

Universidad Nacional del Comahue
Centro Universitario Regional Zona Atlántica



Tesis:

**“LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL
APRENDIZAJE EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL QUE
SON SUJETOS DE APOYO”**

Alumna: Gisella Mariel Fernández

Directora de Tesis: Mgter. Liliana Enrico

Co-Directora de tesis: Lic. Mónica Amado

Plan de Estudio: Lic. en Psicopedagogía. (Plan de Estudio Ordenanza N° 0432/09)

Año: 2020

Dedicatorias

A mis primos Cristian y Tomás.

Y a mi abuelo Juan Carlos.

Agradecimientos

A mi familia y a mi compañero que estuvieron en todo momento y confiaron en mí.

A mis amigas y colegas Paula, Belén y Yesica que son una gran inspiración para seguir pensando esta profesión.

A los/las docentes que cada uno desde su lugar brindaron herramientas y aprendizajes para llevar a cabo esta profesión. Pero en especial a Liliana Enrico y Mónica Amado que me acompañaron a lo largo de esta investigación y sin las cuales no hubiera sido posible.

Y a las docentes e instituciones que me permitieron ser parte de su práctica, ya que sin su colaboración esta tesis no se habría podido concretar.

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	8
CAPÍTULO I Planteamiento del problema, objetivos, marco contextual y aspectos teórico- metodológicos de la investigación.....	10
1. 1 Marco contextual.....	10
1.2. Antecedentes.....	14
Investigaciones realizadas en torno al aprendizaje de estudiantes sujetos a apoyos....	14
Investigaciones en torno a aprendizaje y discapacidad.....	16
Investigaciones sobre apoyos.....	17
1.3. Marco conceptual de la investigación.....	18
Representaciones sociales.....	18
Discapacidad.....	21
Discapacidad intelectual.....	22
Concepto de apoyo.....	23
Concepción de aprendizaje.....	28
1.4. Objetivos	32
Objetivo general.....	32
Objetivos específicos.....	32
1.5. Marco metodológico.....	32
Eje de análisis.....	33
Muestra y población.....	33

Técnicas de recolección.....	34
CAPÍTULO II. Construcciones de los docentes en torno al concepto de discapacidad	36
Paradigma tradicional.....	36
Paradigma médico	37
Paradigma social.....	38
Discapacidad: ¿Sinónimo de capacidades diferentes?.....	39
Concepciones sobre la discapacidad intelectual.....	42
El contexto como productor de RS.....	43
Sentimientos de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad	45
A modo de síntesis.....	47
CAPÍTULO III. Concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes con	
Discapacidad intelectual.....	49
¿El estudiante con discapacidad es constructor de saber?.....	50
¿Entonces de qué hablan los docentes cuando se refieren al <i>proceso</i> ?	51
Aprendizaje desde una mirada limitante.....	54
Las áreas especiales como lugar de las capacidades diferentes.....	56
Construcción del aprendizaje asociado a las representaciones sobre la discapacidad...	56
A modo de síntesis.....	57
CAPÍTULO IV. Prácticas docentes a partir de las construcciones sobre configuraciones de	
apoyo.....	60
Configuraciones de apoyo.....	60
El/la maestro/a de apoyo a la inclusión como elemento necesario de las configuraciones de	

apoyo.....	64
Múltiples prácticas con un mismo orientador.....	66
Configuraciones de apoyo pensadas desde el paradigma integrador.....	70
Docentes fuera de las configuraciones de apoyo.....	73
A modo de síntesis.....	75
Conclusión.....	78
Referencias	85
Anexos.....	90

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito conocer las representaciones de los docentes en escuelas primarias sobre el aprendizaje en alumnos con discapacidad intelectual, que son sujetos de apoyo en el ámbito escolar en la localidad de Viedma (RN).

Desde el espacio escolar podemos observar que periódicamente se formulan nuevas políticas educativas, que pretenden transformar las prácticas docentes. En ese marco, la indagación de las representaciones docentes nos permite conocer cuáles son aquellos conocimientos y prácticas construidos por parte de estos sobre el aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad.

Esta investigación es de corte cualitativo, donde se utilizaron como técnica de recolección la entrevista en profundidad y la observación no participativa. La muestra se compuso de seis (6) docentes de grado en la ciudad de Viedma.

Palabras Claves: Representaciones Sociales – Aprendizaje – Discapacidad Intelectual- Apoyo

Introducción

Esta investigación busca conocer las representaciones docentes de escuelas primarias sobre el aprendizaje de los estudiantes que reciben apoyo en discapacidad intelectual, en la localidad de Viedma, en el contexto de políticas educativas que buscan garantizar la educación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes de la provincia.

En los últimos cuarenta y cinco años en la provincia de Río Negro se han generado diversas propuestas políticas pedagógicas, a fin de garantizar el acceso a educación de calidad de una población que por momentos pasó de la segregación a la segmentación.

De este modo, a lo largo de los capítulos se busca visualizar y analizar cómo las docentes de la localidad de Viedma han construido sus representaciones sobre el aprender. Para esto pasaremos por diferentes temáticas que son necesarias para el reconocimiento de sus representaciones sobre el aprendizaje focalizado en los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el Capítulo I se desarrolla cómo se llegó al planteamiento del problema, cuáles son los objetivos de este estudio y cuál es el marco teórico y metodológico en el que se fundamenta esta investigación. A su vez se realiza un recorrido histórico por las diferentes normativas, convenciones internacionales, nacionales y provinciales que habilitaron el ingreso de los estudiantes con discapacidad a la escuela común y cuáles son las reglamentaciones que hoy en día se encuentran vigentes.

Dentro del Capítulo II se trata de conocer las representaciones sobre la discapacidad que tienen las docentes entrevistadas y observadas y los diferentes eufemismos que usan para referirse a ella.

En el Capítulo III se desarrollan las construcciones que tienen las docentes sobre el aprender y cómo lo van significando en relación con la discapacidad.

En el Capítulo IV se visualiza cómo las docentes van construyendo prácticas asociadas con los apoyos, destinados a los estudiantes con discapacidad.

Capítulo I

Planteamiento del Problema, Objetivos, Marco Contextual y Aspectos Teóricos - Metodológicos de la Investigación

El interés por la temática que dio lugar a esta investigación surge a partir de las entrevistas realizadas a docentes de jardines de infantes de la Ciudad de Viedma en el año 2013 en el marco de la materia Pedagogía Especial. En esa oportunidad, se indagó qué consideraban los/as docentes de jardín que infraestructuralmente, impedía la inclusión de sus alumnos con alguna discapacidad. En esas entrevistas se pudieron visualizar algunas concepciones que sustentaban sobre inclusión y discapacidad intelectual, y se instaló el interrogante acerca de cómo estas concepciones podían intervenir en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En este capítulo, en un primer momento, se abordará el contexto en el cual surge la investigación. En segundo lugar, se realizará un recorrido por las diferentes investigaciones en torno a las representaciones docentes, aprendizaje-discapacidad y apoyos.

Luego se presentarán los fundamentos teóricos de la investigación, los principales objetivos que orientan este trabajo, y las herramientas metodológicas que se utilizaron.

1.1 Marco Contextual.

Las representaciones son construcciones que se producen en un momento histórico. Por lo tanto, debemos contextualizar cómo se produce el ingreso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, ya que cada momento histórico marca una forma de ver y trabajar con la discapacidad.

El ingreso de las personas con discapacidad a las escuelas comunes, en el ámbito mundial se da a partir de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las

Necesidades Educativas Especiales (España,1994). Su fundamento fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la cual buscó generar prácticas educativas centradas en las necesidades del niño, como medio para conformar una sociedad integradora.

En Argentina, cuando se promulga la Ley Federal de Educación 24.195 (1998) se da lugar a la educación especial dentro de los regímenes especiales de educación. En uno de sus apartados establece que los estudiantes que estén atendidos por Escuelas Especiales, podrán integrarse a Unidades Escolares Comunes cuando el equipo de profesionales considere y sea factible la integración, en conformidad con la familia.

En el año 2005 se sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, que en el artículo 15 del Derecho a la Educación establece que “las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica” es decir, que se le debe garantizar el acceso y permanencia a los establecimientos educativos, como una educación pública y gratuita.

En 2006 se deroga Ley Federal de Educación 24.195, y se aprueba la Ley de Educación Nacional 26.206, en la cual la educación especial deja de ser un régimen especial para convertirse en una modalidad dentro del sistema educativo. Debiendo garantizar el derecho a la educación en todos los niveles, a través de la construcción de procedimientos y recursos para detectar “las necesidades educativas derivadas de la discapacidad” (LEN 26.206. p. 9) para lograr la inclusión desde el nivel inicial.

En 2006 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobada por Naciones Unidas y ratificada en nuestro país a través de la ley constitucional

26.378 en 2008) legítima y efectiviza los derechos de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos como salud, trabajo, educación, etc. En cuanto a la educación, que es el ámbito en el cual se desarrolla esta investigación, lo que se debe garantizar a las personas con discapacidad es que la misma sea “sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (pp.18-19). De este modo, se debe asegurar que la educación de las personas con discapacidad sea de calidad y gratuita, brindándoles los apoyos necesarios para un desarrollo social y académico.

En el año 2011 el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N°155/11, que se fundamenta en las leyes 26.061, 26.206 y 26.378, establece cómo se debe llevar a cabo la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles, con acompañamiento de la modalidad (Educación Especial) para pensar las trayectorias escolares. En la misma sintonía se aprueban las “Pautas Federales para el mejoramiento en la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades y su regularidad” (Resolución N°174/12) que buscan dar criterios en torno al acompañamiento de las trayectorias escolares “reales” de los estudiantes, y en donde se establece que:

Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por lo tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades de nivel primario, y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y sus familias siempre que sea posible, se

privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes (p. 8)

A partir de la revisión de las resoluciones N° 155/11 y N° 174/12, se sanciona la Resolución N° 311/16 que marca los criterios para la “Promoción, Acreditación, Certificación y Titularización de Estudiantes con Discapacidad”, las orientaciones para el acompañamiento de las trayectorias obligatorias en los diferentes niveles educativos y la forma de certificación del nivel, teniendo en cuenta el Proyecto Pedagógico Individual del estudiante con discapacidad.

Mientras que esto se daba en el ámbito mundial y nacional, en la provincia de Río Negro ya en 1985 se dio la primera Ley Provincial 2055/85, que promueve la “Educación de los discapacitados dentro del sistema educativo común, con profesionales preparados para aplicar programas que contemplen metodologías adecuadas a cada discapacidad, según su tipo y grado, a efectos de asegurar su integración en el medio social” (p.3).

En 1990 se creó la Resolución N° 1331 que aprueba en el Art. 1 la “integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y necesidades educativas especiales en el sistema común” (p.1). Esta resolución fue derogada por la Res. N° 3438/11 en consonancia con la LEN 26.206 y la Resolución N° 155/11, planteando los lineamientos para la inclusión de los alumnos/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio. En la Resolución N° 3438/11 se establece que el Maestro Integrador en Discapacidad mental, auditiva, visual y motora pase a denominarse Maestro de Apoyo a la Inclusión en las distintas discapacidades mencionadas; a su vez determina cómo se configuran los equipos de apoyo, dependiendo de las barreras en el aprendizaje y

la participación del estudiante con discapacidad, siendo los equipos los que establecen cuáles son los apoyos más apropiados para la trayectoria escolar del niño/niña.

Es en este marco contextual que los docentes van construyendo sus representaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes sujetos a apoyos.

1.2. Antecedentes

Investigaciones Realizadas en torno al Aprendizaje de Estudiantes Sujetos a Apoyos

No se han encontrado investigaciones específicas sobre las representaciones de los docentes en torno al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual que son sujetos de apoyo en el ámbito escolar.

Sí se han encontrado investigaciones en torno a las representaciones sociales de los docentes sobre proyectos de integración, N.E.E. etc. Las investigaciones encontradas en su mayoría son de corte cualitativo, utilizándose como técnicas la observación no participativa, la entrevista semidirigida, etc. Sólo en un caso se encontró una investigación de corte cuantitativo, utilizando como técnicas de recolección de datos la encuesta.

Dentro de las investigaciones encontradas está la producida por Gallo, N. (2010) quien investigó las representaciones de los docentes respecto de la integración de alumnos con NEE (referentes a alumnos con discapacidad intelectual) en el ámbito de la Escuela primaria, en los partidos de Lanús y Lomas de Zamora, llegando a la conclusión que los docentes plantean grandes dificultades para realizar sus prácticas.

En Chile se produjeron varias investigaciones como las de Cuadra Martínez (2008), Cornejo (2009) y Cortés, Cáceres y Gahona Palominos (2012), sobre las representaciones docentes del niño integrado y proyecto de integración, quienes llegaron a la conclusión que los docentes tienen valoraciones positivas hacia la integración, pero a la hora de llevar a

cabo su práctica, no terminan de concretar. A esto Cortés le agrega que estas representaciones que construyen afectan tanto negativa como positivamente a la integración.

Por su parte Damm Muños, (2009) también investigó las “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”. Este estudio concluye que las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales son dicotómicas, ya que se ven claras diferencias entre su decir y hacer, centrando la representación en la problemática o dificultades que presenta el niño.

En México, Garnique C, F. (2012) trabajó sobre las Representaciones Sociales de los docentes de educación básica frente a la inclusión. La investigadora concluye que los enunciados que apuestan a inclusión son administrativos, debido que en las prácticas no logran adaptar la enseñanza a los tiempos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta autora es tomada por Nayibe Angulo, (2015) como antecedente y último referente sobre la temática. Angulo investigó en Colombia cuáles son las “RS del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”, planteando como síntesis que los docentes no terminan de comprender qué es la inclusión, poniendo el eje en el alumno con discapacidad, en la falta y no en las capacidades, de este modo, desde el pensamiento de la autora se generan prácticas educativas que excluyen al alumno del grupo áulico.

En el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de Viedma de la Universidad Nacional del Comahue, Lucero (2014) trabajó sobre “¿Qué representaciones tienen los niños con dificultades de aprendizaje (sin discapacidad) del nivel primario de la ciudad de

Viedma, y sus familias acerca del tránsito por la escuela especial entre los años 2010-2013?”, planteando que hay dos tipos de representaciones: la primera ubican a la E.E como lugar preparado para la atención educativa y afectiva de los niños con dificultades de aprendizaje. Desde la otra postura terminan ubicando a la E.E en un lugar que no le da las herramientas para continuar los aprendizajes escolares.

En la misma sede universitaria Claudia Morón (2007) abordó la “posición frente al aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down en la escuela especial. Un estudio de caso”, concluyendo que los docentes terminan posicionándose en el lugar de maternaje e impidiendo que los alumnos puedan ubicarse en sujetos aprendientes, quedando en lugar de objeto.

Si bien el buceo bibliográfico continúa, se observa que las investigaciones encontradas hasta el momento en torno a las representaciones sociales de los docentes se centralizan sobre la integración, discapacidad e inclusión, pero no se aborda que RS tienen los mismos en cuanto a los aprendizajes sobre los alumnos con apoyo.

Investigaciones en torno a Aprendizaje y Discapacidad

En cuanto a investigaciones acerca de la relación *aprendizaje y discapacidad* intelectual hay escasez, y los estudios realizados hasta el momento se han orientado a las discapacidades auditivas, visuales y motoras. Se encontraron dos investigaciones que abordan la discapacidad intelectual, una de ellas es de Molina Roldán (2007) en la ciudad de Barcelona, España, que aborda “Los Grupos Interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad”, siendo estos grupos posibilitadores de aprendizajes ya que presentan una dinámica que permite tener en cuenta las diferentes formas de aprender.

Por otro lado, Pedraza Medina y Acle Tomasini (2009) trabajan sobre “Las Formas de interacción y Diálogo Maestro-Alumno con Discapacidad Intelectual en Clases de Español” en México. Concluyen que los alumnos con discapacidad no se benefician del diálogo que el docente tiene con el grupo, debido a que la relación alumno-docente en estos casos es directa, ya que necesita el alumno del acompañamiento constante en las actividades.

Investigaciones sobre Apoyos

Se han encontrado pocas investigaciones hasta el momento. Entre ellas la producida por Di Pietro y Pitton (2012) en la ciudad de Buenos Aires quienes estudiaron sobre “los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa” (p.1). Llegan a la conclusión que implementaciones de apoyos en las escuelas comunes, pertenecientes a la escuela especial, rompe con los ideales de homogeneización habilitando así espacio para una escuela inclusiva.

La más reciente es la producida por Silva, Lesly (2015) en Viedma, que trabaja “Configuración de apoyo y posicionamiento ante el aprendizaje: el caso de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias”. Concluye que la posición de los agentes que implementan los apoyos no son homogéneos ni coherentes, sino contradictorias y paradójicas. Según cómo se apliquen las configuraciones de apoyo permiten o no al alumno habilitar condiciones para el aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente es que esta investigación busca establecer qué representaciones construyen los docentes de la ciudad de Viedma en torno al aprendizaje de los estudiantes que son sujetos de apoyo en las escuelas primarias, teniendo en cuenta que

las RS no solo son valores e ideas sino prácticas que se ponen en juego. En este trabajo se busca identificar qué representaciones tienen los docentes en torno al aprendizaje de estos niños/niñas con discapacidad intelectual y por ende qué consideran que es la discapacidad/discapacidad intelectual, ya que ambos conceptos a la hora de llevar a cabo las prácticas no son separables.

1.3. Marco Conceptual de la Investigación

Para el análisis del material recabado se tomó el concepto de Representaciones Sociales desde Serge Moscovici y otros autores que hablan sobre la temática.

En cuanto al concepto de discapacidad se abordó desde las teorizaciones de Liliana Pantano y discapacidad intelectual de acuerdo con las definiciones de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo.

Por otro lado, Aznar y D. Gonzáles Castañón (2008), y Zabalza (2009) nos ayudaron a construir el concepto de apoyo. Mientras que la definición de aprendizaje se tomó de la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández.

Representaciones Sociales

Es una concepción perteneciente a la psicología social, cuyo representante y creador fue Serge Moscovici.

Las Representaciones Sociales (RS) son construcciones que las personas realizan, sobre determinados objetos sociales. Estas sintetizan explicaciones, conformándose en un conocimiento de sentido común. Es decir:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia,

hacen referencia a un tiempo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (Araya Umaña, 2002, p.11).

Por lo tanto, las RS son las formas en que las personas organizan y objetivan la realidad que los rodea. Moscovici (1973) define a las RS como:

Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportandoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (citado en Duveen y Lloyd, 2003, pp. 29-30).

Este sistema es una manera particular de construcción del conocimiento, en donde se pondrán en juego el contexto social, el momento histórico en el cual se producen, es decir, es una construcción social de la realidad. Por esto mismo Araya Umaña (2002) plantea que la construcción del conocimiento es un esquema triádico ya que en “la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos” (Araya Umaña, 2002, p.17). Estos otros serán definidos por Moscovici como *alter*, donde no solo se relacionan los sujetos entre ellos, sino que también con el objeto. Ya que como plantea Duveen y Lloyd (2003) tomando a Moscovici “las representaciones son siempre representaciones de algo” (p.31).

El sujeto es un productor activo de conocimiento, es decir, que las RS son elaboradas y organizadas por las personas que las construyen en ese momento social. “Las

RS se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales” (Castorina & Kaplan, 2003, p.12). La RS no es sólo la concepción que se tiene sobre un objeto, sino que también orienta las prácticas, ya que las dinamiza y regula; por ende, las representaciones sociales tienen dentro de ellas a las prácticas, de las que los sujetos pueden o no ser conscientes.

En base a esto, Araya Umaña plantea que la construcción de las RS se conforma por varios elementos, entre ellos, “el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia (...) las fuentes de determinación de las RS se encuentra en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno” (2002, p. 33); también se producen por los mecanismos de anclaje y objetivación: el primero se refiere a la forma en que determinadas ideas sobre un objeto “entran a formar parte de las representaciones sociales” (Araya Umaña, 2002, p. 33). En cuanto a la objetivación sería “cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones” (Araya Umaña, 2002, pp. 33-34). Es decir, los esquemas sociales influyen en las RS y los esquemas anteriores pueden interponerse en la construcción de nuevas representaciones.

Por otro lado, el conjunto de prácticas sociales se encuentra estrechamente relacionadas con las diferentes formas de comunicación, ya que como lo plantea Moscovici (2003) en éstas se conforman/construyen las representaciones sociales. “Es, en efecto, en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las RS” (Araya Umaña, 2002, p.34).

Por lo expuesto, esta investigación va a abordar las RS de los docentes sobre el aprendizaje de los alumnos con apoyos, es decir, cómo se organizan los conocimientos, ideas, valores y cómo orientan las prácticas.

Discapacidad

Se abordó el concepto de discapacidad, desde una perspectiva crítica y sociológica donde se pone el eje no sólo en la persona con discapacidad, sino también en su contexto.

Liliana Pantano (2010) plantea que en la actualidad la:

Discapacidad es tomada como una condición y una situación donde confluyen factores contextuales (personales y ambientales), en interacción con el portador de un estado negativo de salud, manifestándose de muy diversas maneras, básicamente si se tiene en cuenta que todo individuo es único e irrepetible, eminentemente social y que requiere de la cultura de su comunidad para sobrevivir y desarrollarse (p.62).

La autora plantea que la discapacidad no está sólo dada por la condición de la persona sino también por la interacción con la sociedad, por esto la importancia de romper con los eufemismos como “capacidades diferentes” en donde se termina teniendo que explicar nuevos términos: ¿Qué son las capacidades diferentes? “¿diferentes a qué? ¿Al promedio?” (Pantano, 2007, p. 108). La autora dice que la “discapacidad, en cuanto diferente puede ser la manera en que se desenvuelve la persona” (Pantano, 2007, p. 109), siendo un aspecto que abarca a toda la población ya que cada persona tiene su forma de relacionarse con la comunidad.

De esta manera, la discapacidad no queda solo centrada en la persona y su condición de salud sino que también como se dijo, en su relación con el medio que lo

rodea, debido a que las prácticas y los ambientes (infraestructuras) generan condiciones para que las personas puedan o no desenvolverse de manera autónoma. Es decir, “la discapacidad fundada a partir de daños en la salud (en interacción con el medio) se proyecta, se reduce o se agiganta a partir de la propia cultura, de las actividades, de los discursos y de las prácticas concretas sustentadas en diversos valores y creencias” (Pantano, 2010, p.63).

De este modo, la “resolución” de la discapacidad significa estar atentos a aquellas barreras que obstaculizan o favorecen la construcción de la misma. Se deben brindar apoyos para que las personas con discapacidad tengan las menores limitaciones y restricciones en su participación en la vida social.

Por lo tanto, “hablar de discapacidad (...) es hacer referencia a posibilidades limitadas del desarrollo humano. Y esta limitación (...) no está dada exclusivamente por la carencia (físicas, mentales o de otro tipo) de quien está impedido, sino también por la comunidad a la que pertenece, en tanto y en cuando no siempre ofrece medios alternativos de superación y/o promoción” (Pantano, 1993, p. 15).

Discapacidad Intelectual

Este concepto se toma desde una perspectiva ecológica. En 2011 la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo (AAIDD) define a la *discapacidad intelectual* como una "discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en *el funcionamiento intelectual* como en *el comportamiento adaptativo*, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina *antes de los 18 años de edad*" (AAIDD, 2011. Resaltado de la asociación).

La AAIDD establece como *el funcionamiento intelectual*, a la “capacidad mental general, como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, etc.” (2011) y considera *al comportamiento adaptativo* como la “colección de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son aprendidas y realizadas por la gente en su vida cotidiana” (AAIDD, 2011).

Las limitaciones en el funcionamiento actual deben “considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura” (Schalock et al., 2007, p. 9), ha de tener en cuenta “la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales” (Schalock et al., 2007, p. 9). Se deben tener en cuenta sus capacidades, como sus limitaciones ya que la descripción de estas últimas permite perfilar un tipo de apoyo.

El término discapacidad intelectual “se centra en las conductas funcionales y factores contextuales; el modelo de evaluación que promueve proporciona una base lógica para la provisión de apoyos individualizados debido a que está basado en un marco socio-ecológico” (Schalock et al., 2007, p.12).

Apoyo

El apoyo se entiende como un andamiaje proporcionado por otros para posibilitar el aprendizaje del sujeto.

Aznar y González Castañón consideran al apoyo como “un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de la persona, y las capacidades y limitaciones del grupo en el que vive, para llegar a objetivos mutuamente relevantes” (2008, p.99). Es pensada en términos de relaciones, se dirigen a la persona y es orientada por objetivos. El apoyo como configuración se va a ir modificando con el tiempo,

ya que son altamente personalizadas y pensadas en el vínculo de la persona y su entorno, el cual es cambiante.

Como dicen Aznar y González Castañón, el apoyo es una “mirada revolucionaria sobre la persona y su entorno porque obliga a hacer visibles las relaciones invisibles de dominación y de exclusión social que acompañan a la discapacidad, para generar una alternativa posible y eficaz” (2008, p. 106). De este modo, se plantea el apoyo como una forma de ver el contexto que rodea a las personas con discapacidad, para generar propuestas alternativas que no centren la dificultad solamente en la persona sino en el contexto que lo rodea, ya que éste genera situaciones de exclusión social, que impiden un mejor desenvolvimiento de la misma.

Por ende, los apoyos deberán tener en cuenta la necesidad de la persona, para buscar promover las satisfacciones personales, el acceso a recursos, información y relaciones propias de vivienda y ambientes de trabajos inclusivos, generar autonomía y autodeterminación en los sujetos, etc.

Los apoyos son “el camino necesario para la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad de las personas con discapacidad” (Aznar & González Castañón, 2008, p.107). Buscando generar así una sociedad inclusiva y no solamente tolerante.

Estos autores consideran que para que una intervención sea considerada apoyo debe cumplir cinco criterios: en primer lugar, ser una *actividad* ya que es una praxis, que se sostiene en el tiempo, a su vez debe ser *vincular* porque es un puente entre la persona y las otras personas. El mismo es *personalizado* debido a que busca mejorar la vida de una persona particular. La *planificación* de los apoyos, su diseño y organización deben pensarse de forma integral. Y el último elemento es la *evaluación* de los mismos, ya que estos al ir

cambiando a lo largo de la vida de la persona van variando en intensidad y a su vez, se modifican teniendo en cuenta la evaluación que puede hacer la propia persona, de acuerdo al grado de satisfacción que ésta exprese con los mismos (Aznar & González Castañón, 2008).

Para la planificación de los apoyos debe tenerse en cuenta la *frecuencia* (esporádicos, mensuales, semanales, diarias y horarias) en que se decide intervenir “teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles” (Aznar & González Castañón, 2008, p. 112). Es decir, son graduados en función de la necesidad que presenta la persona, más o menos intensivos, más o menos frecuentes, o más o menos generalizados.

También para su planificación se debe tener en cuenta la complejidad de los apoyos, la necesidad que presenta cada persona, la frecuencia del apoyo y quien va a ser el encargado de realizar el mismo.

Si la persona se apoya en sus capacidades, el apoyo va a estar orientado para que la persona pueda realizar por sí sola determinadas actividades, siendo el apoyo indicaciones, recordatorios.

Cuando cualquiera puede brindar el apoyo, son intervenciones que apuntan al sentido común, que puede realizar cualquier miembro de la comunidad.

El apoyo requiere estrategias acordadas o conocimiento previo de la persona, es decir, el que se haga cargo de la intervención debe tener experiencia.

El apoyo debe ser brindado teniendo en cuenta las orientaciones de un experto como dicen Aznar & González Castañón (2008) supervisión o asesoramiento de alguien con competencias. A su vez, es necesaria que la intervención sea realizada por un experto que

tengan conocimientos y práctica frente al tipo de apoyo planteado, es decir, intervención profesional directa.

Podemos concluir que los apoyos son construcciones complejas, que se producen en la comunidad para promover que el sujeto con discapacidad pueda desenvolverse de una forma más autónoma y respetando sus intereses. De este modo se busca generar una sociedad inclusiva, por medio del apoyo, el cual actúa como puente entre la persona y la comunidad. Estos apoyos deben ir pensándose según las necesidades de cada uno de los sujetos, por lo que esto conlleva a que cada planificación es única e irrepetible, donde la frecuencia dependerá de todo esto y de los recursos con los que se cuente.

Por su parte Zabalza (2009) va a agregar que el apoyo no es *sobre* sino *con* todos los involucrados en el mismo, poniendo como centro del apoyo en la escuela, tomando el apoyo como una acción al cambio. Por un lado, plantea un mayor protagonismo del grupo, la persona, o la institución (escuela) afectada por el apoyo. En segundo lugar, retomando el apoyo como cambio, plantea que el mismo debe generar cambios en las acciones externas como en el nivel de pensamiento. “El apoyo requiere de la colaboración de los apoyados pues en caso contrario es posible que podamos forzar un cambio de conducta pero es poco probable que logremos cambiar su mentalidad” (Zabalza, 2009, p.39). Este aspecto amplía la concepción de González Castañón y Aznar (2008), planteando que el apoyo no solo debe generar cambios para el sujeto que lo necesita sino que debe generar cambios en la comunidad que los solicita donde los apoyos que se le dan a la persona en particular deben ser pensados y construidos por todo el grupo interviniente. En este punto se involucra a la comunidad, que como dicen González Castañón y Aznar son los que pueden generar barreras, como también removerlas.

El apoyo no solo resulta de una cuestión intervencionista sino que también puede generar cambios en la forma de pensar, ya que se plantea que las modificaciones en los mismos habilitan que el día de mañana las instituciones pueden prescindir de la intensidad y frecuencia de apoyos, en consonancia con el incremento de la autonomía en la persona. El apoyo:

Tiene sentido (...) cuando es concebido como un proceso de aprendizaje y de desarrollo de las personas e instituciones que lo reciben. Lo importante para ellas no es que alguien resuelva sus problemas sino que ellas mismas se encuentren, como consecuencia del apoyo, en mejores condiciones para afrontarlo por sí misma. (Zabalza, 2009, P. 39)

Por lo tanto, cuando hablamos de apoyo, estamos hablando de un modelo ecológico, que involucra no sólo a la persona o institución que lo solicite, sino al conjunto de la comunidad educativa. Y donde el grupo colaborará para genera las mejores estrategias orientadas a la ayuda no sólo de los alumnos con discapacidad. Se trata de habilitar que la escuela repiense su lugar como generadora de apoyos o de barreras en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos para poder cambiar su actuación y mentalidad sobre la situación para la que se solicita apoyo.

De este modo podemos retomar lo planteado por González Castañón y Aznar en relación a la configuración de los apoyos donde los mismos serán una elaboración del conjunto de la comunidad educativa. En esta elaboración se tendrá en cuenta la frecuencia y quién realizará los apoyos. Siempre buscando que a la larga los apoyos sean prescindibles tanto para la persona como para la institución educativa.

Concepción de aprendizaje

Se abordará el concepto de aprendizaje desde los aportes de la psicopedagoga Alicia Fernández. Esta plantea que el aprendizaje es un proceso cuya base es vincular. Los primeros aprendizajes se van dando en los primeros vínculos que el niño tiene con su madre-padre-hermano. El niño no sólo ocupa el lugar del que aprende sino también el lugar del que enseña, lo mismo debe ocurrir con los que estén del otro lado. El aprendizaje siempre se produce en relación con otros.

De este modo, aparecen dos posiciones subjetivas presentes en una misma persona y en un mismo momento. El sujeto aprendiente siendo este “aquella articulación que va armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (Conocimiento-Cultura...) y con otros” (Fernández, 2014, p. 63). Pero también el sujeto enseñante el cual, es necesario para aprender ya que para esto:

Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a mostrar, a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad (Fernández, 2014, p. 69).

Para aprender es necesario que los conocimientos nuevos se pongan en interacción con los ya existentes. De este modo, se plantea que hay dos posiciones subjetivas pero que las mismas no están separadas una de la otra, por lo cual, coexisten en los mismos sujetos.

Debido a esto la autora piensa al aprendizaje:

Como un proceso y una función que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño (...) Haciendo una

simplificación (...) del proceso de aprendizaje, nos hallamos ante una escena en las que hay dos lugares: uno donde está el sujeto que aprende, y otro donde ubicamos al personaje que enseña. Un polo donde está el portador del conocimiento, y otro polo que es el lugar donde alguien va a devenir un sujeto (Fernández, 1987, p. 57)

Los primeros aprendizajes se van a ir dando desde el seno familiar, luego se traslada al ámbito escolar, vale aclarar que el aprendizaje no es exclusivo del niño, sino que también de aquel que se encuentra en la posición de quien enseña; ambos van aprendiendo en la interacción con los otros. Por esto mismo, la autora plantea que las dos posiciones subjetivas enseñante-aprendiente se encuentran presentes en los dos polos del proceso.

Para que la enseña se transforme en conocimiento, debe haber cuatro niveles “aportados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular” (Fernández, 1987, p. 53). Los niveles que se deben poner en juego son el organismo individual y heredado; su cuerpo construido especularmente; su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo (Fernández, 1987).

Estos cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia y deseo) son esenciales para que el aprendizaje acontezca. El primero se caracteriza por tener un funcionamiento condicionado, donde “el organismo podría compararse a un aparato de recepción programado, que posee transmisores (células nerviosas) capaces de registrar cierto tipo de asociaciones, de flujos eléctricos y reproducirlos cuando sea necesario” (Fernández, 1987, p, 63). En este punto, el nivel orgánico puede presentar alteraciones en su funcionamiento o desarrollo, pero no por ello presentar problemas en su aprendizaje. Como dice Fernández (1987) “el organismo alterado provee el terreno en el que resulta más fácil que se aloje un

problema de aprendizaje, pero no es determinante. Muchos sujetos, a partir de organismos deficitarios, han podido aprender y hasta ser brillantes en su profesión” (p. 42).

En cuanto al cuerpo, este es producto de un organismo transversalizado por la inteligencia y el deseo, donde será una corporeidad que aprende, goza, piensa y actúa. Es a partir del cuerpo que el sujeto se apropiará de su organismo, es decir, aprenderá que sus extremidades son suyas y que las puede mover. Ocupando en este punto un lugar muy importante en el aprendizaje, ya que “desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo” (Fernández, 1987, p. 65). A través del cuerpo el niño realiza sus primeros aprendizajes, ya que se apropiará del conocimiento por la acción que realiza en los primeros años sobre los objetos. “Disponer del cuerpo da al acto de conocer la alegría sin la cual no hay verdadero aprendizaje” (Fernández, 1987, p. 67). Si el conocimiento es pasado por el cuerpo, este no sólo se apropiará del mismo, sino que también lo podrá mostrar.

En cuanto al lugar de la inteligencia y el deseo en el aprendizaje, estos no van separados ya que como dice Fernández:

El pensamiento es uno solo, no pensamos por un lado inteligentemente y después, como si cambiáramos de dial, pensamiento simbólicamente. El pensamiento es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. Al mismo tiempo se dan la significación simbólica y la capacidad de organización lógica (1987, p. 75)

De este modo, no se puede separar ni fragmentar al sujeto ya que las cuatro dimensiones se encuentran vinculadas y en constante interacción. Por lo tanto, al tener en cuenta la corporeidad, el deseo y la inteligencia entran en juego intercambios afectivos, cognitivos con el entorno, que no son solamente orgánicos.

Plantea a la inteligencia – nivel lógico, como la estructura lógica del pensamiento. Es decir, “la estructura lógica (...) es una estructura genética. El conocimiento se construye. El humano debe pasar por un proceso, hacer un trabajo lógico para acceder al mismo” (Fernández, 1987, p. 79). Será a partir de la acción que se llega a un pensamiento lógico-abstracto, mediante una organización y reorganización continua del conocimiento. Toma aportes de Piaget el cual plantea que las estructuras van modificándose hacia un nivel de mayor complejidad, donde se van a ir dando momentos de desequilibrio y re-equilibrio que van a permitir organizar y reorganizar el conocimiento. Este “progreso en la estructuración de la inteligencia, si bien no puede lograrse a través de una enseñanza organizada, tiene que ver directamente con la experiencia. Si el niño no realiza acciones con los objetos (...) tocar, moverse, probar su dominio sobre las cosas” (Fernández, 1987, p. 83) encontrará dificultades en la organización de su inteligencia.

En cuanto al nivel simbólico, es el que organiza los significantes y la vida afectiva. “El lenguaje, el gesto y los efectos operan como signos o como significantes, con los que el sujeto puede decir cómo siente su mundo” (Fernández, 1987, p. 83). Por ende, no solo la inteligencia interviene en el aprendizaje, lo hace el organismo, el cuerpo, el deseo. “Mientras la inteligencia se propone apropiarse del objeto conociéndolo, generalizándolo, incluyéndolo a una clasificación, el deseo se propondría apropiarse del objeto significándolo” (Fernández, 1987, p. 84). A la hora de aprender es necesario de la circulación del deseo ya que con determinados objetos se consigue el goce, mientras con otros el displacer y llevará a la necesidad de ir por otros objetos.

En el aprender el sujeto se constituirá en autor a partir de la movilidad de posiciones entre enseñante y aprendiz. Siendo el sujeto autor desde donde aprende el niño, esto

quiere decir, que el niño transforma (construye) los conocimientos, pero también “quienes lo circundan” (Fernández, 2014, p. 72). Aprender supone crear espacios de autoría, ya que “sin ese sujeto activo y autor que significa el mundo, significándose en él, el aprendizaje, se convertirá en la memoria de las máquinas, es decir, en un intento de copia. (Fernández, 2014, p. 82).

1.3 Objetivos

Objetivo General

- Conocer las representaciones sociales que sustentan los docentes de escuelas primarias de Viedma, en torno al aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual que reciben apoyos.

Objetivos Específicos

- Establecer qué ideas, prácticas y valores sostienen los docentes en torno al aprendizaje de alumnos con discapacidad.
- Identificar las ideas de los docentes en torno a la implementación del apoyo en discapacidad intelectual.
- Describir cómo se realizan los apoyos a los alumnos con discapacidad intelectual.
- Especificar las condiciones que producen la selección y significación de la información sobre aprendizaje de alumnos con apoyo en discapacidad Intelectual

1.4. Marco Metodológico

Esta investigación se enmarca desde los parámetros de la investigación cualitativa por “su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (Gobo. 2005 en Vasilachis, I. 2006. 28).

Debido a la complejidad de la temática que se aborda, la investigación cualitativa permite comprender qué representaciones construyen los docentes en torno al alumno con discapacidad, tanto en el orden de lo que dicen, como lo que hacen en las prácticas que realizan.

Ejes de Análisis

En esta investigación para llegar a las RS construidas por las docentes sobre el aprender de los estudiantes con apoyos en discapacidad intelectual, nos centraremos en tres ejes de análisis:

En primer lugar, cómo entienden a la discapacidad en referencia a los diferentes modelos sobre la misma.

En segundo lugar, cómo las docentes entienden el aprendizaje, qué características tiene el mismo en los estudiantes con discapacidad y cuál es su lugar como docentes en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, qué entienden por configuraciones de apoyo, qué lugar ocupan dentro de los apoyos, como lo llevan a cabo en la práctica diaria.

Muestra y Población

La población está constituida por docentes de nivel primario que tengan estudiantes con discapacidad intelectual, que son sujetos de apoyo en el ámbito escolar de la Ciudad de Viedma. Periodo 2017-2018.

La muestra se conformó con seis (6) docentes de la ciudad de Viedma que contaban en su grupo a cargo de estudiantes con apoyos en discapacidad intelectual en el período 2017-2018.

La unidad de análisis: las representaciones sociales en tanto implican las ideas, pensamientos y práctica de los docentes.

Las unidades de información previstas originalmente fueron cuatro (4) docentes con veinte a más años en la docencia y otros cuatro (4) recién ingresados a la misma. Esto se modificó por cuestiones de accesibilidad a la información durante el proceso de recolección de la misma en el campo. Se cambiaron las unidades de información de la siguiente manera: cuatro (4) docentes entre veinte y treinta años en la docencia, una (1) docente con catorce años en el ejercicio y una (docente) novel con menos de un año en la docencia. A su vez se realizó una entrevista a la Señora Adriana Cajarville de Serra, ex Directora de Educación Especial de la provincia de Río Negro.

Técnicas de Recolección

Para esta investigación se definió como “Técnicas de Recolección de datos” a las siguientes:

- Entrevista: La misma permitió un momento de interacción y de intercambio, para conocer modos de pensar y sentir de los informantes. En palabras de Olabuenaga “la entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y formular respuestas” (1996 p. 165). Se optó por las entrevistas en profundidad la elegida para esta investigación, considerándola como “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencia o situaciones, tal como lo expresan en sus propias vidas” (Taylor & Bodgan en Olabuénaga, 1996 p. 167).

Este tipo de técnica de recolección de información fue relevante para esta investigación ya que lo que se busca ver es cuáles son estas representaciones que construye el docente, y será a través de su decir en el diálogo con el entrevistador, que estas representaciones podrán ser explicitadas.

- Observación: Es un proceso en donde se contempla “sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Olabuénaga, J, 1996, p. 125)

Se llevó a cabo una observación no participativa en el aula que permitió al investigador escuchar y ver lo que se dice y hace haciendo una descripción de la situación. Esta técnica es relevante ya que permite ver cómo esas concepciones que el docente construye se reactualizan en la práctica que realiza.

Capítulo II

Construcciones de los Docentes en torno al Concepto de Discapacidad

En este capítulo nos proponemos abordar cuáles son las representaciones que poseen los docentes de Educación Primaria sobre la discapacidad. Es necesario para esto recordar los diferentes paradigmas que definen y abordan a la discapacidad, teniendo en cuenta que las concepciones se enmarcan dentro de un momento histórico particular.

Dentro de esta investigación se tomarán tres concepciones de discapacidad: el paradigma social de la discapacidad que ya se desarrolló anteriormente, el paradigma tradicional y el paradigma médico.

Paradigma Tradicional

Se funda en las sociedades antiguas como la espartana (s. V a.C.) donde los/las niños/niñas al nacer eran verificados para ver si presentaban malformaciones o algún grado de debilidad y en caso de ser comprobadas algunas de estas características eran objeto de infanticidio.

Con el cristianismo (Edad Media) se evoluciona respecto al infanticidio, y los sujetos con discapacidad pasan a ser objeto de caridad y lástima. Los mismos son considerados como portadores de males de la sociedad. Luego, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, se crean las instituciones (orfanatos, manicomios, prisiones, etc.) especializadas a cargo del estado, las cuales tenían un carácter asistencial hacia las personas con discapacidad, pero estos seguían siendo excluidos de los ámbitos sociales y alojados en estas instituciones.

