trabajo en el aula desde la perspectiva de los déficits o dificultades, dejando de lado las problemáticas del contexto.

Una escuela donde todos los estudiantes con sus singularidades son alojados, implica que las estrategias pedagógicas que se ofrecen no son las mismas para todos y todas, así como tampoco se pueden esperar resultados similares en todos y todas. Más bien, la propuesta pedagógica basada en un *curriculum* flexible será aquella que pueda ofrecer elementos, herramientas, y propuestas alternativas para un aprendizaje significativo y una educación de calidad. Esto se verá reflejado en las prácticas del aula a través del proceso de planificación, una instancia donde se reflexiona, se piensa y se ensayan alternativas, pero también es en ese entramado donde se podrán descubrir los valores e ideas desde donde se construye la inclusión, y/o la ¿exclusión?

La utilización de la expresión “proceso” de planificación, es deliberada, ya que no se trata de un planteo de objetivos, contenidos, actividades y evaluación, porque no se trata de un formato rígido e inamovible, sino que se presenta como una instancia dinámica e inacabada, en un continuo proceso de revisión de parte de un equipo de trabajo y con un *feedback* permanente. Esta forma de trabajar o planificar en la flexibilidad conlleva un esfuerzo de parte del cuerpo docente ya que, pensar en términos que rompen los formatos más tradicionales, puede producir frustraciones y conflictos. Durante la presente investigación, se han advertido estas emociones en el cuerpo docente.

Para lograr la planificación anual con sus adecuaciones, se transita a través de un proceso, en los que se requiere la participación de diversos actores. Aquí comienza el trabajo en equipo, un trabajo mancomunado donde están presentes, la coordinación del ciclo, el cuerpo docente y las docentes representantes de la modalidad de especial. Esta última docente, cobra una importancia destacada, porque ella apoya y acompaña los procesos de “inclusión” educativa.

En el paradigma de la educación inclusiva, se propone la promoción del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), porque se presentan desde el inicio todas las alternativas posibles de intervenciones a las diversidades “un pensar en todos desde un principio”. (Pastor, 2019. p. 57)

La modalidad de educación especial junto al cuerpo docente, tiene la tarea de identificar las características de los y las estudiantes que presentan singularidades y que se podrían percibir como estudiantes con “problemas para el aprendizaje” o, quienes hayan pasado por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y llegan con diagnósticos definidos y suelen ser “etiquetados/as”³⁹. Lo cierto es que, el proceso de diagnóstico grupal lo llevan a cabo la docente del grado junto con la Maestra de Apoyo Pedagógico, y desde esa instancia se trabaja en pos de ofrecer alternativas pedagógicas para alcanzar los logros de aprendizaje propuestos para esos estudiantes.

El proceso comienza con la caracterización del grupo de estudiantes, se va construyendo a través de los legajos e informes, que, sin duda, portan las improntas de las diferentes áreas y actores por los que transitó, es decir, la trayectoria del estudiante que revela las características que se tomarán en cuenta para el desarrollo de la estrategia de adecuación. Estas trayectorias traen las improntas e interpretaciones de quienes las escribieron, en un contexto determinado y embebidas con una ideología determinada. Este punto es crucial, ya que se observaron varios modos de etiquetamiento, tales como: “alumnos con problemas” o con diagnósticos específicos, generando la necesidad de solicitar Certificado Único de Discapacidad (CUD), como condición para ofrecer alternativas de enseñanza y participación.

³⁹ Los comillados tienen un sentido disruptivo en esta investigación ya que, son fisuras en donde aparecen los estereotipos instalados en términos de la educación tradicional, la llamada aula estándar con los parámetros esperables.

Aquí el Estado, como garante de derechos, falla en su función, ya que se necesitan transitar caminos burocráticos para el que cada estudiante pueda acceder a los apoyos, ya sea a través de los organismos del Estado o de las obras sociales, para que sea efectivo su derecho a una educación de calidad. Este paso burocrático lo tramita la familia y, al decir de las docentes entrevistadas, la ausencia de apoyos, se transforma en una barrera para el aprendizaje de quienes no obtienen el CUD.

En esta instancia, ya comienzan a visualizarse elementos de esos viejos paradigmas donde el foco se centra en el sujeto y no en el contexto. El Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo (2004) es lo suficientemente abierto y flexible para trabajar en términos de adecuaciones. Sin embargo, este mismo documento, menciona las “necesidades educativas especiales”, que centra, como antaño, el déficit en los sujetos y no en el contexto educativo, con la consecuente generación de barreras. Así, la relación que se establece entre las necesidades especiales, que pueden ser de cualquier tipo y no precisamente del orden de las discapacidades, y las posibilidades que se ofrecen al/a estudiante para minimizar o eliminar las barreras, se transforma en un diálogo y proceso dinámico entre integrantes del equipo escolar.

Aunque la política curricular de la Ciudad de Buenos Aires menciona que, más allá de sus diferencias en los ritmos de aprendizaje, cada estudiante tiene derecho a recibir los mismos contenidos temáticos que el resto del grupo a partir de implementar un currículum abierto, no debe perderse de vista la inclusión de ese mismo trabajo como enriquecedor del aula, donde todos comparten sus aprendizajes, sus bagajes, sus culturas. Esta es la parte discursiva que muchas veces falta en la propuesta formativa de la escuela, por lo menos eso indican las docentes entrevistadas. Pero también, y como se ha mencionado anteriormente, las normativas que ordenan de algún modo el trabajo docente, son atravesadas por viejos y nuevos paradigmas, donde las prácticas educativas conviven y suelen generar tensiones.

Las planificaciones anuales que se apoyan en el actual Diseño Curricular, tienen la suficiente flexibilidad para permitir la elaboración de Proyectos, en donde se verán plasmadas las diversas estrategias pedagógicas. Estas estrategias son elaboradas por la maestra de grado, en conjunto con la representante de la modalidad especial y la Maestra de Apoyo Pedagógico, aunque también depende de cada caso particular y de la “voluntad” de cada docente.

En el primer ciclo educativo, por lo menos en la escuela donde se realizó esta investigación, se planifica en equipo. Entonces, la planificación anual se centra en los contenidos a alcanzar, pero los objetivos están presentes en los Proyectos, porque son la herramienta propiamente dicha para implementar las adecuaciones necesarias. Este tipo de planificación brinda la posibilidad de modificarse permanentemente, puesto que son dinámicos, revisados periódicamente y replanteados según las respuestas de los y las estudiantes a las adecuaciones. Esta característica flexible a la hora de planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje, es propia del trabajo que apunta a la inclusión educativa.

La contradicción o tensión entre paradigmas, aparece cuando se saca al/a estudiante del aula, con la intención de trabajar con algún Proyecto Pedagógico Individual (PPI). La Maestra de Apoyo Pedagógico, categoriza a este tipo de movimiento de estudiantes, como un instrumento discriminador. Sin embargo, la docente de educación especial, sostiene que muchas veces, para que los y las estudiantes alcancen los mínimos logros de aprendizaje, es necesario que se implemente este tipo de alejamiento de estudiantes del aula. Por su parte, la Directora, al asumir su función de conducción en el 2019, presentó su primer PPI. Mediante esta acción pedagógica, aparecen las tensiones entre viejos y nuevos modelos de escuelas.

En referencia a las funciones del cuerpo docente y el trabajo en equipo, se destaca la función de las representantes de la modalidad especial, puesto que cuentan con cierta especialización/preparación para abordar las dificultades de algunos/as estudiantes. La modalidad especial, en términos de educación inclusiva, toma el formato de apoyos considerándolos como nuevas formas de intervención pedagógica en los nuevos escenarios educativos. Este punto es cuestionable, ya que, cualquier estudiante podría experimentar alguna barrera en su aprendizaje en algún momento de su trayectoria escolar, y no solamente aquellos casos considerados fuera del ámbito de la “normalidad”. El binarismo normal-anormal no se manifestó expresamente en las entrevistas, pero sí se vislumbró cierto cuidado a la hora de describir las heterogeneidades de los y las estudiantes.

La reducida matrícula de esta escuela⁴⁰ favorece el trabajo en el aula con diversidades,. Las experiencias docentes de las personas entrevistadas son variadas y unas pocas aludieron

⁴⁰ Matrícula de 184 estudiantes en el año 2022 en los dos turnos, mañana y tarde.

a la necesidad de reforzar la formación profesional para abordar las heterogeneidades en el aula. Pero este es un caso entre muchos, eso hay que tenerlo presente. De este modo, hay que valorar que el acompañamiento de la Maestra de Apoyo Pedagógico resulta altamente significativo para la tarea pedagógica y de un soporte importante, pero la antigüedad y experiencia en el mismo cargo, también los es, especialmente considerando el conocimiento de los y las estudiantes y sus recorridos.

Por lo dicho anteriormente, la formación profesional para educación en la escuela primaria, parece no ser suficiente para abordar un aula diversa. De ahí que la propuesta de capacitación de servicio permanente utilizadas en la escuela, son altamente útiles para realizar un adecuado trabajo pedagógico en aulas diversas. Según lo han manifestado las docentes entrevistadas, hay tantos temas que desarrollar en esos encuentros, que nunca es suficiente el tiempo de trabajo en ese sentido. Más allá de lo expresado por ellas, en términos de educación inclusiva, el trabajo docente en el aula diversa no implica un trabajo de especialización según cada sujeto; porque este sería el caso de una mirada desde el paradigma que involucra la patologización de la diversidad. Más bien, lo adecuado sería revisar las actitudes, las prácticas pedagógicas y dejar lugar a lo imprevisto. De este modo, se pondrían en jaque los supuestos esperables y cuestionar los saberes docentes.

En cuanto a los factores que facilitan la tarea de la adaptación del diseño curricular para que sea implementado al aula heterogénea, que en última instancia no se trata de una simple planificación de contenidos, objetivos y actividades, porque implica un proceso que conlleva una mirada cuestionadora de lo supuesto, de lo esperable, además del entrecruzamiento de una serie de acciones entre diferentes actores. Adaptar un diseño curricular para un aula diversa, implica necesariamente un trabajo en equipo, donde el acompañamiento mutuo cobra mucha importancia y sentido, ya que muchas veces el trabajo docente se percibe en soledad. Sin embargo, más allá que se desarrollan trabajos mancomunados de ciclo, surge de las entrevistas la falta de tiempo para esta tarea, lo que parece no ser suficiente para alcanzar los logros pedagógicos deseados. Es que las demandas son muchas en relación a la tarea que se espera desarrollar.