Bajo esta perspectiva, se considera a las personas con discapacidad como inferiores, objetos de lástima, personas sin derechos, es decir son “una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad” (Hernández Ríos .M, 2015, P. 47)

Paradigma Médico

A mediados del siglo XX, luego de dar por finalizada la Segunda Guerra Mundial se empieza a entender a la discapacidad como producto de un problema orgánico, generando limitantes y desventajas tanto en aspectos personales como sociales. En decires de Olga Luz Peñas-Felizzola (2013):

La discapacidad es entendida como un problema corporal -ausencia, alteración o trauma sobre alguna parte- que afecta a la persona, derivado de enfermedades o condiciones de salud, y cuyo manejo es médico y rehabilitativo proporcionado por profesionales en estos campos, quienes definen discrecionalmente y por su carácter experto, las prioridades de cada caso y formas de intervención. La persona con discapacidad ocupa un rol pasivo, de “paciente”, mientras sigue las instrucciones de los profesionales (p. 4)

En este paradigma la persona es la poseedora de una “limitación”, siendo esta del ámbito privado, es decir, donde el Estado no asegura los tratamientos. Luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, los Estados deben involucrarse debido a que muchos de los soldados habían adquirido una discapacidad. La forma de tratar a la misma fue a través de personal específico/especializado, para poder superar las limitaciones.

En el ámbito de la educación empieza a aparecer la posibilidad de que las personas pueden ser educadas. Por ende, será la Escuela Especial la que tendrá una gran relación con la medicina ya que será esta la que defina si una persona es normal o anormal. A partir de la definición de la patología que el sujeto padece, será la escuela especial quien brinde un espacio organizativo diferente, con propuestas pedagógicas individuales correspondientes con la patología que presenta el sujeto.

Paradigma Social

En cuanto a este paradigma de la discapacidad, como se dijo anteriormente, se considera a la misma no sólo producto de la condición de salud de la persona, sino del contexto, es decir, la interacción de la persona con este puede acrecentar o disminuir las barreras al acceso y la participación.

Cada una de las docentes entrevistadas define a la discapacidad a través de diferentes palabras; aparece por momentos la resistencia a hablar de discapacidad, y en algunos casos no se habilitan a definir qué es. Como, por ejemplo: *“es difícil responder porque no me siento preparada para eso porque no lo estudié. O sea, lo puedo decir en mis palabras que es la discapacidad, es una capacidad diferente, que cada alumno tiene...pero no sabría describírtelo la verdad, no me profesionalicé en eso y no me puedo poner al margen de una maestra que sí lo hizo, (...) me parece que yo no estoy preparada, porque no lo estudie, no lo hice, no nos enseñaron y lo vas aprendiendo en el día a día”* (Entrevista N° 4).

Discapacidad: ¿Sinónimo de Capacidades Diferentes?

Es necesario retomar algo de lo que se explicita en el fragmento anterior, donde aparece asociada la discapacidad con la *capacidad diferente*, llevándonos a pensar qué se dice respecto a esto, ¿A qué se refieren los docentes con capacidad diferente? ¿Qué es diferente? ¿Qué es capacidad?

Si analizamos por separado las palabras que componen el término capacidades diferentes nos encontramos que la Real Academia Española establece la *capacidad* como “cualidad de capaz”, siendo capaz un adjetivo que establece lo que la persona puede hacer. En cuanto al término *diferente* la RAE lo asocia a lo distinto, es decir, “que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata”.

Al buscar *capacidades diferentes* nos encontramos que muchos investigadores toman esta terminología, pero no la definen, solo se ha encontrado una definición de Sierra (2010) en una tesis de grado de Alvarado Hernández (2016) que indica a éstas como las deficiencias que puede tener una persona en su funcionamiento corporal. Esta construcción se asocia al modelo médico ya que pone como centro a la persona y sus aspectos orgánicos. Por ende, esta terminología no tiene un rango conceptual, sino que se constituyó como un modismo dentro del ámbito educativo y social.

Entonces ¿de qué hablan los docentes cuando dicen capacidades diferentes?, ya que, para algunos de estos, todos somos poseedores de capacidades diferentes:

Docente de 5to grado de Lengua y Cs. Sociales “*considero que todos tenemos en algún punto alguna capacidad, y en algunas cosas tenemos más capacidad que otra, hay que pensar esta diferencia en general y no marcarla así puntualmente por ahí sería un beneficio para todos, pensar la diferencia, que todos somos diferentes y que uno tiene a su*

modo una capacidad o una discapacidad, porque hay algunos que son muy capaces para algo y para otras cosas no” (Entrevista N° 3).

Como esta docente marca, todas las personas presentan diferentes capacidades que pueden ser mayores o menores, pero que también pueden tener una discapacidad. En este punto aparecen docentes que plantean que ellas tienen “discapacidad”, por tanto, habría que preguntarnos ¿a qué se refieren con esto? Ya que las docentes al plantear *“En general la discapacidad es una falta de capacidad para, creo que todos tenemos discapacidad en algo, yo soy discapacitada para hacer la vuelta carnero”* (Entrevista N° 5) o *“todos tenemos una discapacidad en algo, algo no sabemos hacer, yo por ejemplo en la cocina hay cosas que no puedo hacer”* (Entrevista N° 2).

En este punto la discapacidad está asociada a lo que uno no puede hacer, por lo tanto al hablar de estudiantes con discapacidad, refieren a que es una persona que no puede hacer por sus propios medios, *“una diferencia que te diferencia del resto que si lo tomas desde ahí, todos somos diferentes, pero bueno una discapacidad es como que tenés algo que te obstaculiza para tal fin”* (Entrevista N° 6), por lo tanto, si bien expresan que todos somos diferentes, en la discapacidad hay algo que impide hacer.

En síntesis, podemos decir que la capacidad es lo que podemos hacer, tomando el término de la RAE lo que somos capaces de hacer. Por lo tanto, podemos pensar que la discapacidad es antónima de capacidad, es decir, sin-capacidad. Donde si bien establece que todos tenemos diferentes “capacidades” algunas personas no poseen capacidad para hacer, por ende, se puede decir que la discapacidad está asociada a una falta de capacidad, que se termina nombrando como capacidades diferentes.

Este nombrar capacidades diferentes según una de ellas es *“porque nosotras las maestras tenemos mucho miedo a hablar de discapacidad, por ahí lo llamamos capacidad diferente”* (Entrevista N° 3). Este decir nos lleva a retomar lo que plantea Liliana Pantano respecto a los eufemismos que circulan sobre la palabra discapacidad donde *“al parecer con la intención manifiesta de “suavizar” el escozor que a algunos les causa este término o simplemente por desconocimiento.”* (2007, p. 1) se termina nombrando a la discapacidad de diferentes maneras.

De este modo, pareciera que los docentes por miedo y para suavizar el término discapacidad la sustituyen por “capacidades diferentes”; este miedo se termina reflejando en los ejemplos sobre discapacidad que ellas mismas dicen tener, pero en estos aparecen aspectos irrelevantes para la participación, el acceso y el aprendizaje de las personas, como, por ejemplo: “dar la vuelta carnero”, “ciertas cosas en la cocina”.

De esta forma, las docentes tratan de sacar la mirada del componente orgánico y ubican en que “todos somos diferentes” para suavizar el término discapacidad, pero en realidad se termina poniendo como eje en la falta del sujeto y en su estado de salud. Como dijimos anteriormente y es necesario remarcar *“Hay –eso sí – una diferencia en su funcionamiento y no sólo está dada por el estado de salud de la persona sino precisamente por la interacción de ese estado con el entorno, ya sea en lo familiar o social, en lo económico, en lo cultural, etc.”* (Pantano, 2007, p. 2).

Esta forma de comprender la discapacidad como capacidades diferentes termina posicionando a las docentes desde una construcción del modelo médico, donde la mirada es puesta en el sujeto, y no en el contexto que acrecienta o disminuye las barreras.

Concepciones sobre la discapacidad intelectual

La AAIDD, desde una perspectiva ecológica, caracteriza la discapacidad intelectual por limitaciones en el funcionamiento intelectual, comportamental adaptativo, pero no debe mirarse sin tener en cuenta el contexto en el que se produce, es decir, las limitaciones deben verse dentro de un grupo etario y cultural.

La discapacidad es entendida por los docentes como una limitación “para”, que en el caso de la discapacidad intelectual es asociada con dificultades/inconvenientes para “aprender”, que pueden ser “*leves, moderadas y severas*” (Entrevista N° 2), en donde según estas se necesita de un docente especializado para que puedan enseñarle al estudiante con discapacidad.

En este punto, si bien somos conscientes de que hay una condición de salud en la persona, es necesario tener en cuenta que el contexto en el cual se encuentra inmerso puede o no acrecentar la discapacidad. Por esto decimos que la misma tiene un componente social, ya que el contexto con sus prácticas puede obstaculizar a que la persona pueda desenvolverse de manera autónoma.

Retomando los dichos de las docentes en torno a la discapacidad, la misma queda asociada a la persona como el portador y dueño de sus limitaciones, sin considerar que aspectos contextuales pueden constituirse en barreras para el acceso, participación y el aprendizaje, es decir, todas aquellas normas y prácticas educativas que interactúan negativamente en las posibilidades de aprender y participar, en este caso de los estudiantes.

La construcción de esta forma de entender a la discapacidad (capacidades diferentes) es una construcción intersubjetiva donde se ponen en juego “procesos de

interacción y comunicación mediante los cuales experimentan a los otros y a las otras” (Araya Umaña, 2002, p. 14).

En este punto, habría que pensar las contradicciones que se dan dentro de dichos discursos, ya que, si bien dan a entender que todos somos diferentes por el hecho de ser personas, la discapacidad es una diferencia limitante, ya que queda asociada al no poder.

Según Moscovici (1979) “La representación es un corpus organizativo de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios” (citado en Araya Umaña, 2002, p. 27). Por ende, estas construcciones de los docentes en torno a la discapacidad, se dan a fin de otorgar sentidos, valores, ideas y prácticas, que como dijimos anteriormente le permiten a las personas orientarse en su mundo social y dominarlo, brindando códigos comunes para la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El Contexto como Productor de RS

Las docentes, han construido una RS sobre la discapacidad que asocian a “*capacidades diferentes*”, pero ésta denota la falta o el no poder hacer de la persona. Si analizamos estas representaciones teniendo en cuenta los paradigmas sobre discapacidad antes vistos, la misma está relacionado con el *paradigma médico (biológico)*, ya que es producto de algo orgánico del sujeto y que solo puede ser abordado por personal especializado que es el que sabe cómo y qué se debe trabajar. Las docentes entrevistadas dicen no ser personal especializado para hablar sobre discapacidad.

Al recorrer cada docente su historia con estudiantes con discapacidad comentan que “*hubo resistencias no por el tema de discriminar, sino porque nosotros veíamos que no*

podíamos atender a la diferencia” (Entrevista N° 5), o cuando se realizó el cambio de políticas educativas asociadas a los estudiantes con discapacidad hacen referencia a que *“llegó la inclusión [...] no estábamos preparados y era verdad o sea por ahí uno dice era negación de los docentes nuestros, lo que nosotros decíamos es que no estábamos preparados, no tenemos la formación (...) sino que solamente no teníamos la formación”* (Entrevista N° 2).

De este modo, es necesario pensar que esta RS se construyó dentro de las comunidades educativas, en un tiempo y momento cultural particular que, si bien hoy en día nos encontramos en un momento en el que se plantea la discapacidad como producto social, la misma ingresó a la escuela como algo particular del sujeto, y se requiere de personal especializado -profesor en educación especial- para el acompañamiento de la trayectoria escolar.

Esta construcción que han realizado las docentes se produjo en un momento particular en donde se da el ingreso en las instituciones de Educación Primaria Común a las personas con discapacidad, siendo el fundamento de este ingreso generar condiciones para la integración social. El encargado de pensar las metodologías para la enseñanza era el personal preparado, es decir, el docente perteneciente a la Escuela Especial.

En la actualidad hay docentes que plantean que *“cuando estoy haciendo inclusión por este nene decís: que vaya a la especial, en especial va a tener talleres, tiene otra rutina de trabajo; la escuela es estructura, por donde la mires”* (Entrevista N° 6). De este modo, sigue habiendo posturas desde una mirada de la discapacidad propia del paradigma médico-biológico mirando desde una postura compensatoria el trabajo de la educación especial (Tomé & Guiastrennecto, 2017).

Este tipo de postura está asociada a la falta y centrada exclusivamente en la persona y no en su contexto. Por lo tanto, podemos pensar que dentro de las instituciones educativas en la actualidad no ha habido modificaciones sobre qué se entiende por discapacidad, más allá que normativamente se fundamenta el estar de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes desde el paradigma social.

La discapacidad tiene un componente orgánico o de salud, pero la misma se termina acrecentando a partir de las barreras del contexto social. Las docentes en sus discursos no tienen en cuenta cómo el contexto influye en la construcción de la discapacidad, sino que queda, como dijimos anteriormente, asociado a la condición de salud de la persona.

Es decir, que las docentes han construido en su momento una representación sobre la temática que se funda en los inicios de la llamada integración, asociada a una concepción de discapacidad desde el Paradigma Médico. En ese marco, es el docente de la escuela especial el que puede brindar algunas de las herramientas para el trabajo con las persona con discapacidad, que como dijimos tiene un problema de salud.

En la actualidad, alguno de los docentes siguen situando al Maestro de Apoyo a la Inclusión como el que sabe, y otros empiezan a plantear el trabajo colaborativo entre el Maestro/a de Grado y el Maestro/a de Educación Especial, sin cuya presencia se hace difícil el trabajo docente.

Sentimientos de los Docentes hacia los Estudiantes con Discapacidad

Las docentes, como dijimos anteriormente, al plantear el ingreso de los estudiantes con discapacidad, expresan miedos al decir que no están preparados para el ingreso de estos, y se “calman” en algún punto con el ingreso del perfil Maestro Integrador. Pero si seguimos indagando aparecen discursos docentes como “*vaya a la escuela especial*”, o al

caracterizar a sus estudiantes la misma describe *“esta nena pobrecita, porque era como un animalito, todo se llevaba a la boca, todo llena de mocos, no caza una”, “este nene que te digo también era un animalito”,* ante la inclusión de un estudiante *“vos decís no tiene la culpa el resto, de tener que dedicarle solo a un nene cuando somos veinticuatro (24), porque el que está estimulado le tenés que dar más, y entonces no es justo, no es equitativo a veces, por incluir a uno tenés que dejar al resto.”* (Entrevista N°6).

En este punto podemos pensar que, para esta docente, el estudiante con discapacidad dentro del aula genera situaciones de inequidad con otros alumnos, ya que desde su punto de vista de la docente si se dedica al estudiante con discapacidad debe dejar de lado al grupo. Esto es el aspecto más afectivo de la representación, lo que aparece sin necesidad de que haya información sobre la discapacidad.

Este sentir es tan diverso, que por más que todos hablen de la persona con discapacidad como alguien que no puede hacer, las mismas tienen diferentes sentimientos ante estas, la docente anteriormente pareciera que tiene sentimientos de compasión, lástima hacia los estudiantes con discapacidad. Mientras que otra refiere a sus estudiantes como *“personas con capacidades diferentes, lo que tiene es esta cuestión de... de la no maldad son chicos y personas, la que yo conozco, de los chicos que tengo acá (escuela), de mis cuñados, yo conozco a chicos que iban al club con mis cuñados y que se yo la falta de maldad son chicos buenos que no tienen maldad, que si se ponen violentos es porque no se pueden expresar”* (Entrevista N° 1).

Esta docente, ubica a los sujetos con discapacidad desde un lugar de no maldad teniendo en cuenta que en su realidad familiar convive con personas con discapacidad. Podemos pensar que si bien la docente entiende las barreras de comunicación que pueden

presentar las personas con discapacidad, las ubica en un lugar de lástima, donde se perdona su accionar, porque tiene “capacidades diferentes”.

Si bien se presentan sentimientos encontrados respecto al estudiante con discapacidad, las docentes muestran preocupación ante aquellas situaciones de estudiantes que por diversos motivos presenten obstáculos en su trayectoria escolar; desde su decir, son los que obstaculizan el trabajo docente ya que estos estudiantes no cuentan con acompañamiento de especialistas. Es decir, que no solo es el estudiante con discapacidad el que dificulta el trabajo docente sino todo aquel estudiante que no esté dentro de lo esperado por las docentes.

A Modo de Síntesis

En base a lo visto hasta el momento las docentes han construido una representación en torno a la discapacidad que se basa en los fundamentos del modelo médico, el cual se centra exclusivamente en las necesidades individuales del sujeto.

Dicha representación se construyó dentro de las escuelas primarias comunes cuando se da el ingreso a las mismas de una población que pertenecía hasta ese momento a otra parte del sistema educativo –escuelas especiales. Este ingreso se fundamentó en los cambios de normativas que buscaban garantizar el acceso a una educación igualitaria en todos los niveles educativos, de las personas con discapacidad y por ende, iguales derechos.

Las docentes al hablar de estudiantes con discapacidad, comprenden que estos presentan una limitación que es propia de cada sujeto. Esta construcción se funda desde la escuela integradora, que se da lugar en la provincia de Río Negro con la Ley Provincial 2055/85 y la Resolución N° 1331/90 del Ministerio de Educación de la Provincia. Pero en

la actualidad esta construcción sigue persistiendo, más allá que socialmente se modificó la forma de ver y entender a la discapacidad.

Se enfatizan las Necesidades Educativas Especiales de esos niños y niñas; esta postura mira las características propias del sujeto y hace que se generen propuestas pedagógicas desde su discapacidad, sin tener en cuenta los diferentes elementos que pueden generar barreras para la participación, el acceso y el aprendizaje (Tomé y Guiastrennecto, 2017). Por ende, los docentes siguen viendo a la discapacidad como problema del estudiante.

Esta construcción de la discapacidad que los docentes tienen hoy, se encuentra alejada de la que se busca impartir dentro de las normativas y de las políticas educativas, e influyen a la hora de generar prácticas docentes.

Capítulo III

Concepciones Docentes sobre el Aprendizaje de los Estudiantes con

Discapacidad Intelectual

Retomando lo trabajado en el capítulo anterior, nos encontramos con definiciones asociadas a la discapacidad como limitante del sujeto. Entonces, ¿qué construcciones han realizado los docentes en torno al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad?

En primer lugar, es necesario destacar que al solicitarles que definan el aprendizaje de las personas con discapacidad, parece a primera vista no haber grandes diferencias del aprendizaje de las personas sin discapacidad. El aprender es el *“conocimiento, básicamente es eso aprender, te presentan algo y uno lo va incorporando, en sus distintos niveles que tenga de... en las etapas que uno esté, ir incorporando estos nuevos aprendizajes”* (Entrevista N°6). O *“el aprendizaje es un proceso en el que el chico va adquiriendo distintos conceptos, conocimientos, herramientas de resolución”* (Entrevista N°5).

Por ende, a primera vista el aprendizaje queda asociado a la incorporación, adquisición de conocimientos. Para continuar el análisis debemos retomar la diferencia entre conocimiento y saber, ya que esto nos permitirá esclarecer qué entendemos por aprendizaje, por *sujeto autor*.

Expresa Alicia Fernández que el conocimiento:

Es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizados en teorías; se enuncia a través de conceptos. (El conocimiento tiende a objetivar).

En cambio, el *saber* es transferible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no es sistematizable (no existen tratados de saber); sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, historias clínicas.

El saber da poder de uso. No así los conocimientos (2009, p. 79)

¿El Estudiante con Discapacidad es Constructor de Saber?

Retomando la diferencia entre conocimiento y saber que realiza la autora, nos encontramos con construcciones docentes que asocian, como dijimos anteriormente, el aprendizaje de todos sus estudiantes como adquisición, incorporación de conocimiento. Este modo de concebir el aprender nos interpela respecto a si el estudiante es autor y constructor de saber o un mero repetidor de conocimiento.

Nos encontramos con docentes que plantean que el estudiante es un activo constructor de conocimiento, por ello pretende que sus estudiantes *“puedan desde su propia experiencia aprender desde su lugar”* (Entrevista N°2). Pero al profundizar podemos ver que al hablar sobre el aprendizaje de un estudiante con discapacidad plantean que *“Cuesta bastante querer presentar un contenido (...) la adecuación tiene que ver con lo que él puede hacer, yo no puedo darle lo mismo que los demás, estamos trabajando numeración, bueno con él se trabaja numeración, pero con los número que él puede, muy memorístico (...) las tablas las sabe de diez pero preguntas cinco por ocho y empieza cinco por uno cinco, cinco por dos te repite toda la tabla muy memorístico”* (Entrevista N° 1) o que *“Hay veces que pensar que sí aprendió, y hay veces que te vas a tu casa pensando que lo aprendió y al otro día le preguntas y no se acuerda pero bueno, lo ves en el día a día, eso es un proceso continuo, lento”* (Entrevista N° 4).

De este modo, podemos ir infiriendo que si bien se plantea por parte de las docentes que todos son sujetos constructores de saber, al comentar cómo aprende un estudiante con discapacidad, el mismo queda ubicado en un lugar de repetidor de aquellos contenidos que se le presentan por parte de las docentes; parecería que no hay construcción de saber, por ende, no puede hacer uso de éste y en algunos casos no puede dar cuenta de lo trabajado.

Asociado a esta forma de aprender y entendiendo que cada estudiante tiene su particularidad las docentes terminan diciendo que *“cada uno aprende a su ritmo y a lo que él puede, no todos aprenden de la misma manera y de la misma forma”* (Entrevista N° 1).

Afirman que el aprendizaje es un proceso, que va a depender de la etapa en que el niño/niña esté o *“el punto de partida”* (Entrevista N° 3). Aparecen construcciones por parte de las docentes que ponen el acento en los procesos que los estudiantes realizan: *“el aprendizaje es un proceso, y que este proceso es diferente para todos, no todos tienen el mismo tiempo y el mismo proceso”* (Entrevista N° 3).

¿Entonces de qué Hablan los Docentes Cuando se Refieren al Proceso?

Nos encontramos que para éstas puede haber múltiples procesos ya que cada uno de ellos va depender de cada niño/niña. Entonces ¿qué hace que cada proceso sea diferente?

Ante esta pregunta, visualizamos que hay docentes que dicen que el proceso es diferente porque ante determinadas problemáticas los/las estudiantes van a encontrar diferentes maneras de resolverlo. Como dice la docente *“ahora estamos resolviendo situaciones problemáticas y siempre tratamos de ver qué manera de resolución, por ejemplo, un mismo problema de cuatro maneras diferentes, entonces comparamos a ver cómo lo resolvió él, cómo resolvió el otro, como necesitó hacer la cuenta, el otro necesitó dibujar, el otro necesitó contar lápices y el otro lo pensó mentalmente”* (Entrevista N° 5).

Esto nos permite entender que el proceso a primera vista se entiende como las diferentes formas que pueden encontrar los estudiantes para la resolución de determinados problemas. En este punto se puede tomar lo que plantea el Diseño Curricular de Primaria donde entiende al aprendizaje como:

Proceso activo de elaboración, de reestructuración y de construcción en el que los alumnos y alumnas dirigen y estructuran su acción para resolver los problemas que enfrentan y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. Esta concepción pone énfasis en los sujetos, protagonistas de su propio aprendizaje (2011, p. 16)

Esto nos lleva a una primera aproximación en la que las docentes toman aspectos conceptuales del Diseño Curricular del Nivel que se acerca en ciertos aspectos a una comprensión de los procesos en el aprendizaje desde una perspectiva psicogenética. Perspectiva en la que se fundamenta las prácticas docentes en nuestra provincia. Pero al seguir indagando nos encontramos que esta construcción del proceso se termina reduciendo y focalizando en el *tiempo* que le lleva a los niños y niñas la adquisición de conocimientos, poniendo énfasis en que “cada uno tiene su tiempo”, “cada uno tiene su ritmo”, no así en los diferentes procesos de elaboración que tiene un niño o niña.

Pero ¿qué pasa cuando este proceso que es diferente para cada sujeto pareciera que se detiene? ¿cuándo el sujeto no puede dar cuenta de aquello que se le presentó? Cuando esto pasa, en palabras de las docentes, hay que estimular, motivar y también “*respetando el proceso, porque a veces lo que uno quiere es que avance, que avance, que avance, y bueno es un proceso, por ahí tiene un tiempo, pero tampoco quedarnos, esperando ahí que*

avance, sino que estimulamos para darle actividades, a veces armamos actividades extras para que pueda repasar en casa” (Entrevista N° 3).

Si bien se plantea el aprendizaje como proceso, al seguir indagando la misma entiende que la forma de “estimular” al aprendiente para que pueda avanzar en la adquisición de contenidos es a través de la repetición. Esta repetición que no genera un sujeto autor, sino que se ubica al estudiante desde una posición pasiva. Lo que se evalúa no es lo que el niño o niña puede hacer con aquel *saber*, sino de cuantos contenidos puede dar cuenta, teniendo como referencia desde donde se partió.

Desde esta lógica, las docentes destacan el rol de las familias para que el aprendizaje se dé. Esto no se puede negar ya que es un elemento importante en la escolarización de niños y niñas, pero las docentes terminan ubicando a la familia como espacio complementario de las propuestas didácticas-pedagógicas; lo que no adquirió en la escuela, se adquiere a través de actividades extra escolares.

Si bien las docentes hacen hincapié en el *proceso* como dijimos antes, reducen a este al tiempo, donde para aprender solo es necesario que el docente muestre aquel contenido a trabajar, para que el estudiante dé cuenta de ese conocimiento objetivable. En caso que el/la estudiante no lo haya adquirido será a través de la repetición sistemática que lo logrará, ante lo cual el aprendizaje es la respuesta a un estímulo, y todo aquello que pasa mientras se aprende es ignorado.

De esta manera las docentes han incorporado dentro de sus representaciones sobre el aprendizaje el concepto *proceso*, pero como fuimos viendo si bien realizan una aproximación a lo que se les plantea dentro de las normativas, nos encontramos que el término *proceso* no termina de consolidarse como tal, debido a que lo que pasa desde que el

docente le presenta un contenido hasta que el niño/niña puede dar cuenta de este, no es tomado en cuenta, ya que como remarca una de las docentes hay que darle actividades para que avance.

Sólo a través de la repetición se logra un resultado acorde a las expectativas de las docentes. De este modo, expresan una construcción del aprendizaje que tiene sus fundamentos en la posición conductista, donde se entiende que para que el aprendizaje se dé “este es iniciado y controlado por el ambiente” (Pozo, 1997 p. 24).

Hasta el momento, pudimos ir visualizando en primer lugar que en realidad cuando se habla de aprender no se les está pidiendo al sujeto que sea un constructor de saber, que sea autor. Sino que coloca al estudiante como mero repetidor de aquello que el docente le muestra. Ante esto surge la pregunta ¿cómo es para las docentes el aprendizaje de las personas sujetas a apoyo en discapacidad intelectual?

Aprendizaje desde una Mirada Limitante.

Como vimos al principio, a primera vista parecería que para las docentes el aprendizaje se da de la misma forma para todos, poniéndose en juego el vínculo docente-estudiante como elemento principal. Pero como fuimos vislumbrando en este capítulo aparecen algunas concepciones donde el aprender puede ser diferente para cada niño, niña dependiendo de los tiempos particulares de adquisición de conocimientos. Adquisición que en algunos casos conlleva al estudiante ubicarse en un lugar pasivo de receptor de información y repetidor de conocimiento.

Entonces esta diferencia en el estudiante con discapacidad ¿qué significa? Para ejemplificar esto, es importante retomar los decires de las docentes donde el sujeto con discapacidad “*el niño no lo puede lograr, porque tiene, es cómo puede aprender hasta acá,*

hasta un cierto nivel, pero luego por las problemáticas que tiene no puede aprender otras cosas” (Entrevista N° 2) u “hoy trabajas bien y al día siguiente vos decís todo el trabajo que habíamos hecho ayer se hizo agua, o sea es como que no lo aprende, no lo incorpora”. (Entrevista N° 6).

Las docentes atribuyen a los estudiantes con discapacidad ciertas limitaciones en su aprendizaje, debido a que asocian el aprender en estas/os niñas/os a la repetición de contenidos, esperando por parte del estudiante que repita los mismos, por ende, la construcción de saber y su lugar de autoría se pierde.

Esto nos lleva a retomar una frase de Alicia Fernández (1987) que dice que un “organismo alterado provee el terreno en el que resulta más fácil que se aloje un problema de aprendizaje, pero no es determinante. Muchos sujetos, a partir de organismos deficitarios, han podido aprender y hasta ser brillantes en su profesión” (p. 42).

De este modo, podemos inferir que las docentes atribuyen problemas en el aprender en los estudiantes con discapacidad. Como dice Alicia Fernández (2015) “una gran falencia de nuestra educación tiene que ver con la descalificación del saber y el endiosamiento del conocimiento” (p. 79).

Por este motivo cuando hay un estudiante que no puede cumplir con los tiempos proyectados, con lo que le solicita el docente, se lo considera problema de aprendizaje.

Las docentes esperan que todos/as sus estudiantes puedan dar cuenta de lo que ellas imparten como conocimiento, pero en los/las estudiantes con discapacidad este conocimiento se reduce, ya que se parte de una representación donde estos estudiantes no solo no van poder, sino que sus tiempos no van a ser iguales respecto a lo esperado.

En consonancia de los cambios curriculares que se han dado dentro de la provincia, las docentes han incorporado en su vocabulario términos como proceso, estructuras, sujeto constructor, pero el núcleo de sus representaciones se estructura desde un fundamento conductista, donde se espera que ante una enseñanza, se adquiera y se realice un aprendizaje.

Las Áreas Especiales Como Lugar de las Capacidades Diferentes

Al indagar a qué se refieren cuando sostienen que *“por las problemáticas que tiene no puede aprender otras cosas, aprende capaz otras, porque todos los niños aprenden algo, pero de diferentes maneras”* (entrevista N°2), nos encontramos que focalizan en las *“artes (...) pintar, dibujar”* (entrevista N°2), ya que si bien los estudiantes tienen “dificultades desde lo pedagógico” puede reflejar “las capacidades” que tienen en otras áreas, en el pintar, en el bailar, en la música.

En consecuencia, esto nos lleva a pensar que no sólo se le sigue asignando al estudiante con discapacidad una limitación en su aprender, sino que las docentes le otorgan un lugar prioritario en la trayectoria escolar de los/las estudiantes con discapacidad a la Educación Artística. Sin embargo, otorgan a ésta un lugar de descalificación, de menor complejidad, como un espacio donde los estudiantes con discapacidad pueden mostrar sus capacidades.

Les reconocen a esas asignaturas no tanto un valor pedagógico como un carácter socializador, como las prácticas que en ellas se realizan.

Construcción del Aprendizaje Asociado a las Representaciones sobre la Discapacidad

Esta construcción realizada acerca del aprendizaje de las personas sujetas a apoyo en discapacidad intelectual no deja de estar ligada a la construcción de las docentes sobre la

discapacidad y la discapacidad intelectual, entendidas como condición del sujeto, con características limitantes para la persona, y también para el aprendizaje.

Se construye una representación sobre el aprendizaje dónde se pone la mirada en los tiempos, en el no poder hacer, que parte desde una concepción de la discapacidad. En este punto las dificultades estarían asociadas a las condiciones orgánicas del sujeto, como generadoras de barreras en el aprendizaje, entre otros.

Como visualizamos en el capítulo anterior, las docentes cuando hablan de discapacidad tratan de no enfatizar en el componente orgánico, poniendo el acento en que todas las personas son diferentes, pero luego focalizan en las faltas y lo que no pueden hacer. Esto mismo ocurre con el aprendizaje, donde se saca el foco sobre lo pedagógico y se pone la mirada en lo social y lo recreativo.

De modo que las docentes tratan de suavizar las restricciones del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, a través de palabras como aprendizaje diferente, todos pueden aprender algo (después de que dicen que el aprendizaje tiene un tope), cada niño/niña tiene su proceso, cuando en realidad todas estas concepciones esconden un componente limitante.

A Modo de Síntesis

En las representaciones construidas por las docentes, se visualizan contradicciones entre los marcos teóricos que organizan las prácticas, y aquellas construcciones que las docentes han realizado a partir de estas. Las docentes utilizan conceptos que se encuentran dentro de los lineamientos políticos educativos a la hora de definir el aprendizaje, pero al profundizar sobre qué entienden sobre lo que dicen, se aprecia que en realidad tomaron la

terminología, pero el núcleo de dichas representaciones se enmarca dentro de una postura cercana al conductismo.

Esto conlleva que se considere que el estudiante va a aprender a través de la repetición sistemática del conocimiento, en donde el docente da una información y a partir de ahí el estudiante debe aprender. Sin tener en cuenta la modalidad de enseñanza como una forma de obtener el aprender, esto no es causa-efecto, sino que hay varios aspectos que hacen que un niño, niña no pueda encontrarse con su Sujeto Autor.

Es un elemento importante la posición del docente ya que:

La persona enseñante, con todas sus características singulares, más allá de sus cualidades pedagógicas, es prioritaria, ya que más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente.

Para que una niña pueda apropiarse del placer de la autoría necesitó de un enseñante que la invistiera de la posibilidad de ser aprendiente y le otorgara el lugar del sujeto pensante (Alicia Fernández, 2009, p. 35)

Ante esto, las docentes no se incluyen como elemento esencial para que se dé el aprendizaje, si bien algunas hacen referencia al vínculo, no tiene en cuenta su posición como enseñante. De este modo, es necesario retomar lo que dice Alicia Fernández respecto a la construcción de las modalidades del enseñante, donde “a partir de la modalidad de aprendizaje, en cada persona va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente” (2014. p. 129).

En este punto, las docentes no le otorgan a los estudiantes con discapacidad la posibilidad de aprender, no habilitan desde su decires el Sujeto Autor, sino que asignan a estos estudiantes un problema en su aprendizaje.

Capítulo IV

Prácticas Docentes a partir de las Construcciones sobre Configuraciones de Apoyo

En este capítulo se abordarán las construcciones de las docentes en torno a las Configuraciones de Apoyo, que se dan a fin de permitir y facilitar el aprendizaje de los sujetos.

De esta manera no podemos dejar de pensar la correlación entre la construcción de apoyos por parte de las docentes y sus representaciones sobre la discapacidad y el aprendizaje. Entonces ¿Qué son para las docentes las Configuraciones de Apoyo?

Configuraciones de Apoyo

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el capítulo uno, en el cual se definió qué son y cómo se construyen las configuraciones de apoyo, es necesario aclarar que dentro de la normativa provincial de educación (Resolución N° 3438/11) se establece que los equipos que elaborarán los mismos se conformarán por el Maestro/a de grado, Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, Técnico de la Escuela de Especial, Equipo de Apoyo Pedagógico y profesionales de otros ámbitos que trabajan con el niño/niña, cuando esto sea posible.

De este modo se conforma “un equipo de profesionales que, desde el marco de diferentes disciplinas se enriquecen mutuamente, interaccionan de manera conjunta, simultánea y coordinada trabajando como una totalidad operativa.” (Resolución N° 3438/11, p. 28). Su función es trabajar articuladamente entre el nivel y la modalidad de educación especial, siendo esta última la que se encarga de “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, tal cual lo

establece los principios de la presente ley, la Ley Provincial N° 2.055 y las Leyes Nacionales N° 26.061 y N° 26.378” (Ley Orgánica de Educación 4819, 2012, p. 29).

Los equipos deberán realizar un trabajo articulado donde se analice y proyecte la trayectoria del estudiante teniendo en cuenta su situación actual, el trayecto curricular transitado, las posibilidades que el medio educativo le brinda, a fin de generar las orientaciones que favorezcan el desarrollo del sujeto.

Dentro de dicho Equipo de Apoyo nos encontramos con que la función y misión del Maestro de Apoyo a la Inclusión es el que debe colaborar con su par el maestro/a de grado en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, y a su vez debe:

Co-conducir con el Maestro de (...) ciclo, los procesos de enseñanza en el grupo clase donde se encuentre el/a/s alumno/a/as con discapacidad.

Colaborar con el equipo docente en la planificación, desarrollo y evaluación de espacios curriculares que la escuela proyecte como apoyos específicos y complementarios orientados a mejorar los aprendizajes escolares de los alumno/as.

Participar en el diseño de adecuaciones curriculares en las áreas que se definan de la evaluación permanente del proceso, orientando en la selección de actividades, metodologías y uso de material concreto y/o auxiliar (Ministerio de Educación y Derechos Humanos Gobierno de Río Negro, 2015, p. 17)

El Maestro de Grado por su parte, además de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, a partir de los lineamientos curriculares y políticos del nivel,

debe como parte del Equipo de apoyo junto al Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, según lo que establece la normativa, trabajar de manera co-operativa en el abordaje de las problemáticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Tiene un *rol activo* en la recolección de datos y evaluación del contexto escolar, teniendo en cuenta que presenta un conocimiento de la dinámica escolar dentro del aula, lo que le permite tomar decisiones acordes a la realidad en que se encuentra inmerso el estudiante.

Debe *fomentar* el clima adecuado para que el grupo se vea favorecido en su aprendizaje y participación, *incentivando la cooperación y confianza* entre los integrantes del grupo, construyendo un clima institucional y grupal favorable para el aprendizaje y la participación en el aula. También debe hacer las evaluaciones pedagógicas de los/las estudiantes que presentan necesidades específicas en el contexto del aula, solicitando la ayuda correspondiente a los demás integrantes del equipo de apoyo.

A su vez, *debe generar propuestas pedagógicas* pensadas desde las *necesidades individuales* a partir de una *metodología común*, en el caso de ser necesario dadas las mayores dificultades del estudiante, así como *buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes*, siendo necesaria la elaboración de *propuestas individuales* cuando las propuestas comunes no sean efectivas. Esta postura busca que las docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas entendiendo que estas deben ser revisadas ya que pueden dificultar el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes.

Como también:

Diseñar, desarrollar y evaluar conjuntamente con el Maestro de Apoyo a la Inclusión las adecuaciones curriculares, actividades y material didáctico específico que requiera el alumno/a con discapacidad, en el marco de los

acuerdos programáticos definidos con el Equipo de Apoyo como así también participar en los ajustes que se propongan como consecuencia de su evaluación.

Co-evaluar con el Equipo las modalidades más eficaces de prestar apoyos a los alumno/as con necesidades específicas, respecto del espacio o lugar, tiempo, tipo de actividades que resultan convenientes al desarrollo personal social (en pequeño grupo, en compañía de un par, en forma individual), equilibrando las metodologías basadas en dinámicas grupales, colectivas, con las de trabajo individual (Ministerio de Educación y Derechos Humanos Gobierno de Río Negro, 2015, p. 18)

Al indagar cómo las docentes consideran que se construyen las configuraciones de apoyo, nos encontramos que plantean que el principal responsable es el/la MAI, mientras que los demás integrantes del equipo casi no participan acompañando el trabajo en el aula, diciendo que *“el grupo de apoyo en sí ya está designado por la escuela especial y la maestra integradora tiene determinada cantidad de estímulos, no es que la maestra lo acompaña todo el tiempo al chico que está incluido”* (Entrevista N° 3). Donde las docentes comentan que realizan *“informes a principio de año, informes con el E.T.A.P con... principio, mediado y a fin de año”* (Entrevista N° 1) o que *“ya hace tres años que vengo trabajando en primero y no se ha acercado ninguna fonoaudióloga y las psicopedagogas están siempre tapadas de trabajo, siempre con el equipo de la escuela, y los de afuera lo que hacen es vienen y te exigen y después no las ves más, después vienen y te dicen ¿qué hiciste? ¿qué estrategia usaste?”* (Entrevista N° 6)

Así las docentes ubican a los equipos técnicos (Técnico de la Escuela de Especial, Técnico de Equipo de Apoyo Pedagógico) dentro de las configuraciones de apoyo como un elemento de carácter administrativo, que participa de algunas reuniones y lectura de informes elaborados por las docentes. De este modo, y como se dijo, centran como elemento principal de los apoyos a la figura del Maestra/o de Apoyo a la Inclusión (M.A.I)

El/la Maestro/a de Apoyo a la Inclusión como Elemento Necesario de las Configuraciones de Apoyo.

Como se dijo anteriormente las docentes entienden que el M.A.I es un elemento imprescindible para llevar a cabo la inclusión educativa.

Entonces ¿cómo es el trabajo que se realiza con dicho perfil según las docentes?

El trabajo con el M.A.I, en su mayoría es un trabajo de acuerdo, donde el *“MAI tiene otra mirada y eso es bueno, porque no es la mirada sólo del docente o el directivo que hace el seguimiento de cada docente, del trabajo que hace con los niños, pero vos tenés un docente del aula trabajando en conjunto con vos, yo lo veo muy positivo”* (Entrevista N° 4) o *“con las M.A.I fuimos acordando cuál nos parecía a las dos que era la mejor forma más adecuadas para el nene”* (Entrevista N° 5).

De esta manera el trabajo con este perfil se plantea de manera conjunta. La modalidad de Educación Especial aporta otra mirada sobre lo que está aconteciendo con el estudiante con apoyos, y genera acuerdos respecto a las estrategias que se van a llevar a cabo. En palabras de otra docente *“vamos haciendo la planificación por quincena, cada quince (15) días nos sentamos y vamos a ver cómo se avanzó con esto, el contenido, si le resultó muy dificultoso, si vamos acomodando”* (Entrevista N° 3) o *“fuimos acordando*

cual nos parecía a las dos que era la forma más adecuada para el nene y bueno después en el día a día vamos viendo” (Entrevista N° 5).

De esta manera las docentes plantean que se establecen acuerdos acerca de la trayectoria del estudiante y sus configuraciones de apoyo, focalizándose en los contenidos, los materiales que se van a utilizar. Como dice una de las docentes se plantea un trabajo en donde la planificación de las propuestas es sistemática y conjunta, pero en otros casos, las actividades son pensadas de manera separada por docentes y M.A.I y luego son compartidas: *“ella va teniendo la carpeta a la par mía, yo saco fotocopia para el grupo y le doy fotocopias a ella y ella trae fotocopia para el chico y me da una fotocopia para anexarla” (Entrevista N° 4).*

En otras ocasiones los M.A.I se incorporan a la propuesta que la docente a cargo del grupo establece; en palabras de una docente *“interactuamos mucho con los M.A.I el maestro de apoyo, él pregunta qué estamos haciendo, qué estamos viendo y vamos viendo, me va mostrando lo que va haciendo, yo voy corrigiendo, voy mirando” (Entrevista N° 1).*

Así, las docentes plantean múltiples formas de trabajo a la hora del armado de las configuraciones de apoyo, buscando generar propuestas para el acompañamiento a la trayectoria escolar. Debemos tener en cuenta que el fundamento de los apoyos se piensa en la necesidad de una construcción en conjunto de todos aquellos que acompañan la trayectoria escolar, lo que permite a través de múltiples miradas generar propuestas unificadas y adecuadas a las necesidades del sujeto. Pero desde el discurso pareciera que por momentos no hay un trabajo unificado ya que, si bien se plantean acuerdos sobre los contenidos, adecuaciones curriculares y metodológicas, en la cotidianidad lo van resolviendo de manera segmentada. Por ejemplo: *“cuando llega la MAI él agarra su taza,*

su cuaderno porque él trabaja con otro cuaderno y sale, después cuando la MAI se tiene que ir, él viene y ya no quiere hacer más nada (...) trabaja con dos cajas grandes, el cuaderno cuando está conmigo, es el seguimiento que hace la MAI, yo mucho no veo lo que hace con la MAI, por ahí ella viene y me cuenta o me muestra, pero se lo lleva ella, no queda como un registro para mí de lo que hace ella. Yo tengo lo que hace conmigo. (Entrevista N°6).