Es menester destacar que el trabajo docente se realiza dentro de marcos institucionales que, por cierto, están insertos en el sistema de políticas educativas. Sin embargo, reducir las

prácticas docentes y sus saberes al desempeño escolar, sería limitado desde el enfoque de la educación como derecho. Así lo expresa Terigi (2013) “Concebir el trabajo docente en clave exclusivamente escolar impide identificar y consolidar saberes profesionales que permitan sustentar acciones educativas capaces de trasponer los límites institucionales del trabajo escolar” (p. 15).

La educación inclusiva interpela a recorrer las prácticas pasadas, tanto develando como cuestionando aquellos supuestos que ya no encuadran en los nuevos escenarios educativos que se convocan. Claramente, se advirtió que algunas de las prácticas docentes que se analizaron son portadoras de viejos paradigmas educativos; pero la tarea de revisar los supuestos pedagógicos aprendidos, es un camino que es necesario desandar y que sin duda muchas veces implican resistencias. En este sentido, cabe mencionar que esas resistencias no solo se manifiestan en las prácticas docentes, sino que también pertenecen al sistema educativo en su conjunto.

Ese es el momento, cuando se percibe que las resistencias, en que la motivación personal cobra importancia, así como el manejo de las frustraciones y tolerancia cuando el sistema no acompaña en los procesos de cambios. No obstante, también se ha manifestado que, cuando se ven los resultados de aprendizajes, cuando el grupo de estudiantes logra terminar un proyecto, la gratificación es inmensa. Se toma Así lo dice una de las docentes entrevistadas que manifestó incomodidad de los procesos de inclusión con su grupo de estudiantes: *Hicimos el proyecto de los gusanos de seda, se logró el ciclo completo y volver a empezar ...el gusano, ...crecieron y salieron las mariposas, se hizo una exposición y los chicos sabían explicarlo todo, eso fue muy gratificante.*

La escuela seleccionada para este estudio, no le teme a la diversidad, porque abre sus puertas y aloja lo heterogéneo mirándolo como intrínseco a la condición humana. El equipo docente y de conducción entrevistado, favorece la inclusión, y lo hace más allá de las limitaciones que existen en el sistema educativo. Es que, aunque intentan dialogar con las nuevas propuestas, se topan con los obstáculos institucionales de larga data. Pero también los saberes docentes se encuentran en *jaque*, ya que, lo complejo de implementar un modelo pedagógico con propuestas didácticas en un sistema graduado, implica cuestionarlas y reinventar otras estrategias acordes a nuevos modelos educacionales, porque este es el caso

de la educación inclusiva. En última instancia, esto podría representar las aulas heterogéneas de cualquier escuela primaria. Terigi (2008) lo manifiesta así:

Pero el modelo pedagógico para enseñar en estas condiciones organizacionales permaneció informulado; por tanto, para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas (el modelo pedagógico) construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para la enseñanza simultánea a un grado único y a niños de edades relativamente homogéneas. (p.13)

Dar lugar a lo heterogéneo pide cuestionar las prácticas que se encuadran en viejas estructuras y modelos, pero también implica cuestionar a todo el sistema educativo, desde sus políticas, normas y prácticas. En la escuela bajo estudio aquí, el cuerpo docente hace lo posible para adaptarse a la diversidad, y lo hace con los recursos que cuenta, aunque estén atravesadas por creencias, actitudes y posturas, que indefectiblemente orientan las mismas prácticas.

Una transformación del sistema educativo no se produce o transita solo con la formulación de las normas, sino mediante un trabajo integral desde lo macro a lo micro. En ese sentido, para que nuestra educación se convierta en inclusiva, es necesario transitar el camino dinámico que surge con la integración. De ahí que existan, por lo menos, tres pilares para arribar a la ansiada transformación. En primer lugar, aunque las políticas curriculares están en el camino hacia la atención pedagógica de la diversidad, aún contienen algunos términos propios de la educación tradicional. El hecho de mencionar las *necesidades educativas especiales*, es una muestra de esta afirmación. El segundo pilar de la transformación está representado por las instituciones educativas, que siguen atadas a viejos modelos edilicios, y que no cuentan con recursos humanos formados para implementar los cambios. Seguido a lo anterior, el tercer pilar lo ocupan las prácticas educativas, dado que las subjetividades propias de la formación profesional, suelen salir a la luz. El caso típico lo representa esa acción educativa, cuasi integradora y poco inclusiva, de sacar estudiantes del aula para trabajar individualmente. En suma, se trata de tres pilares necesarios para una transformación

pedagógica que transite adecuadamente hacia una educación de calidad para cada estudiante, independientemente de sus cualidades personales y culturales.

Según Echeíta y Ainscow (2011), quienes son promotores del movimiento de la inclusión educativa, reflexionan en torno al interés que manifiestan los países acerca de enfrentar el reto de ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad. Sin embargo, el concepto inclusión educativa aún sigue confuso. Afirman que, en algunos países, se sigue sosteniendo que la inclusión educativa queda sesgada al tratamiento de niñas, niños y jóvenes con discapacidades dentro de la escuela regular. Sin embargo, a nivel internacional, se percibe de manera más amplia y apunta a un cambio que busca albergar la diversidad de todo el alumnado. Desde esta perspectiva se considera a la educación como un derecho humano fundamental para sentar las bases en la construcción de una sociedad más justa. En este sentido, hablar de inclusión educativa desde la perspectiva de derechos, es poner el foco en el alumnado que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad, y sin dudas, los alumnos considerados con discapacidad se encuentran también en esa situación (Echeíta y Ainscow, 2011).

Finalmente, este trabajo se ha concentrado en dialogar sobre las cuestiones pedagógicas de las adaptaciones curriculares. En ese sentido, aunque está claro que habría que seguir indagando en otras escuelas, sobre el mismo tópico tratado aquí, como ocurre en cualquier investigación, surgen muchas preguntas. Entre esas interrogantes, se cuentan las siguientes: ¿Qué cambios habrían de producirse y en qué niveles institucionales (políticos, sociales, culturales, etc.) para que la inclusión pueda permear las instituciones y las prácticas educativas? ¿Cuáles serían las herramientas simbólicas y materiales para concretar el tránsito de la integración a la inclusión educativas? ¿Cómo y con qué recursos pedagógicos arribar a la implementación de un diseño único de aprendizaje para atender las posibles diversidades de cualquier aula?

9 Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. [Archivo PDF] <https://docplayer.es/17920078-Comprendiendo-el-desarrollo-de-escuelas-inclusivas-notas-y-referencias-bibliograficas.html>
- Ainscow, M. (2012) *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación inclusiva Vol.5 N°1, 38-49 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Ainscow, M. [Canal Asuntos Públicos] (10/24/2017) *Educación inclusiva: un principio transversal para el cambio de la educación y de los sistemas educativos*. [Video] Youtube <https://youtu.be/tz3OHYQYo0g>
- Aizencang, N y Bendersky, B (2013) *Escuelas y Prácticas Inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. 1° Edición. Buenos Aires. Manantial
- Angulo Rasco, J. F. [et al.] (2016) Compilado por Ramírez Hernández, I.E.; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.*
[Archivo PDF]
[file:///C:/Users/noral/Downloads/DialnetVocesDeLaInclusionInterpelacionesYCriticasALaIdeaD-720107%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/noral/Downloads/DialnetVocesDeLaInclusionInterpelacionesYCriticasALaIdeaD-720107%20(1).pdf)
- Anijovich, R (20/03/2019) [Canal Entre comillas] *La Diversidad suma*. En el marco de las 27° Jornadas Internacionales de Educación- 45° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, marzo de 2019. [Video] Youtube <https://youtu.be/R6t-MdM1F244>
- Anijovich, R (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad* 1° Edición Ciudad de Buenos Aires, Paidós
- Aribe, S.M., Cruz, A.M., Di Piano, E., Giudici, P., Latino, D., Maccorin, N., Maspero, L., Maurin, V., Parmigiano, C., Rivas, S., Salvatierra, M., Sanmartin, G. (Coordinadora) (2019) *Experiencias de inclusión desde la Educación especial. Hacia los desafíos pendientes*. 1° edición Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999) *Curriculum y atención a la diversidad. Hacia una nueva concepción de la discapacidad*: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad / coord. por Francisco de Borja Jordán de Urrés

- Vega, Miguel Ángel Verdugo Alonso, 1999, ISBN 84-8196-119-1, págs. 39-62
[Archivo PDF]
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J.M., & Garrido, C.F.. (2007). *La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 ,1-38. [fecha de Consulta 27 de enero de 2020]. ISSN: 1068-2341. [Archivo PDF]
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>
- Bersanelli S. [El Cisne] (20/08/2020) *La transformación de las escuelas especiales al servicio de la educación inclusiva* [Video] Youtube
https://www.youtube.com/watch?v=xMH_0lhVjls&ab_channel=ElCisneDiscapacidad
- Bersanelli S. y Dubrovsky, S. [El Cisne] (1/10/2020) *Hablemos de inclusión* [Video] Youtube <https://youtu.be/jDDCIOiWMSk>
- Bersanelli, S., Cortese, M. y Pérez, A. [Secretaria de Extensión Universitaria – UNPSJB] (14/10/2020) *Conversatorio. Ciclo Diálogo de Saberes: La Discapacidad en la Postpandemia* [Video] Youtube
<https://www.youtube.com/live/h4iXacvf6z8?feature=share>
- Bou Gerena, C.M. (2011) *Diseño Universal como Herramienta para la inclusión*. Universidad Metropolitana Escuela de Educación. Programa Graduado [Archivo PDF]
<https://docplayer.es/14420000-Universidad-metropolitana-escuela-de-educacion-programa-graduado-diseno-universal-para-el-aprendizaje-dua-como-herramienta-para-la-inclusion.html>
- Cabello S, Mariela. (2010). La escuela común y la escuela especial: unión de territorios. *Revista de Investigación*, 34(70), 13-28. [archivo pdf]
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200003&lng=es&tlng=es.
- Casal, V., Lofeudo, S y Lerman, G (2011). *Hacia la Inclusión educativa: Configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del

- MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
[Archivo PDF]<https://docplayer.es/15106326-Hacia-la-inclusion-educativa-configuraciones-de-apoyo-en-escenarios-educativos-situados-en-la-escuela-comun.html>
- Casal, V. y Sosa, S. I. (2011) *Configuraciones prácticas de apoyo de educación especial en contextos educativos situados en escuelas comunes* [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Memoria Académica [Archivo PDF]
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1374/ev.1374.pdf
- Casal, V. (2017) *Políticas Públicas y Prácticas de la inclusión educativa en el nivel primario* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]
<http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=54477>
- Casal, V. (2018) *La Educación Inclusiva: Políticas, discursos, saberes y prácticas*. Universidad de Buenos Aires. Escuela Normal N° 6 Revista RUEDES, 8, 2018, ISSN: 1853-5658, p.147-177. [Archivo PDF]
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>
- Casanova, M.A. (2012) Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2012) - Volumen 10, Número 4 Disponible en
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Cerino, Claudia Lorena (2008). De "alumno de escuela común" a "alumno para escuela especial". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [Archivo PDF] <https://www.aacademica.org/000-032/281>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. Naciones Unidas.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Corso, S. [Agencia de Desarrollo Educativo Malargüe] (1/10/2022) *III Congreso Argentino Chileno de Educación*. [Video] Youtube

https://www.youtube.com/watch?v=yjT2d7Ww1hs&ab_channel=AgenciadeDesarrolloEducativoMalarg%C3%BCe

Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*.