Tomando en cuenta lo planteado anteriormente respecto a las funciones y misiones del Maestro de Apoyo a la Inclusión y el Maestro de Grado en el marco del Equipo de Apoyo, nos encontramos que las docentes ubican desde el discurso al encargado de brindar apoyos al maestro de apoyo a la inclusión. Las docentes no se consideran como parte importante de los apoyos del estudiante, pero como sabemos ellas tienen un gran valor dentro de estas configuraciones ya que deben articular la dinámica grupal con las necesidades del estudiante con discapacidad.

Múltiples Prácticas con un Mismo Orientador

Las docentes plantean múltiples formas de llevar a cabo el trabajo con el/la maestro/a de apoyo a la inclusión en las prácticas diarias ¿qué visualizamos?

Entendemos que los apoyos tienen el propósito de acompañar la trayectoria del estudiante, deben ser pensados teniendo en cuenta la complejidad de la situación y pueden focalizarse en el sujeto o en el ámbito institucional, ya que hay componentes de tipo orgánico, pero también contextuales que puede acrecentar o disminuir la discapacidad.

Desde las configuraciones de apoyo, se tiende a buscar propuestas para los estudiantes con discapacidad, abordando las necesidades individuales, pero generando la

modificación a la propuesta metodológica común, desde una dinámica grupal para abordar las dificultades de él o la estudiante.

Pero ¿qué acontece en las aulas observadas cuando hay un/una estudiante bajo los lineamientos de la Resolución N° 3438/11 dentro del aula?

En este caso, nos encontramos con múltiples formas de trabajo: hay docentes que en sus propuestas áulicas le dan lugar a la participación constante y activa a todos los/las estudiantes con o sin discapacidad. También nos encontramos con docentes que trabajan con todos sus estudiantes de la misma manera, pero cuando llega el Maestro de Apoyo a la Inclusión es este el encargado de acompañar al estudiante con discapacidad en la propuesta.

MAI: Si, me trajo el frío. ¿Vos ya escribiste eso? (dirigiéndose a S)

D: No sé si copio todo, pero si la fecha.

MAI: ¡Ah! le falta completar (Observación N° 13)

La Maestra del Grado, genera una propuesta grupal pensada desde una metodología común para todo el grupo de los estudiantes. Cuando ingresa al aula la Maestra de Apoyo a la Inclusión, la estudiante se encontraba desde el comienzo de la jornada escolar con el copiado de la consigna, de la cual habían pasado dos horas. Mientras que el grupo avanzaba con la actividad, con la ayuda del Maestro de Apoyo la estudiante pudo realizar algunos de los puntos pautados para la clase.

Al mismo tiempo hay docentes que, como vimos anteriormente, plantean una planificación conjunta, pero ¿qué pasa en la realidad? Se observan en el aula propuestas que van desde pizarrones divididos para los estudiantes con adecuaciones curriculares y el resto del grupo, trabajo de los estudiantes con discapacidad y los estudiantes con

adaptaciones curriculares con él/la maestro/a de apoyo de manera aislada al grupo. En ocasiones cuando el M.A.I. se incorpora a la clase, este le propone actividades diferentes a lo que se estaba trabajando, como, por ejemplo:

- Docente
- Alumnos
- Alumno con apoyo a la inclusión (API)
- Alumnos con adaptaciones curriculares
- Observadora
- MAI



M.A.I.: D vení acá, dale, F, dale A.

La M.A.I. se sienta con los 3 estudiantes mientras la docente va recorriendo el aula y le va preguntando a los alumnos cómo van.

M.A.I.: F guarda todo, vamos a hacer otra cosa y me la voy a llevar (la docente le entrega unas secuencias gráficas, las cuales la alumna debe ubicar, debe ordenar y describir que sucede en cada una de ellas). ¿Copiaste la fecha A? Sacá el libro.

También le pide a D que saque el libro.

La docente sigue recorriendo las mesas.

D: ¿Cómo vas D? Y luego se va para atrás del aula.

La M.A.I. busca en los libros de D y A lo que tienen que leer y hacer.

M.A.I.: Arranca D, que le mando una nota a tu mamá (Observación N°6)

Como se ve, la docente termina cediendo el lugar a la Maestra de Apoyo. En palabras de una de las docentes *“yo puedo planificar un montón de cosas, entonces es ahí donde una empieza a valorar el trabajo de las M.A.I, cuando ella no está yo no puedo hacerlo, y entonces la dejo libre a ella para que pueda incorporar”* (Entrevista N° 4).

Lo que podemos ver en las observaciones realizadas, es que las propuestas no están pensadas desde una mirada global, sino centradas en los estudiantes con dificultades en su aprendizaje.

Las docentes de grado dan cuenta de que sin el/la Maestro de Apoyo a la Inclusión es imposible trabajar con el grupo y los estudiantes sujetos a apoyo en el mismo tiempo. Es más, se visualizan propuestas que, justificadas por las necesidades del estudiante, plantean su exclusión del aula: *“lo tenes que sacar del aula porque es un nene que tiene repitencia, repitió, esta con M.A.I. (...) cuando llega la M.A.I., se lo trae acá (biblioteca) él solo uno a uno, es la única forma”* (Entrevista N°5).

Al querer realizar las observaciones al grupo de esta docente, el niño no se encontraba dentro del aula, sino que se encontraba trabajando con la M.A.I. en la biblioteca. En las pocas ocasiones que el niño se encontraba en el aula se podía apreciar lo siguiente.

La docente se acerca al armario y busca unos bloques con letras y se los da a G.
(Observación N° 14)

D: Vas a jugar con las letras.

A: G tiene los ladrillitos!!!

G sale del aula y entra corriendo mientras dice: “Viene viene”. Se vuelve a sentar en su lugar.

D: Es para construir palabras, no casas.

La docente le da la caja con los bloques.

D: Escuchame, vamos a hacer estas primeras (le da una hoja con varias imágenes y nombres). ¿Qué palabra es esta? (indicándole una palabra). Mírame a mí.

G: i-o-u-a.

D: No, mírame a mí.

La docente le vuelve a preguntar qué es y luego se va a recorrer el aula.

G hace una torre con las fichas. La docente se acerca a la mesa y se la desarma.

Se puede observar una propuesta que en principio es nombrada por la docente como “vamos a jugar”, pero la misma no convoca al estudiante y pierde en sí su función pedagógica, ya que el niño no es convocado a ubicarse en un lugar de constructor y autor, sino que le pide que copie lo que se le da.

A su vez se puede ver que la propuesta no está pensada desde la realidad del estudiante, teniendo en cuenta que las docentes del niño comentan que a este le cuesta estar concentrado en propuestas que le piden que realice solo. Ante esto se ve una propuesta que no termina de tener en cuenta la dinámica grupal y las posibilidades del estudiante, de modo que dicha propuesta no tiene un sentido pedagógico.

Configuraciones de Apoyo Pensadas desde el Paradigma Integrador.

Si bien se puede apreciar que la propuesta presentada anteriormente no tiene un objetivo pedagógico, esto no quiere decir que todas las docentes entrevistadas en esta

investigación realicen las mismas prácticas. Por el contrario, nos encontramos con docentes preocupadas por generar propuestas que acompañen a cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Múltiples formas de enseñar que se aprecian dentro de las aulas, prácticas que dentro de la temática de esta investigación están centradas en los estudiantes que son sujetos a apoyo en discapacidad intelectual

Estas múltiples formas de pensar y llevar a cabo las prácticas se deben enmarcar dentro de las configuraciones de apoyo, que se piensan desde un paradigma social de la discapacidad, que propone reflexionar sobre el hacer diario, en todos los ámbitos donde puede circular una persona con discapacidad. En el ámbito educativo, se centra en las diferentes propuestas pedagógico-didácticas dentro del aula y en el ámbito institucional, que van de intervenciones concretas con los estudiantes a la comunidad educativa. Dentro de las entrevistas una de las docentes puede dar cuenta de algunas de estas intervenciones *“es una escuela donde tuvimos una M.A.I. que es una Maestra de Apoyo a la Inclusión que fue una persona abierta e incluso en los recreos ella hacía tipo talleres y enseñaba a saludar cosas básicas para que podamos, para que la escuela se apropie de esta lengua y que sepan que hay personas que no pueden escuchar y se expresan a través de señas”* (Entrevista N°2).

En este tipo de intervenciones vemos que el apoyo no fue ubicado en el sujeto, sino en la comunidad educativa para que la estudiante pueda participar activamente dentro del ámbito educativo.

Pero en base a lo que fuimos viendo, y teniendo en cuenta lo trabajado en el capítulo dos, nos encontramos que las docentes terminan construyendo y armando propuestas pedagógicas que pareciera que se enmarcan en una construcción médica sobre la

discapacidad. Desde el discurso ponen el acento en el trabajo con la figura del Maestro de Apoyo a la Inclusión a partir de un trabajo conjunto sin llegar a ser un trabajo desde un par pedagógico, pero como se aprecia a la hora de llevar a cabo la práctica docente nos encontramos, por un lado, que dicho perfil termina ocupándose del niño/niña que recibe apoyo y de aquellos que se encuentran con adecuaciones curriculares.

Esto nos lleva a retomar aquellas construcciones de los docentes que ligan a la figura del M.A.I. como aquel profesional especializado para acompañar a las trayectorias, entendiendo que se sigue mirando al estudiante con discapacidad como aquel que debe ser rehabilitado, educado, por personal especializado. Desde el paradigma social no es solamente el docente de la modalidad el que tiene un saber sobre lo que acontece, sino que el docente de grado, aquellos que rodean al sujeto y el propio sujeto son parte de un saber que habilita la comprensión sobre aquello que obstaculiza o facilita el aprendizaje, el acceso y la participación.

Al plantear que el sujeto, es el que posee la dificultad y pensar que el docente de apoyo a la inclusión cuenta con un saber que tiene que ver sólo con lo pedagógico-didáctico específico, para el estudiante con discapacidad se siguen pensando propuestas en el marco de las configuraciones de apoyo desde el paradigma de la integración. Como vimos algunas de las propuestas deben ser pensadas desde lo macro, para facilitar el acceso a los/las estudiantes que va más allá de lo que acontece en el aula.

De este modo, como dijimos, el trabajo es de los apoyos, mientras que no se da lugar a repensar las propuestas pedagógicas-didácticas por parte de los docentes.

Docentes Fuera de las Configuraciones de Apoyo

En las observaciones realizadas, nos encontramos múltiples formas de llevar a cabo las prácticas docentes: se visualizaron docentes que le dieron y dan lugar al estudiante habilitando la posición enseñante de este, pudiendo mostrar lo que sabían a sus compañeros, como en el caso de **F** de 5to grado. Esta niña pudo mostrar lo que sabía sobre las figuras geométricas a través de un juego (Tangram) que era de su interés, y pudo ayudar a sus compañeros.

D: Durante este año hemos trabajado con objetos, triángulos y hemos llegado a construir mandalas con el compás. Hoy vamos a empezar a construir, es un juego chino que está formado por siete piezas.

E: Señor, yo lo tengo en la punta de la lengua.

*D: **F** lo tiene en la casa. ¿Te acordás cómo se llama?*

F: Hago formas.

D: ¿No te acordás cómo se llama?

F: No

D: Tangram. Les voy a dar una figura del tangram, pero para eso lo primero que tengo que hacer si les quieren enseñar a otros, tengo que aprender mi propio tangram.

*D: Bien **F**, ya está terminado de pintar, ahora recorta.(...)*

*D: **F** terminó su primer trabajo. Muy bien, hiciste muy complejo, muy lindo. (...)*

F le dice algo a su compañero y le indica algo en su fotocopia. Este le dice gracias. (Observación N°3)

En otra de las clases de Ciencias Naturales cuando se trabaja con distintos sistema materiales, se ve como la estudiante participa de la propuesta de la docente (Observación N°4):

*En el grupo de **F**, esta es la encargada de revolver el jugo.*

*D: Muy bien. Ahora le voy a agregar al agua que tiene agua y aceite, le voy a agregar vinagre. Hasta la tercera **F**.*

F le pasa a su compañera el vinagre y esta le pone.

F: Listo, listo (indicando que ya estaba).

Si bien sabemos que las docentes con las prácticas que realizan habilitan, dan lugar a que sus estudiantes puedan construir, ya que estos son parte de los apoyos, en la mayoría de las veces en las prácticas diarias las mismas le terminan cediendo el lugar a los/las maestros/as de apoyo, que terminan acompañando las propuestas individuales de los sujetos con apoyos o estudiantes que cuentan con adecuaciones curriculares.

Como vimos al principio, la Maestra de Grado tiene un lugar importante dentro de las configuraciones de apoyo, ya que es la que cuenta con el conocimiento sobre los aspectos contextuales que influyen en la dinámica grupal y en la trayectoria escolar del sujeto con apoyos. Por tanto, es aquella que va a aportar dentro del equipo los aspectos que hacen a la dinámica grupal a fin de pensar la construcción de apoyo entre los diferentes integrantes del equipo. Pero en las praxis son pocas las oportunidades en las cuales se tiene en cuenta lo contextual, sino que se ubica la dificultad en el sujeto con discapacidad.

En esto podemos inferir que los apoyos son para las docentes aquellas propuestas y actividades que realiza el maestro de apoyo a la inclusión, con el estudiante con discapacidad. Y en consecuencia, las docentes no se consideran parte de los apoyos, aunque si bien son parte del Equipo de Apoyo a la Inclusión.

Ante esta perspectiva el trabajo colaborativo entre el M.A.I y la docente del grupo queda vista desde un lugar donde el maestro de apoyo se hace cargo de la trayectoria escolar de los/las estudiantes con apoyos.

A Modo de Síntesis

Las representaciones construidas por parte de las docentes sobre los apoyos, están atravesadas por los sentidos construidos en los comienzos de la incorporación de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo convencional en Río Negro. En un comienzo el ingreso de los estudiantes con discapacidad a la escuela común era una posibilidad, no un derecho de los sujetos. Luego en el ámbito internacional a través de la Declaración de Salamanca se piensa a la integración como la forma para la incorporación de estudiantes que se encontraban segregados dentro del sistema educativo común, con el lema “escuelas para todos”, proponiendo para tal fin pedagogías centradas en el niño/a.

En nuestra provincia, como vimos la integración se da antes que los decretos internacionales, las docentes toman a la integración “como algo que les vino de arriba” (refiriéndose a las políticas educativas) ante la cual dicen no haber estado preparadas para tal lineamiento político-pedagógico.

El ingreso de las políticas de integración a las escuelas introdujo propuestas centradas en el individuo, que buscaron lograr efectos correctivos, es decir, rehabilitar al sujeto. Propuestas que se correlacionan al paradigma médico, apareciendo la figura del Maestro Integrador como aquel perfil de la escuela especial que acompaña al estudiante.

Es en este marco que las docentes fueron construyendo sus representaciones sobre la integración. Luego, con los cambios normativos (inclusión) se empiezan a cuestionar las prácticas institucionales, focalizando el cuestionamiento en las barreras que pueden estar presentes dentro del campo educativo.

En este cambio conceptual aparece la terminología de apoyos, que son aquellos recursos y estrategias que se arman con toda la comunidad para lograr un fin común. Las

docentes focalizan el apoyo como algo que se realiza exclusivamente en la persona, y si bien las docentes planifican para el estudiante con discapacidad, estas planificaciones no tienen en cuenta los componentes contextuales que influyen en la conformación de la discapacidad.

En la mayoría de las propuestas las docentes centran la planificación en la reducción de contenidos, es decir, si se trabaja numeración con el grupo, en los estudiantes con apoyos se debería trabajar lo mismo, pero con diferentes rangos en algunos casos. Pero dentro del aula se visualiza en su mayoría que las propuestas no tienen un hilo conductor entre el grupo y los/las estudiantes con apoyo. En estos últimos se ven propuestas muy diferentes a lo que se trabaja dentro del grupo y cuando se agregan a los estudiantes con apoyos a lo que se trabaja en la clase se aprecia que la misma no está pensada desde la realidad de los estudiantes, ya que se ve que los mismos no entienden los materiales de estudios utilizados, o no se adecuan a sus tiempos.

Al hacer hincapié en los aspectos contextuales nos estamos refiriendo no solo a barreras arquitectónicas, sino que también “aquellos valores, actitudes, procesos, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019, p. 5).

Las representaciones construidas por las docentes en torno a las configuraciones de apoyo están asociadas a una construcción desde una perspectiva sobre la integración del sujeto con discapacidad donde el estudiante debe adecuarse, o acomodarse a los que acontece dentro del aula. Asociado a esto encontramos docentes que le dan actividades de refuerzo para la casa, estableciendo que el problema es del sujeto con discapacidad.

Desde esta lógica, las propuestas de intervención son pensadas desde la particularidad del sujeto, propuestas diferenciadas, prácticas docentes paralelas. Esto nos lleva a retomar lo que dicen Aznar y González Castañón (2008):

Los destinatarios de los apoyos pueden ser las personas con discapacidad intelectual o cualquier miembro de su sistema social. (...) la eficacia de los apoyos se multiplica en forma proporcional al número de actores implicados. Un recurso aislado (aunque sea sumamente necesario), una actividad estandarizada (como un método o un plan de tratamiento profesional) o una respuesta espontánea o habitual (tal como una ayuda basada en la buena intención de la gente) no son apoyos (p. 104).

Las docentes no se terminan de considerar como elemento importante de los apoyos, situando como responsables de los mismos al personal de la Modalidad de Educación Especial, estas representaciones en torno a los apoyos de las docentes, están asociadas a su construcción sobre la discapacidad (problema de salud del sujeto) en la cual no hay lugar para reflexión de su posición ante sus estudiantes con discapacidad.

Conclusión

A lo largo de esta investigación se buscó llegar a las construcciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes sujetos a apoyo en discapacidad intelectual. Es importante recordar que las Representaciones Sociales que las personas construyen son según Jodelet (1984):

Conocimiento “espontáneo” ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento común o bien pensamiento natural (...). Este conocimiento se constituye a partir de nuestra experiencia, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos **un conocimiento socialmente elaborado y compartido** (en Araya, 2002, p.27).

El reconocimiento de las representaciones sociales que circulan en el ámbito educativo sobre el aprendizaje, nos invita a pensar nuestra función y práctica psicopedagógica dentro de este ámbito. El identificar estos conocimientos elaborados y compartidos por parte de las docentes sobre el *aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual*, nos permite pensar y repensar nuestro lugar profesional.

Tomar las construcciones docentes sobre el aprender del estudiante sujeto a apoyo en discapacidad intelectual nos permite comprender cómo clasifican y establecen parámetros para sus estudiantes cotidianamente. Estas construcciones no sólo quedan en el discurso, sino que conllevan prácticas, que están correlacionadas con sus construcciones discursivas sobre *aprendizaje y discapacidad*.

Los discursos de las docentes sobre la discapacidad, se encuentran relacionados al

paradigma que propició el ingreso de los estudiantes con discapacidad al campo educativo de lo común, siendo su fundamento una concepción de la discapacidad donde se centra la dificultad en el sujeto, asociada a esta a un problema de salud en la persona.

En sus dichos tratan de suavizar esta concepción a través de eufemismos como “capacidades diferentes” y/o “todos tenemos discapacidad para algo”, haciendo referencia a aspectos que no son relevantes para el aprendizaje, la participación y el acceso. Cuando dicen capacidades diferentes se refieren a lo que el estudiante no puede realizar, de este modo, se sigue focalizando la mirada en el sujeto como portador de las limitaciones (paradigma médico).

En base a esta construcción sobre la discapacidad nos encontramos que las docentes consideran que el aprendizaje de los/las estudiantes con discapacidad intelectual, es un adquirir que queda asociado a una réplica de aquellos contenidos que se le presentan y del cual no puede hacer uso, quedando ubicado como un *sujeto pasivo*, que repite y/o hace de manera *mecánica y memorísticamente*. Por lo tanto, desde el discurso docente, se espera de él la adquisición/apropiación de un *aprendizaje limitado*, no pudiendo acceder a la mayoría de los contenidos pautados/diagramados/establecidos curricularmente, sin dar lugar a que advenga un sujeto autor, creativo, activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Al plantear un aprendizaje limitado pareciera que el paso de los/as estudiantes con discapacidad por el sistema educativo común se termina focalizando en los aprendizajes de tipo social y recreativo.

En este contexto, el aprender queda ubicado como problema exclusivo del sujeto. A partir del cual se generan (en su mayoría) prácticas segmentadas, focalizadas en los/las estudiantes con apoyo. Más allá de lo establecido normativamente, y del cambio de

paradigma que se dio de la integración a la inclusión educativa, se busca romper y/o dejar atrás este tipo de prácticas naturalizadas dentro del sistema educativo. Es necesario comprender que la inclusión educativa de estos/as estudiantes, no termina con abrirle las puertas para que ingresen al aula, sino que también requiere de diferentes estrategias pensadas a partir de la particularidad de ese estudiante, de lo que puede hacer, y aquello que le sea significativo para su aprendizaje en el marco de un contexto áulico.

Con el paradigma de la inclusión se pone el acento en todos aquellos (los actores/ personas/sujetos involucradas) que acompañan la trayectoria educativa de un estudiante, planteando como fundamento de que, si bien a veces hay componentes orgánicos en aquel que presenta una discapacidad, las barreras en el aprender se pueden originar por la relación del sujeto con su contexto, dentro del ámbito educativo. Aquellos que acompañan la trayectoria del estudiante que se encuentran con apoyos, son principalmente la familia, Maestro/a de Grado, el Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, y el Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico, como los profesionales externos.

Las docentes consideran que si bien son parte del aprendizaje de sus estudiantes con apoyos, son los/las docentes de la modalidad de educación especial los que llevan a cabo los mismos, teniendo como concepción que estos se encuentran especializados (formados) para tal fin, pensando propuestas pedagógicas- didácticas centradas en el estudiante. Este tipo de propuestas fueron las bases de la integración, donde se planteaban prácticas educativas enfocadas en las Necesidades Educativas Especiales del estudiante, planteando que el sistema debe generar propuestas para cada uno de ellos. Suponiendo que la dificultad reside en el sujeto, por tanto, la discapacidad es una condición derivada de la salud que puede tener una persona.

Por esta razón, comprender las representaciones sociales que se tienen sobre el aprender, nos lleva a pensar cuál es nuestro lugar como psicopedagogo dentro del ámbito educativo, ya que como decía Alicia Fernández (1997) “necesariamente, en las dificultades de aprendizaje que presenta un sujeto está implicado también el enseñante” (p. 36) y todos aquellos que forman parte de la trayectoria escolar.

La construcción docente sobre el aprender se basa en una construcción conductista, reduciendo a éste a causa-efecto. Desde esta concepción, para aprender solo es necesario que el docente muestre; cuando el estudiante no puede dar cuenta de aquello que se le muestra (contenido), se considera que es el estudiante el que presenta dificultades en su aprender, sin tener en cuenta aquellos otros componentes sociales, pedagógicos y didácticos que pueden obturar el aprendizaje. Si bien esta construcción sobre el aprender está focalizada en los estudiantes con discapacidad, esta puede aplicarse a todos/as los/as estudiantes.

Con el Diseño Curricular del Nivel Primario de la Provincia de Río Negro (2009) se trata al aprendizaje como un *proceso del sujeto*, el cual es complejo ya que entran en juego su propia historia, las interacciones con su contexto cultural, etc. Las docentes al momento de definir el aprendizaje terminan usando terminos como *proceso*, pero en realidad se esconde tras de este concepto el tiempo que le lleva a un sujeto y cuantas veces debe repetir el contenido para que sea adquirido.

Por tanto, como psicopedagogos debemos tener en cuenta estas representaciones no para juzgar las prácticas, sino para comprender en el marco de qué construcciones sociales estamos trabajando, ya que cuando un estudiante nos es derivado por dificultades en su aprender, tanto como profesional externo o como parte de los Equipos Técnicos de Apoyo

Pedagógico, debemos ser consciente en base a qué representaciones sobre el aprender se nos está diciendo que el niño/niña no puede aprender.

Si bien en un aspecto más macro, es necesario rever cómo esta temática es tratada en los espacios de formación docente, y por otro lado, el modo en que los Institutos de Formación Docente abordan qué es aprender. Debido a que cuando se realizó el cambio de normativa, se llevaron a cabo procesos activos de participación docente en la construcción tanto del Diseño Curricular como los Lineamientos de Inclusión Educativa, pero no se visualizan grandes modificaciones en las construcciones de las representaciones.

Por esto, el profesional psicopedagogo debe, como parte del equipo de apoyo que acompaña al estudiante, reconocer estas representaciones a la hora de pensar cómo se llevarán a cabo los apoyos necesarios para cada estudiante, ya que estos en algunas ocasiones no deben ser dirigidos al estudiante sino a aquellos que acompañan la trayectoria escolar. Reconocer estas representaciones, es comprender que las mismas se producen en un marco de interacciones entre el objeto (aprendizaje de las personas con discapacidad) y otros (docentes) generando prácticas concretas. Estas representaciones se re-crean constantemente a través de estas mismas interacciones, y como vimos, las docentes realizaron modificaciones, pero no en su núcleo.

Solo a través de un trabajo en red, podremos lograr que nuestros estudiantes con apoyos en discapacidad intelectual sean parte de una comunidad educativa y no que estén en las instituciones, ubicados desde una manera segmentada, reproduciendo aspecto del paradigma de la integración, donde su aprender y dificultades del mismo queda relacionado a un problema de salud. De este modo, nuestro rol en las instituciones supone "mirar" lo que le pasa a ese estudiante y escuchar los discursos, lo dicho y lo no dicho, descubriendo

signos que permitan dar sentido a lo mirado y escuchado. Posicionarnos desde una práctica de lo posible.

Es necesario que como psicopedagogos acompañemos a los/las docentes en la construcción de nuevas prácticas, a partir del trabajo conjunto, de acompañamiento y asesoramiento en el armado de propuestas pedagógicas- didácticas. Ofreciéndoles nuevas alternativas en la construcción de estas, sin perder de vista los saberes propios de los/las docentes ya que estos/as tiene un saber único y que es necesario para el armado de los apoyos, ya que las transformaciones de las representaciones docentes sobre el aprender, la discapacidad y los apoyos pueden lograrse a través de un trabajo conjunto en la práctica. La práctica docente debe ser concebida como un proceso, que no es lineal, ni acabado, y que en gran medida tiene que ver con las particularidades del contexto y de las personas que habitan la organización o institución.

En el marco de estas construcciones, el profesional psicopedagogo debe generar prácticas desde un marco institucional, pensando a través de diferentes intervenciones acorde a cada realidad, ya que es en el trabajo con el otro que una comunidad puede enriquecerse, donde el estudiante con discapacidad deje de ser de la modalidad especial, atendido únicamente por el Maestro de Apoyo a la Inclusión, y que aquellos otros agentes que acompañan al niño/niña empiecen a ubicarse como un elemento importante en la trayectoria escolar del estudiante.

En este proceso de cambios, es necesario que seamos conscientes del lugar que ocupa el profesional psicopedagogo dentro del ámbito educativo, para realizar propuestas que nos permitan salir de las miradas docentes como alguien que solo tiene un trabajo administrativo, para ser aquellos que trabajan conjuntamente en el acompañamiento a las

trayectorias. Si seguimos replicando trabajos segmentados en aquellos que son parte de las configuraciones de apoyo, muy probablemente esto se replique en las aulas.

Referencias

- Alvarado Hernández M. (2016). "Estrategias de enseñanza del docente para niños con capacidades diferentes". Guatemala. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/22/Alvarado-Maria.pdf>
- Angulo, M. (2015). "RS del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas". Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/>
- Araya Umaña, S. (2002). "Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión". Costa Rica. Flacso.
- Aznar & González Castañón. (2008) "¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiando a través de recorridos múltiples. Buenos Aires. Noveduc.
- Castorina, J. & Kaplan. (2003). "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En Castorina, J. A. (comp.): "Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles" Buenos Aires. Gedisa.
- Castorina, J. A y Barreiro A, .(2006). Las Representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. Boletín de Psicología, No. 86, 7-25
- Castorina, J. (2011). Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos. Santa Rosa. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1367>
- Castorina, J. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. Viedma. Revista Pilquen. Vol. 13 N°. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1505>
- Chiachio, G. (2005). "Representación docente, el devenir de la práctica". Buenos Aires: Revista Novedades Educativas.
- Cuadra Martínez (2008). "RS de Niño integrado y Proyecto de integración escolar de Profesores de escuelas de educación básica municipal con y sin alumnos integrados, de las comunas de Copiapó y Tierra Amarilla". REICE. Vol. 6, N° 3 Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/Vol6,3.pdf>
- Cortés, A, Cáceres y Gahona (2012). "Representaciones sociales acerca del concepto niño que presenta necesidades educativas especiales y concepto proyecto de integración escolar en docentes de colegios particulares subvencionados". Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/535/.../535-1419-1-RV.doc
- Congreso de la Nación Argentina (1993, 5 de mayo) Ley Federal de Educación. <http://www.saij.gob.ar/24195-nacional-ley-federal-educacion-sistema-educativo-nacional-Ins0003845-1993-04-14/123456789-0abc-defg-g54-83000scanyel>
- Congreso de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre) Ley de Educación Nacional 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Consejo Federal de Educación (2011, 13 de octubre). Resolución N° 155/11. https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf
- Consejo Federal de Educación (2012, 13 de junio) Resolución N° 174/12. <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-cfe-174-12.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2016, 15 de diciembre). Resolución N° 311/16 http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Consejo Provincial de Educación (1990, 2 de Mayo). Resolución N° 1331-1990. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion13311990integracin.pdf>
- Consejo Provincial de Educación (2011, 27 de julio). Resolución N° 2135/11 Diseño Curricular de Primaria de Río Negro. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/u3/Resolucion%202135-11%20%28ANEXO-DC%20Nivel%20Primario%29.pdf>
- Crespo, A. (2010). “De la educación especial a la inclusión social”. Buenos Aires. Letra Viva.
- Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con necesidades Educativas Especiales al aula común. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 1(3), 25-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>
- Duveen, G y Lloyd, B. (2003). Capítulo 2: “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”. En Castorina, J.A.(comp.): “Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles”. Barcelona. Gedisa.
- Di Pietro, S y Pitton, E (coords.) (2012). Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Diccionario de la Real Academia (REA). Disponible en: www.rae.es
- Fernández, A.(1987). “La inteligencia atrapada. Abordaje Psicopedagógico clínico del niño y su familia”. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). “Poner en juego el saber. Psicopedagogía Clínica: propiciando autorías de pensamiento”. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2014). “Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Garnique C., Felicita; (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV Sin mes, 99-118.

- Gallo, N. (2010). "Las representaciones de los docentes respecto de la integración de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales- referentes a la discapacidad intelectual) en el ámbito de la EP (escuela primaria). Opiniones, vivencias, experiencias". Buenos Aires: Boletín de la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. UAI.
- Hernández Ríos, Mónica Isabel (2015). El Concepto de Discapacidad. De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. Bogotá. Recuperado en : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280484>
- Legislatura de la Provincia de Río Negro (1985, 19 de diciembre). LEY N° 2055. <https://www.legismn.gov.ar/L/L02055.html>
- LUCERO, Miriam (2014) ¿Qué representaciones tienen los niños con dificultades de aprendizaje (sin discapacidad) de nivel primario de la ciudad de Viedma y sus familias acerca del tránsito por la Escuela Especial entre los años 2010-2013. Viedma: UNCo-CURZA
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2017, 5 de diciembre) Simposio: De la integración a la Inclusión en el Ámbito Educativo. [video] <https://www.youtube.com/watch?v=dGSExs7Z-JU>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2009): **Resolución** N°2730-CPE-. 2009. Diseño Curricular Nivel Primario. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/u3/Resolucion%202135-11%20%28ANEXO-DC%20Nivel%20Primario%29.pdf>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2011,15 de abril). Resolución _____ 3438/11. [http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)_0.pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2015). Configuraciones de Apoyo en Educación Primaria. En base a la Res. 3438/11. Viedma.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Presidencia de la Nación Argentina (2008, 6 de junio). Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Presidencia de la Nación Argentina (2005, 18 de octubre). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

- Molina Roldan, Silvia. (2007). “Los Grupos Interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad”. Recuperado en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pantano, Liliana. (1993). “La discapacidad como problema social”. Buenos Aires. Eudeba.
- Pantano, Liliana. (2007). “La palabra ‘discapacidad’ como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso.” Buenos Aires. UCA.
- Pantano, Liliana.(2008). “Discapacidad: conceptualización, magnitudes y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad”. Buenos Aires. UCA/ CONICET.
- Pantano, Liliana. (2013). “Datos de la realidad para la comprensión de la discapacidad”. Buenos Aires. Contextos de educación.
- Pantano, L. (2014). Pobreza y factores contextuales en la construcción de la discapacidad [en línea]. En Suárez, A. L., Mitchell, A., Lépole, E. (eds.). Las villas de la ciudad de Buenos Aires : territorios frágiles de inclusión social. Buenos Aires : Educa. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/pobreza-factores-contextuales-pantano.pdf>
- Pedraza Medina, Haydée y Acle Tomasini, Guadalupe (2009).“Las Formas de interacción y Diálogo Maestro-Alumno con Discapacidad Intelectual en Clases de Español”. México. RMIE.
- Peñas-Felizzola Olga L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. Bogotá. Recuperado en <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4524>
- Pozo, Juan I.(1997) Teorías cognitivas del aprendizaje. Capítulo 2: Conductismo como programa de investigación. Edición Morata. España.
- Ruiz Olabuenaga, J .(1996). “Metodología de la investigación cualitativa”. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Schalock, R. I., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). “El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual”. *Siglo Cero*, 38 (224), 5-20.
- Silva, Lesly .(2016). “Configuración de apoyos y posicionamiento ante el aprendizaje: el caso de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias de Viedma”. Tesis de licenciatura no publicada. Viedma. UNCo-CURZA.
- Soto Cornejo .(2009).“RS de una comunidad de docentes de rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común”. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-soto_k/pdfAmont/cs-

soto_k.pdf

- Thompson, J.R, Bradley, V.J., & Buntix, W.H.E (2010). “Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual”. *Siglo Cero*, 41 (233), 7-22.
- Wehmeyer, M.L., Buntix, W.H.E, Lachapelle, Y., Luckasson, R.A, Schalock, R.L & Verdugo, M.A (2008). “El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano”. *Siglo Cero*, 39 (227), 5-18.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial para la Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. https://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/cuadernos/serviciodocs/093%201990-JUN%20Educacion%20para%20Todos%20-%20Jomtien.pdf
- UNESCO. (1994). Declaraciones de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca. España. <https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Vasilachis de Gialdino. (2006). “Estrategias de investigación Cualitativa”. Barcelona: Gedisa.
- Zabalza, Miguel A. (2009). “Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa”. En Parrilla Latas, Ángeles “Apoyo a la escuela: un proyecto de colaboración”. Buenos Aires. AGAPE Libros.

Anexos

El mismo se encontrarán con las entrevistas y observaciones realizadas para esta investigación. Organizándose de la siguiente manera:

Entrevista	Observaciones
N° 1: Matemática y Ciencias Naturales 6to Grado	N° 1 y N° 2
N° 2: Matemáticas y Ciencias Naturales 5to Grado	N° 3, N° 4 y N° 5
N° 3: Lengua y Ciencias Sociales 5to Grado	N° 6, N° 7 y N° 8
N° 4: Matemática 7mo Grado	N° 9
N° 5: Matemática y Ciencias Sociales 3er Grado	N° 10, N° 11 y N° 12
N° 6: Lengua y Ciencias Naturales 3er Grado	N° 13 y N° 14
N° 7: Ex Directora de Educación Especial	

Entrevista N° 1

Docente: Matemática y Ciencias Naturales

Grado: 6to

Se le comenta de qué se trata la entrevista y la elección para realizarle la entrevista. Se le pregunta si tiene alguna duda al respecto.

Docente: Mi nombre es N, tengo 42 años, 11 años de antigüedad en la docencia. Ehh!! Me recibí en el año 97, ehh en la formación docente de Catriel, ahí trabajé mis dos primeros años y medio, casi tres y después me casé y me fui a vivir a Buenos Aires, estuve 8 años allá que no ejercí la docencia en lugares educativos, bah trabaje en un jardín maternal que funcionaba como guardería y esos años no los tengo computados en la docencia, pero los trabajé en un jardín maternal, eh en el año 2008 volví a la docencia en Neuquén, trabajé en Cinco Saltos, en Centenario y bueno de ahí a acá en Viedma hace 7 años.

Entrevistadora: Viendo tu trayectoria, por más que no estuviste en escuelas primarias seguiste en la docencia.

D: Si!! Trabajé en la docencia, si llevo casi 20 años en la docencia pero computados llevo 11. (risas)

E: En ese trayecto ¿Qué consideras vos que es el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual?

D: Es el primer año que yo trabajo con chicos con capacidades diferentes, por lo cual ha sido todo un aprendizaje para mí trabajar con estos chicos. Ehh la verdad que bueno vamos de a poco. Cuesta bastante querer presentar un contenido porque por supuesto es muy acotado la readecuación que tenemos porque uno ve que pueden llegar hasta ahí y dentro de

eso desenvolverse, dentro de lo que pueden hacer. Ehh para nosotros que hoy **O** haya leído como leyó fue un logro importantísimo. Está muy integrado, los papás de él lo que valoran mucho es la integración que hay con los chicos, quieren que venga a compartir y bueno, y a aprender. Está trabajando los contenidos que yo trabajo con los chicos de 6to, con él no lo estoy, obviamente tiene una readecuación muy distinta, nada que ver los contenidos que uno puede trabajar con él y con el resto.

E: En relación con el proceso de aprendizaje, en este caso en relación con **O**, ¿cómo ves que son sus tiempos, la manera que tenés que adecuar, como los adecuas a los contenidos?

D: La adecuación tiene que ver con lo que él puede hacer, yo no puedo darle lo mismo que los demás chicos, estamos trabajando numeración, bueno con él se trabaja numeración, pero con los números que él puede, muy memorístico lo de **O**, o sea que hay que enseñarle, las tablas de las sabe de diez pero le preguntas 5x8 y empieza cinco por uno cinco, cinco por dos te repite toda la tabla muy memorístico y puede trabajar alguna cuestión desde la memoria, lo que aprendió de memoria. No es fácil, pero está bueno, hay otros temas que yo doy como ejercicios combinados con **O** salvo alguna situación problemática muy puntual es muy difícil. No podés abordar los mismos temas, los contenidos.

E ¿Cómo vas haciendo el seguimiento, de cómo va avanzando?

D: Interactuamos mucho con los MAI el maestro de apoyo, que él pregunta qué estamos haciendo, qué estamos viendo y vamos viendo, me va mostrando lo que va haciendo, yo voy corrigiendo, voy mirando, vamos viendo en el paso a paso, en el día a día con ayuda de los chicos que están acompañando, que está buenísimo que estén porque ayuda un montón, cuando no están tenemos grupos que no son fáciles entonces esto es unnn.. son chicos muy inquietos, muy demandantes y si no está el MAI es como que, ya **O** y **L** en ese caso en ese

grado demandan más, una atención que una vez que el MAI está pones más en los otros chicos. Y cuando está el MAI preparamos las actividades de hay una serie de actividades preparadas de acuerdo a la adecuación de contenidos y vamos trabajando con eso al programa.

E: ¿El trabajo con los apoyos cómo lo van armando?

D: Mucho diálogo, mucha charla con los MAI, bueno la maestra, mi paralela se fue esta semana pero estamos reacomodando eso ahora, pero hay mucho diálogo, llegamos que le doy, como seguimos, bueno L tiene problemas de audición entonces por ahí logra algunos objetivos de contenidos de sexto grado, pero por supuesto que reducimos la cantidad de ejercitaciones, pero bueno estuvo sin audífonos mucho tiempo, y ahora volvió con los audífonos, pero entonces es un diálogo permanente con el MAI, de ver cómo seguimos, cómo estamos, qué hacemos. Bueno.

E: ¿Vos ves que hay otros docentes que trabajen diferente en relación a los apoyos?

D: La verdad es la primera vez que trabajo, y en los dos grados tenemos y los profes trabajan muy bien con los dos grupos, con los tres chicos en realidad entre los dos grados, no he tenido otra experiencia, así que no te puedo decir si otra maestra de otro grado, no lo he vivido.

Ingresa al espacio la otra docente de 6to porque los chicos estaban sin docente, y la docente de grupo dice que los tenía la docente de música.

E: Más allá que sea la primera vez que trabajes con alumnos con apoyo. ¿En otros espacios se trabaja en espacios de capacitación, formación la cuestión de los apoyos?

D: La verdad que no recuerdo, en la escuela que estaba, este es mi primer año en esta escuela, en la escuela que yo estaba no había chicos integrados, así que no. Si, tengo una

particularidad que es que mi marido tiene dos hermanos que son discapacitados, tengo ahí un cierto discapacitado no!! Con capacidades diferentes. Ehh 25 años que los conozco es mi vínculo con esto.

E: ¿Qué consideras vos que favorecen o no la construcción de apoyos?

D: Ehhh acá en la escuela se manejan muy bien, una escuela que promueve en general, hacemos informes a principio de año, informes con el ETAP con... principio, mediado y a fin de año tenemos que hacer otro y si se habla bastante con los padres de los chicos, los padres vienen bastantes son bastantes presentes, salvo los papas de L pero bueno... hay como una relación con la escuela con la cuestión de los chicos integrados, ETAP, escuelas especiales y eso la verdad que se manejan muy bien a mi entender, para ser la primera vez que yo bueno... tuve que hacer informes de estos chicos y bueno a empezar a trabajar en el grado con actividades diferentes, con otra persona que tenés un MAI que te está acompañando y que nada es un par tuyo y que bueno no es fácil pero es adaptación y está bueno.

E: Y en cuanto al aprendizaje, ¿qué consideras que vos que favorecería al aprendizaje de estos chicos y que dificultaría el mismo?

D: La interacción con los otros, estar contenidos, sentirse parte del grupo, cuidado, respetado. Que no favorecería... con lo de la inasistencia, cuando faltan mucho, la verdad es que no hay cuestiones de discriminación con sus compañeros que por eso sería una cuestión que no favorecería, muy apoyados porque han pasado seis años de su escolaridad así que este... son pares son del grupo, les cuesta adaptarse a las personas nuevas, pero no... en general de mi experiencia no hay malos tratos.

E: ¿Dentro del aula qué materiales se utilizan, cómo se utilizan?

D: Se están usando las netbook, **O** usa netbook porque tiene cuestiones en la motricidad y comparte con **L** porque están con **J** (MAI) trabajando ehh.. **F** también tiene cuestiones de motricidad. En matemática trabajamos con material concreto, eh después lecturas, soportes gráficos para trabajar distintas cosas, trabajamos muchos con los libros, por ahí en las ciencias trabajamos lo mismo que trabajan los otros chicos, bajando por ahí la cantidad de ejercitación pero bueno en ciencias trabajamos haciendo láminas, exposiciones... ehh... en su momento estábamos trabajando con las células y él quería exponer entonces su MAI le hizo, le trajo una célula con dos o tres componentes y bueno el paso al frente y nombró las cosas las partes si trabajan muchos con material, con billetes, bueno eso. En general si hay que hacer exposiciones que los chicos puedan hacer los suyo en la medida en la que puedan.