Laurus, 12(Ext), 88-103. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76109906>

Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004. [Archivo PDF]

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Echeíta, G & Ainscow., M (2011) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. UAM. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura 12 (2011): 26-46 [Archivo PDF]

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita TEJU ELO 2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJU_ELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gómez, N. V., Toledo, G. A. (2016). *La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión*. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto. [Archivo PDF]

https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/300/C2.G%c3%b3mez_Toledo.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Hernández Sampieri, R. y otros (2008). *Metodología de la investigación*, Capítulo 15: Diseños del proceso de investigación cualitativa, México, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/04/Met-Inv/15.pdf>

Instituto Superior de estudios Pedagógicos *Cuando pase el temblor: La mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia*. (28/06/2021) <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

- Ley 26061 de 2005 de Protección Integral de derechos de niñas, niños y adolescentes [Ministerio de Justicia y Derechos Humanos] 21 de octubre de 2005 BO 30767 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley 26206 de 2006 Sistema educativo Nacional [Ministerio de Justicia y Derechos Humanos] 14 de diciembre de 2006 BO 31062 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) *El trabajo en el Aula desde una perspectiva inclusiva* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires [Archivo PDF] https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/pdf/trabajo_a_ula_perspectiva_%20inclusiva.pdf
- Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (sf) *Inclusión Educativa* Recuperado de <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994) *Declaración de Salamanca*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. [Archivo PDF] <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. (2006) *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32 (1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Palacios A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* Madrid, CINCA [Archivo PDF]

<http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Pastor, C. (2019) *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. *Participación Educativa*, Revista del Consejo Escolar de Estado. Participación y Mejora Educativa Agenda 2030 Vol. 6 N°9 /2019
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>

Penalva Buitrago, J. (2007). *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto*. *Consecuencias educativas*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(3), 0. [Archivo PDF]
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711308.pdf>

Picco, S. y Orienti, N. (2017) Coord. Libros de Catedra. *Didáctica y Curriculum Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina EdULP (REUN)
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/768>

Porlán, R.; Martín del Pozo, R.; Rivero, A.; Harres, J.; Azcárate, P.; Pizzato, M. (2010) *El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 2010, Vol. 28, n.º 1, pp. 31-46, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189094>

Red Regional por la Educación Inclusiva (9 de septiembre 2020) *El derecho a la Educación Inclusiva en América Latina*. <https://rededucacioninclusiva.org/estrategias-de-incidencia/nuevo-informe-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva-en-america-latina/>

Resolución N° 2571 de 2013 [Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires] Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares
<http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2014/04/Resolucion-2571-2013-MATE.pdf>

Resolución N° 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación] Promoción, Acreditación, Certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.15 de diciembre de 2016
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Resolución N° 4513 de 2017 [Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires] Lineamientos para la implementación del proyecto pedagógico individual

(PPI) para escuelas de gestión estatal
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/02/20/a164eff330fc33344011fefb641ad97078b16780.pdf>

Resolución N°1624 de 2017 [Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires] Aprueba Proyecto de Promoción Acomañada <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/364036>

Resolución N°5118 de 2022 [Ministerios de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires] de Promoción Acompañada <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/630506>

Rosselló Ramón, M. R. (2010). *El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva*. Revista Iberoamericana De Educación, 51(4), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie5141825>

Sabando Rojas, DS. (2016) *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. Universitat de Barcelona. [Archivo PDF]
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111099/4/DSSR_TESIS.pdf

Samaja, J. (2012). *Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.

Secretaria de Educación del GCBA (2004) Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo de la Secretaria de Educación del GCBA:
<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Suárez Lantarón, B. y López Medialdea, A. (2018). *Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales*. Revista de Educación Inclusiva, 11(1), 151-174. [Archivo PDF]
<file:///C:/Users/noral/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnEducacionInclusiva-6542215.pdf>

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. [Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires]
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

- Terigi, F. (2010) *El saber pedagógico frente a la monocromía* (Frigerio, G & Diker, G *Educación: Saberes alterados*, 2010, pp.99-110 Entre Ríos, República Argentina. Fundación La Hendidja.
- Terigi, F. (2010) Conferencias *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010 santa rosa la pampa [Archivo PDF]
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Terigi, F. (2011) *Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual*. Revista Quehacer educativo. Didáctica y prácticas docentes. [Archivo PDF]
<https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>
- Terigi F. [[Conectate ICIEC-UEPC](#)] (29/08/2012) *El currículum en acción: Los actores institucionales y la cotidianeidad 1/5* [Video] Youtube
<https://www.youtube.com/watch?v=d1ruZsVbgBE>
- Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación: *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* - Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación, Flavia Terigi 1a ed. - Buenos Aires: Santillana. [Archivo PDF] https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/8vo_foro.pdf
- Terigi, F. [Sociedades Complejas] (12/10/2017) Congreso Discapacidad e Inclusión. *Conferencia Lo que aporta el enfoque sobre trayectorias escolares* [Video] Youtube
https://www.youtube.com/watch?v=HVdJxoAcAAQ&ab_channel=SociedadesComplejas
- Valenzuela Gambín, B. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 1(1), 150-157.
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/231>

10 Bibliografía

- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2014) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal, 2014
- Baquero, R., (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, XXIV (98), 57-75. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Cappalletti, Graciela (2010) Coordinadora *Educación Inclusiva: un curriculum en común y diversificado*. 1º Ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Casal V. y Néspolo, MJ. Compiladoras (2019) *Formación de educadores para la educación inclusiva. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. 1º Edición Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Lugar Editorial, 2019
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). *Terminología internacional sobre la educación inclusiva*. Actualidades Investigativas en Educación, 13(1), 182-211. Mayo 2023, por https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007&lng=en&tlng=es
- Larripa, M., y Erausquin, C. (2010). *Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos*. Un estudio desde el marco de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural desarrollada por Engeström. Anuario de Investigaciones, XVII (), 165-179. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946075.pdf>
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / dirigido por Gabriela Azar*. 2012 - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: [Archivo PDF] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003929.pdf>
- Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología. Presidencia de la Nación (2019) *Eliminando Barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con*

discapacidad intelectual [Archivo PDF]

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006579.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del Niño*.

[Archivo PDF] <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2008) *Declaración Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2008) [Archivo PDF]

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Slee R. (2012) *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata, SL, Madrid, 2012

Tuneu, N. (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. El largo camino hacia una educación inclusiva*, Vol. 1, 2009-01-01, ISBN 978-84-9769-244-1, págs. 171-180.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

11 Anexo

PROYECTO ESCUELA



“EL FORTALECIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DIVERSOS”

INTRODUCCIÓN

La frase “una imagen vale más que mil palabras” parafraseada ininidad de veces, cobra real sentido al detenernos en nuestra cartelera escolar. Es una prueba contundente de la gran crisis de sentido, de valores y de prácticas a la que nos expuso la pandemia que enfrenta el mundo. La misma, nos interpela como actores activos del gran cambio histórico que se produce en el sistema educativo. Nos brinda la posibilidad de ser gestores de “la nueva escuela”; una que requiere deconstrucción de saberes, estrategias y prácticas para poder ser parte de esta gran innovación educativa y construir juntos “la escuela que queremos”.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

“Quien se alfabetiza debe poder hacer de la lectura y la escritura herramientas de información plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, sentimientos, reinenciones; a través de ella, guarda memoria, transmite, pone frente a los ojos ideas y pensamientos propios y ajenos, se da lugar para la reflexión y la teorización”

Diseño Curricular para la Educación Primaria, año 2007, p.34. “Marco general”.

Adaptarse a las nuevas realidades, al contexto variable e incierto implica un cambio de paradigma que rompa con la matriz de la escuela tradicional y obligue indefectiblemente a salir de la “zona de confort”. Estamos frente a un nuevo escenario que exige al máximo una gran capacidad de adaptación. Esta innovación educativa necesita ser duradera, sostenible en el tiempo y flexible; que invite a la construcción colectiva de esta nueva realidad.

Claro que toda esta resignificación no puede acotarse a un ciclo lectivo, por eso proponemos este desafío como un puntapié inicial para el inicio de un proceso que dará sus frutos en épocas de cosecha. Cuando descubramos que nuestros niños y niñas han desarrollado sus habilidades e intereses y han logrado insertarse en su tiempo con éxito y felicidad. Por esto, consideramos que este Proyecto Escuela debe ser pensado como mínimo trianual: que traccione los saberes y habilidades adquiridas en el 2020, conforme una unidad pedagógica con el 2021 (Resolución 2215/2020) y favorezca una mirada de futuro que calme las ansiedades y prepare a los alumnos y docentes para el 2022.

Tomando como referencia el paradigma heterogéneo de nuestros estudiantes, podríamos decir que hay estudiantes más cercanos a formatos de aprendizajes deportivos, con implicancia y descarga motriz; otros, a escenarios musicales o lo artístico en general, otros a lo lúdico, a lo literario, a lo tecnológico, etc. A su vez, ya sabemos, hay otras diversidades que nos atraviesan y que tienen que ver con el universo cultural, económico y social de las familias de las que provienen nuestros niños y niñas. Y estas infinitas variantes hay que tenerlas muy presentes a la hora de planificar nuestra estrategia educativa. Ya que el alumno es un sujeto en situación de aprendizaje atravesado por todas estas variables.

Y no será sólo cuestión de respetar esa diversidad, contemplando y satisfaciendo las posibilidades y necesidades educativas de cada alumno, estimulando la autonomía y la cooperación, sino que también será nuestro desafío trabajar sobre la construcción de una conciencia acerca de las ventajas de un aprendizaje en grupos heterogéneos, en los que la diversidad es justamente el motor de una más genuina evolución de cada una de las partes.