E: Y por último ¿qué consideras vos que es la discapacidad? ¿La discapacidad intelectual?

D: Me tendría que haber preparado.

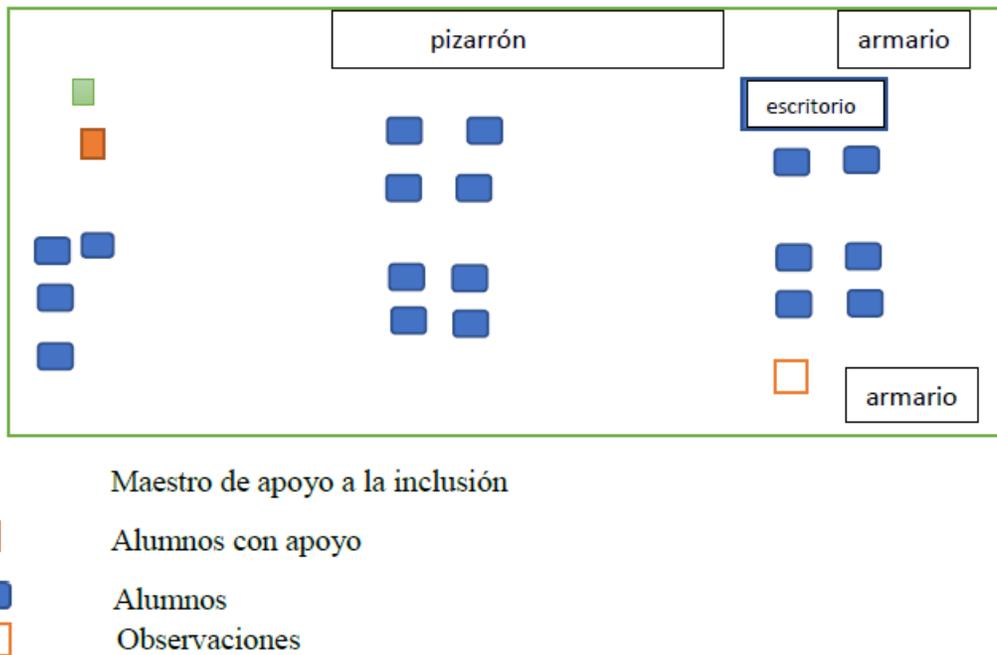
E: Pero de lo que a vos te parezca.

D: ¿Discapacidad? Incapacidad para realizar algunas cosas... está bien hablar de discapacidad ya no se usa, pero bueno (risa) es la incapacidad, yo también puedo ser discapacitada en un montón de cosas (risas). Y bueno que se yo las personas con capacidades diferentes lo que tiene es esta cuestión de... de la no maldad son chicos y personas, las que yo conozco, de los chicos que tengo acá, de mis cuñados, yo conozco a chicos que iban al club con mis cuñados y que se yo y la falta de no maldad son chicos buenos que no tienen maldad, que si se ponen violentos es porque no se pueden expresar de otra manera. Mis cuñados por ejemplo no saben hablar y si hay algo que no les gustan se enojan pegan un grito, pegan un bollo (risa) pero bueno es una forma de demostrarte cosas

que no les gustan, es su forma de demostrar. Uno puede enojarse, puede gritar puede insultar, ellos no. Los chicos tampoco tienen maldad, bah todos en general no tienen maldad.

Observación N° 1

Ciencias Naturales 6to Grado



Doc: Saquen la carpeta de Cs. Naturales (los chicos comienzan a sacar las carpetas).

Doc: ¿Qué trabajamos?

E1: Autoestima.

Doc: ¿Qué es autoestima?

E1: Auto.

Doc: Que te autoestimas.

E2: Que te valorás, respetas.

E3: Que te autovalorás.

Doc: ¿Qué es la pubertad?

E1: Que te pasan cosas a la noche.

E2: Hay cambios en el cuerpo.

Doc: Hay cambios en el cuerpo que se da entre la niñez y la adultez. ¿Qué es lo que cambia? ¿Cambios físicos, emocionales?

E4: Las hormonas (...)

Ingresa la portera con la leche y presenta a una nueva portera.

Doc: Desde que son chiquitos han crecido, ha habido cambios, granitos ¿ya le salieron granitos?

Los chicos se ríen.

Doc: Cambios de gustos. ¿Qué cosas le gustan ahora y antes no?

Algunos de los chicos se ríen y otros dicen que si.

Doc: Nos van saliendo pelos.

E1: En las manos.

E5: ¿En las manos?

E1: Y en las piernas y los brazos (se va tocando las extremidades mientras las nombra).

Doc: En el pubis, partes genitales.

E6: Uhhhh.

Doc: Hasta ahora hablamos de los cambios en los varones ¿y las mujeres?

Se ríen.

Uno de los alumnos se levanta a buscar pan.

Doc: Ahora escuchamos, después tomamos la leche y comemos pan.

Doc: Las mujeres nos desarrollamos antes que los varones, pero ¿crecemos de un día para el otro o progresivamente?

E: ¿Qué es progresivamente?

Doc: Que es de a poco. **F** ¿vos notaste los cambios rápido o es de a poco?

F: De a poco.

Le pregunta a un par de estudiantes.

Doc: Los cambios que se dan es para reproducirnos, para que el hombre y la mujer o masculino y femenino puedan reproducirse.

E7: Yo voy a ser chiquito.

Doc: Vas a ir creciendo.

E: Yo voy a ser chiquito, porque mi mamá es así (indicando una estatura).

E1: Porque las mamás siempre están en la casa, hacen cosas de la casa.

Doc: ¿Pero hacer cosas de las casas es no hacer nada? A ver ¿qué hacen sus mamás? le pregunta a una alumna.

Los estudiantes con apoyo hablan con el MAI.

E7: Mi mamá trabaja en una oficina.

Doc: ¿Y cuando vuelve de trabajar? ¿Hace cosas en la casa?

E7: Si.

Doc: **F**, ¿tu mamá?

F: Trabaja en casa.

E: Mi mamá trabaja en un negocio, y cuando vuelve se pone con las cosas de la casa, es re obse con la limpieza.

La docente se dirige donde está el MAI y los dos alumnos con apoyo.

Doc: ¿**O** tu mamá trabaja?

E(**o**): Si, en el centro de salud.

Doc: En el centro de salud ¿Y tu mamá **L**?

El MAI le vuelve a decir la pregunta y el estudiante responde en voz baja. La docente repite “trabaja en casa”. Le pregunta a otros alumnos.

E: Mi mamá trabaja en gobierno y después hace cosas.

E8: Mi mamá trabaja en el casino.

Doc: ¿A qué hora trabaja?

E8: De noche, hasta las 5.

Doc: Tu mamá trabaja en un horario que los demás duermen ¿pero hace cosas en la casa?

E9: ¿Qué hace en el casino?

E8: En la barra. Y en casa limpia.

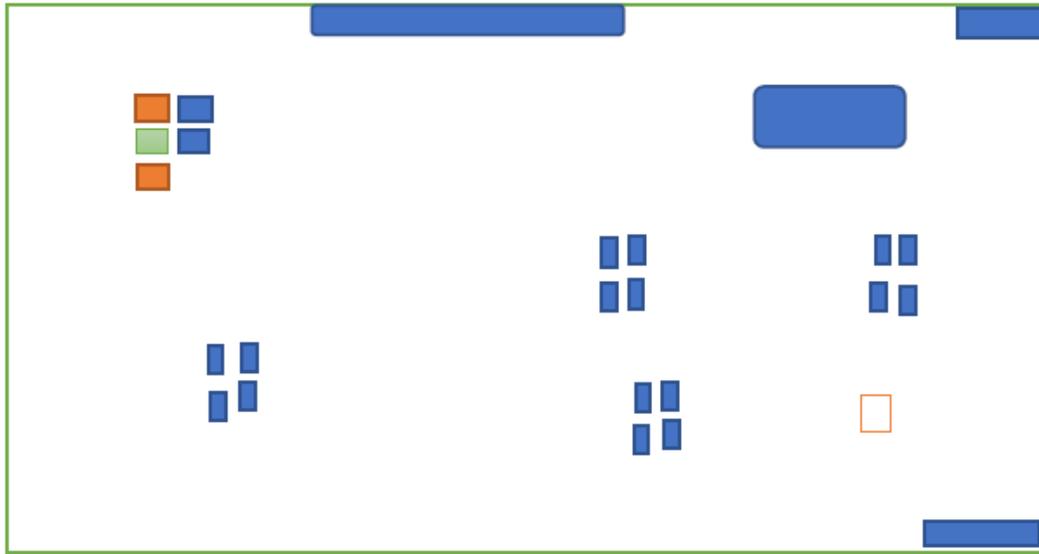
Doc: ¿Y E1 que hace tu mamá?

E1: Trabaja en un kiosco, que está en casa.

Doc: ¿Entonces porque dijiste que las mamás están solo en la casa? (...) bueno vieron que las mamás trabajan mucho. Siguen trabajando después en las casas (...) esto viene de la sociedad de que las mujeres solamente sirven para cocinar y estar en la casa (...) con el paso de los años ha cambiado no hay cosas de las mujeres, todos tenemos capacidades para hacer cosas.

La docente le pide que se acomoden en grupo mientras copia la consigna en el pizarrón.

Mientras un alumno sale a lavar la taza.



El MAI le indica a los alumnos que tienen que copiar.

Sale una alumna del aula, del grupo donde está el MAI.

Uno de los estudiantes reparte el pan, y la maestra le sirve la leche a los alumnos.

Doc: Vamos a trabajar con un manual.

Busca los manuales en el armario y luego se los empieza a dar a los alumnos.

Vuelve a ingresar la estudiante, y trae una netbook.

La docente vuelve a escribir en el pizarrón

El MAI prende la computadora y le dice a O "abrí un Word". El alumno sigue hablando con el MAI. Mientras el otro alumno sigue copiando del pizarrón.

La docente se sienta en su escritorio.

Ingresa un estudiante del otro 6to y saca manuales del armario.

La docente sigue en su escritorio, mientras los chicos trabajan.

O y L siguen copiando.

Ingresa de vuelta el alumno de 6to y sigue buscando manuales.

Entra la docente paralela y dice “¿no hay más?” va hacia el armario, sacan otro manual y se retiran.

La docente sigue en su escritorio.

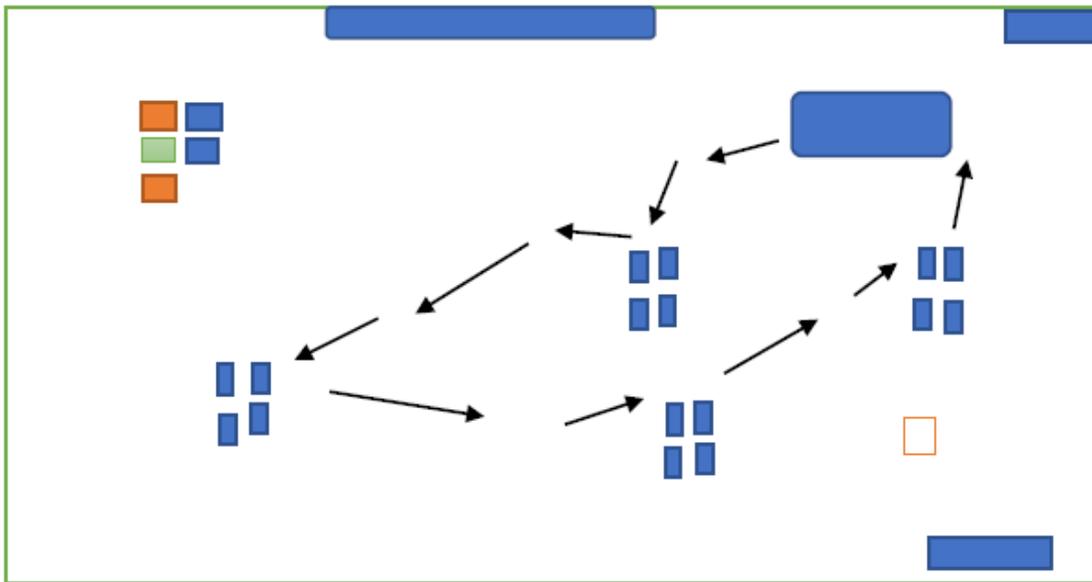
MAI: Avísame cuando termines de copiar así leo y trabajamos sobre este tema.

Empieza a copiar en la computadora, lo que está en el pizarrón.

Los grupos empiezan a trabajar.

El MAI empieza a leer las diferentes etapas, del desarrollo humano. El MAI le dice a **O** que leerá después y acerca a **L** más cerca de **O** que está leyendo.

La docente recorre el aula.



El MAI sigue leyendo al grupo.

La docente se vuelve a sentar.

O empieza a leer al grupo, el MAI le ayuda en la lectura.

La docente comenta que el olor de la rosquita no ayuda y se pone hablar con el grupo que está enfrente a su escritorio.

El MAI le lee al todo el grupo y a medida que va leyendo, lo trabaja con el grupo.

MAI: Se produce el cigoto.

O: ¿El cigo que?

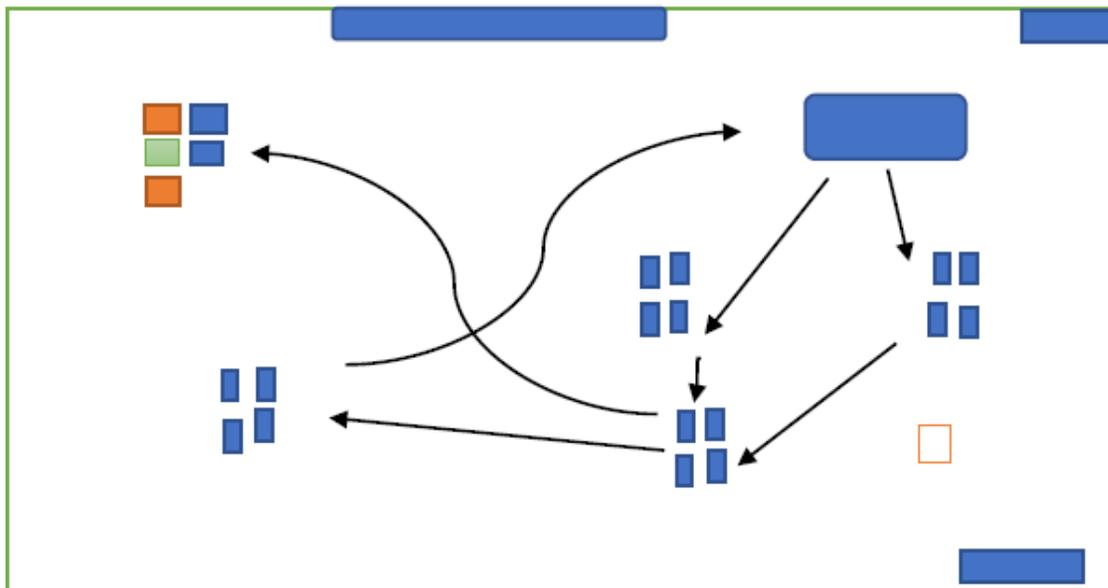
MAI: El cigoto, es la unión del óvulo de la mujer y del espermatozoide del hombre, se forma el cigoto.

El MAI va dibujando el proceso.

O: Cambios en la panza.

El MAI sigue dibujando en la hoja y los integrantes del grupo miran.

La docente sigue sentada en su escritorio y los grupos trabajando.



La docente se levanta y empieza a preguntar por dónde van.

El primer grupo.

Doc: ¿Por dónde van?

E: Por la madre.

Segundo grupo.

Doc: ¿Por dónde van?

E: Por adolescente.

Ingresa la portera a retirar las cosas de la leche.

La docente se acerca al grupo que donde se encuentra el MAI.

M: ¿De los 0 a 12 años como se llama?

E: Niñez.

La docente vuelve a su escritorio a buscar algo y luego sigue recorriendo.

MAI: ¿Vos sos igual o creciste?

L: Crecí.

Doc: ¿Y vos **O** sos igual?

O: Si.

MAI: ¿Vos sos igual de cuando saliste de la panza de tu mamá?

O: Era muy chiquito.

Doc: ¿Te gustan los mismos juegos?

O: Jugar en casa afuera.

Doc: ¿Y ahora no jugas afuera?

O: Si, juego afuera.

MAI: Crecemos de estatura.

La docente vuelve a su escritorio.

MAI: ¿Cuánto dura el bebé en la panza?

O: 6 kilos

MAI: ¿Hasta cuándo están?

O: Los 6 meses.

El MAI le pregunta a los otros integrantes del grupo.

La docente les pide a los grupos que vayan leyendo, las diferentes etapas.

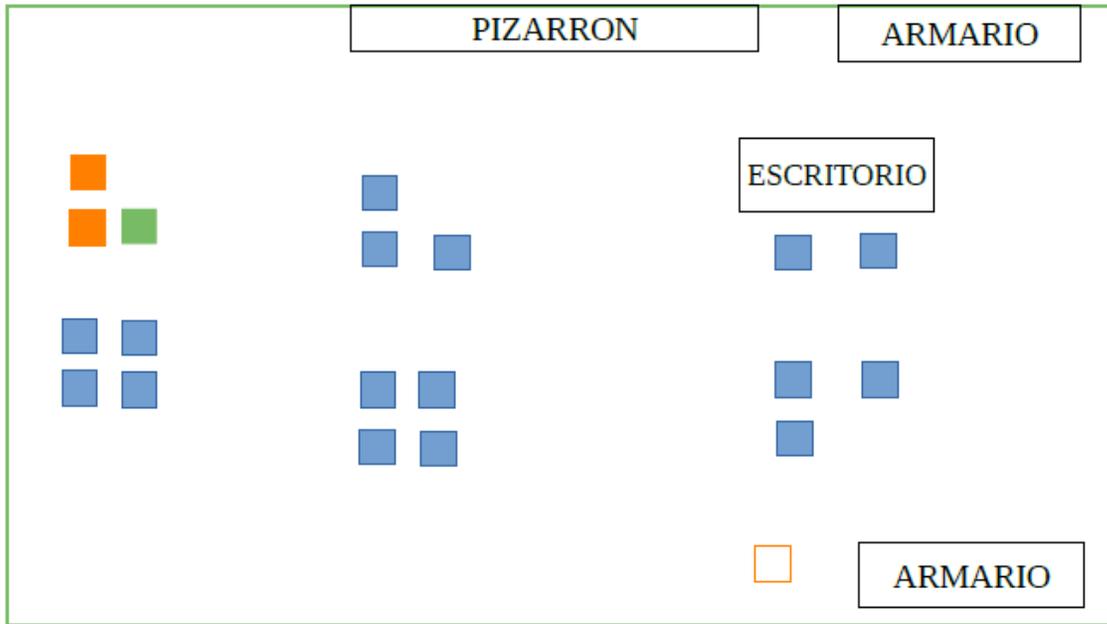
Uno de los grupos lee sobre la etapa pre-natal. Otro sobre la niñez y cuando llega la hora del grupo que está con el MAI, este le da una hoja a una de los alumnos.

Termina de leer y le dice al grupo “vamos a terminar acá”.

Toca el timbre y los chicos se levantan.

Observación N° 2

Matemática – 6to Grado



-  Maestro de apoyo a la inclusión
-  Alumnos con apoyo a la Inclusión (API)
-  Alumnos
-  Observadora
-  Docente

Se habla sobre la evaluación “Aprender” en el aula.

Doc: La explicación de la evaluación se lo va a dar la Señora T, que van a tener un tiempo y es para ver cómo está la provincia. Bueno, vamos a ver las medidas de capacidad, tenían que ver ¿con qué?

E: Con capacidad.

E2: Con el contenido.

E3: Longitud.

Doc: Hablo de cuánto es un kilo de papa.

La docente dibuja el cuadro de medidas.

E4: Kilogramos.

Doc: No copien el cuadro. Unidad de medición.

E3: Litro.

Doc: Lo que divido es el litro en cantidad.

Kilolitro	Hectolitro	Decalitro	Litro	Decilitro	Centilitro	Mililitro
-----------	------------	-----------	-------	-----------	------------	-----------

Doc: Si tengo 5 Kilolitros ¿Cuántos Litros serían? Si voy a saber lo que hago es multiplicar.

Hacen la cuenta en el pizarrón, luego la docente pregunta: ¿de Mililitros a Litros? Siguen realizando la cuenta en el pizarrón.

Doc: Ahora si necesito que hagan una tabla porque vamos a pasar algunas medidas, hagan 7 renglones.

E: Señor, ¿no la puedo hacer mentalmente?

Doc: Hace el cuadro.

La docente reparte reglas a los alumnos. El MAI trabaja con **O** y **L**.

Doc: Hay que pasar en Litro.

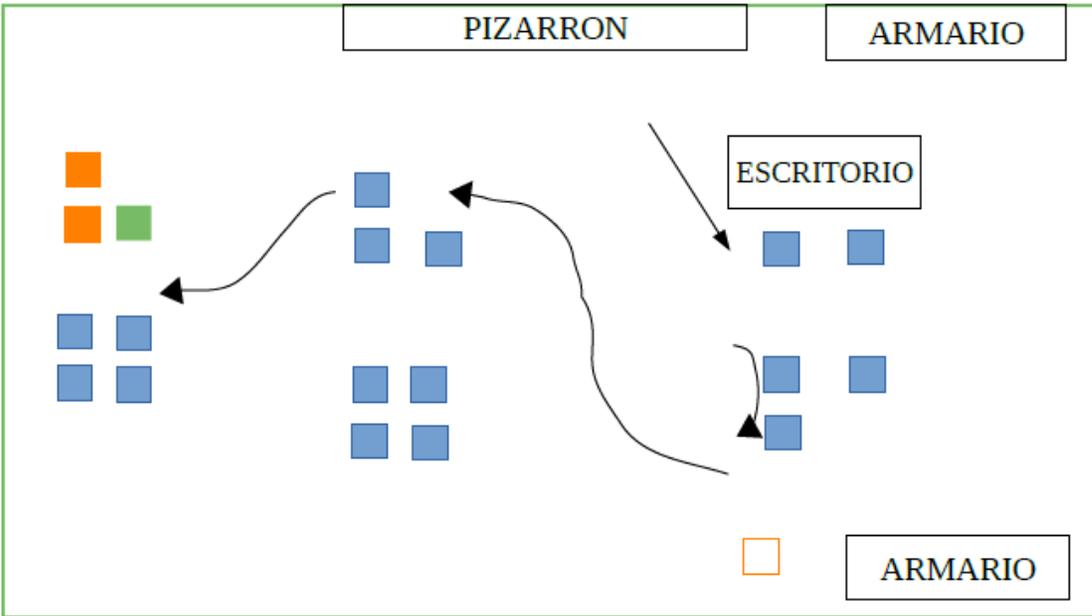
E2: ¿Por qué en Litro?

La docente copia en el pizarrón lo que tienen que pasar:

- A: 32 Kilolitros.
- B: 14 Centilitros.
- C: 9 Decalitros.

- D: 72 Mililitros.
- E: 3,4 Decilitros.

La docente va por el aula viendo qué hacen los alumnos.



Doc: Bien (se queda hablando con una alumna), está mal, rehacelo. No pases más la goma así, que la vengan a buscar (se tiran la goma de borrar entre los compañeros). Shhh, bueno (empieza a borrar el pizarrón).

E: Me borraste la fecha.

Doc: Hacemos silencio y copiamos (la docente copia en el pizarrón), escribo la consigna y borro.

E5: Pará seño. Ah es fácil.

Doc: Es otro cuadro, es más chiquito, porque en este cuadro vamos a trabajar Litro, Decilitro, Centilitro y Mililitro.

E4: Seño, ¿Cuántos renglones?

Doc: Cinco. Acá hay que completar para la derecha o la izquierda, según corresponde. Si

voy para la izquierda divido, si voy para la derecha multiplicó.

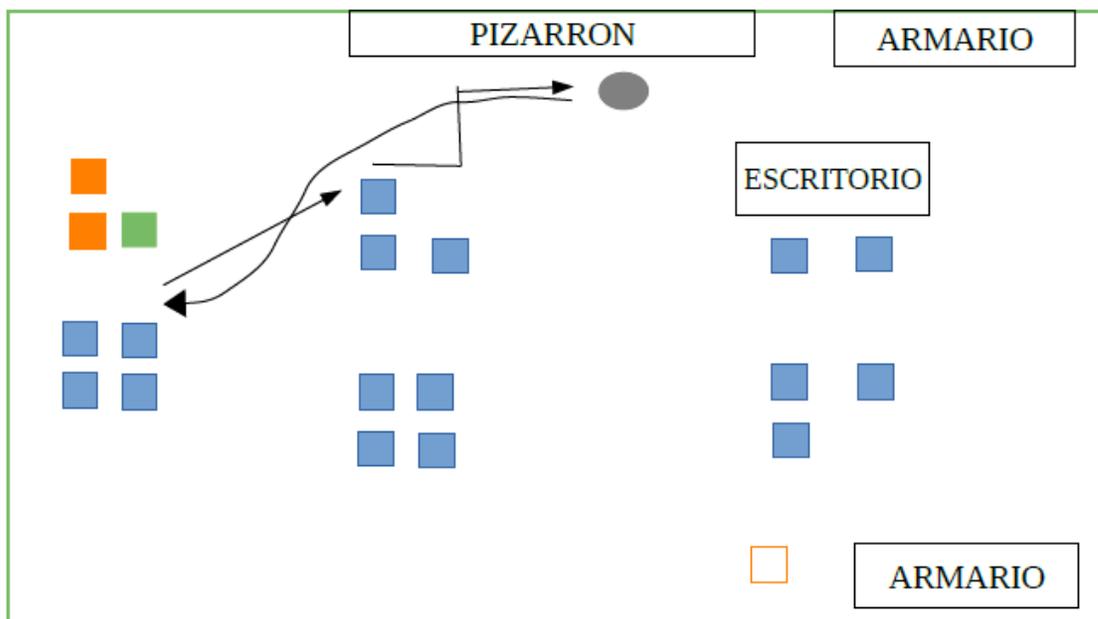
E3: Señó, ¿le mando ceros?

Doc: No, no. Hay que poner el número.

E2: Señó no entiendo.

E: Yo tampoco.

Doc: Ahí voy, estoy explicando.



MAI: ¿Esto es unidad de qué? Es de mil (dirigido a L).

Doc: Lo explicó acá: Si tengo que ir del Litro para completar, DL, CL, ML tengo que multiplicar, si el DL lo multiplico porque 10 es 45 y así con el otro. ¿Si voy a la derecha qué tengo que hacer? (se queda parada en el pizarrón explicando).

E: Divido.

Doc: Entonces divido por 10.

E3: No entendí.

E5: Señó, ¿hay que completar el cuadro?

Doc: Sí.

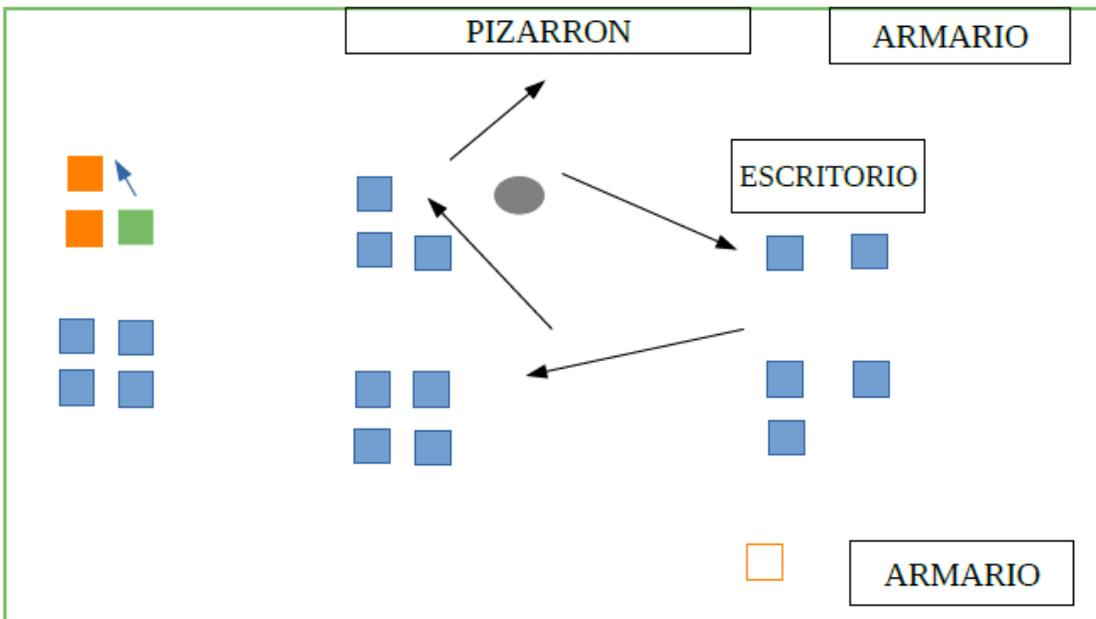
E4: Señó, no entendí.

Una alumna le pregunta a otra cuánto es 5 por 0 y la otra le contesta que es 0.

E2: No, 5.

E6: ¿Cero o 5?

E2: 5.



Varios alumnos se levantan de sus sillas y van al pizarrón donde está la docente.

E5: Señó, no entiendo.

Doc: Sobre 10, fracción.

Se acerca un alumno a hablar con la docente.

E2: ¿Me corregís señó?

Doc: Sigamos (Copia en el pizarrón la consigna 3).

El MAI trabaja con **O**, mientras **L** está mirando el grupo.

Doc: ¿A cuánto equivale cada uno?

- 1 Litro a Decilitro.
- 1 Litro a Centilitro.
- 1 Centilitro a Litro.
- 10 Centilitro a Decalitra.
- 100 Centilitro a Mililitro.

Doc: **J** ¿estás haciendo lo que te dije?

El MAI se acerca a **L**.

Doc: A ver, ¿un litro a cuánto DL es? ¿Para transformarlo en DL a cuánto lo divido?

E: Señor, ¿me ayudas?

Doc: ¿Cómo vas? Completalo. Bueno, ponelo dale. Acomodalo así como va. **U**
¿terminaste?

U: No.

Doc: **J** ¿terminaste?

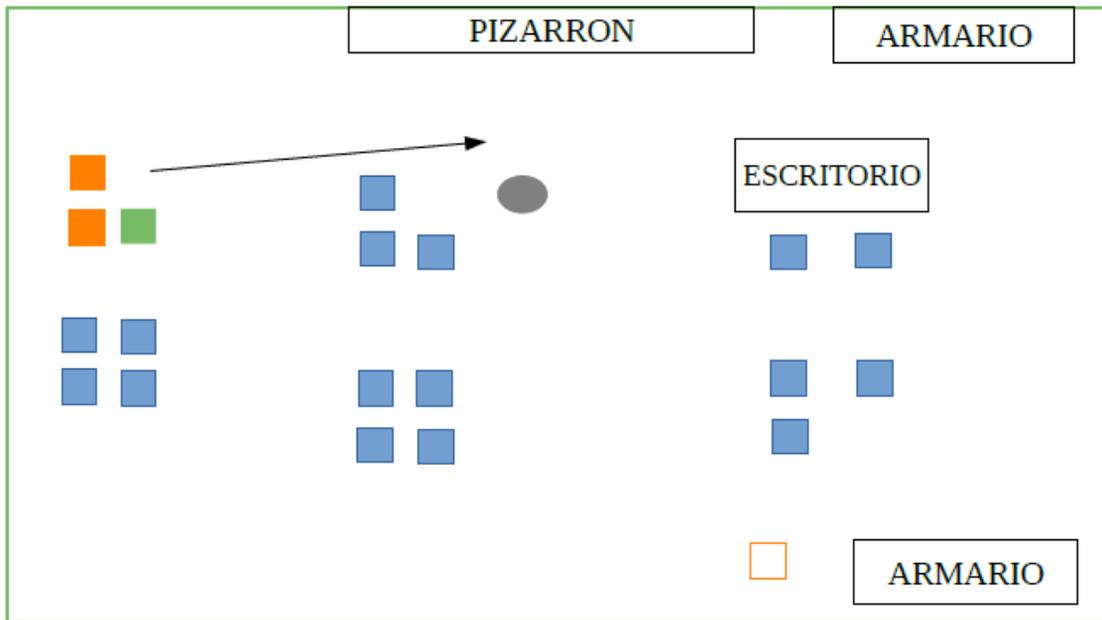
J: Señor, pero no entiendo.

Doc: Ahora voy.

Hay alumnos parados y luego se acomodan devuelta en sus sillas.

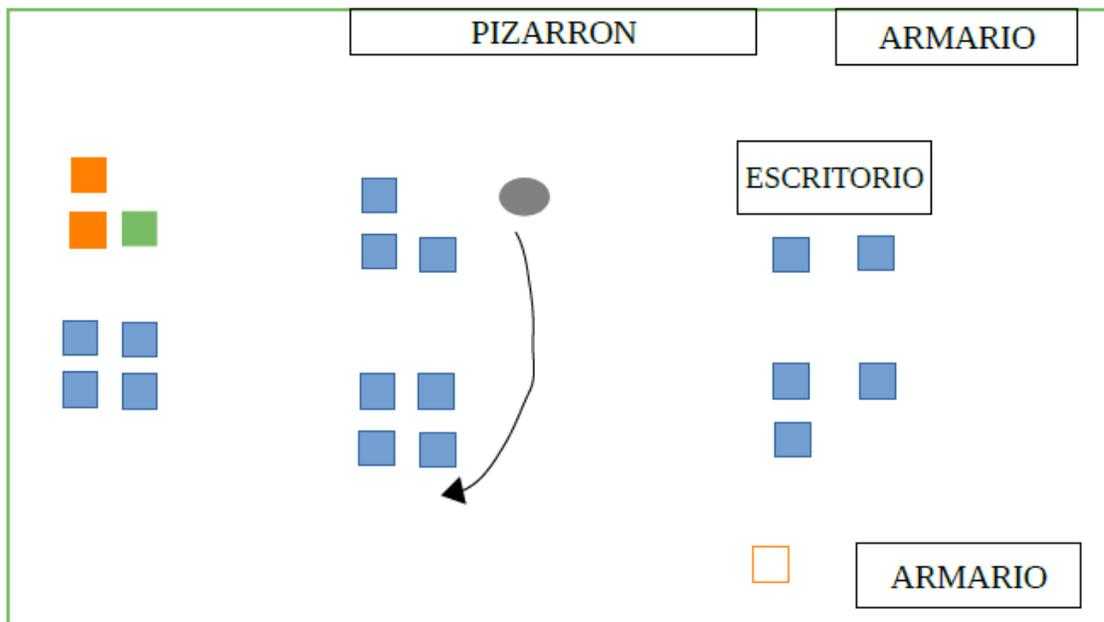
MAI: **L** mostrale a la señor.

L se para, le muestra a la docente la cual corrige y vuelve a su asiento.



MAI: Pegalo acá (indicándole a L donde debe pegarlo).

La docente va atrás del aula. El MAI le pega la fotocopia a L.

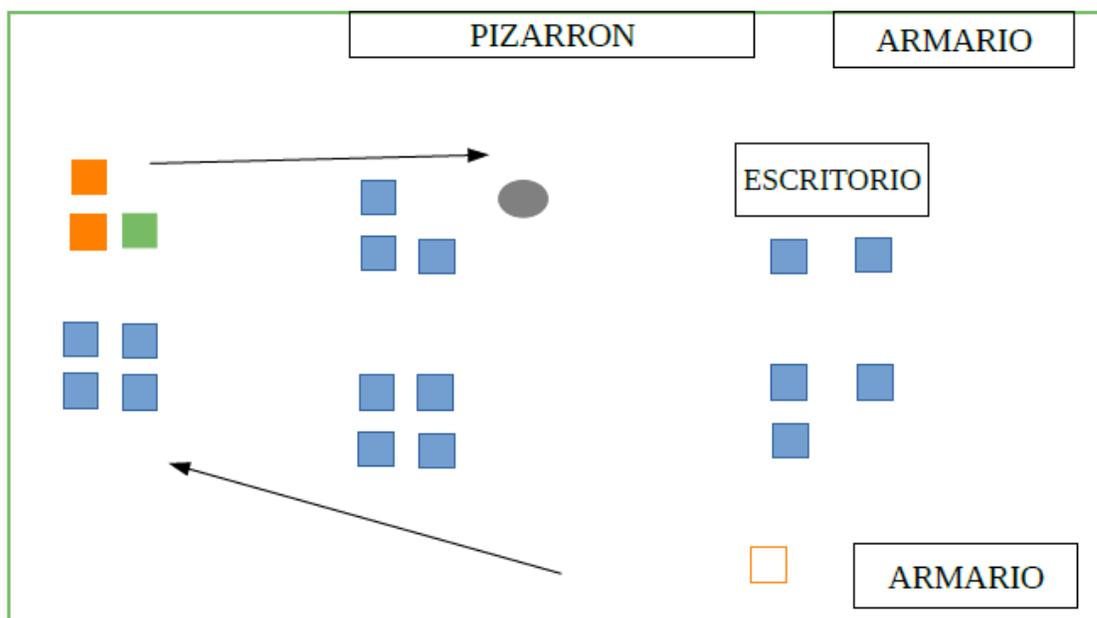


E: Señor, me pegó.

E2: Forra de mie...

Doc: La boquita, están molestando los dos.

O se levanta y va hacia donde está la docente. Esta le corrige y **O** vuelve a su lugar.



MAI: ¿Qué te puso?

O: Muy bien

La docente copia otra consigna en el pizarrón

MAI: Basta **L** y **O**, pone la fecha **O**.

E5: Señor, ¿Tiene que estar si o si la señor para la bajada de 7mo?

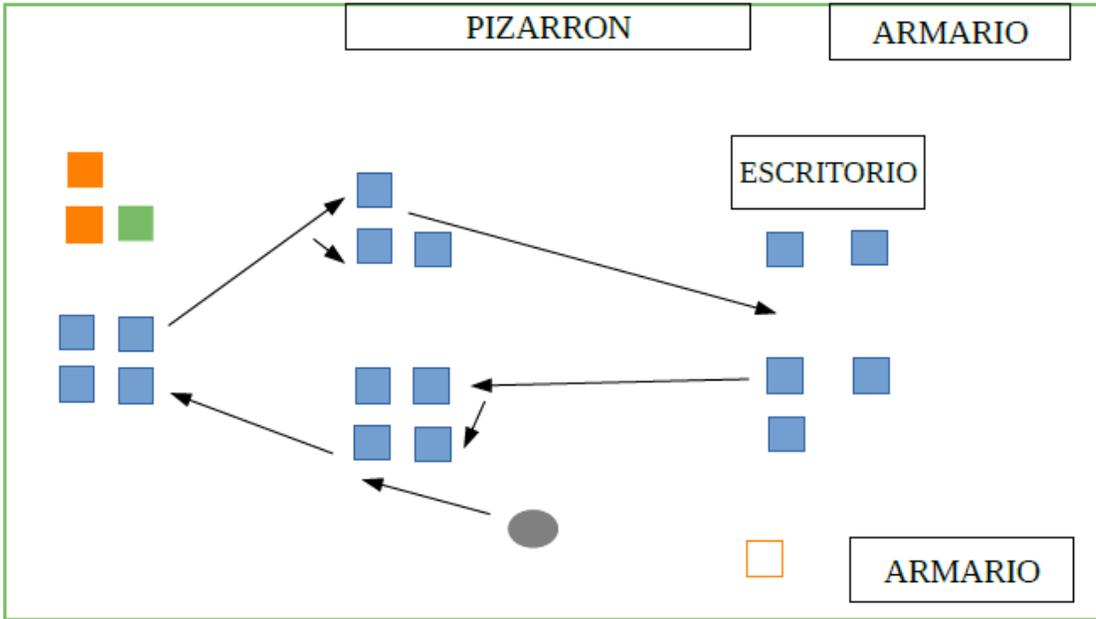
Doc: Si, tiene que estar, tenemos que estar. Después de resolver eso, copiamos la tarea.

E3: Señor ¿yo en la escuela puedo dormir?

Doc: No.

E3: Entonces en la casa no es para hacer la tarea.

Doc: Eso lo podemos discutir. ¿Qué te pasa **M**? A ver **J**, vamos a leer esto (leen entre los dos).



Doc: Si tengo 30 CL, ¿a cuánto lo tengo que pasar?

J: En Litro

Doc: Después ¿Qué cuenta tengo que hacer?

E6: Señor, ¿está bien?

Doc: Si, pero ¿qué es, centilitro o litro?

E6: Litro.

Doc: Entonces ponelo, siempre hay que poner la medida. Para hacer esto hay que aprender las tablas.

El MAI sigue trabajando con **L** y **O**.

E4: Señor, señor, ¿está bien?

Doc: Ustedes miren en el cuadro para donde va.

La docente recorre el aula. Ingresó la docente del otro 6to y saca algo del armario. La docente copia la tarea en el pizarrón.

Doc: Bueno, paso a mirar las carpetas.

Toca el timbre.

Doc: Nadie autorizó a salir si no está todo copiado.

Sigue pasando por las carpetas, hasta que los alumnos terminaron de copiar y se retiran.

Entrevista N° 2

Docente: Matemática y Ciencias Naturales

Grado: 5to

E: ¿Cuántos años de antigüedad tenes, cuando te recibiste y a dónde?

D: Me recibí como en el '88, así que empecemos a calcular, los primeros año no ejercí como docente, porque uno termina de estudiar, que hace la primaria y la secundaria, después bueno estudié magisterio, me recibí y bueno los primeros años no ejercí porque bueno la primera experiencia que tuve en práctica no fue muy buena, uno por ahí cuando es joven lo ve de otra manera, era joven tenía el pelo muy largo con rulos y me llene de piojos así que la primera impresión ahora ya tengo otra experiencia. Así que bueno, no me gusto, era como decir me contagie de piojo, como en la escuela y cosa que nunca había tenido piojo. Entonces mi primera experiencia fue esa, fue tan mala que me tuve que cortar el pelo, por cuatro o cinco años no di hasta que se me pasó el enojo como quien dice.

Pero luego comencé a ejercer una profesión que a mí me encanta no la cambiaría por otra y si me dirían que estudiaría, estudiaría magisterio otra vez porque me gusta el aula.

E: ¿Dónde trabajaste, en qué lugares?

D: Siempre trabajé en Viedma porque soy de Viedma y soy muy apegada al lugar así que... recorrí bastante de la zona céntrica y en toda la zona donde hay viviendas múltiples todo lo que es 20 de junio, Guido después trabajé en el barrio Lavalle, Mi Bandera, recorrí todo lo que es la zona céntrica y periferias. Así que experiencia, no me van a contar como es el lugar porque, los lugares de trabajo, generalmente hay un imaginario social que las escuelas del centro son mejores, lo que el docente, el compromiso del docente y el vínculo que forme con sus alumnos, lo más importantes.

E: Esto de si está en la calle Bs. As. o esta.