Tener como horizonte esa diversidad de intereses motivará también a nuestros docentes a una permanente revisión y reelaboración de los recursos y las herramientas a través de las cuales mantener vivo ese espíritu.

Con este proyecto nos proponemos, entonces, resignificar nuestra identidad fortaleciéndose en la diversidad que nos caracteriza, definiendo incluso a nuestro territorio, la escuela, como un campo en el que se cultivan sueños que acompañarán y dejarán marcas subjetivantes en el crecimiento de nuestros niños por el resto de sus vidas. No es una tarea menor. Ni es una tarea que se limite al trabajo en el aula, en sentido convencional.

La actividad que este promotor de identidades diversas que es la escuela se propone, por tanto, alimentar sueños que abran al infinito las oportunidades de futuro de nuestros niños y niñas, partiendo del reconocimiento de su presente, su entorno, su pertenencia, sus intereses particulares, sus habilidades específicas y sus marcas personales.

También, cada sector de nuestra escuela formará parte de ese proyecto. Aulas, biblioteca, salón de tecnología, informática, pasillos, patios, etc. será reposicionado en función de que nuestros alumnos encuentren un sentido particular al habitarlo. Cuando los espacios sólo son espacios, producen vacío. Al intervenir los espacios con propuestas pedagógicas que revalorizan la diversidad de intereses, confiamos en que ocurrirán nuevos sentidos y también nuevas contradicciones que motoricen a su vez cambios que favorezcan la continuidad de nuestro proyecto y generen un interés peculiar por habitar la escuela.

Acciones simples pueden marcar la diferencia. Por eso comenzamos con la primera acción fundante de este proyecto: la consolidación de un trabajo en equipo, interdisciplinario, detrás de un proyecto de abordaje múltiple fundado en la estimulación de los intereses diversos y las capacidades múltiples de nuestros estudiantes para aprender y utilizar sus conocimientos más allá del ámbito escolar.

OBJETIVO GENERAL

Promover, fortalecer y sostener la alfabetización y la formación de los alumnos y alumnas como estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En el mediano plazo: Que los alumnos:

- Participen en diversas situaciones comunicativas, asumiendo posiciones como hablantes y como oyentes en relación con diferentes interlocutores.

- Se sientan convocados a expresar sus ideas aún cuando estas sean diferentes de las de su maestra/o y de las de sus compañeras/os.
- Desarrollen una confianza creciente en sus posibilidades.
- Se apropien paulatinamente de los contenidos trabajados en cada proyecto áulico, poniéndolos en acción cada vez que se desempeñen como lectores, escritores, hablantes y oyentes en los diferentes ámbitos sociales en los que participen.
- Reflexionen sobre los procesos de lectura y escritura trabajados en diversos portadores.
- Identifiquen los distintos momentos, objetivos y contextos en el empleo de su oralidad para optimizarla.

En el largo plazo: Que los alumnos:

- Participen en actos de lectura y escritura cotidianamente; estableciendo la lectura como una ocupación predilecta y la escritura como un valioso medio para comunicar información.
- Desarrollen hábitos de estudio y de trabajo.
- Enriquezcan su vocabulario oral y escrito ajustándose tanto a formas escolares (específicas de cada Área) como a diversos formatos sociales.
- Participen de interacciones estimulantes e inclusivas en el espacio-tiempo del recreo entre estudiantes y entre los diferentes docentes del grado y estudiantes.
- Dominen las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica.

PROPÓSITOS

- Brindar accesos interactivos que promuevan la apropiación de todos los contenidos en las diversas áreas curriculares.
- Continuar enriqueciendo el espacio multisensorial como escenarios de aprendizajes innovadores e inclusivos.
- Favorecer y resignificar la diversidad del sujeto en situación de aprendizaje, abarcando todas las áreas que la componen: cultural, económica, subjetiva, socioambiental, etc.

- Abordar y unificar las modalidades de aprendizaje sincrónico y asincrónico.
- Subrayar la importancia de un modelo flexible de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

En base al protocolo, las orientaciones para la presencialidad y las resoluciones vigentes, los horarios de entrada y salida del establecimiento serán escalonados e intercalados con los del Nivel Inicial que comparte el edificio. Primer y Segundo ciclo tendrán horarios diferenciados de recreos para dar un mayor aprovechamiento de los espacios al aire libre (los patios) y evitar así, entrecruzamiento de burbujas y aglomeraciones.

Los alumnos concurrirán a la escuela de lunes a viernes durante 4 horas cátedra en cada turno. El horario del 2° ciclo será de 8:00 a 11:00 hs en el turno mañana y de 13:00 a 16:00 hs en el turno tarde. Mientras que el 1° ciclo hará de 8:30 a 11:30 hs a la mañana y de 13:30 a 16:30 hs a la tarde.

Para afianzar los conocimientos y estrategias adquiridos durante el ciclo lectivo anterior que se desarrolló casi íntegramente de manera virtual se llevarán a cabo encuentros sincrónicos y asincrónicos con los alumnos. Los primeros, tendrán una frecuencia quincenal y serán coordinados por la Facilitadora Pedagógico Digital (FPD). Los segundos, se realizarán semanalmente con la modalidad de actividades y tareas para el hogar. A partir de la evaluación institucional realizada en el mes de diciembre de 2020, se continuará utilizando la aplicación zoom para los encuentros sincrónicos y se empleará la plataforma Edmodo para el trabajo asincrónico. Los actos y resultados de los proyectos se continuarán subiendo al blog institucional. De esta forma, ambos modos de aprendizaje, sincrónico y asincrónico, quedan unidos y organizados.

LÍNEAS DE ACCIÓN

Los cambios siempre generan resistencias, avances, retrocesos y un proceso de adaptación a la realidad. Así, el proceso de cambio debería ser intencional, deliberado y graduado para dar respuesta a las reticencias. En este contexto incierto y variable, que deja poco lugar al tiempo, se buscará fomentar el trabajo en equipo, colaborativo y fortalecer los acuerdos institucionales. Los mismos se irán construyendo desde principio de año en las reuniones de ciclo que tendrán una frecuencia quincenal, las reuniones de personal y los Espacios para la Mejora Institucional (EMI) establecidos en la Agenda Educativa.

El trabajo cotidiano intentará hacer foco en aquellos alumnos que se encuentran desfasados en los contenidos y/o con problemas de aprendizaje teniendo presente la gran diversidad con la que cuenta la escuela. También tendrá en consideración los diferentes

escenarios que surgen de la realidad actual: Presencial, no presencial y combinado o mixto intentando garantizar que los contenidos lleguen a todos los alumnos respetando la misión fundamental de la escuela que es enseñar. También transmite y subjetiva, aspectos fundantes de una sociedad más sana.

Las docentes MAPED y MATE contarán con un cronograma adaptado a la caja horaria de cada ciclo para trabajar de forma individualizada o en grupos pequeños con aquellos alumnos que requieran apoyo en su trayectoria escolar ya que este año no se puede trabajar con grupos flexibles de diferentes grados. Esta tarea se realizará tanto en el salón de clases acompañando a las maestras de grado como en el aula de inglés, en los momentos en que se encuentre desocupada dado que cuenta con la ventilación cruzada, de la que carece el aula de apoyo. Los alumnos que requieran un trabajo más personalizado, lo recibirán con acuerdo de las familias, en tiempos de diferencia horaria que se generan entre la entrada y la salida de ambos ciclos.

Los maestros exceptuados trabajarán con los alumnos que tramiten la excepcionalidad de concurrir a la escuela de forma presencial a través de zoom y Edmodo. También, con cuadernillos enviados por mail cuando la situación lo requiera.

Se realizarán articulaciones con los Niveles de Inicial y Medio.

Se implementarán diversos proyectos, varios de ellos interdisciplinarios:

“Pintando recreos”: Con el regreso a la escuela y los protocolos de cuidado que requiere la pandemia, surge la necesidad de generar espacios pautados y reglados de juego en el patio para los recreos. Los mismos tendrán objetivos pedagógicos y apuntarán a fortalecer la alfabetización y la formación del alumno como estudiante. Serán también, fundamentales para trabajar con aquellos niños que, por características singulares, se encuentran con dificultades para permanecer en el aula durante toda la clase. Este proyecto que articula las áreas de Plástica y Educación Física está pensado para enriquecer los espacios de recreación y se propone pintar diferentes juegos en el piso y en la pared del patio.

Educación Plástica está trabajando en la elaboración de *un ajedrez tridimensional* para jugar en un tablero pintado en las baldosas del patio, aprovechando el entusiasmo que despiertan las clases de ajedrez de jornada extendida. Los alumnos diseñan y construyen las piezas. Es trabajo de escultura, trabajar el volumen. El acabado de las piezas es de cartapesta y pintura. Son de tamaño grande por eso se requiere tiempo y cuidado en su elaboración porque deben quedar bien firmes para poder usarlas y que no se desarmen.

Participan del proyecto: Docentes de Educación Física, Plástica, Ajedrez. Destinatarios: Alumnos de toda la escuela.

“Recreando Ágoras”: La inclusión se presenta como un gran desafío, dado que aún los espacios tradicionales de recreación y encuentro de niños y niñas se hallan regulados por estrictos protocolos que exigen no contactar de manera física, no compartir juguetes, no convidar alimentos.

Es en ese marco que el PAI del presente año se propuso reforzar el proyecto de experiencia multisensorial inclusiva y llevar adelante el nuevo subproyecto “Pintando recreos”, con el objetivo de que estudiantes y docentes puedan crear juegos reglados y artísticos, y experimentar con sus sentidos en el espacio tiempo que transcurre fuera del aula pero en la escuela.

Concebir la escuela como escenario integral de aprendizajes significativos, permite trascender el espacio áulico. Pensar el recreo como *Ágora*, en tanto espacio-tiempo de encuentro, placer, convivencia e intercambio de valiosos saberes entre pares, permite potenciar y generar nuevos escenarios pedagógicos fuera del espacio tradicional del aula, con cuidado de la salud y participación de distintos actores institucionales.

Se trata de provocar el proceso de andamiaje en el aprendizaje mediante herramientas y materiales estimulantes, propicios para el desarrollo del potencial grupal y de cada estudiante, de manera gratificante e inclusiva.

Participan del proyecto: Maestros de grado, de Apoyo Pedagógico, de Plástica, Educación Física, Comisión Directiva Asociación Cooperadora.

Destinatarios: Alumnos de toda la escuela.

“Conociendo mi escuela”: El presente proyecto permitirá a los niños conocer su escuela primaria: los espacios físicos, trabajadores, ubicación en el barrio, etc.

Habilita para trabajar algunas cuestiones desde un enfoque matemático: orientación espacial, interpretación de planos, recorridos, etc. y también para ejercer quehaceres de escritor y hablante: entrevistas. Los niños ingresan de jardín a primer grado con una serie de preconceptos sobre lo que es la escuela primaria (algunos más acertados que otros). Sin embargo, se trata en realidad de un nuevo mundo para conocer, un mundo de normas, reglas, que los llevarán a institucionalizarse de un modo diferente al que vivenciaron hasta ahora durante su trayectoria escolar.

La escuela primaria tiene sus espacios propios, personas que trabajan cumpliendo diferentes roles, se encuentra inmersa en una comunidad educativa particular, en un barrio determinado con sus peculiaridades.

La idea de este proyecto es acercar a los niños a la nueva realidad en que se encuentran inmersos, brindarles un espacio para el análisis, reflexión y construcción de su propia identidad.

Participa del proyecto: Maestra de grado

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 1° A (Turno mañana).

“Un barco muy pirata”: Propuesta didáctica que articula diversas situaciones de lectura en torno a un ejemplar repetido en el aula. En el recorrido didáctico se procurará que los niños avancen tanto en sus prácticas del lector literario como en la profundización de saberes acerca de la obra y del autor que se complementarán con situaciones de escritura. El producto final del proyecto es el armado de un barco, hecho por los alumnos/as, con los personajes del cuento y la decoración de la Biblioteca y la repisa, a modo de vidriera y

muestra de lo trabajado. Participan del proyecto: Maestra de grado, Maestro Bibliotecario, Plástica y Tecnología.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 3° A (Turno mañana).

Taller de Matemática “Juego y aprendo”: Es necesario generar verdaderos espacios de aprendizaje fundamentados en la lúdica y la experimentación del estudiante dentro y fuera del aula, para lograr que el proceso sea realmente significativo para nuestros alumnos. Como docentes no debemos olvidar que los estudiantes necesitan motivación, tiempo de consolidación de los conocimientos y experimentación en contextos diferentes. Taller a cargo de la maestra de grado.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 4° y 5° grado A (Turno mañana).

“Mi bandera, tu bandera, nuestra bandera”: A través de un trabajo colectivo y colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa de la Escuela N°19 D.E. 9° “Provincia del Chubut” que valoramos nuestra identidad como argentinos, llevamos a cabo el siguiente proyecto para nuestros alumnos. Sin olvidarnos que respetamos la diversidad en su más amplio espectro, en esta oportunidad se priorizó la diversidad cultural para favorecer la inclusión de los alumnos de otras nacionalidades y sus respectivas banderas. Participan del proyecto: Maestras de ambos grados.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 4° y 5° grado A (Turno mañana).

“Seguir a un autor”: una práctica social habitual de quienes leen literatura. Las situaciones de lectura y escritura que se desarrollan en el marco de una secuencia o proyecto de este tipo, favorecen que los alumnos puedan ir profundizando en la obra de el/la autor/a elegido/a, identificando el estilo de su escritura, los temas o problemáticas recurrentes en las historias leídas, los recursos habituales que utiliza, los ambientes o personajes que se reiteran y los modos de presentar y organizar el relato.

De esta manera, el propósito didáctico central del proyecto es la continuidad en la formación de lectores y escritores en el segundo ciclo. Proyecto a cargo de la Maestra de grado.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 4° grado A (Turno mañana).

“Microproyectos”: Trabajar la ilustración de cuentos desarrollados en clase entusiasma a los chicos ya que pueden participar activamente por medio del lenguaje visual en la creación de contenidos, ambientes etc. y como consecuencia en la creación de nuevos mundos. Mundos imaginados. Mundos soñados. Participan del proyecto: Área de Educación Plástica articulando con Maestros de grado en el área de Prácticas del Lenguaje.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 1° a 7° grado A y B

“¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución? Desde la Revolución Francesa a la Revolución de Mayo”: La decisión de hacer foco en un actor social permite evidenciar las particularidades de toda una época y las transformaciones de la Era de la Revolución.

Se trabajará con diferentes lenguajes: textos informativos, testimonios, *docuficciones*, films históricos, animaciones, cartografía, entre otros, que invitarán a los chicos y chicas a poner en juego distintos modos de conocer.

Destinatarios: Alumnos de 5° A (Turno mañana).

“Reciclamos para vivir mejor”: Como consecuencia de nuestro comportamiento la naturaleza fue perdiendo su equilibrio, y para ayudar a recuperarlo es necesario adquirir una conciencia ecológica. Esto requiere un comienzo de cambio de hábitos y costumbres, un cambio del estilo de vida, adoptando un estilo de vida ecológico. Nos proponemos realizar actividades vinculadas con el reciclaje con los niños y las familias con el fin de valorar la importancia de la preservación de los recursos naturales, como así también las ventajas de la reutilización de ciertos elementos que se desechan junto con la basura, como, por ejemplo: vidrio, papel, metales, plásticos. Participan las docentes de grado, las profesoras curriculares de Música e Inglés y la MAPED.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 1° a 4° grado A (Turno mañana).

“La isla del tesoro, un proyecto literario”: Trabajaremos con “La isla del tesoro” de Robert L. Stevenson. Esta novela de aventuras invita a los niños a sumergirse en un mundo desconocido para acompañar al protagonista, un niño, a enfrentar sus propios miedos, vivir extrañas aventuras y conseguir el ansiado tesoro. Es una propuesta de lectura donde se encontrarán con barcos, mapas, travesías marítimas, piratas; y que permite a través de su abordaje, trabajar varios aspectos de la lengua. Para llevar a cabo un recorrido rico de esta clásica novela de aventuras, abordaremos otros recursos literarios y no literarios que enriquecen la comprensión de la historia, acercándonos a varios de los elementos que la componen.

Destinatarios: Alumnos y alumnas de 6° grado A (Turno mañana).

“Laboratorio sonoro”: Se trabajará para que niñas y niños puedan formarse como oyentes y productores/as de música sensibles, para familiarizarse con los elementos propios de la música y su organización, desarrollando el goce por la música. Adquirir una sensibilidad estética personal y el respeto por las sensibilidades diferentes de la propia, poniendo en juego la creatividad y comenzando colectivamente a combinar sonidos y crear música propia en pequeños grupos de trabajo. El producto final será la teatralización de un cuento o relato sonorizado. Educación Musical.

Destinatarios: Alumnos y alumnas 1° y 2° ciclo.

“Nuestros libros”: Propongo fundamentar este proyecto a partir de dos preguntas que me hice al momento de que pase de una acción aislada a un proyecto anual: *¿Para qué escribir?* Para escribir tiene que existir una motivación. Más allá de que en la escuela si es una consigna hay que hacerla porque hay que hacerla, esperamos abrir un amplio abanico de motivaciones que le den sentido a escribir. Por ejemplo: Escribir como acto creativo, escribir como acto comunicativo, escribir para recordar (me), escribir para organizar, desarrollar, conectar ideas. Todos tenemos una historia que contar. Pues a contarla y a dejar huella. Conocerse a sí mismo/a. La escritura fue uno de los grandes hitos de la humanidad. Es un paso más en esa evolución que nos ha distinguido como especie. Participar de eso es emocionante. Vivir el proceso escritor que incluye dedicación y esfuerzo y no es instantáneo. Para inventar.

¿Para qué darle forma de libro a lo que escribimos? Para que las producciones perduren en el tiempo. Para que la palabra sea objetivada, en el sentido más literal de la expresión: el libro como palabra-objeto. Para difundir nuestra voz. Como motivación para avanzar en los conocimientos más formales de la escritura.

Destinatarios: Alumnos y alumnas 3° grado B (Turno tarde).

“La hora de juego en la alfabetización”: tiene como objetivo garantizar el derecho de los estudiantes de 1° Ciclo al ejercicio lúdico ya que el mismo posibilita el aprendizaje de una mejor convivencia, la socialización y la construcción colectiva de conocimiento, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía. Asimismo, entendemos que, “El juego es una vía apropiada para desarrollar vínculos significativos, elaborar situaciones traumáticas, compartir, ampliar sus capacidades comunicativas y el uso de la palabra como medio para la expresión de sentimientos, pensamientos y deseos. Es necesario crear escenarios de juego y dotarlos de equipamientos adecuados para que los niños y niñas cuenten con mayores espacios que habiliten tiempos de juego.” De lo antedicho se desprende que, este proyecto surge, también, para dar respuesta a una necesidad de los grupos de primer ciclo. En el que consideramos que es fundamental avanzar con los conocimientos tanto en el área de matemáticas como en prácticas del lenguaje a través de espacios lúdicos de trabajo.

Destinatarios: Alumnos y alumnas 1°, 2° y 3° grado B con MAPED (Turno tarde).

“Convivencia”: El siguiente proyecto está pensado para 6º y 7º grado. Ya que todas aquellas competencias que nos permiten resolver problemas relacionados con nuestras emociones y los sentimientos, tanto con nuestra familia como con los demás, forman parte de lo que llamamos educación emocional. Para conseguir un crecimiento integral y conseguir más bienestar en la vida, debemos aprender a regular nuestras emociones y sentimientos. Esto podemos lograrlo si los identificamos y controlamos en el momento adecuado. Este

Proyecto de educación emocional está pensado para ayudar a ser una persona plena y con actitud positiva, que puedan expresar sus sentimientos y conectarlos con los sentimientos de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones adecuadas, que superen las dificultades y resuelvan los conflictos que inevitablemente surgen en la vida.

A la hora de armar este Proyecto, decidí trabajarlo con los alumnos/as de 6º y 7º grado, porque ellos necesitan expresar sus emociones y este espacio los habilita para exteriorizar sus sentimientos y poder tomar sus propias decisiones, de qué maneras lo podemos exteriorizar, cómo repercute en el otro; y sobre todo que podemos expresarnos libremente. Dadas las circunstancias de cada alumno/a y el acompañamiento que cada uno tiene con su familia, creo que la escuela es segundo hogar, y como tal debemos acompañarlos y guiarlos en sus decisiones.

Destinatarios: Alumnos y alumnas 6º y 7º grado B (Turno tarde).