D: No, nada que ver, yo creo hay que establecer el vínculo con los niños, porque si vos no estableces vínculos con ellos es imposible, poder que ellos aprendan y tener esta cuestión dialéctica entre ellos y nosotros, docente-alumno. El compromiso de la familia por supuesto.

E: Bueno ¿tuviste, tenes hoy en día alumnos con apoyo?

D: Sí, más o menos hará siete o diez años. Más de diez años que tenemos niños en inclusión en esta escuela, la 30. Fue la primera escuela de Viedma donde llegó la inclusión. Llegó digo yo, porque en un principio no a la inclusión, porque no estábamos preparados, y era verdad o sea por ahí uno dice era negación de los docentes nuestros, lo que nosotros decíamos es que no estamos preparados, no tenemos la formación porque cuando nosotros estudiábamos. En la época que yo estudie hace muchos años vos podías elegir escuela común, jardinera o especial, que era para niños con otras dificultades, pero en ese momento podías elegir y cuando llegó la inclusión a las primarias comunes fue todo novedoso y esta cuestión de resistencia, no porque no queríamos como docentes sino, no queríamos tener un niños con cierta discapacidad en el aula, sino que solamente no teníamos la formación para poder estar frente a ese niño, a lo largo de la trayectoria escolar que yo tuve. Tuve niños con Síndrome de Down, autismo, en realidad con retraso madurativo, siempre le ponen ese nombre, pero siempre traté de verlos como niños que son. Sí, con cierta dificultad, por ahí me llevó hacer capacitaciones en mi formación docente, a leer, muchos papás y en cuanto a la familia todo bien, pero después no aceptan las discapacidades, la dificultad que tiene su hijo o hija y de pronto quieren que logren lo que logra el resto. Yo siempre digo, cada uno aprende a su ritmo y a lo que él puede. Tampoco pretendamos tener niños perfectos, todos diez.

Siempre se ha tratado, se trata de establecer el vínculo y respetar las trayectorias de los niños, no todos aprenden de la misma manera y de la misma forma. Así que hay que buscar otros tipos de metodologías, a mí me gusta siempre no enseñar lo mismo, ni de la misma forma. Siempre buscar algo diferente, y que entusiasme a los chicos, por ejemplo ahora estamos trabajando en el laboratorio y vas a ver que no cerramos en lo que generalmente en el germinador que se veía antes a mí me gusta, llevarlo hacer trabajo de campo que ellos investiguen, observen, que hagan recolección, que vayamos al laboratorio, y mirar en el microscopio y observar, y que puedan dibujar lo que cada uno observa, porque cada uno observa algo diferente y qué conclusiones sacó, que ellos tengan la experiencia de aprender de sus propias vivencias. Y eso uno lo aprende con el tiempo, no en la carrera que uno hace, uno por ahí aprende la teoría, algunas prácticas, pero después uno se va haciendo docente con la experiencia. Y hoy tengo otra mirada de los chicos de inclusión.

En la resistencia que uno tenía a principio de año, uno ya atino a la experiencia, entonces lo veo de otra forma. Aunque no lo diga tenía miedo, a no estar formada, como me pongo enfrente, como le enseño.

E: En tu formación nunca viste, en torno al alumno con discapacidad.

D: Y no, porque cuando yo me formé estaba esa separación jardinera, especial y común, y en común no veías salvo, no veías niños con Síndrome de Down, niños con autismo, eso tuvimos que formarnos después, o sea niño con autismo, excepto que tengas alguien en la familia y vos digas voy a leer para poder ayudarlo, de ahí de venir a una escuela común donde no se veía, niños con Síndrome de Down, o con autismo. Me acuerdo de que la primera experiencia de niño con autismo, a mí me costó mucho y hoy ya a egresado y lo veo y digo que bueno que se logró cosas. Que en todos los primeros meses era un niño que venía y se mecía y se tapaba la cabeza con su ropa y yo decía

cómo me conecto, no me quiere. De pronto, pensando en casa qué hago, qué puedo hacer, lo primero que tenes que hacer es establecer el vínculo con él, si no estableces el vínculo no, el resto como lo haces así que comenzamos así como un juego, yo le sacaba la campera de la cabeza y me la colocaba yo y así como un juego hasta que empezamos hacer un vínculo, hasta que conectó conmigo y después veía que yo iba al patio y él me seguía y en los recreo por ejemplo corría alrededor mío y yo decía porque corre y bueno hasta que uno lee se va formando, un niño con autismo tiene ciertas conductas, por ejemplo del aleteo, las descargas que ellos hacen, son cuestiones que uno no lo aprende en la carrera. Más cuando, ahora no sé cómo estarán, porque yo hace años que me recibí, entonces capaz que ahora sí en la formación docente, ahora capaz que ven niños en inclusión. Yo me acuerdo de que hice muchos cursos, pero más allá te pueden dar herramientas para, pero después vos estás frente el aula con los niños. Te vas a encontrar niños sin ninguna dificultad, otras con algunas dificultades, o los niños. Para mí son los niños, el que tenga una dificultad o una discapacidad uno lo va incluyendo de lo que él puede ser.

E: ¿Cómo es el aprendizaje, de lo que vos fuiste viendo en relación con estos chicos?

D: Lo que se hace, de acuerdo con la normativa, uno tiene que respetar la normativa de la escuela. Uno lo que hace es un ACI, ahora cambió el nombre, pero es una adecuación curricular individual, para ese niño, con los contenidos de ese grado, por ejemplo, yo estoy en 5to trabajando con los contenidos de 5to pero con una adecuación curricular para ese niño o niña. Sobre eso capaz que trabajas un texto de lo que es ciencias, capaz que no le das el mismo trabajo a ese niño que al grupo en general, lo trabajas desde donde él lo puede hacer.

D: ¿Cómo vas armando las estrategias?

D: Lo que pasa es que las estrategias vos las vas viendo, vos tenés ciertas herramientas

para que ellos aprendan, por lo general el hecho de la experimentación, de la observación es muy importante, que ellos puedan ver desde su lugar también. Yo creo que esas son las más, las principales, experimentar. Que ellos puedan desde su propia experiencia aprender desde su lugar. No porque si yo digo, hago esto y esto obtengo lo otro, no, que ellos puedan ver desde su propia experiencia que es lo que obtengo. Observación, experimentación y bueno... no sé qué más decirte.

E: ¿Cómo es para vos el aprendizaje?

D: Mucho material concreto, incluso con niño con inclusión, hay niños que no están en inclusión y tienen más dificultades que los que están en inclusión. Porque por ahí a la inclusión se la ve con problemas auditivos, por ejemplo, tuve una alumna hipoacusia, que nos llevó aprender lengua de señas, y bueno nuestra escuela gracias a dios fue una escuela donde tuvimos una MAI que es una Maestra de Apoyo a la Inclusión que fue una persona abierta e incluso en los recreos ella había tipos talleres y enseñaba a saludar cosas básicas para que podamos, para que la escuela se apropie de esta lengua y que sepan que hay personas que no pueden escuchar y se expresan a través de señas. Nuestra escuela, una cosa que hace es después de tantos años la niña ya egreso, debe estar en 5to año. Nos quedó esa huella el paso de esa niña, nos llevó a que hoy estemos señando el himno, a que cantemos y señemos el himno en lengua de señas y la niña ya está en 5to año del secundario.

E: ¿Cómo es el trabajo con las MAI?

D: El tema de los MAI en nuestra escuela tenemos, el MAI realmente no es que atiende, está al frente colaborando permanentemente con el docente las cuatro horas y todos los días de lunes a viernes. Sino que tiene estímulos, los estímulos son tres semanales por niño en proyecto de inclusión, que son cuarenta minutos, porque después va a otro grado, le toca tercer, cuarto grado con otros niños y no lo tenés permanentemente, pero

planificas con ellos, actividades con ellos, vos le hacés sugerencias, el MAI también recibe sugerencias como docentes, porque uno como maestro de grado está permanentemente con ellos y por ahí uno detecta u observa tal cosa, como puedo hacer entonces el MAI, si uno puede, puede hacer consultas desde su lugar y resolvemos en conjunto como seguimos con ese estudiante.

E: ¿Vos qué consideras que favorecería o no la construcción de apoyos? ¿Para un mejor trabajo?

D: Lo que pasa, en general, hemos tenidos a niños en proyecto de inclusión donde a veces el tema de familia no ayuda, porque a veces ellos no aceptan, no digamos problemas, es la dificultad que su hijo tiene para y sabemos que no va a lograr objetivos como otros, pero a veces como que el padre, se encapricha entre comillas porque no aprende más, porque no aprende más y su hijo tiene una dificultad y a veces a no aceptar la dificultad y no solo hablamos de los niños con proyecto de inclusión, hablamos de resto. Hay niños que, al no aceptar esa dificultad hace que se frustre el padre, y exige al docente cosas que ni puede lograr, porque el niño no puede lograr, porque tiene, es como, puede aprender hasta acá, hasta un cierto nivel, pero luego por las problemáticas que tiene no puede aprender otras cosas, aprende capaz otras, porque todos los niños aprenden algo, pero de diferentes maneras, uno busca las estrategias para que ese niño pueda aprender. Lo que también, otra de las cosas que tenemos que más allá del proyecto de inclusión y de que uno hace una planificación individual, a veces hay una evaluación inicial, media y final. En donde a veces no se, no se logra los objetivos propuestos y en otros se retrocede y en otros casos en la evaluación media hemos visto que ha logrado más de lo propuesto y ahí se hace una reformulación de esa planificación y se agregan nuevos contenidos. No sé si era la pregunta. Creo que me fui un poquito.

E: La pregunta era en relación con la construcción de apoyos en este equipo con el MAI que considerarías que obstaculiza o beneficiaría ese proceso.

D: El tiempo, el tiempo que está en el aula, si estuviera más tiempo en el aula sería mejor. Porque no sólo tenés al niño con proyecto de inclusión, sino que también tenés al otro con otras dificultades, hoy en aula tenemos niños con más dificultad, encontramos más dificultad que los niños que están en inclusión. Porque los que están en inclusión, ya están en inclusión y ya tienen el MAI, tiene un psicopedagogo, un asistente social, en cambio tenemos por otro lado, otros niños que no tienen una asistencia regular tienen otras problemáticas, yo no sé cómo será el tema esto, cuando uno necesita que el niño esté en proyecto de inclusión, necesita un informe y ese informe es evaluado por el técnico que este niño no está en apoyo de inclusión y capaz que, si lo necesita, qué criterios necesita no sé. Pero bueno uno tiene dentro del aula otros niños con dificultades también de aprendizaje o sociales que no hacen fácil la tarea docente y aquellos que van y quieren más, que uno también se va no dividiendo, pero si también viendo la necesidad de cada chico.

E: ¿Qué beneficiaría ese proceso, los apoyos?

D: Es otra mirada, el MAI tiene otra mirada y eso es bueno, porque no es la mirada solo del docente o el directivo hace el seguimiento de cada docente, del trabajo que hace con los niños, pero vos tenés un docente dentro del aula trabajando en conjunto con vos, yo lo veo muy positivo, por ahí algunos no les gusta con otra persona en el aula, a mí me gusta porque eso ayuda. Hay cosas que uno no ve.

E: Vos hace un rato dijiste aprenden, pero pueden aprender otras cosas.

D: Claro, por ejemplo, es como todo. Algunos no les gusta las matemáticas y le gusta las artes y capaz que es excelente en artes. Y capaz que alguno dice no sé nada ¿cómo que no se nada? A mí siempre me quedó eso cuando una vez armé el informe de un niño

y porque no, no hace nada de matemática, no hace en lengua, no escucha, no lee, se distrae fácilmente y terminaba ¿cómo? ¿no hace nada? ¿y en el patio? De ahí como que me quedó, siempre ellos hacen algo, o siempre, su orientación es capaz las artes y le gusta pintar, dibujar y bueno hay que buscar, desde esa fortaleza que tienen ellos trabajar sobre eso. Por ahí nos empeñamos en hacer algo y que tiene que aprender esto y esto y no. Tenemos que encontrar cuál es su fortaleza y a partir de esa fortaleza trabajar y que ellos aprenden.

E: ¿Qué obstaculizaría el aprendizaje?

D: Que obstaculiza, cuando el padre, la familia no te acompaña. Por ejemplo, el trabajo docente son cuatro horas en la escuela, el aprendizaje debe continuar en casa, no es llega la hora de la escuela, cierro la mochila y hasta el otro día no la abro. Debe haber un trabajo con la familia, el compromiso de la familia. Y también qué trabajo hace el docente y la escuela con él para que la familia pueda llegar a la escuela. Y estas cuestiones que uno hace, estos proyectos que involucra a la familia, que lo acompañe, que vea qué hace el docente, esto también es muy positivo porque ellos ven que no sólo es aprender con el aula, sino también afuera del aula y que ellos vean cómo trabaja el docente también es muy positivo. Ayuda a que los chicos aprendan.

E: ¿Qué estrategias tomás, qué actividades haces?

D: Hacen, al tener una planificación individual, lo que se hace en ciencias. Se trabaja igual que el resto, por ahí la información que se baja. Por ejemplo, si vos trabajás el sistema circulatorio, por ahí con el resto trabajás con más información, y con ellos con lo general. Con trabajos, trabajar con material concreto, incluso que ellos puedan elaborar con materiales de las artes el sistema circulatorio, y puedan visualizar, eso lo podés trabajar con el resto, pero con ellos puntualmente un poco más, y con menos información, pero trabajás el mismo contenido. En matemática y lengua no, por

ejemplo, yo estoy en 5to y estoy trabajando en matemática con contenidos de 2do, así que no es lo mismo, pero siempre trabajando con material concreto, material gráfico. Y los otros más abstractos, pero igual cuando es necesario el uso de material concreto, se vuelve al material concreto.

E: ¿Cómo ves que es la forma de aprender que tienen los alumnos?

D: Eso depende de cada niño, no todos aprenden de la misma manera, a veces como docente se frustra, porque dice no aprendió nada, pero no es que no aprende, algo siempre queda.

E: ¿Qué consideras que es la discapacidad? ¿Y qué es la discapacidad intelectual?

D: Todos tenemos una discapacidad en algo, algo no sabemos hacer, yo por ejemplo en la cocina hay cosas que no sé, yo puedo decir que tengo una discapacidad, algo que no sé yo creo que es eso, algo que no puedo hacer yo, que necesito ayuda. Todos tenemos algo que no podemos hacer, todos tenemos una discapacidad en algo.

Y la discapacidad intelectual es, (silencio) que también, yo creo que hay diferentes niveles porque hay niños que tienen una discapacidad intelectual y yo no sé cómo será, porque yo también hay cosas que se me desdibujan por una cuestión de falta de información, pero a lo largo de mi trayectoria puedo decir que hay discapacidad leve, moderada, yo lo veo así, leve, moderada y bueno severas. Yo creo que las problemáticas que tenga, hemos tenido niños con hipoacusia, tienen dificultad para escuchar, pero son excelentes, porque vos trabajas, hemos tenido MAI en lengua de señas y han sido excelentes y han logrado cosas, cuando me junto con el docente que son maravillosas uno dice que bueno. Y también la forma de incluirlos a la escuela común es muy positiva porque uno está socializando y si uno socializa es importante, porque lo niños que tenemos en la escuela primaria común que le llamamos, viven en una sociedad que tenemos niños hipoacúsicos, Síndrome de Down y es aceptar al otro tal cual es, con

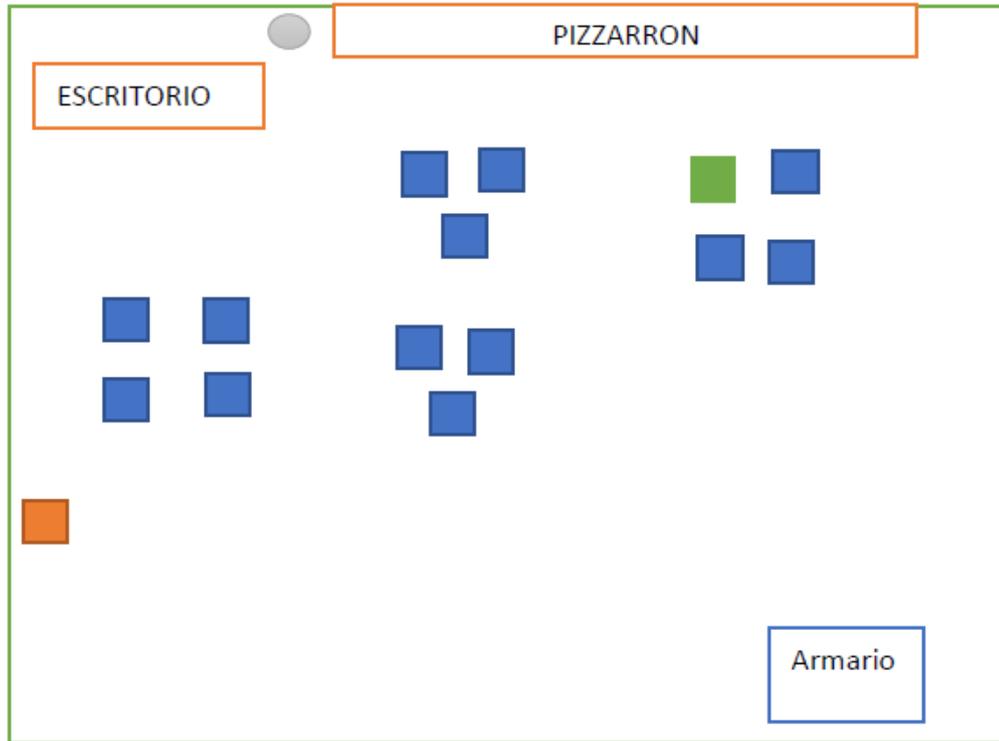
dificultad, todos tenemos dificultades para algo, una discapacidad, respeto por el otro.

Se da por finalizada la entrevista.

Observación 3

Matemática – 5to Grado

Docente: Armen grupos de 3 o 4. **F** te tenés que integrar al grupo, tenés que venir para acá. No quiero gente sola en un día de lluvia.



-  Docente
-  Alumnos
-  Alumno con Apoyo a la inclusión
-  Observadora

Doc: ¿Reglas tienen todos?

E: Si.

E2: Si.

La docente agarra el parte y empieza a tomar asistencia.

Doc: ¿I?

E: No vino.

Doc: ¿**D**?

E: No vino.

Doc: ¿**Ma**?

Ma: Presente.

Doc: ¿**F**?

E: Ausente.

Doc: ¿**S**?

S: Presente.

Doc: ¿**R**?

R: Presente.

Doc: **Me**, estoy tomando asistencia.

La docente sigue tomando asistencia.

Doc: Durante este año hemos trabajado con objetos, triángulos y hemos llegado a construir mandalas con el compás. Hoy vamos a empezar a construir, es un juego chino que está formado por siete piezas.

E: Señor, yo lo tengo en la punta de la lengua.

Doc: **F** lo tiene en la casa ¿Te acordás cómo se llama?

F: Hago formas.

Doc: ¿No te acordás cómo se llama?

F: No.

Doc: Tangram. Les voy a dar una figura del tangram, pero para eso lo primero que tengo que hacer si les quieren enseñar a otros, tengo que aprender mi propio tangram.

Les da papeles a los alumnos.

Doc: El día de lluvia me calma.

E2: Me pone nervioso el día de lluvia.

Doc: ¿Cuántas piezas tengo?

E3: Siete.

M: Cuadrado.

E4: Triángulo.

E5: Un rombo.

E6: Cuadrilátero.

Doc: **Ma** lo había dicho, pero no se animó. Las figuras son todas figuras, pero después una clasificación. ¿Los triángulos por qué? ¿Qué tienen?

E: Tres lados.

E3: Hay cinco triángulos.

Doc: ¿Cuántos cuadriláteros hay **F**? A ver mostrarme.

F: Estos.

Doc: Muy bien **F**. Está bien equivocarse, entre todos vamos a pintar con un color diferente y recortamos cada figura con un color distinto. Primero pinto la figura de distinto color y luego recorto para hacer una actividad.

F se acerca a hablar con la docente.

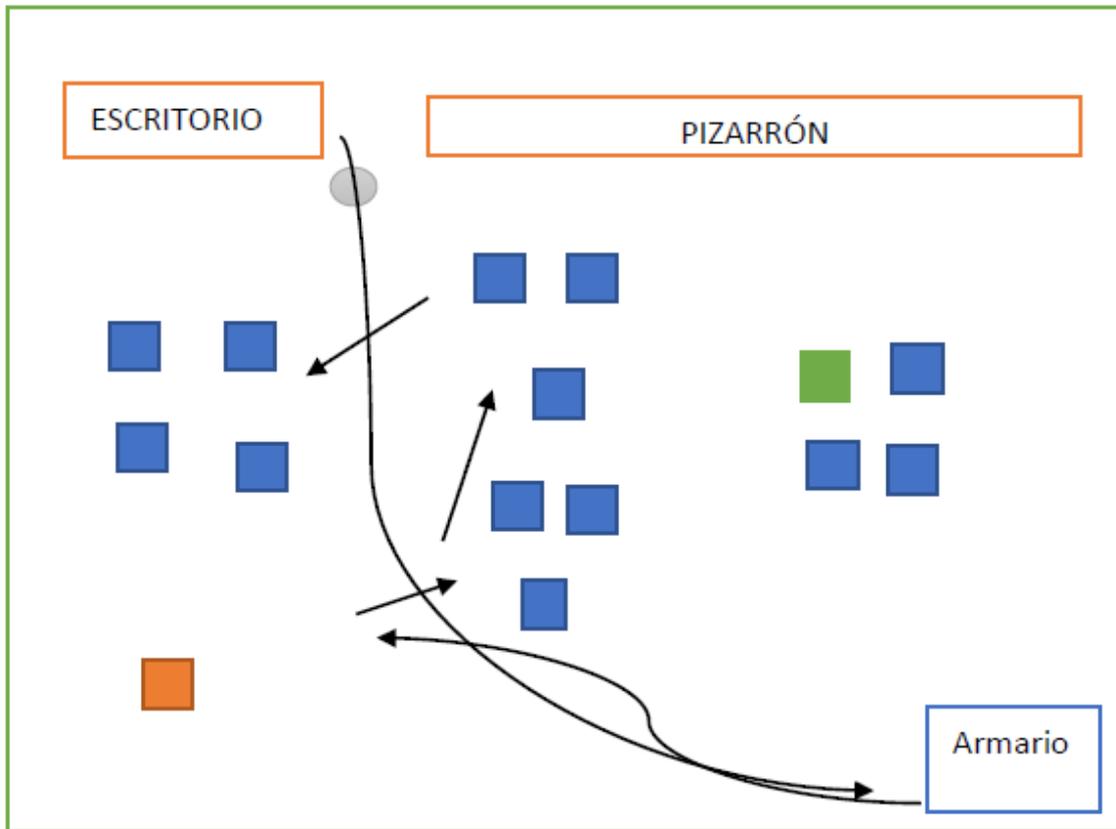
Doc: Entonces, se te va a hacer fácil.

R: ¿Seño, no leíste un cuento que tenía un dibujo con Tangram?

Doc: El año pasado aprendimos a armarlos, este año vamos a producir nuestro propio tangram.

Doc: ¿Alguien necesita colores, tijeras?

La docente va al armario y le da las tijeras a los que les faltan.



Doc: Terminamos para así empezamos a hacer la actividad.

Entra la portera.

Portera: ¿**JP** acá?

Doc: Si.

La portera le da unas temperas al alumno citado.

Los alumnos pintan y charlan, la docente busca una escuadra en el armario y se para en frente del aula.

E: ¿Mañana hay clase?

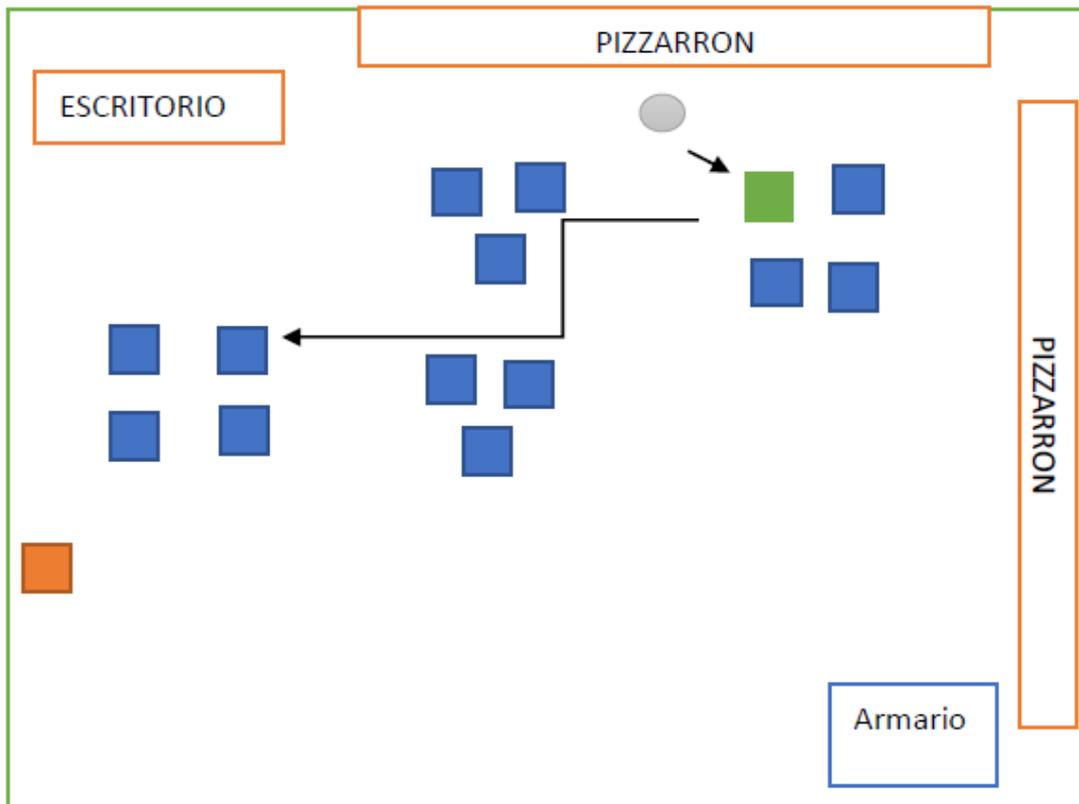
Doc: No. ¿A quién le falta el papelito del expo?

E: A mí.

Me: Señor, el viernes te traigo la plata.

E4: ¿Y si llueve?

Doc: Se suspende y se devuelve la plata. Mientras tanto voy a dibujar un cuadrado.



Realiza un cuadrado en el pizarrón, mientras los alumnos siguen pintando.

Doc: Dale chicos, así hacemos nuestro propio Tangram. Pintan poco, se nota que pintan poco. Hay que pintar y ponerle color a la vida.

E3: Señor, me gusta pintar con pincel, pero con lápiz no.

Entra la vicedirectora y deja unos cuadernos, y luego se retira.

Doc: **Fa** terminó de pintar, así que le voy a dar esto (un papel con imágenes para que haga el tangram).

E2: Yo ya terminé señor.

La docente recorre el aula y luego vuelve a su escritorio.

Doc: El que termine de pintar le voy a dar unas imágenes y no tienen que dejar ninguna figura.

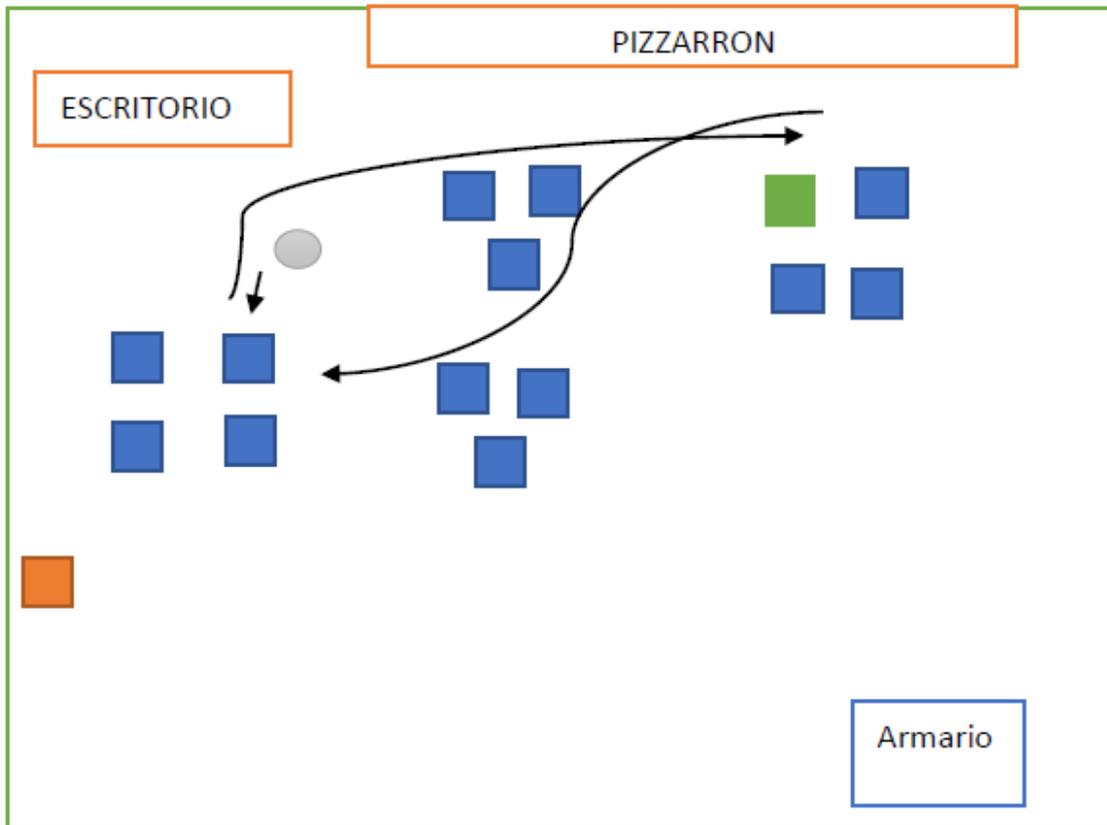
E6: Me sobra este.

Doc: No te tiene que sobrar.

Se sienta con el alumno y habla con él.

Doc: Andá mirando en donde te falta. Chicos, estamos en 5to grado, tienen que respetar los límites de la figura. No pueden pasar los límites con el lápiz. ¿A, terminas? Recorta.

La docente recorre el aula.



Doc: Acá **Fa** hizo un pato.

E2: ¿A ver?

Doc: Si terminaste lo recortás y armas una figura.

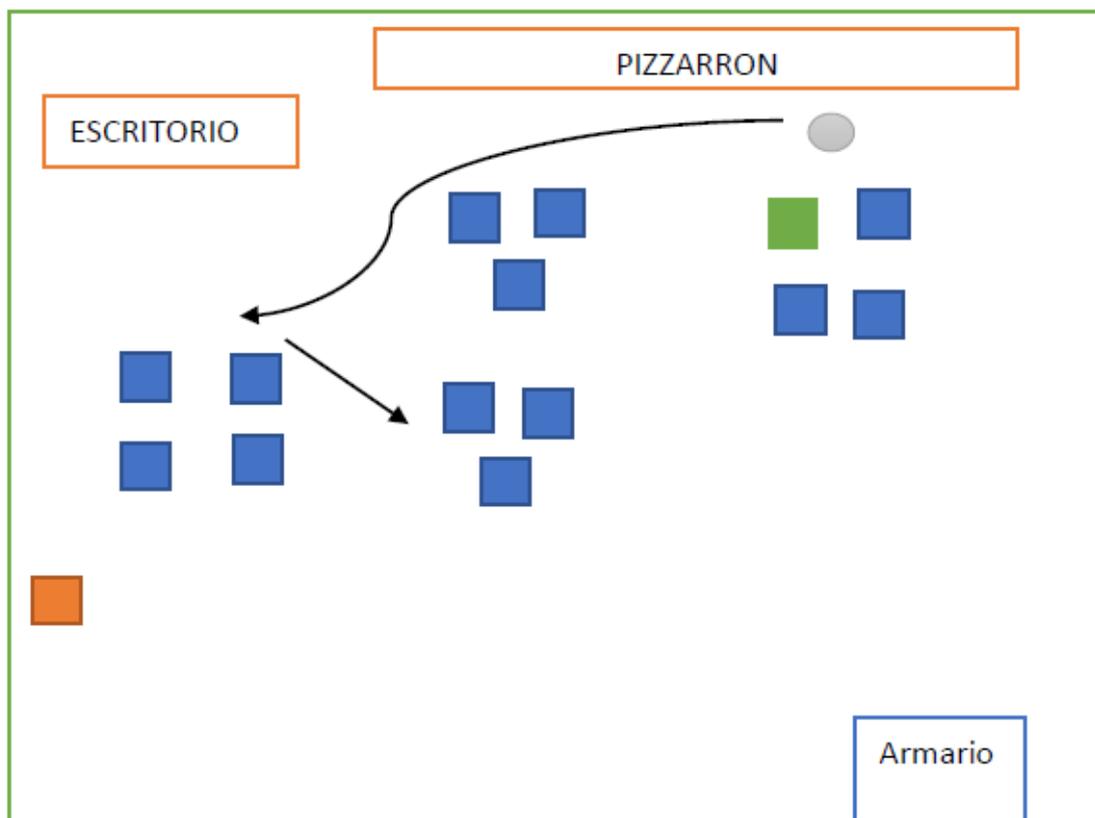
E2: No me gusta recortar.

Me le pega a su compañera patadas debajo de la mesa.

Doc: Es una lástima porque hay que respetar a las personas a las que conviven a nuestro alrededor.

Doc: Bien **F**, ya está terminado de pintar, ahora recorta.

La docente recorre el aula.



Doc: Acá están armando muchas figuras mientras esperan al resto. **Me** y **Mar**, ustedes tienen que hacer el suyo.

S: Me cansé de pintar.

Doc: Hay que ejercitar más.

E5: Hoy a la mañana estuve pintando un cuadrado.

Mar: Señor, me está pegando (señala a **Me**)

La docente corre a la alumna un poco del grupo.

Doc: **R**, tenés que hacer.

R: Ya se, señor. Pinto, recorto y después me da un papel y armo un tangram en la mesa.

Doc: Bueno si sabes, hacelo.

F se acerca a la docente.

Doc: Bien **F**, ahora arma en la mesa.

Me se para y da vueltas en el aula.

Doc: **Me** sentate. **Me** y **Mar** se van a quedar conmigo después del recreo.

La docente recorre el aula y se va a la mesa de **F**.

Doc: **F** terminó su primer trabajo. Muy bien, hiciste muy complejo, muy lindo.

Sigue recorriendo el aula.

Doc: Muy bien **E**. Allá terminaron el segundo dibujo.

E6: Yo voy por el tercero ¿Seño, lo podemos dibujar en hoja cuadriculada?

Doc: No, porque tenemos que ir todos juntos, pero podés hacer el cuadrado. Les voy a dar para que hagan el cuadrado y lo otro lo hacemos juntos. Hagan un cuadrado de 12x12.

Doc: **F**, contado 12 cuadrados para arriba y 12 para el costado.

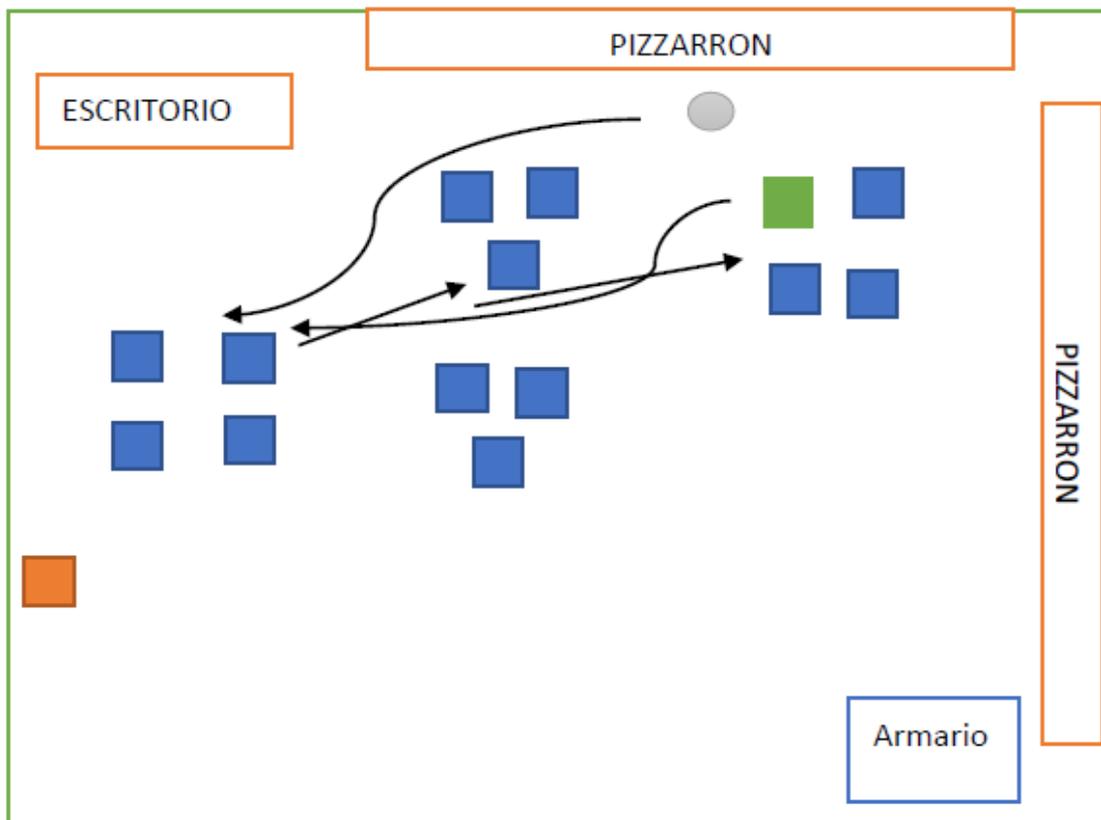
La docente sigue recorriendo el aula.

Doc: El cuadrado queda para la otra clase porque no llegamos.

E: Seño, no me sale.

F le dice algo a su compañero y le indica algo en su fotocopia. Este le dice gracias.

Doc: Hay gente que todavía no terminó de pintar. Yo voy a seguir con la gente que está avanzando. Tracen las diagonales del cuadrado.



E3: ¿Lo que pasa de una punta a la otra?

Doc: ¿Qué son las puntas?

E3: Vértices

Doc: Quiero que lo guarden en un folio.

La docente le da la fotocopia con figuras a los que les faltó recortar y armar.

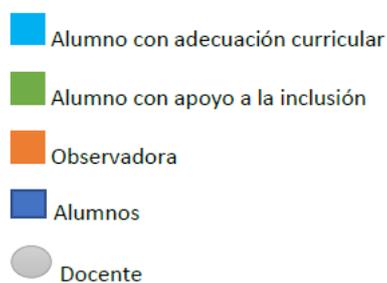
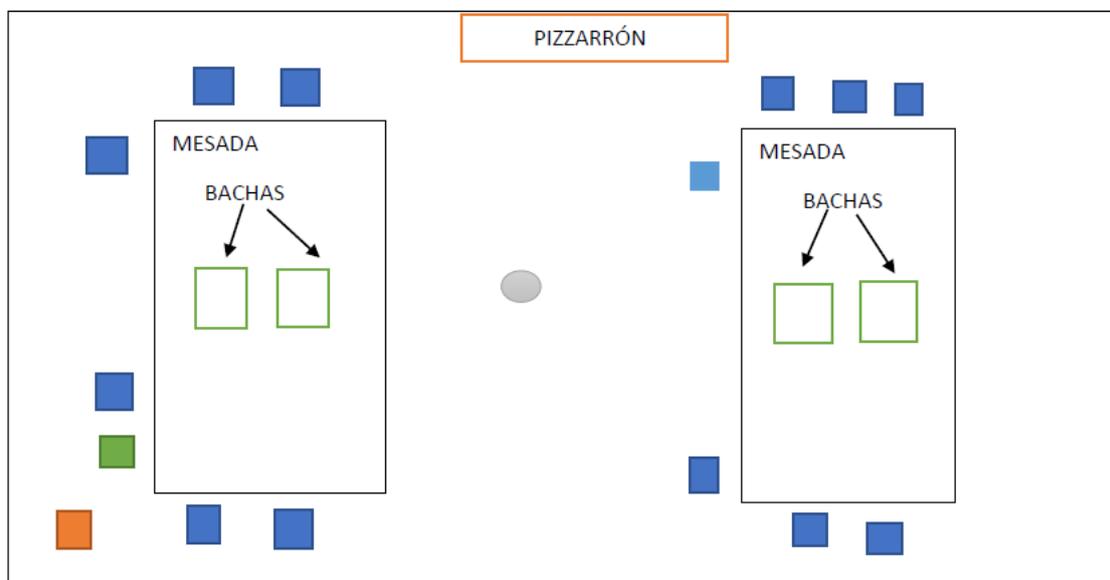
Doc: La tarea para casa es practicar hacer el tangram.

Termina la clase.

Observación 4

Ciencias Naturales – 5to grado

La clase se da en el laboratorio



Docente: No es la primera vez que estamos en el laboratorio, estamos viendo el tema de la...

Estudiante: Mezclas.

Doc: ¿Qué es una mezcla?

E2: Agua con sal.

E3: Se mezcla algo.

E4: Agua con aceite.

Doc: ¿Agua con aceite es una mezcla?

E5: Si.

Doc: Lo primero que les voy a dar ahora, pueden sacar un lápiz y un papel, y pueden sacar de la carpeta lo de mezcla. Alguien que le vaya colocando lo que es.

Los alumnos se dirigen hacia las mochilas colgadas en busca de sus carpetas y lapiceras.

E: Señor, necesito su mesa (le pide a la observadora que le preste su mesa para apoyar la carpeta).

Observadora: Bueno.

Doc: Vamos a anotar lo que vamos a mezclar, todos los ingredientes van a anotar que trabajamos en el laboratorio.

La docente saca varios materiales (jugo, aceite, sal, azúcar, café) y los pone en la mesada del laboratorio. La docente abre un sobrecito de jugo y los pone en un recipiente de vidrio y se los muestra a los chicos.

Doc: ¿Cómo está el jugo, líquido?

E2: No, en polvo.

La docente reparte jugo y sal a los grupos en recipientes de vidrio.

Doc: Esto es aceite. Dije voy a hacer papas fritas, pero dije tengo que ir al laboratorio.

Los alumnos se ríen.

Doc: Tratemos de cuidar el material.