Proyecto ciclado "Fantasma ¿estás ahí?": Este proyecto fue pensado con el fin de proponerles a los alumnos y alumnas la posibilidad de formar parte de una comunidad de lectores y escritores, cuyo eje será la lectura de distintos cuentos de terror, y dentro de este proceso, generar diversos espacios comunicativos entre docentes y alumnos, permitiendo así, darles la posibilidad a los niños de desplegar distintas prácticas del lenguaje usados a diario en nuestra sociedad. Es importante destacar que a la hora de pensar el recorrido de los niños/as, es necesario poder tener en cuenta los diferentes puntos de partida, como así también, sus particularidades, y de esta manera, lograr que cada uno/a, pueda participar desde el lugar donde se encuentra en su proceso de aprendizaje, y de esta forma, ir construyendo conocimientos significativos y duraderos.

Destinatarios: Alumnos y alumnas 6º y 7º grado B con Maestra de grado y MATE (Turno tarde).

Programas que funcionan en la escuela y con los que se articula:

- Jornada Extendida
- Club de chicos
- Coro de niños Chacarita
- Salas de 4 y 5 años del JIN D

Entidades barriales con las que se establecen redes:

- Escuelas Medias y Técnicas del barrio
- Club Atlanta
- Banco Credicoop
- Área programática del Hospital Durán.

EVALUACIÓN

La evaluación será continua y sobre la base procesual de la enseñanza y el aprendizaje, se reconocerán señales como la participación de la comunidad en las distintas propuestas y será considerada una retroalimentación del Proyecto Escuela. Cuando sea necesario se ajustarán estrategias y acciones para la concreción de los objetivos propuestos. Se evaluarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los proyectos de grado y las interacciones con los maestros de materias curriculares.

La evaluación sistemática será uno de los medios para el logro de los aprendizajes. A través de la explicación de las actividades, los alumnos deberán validar sus razonamientos y comprobar si su respuesta es correcta o equivocada, considerando al error como una forma de construir el conocimiento.

Se realizarán reuniones de ciclo que permitan indagar sobre la conformación de los equipos de trabajo, la integración en la tarea, la participación de los distintos actores involucrados en el Proyecto, el clima de consenso (acuerdos y desacuerdos), la responsabilidad, la planificación de actividades, la distribución de tiempos y recursos, la selección y elaboración de los mismos. Se detectarán posibles obstaculizadores y se desarrollarán las acciones necesarias para sortearlos.

La evaluación será participativa, individual y grupal, con un criterio democrático, que contemple la reflexión y la crítica constructiva como herramientas indispensables de dicho proceso. Será permanente a partir de la constante comunicación que se concretará entre los miembros de la Institución. Será integral, ya que apunta a toda la comunidad educativa y a todos los aspectos de la enseñanza e intenta que la escuela se transforme en un agente multiplicador de aquellos valores que sustenta.

Las conclusiones a las que se vaya arribando serán socializadas a todos los miembros de la comunidad con el fin de realizar la reformulación pertinente y por sobre todo, se evaluará el impacto del Proyecto Escuela para determinar si se cumplieron los objetivos propuestos.

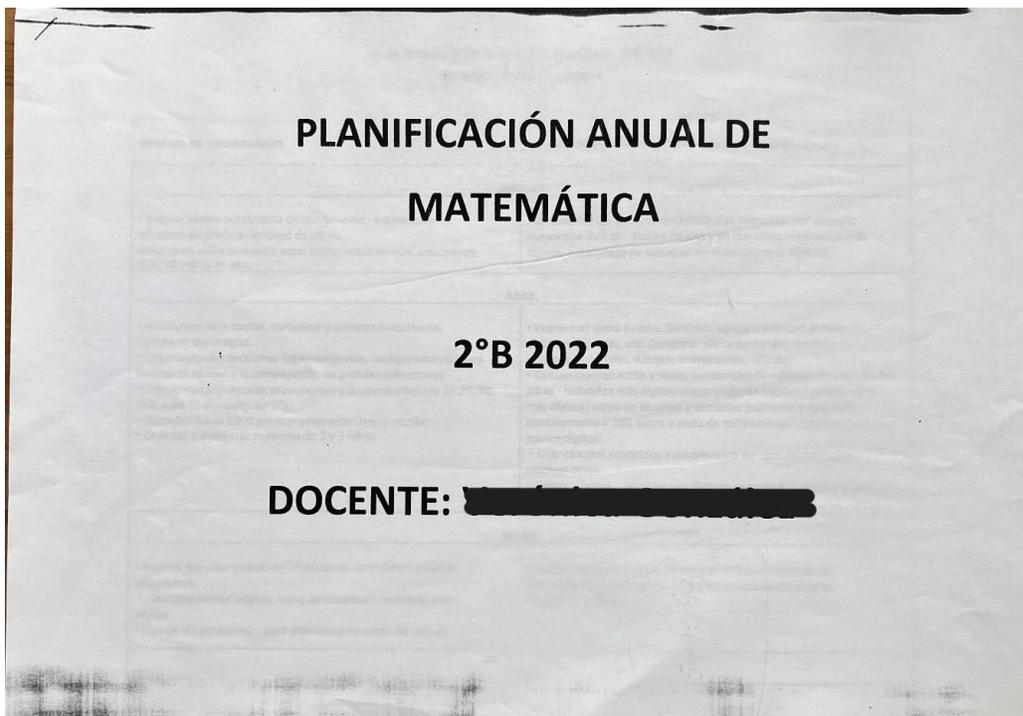
Se realizarán reuniones con los docentes para socializar los resultados y los nuevos caminos a pensar y recorrer.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Orientaciones para la elaboración del proyecto escuela. (Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 2008)

- Aporte Para la Planificación del Proyecto Curricular Institucional D.F.D.C/ Alcón, Cristina y otros 1996
 - Diseño Curricular para la EGB, 1º y 2º ciclo. GCBA, Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004.
 - Educación Sexual en la Escuela Primaria (Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)
 - Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Sandra Nicastro, Sandra Andreozzi. (Ed. Paidós)
 - Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier, Celia Sigal (Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.) 2004.
 - Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias – Rebeca Anijovich
 - El análisis de la Institución Educativa. Hilos para tejer proyectos. Graciela Frigerio, Margarita Poggi (Editorial Aula XXI Santillana)
 - Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. (Editorial Magisterio).
 - Entre docentes (lecturas para compartir) Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
 - Entre docentes de escuela primaria/Material de acompañamiento para las jornadas institucionales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
 - Entre docentes de escuela primaria /Cuadernillo para equipo directivo y/o coordinadores de las jornadas.
 - Frigerio, G.: “Utopías organizadoras de futuro para viejos y nuevos soñadores”, en Cuando el aprendizaje es un problema. Silvia Schlemenson de Ons (comp.), Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1995.
 - Gobierno de España. Ministerio de Educación. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Nº 9. IFIIE. Estudios Create.
 - Boletín de novedades educativas Nº67: Calidad educativa y convivencia escolar. Entrevista a Alejandro Castro Santander.
 - Video “Comunidades de aprendizaje. Entrevista a Ramón Flecha”.
 - Video “Clima escolar” Cristina Carriego.
 - Documento General - Programa Maestro + Maestro 2013.
 - Documento General de Cultura y Educación “*Mi biblioteca personal*” – Provincia de Buenos Aires.
 - TONUCCI Francesco: Entrevista “Un Mundo Donde el Niño se Mueve en Libertad”. [online] revistadepsicomotricidad.com/2014/07/entrevista-francesco-tonucci-un-mundo.html
-

Planificaciones



PLANIFICACIÓN DE ANUAL MATEMÁTICA. 2°B 2022
Docente: [REDACTED]

| SISTEMA DE NUMERACIÓN | OPERACIONES (Tipo de problemas y estrategias de cálculo) |
|--|--|
| MARZO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Regularidades del sistema de numeración - exploración de números de distinta cantidad de cifras. Relaciones entre números: estar entre, uno más que, uno menos que, 10 más que, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental de suma (repertorio ya conocido, por ejemplo sumas que dan 10 - dobles de una y de dos cifras - redondos más dígitos - desarmado de números en redondos más dígitos). |
| ABRIL | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Problemas para contar, comparar y ordenar colecciones. Comparar estrategias. • Organizar subcolecciones (agrupamientos, configuraciones) para facilitar el conteo y la comparación de grandes colecciones. • Problemas con escalas ascendentes y descendentes (de 10,20, 50, 100, a partir de cualquier n°). • Números hasta 1000 aproximadamente: leer y escribir. • Ordenar y comparar números de 2 y 3 cifras | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas suma y resta. Sentidos: agregar, avanzar, juntar, quitar, retroceder, etc. Comparar procedimientos: conteo, recursos materiales, dibujos, sobreconteo, cálculo. • Cálculo mental: suma y resta, memorización – dobles de una y de dos cifras - redondos más dígitos- desarmado de números enredondos más dígitos) suma de decenas y centenas (números redondos), complemento a 100, suma y resta de múltiplos de 5, resta de decenas menos dígitos. • Usar cálculos conocidos y propiedades de operaciones para resolver otros. • Sumas y restas – resolver con distintas estrategias. Explicitarlas y compararlas. |
| MAYO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora. • Descomposición aditiva: suma de decenas o centenas más dígitos. • Uso de la calculadora - para diferentes recursos de cálculo. | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: problemas de diferencia o complemento. Comparar distintas estrategias. • Dobles y mitades. |
| JUNIO | |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Lectura escritura y comparación de números de 3 cifras. Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora | <ul style="list-style-type: none"> Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación. Algoritmo convencional de suma. Comparación con otros algoritmos. Dobles y mitades: cálculos y problemas Cálculo aproximado: estrategias y problemas (en los que no es necesario un cálculo exacto) |
| JULIO | |
| <ul style="list-style-type: none"> Lectura escritura y comparación de números de 3 cifras Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora | <ul style="list-style-type: none"> Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación Algoritmo convencional de suma. Comparación con otros algoritmos. Dobles y mitades: cálculos y problemas. Cálculo aproximado: estrategias y problemas (en los que no es necesario cálculo exacto). Repertorio de cálculo de resta (resta de redondos menos dígito - restas de dígitos menos 10 y menos redondos - restas de redondos entre sí). |
| AGOSTO | |
| <ul style="list-style-type: none"> Regularidades del sistema de numeración - exploración de números de distinta cantidad de cifras. Relaciones entre números: estar entre, uno más que, uno menos que, 10 más que, etc | <ul style="list-style-type: none"> Problemas multiplicación - relaciones de proporcionalidad directa. Análisis de semejanzas y diferencias entre los problemas de suma y multiplicación: sentidos, cálculos y escrituras. Uso del signo x. Problemas de resta y cálculo mental de resta • Repertorio de cálculos de resta: resta de redondos menos dígito - restas de dígitos menos 10 y menos redondos - restas de redondos entre sí, resta de redondos de tres cifras entre sí - resta de cualquier número (dígito y de tres cifras) menos redondos de dos y tres cifras. |
| SEPTIEMBRE | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Uso de descomposición aditiva de números para resolver cálculos de multiplicación. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Problemas con organizaciones rectangulares. Tablas de proporcionalidad - construcción y análisis de relaciones numéricas multiplicativas: el doble de multiplicar x 2 es multiplicar x 4, etc. Relación entre la suma y la resta, problemas de complemento y diferencia. Cálculo de resta: discusión de estrategia de resta. Análisis de las peculiaridades del cálculo de resta y sus diferencias con el cálculo de suma. |
| OCTUBRE | |
| <ul style="list-style-type: none"> Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora | <ul style="list-style-type: none"> Cálculo de resta: discusión de estrategias de resta. Análisis de las peculiaridades del cálculo de resta y sus diferencias con el cálculo de suma. Problemas de resta. |
| NOVIEMBRE | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Algoritmo convencional de resta. Problemas de reparto y partición - Distintos procedimientos: dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas. |
| DICIEMBRE | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Problemas de reparto y partición - Distintos procedimientos: dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas. |