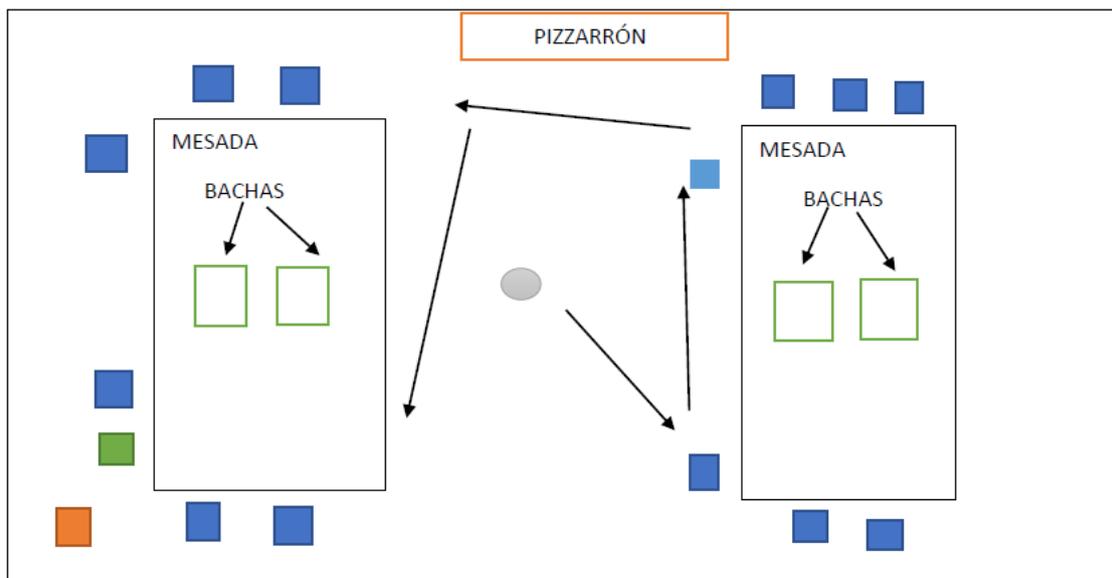
E3: Señor ¿estos tres? (refiriendo a los materiales).

Doc: Ahora le agrego, pongan un papelito a la sal, que después les voy a dar otro elemento que es parecido.

E3: Azúcar.

Doc: Esto es azúcar.

Mientras agarra el material. Pone en recipientes el azúcar y le da uno a cada grupo.



Doc: ¿Alguien tiene el apunte de lo que es la mezcla? **Me**, ¿qué es una mezcla?

La alumna no responde.

Doc: Son sustancias, que las podemos llamar componentes, vamos a utilizar diferentes componentes y vamos a hacer una mezcla.

Doc: **S**, decime dos elementos del laboratorio.

S: ¿Yo?

Doc: ¿Qué elementos tenés?

S: Pura lupa y microscopios.

La docente se acerca a uno de los grupos, agarra uno de los elementos de la mesa y les pregunta cómo se llama.

E: Lupa monocular.

La docente se acerca a otro grupo y agarra un recipiente de la mesa y pregunta qué es.

Los cuales contestan vaso medidor.

Doc: Estas cerquita pero no, casi al palo le das, vaso (...) ¿Qué elementos tenemos?

E2: Sal, azúcar, jugo.

La docente agarra otro recipiente y dice: esto es miel.

Doc: Primero les voy a dar un vasito, ¿todos tienen?

Los alumnos en general contestan que no.

La docente les reparte recipientes de vidrio a los grupos que les falta.

Doc: Elementos que vamos a mezclar, también coloquen aceite, agua, jugo, azúcar (mientras la docente lo dice, los alumnos lo copian). Tomen la lupa y vayan observando cada uno de los elementos.

Los alumnos se van pasando la lupa.

E: Señor, parece tierra.

E2: El azúcar parece piedra.

Doc: A cada grupo le voy a dar un portaobjeto, con cuidado. ¿Qué necesitamos?

E: Luz.

S: Un elemento pie (refiriendo a las partes del microscopio).

E3: El brazo.

Doc: ¿Qué es? donde yo lo tengo. ¿Dónde pongo el portaelemento?

E4: Plantina.

La docente les explica los elementos del microscopio.

Doc: Voy a colocar un poquito de jugo y voy a ver como se ve. Voy a colocar el portaobjeto.

La docente va a los otros grupos a colocar los portaobjetos con el jugo.

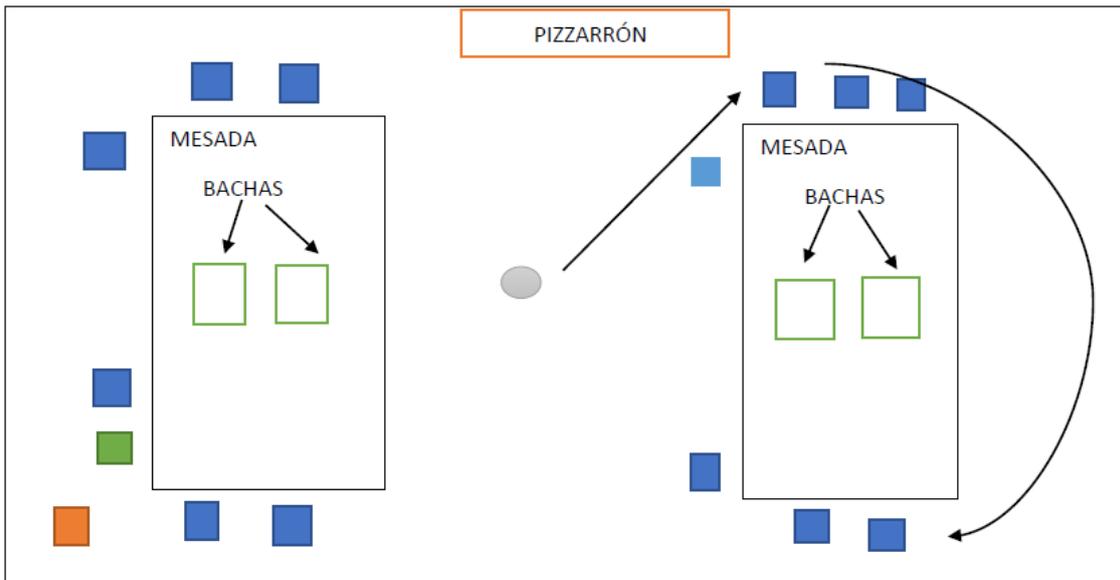
Doc: Acordate de no tapar la luz.

E: No tiene (va a buscar algo).

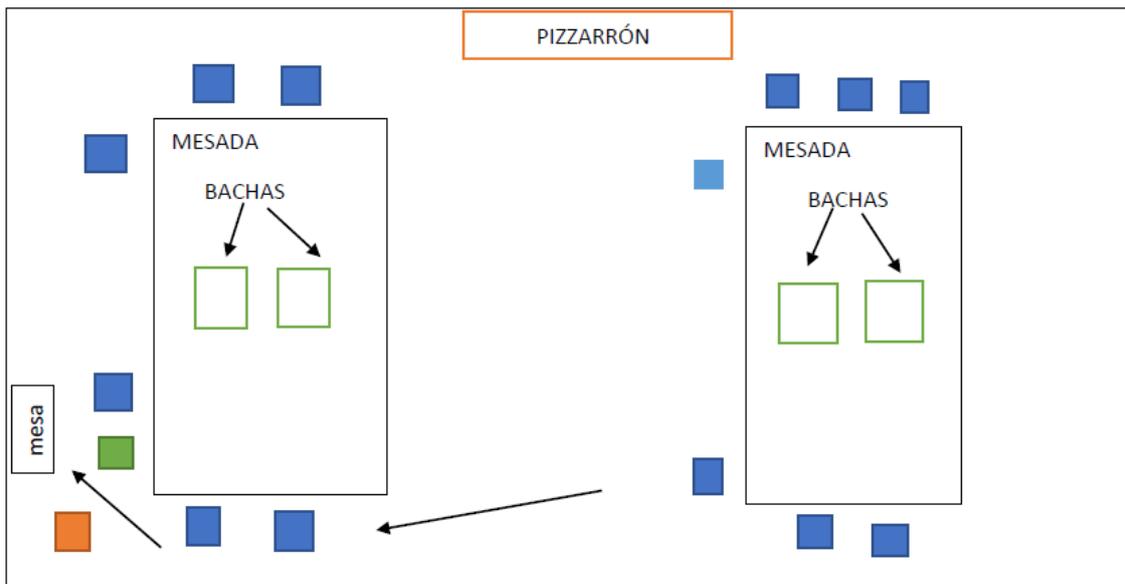
Doc: Traten de no tapar la luz. Allá **S. F** quiero que vos también. Puede ser que vos no veas pero mové el tornillito. **A** también.

La docente va recorriendo los grupos.

La clase se da en el laboratorio.



La docente se acerca a uno de los grupos que no pueden ver en el microscopio, entonces empieza a acomodarlo y decide correr el microscopio a otra mesa con luz.



E: Señor, yo ya lo enfoqué.

Doc: Muy bien **Ma**. Vayan a ver allá (al microscopio de **Ma**).

D: Estoy esperando a la señor.

Doc: Acá también lo lograron (refiriéndose a uno de los grupos). Cuesta, vayan a mirar allá.

D: Yo te quiero esperar.

La docente sigue acomodando el microscopio.

Doc: Muy bien allá, que lo lograron sin la ayuda de la seño.

E3: Parece tierra.

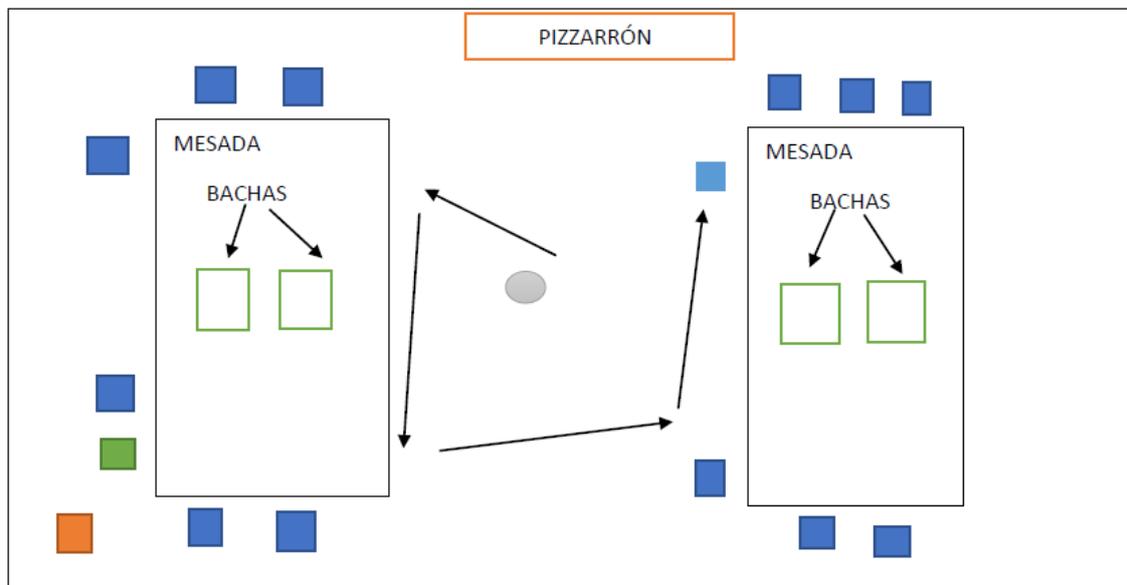
E4: Parecen granos de azúcar.

E2: Parece sal gruesa.

Doc: ¿Se acuerdan cuando hicimos los cristales el año pasado? ¿Qué eran?

E: Es sólida.

La docente agarra un recipiente de vidrio y dice mientras coloca: en la primera línea van a poner agua. **F** agrega el agua en el recipiente de su grupo.



Doc: Voy a colocar... **D** quiero que pongas hasta la segunda línea, voy a poner aceite.

La segunda línea es la chiquita. Vean que va pasando.

E3: Seño, como que se hizo una burbuja.

E4: Parece plasticola.

Doc: En otro vaso van a poner agua en la primera línea y le agregan el jugo que les di.

E: ¿Todo el jugo?

En el grupo de **F**, esta es la encargada de revolver el jugo.

Doc: Muy bien. Ahora le voy a agregar al agua que tiene agua y aceite, le voy a agregar

vinagre. Hasta la tercera **F**.

F le pasa a su compañera el vinagre y esta le pone.

F: Listo, listo (indicándole que ya estaba).

Doc: Vean que va pasando.

E2: Tiene burbujita.

Doc: Hasta la tercera raya (le pone miel a cada uno de los recipientes de los grupos),
vayan mirando qué sucede.

E: La miel está para abajo.

Me: Señor, tiene olor.

Doc: ¿Nunca usaron vinagre para la ensalada? Dejen que repose.

E5: Señor, se hace como burbujas.

E4: Parece gaseosa.

Doc: Acá nosotros hicimos diferentes mezclas: agua con jugo, ¿qué pasó?

E3: Se mezcló.

E6: Se disolvió.

Doc: ¿Qué tiene el otro vaso precipitado?

F: Agua.

E: Aceite.

E3: Vinagre.

E5: Miel.

Doc: ¿Se mezcló?

E3: No.

Doc: Las sustancias están formadas por moléculas, como nuestro cuerpo está trabajado por células. Las sustancias están formadas por moléculas, algunas al mezclarse con otras se unen o se rechazan. Pero ¿qué pasó con las otras?

E: Se rechazan entre sí.

Doc: ¿Qué se formó?

E2: Quedó capas.

Doc: ¿Por qué no se mezclan, o se juntan? Cada capa se llama una fase. ¿Cuántas se ven?

E3: Cuatro.

Doc: Cuatro, cada una rechaza a la otra y ¿saben por qué? Porque tienen diferentes densidades, peso. ¿Qué tiene menor densidad?

E: Aceite.

Doc: ¿Y mayor?

E5: La miel.

Doc: El agua y el aceite hay algo que las une, alguien que llega a unir el agua y el aceite.

E4: El detergente.

Doc: Lo descubrió, el detergente porque se lleva bien con el agua y con la grasa. Ahora que lo vieron ponen experimento N°1 y ponen agua y jugo, y experimento N° 2 agua y aceite y las conclusiones. Todos tienen que tener escrito y en la conclusión la pueden armar con el grupo.

E: Señor ¿por qué no utilizamos la azúcar y la sal?

Doc: Quieren hacer el del agua y sal. Después la clase que viene vamos a hacer el agua-aceite-detergente y agua y sal. Voy a buscar mi cartera en el aula de maestros. **D** quiero que copien. No se va nadie hasta que no me den el resultado.

E3: ¿Cómo resultados?

Doc: Las conclusiones.

La docente se retira del aula a buscar su cartera y luego vuelve, copia en el pizarrón en

un cuadro que dice experimento 1 y experimento 2.

Doc: Pasan dos alumnos, uno hace el 1 y el otro hace el 2.

E: Se disolvió.

Doc: ¿Qué se disolvió?

E: El jugo.

El alumno lee lo escrito sobre el experimento 1.

E: Con el experimento 1 descubrimos que el jugo y el agua sus moléculas se unen.

Doc: Muy bien, agregó la palabra molécula. **D**, ¿cómo vas? Podés preguntar en el grupo o a mí.

La docente le pregunta qué pasó

D: Se disolvió.

Doc: ¿Se disolvió dónde? ¿En el agua?

Viene una alumna a preguntar si le podía corregir el cuadro.

Doc: **F** lee.

F: No!!!

Doc: Quiero verlo.

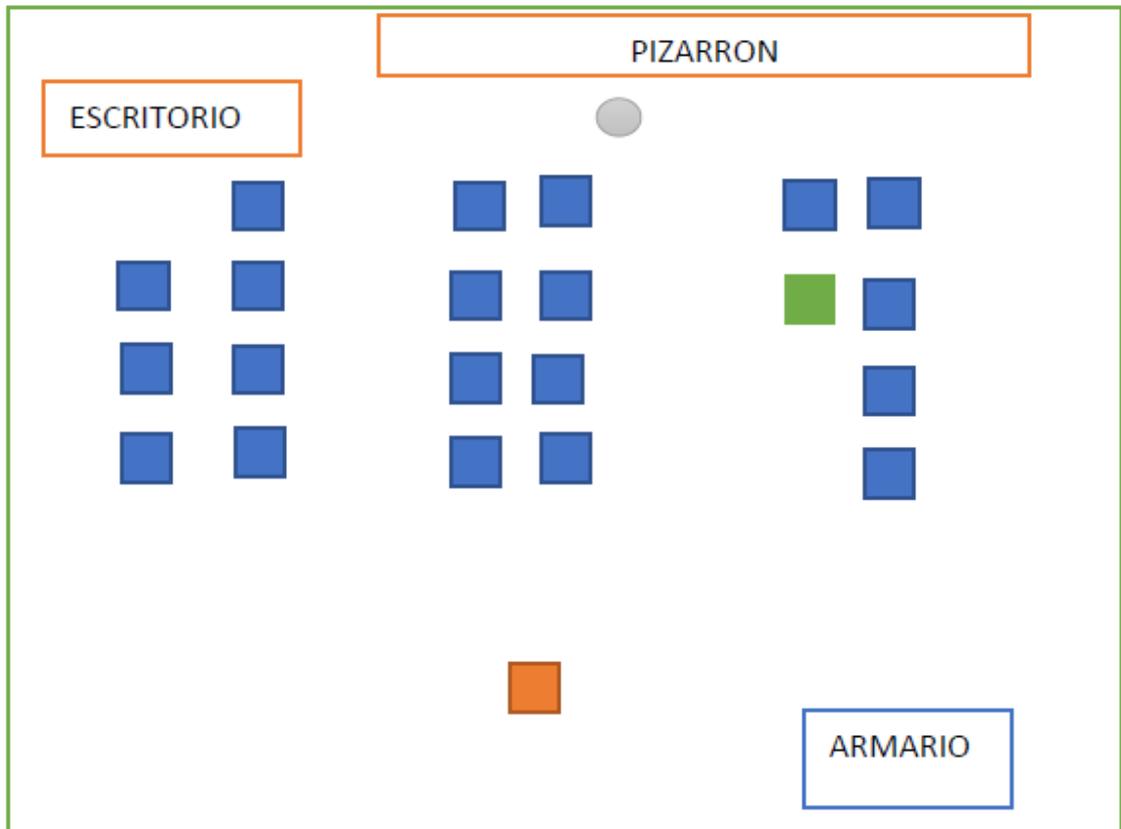
F le muestra su trabajo a la docente.

Doc: Dibujen los vasos precipitados con el jugo y después con las capas.

Toca el timbre y se retiran.

Observación N° 5

Matemática – 5to Grado



- Docente
- Alumnos
- Alumno con Apoyo a la Inclusión (API)
- Observador

Doc: Un repaso de los polígonos estrellados (...) las mandalas usando la circunferencia.

¿si yo trabajo un plano?

E: La hoja.

Doc: ¿Tiene un límite o es ilimitado? (agarra una hoja en blanco, mientras pregunta).

E: Limitado.

Doc: Ahora con **D** vamos a trabajar, el plano en el pizarrón. Vamos a trabajar un punto.

El alumno se levanta de su asiento y se pone enfrente del pizarrón

Doc: ¿Dibujó un punto? (a **D**)

Dibuja un punto 

Doc: ¿El punto tiene nombre?

D: ¿Si no?

La docente escribe 1 (uno) al lado del punto.

Doc: **R** pasa a dibujar un segmento de treinta centímetros. Se sienta **D** y se levanta **R**.

Doc: **R** ¿Por dónde empieza el segmento?

R: Del cero.

Doc: **A** un segmento ¿por qué?



A: Porque tiene principio y fin.

Doc: ¿La recta tiene fin?

A: No.

Doc: **N** ¿qué es la semirrecta?

N: No sé.

E: Tiene principio y fin.

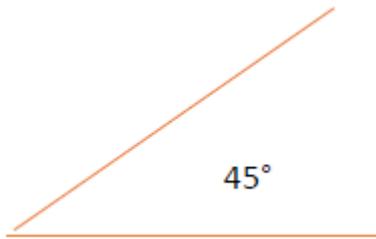
Doc: **T** para hacer un ángulo de 45 grados ¿Qué uso?

T: La escuadra y el transportador

Doc: ¿Para qué me sirve la escuadra?

T: Para saber qué punto voy a medir.

El alumno mide los 45° en el pizarrón, utilizando el transportador y la escuadra. Una vez que termina se sienta.



Doc: **N** pasa.

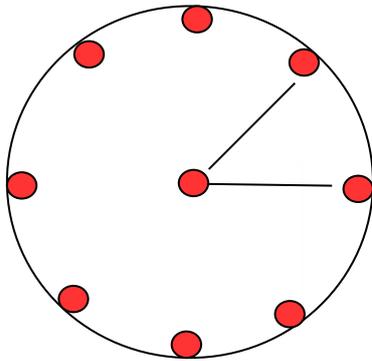
N: No.

Doc: **I** pasa. Traza una circunferencia.

La alumna pasa.

Doc: Trabajar en el pizarrón no es fácil. La voy a ayudar.

La docente hace la circunferencia. De toda la circunferencia



La docente fue marcando la abertura del Ángulo en toda la circunferencia.

La docente le pide a la alumna: “márcame los puntos con un color”

Ahora **S**, toma la escuadra, la vas a poner un número al punto ese, se va a llamar uno y utilizó ese punto como punto de partida, voy a armar diagonales que unan los puntos.

El alumno realiza las diagonales.

Doc: Trazos diagonales y no sinuosas. Pasa **J**, a este punto lo vamos a unir con el punto (punto 2) punto 1 con el 2. ¿está unido?

J: Si.

Doc: ¿El dos con este, está unido?

J: No.

Doc: Entonces lo trazamos. Traza.

La alumna traza y sigue trazando hasta completar los puntos.

Doc: N en punto ¿tres está marcado con el uno?

N: Si.

Doc: Con el dos.

N: Si.

Doc: El tres con el ocho.

N: No.

Doc: Entonces lo unimos.

La alumna sigue así con todos los puntos.

Doc: Pasa Á.

Á: No.

Mar: Paso yo.

Doc: Muy bien Mar.

Va haciendo lo mismo que los otros alumnos.

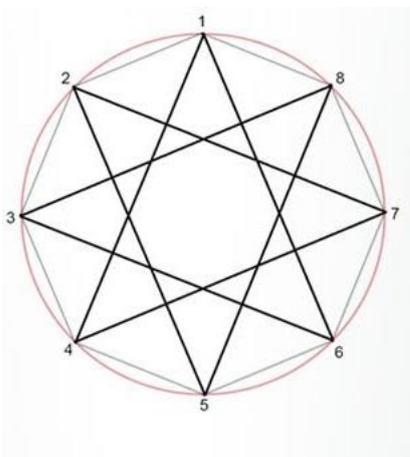
Á: Veo una estrella.

Doc: Lo ve ahora.

Á: El 7 con el 8.

Doc: ¿Qué es? ¿un polígono?

Á: Estrellado.



Doc: En la carpeta vamos a hacer de punta.

Á: Si no entendí el primer menos voy a entender esto.

Doc: Acá venimos a aprender. Vamos a utilizar.

Copia en el pizarrón 5 cm el radio (seg) y 72° ángulo

Doc: El que termina el que hicimos, vamos a hacer el de 5 cm de radio.

La docente va dando a los que le falta escuadra, compás y transportador.

Doc: ¿Qué son las bisectrices?

Pasa un alumno hacer las bisectrices

Doc: ¿Qué coloco?

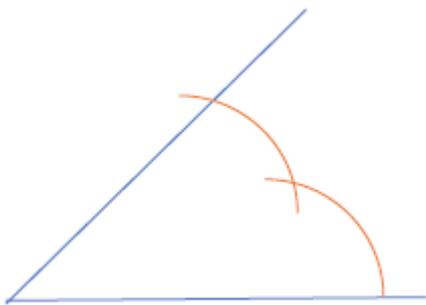
E: En el transportador en el punto y marco 60° .

Doc: Ahora lo trazo, que hace ahora por marcar la bisectriz.

El alumno agarra el compás y arma y marca el ángulo y marca los puntos.

Doc: Ahora puedo o no abrir el compás y que hago.

A: El arco



Doc: Y ahora voy a otro punto y marco,

E: ¿Qué pasa se corta?

Doc: ¿Y qué marcó?

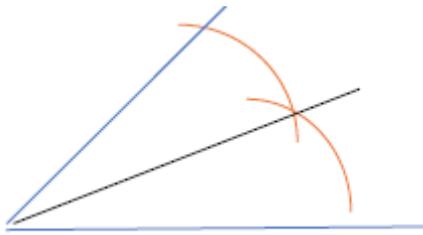
E: Una semirrecta.

Doc: ¿Y qué hace la semirrecta?

E: Divide.

Doc: ¿En dos partes iguales o diferentes?

A: Iguales.



Doc: Esto es la bisectriz es una semirrecta que divide el ángulo en dos partes iguales.

Un alumno sale a pedir reglas al otro curso.

La docente se acerca a **F** y le dice “te ayudo a marcar los ángulos”.

Los alumnos trabajan en su carpeta y la docente recorre el aula.

Regresa el alumno y le da materiales a la docente.

Doc: Estos transportadores y compás son del otro curso, cuando termines la clase me los dan.

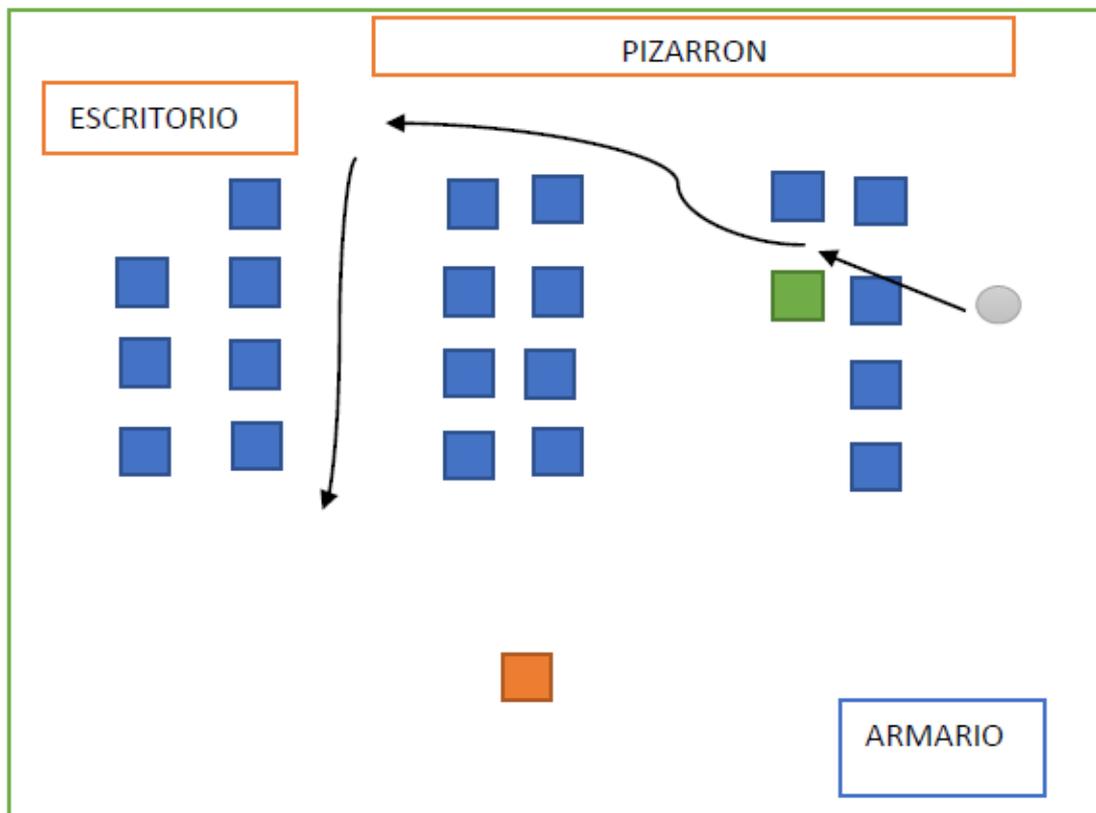
La docente se acerca a **F**.

Doc: ¿Qué te falta?

F: Nada.

Doc: Entonces ponete hacerlo. Primero copio la consigna.

Docente recorre el aula.



Ingresar la secretaria y le deja unos cuadernos que la docente reparte.

Doc: **R** llévale esto a la otra señora.

Salen el estudiante del salón.

Doc: **F** necesito que hagas esto.

La docente sigue repartiendo útiles:

E: Señora.

Doc: El segmento de las bisectrices lo hacen de tres cm.

Recorre el aula.

Doc: ¿Quién me ayuda?

Me: Yo, señora yo.

Doc: Miremos a **Me**.

Me: No tengo tiza.

Realiza una flecha.

Doc: Tengo que marcar los 215° . **A** ¿la querés ayudar un poquito? Acá lo hacemos entre

todos.

Se para el estudiante y ayuda a su compañera.

Doc: Que llegue hasta donde puede (refiriéndose al transportador).

Doc: **Me** marca.

Giran el transportador hasta que forman un ángulo de 215° .

Doc: Ahora trazo. Traza las bisectrices.

Ahora les da el compás y marcan las bisectrices.

E: ¿Para qué sirve?

Doc: Es importante porque, por ejemplo, un arquitecto tiene que saber por qué si no la puerta no le entra.

Doc: Dibujen un arco más grande ¿qué pasó?

Estudiantes: Se cortó.

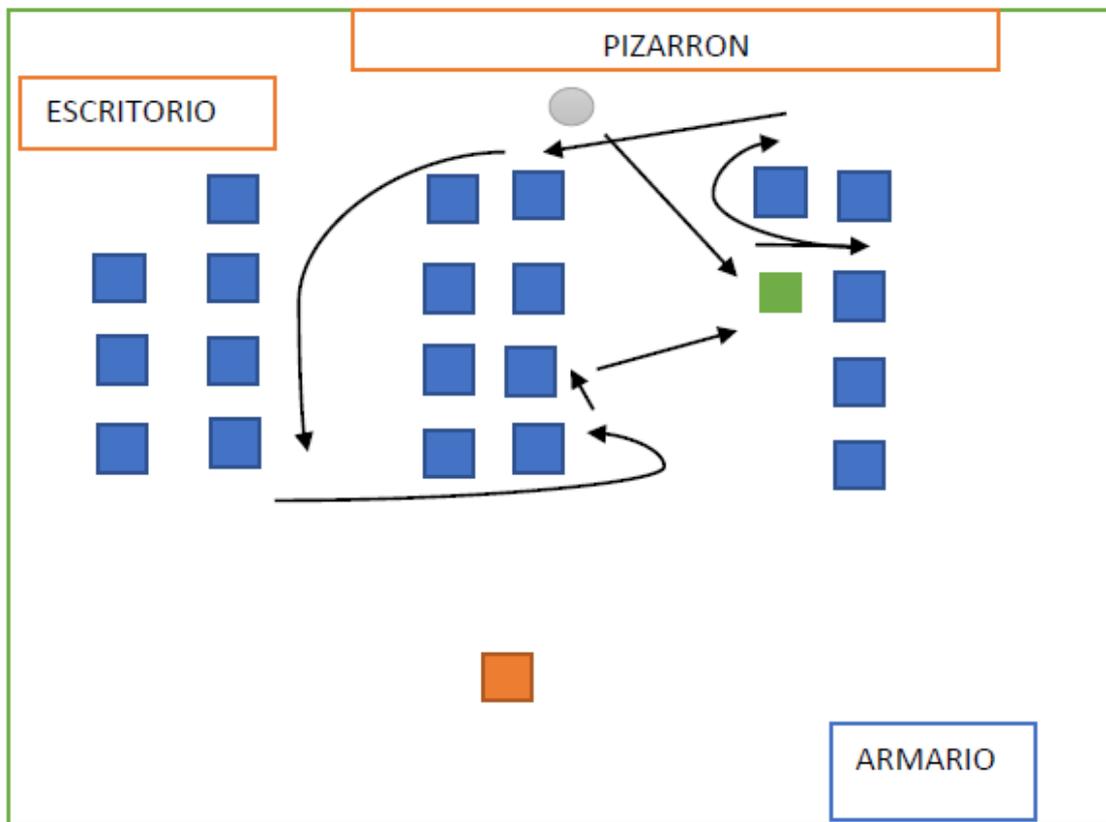
Luego se acerca a **F**.

Doc: **F** ¿el transportador? Esto es como marco 30° (la ayuda a marcar). Dale trabajá.

Se va a su escritorio.

Doc: Ahora voy a pasar a mirar.

Vuelve a pasar por donde está **F**.



Doc: ¡Eso! ¿Qué número es ese?

Va por los bancos.

Doc: Hace un ángulo.

E: Hay que hacer ¿Cómo eso?

Doc: Eso es unas bisectrices.

E: ¿Así?

Doc: Si, eso es. Yo sé que lo saben, pero no prestan atención.

E5: Señó terminé (la docente se acerca).

Doc: ¿El trillado?

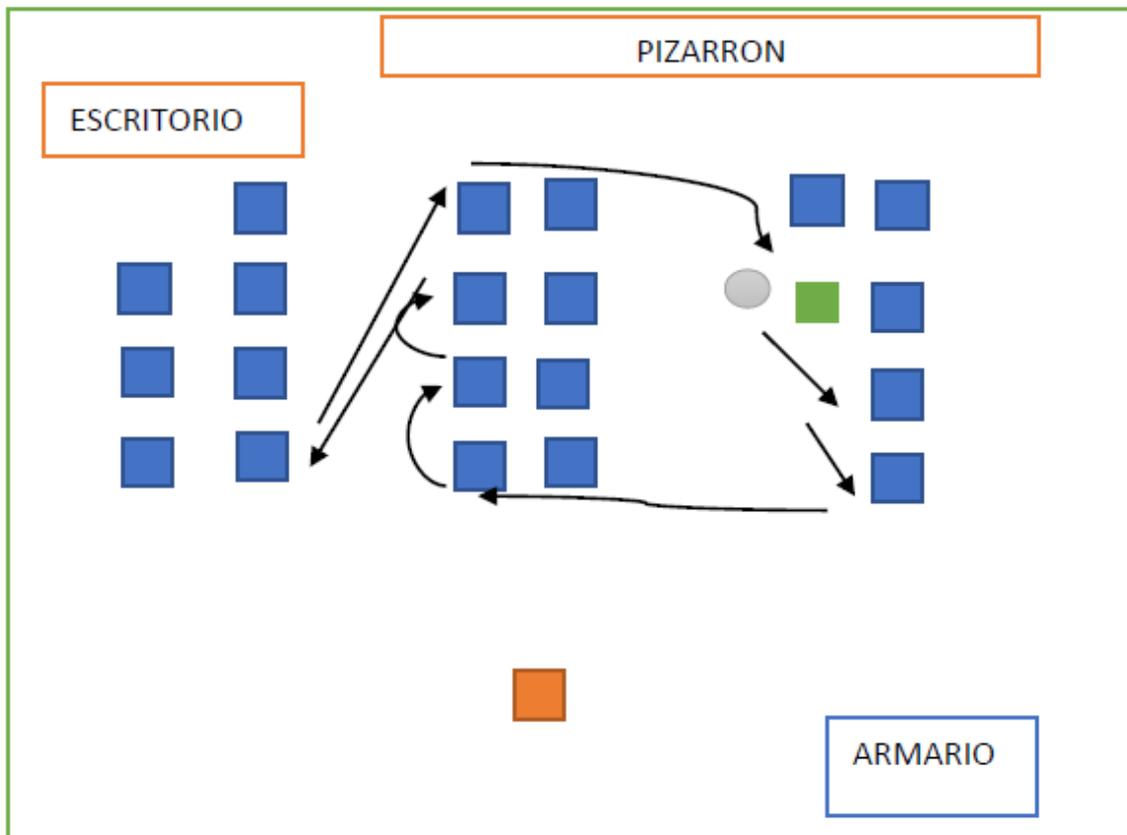
E5: También (le muestra la carpeta).

Doc: Muy bien, ya que terminas hace una de 45° .

Doc: ¿Cómo vamos? Hay que tener paciencia, **F** me sale mal borro y vuelvo a intentar.

Doc: Marca 3 cm. Lápiz negro chicos. Quiero que hagas el ángulo de 30° , yo sé que vos

sabes, no sé por qué hoy no puedes.



Doc: Chicos vamos a volver, trabajamos un tema nuevo, no me puedo olvidar.

Se para un alumno y le muestra su carpeta.

Doc: Muy bien. Ahora hace uno de 5 cm y 45 cm.

El estudiante vuelve a su lugar.

Doc: Muy bien **F** ahora hace el de 60°.

Doc: El que terminó sigue avanzando y repasando los contenidos anteriores.

Doc: Vamos a guardar los colores y los elementos de geometría.

Toca el timbre y se retiran.

Entrevista N° 3

Docente: Lengua y Ciencias Sociales

Grado: 5to

E: ¿Qué concepciones tenés cuando te recibiste? ¿Cuántos años de antigüedad tenés?

D: Me recibí en el mes de septiembre.

E: ¿Ahora hace un mes?

D: Si, hace un mes y algo. De Experiencia ehh... a pesar de estar recibida hace poco tiempo el sistema te permite tener a partir del 80% de la carrera, te permite tomar horas. Así que ya desde el año pasado, que estuve cursando, ya podía tomar horas chiquitas, digamos cortitas. Este año es la primera suplencia larga que tomó.

E: ¿Hace cuánto que estás?

D: Y ahora estoy desde el 19/09, en este grado, en quinto grado. Hace poquito jajaja.

E: ¿Y por qué elegiste la docencia? ¿Qué te llevó a elegir la docencia?

D: La elegí en realidad porque estoy convencida de que tengo algo para aportar y que el aula es el lugar donde podemos hacer la diferencia. No solamente pensar en los chicos como el futuro sino como el presente y estoy convencida de que tengo algo para hacer, que tengo para aportar y que tengo ganas, primero al inicio de la carrera por un tema de superación personal, primero, porque ya soy grande, tengo 40 años y a pesar de la edad decidí estudiar esta carrera, siempre convencida de que se puede hacer la diferencia y que desde el aula se puede hacerla.

E: Yo creo lo mismo, que se puede hacer.

D: Así que bueno, desde ese pensamiento es que me decidí a estudiar. Estudié dos años de psicopedagogía y no pude continuar, hace muchísimos años, cuando la psicopedagogía en Viedma era como una cosa rara, que algunos de mis compañeros que

terminaron se recibieron en el año 2000 y además de la crisis económica general, veía que algunos de mis compañeros se recibían y terminaron trabajando atendiendo quioscos, sacando fotocopias... y la crisis económica nos afectó a todos, desde todos los ámbitos, así que dejé de estudiar y después de mucho tiempo me decidí a estudiar, por esta misma convicción.

E: Sí, seguido en relación a la educación...

D: Siempre sí, siempre, desde ese mismo camino.

E: ¿Quería saber qué es para vos el aprendizaje, en relación a los alumnos con apoyos, en este caso con discapacidad intelectual? ¿Cómo consideras qué es el aprendizaje? ¿Cómo es el proceso que tiene cada chico para aprender en relación a eso?

D: Considero que el aprendizaje en relación a los chicos que, como me planteas y, en general, para todos los chicos, es como un proceso, siempre teniendo en cuenta el punto de partida. Porque y de ahí mismo, por ejemplo no puedo evaluar de la misma forma a un chico que por ahí está un poco más avanzado, sino que lo evalúo desde su mismo punto de partida, y en esta evaluación también forma parte de este proceso de aprendizaje. Siempre tengo en cuenta esto, que el aprendizaje es un proceso, y que este proceso es diferente para todos, no todos tiene el mismo tiempo y el mismo proceso, tengo mucho en cuenta eso. Por ahí ellos mismos tienen la mala costumbre de compararse y dicen “ah porque fulano, ah porque este sabe más y porque yo no”, cada uno sabe en relación a lo que ya traía, a lo que va aprendiendo y cómo va modificando eso que ya traía y como va incorporando lo nuevo. Yo para mí siempre es un proceso, y no importa si tiene o no capacidad, y nada, siempre es un proceso.

E: ¿Y cómo haces el trabajo particularmente o el trabajo en general, en relación a cómo trabajas, digamos, cómo armás la planificación, cómo armás los materiales, en relación a eso?

D: El contenido.

E: Si, el contenido.

D: El contenido siempre tratamos de... porque nosotros acá, particularmente en este grado, tenemos una alumna con adecuación curricular, que está en inclusión, y trabajamos siempre en conjunto con la MAI (la maestra integradora) y lo que hacemos es, teniendo en cuenta el nivel madurativo que tiene, armamos de lo que estamos dando, por ejemplo supónete que estamos viendo el texto explicativo, entonces lo que tratamos de hacer es el mismo contenido pero no con tanta dificultad, sino para que ella pueda entenderlo porque si se presenta mucha dificultad y ella ya no lo puede hacer, no se frustra pero se reniega y ya no lo quiere hacer. Bueno entonces bajamos un poquito el nivel de dificultad, pero siempre trabajando el mismo contenido, y así vamos con los chicos que están en inclusión.

E: ¿Vos cómo consideras o qué consideras que obstaculiza el proceso de aprendizaje de los chicos?

D: Pienso que el mayor obstáculo que por ahí veo a veces, no te digo siempre porque no es determinante y cada chico es distinto, pero lo que veo por ahí es que el mayor obstáculo es la falta de acompañamiento de la familia, creo que es el mayor obstáculo, y se nota mucho la diferencia entre un chico que está acompañado, que está contenido, que en la casa lo ayudan con la tarea, no al punto de hacerle la tarea, a un chico que la familia en ese aspecto no lo acompaña, ese es el mayor obstáculo que veo.

E: ¿Y qué es lo que favorece el aprendizaje? ¿Qué es lo que vos consideras que esto que favorece al proceso se vaya dando?

D: Pienso que hay varias cosas que favorecen, yo te digo de los obstáculos como uno de los grandes, pero hay varios que favorecen. Creo que el principal es el acompañamiento de la familia y, por otro lado, pienso que el vínculo que hay del chico con el docente,

creo que también es fundamental, y que eso lo beneficia mucho. Pienso que los chicos aprenden por amor a la seño, a la mamá, al papá a la familia, creo que ese amor, ese vínculo es lo que lo mueve, pienso que eso lo beneficia, el sentirse parte del grupo, el sentirse incluido, el sentirse alojado, que arranque de ese lugar, que no siente esa inferencia que se tiende a marcar. Creo que ese es uno de los beneficios grandes que le ayudan en el proceso de aprendizaje, en general.

E: En relación a cómo se van configurando los apoyos, vos me decías que está la MAI, que con la MAI vamos viendo en relación a los contenidos que le vamos dando ¿Cómo arman ese grupo de apoyo para en este caso alumnos particulares?

D: El grupo de apoyo en sí ya está designado por la escuela especial y la maestra integradora tiene determinada cantidad de estímulos, no es que la maestra lo acompaña todo el tiempo al chico que está incluido, sino que tiene determinada cantidad de estímulos, por ejemplo: una hora los lunes, otra hora los martes, etc., no está continuamente en este caso, por ahí los que tienen problemas motrices, ahí a lo mejor acompañan más, pero en estos casos no. Y vamos haciendo la planificación por quincena, cada 15 días nos sentamos y vemos a ver cómo avanzó con esto, el contenido, si le resultó muy dificultoso, si vamos acomodando.

E: Y si un contenido le resultó con mucha dificultad ¿Cómo lo van armando, qué estrategias van tomando en relación a eso?

D: Hasta ahora no he visto el caso, lo que hemos estado dando por ahora va a la medida de la nena que lo necesitó, pero lo vamos trabajando con la maestra integradora, por ahí hacemos un refuerzo, vemos si buscamos algún otro material, porque buscamos material de varios lugares, no es que usamos un solo libro, usamos un libro y buscamos materiales extra para que pueda realizar las actividades.

E: Y en base a la evaluación de los avances, ustedes van armando las actividades...

D: Claro, siempre tratando de que avance, si le resultó con mucha dificultad, ver la forma de llevarlo adelante, de no quedarnos ahí de que si no lo hizo, no lo hizo, sino que de llevarla, de estimularla, de motivarla y también respetando el proceso, porque a veces lo que uno quiere es que avance, que avance, que avance, y bueno es un proceso, por ahí tiene un tiempo, pero tampoco quedarnos, esperando ahí que avance sino que estimularlo para darle actividades, a veces armamos actividades extras para que pueda repasarlo en casa, lo que ya vimos en la clase, para que la maestra integradora le ayude en la misma clase, para que la familia ayude fuera de la clase, vamos tomando diferentes estrategias.

E: ¿Has visto otras formas de trabajar en relación a la conformación del grupo con el MAI, del docente con el MAI?

D: Sí, pero no acá en Río Negro, en Patagones en las prácticas por ejemplo se trabaja distinto, cosa que acá no lo hacen y yo por ahí no lo comparto tanto lo que se hace en Patagones. En Patagones he visto que se saca al chico del aula, en los momentos que tiene estímulo con la maestra integradora, en algunas ocasiones he visto que se lo saca al chico del aula y se lo lleva solo a trabajar a la biblioteca por ejemplo o a alguna sala, habría que ver el caso también porque viste que esto también hay que ver las dificultades y eso. Por ahí a mi como persona me es chocante esa cuestión de sacarlo del aula, si hablamos de inclusión, sacarlo, separarlo del grupo lleva... como que no, habría que ver la fundamentación... no la sé, pero he visto eso.

E: ¿Te ha tocado en esas suplencias tener alumnos con apoyo y que trabajen de otra manera?

D: Sin sacar a los nenes, la única forma que vi es esta que tenemos acá de con la maestra en el aula, en Patagones la maestra también trabaja en el aula, pero he visto casos en que sacan a los nenes del aula. Y después no, que yo recuerde no, no he visto

otra cosa.

E: ¿Tenés conocidos que trabajen como maestra de apoyo?

D: Si, si tengo conocidos. Sí incluso cuando hacemos la carrera hacemos casi a la par con varios conocidos que hacen maestra integradora. Pero en la forma que sé que se trabaja es como te digo, trabajar en equipo con la maestra de grado y la maestra integradora.

E: ¿Y en tu formación trabajaste en algún momento la cuestión de la inclusión, el alumno con discapacidad, cómo hay que abordarlo, entre otras?

D: Si, si. Tenemos materias específicas acerca de esto, lo trabajamos desde varios textos, desde lo social, desde lo psicológico, siempre acotado porque no es una carrera que se ocupe de eso sino que hacemos como una introducción a eso, de materias que hemos estudiado, temas de inclusión y eso.

E: ¿Qué consideras vos que obstaculizaría o favorecería la construcción de apoyos, teniendo en cuenta para la inclusión del alumno?

D: Por la experiencia que tengo hasta ahora por cómo venimos trabajando me parece que, de lo que he visto lo mejor, seguramente hay otra forma, pero creo que el trabajo en equipo entre los docentes lo favorecen mucho a los alumnos que están en inclusión. Porque tenés dos miradas: por un lado, la mirada de la maestra de grado, y por otro lado, la mirada de la maestra integradora. Entonces es este trabajo en equipo es lo que más favorece al alumno.

E: ¿Y hay algo que vos consideres que no favorece la construcción de apoyos?

D: A esta altura no sabría decirte, si hay algo que obstaculiza. Porque es muy acotada la experiencia que tengo, hasta ahora toda la experiencia que he tenido con niños con inclusión ha sido buena, más allá de que uno comparte o no comparte, creo que ha sido buena, se ven después en los procesos, si el chico avanza o no, pero no sabría decirte

qué. Lo que a mí me choca mucho es esto de que saquen a los nenes del aula, que no sabría decirte si es un obstáculo porque no se la fundamentación desde donde se basan o el por qué lo sacan y qué hacen.

E: ¿En cuánto a la cuestión de organización, de reglamentación, vos consideras que hay algo que modificar? Organización en torno a los apoyó, modificación de las leyes, cuestiones abstractas, etc.

D: Me parece interesante empezar a pensar al maestro integrador como parte del aula, no que tenga estos ratitos, porque esta poca continuidad también, habría que ver si una continuidad más extendida, que el maestro de apoyo sea un par pedagógico por ejemplo del aula, habría que ver si beneficia más, incluso el mismo grupo porque hay un niño que está incluido pero la maestra integradora no sólo ayuda a ese niño incluido, ayuda siempre a varios, siempre hay uno que le cuesta un poquito más. Creo que habría que pensar a la maestra integradora como parte del aula.

E: La MAI trabaja con el alumno, está con apoyo, pero vos también planteas que trabaja y van armando grupitos en relación a las dificultades, lo que entendí yo.

D: Sí, porque hay chicos por ejemplo que no están dentro del proyecto de inclusión, pero tienen igual adecuación de contenidos, y aunque no tengan una maestra como la que sí tienen en inclusión, la maestra integradora de todas formas colabora, ayuda. No es que está ahí con la única alumna con inclusión y como que el resto está fuera, sino que es parte del grupo. Eso me parece interesante para pensarlo, es más en un momento durante la carrera hablábamos de que los chicos que están en las escuelas especiales de allá (Patagones) como hay también otro sistema. Yo conozco más allá que acá, de que los chicos que están en escuelas especiales tendrían que estar en escuelas comunes con todo el resto y que las maestras de allá (especiales) tendrían que ser parte de las escuelas. Así que eso me pareció interesante pensarlo, habría que ver la organización,

porque somos personas y también tenemos nuestras cuestiones y eso...

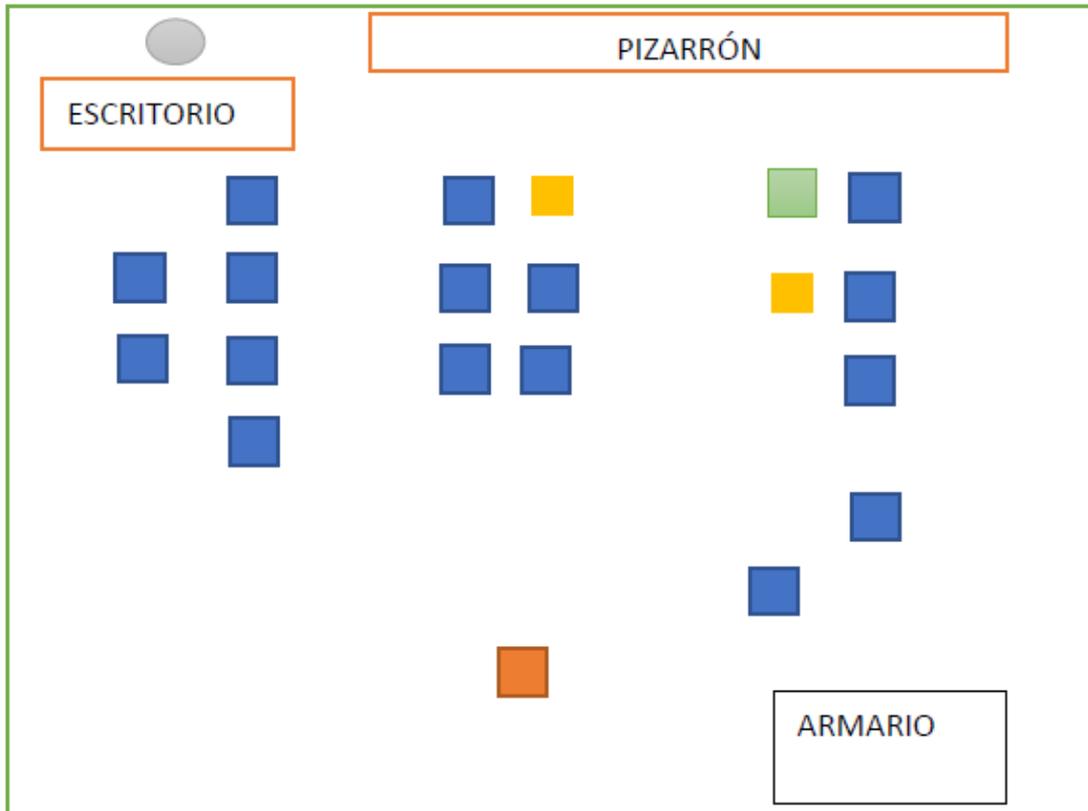
E: Como último ¿Qué consideras vos que es la discapacidad y después la discapacidad intelectual?

D: Pienso, he visto y escuchado mucho, que nosotras las maestras tenemos mucho miedo a la palabra discapacidad, por ahí llamamos con capacidades diferentes, como que lo adornamos un poquito. Pero pienso que un chico que tiene una discapacidad en general, por ahí el motriz es más evidente, no puede hacer, no tiene la misma capacidad (valga la redundancia) de hacer lo que otros chicos, por ejemplo en esta escuela hay un chico con discapacidad motriz que no puede caminar solo, sino que camina con apoyo. Y en cuanto a la discapacidad intelectual, lo mismo; considero que todos tenemos en algún punto alguna capacidad, y en algunas cosas tenemos más capacidad que en otras, hay que pensar esta diferencia en general y no marcarla así tan puntualmente por ahí sería un beneficio para todos, pensar la diferencia, que somos todos distintos y que uno tiene a su modo una capacidad o una discapacidad (porque hay algunos que son muy capaces para algo y para otras cosas no), creo que pensar desde ese punto de vista nos beneficiaría mucho en el aula.

Observación N° 6

Lengua, 5to grado

Ingresa la docente al aula



-  Docente
-  Alumnos
-  Alumno con apoyo a la inclusión (API)
-  Alumnos con adecuaciones curriculares
-  Observadora
-  MAI

Docente: ¡¡¡Buenas tardes!!! **R** guardamos las golosinas. ¿Se acuerdan la última clase de lengua?

Estudiante: Los textos explicativos.

E2: Te informa algo.

Doc: Son los textos que nos informan algo. ¿Dónde los encontramos?

E3: En noticias.

Ingresar la docente de matemática buscando transportadores.

Doc: Los textos explicativos donde los encontramos: en revistas, noticias y enciclopedias.

E4: Facebook.

Doc: En el Facebook. Dentro de los textos explicativos...

Doc Matemática: **D** está en el baño, le falta un poco y se retira del aula.

La docente escribe en el pizarrón las consignas.

Doc: Sacamos la carpeta de lengua.

Tocan la puerta e ingresa la portera.

P: Permiso señor. ¿Alguien va a tomar chocolatada?

Empiezan a gritar para repartir el pan.

Doc: No, **R** va a repartir.

Reparten el pan y los alumnos que toman la leche se sirven de la misma y la docente copia en el pizarrón.

Doc: Necesito que vayan copiando.

Pizarrón: Texto explicativo: los conectores.

- Buscar en el libro la definición de conectores.
- Buscar en el libro un texto explicativo.

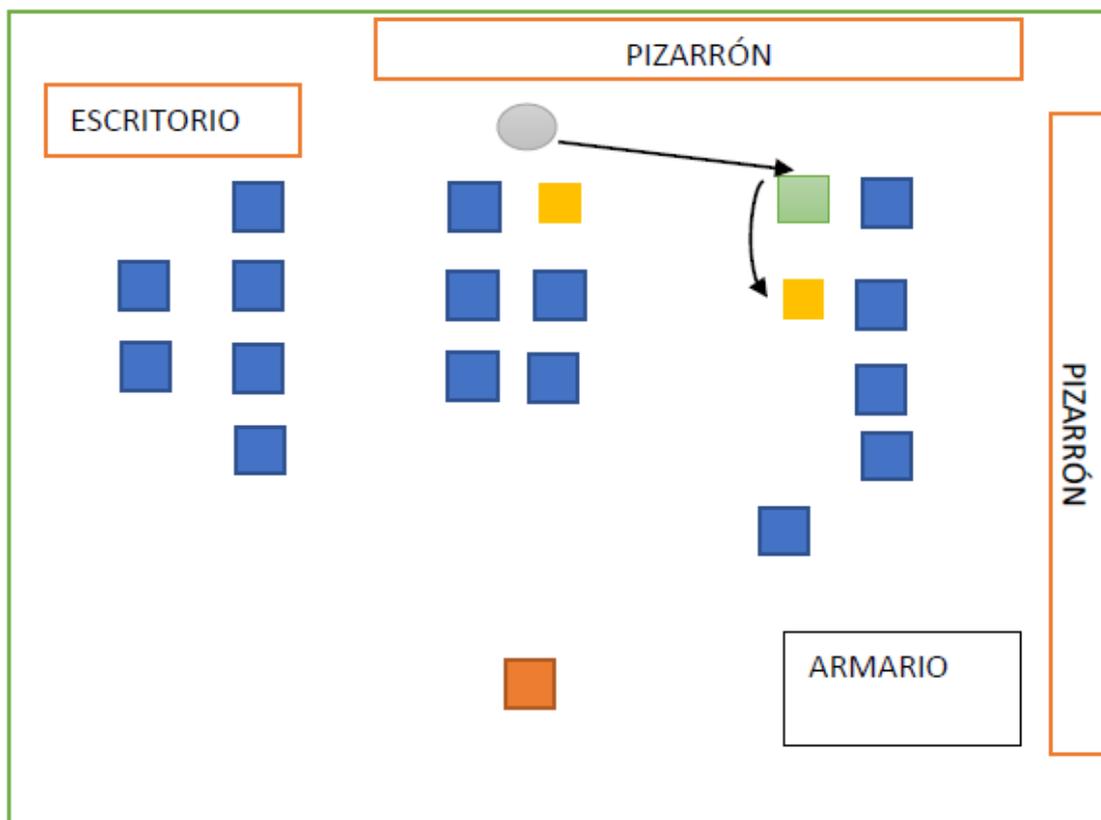
El alumno **R** ofrece pan a la observadora y esta lo rechaza. La docente sigue copiando en el pizarrón.

Doc: **A** copia. Lee y completa los globos de diálogo. ¿Bueno a ver, todos terminaron de

copiar?

Algunos contestan que sí y otros contestan que no.

La docente reparte una fotocopia a tres de los estudiantes (**A**, **F** y **D**).



Doc: Sigo copiando acá (en el otro lado del pizarrón).

Los alumnos gritan, se quejan.

Doc: Cerrá la persiana **Me**, trabajá.

La docente se acerca a **Me** y le habla en voz baja.

Doc: Estamos trabajando.

E: ¿Seño, eso va con aquello?

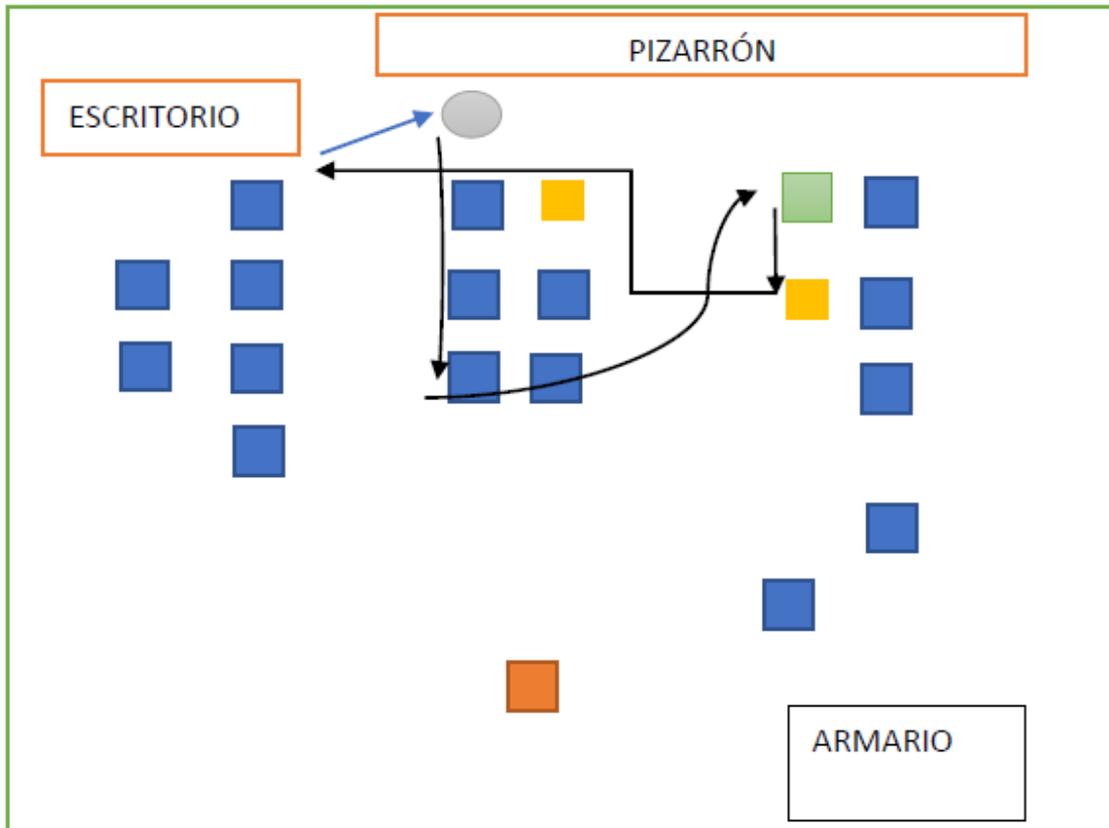
Doc: Si, lo de allá es para **D**, **A** y **F**. ¿Puedo borrar allá?

E: No, lee un cuento mientras...

Doc: Lee las consignas, están en la página 107.

D: Yo llegué más tarde y ya terminé.

Doc: Muy bien **D**.



Se acerca **F**.

Doc: ¿Cómo vas **F**?

Y se queda trabajando con la alumna. Luego va con **A**.

La docente borra el pizarrón.

E5: Borrá eso.

Luego la docente se acerca a **D** y se queda un tiempo con él. Vuelve a copiar en el pizarrón.

Doc: La definición de conectores en la página 107. Leemos y copiamos la definición.

¿De dónde sacamos un texto explicativo? ¿Qué hay en los libros para encontrar un texto explicativo?

E6: El índice.

Doc: ¡Bien! ¿En el índice buscamos?

Una vez que terminan de copiar todas las consignas, ponen desarrollo.

Doc: Lo voy a dictar, porque hay algunas personas que no trajeron el libro, los que trajeron el libro lo copian de ahí. Todos los que no trajeron el libro, copian el dictado y los que sí, lo copian del libro.

La docente dicta: “los conectores son palabras o expresiones que se usan para relacionar entre sí”.

Doc: ¿Dónde quedaron?

La docente relee lo dictado hasta el momento.

Doc: “Se usan para relacionar entre sí las ideas”.

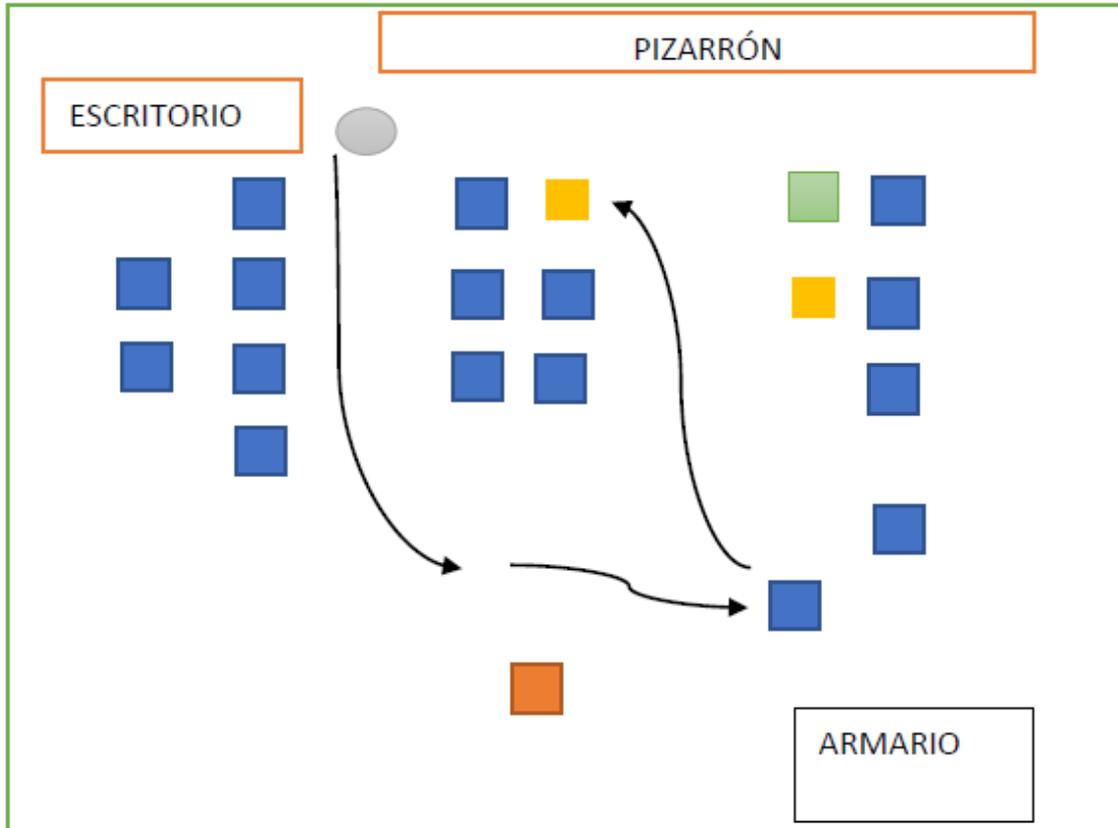
D: Señor, no me entró.

Se levanta un estudiante y le pide el sacapuntas a la docente.

La docente vuelve a dictar: “las ideas de un texto”.

Mientras va dictando, recorre el aula.

Ingresa la docente al aula.



Doc: “De textos expositivos, los conectores que se utilizan”.

Doc: **E**, date la vuelta y trabajá.

Doc: “Con más frecuencia”.

Un alumno le tira la cartuchera a otro.

E: ¿Por qué no trabajan en vez de jugar todo el tiempo?

La docente sigue dictando.

La docente se acerca a **D** y le dice: seguí acá. Y le marca la fotocopia.

La docente sigue dictando, algunos alumnos charlan mientras la docente dicta. La docente vuelve a copiar en el pizarrón. Luego pregunta: ¿En el libro qué buscamos?

D: Un texto explicativo.

Entra la MAI y se acerca a **F** y le pregunta: ¿Qué hiciste? Luego la MAI cambia de lugar a **A** y a **Da**, acercándolos a la mesa en donde está **F**.

R: ¿Pero estas escribiendo de la otra hora?

Obs: Te acostumbras a escribir mucho.

La docente le habla a uno de los alumnos. Luego sale con una alumna fuera del aula.

Mientras sucede esto, otra alumna se para y juega con una botella de jugo. Cuando la docente entra, esta se sienta, pero no ingresa la alumna que había salido.

La MAI sigue con los chicos.

MAI: **Da** lee ahí, dale.

Ingresa la alumna y luego la portera a buscar las cosas de la merienda.

MAI: Dale **Da**.

Da: Pero **S** me está molestando (se larga a llorar).

La MAI lo manda a lavarse la cara.

E: Señor, cuanto falta para el recreo.

Doc: Falta poco.

Se acerca un alumno a la docente y luego sale del aula. Ingresa **Da**.

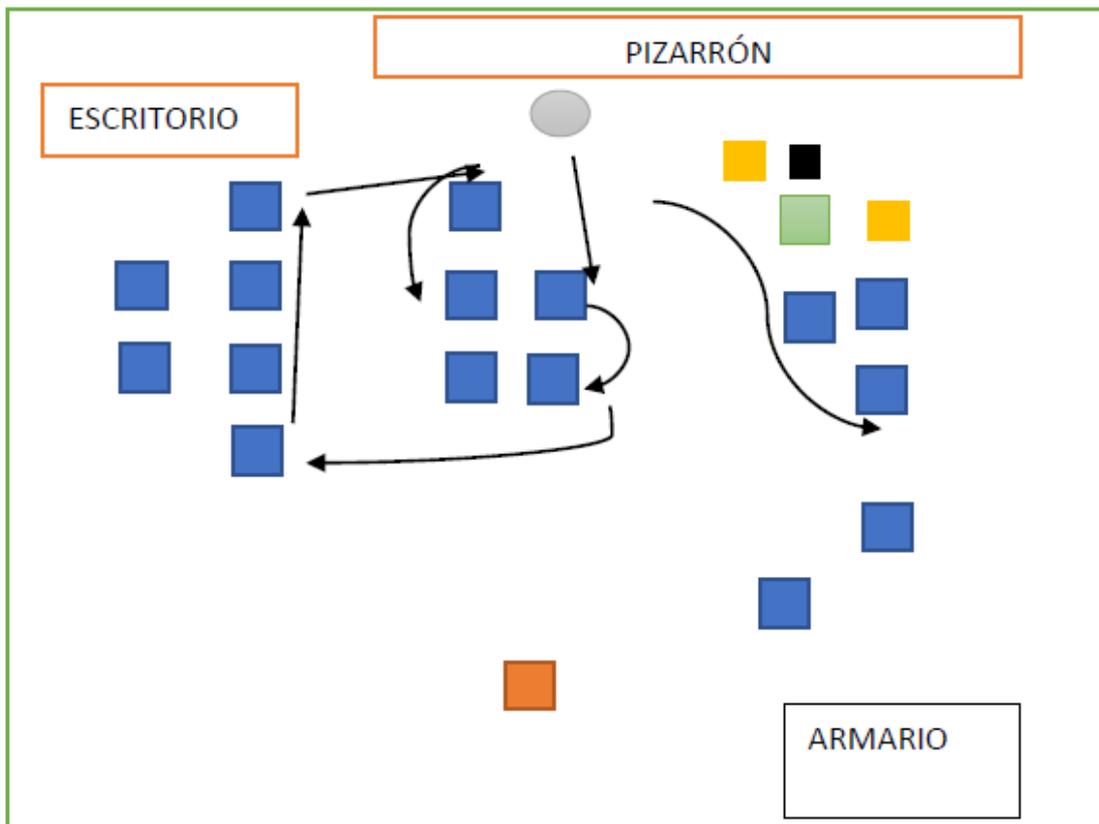
MAI: ¿Te ayudo **Da** o lo lees solito?

La MAI lo ayuda a leer. La docente de grupo lee la pregunta 3.

Doc: Ustedes. Van a ir leyendo el texto y los conectores que no correspondan van a tacharlos.

D lee el texto. La docente recorre el aula. Y la MAI trabaja con **Da**.

Doc: Vuelvan a leer y borren los conectores que no correspondan, tachen con lápiz por si hay que borrar.



E: Señó ya copiamos.

Doc: Ahora buscamos en el índice. ¿Cómo vamos **O**? ¿Te perdiste? Dale que queda poquito.

Un alumno se para y le lee a la docente.

A: Señó (MAI), terminé.

MAI: Empezá a contestar.

Doc: ¿Cómo vas?

E: Un poquito más.

Doc: Dale, avanzá un poquito.

Doc: ¿Listo, terminaron? ¿Todos terminaron?

Doc: **D**, ¿Terminaste la tarea?

D: No, estaría re bueno.

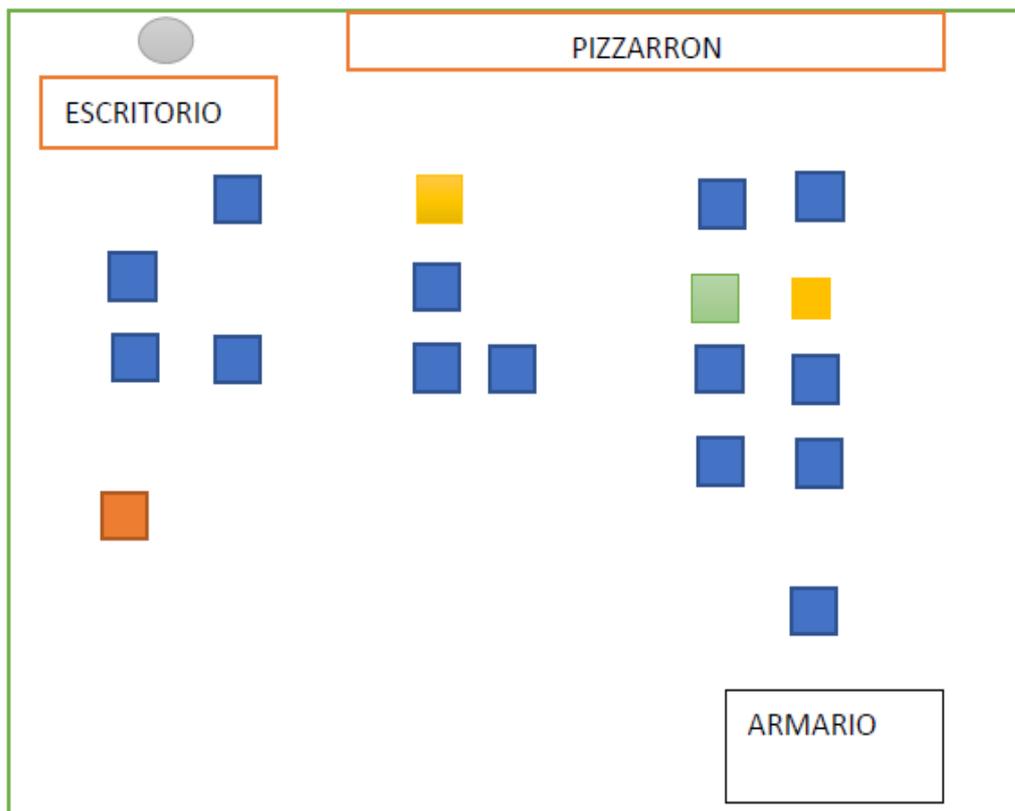
La MAI sigue trabajando con los tres alumnos. Toca el timbre del recreo y se empiezan

a levantar y a salir al patio.

Observación N° 7

Lengua – 5to Grado

Ingresa la docente al aula



- Docente
- Alumnos
- Alumno con apoyo a la inclusión (API)
- Alumnos con adecuaciones curriculares
- Observadora
- MAI

Docente: Saquen la carpeta de lengua.

La docente empieza a borrar el pizarrón.

Estudiante: A no copió.

Doc: Quiero que me cuenten como les fue en el viaje a La Boca.

Tocan la puerta.

E2: ¿Seño, me presta el fibrón?

Doc: Escribo con color, pero ustedes escriben con lapicera. Vamos a recordar cómo llegaron el viernes.

E: Cansado.

E3: Al otro día me levanté a las 12.

E4: Yo llegué y me acosté y no comí.

Doc: Estaban cansados, ¿Qué más les gustó?

E: Estuvo re copado.

Doc: Nos faltó llegar a los médanos.

E: A los médanos.

Doc: Vamos a empezar a trabajar. Acuérdense que este lado del pizarrón ¿Para quién es?

La docente divide el pizarrón en dos.

E: **A, F y Da.**

Golpean la puerta. La portera trae masitas para compartir que habían sobrado de la salida del viernes.

Doc: Antes de comenzar, los que tienen que recuperar ¿tienen algo que preguntar?

E3: Seño, me da el papelito.

Doc: Mañana recuperan.

E6: Seño, dijiste el miércoles.

Doc: Dije el 14. Por eso digo que el que necesita consultar...

La docente empieza a copiar del lado del pizarrón de **A, F y Da.**

Doc: **A**, la carpeta de lengua y copia lo del pizarrón.

Entra la vicedirectora a que la docente firme unos papeles.

Doc: No se juega con la comida **Ma**. Las galletitas son las que sobraron del viernes.

Doc: ¿Qué es un mito?

Doc: Acá la compañera dice que es algo que no es verdad.

D: Como el chicle que se queda pegado si lo comes.

E: Como el mito del lazo...

E2: Señor, ¿querés? (le ofrecen pan a la observadora).

Obs: No, gracias.

D: Podes creer que mi niñera está re loca.

La docente mientras reparte las masitas, les dice: agarren un puñadito porque si no van a estar pendiente de la bandeja. Luego desenchufa el ventilador y los alumnos le dicen que no.

Doc: Bajemos las persianas.

Los alumnos bajan las persianas.

Doc: El mito son las historias que se cuentan para explicar fenómenos de la naturaleza por ejemplo, los orígenes del hombre.

E: Contar y narrar.

Doc: ¿Pero qué cuenta?

E: Algo.

D: Sobre algo de la naturaleza.

La docente copia en el pizarrón la fecha.

Doc: Después de que copiaron la fecha, les voy a dar un recuadro.

Doc: ¿Qué dice el mito?

Le pide a **R** que lea. **R** lee.

E: Narrador, personaje, tiempo y acción. El narrador en tercera persona distante en el tiempo de los hechos que ocurren.

Doc: ¿Qué es el narrador?

E3: El que lo dice.

Doc: ¿Qué es en primera y tercera persona?

D: Tercera es lo que le pasa a otro.

El alumno sigue leyendo.

E3: Los personajes son sobrenaturales...

La docente pregunta cuales son ese tipo de personajes. Algunos dijeron Hércules, etc.

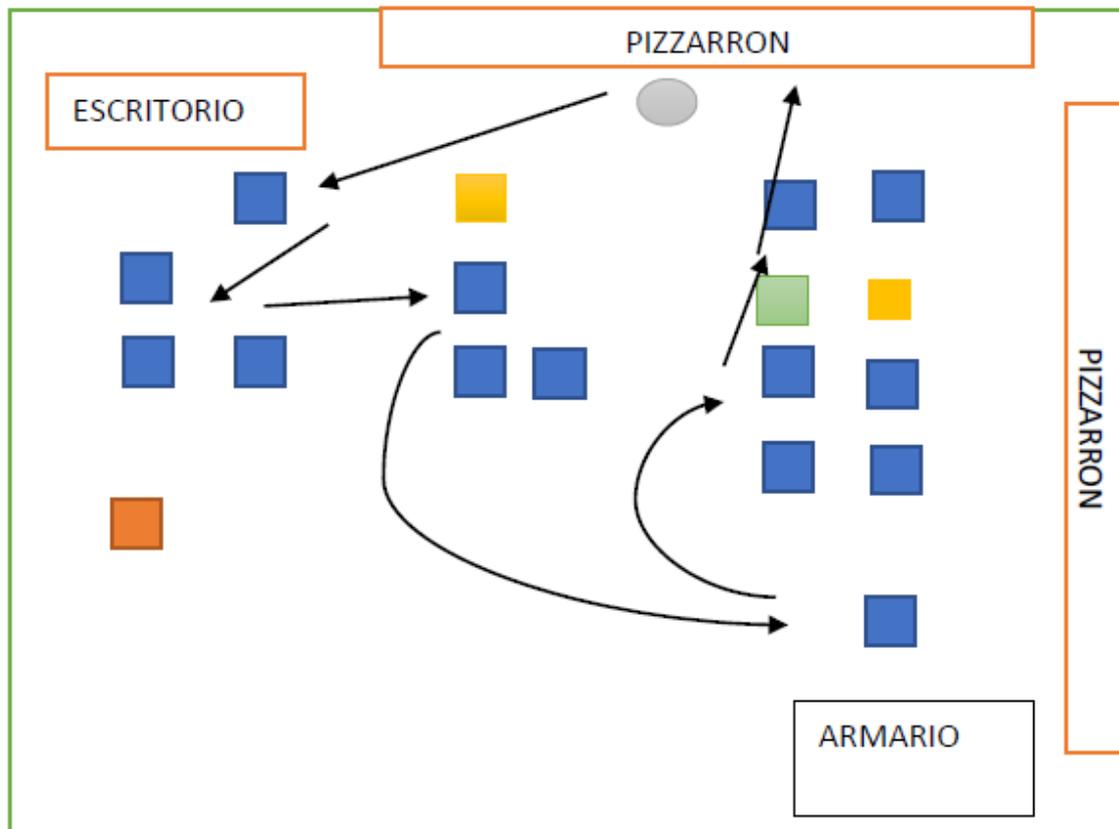
Siguen charlando sobre el tema. El alumno vuelve a continuar leyendo.

E3: El tiempo, un pasado remoto, relacionado con los tiempos de la creación. La acción es la influencia de los dioses en la vida de los seres humanos y sus consecuencias.

Doc: Trata de explicar el origen del hombre y los elementos constitutivos con el tiempo, los personajes y la acción.

Doc: después que copiamos, vamos a pegar la fotocopia.

Vuelve a copiar en el pizarrón un cuadro y les da fotocopias a los chicos.



E5: Señor, me diste dos fotocopias.

E2: Son dos fotocopias.

Doc: ¿Todos tienen?

E: Sí.

La docente le pide a **Mar** que lea el mito que estaba en la fotocopia.

Mar: ¡No!

Doc: Le estoy dando la posibilidad a los que no leyeron. Van a leer todos. Porque practicamos los lunes la lectura, porque la oralidad es parte de la materia.

Van leyendo en fragmentos, primero **Z**, luego **O**, **T**, **S** y **R**.

Doc: **Me**, ¿Te animas a leer?

Me: ¡No!

Doc: Ustedes chicas, lean hasta Atenas. **Ad** el frente al señor, hasta momento.

E: **D** salió del aula.

S: Señor, **D** fue al baño.

Doc: Bien. Se quedan callados, mientras la persona designada para leer, el resto hace silencio y va a seguir la lectura hasta que le toque leer a cada uno.

E: Lee el Dios de los mares que impidió (...) si haces lo que te pido (...)

Entra **D** al aula.

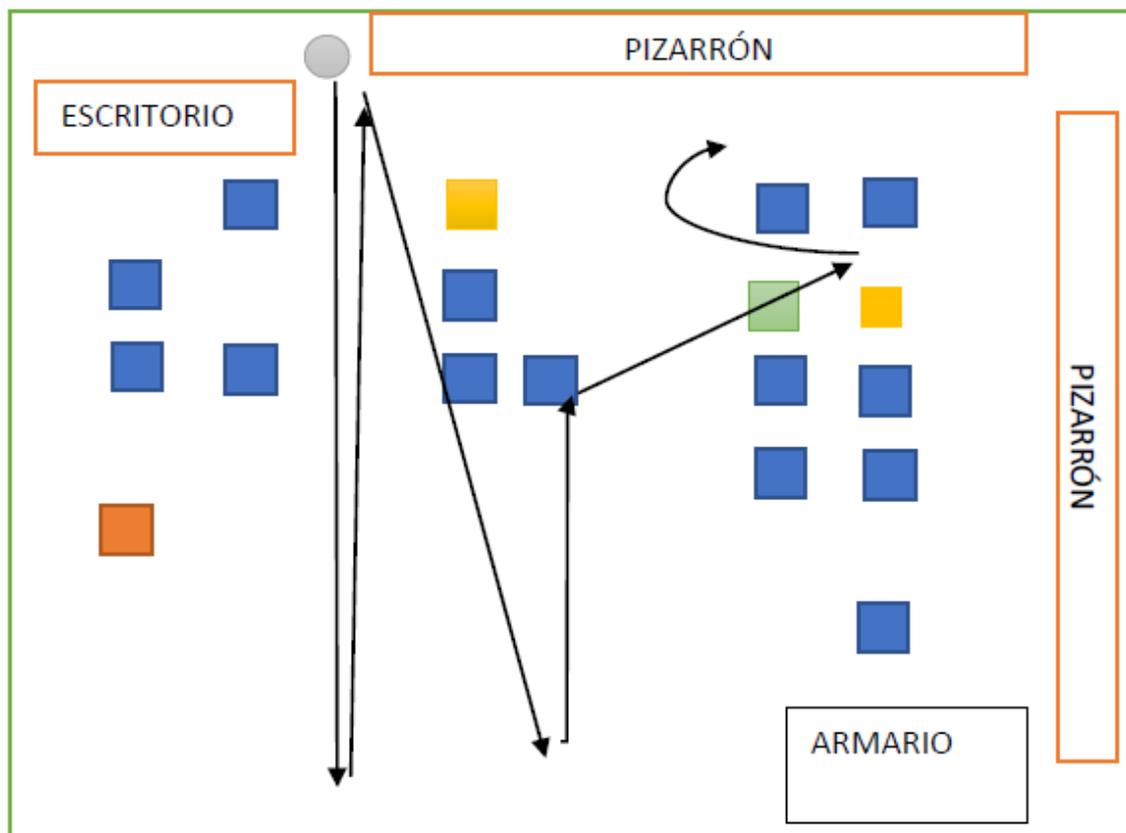
E: El poderoso Poseidón (...) si te preparas para nadar a lugares lejanos (..)

D: Redujo al rey (...) Poseidón deja (...) Atenea diosa de la sabiduría (...)

E3: Si cumplís mi deseo.

F: El arte de la (...) quedará de un cielo plateado (...)

La docente se va al fondo del aula.



S: Le gustaba mucho la idea (...) dudaba entre poder o sabiduría.

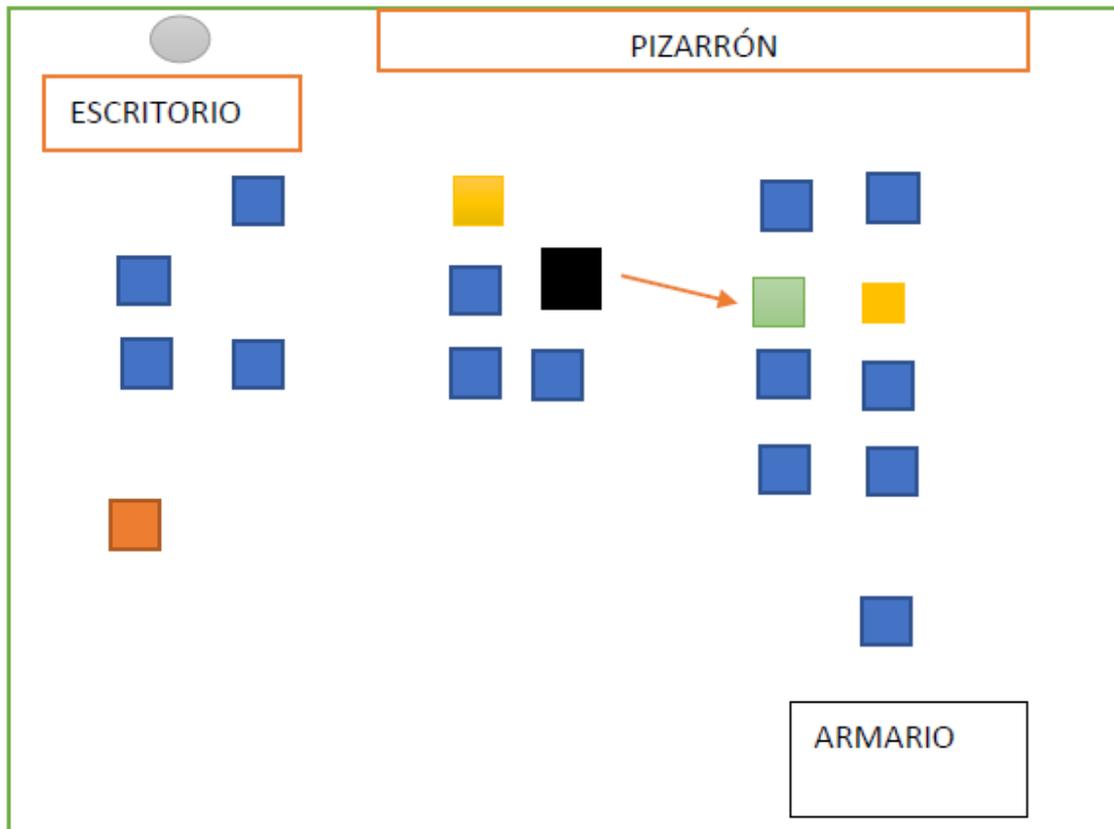
Ingresa la MAI, se acomoda en una de las mesas, mientras los alumnos siguen leyendo.