PLANIFICACIÓN ANUAL II. SEGUNDO GRADO

| SISTEMA DE NUMERACIÓN Y OPERACIONES TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN | GEOMETRÍA | MEDIDA | ESPACIO |
|--|---|---------------|----------------|
| MARZO | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Interpretación de planos sencillos. | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | Estudio de relaciones espaciales por medio de un plano | | Estudio de relaciones espaciales por medio de un plano |
| ABRIL | | | |
| | * Interpretación de planos sencillos. Estudio de relaciones espaciales por medio de un plano | | Estudio de relaciones espaciales por medio de un plano |
| MAYO | | | |
| JUNIO | | | |
| • Problemas que involucren la interpretación y utilización de la información. | • Identificación de una figura entre otras a partir de características: número de lados; lados curvos y rectos, igualdad de los lados, etc. Vocabulario específico: lados, vértices, diagonales. • Problemas: dibujo y reproducción de figuras en hoja cuadrículada usando regla. | | |
| JULIO | | | |
| AGOSTO | | | |
| • Problemas que involucren la interpretación y utilización de la información. | • Cuerpos geométricos: esfera, cilindro, cono, cubo, prisma rectangular, pirámide rectangular. *Análisis de un cuerpo a partir de sus características geométricas. | • Medición longitud. • Uso de unidades de medida no convencionales (pasos, hilos) y convencionales (m, cm) con instrumentos variados incluyendo los de uso social (regla, centímetro, cinta métrica). • Estimar o tomar una medida efectiva. Problemas. | |

PLANIFICACIÓN ANUAL DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

2°B 2022

DOCENTE: ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

Planificación Anual de Prácticas del Lenguaje 2° B | MARZO-JULIO Docente: [REDACTED]

| MARZO | ABRIL | MAYO | JUNIO | JULIO |
|--|---|--|--|-------|
| MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA SITUACIONES HABITUALES | | | | |
| <p>Ambiente alfabetizador: Selección, organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado a las secuencias planteadas, por ejemplo, agenda de lectura de poemas, datos de los autores leídos, cuadros con descripciones de los personajes de los cuentos leídos y de las formas de decir del autor seleccionado, sistematización sobre recomendaciones.</p> <p>Actividades cotidianas de lectura y escritura: (se inicia en marzo y se desarrollan durante todo el año): Listas, invitaciones, notas y recordatorios. Escritura y lectura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p> <p>Biblioteca del aula: Organización y funcionamiento. Exploración, elección e intercambio entre lectores. Inventarios, recomendaciones, circulación de bolsas viajeras. Agendas de lectura, fichas de préstamo. Biblioteca de la Escuela Gabriela Mistral: Visita dos veces por semana. Proyecto de convivencia con la Profesora Sofía Siri.</p> | | | | |
| SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS | | | | |
| <p>Rincón de recitadores: Edición de audipoesmas con la lectura de los niños de textos breves versificados. Recitado para algún auditorio.</p> | | <p>Seguimiento de un autor: Gustavo Roldán. Producción de recomendaciones para la cartelera o folleto de recomendaciones.</p> | | |
| SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE | | | | |
| <p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: Revisar las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas (cuántas letras, cuáles y en qué orden). Se incluyen reflexiones sobre la separación de palabras en los textos que se escriben con los niños que ya construyeron la base alfabética.</p> <p>Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización y recursos de los textos que se leen y escriben. Por ejemplo, en recitadores: frases y formas de decir propias de los poemas. En seguimiento de un autor, modos de decir propios del estilo del autor seleccionado. Algunos procedimientos de cohesión: advertir algunos modos de puntuar los textos que se escriben; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal de los hechos. Trabajo en conjunto con la Profesora Débora Geréz (MAPed)</p> | | | | |
| SITUACIONES PARA VALORAR Y REFLEXIONAR SOBRE LOS PROGRESOS | | | | |
| <p>Relevamiento del punto de partida: Escritura de una lista de palabras. Lectura de palabras y títulos con imágenes. Para los niños que ya adquirieron la el sistema se incluye: segmentación léxica.</p> | <p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo. Colección de trabajos: Escritura y lectura sobre textos versificados que se trabajaron en clase. (A partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños)</p> | <p>Pausa evaluativa. Lectura por sí mismos de alguno de los cuentos trabajados para resolver diferentes consignas. Reescritura de un episodio (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios). Preguntas sobre datos biográficos del autor.</p> | <p>Seguimiento de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida.</p> | |

Planificación Anual de Prácticas del Lenguaje 2° B | AGOSTO-DICIEMBRE

| AGOSTO | SEPTIEMBRE | OCTUBRE | NOVIEMBRE | DICIEMBRE |
|---|------------|--|---|-----------|
| MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA SITUACIONES HABITUALES | | | | |
| <p>Ambiente alfabetizador: Incorporación de nuevas fuentes de información: por ejemplo, sistematización de datos del autor y contenido de la novela seleccionada, cuadros informativos de los temas de estudio abordados, sistematización del lenguaje escrito de los cuentos, modos de decir, etc.</p> <p>Actividades cotidianas de lectura y escritura: Listas, invitaciones, notas, anuncios y recordatorios. Escritura y lectura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades, registro de itinerarios de paseos y visitas). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p> <p>Biblioteca del aula: Exploración, elección e intercambio entre lectores, exploración de catálogos, nuevos fichados, registro de préstamo, agendas de lectura, recomendaciones, biografía de autores, circulación de bolsas viajeras, exploración bibliográfica en sitios web. Biblioteca de la Escuela Gabriela Mistral: Visita dos veces por semana. Proyecto con la Profesora Sofía Siri.</p> | | | | |
| SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS | | | | |
| <p>Lectura de una novela (varios ejemplares): Escritura compartida con pares de un comentario general sobre la novela. Lectura por sí mismos de algunos capítulos y/o episodios. Reescrituras de algunos capítulos.</p> | | <p>Seguir en la prensa y en los noticieros un tema de interés.</p> | <p>Leer y escribir para aprender (en articulación con un tema de Conocimiento del mundo, Circuito Productivo): Lectura exploratoria, observación de imágenes y videos, lectura en diversas fuentes para localizar información, toma de notas colectivas e individuales, completamiento de rotulados y de cuadros, elaboración y escritura de generalizaciones, escritura de epígrafes, comunicación de lo aprendido para la producción de un fascículo de divulgación o una exposición oral en la Feria de Ciencias.</p> | |
| SITUACIONES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE | | | | |
| <p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: Revisión de las dudas al escribir palabras (incorporando por ejemplo la revisión de la escritura de sílabas complejas). Con los niños que ya construyeron la base alfabética, se incluyen reflexiones sobre la separación de palabras y los espacios en blanco en la frase en los textos que se escriben. Consultas sobre la ortografía de palabras conocidas y revisión en las producciones de las restricciones posicionales del sistema de escritura: "mb", "mp", "r/r", "b y consonante".</p> <p>Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización de los textos que se leen y escriben (partes de los textos de estudio, formas de presentación de las noticias en diversos medios). Algunos recursos literarios: caracterización de los personajes y los modos en que van cambiando en la novela, inclusión de las voces de los personajes. Algunos procedimientos de cohesión: puntuación, conectores distintos a "y", "después"; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal y causal de los hechos. Trabajo en conjunto con la Profesora Débora Geréz (MAPed)</p> | | | | |
| SITUACIONES PARA VALORAR Y REFLEXIONAR SOBRE LOS PROGRESOS | | | | |
| <p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo. Colección de trabajos: lectura por sí mismos de fragmentos de cuentos leídos: frases de personajes, descripciones, diálogos. Reescritura de un capítulo de la novela (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).</p> | | <p>Seguimiento e identificación de los avances de los alumnos. Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida con el propósito de definir los agrupamientos del período de Promoción acompañada. Inclusión de reescritura de un episodio de un texto muy trabajado.</p> | <p>Pausa evaluativa Localización de información específica en textos de estudio leídos para resolver diferentes consignas. Escritura de epígrafes y otros textos breves.</p> | |

PLANIFICACIÓN ANUAL DE CONOCIMIENTO DEL MUNDO

2ºB 2022

DOCENTE: [REDACTED]

| Planificación Anual de Conocimiento del Mundo 2ºB – Docente: [REDACTED] | | | | |
|---|---|--|---|---|
| FEBRERO- MARZO-ABRIL | MAYO-JUNIO | JULIO –AGOSTO | SEPTIEMBRE –OCTUBRE | NOVIEMBRE- DICIEMBRE |
| EL CARNAVAL, UNA FIESTA POPULAR: DE LA CABA Y EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA | MEZCLA Y SEPARACIÓN DE DIFERENTES MATERIALES | TEMA DE ENSEÑANZA EL CRUCE DE LOS ANDES ¿QUIÉNES PARTICIPARON? ¿CÓMO LO HICIERON? ¿POR QUÉ? | RESERVAS URBANAS DE LA CABA Y SUS ALREDEDORES | CIRCUITO PRODUCTIVO: DE LA FRUTILLA AL HELADO |
| - Sociedades y culturas - Pasado y Presente y | - Los fenómenos naturales - Trabajos y técnicas | BLOQUES - Pasado y presente | - Los fenómenos naturales - Vivir en la Ciudad de Bs As | - Trabajos y técnicas |
| IDEAS BÁSICAS | | | | |
| - En las sociedades conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses y orígenes, que satisfacen necesidades básicas de acuerdo con su cultura y con sus posibilidades. Cada grupo está formado por personas diferentes que pueden tener características, actitudes y opiniones distintas | - Cuando los materiales se mezclan, en algunos casos es posible separarlos fácilmente y volver a obtener los materiales por separado; y en otros, no. - Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas. - Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones usando una gran variedad de materiales. | - En distintos momentos del pasado vivieron personas vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política. - Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas. - El transporte de personas, mercaderías y materiales requiere medios técnicos y la organización del espacio de circulación. | - Las plantas también se mueven, ya sea por movimientos autónomos o por transporte. - La mayor parte de los animales se desplaza. No todos lo hacen de la misma manera. - Los animales se alimentan. No todos se alimentan de lo mismo, ni lo hacen de la misma manera. - En las ciudades se pueden reconocer zonas destinadas para vivienda, circulación, industria, comercio y recreación. | - Las personas transforman y organizan el espacio con su trabajo de acuerdo con sus necesidades, intereses y posibilidades técnicas y económicas. - A través de variedad de trabajos estableciendo distintas relaciones entre sí, las personas producen e intercambian ideas, objetos y todo lo necesario para su vida. - YI – En el campo y en la ciudad se realizan diferentes tipos de trabajos que requieren distintas tecnologías (maquinarias, herramientas y conocimientos). |
| PREGUNTAS GUÍA | | | | |
| ¿Cómo se festeja el carnaval en distintos lugares de nuestro país? ¿Por qué se lo considera una fiesta popular? ¿Cómo se relaciona al con el uso del espacio público? ¿Qué caracteriza al carnaval porteño? ¿Y al carnaval de la Quebrada de Humahuaca? ¿Quiénes participan? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian estos festejos? | ¿Qué sucede cuando se mezclan diferentes materiales? ¿Cómo se comportan algunos materiales cuando se los mezcla con agua? ¿Qué herramientas se utilizan para separar las mezclas? ¿Cuáles son más apropiados para separar mezclas de sólidos con líquidos? ¿Cuáles para separar mezclas de líquidos con líquidos? ¿Qué cuidados es importante tener cuando se trabaja con materiales de laboratorio? | ¿Por qué se necesitaba cruzar los Andes? ¿Cómo era la vida en Mendoza antes del cruce? ¿Quiénes fueron a la guerra y cómo se los reclutó? ¿Qué pasaba en los diferentes lugares del Virreinato? ¿Por qué San Martín diseñó el plan para el Cruce de los Andes? ¿Qué dificultades tuvieron que resolver antes de partir y cómo las fueron solucionando? ¿Qué recursos se necesitaban? ¿Cómo resolvieron el transporte de alimentos para todos los soldados? | ¿A qué llamamos reservas urbanas? ¿Cómo son? ¿Qué reservas hay en la CABA y sus alrededores? ¿Cómo eran antes estos ambientes? ¿Cómo llegaron hasta allí plantas y animales? ¿Qué plantas se pueden encontrar ahora? ¿Qué animales habitan estos espacios? ¿Cómo se desplazan y alimentan algunos de esos animales? ¿Cómo funciona un espacio natural protegido? ¿Qué actividades se realizan allí? ¿Qué normas lo regulan? | ¿Cómo se realiza el cultivo y la cosecha de la frutilla? ¿Quiénes participan? ¿De qué modo se lleva a cabo? ¿Cómo se transporta hacia los centros de distribución o fábricas? ¿Qué insumos se requieren para la fabricación de helados? ¿Cómo es el proceso de transformación de esos materiales? ¿Qué medios técnicos se necesitan? ¿Qué semejanzas y diferencias habrá en el proceso artesanal e industrial? |
| PROPUESTAS | | | | |
| - "Libro Estudiar y Aprender" | - Realización de mezclas y separaciones con material de laboratorio | - Visita al Cabildo de Bs. As. | - Visitar a la Reserva Ecológica Costanera Sur. | - Exposición oral en La Feria de Ciencias para La Expo Clubaut |

Secuencia de Matemática con Adecuaciones

2°B Turno Tarde

SECUENCIA I: ESTRATEGIAS DE CÁLCULO

Tiempo: 1 clase de 40 min

- Usar sumas que dan 10 me sirve para pensar sumas que dan 100

Ejemplo:

$$3 + 7 = 10$$

$$30 + 70 = 100$$



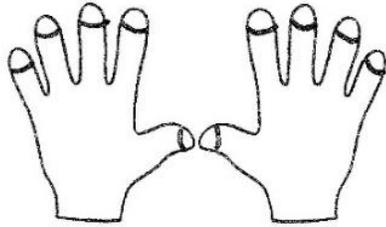
PENSÁ SUMAS QUE DEN 100

| | | | | |
|----------------------|---|----------------------|---|------------|
| <u>20</u> | + | <input type="text"/> | = | 100 |
| <u>50</u> | + | <input type="text"/> | = | 100 |
| <input type="text"/> | + | <u>40</u> | = | 100 |
| <input type="text"/> | + | <u>30</u> | = | 100 |
| <u>10</u> | + | <input type="text"/> | = | 100 |

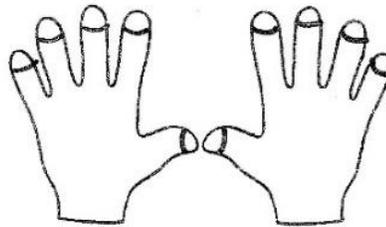
Nombre: _____ Fecha: _____

Las sumas de los amigos del 10

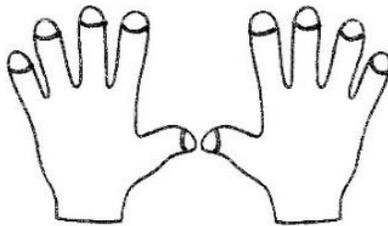
Todas las sumas dan el mismo resultado, 10, pero en cada suma los sumandos son diferentes. Colorea en cada par de manos las uñas de dos colores diferentes tal como indica la suma que tenga debajo.



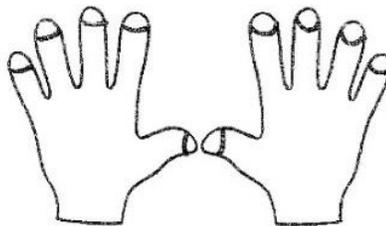
$$\boxed{9} + \boxed{1} = \boxed{10}$$



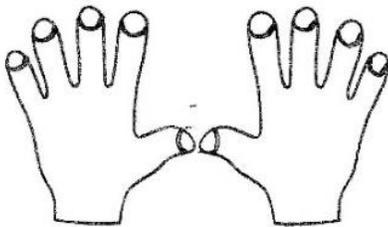
$$\boxed{2} + \boxed{8} = \boxed{10}$$



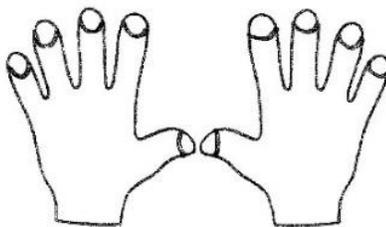
$$\boxed{3} + \boxed{7} = \boxed{10}$$



$$\boxed{6} + \boxed{4} = \boxed{10}$$



$$\boxed{5} + \boxed{5} = \boxed{10}$$



$$\boxed{4} + \boxed{6} = \boxed{10}$$

Apoyo material concreto: Tapitas

- **SECUENCIA II: COMPARAR Y ORDENAR CANTIDADES Y NÚMEROS**

Tiempo: 1 clase de 80 min

1. “Lo más cerca posible”: calcular la distancia entre dos números.

Materiales: por grupo, cartas o cartones con los 10 dígitos.

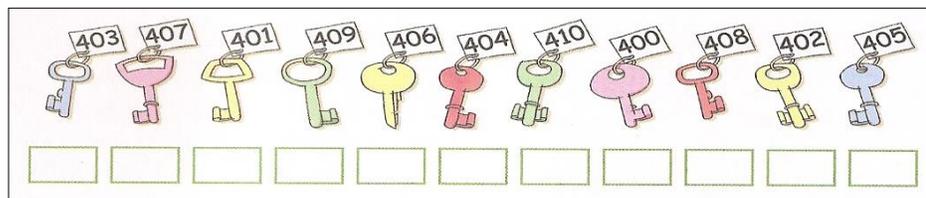
Organización de la clase: se divide en grupos de a 3 o 4 alumnos.

Desarrollo: el objetivo es formar un número que esté lo más próximo posible a un número dado. Para ello, el docente escribe un número de 3 cifras en el pizarrón y reparte a cada grupo 3 cartas (o cartones) con dígitos. Una posible consigna puede ser: con los tres números que reciben, tienen que armar el número que les parece que está más cerca del que escribí en el pizarrón. Cuando cada grupo haya armado el suyo, los escribirán en el pizarrón y entre todos averiguaremos qué grupo ganó. El grupo que gana se anota un punto. Luego de varias rondas, gana el equipo que obtuvo más puntos.

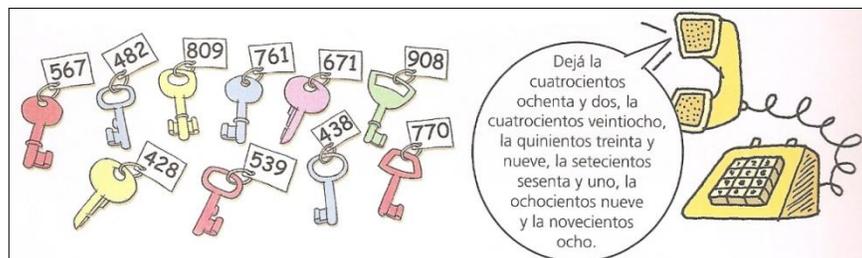
ADECUACION: Se les repartirá 2 cartas. El docente escribe un número de 2 cifras.

Observamos el número y lo buscamos en el cuadro numérico. ¿A qué familia pertenece? ¿En qué columna podemos encontrarlo?

2. En el hotel Aire y Mar las habitaciones del cuarto piso comienzan con el número 400. Estas son las llaves con los números de cada puerta. Ordénalas.



3. El arquitecto tiene que hacer arreglos. Le dicta por teléfono al conserje qué llaves tiene que dejar separadas. Marcá cuales son las que indicó.



4. Marcá cuáles de las habitaciones ya tiene toallones.



5. Ordená estos números de menor a mayor. Menciona los criterios.

a) 587 – 67 – 355 – 400 – 312 – 423 – 602

b) 777 – 888 – 787 – 887 – 877 – 770 – 808 – 878 – 880

ADECUACION:

- Ordená estos números de menor a mayor

58 – 7 – 35 – 40 – 23 – 60