R: Reclamó Atenea (...) y con tono desafiante hace con (...) no te das cuenta de que estás en presencia de la hija de Zeus.

La MAI saluda a uno de los alumnos. F mira a la docente y ella se acerca.

MAI: ¿Cómo vas?



Siguen leyendo.

E: Señor, yo ya me perdí.

Entra la portera a buscar las cosas de la merienda.

Doc: El último pedacito.

Ingresa la directora y dice: El jueves hay jornada de formación docente, que lleven la notita. La directora se retira.

Doc: Le van a sacar el ganchito y lo pegan para que no lo pierdan. Vamos a unir con una flecha con una fotocopia, según lo que leímos vamos a unir lo que corresponde de acuerdo con lo que leímos (que leímos muy bien).

E4: No leí tan mal.

La docente les entrega otra fotocopia a los chicos.

MAI: La primera tarea para ir al recreo A.

Doc: Bueno, vamos terminando.

R: Señor, mira lo que me regaló mi tía (le muestra una remera).

D: ¿Vas a ir al boliche?

Doc: **D** deja la persiana y ponete a trabajar.

La MAI trabaja con **F** y se levanta **A** y la MAI le dice algo.

Doc: ¿Cómo van?

E: Bien.

Doc: Una vez que terminaron de unir las flechas, copien esto (escribe en el pizarrón).

Doc: **Me**, si no entendés, volvé a leerlo y responde.

La docente recorre el aula, se acerca a los alumnos.

Doc: Bien **Me**, que vas bien. Vamos chicas.

A va al escritorio de la docente, habla con la misma y luego se queda parada donde la MAI está. Luego vuelve a su lugar.

Doc: A ver, en el texto está escrito todo lo que hay que unir, para no perderse vayan subrayando, para que no lo pierdan.

La docente se queda en el escritorio mientras la MAI trabaja con **F** y **A**.

Doc: ¿Cómo vas, **Fa**?... ah bueno, copiá un poquito más.

Se queda parada un rato al lado de **Fa**.

Doc: **R**, pasale el diccionario para que busque “olivo”.

E: ¿**S**, pero vos sabes qué es?

Doc: Sí, buscalo en el diccionario.

El alumno le pasa el diccionario a la docente y esta busca la palabra.

Doc: ¿Buscaste? Y le acerca el diccionario.

E: Da un fruto.

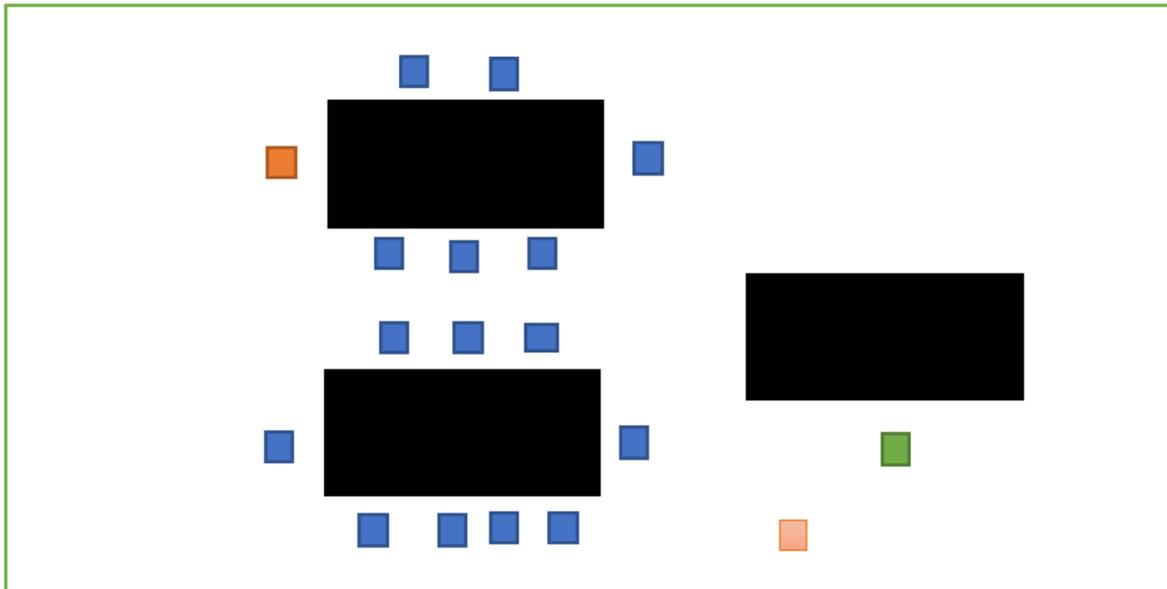
Doc: Se hace aceite, pero es...

D: El olivo es la planta de la aceituna.

Me se acerca a la docente, toca el timbre y salen al recreo.

Observación N° 8

Ciencias Sociales – 5to Grado



- Observador
- Docente
- Alumnos
- API

Se acompaña a grupo a la sala de informática. Mientras se acomodan los estudiantes, la seño y el TIC conectan el proyector, la docente le pide a los alumnos que guarden las botellas de agua, ya que si no “se las saco”.

Doc: Bueno, miren acá, hagan silencio.

Los alumnos continúan hablando.

Doc: Si todos están hablando todo el tiempo la voz se me lastima.

La docente abre en la computadora y proyecta el Google Earth.

E: Google.

Doc: Esto es la representación en tres dimensiones, porque lo que trabajamos son planos, esto es tridimensional.

La docente visualiza en la computadora el planeta en general y luego va aumentando y acercando hasta Argentina.

E2: Acá está Viedma (Mientras se levanta de su silla y señala en el plano).

Doc: ¿Dónde estamos?

E3: Calle Mitre.

E4: Y Buenos Aires.

E: Nadie te preguntó si sos gordo.

D: No voy a aceptar la falta de respeto, si no pedís disculpas, te vas con la docente de trayectorias.

¿Vos escuchaste?

E: Si, vos me escuchaste.

La docente se vuelve a centrarse en el plano, le muestra imágenes a los chicos y le pregunta que reconocen.

E: Es Patagones.

Doc: ¿Qué está allá?

E3: El río.

Doc: Miren que dice acá (les indica carteles de calles).

E5: Señor, ¿podes poner la escuela?

La docente ubica en el Google Earth a la escuela.

E4: El kiosco.

E2: Del otro lado está la escuela, poné que quiero ver si estoy.

Los alumnos le preguntan a la docente el por qué la imagen que les muestra la pantalla es diferente a la que ven en la realidad, a lo que la docente les explica el funcionamiento del programa y de los momentos que se registran para el mismo.

E: Señor, metete en la escuela.

La docente les explica que no se pueden meter adentro de la escuela.

E2: Buscá mi casa.

Doc: Ya nos ubicamos, vimos la escuela, Patagones.

E4: Señor, ¿podemos ver Italia?

E5: Señor, ¿podemos ver Barcelona?

Los chicos hablan de quien va a buscar en el Google Earth.

Doc: Bueno, listo ¿Terminaron? Vamos a ver en Patagones la zona del desmonte.

Los chicos hablan entre ellos.

E: Señor, pone el puente de Patagones.

Doc: Estamos en Villalonga.

E3: Señor, ¿podemos ir a las Malvinas a ver cómo es?

Doc: Miren acá ¿Cómo se ve esa imagen?

E5: Hay monte.

E4: Eso es una ruta.

Doc: Vayan mirando las fotos.

E2: Señor, eso es un desmonte.

E: Sí, porque hay planta, hay cielo y hay viento.

Doc: Para hablar, tenemos que levantar la mano. Estoy esperando que se callen. **T** ¿qué hay viento y desmonte?

T: No hay vegetación, hay tierra.

La docente cambia de imagen y dice: Miren esta foto.

E3: Yuyo.

E4: Se llama monte.

Doc: ¿Plantas nativas?

E2: Piquillín.

E5: Chañar.

E4: Cactus o Tunas...

E6: Musgo.

Doc: Qué otras plantas había que se usaba.

Una alumna se acerca a la docente.

Doc: Uno de sus abuelos, lo usaba en el mate.

E: Menta.

Los alumnos hablan entre ellos.

Doc: Que mala impresión se va a llevar Gisella (observadora). Pasa **D**, buscá tu casa.

D: ¿A ver si la encuentro...?

D busca en el programa.

D: Esta es mi casa.

Varios alumnos se paran para buscar sus casas en el programa.

Doc: Se sientan, yo voy a decir quien busca.

Le pide a uno de los alumnos que pase.

E2: Esta es mi casa, no, no es mi casa. A ver seño, ¿podes volver? En mi casa no hay cortinas verdes, mové el mouse.

Pasa otro alumno.

E4: Esta es mi casa, pero es vieja la foto. Ahora no tengo césped.

Se para una alumna que le pregunta a la docente si puede pasar. La docente la acompaña a su asiento.

Doc: Van a pasar todos, el que quiere buscar su casa tiene que saber su calle y, ¿qué más para llegar a algún lugar?

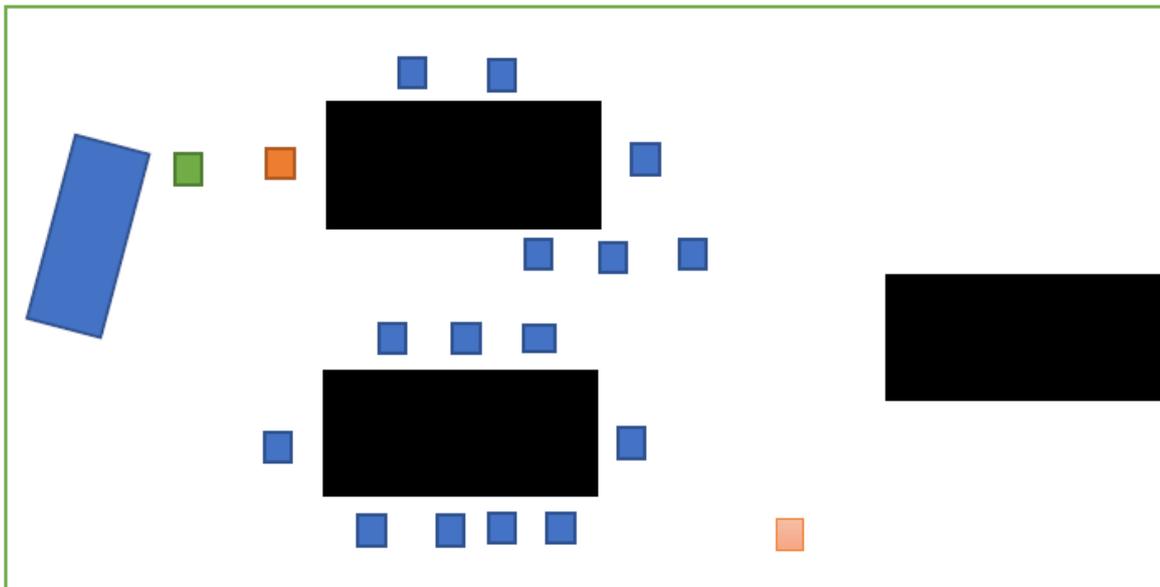
E6: Tenemos que poner Viedma, el nombre de la calle y además el número.

Doc: Se cortó internet.

E4: Seño, ¿puedo ver mi casa?

Doc: ¿Qué dije? Que se cortó internet, hay que esperar un ratito. Saquen la carpeta y copien.

La docente acerca un pizarrón blanco a donde está el grupo de alumnos.



Doc: ¿Ven todos?

Empieza a copiar en el pizarrón la fecha.

Doc: Sacar la carpeta **Me**.

La alumna no saca la carpeta.

La docente les proyecta un video.

Doc: ¿Qué se ve?

E: Tormenta de arena.

Doc: ¿Por qué se da?

E3: Por causa del desmonte.

Doc: Esto era acá en Viedma.

E2: ¿En qué año seño?

Doc: En el 2010.

E5: Tenía 2 años.

La docente le muestra otros videos.

Doc: Esto se grabó en el Bulevard Sussini. Miren acá.

Entra la directora y pregunta por **Da**.

Doc: No, no vino.

La directora se retira.

E2: Está más seco.

Doc: Porque es en el 2009. Cuando terminemos el proyecto, tienen que hacer un spot publicitario.

¿A dónde es esto?

E6: Es parte de las 1016.

E3: ¡Mira como viene!

Doc: Miren como se pone oscuro y las luces se prenden solas.

E: ¡¡Woow!! Una tormenta de arena.

Doc: F, ¿Podes apagar la luz? Un spot yo ya se los expliqué, ¿Qué es un spot? Este es un modelo sobre el agua ¿Nosotros vamos a hacer uno de qué?

E2: Del desmonte.

Reproduce el spot publicitario sobre el agua. Los alumnos hablan entre ellos.

Doc: **D**ubícate.

Los alumnos se callan y empiezan a leer el spot. La docente pone otro spot. La docente le pregunta a los alumnos de que se trataba el spot.

E4: Todo lo que tiraban antes, ahora lo necesitan.

E6: Me dio tristeza seño.

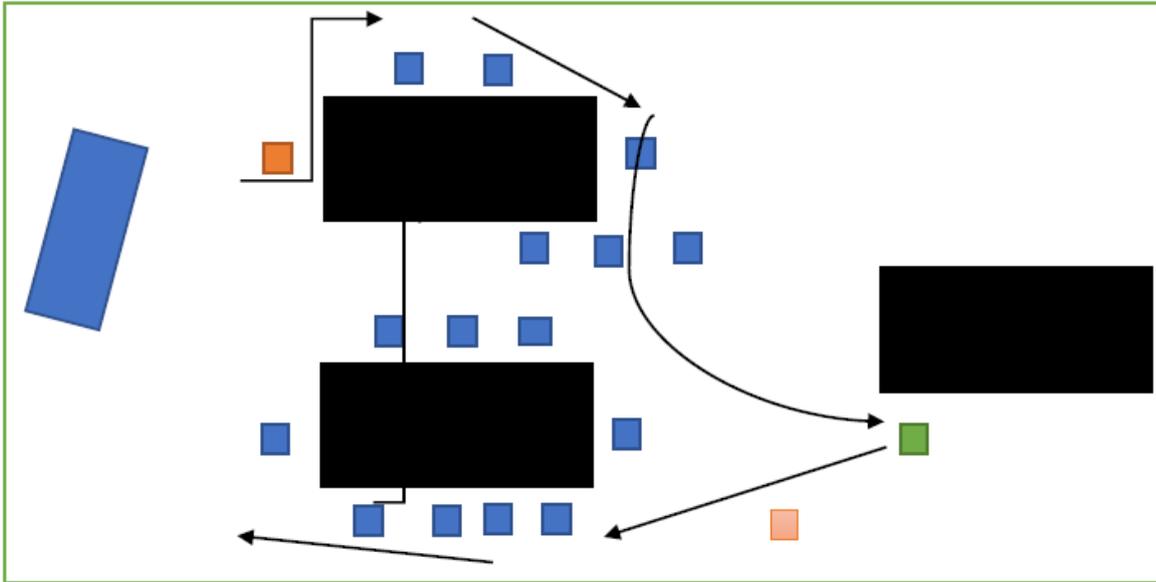
E: A mí no.

La docente pone otro video.

E2: Yo quiero ver mi casa.

E3: Nadie quiere ver tu casa.

La docente recorre el aula mientras miran el video.



E4: Es una casa en el medio de la nada.

E: No se rían que el día de mañana les va a pasar.

E5: El único árbol que hay.

E6: Ahora se dan cuenta, pero no lo cuidan.

E2: Van a cortar la mesa para hacer fuego.

E3: Corta todo.

E7: Si, porque no quiere cortar el árbol.

Doc: Escuchen, presten atención.

E4: ¿No pueden plantar otro seño?

Doc: Mirá lo que pasa, ¿qué cortó? ¿Y para qué cortó?

E5: Para hacer otro árbol.

Doc: Ahora les voy a mostrar, las fotos del Cerro de la Caballada, porque esto nos puede servir para hacer el spot. Para ver cómo está, lo que está pasando.

La docente muestra las fotos:

E2: Este es el chañar.

Doc: Miren en el medio de ese algarrobo, ¿qué es eso?

E: Pañales, hay basura.

E6: En nuestro monte.

Doc: ¿Qué hace esta basura en nuestro monte?

E6: Contamina.

Doc: ¿Qué hay en el medio del chañar?

E3: Hay basura.

Doc: Este material lo tengo disponible para que lo puedan utilizar.

Entra el TIC.

E2: ¿Chicos en el recreo nos quedamos y buscamos música para el spot publicitario?

Doc: Van a buscar música, imágenes, van a buscar un slogan, un mensaje que quieran poner en el spot publicitario.

Los alumnos guardan sus cosas y van saliendo de la sala de informática.

Entrevista N° 4

Docente: Matemática

Grado: 7mo.

E: ¿Cuántos años tenés en la docencia?

D: Tengo aproximadamente 14 años, 14 años y medio más o menos. Empecé como maestra de música, en realidad estudié órgano, y eso me permitió ejercer como maestra de música, como idónea, había empezado a estudiar psicopedagogía, después deje por esto y después me puse a estudiar magisterio, por comodidad y por cargo fijo porque estaba dando como maestra de música. Y después fue todo un desafío porque tenía el título de maestra de grado y no quería ejercer, y como yo ya estaba en esta escuela hace años dando música, me generó esa confianza como para decir: "bueno, pruebo hasta acá, si necesito ayuda tengo a mis compañeros, al director...". Así que bien, me fue bárbaro, ya es este el segundo año que estoy como maestra de grado.

E: ¿Hace cuánto que te recibiste de maestra de grado?

D: De maestra de grado hace 5-6 años.

E: Durante la trayectoria como maestra de música y ahora como maestra de grado ¿tuviste alumnos con apoyo?

D: Sí, sí. Como tenía la oportunidad de estar en varios grados, por ahí tenía cuatro escuelas en un día no sé, he podido observar situaciones así, en espacio de recreos, áulicos. He tenido nenes con problemas mentales, autistas, una niña sordomuda, he tenido niños con Síndrome de Down, nenes no videntes... sí he tenido, y bueno, nada, es un desafío porque siempre con el acompañamiento de alguien viste, pero lo podía vivir en sí desde el área de música, desde la expresión como ellos podían expresarse a través de un juego, a través de un ritmo, a través de una palmada, de golpear la mesa, era lindo verlo así. Lo que sí, no me ha pasado como maestra de grado todavía, si tengo un nene integrado en el aula, pero ha podido relacionarse socialmente, ha podido avanzar mucho, pero no me he encontrado estas situaciones que te había contado, que habrán sido hace como 4 años que

trabajaba en la escuela N° 30, ahí había un nene integrado, y bien, me gusta porque ves otras cosas en ellos, ¿entendés? Esto de cómo se puede expresar a través de la música, del arte, se pueden expresar libremente y respetando sus gustos, está bueno.

E: Digamos, pasaste por casi todas las escuelas de Viedma.

D: Y he pasado, he pasado, pase por la escuela N° 355, por la N° 2, por la N° 1, por la N° 347, por la N° 30, por colegios privados, si porque primero que no soy titular en ninguna escuela, así que iba a la asamblea y nosotros para agarrar un doble turno son 4 cargos de música y he andado de escuela en escuela, en 10 minutos, voy en los recreos, llego, vengo, pero si he estado en muchas escuelas, y en secundarios también.

E: ¿Y trabajaste solamente en Viedma o en Patagones también?

D: No, acá en Viedma solamente. En Patagones hice las prácticas docentes de magisterio.

E: Con toda experiencia que vos tenés desde lo artístico y ahora también como docente ¿Para vos, qué es el aprendizaje en estos chicos? Digamos que están con proyectos de inclusión, en este caso yo abordo la población que tienen alumnos con discapacidad mental. ¿Cómo es el aprendizaje, de qué manera aprenden?

D: El aprendizaje de ellos tiene un ritmo que es heterogéneo al resto, obviamente. No es que no pueden, yo siento que lo logro y a veces uno como docente se replantea si uno lo está haciendo bien o lo está haciendo mal, todo el día, en el día a día uno va aprendiendo y yo creo que el aprendizaje para ellos es el día a día, primero en estos nenes que están en inclusión me pasa siempre que yo lo abordo desde lo pedagógico, desde lo actitudinal, desde el relacionarse y es lo que por ahí a ellos les permite poder incorporar cierto conocimiento. Y yo creo que el aprendizaje para ellos es una herramienta que le sirve como a todos los otros entendés, que un nene tenga discapacidad en algo no significa que no pueda aprender, yo creo que el alumno no se diferencia de los demás, creo que cada uno sabe que tiene capacidades distintas y que uno pueda hacerlo en un ritmo distinto pero el aprendizaje es un proceso que le lleva tiempo, que algunos lo adquieren con mayor facilidad, con mayor comprensión, pero creo que todos llegan a aprender algo, de distinta manera pero que llegan

a aprenderlo.

¿Y qué es el aprendizaje para ellos? Es una herramienta, o sea, nunca se me dio por preguntarles a ellos ¿qué es el aprendizaje?

E: No, pero para vos ¿qué es el aprendizaje en estos chicos?

D: Es un aprendizaje, no como lo diferente en estos chicos, es para todos los chicos porque yo lo veo hoy que tenemos un alumno ahí en el aula que está integrado y vos lo ves y vos decís: está integrado y todo lo que sea, pero no lo ves y es uno más en el grupo. Tuve una experiencia la semana pasada que me fui a Las Grutas de viaje y él vino, se fue con nosotros y vino y es uno más del grupo, tiene dificultades para aprender, pero a un ritmo distinto que los demás, pero puede hacerlo, puede hacerlo con acompañamiento, puede hacerlo con estar cerca de él, con alentarlos, con motivarlo, lo puede hacer, ahora si vos te alejas de esa parte no lo hace.

E: ¿Y cómo es el acompañamiento que vas haciendo en su proceso?

D: Y el acompañamiento es continuo, a veces se dificulta, a uno siempre le gustaría un poquito más de acompañamiento, o sea, poder acompañarlo más, yo cuando está la MAI que es la docente que a mí me acompaña con él, que no viene todos los días, yo me doy cuenta la falta que le hace porque varía y depende del grupo que vos tengas, si vos tenés un grupo que es totalmente autónomo, que pueden hacer las cosas solas, vos podés dedicarte particularmente a él. Pero cuando es un grupo demandante, no podés dedicarle la atención que él necesita, que es esto de motivarlo, si vos no te sentás al lado de él, él no te hace nada, pero si vos te sentás al lado del escritorio, que he probado mandarlo al medio, mandarlo por grupo, y no. Pero por ahí uno se replantea y vos decís si está bien lo que uno está haciendo y por ahí no, porque él es uno más del grupo, él tiene que saber trabajar solo, y esto de lograr la autonomía, de motivarlo para que tenga la iniciativa de abrir el cuaderno, que tenga la iniciativa de leer, que tenga la iniciativa. Por ahí uno lo malacostumbra inconscientemente por tratar de ayudarlo y a veces lo perjudicas, tenés que estar constantemente con él, yo me doy cuenta que los días que no viene la MAI él no termina de hacer las cosas por sí sola, y entonces como que sí, hay veces que termina la clase y no me pude sentar con él, que no

puede estar acompañándolo, pero lo puede hacer cuando está con alguien, pero hay que esto de la autonomía y el ser independiente para poder trabajar solo, pero la capacidad la tiene. Bueno tratamos de darle lo mismo que sus compañeros, no sé, el grupo está trabajando geometría y tratamos de aplicar una geometría para él de distinta forma para que él lo pueda comprender, con un nivel un poco más sencillo, pero no hacerle notar esta diferencia que él tiene con los demás, no porque a vos te cuesta vas a hacer las cosas distintas o vas a tener otras actividades, no, él se relaciona como los otros y trabaja al ritmo de sus compañeros pero tiene contenidos un poco más reducido, y también trabaja en grupo, y lo haga o no lo haga trabaja, a veces colabora o no colabora pero que él se sienta participe de esto, de los grupos.

E: Con esto de las adecuaciones, que uno hace lo que puede, que pueda participar, ¿hay alguna cuestión más particular que hacerle, qué tipo de materiales tenés en cuenta?

D: Él trabaja mucho con material concreto, para la comprensión, y partimos a través de un material concreto o un soporte, pero a veces tratamos, pero cuando vemos que podemos hacer otro procedimiento sin material concreto (el cálculo mental, el cálculo aproximado) trata de hacerlo, pero a veces lo hace con palitos, con tapitas, y a veces depende de la luz que venga te hace el cálculo mental así de rápido y hay veces que no. Yo creo que depende del día, de como él viene, de la disposición que él tiene, hay veces que está cansado, depende también de lo que le des, si le interesa y lo motiva le pone una poco más de empeño, es como todos los alumnos, si a otro chico el tema le gusta y le sale, le pone la mejor onda, y si se le complica: no, no me sale, no lo sé hacer y se quedan con eso de que no puedo, y entonces están insistiendo todo el tiempo.

E: ¿En tu formación viste algo con relación al aprendizaje en general y al aprendizaje con alumnos con ciertas características particulares?

D: No, nunca.

E: ¿Y en capacitaciones o algo por el estilo?

D: En capacitación sí, pero desde el área de expresión, esto de como uno puede motivar a esos chicos a través del arte, de la expresión, de cómo se expresan, en algunos es un lenguaje para poder

expresarse, pero desde lo pedagógico con contenidos de áreas curriculares no, no he tenido la posibilidad de hacer cursos.

E: Después con relación a la construcción de los apoyos, digamos con el MAI, con el equipo, ¿cómo se trabaja, de qué manera se trabaja?

D: Y se trabaja en conjunto. La única experiencia que he tenido ahora, te hablo de este año, porque he ido de escuela en escuela, no tenemos una MAI constante que empieza y termina con el chico, el chico todos los años cambia de MAI, entonces para él también es un cambio, se tiene que adaptar a esto. Entonces nos ponemos de acuerdo con los contenidos que se están trabajando y yo le traigo y ella también, y nos sentamos las dos, no nos vemos siempre pero el momento que tenemos lo acordamos, todo lo que se decide se decide en conjunto con las partes del equipo técnico, qué contenidos, con qué material se va a trabajar, uno por ahí planifica pero, particularmente, yo le cedo más el espacio a ella que es con la que trabaja, porque yo puedo planificar un montón de cosas y te encontrás sola con él y no lo puedes hacer, entonces es ahí donde uno empieza a valorar el trabajo de las MAI, cuando ella no está yo no puedo hacerlo, y entonces la dejo libre a ella para que pueda incorporar y ella va teniendo su carpeta a la par mía, yo saco fotocopia para el grupo y le doy fotocopia a ella, ella trae fotocopia para el chico y me da una fotocopia para anexarla. Y también tenemos una carpeta con una adecuación curricular para él donde tiene que estar las unidades, donde tiene que estar el seguimiento como todos.

E: Durante toda tu trayectoria que vos tenés en el sistema educativo, más allá de que no sea como maestra de grupo, ¿has visto que se trabaje de otra forma?

D: No, yo creo que cada uno trabaja a su forma pero creo que todos van por el mismo camino si, o sea, sabemos que estos chicos son integrados pero a veces necesitas la orientación de alguien y necesitas el acompañamiento de alguien, es imposible trabajar con...no es que es imposible trabajar, sino que no logras los objetivos que te propones si no es con alguien que este acompañándote, dependiendo del grado y dependiendo del grupo, he estado en curso donde la docente sola puede porque el grupo acompaña, el grupo permite, entonces vos te puedes dedicar a él, pero si no tenés

acompañamiento no, no puedes. Y está particularmente que los grupos son demandantes y entonces no te permiten.

E: En relación con los apoyos ¿qué consideras que favorecen o no la construcción de estos?

D: Lo que favorece es que él pueda avanzar. ¿Y en qué desfavorece? Y en que él se acostumbre a eso, al poder hacerlo acompañado. Yo creo que favorece un montón, favorece en lo institucional, en lo grupal, en un montón de aspectos. Pero a veces sí desfavorece porque cuando esa persona no está no podés hacerlo, entonces es donde ahí uno se plantea de esta situación. Pero yo creo que favorece más de lo que desfavorece.

E: ¿Qué situaciones consideras que favorecen el aprendizaje o no? (ya sea en situaciones áulicas, institucionales, familiares).

D: Favorecen las actividades grupales, romper con lo estructural, hacer actividades distintas, proponer el juego áulico, en donde se pueda aprender de distintas formas, a través de juego, a través del trabajo grupal, las jornadas con las familias en donde a ellos también les deja una enseñanza, un aprendizaje de sentirse apoyados por la familia, y desde lo vincular el trabajo grupal donde trabaja la oralidad, que estos niños puedan participar como el resto y puedan expresarse, a veces lo que yo noto es que pueden desarrollar ciertas capacidades pero lo que les cuesta es plasmar lo que se trabaja en forma oral, transcribirlo, plasmarlo, presentarlo, pero tienen la misma capacidad desde la oralidad, el juego, todo. Este nene que yo tengo, por ejemplo, él es uno más, pero en el momento en que vos le decís que plasma lo que vos me estás diciendo ahí se complica, es donde necesita el acompañamiento de la maestra que lo esté motivando, y es una tortura, pero bueno tiene que hacerlo porque es uno más, entonces lo tenés que estar incentivando todo el tiempo para que lo haga.

E: Vos decís que esto del jugar en el aula, ¿Cómo lo implementas a esto?

D: Desde lo grupal, desde juegos con cálculos mentales, juegos de palabras, desde el taller se trabaja con juegos didácticos articulados a las áreas curriculares como el dominó, cartas, siempre trabajando interdisciplinario. ¿Damos un momento para jugar? Si, lo damos para jugar libremente, pero no siempre jugamos libremente por algo por jugar, jugamos con una finalidad que también es

para aprender, entonces es esto de marcarle bueno si ¿vamos a jugar un tiempo libre? Si, vamos a jugar un tiempo libre a lo que quieran porque están mucho tiempo acá, pero hay veces que el juego es para aprender, hay cálculo mental, un juego en ronda con contar, el juego de la lotería con multiplicaciones, con divisiones... y los motiva mucho el juego, particularmente acá cuando los niños están ocho horas y no dejan de ser niños y necesitan el espacio para jugar. Por ahí algunos lo ven distinto, pero yo creo que depende de la finalidad que se utilice el juego, me parece que los chicos pueden aprender jugando, pero también lo pueden aprender de otra forma, pero me parece que es una forma de aprendizaje el juego.

E: ¿Vos tenés alguien conocido que también trabaje con maestro de apoyo? Más allá del MAI que trabaja ahora con vos.

D: Si si.

E: ¿Te ha comentado alguna vez cómo es el trabajo?

D: Si, también, acompañamiento constante dependiendo también las necesidades de quien tenga a cargo, pero si, la demanda es constante. Por ejemplo esta persona tiene a cargo a un niño que es hiperactivo, también un nene no vidente no solamente con situación de no vidente sino también con una cuestión social, entonces demanda mucho tiempo también.

E: Cerrando esto ¿qué es la discapacidad y la discapacidad intelectual para vos?

D: Es difícil responder porque no me siento preparada para eso porque no lo estudie. O sea, lo puedo decir en mis palabras qué es la discapacidad, es una capacidad diferente, que cada alumno tiene...pero no sabría describírtelo la verdad, no me profesionalice en eso y no me puedo poner al margen de una maestra que si lo hizo, que cuando sí podes definir qué es la discapacidad intelectual, me parece que yo no estoy preparada, porque no lo estudie, no lo hice, no nos enseñaron y lo vas aprendiendo en el día a día y hoy te encontrás en escuelas con situaciones así y que lo aprendes, es el día a día. La discapacidad mental, la verdad que nunca me pregunté ¿qué es discapacidad mental? Pero bueno, me parece que son distintas formas de adquirir conocimiento...no, no sabría que decirte.

E: Esta bien, en realidad era eso, capaz que después cuando pase la entrevista vea que faltan un par de cuestiones, pero eso después lo charlamos. En realidad, era eso, qué considerabas vos que es el aprendizaje, el proceso, esto que vos decías de que es un proceso y de que cada uno tenía su tiempo. ¿Cómo haces vos para evaluar, cómo fue ese proceso? Si avanzó, no avanzó, ¿de qué manera?

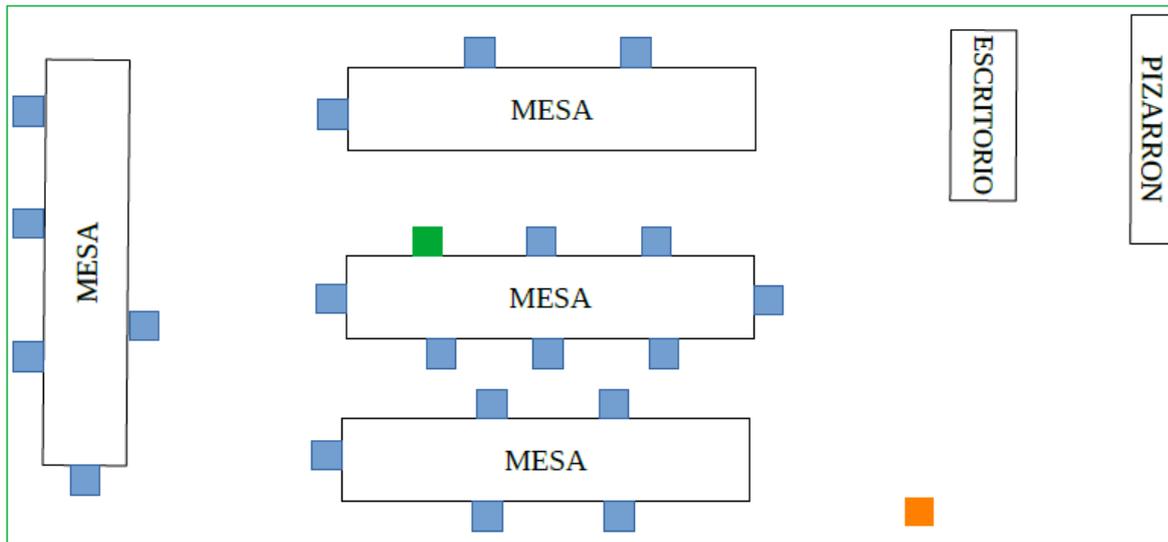
D: Trabajo el día a día. Hay veces que pensar que sí aprendió, y hay veces que te vas a tu casa pensando que lo aprendió y al otro día le preguntas y no se acuerda, pero bueno, lo ves en el día a día, eso es un proceso continuo, lento y no he tenido mucha experiencia. Desde el área artística uno juega, lo ves, pero desde lo pedagógico es el primer alumno que tengo y hay veces que creo que aprende y cuando retomas la actividad no se acuerda (que les pasa a todos los docentes), pero capaz que no significa que no aprendió porque si lo pudo hacer en un momento, lo puede volver a hacer, también depende de su día, de sus ganas en ese momento, de su motivación, pero es así.

E: Bueno, volviendo por donde empezaste vos ¿cómo ves vos desde lo artístico? ¿cómo ves estos procesos? ¿Si ves alguna diferencia entre lo pedagógico y lo artístico?

D: Hay niños que no están integrados ni nada, pero si tienen dificultades desde lo pedagógico y que reflejan las capacidades que tienen en otras áreas, en el área de pintar, de bailar, de la música, en esta escuela pasa mucho eso. También tenemos un profesor que es profe de murga y hay nenes que en lo social les cuesta mucho relacionarse y cómo a través de la música, del baile, de la expresión, ellos pueden soltar eso, expresarse libremente sin pensar en que los están mirando, y yo creo que la parte artística y cultural es una capacidad que tienen, que cada uno lo lleva dentro y cada uno va a soltar esa capacidad que tiene, dependiendo el gusto que tienen y pero hay nenes que en lo pedagógico les cuesta mucho y en lo otro es el interés, la motivación, lo que les gusta, las ganas que le ponen porque es lo que les gusta, y capaz que otras cosas, no es que no les gusta, sino que les cuesta y tienen la capacidad para poder hacer otra cosa, y que es eso lo que hay que tomar, no el “no sabe leer, no sabe escribir”, y es importante saber en qué puede ser bueno, en qué brilla, y si, cada uno tiene su forma de poder expresarse, sus capacidades, vemos algunos con capacidades distintas y es el día a día, hay que respetar sus gustos y bueno, eso.

Observación N° 9

Matemática – 7mo Grado



 Alumno con Apoyo a la Inclusión (API)

 Alumnos

 Observadora

La docente me dice que espere afuera y cierra la puerta. Luego abre la puerta y dice: tuve que resolver unos problemas. La docente se retira del aula diciendo que tiene que sacar unas fotocopias.

Luego vuelve.

Doc: Vamos a hacer un repaso. **C**, vos trabajas conmigo.

E: **J** queda solo.

Doc: Vamos a hacer lo siguiente, si ustedes no escuchan las separo.

E2: Señor, no tengo con que escribir (sale del aula).

Doc: Podemos escuchar, el jueves tenemos el trabajo práctico.

E3: Prueba.

Doc: Lo que van a tener es como un repaso, con un trabajo práctico integrador, para que sepan esto lo puedo hacer bien, si algo no me sale lo dejo.

El grupo mira por la ventana que un alumno había quedado solo en el patio. Ven como una docente lo va a buscar y hablan sobre el tema.

Doc: Vamos a hacer la raíz cuadrada de 16. La evaluación va a ser mucho resolver cuentas, pero lo que quiero es tomar la comprensión de consignas. Para vos también C. Tienen que ver qué de lo que dice la consigna me sirve y que no todas las consignas se resuelven de la misma manera. Terminan esto y pueden jugar a las cartas.

E: Me voy al patio a dormir.

La docente copia en el pizarrón: “Pienso y resuelvo”.

Doc: Abajo yo les voy a copiar lo que en la fotocopia no salió porque sale clarito.

E2: Yo lo copio.

Uno de los alumnos sale al baño y otros a buscar calculadoras. Las chicas juegan a las cartas y la docente copia. Entra uno de los alumnos y se sienta en su lugar. Entra el otro alumno con las calculadoras.

Doc: J dejalas ahí

La docente se acerca a su escritorio.

Doc: A, tu papá vino y se fue.

A: Porque mi papá tiene problemas.

Doc: No, en serio.

A: No sé cuándo viene.

Doc: No, vino y me preguntó si la despedida era hoy, y le dije que le pregunte a la Señora A. ¿Tu papá no recibe Whatsapp?

A: No.

Entra otra docente al aula.

Doc: Ya completé el libro.

Doc 2: No, es porque alguien se olvidó la campera (le da la campera y se retira).

Doc: Los que no hicieron los ejercicios del otro día, lo hacen después de terminar estos.

Los grupos hablan entre sí mientras la docente corta las fotocopias y se las entrega a cada alumno, mientras dice: “el 8 y el 7 no se ven”.

E: Eh hijo de puta, me la cambiaste.

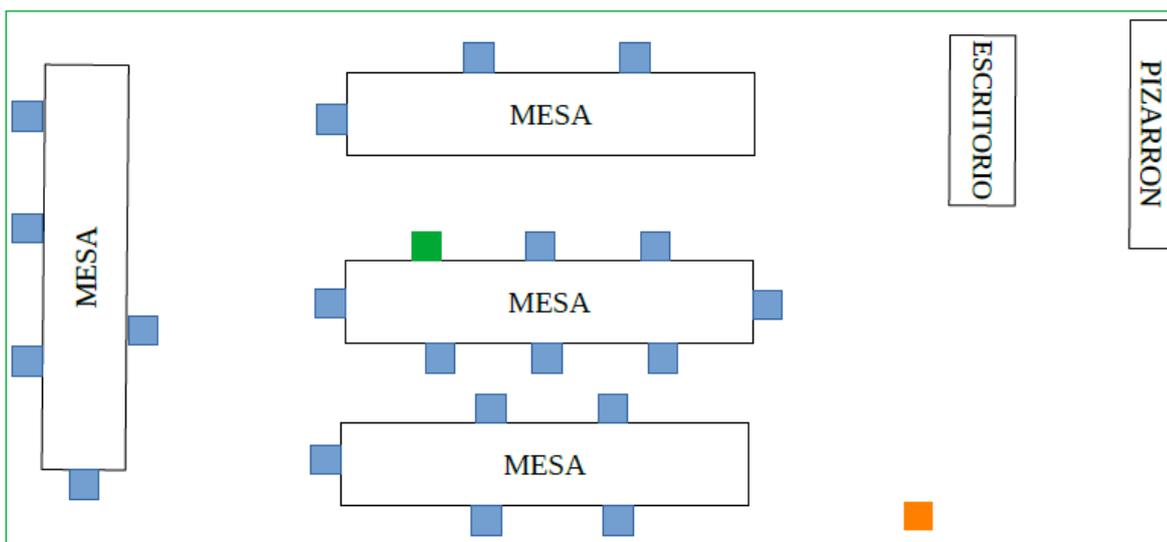
Doc: La boca, la boca.

El grupo de las chicas observan a la observadora. La docente se sienta con **C**, trabaja con él, luego se levanta y explica.

Doc: Ustedes en estas operaciones tienen la situación planteada y varias posibilidades. Lo que me importa es el proceso, no el resultado.

Lee una consigna.

Doc: Me van a poner la operación, el por qué, por ejemplo 216 dividido 16 (esto lo escribe en el pizarrón), van a poner la cuenta. Ustedes no vieron unos ¿papeles redonditos que habían hecho?



Los alumnos le responden que no.

Doc: **C** andá leyendo la consigna.

Un alumno reparte las calculadoras.

E: Creo que no hay más (refiriéndose a las calculadoras científicas).

E2: ¿Cual quedaron?

E: Hay estas nomas.

Doc: Estas funcionan con el sol (refiriéndose a las otras calculadoras).

Ingresa otra docente y saluda. Se pone a hablar con la docente del grupo. Las chicas juegan a las cartas y hacen las cuentas. El grupo de la mesa que está al lado de la ventana hacen las cuentas. El grupo de mesas del fondo del aula juegan al “Uno”.

Doc: Nosotros negociamos hasta menos 10, yo menos 10 levanto las hojas. Vamos a hacer lo siguiente.

E3: Señor, no anda.

Doc: El mensaje es sencillo: o trabajo o la última hora...

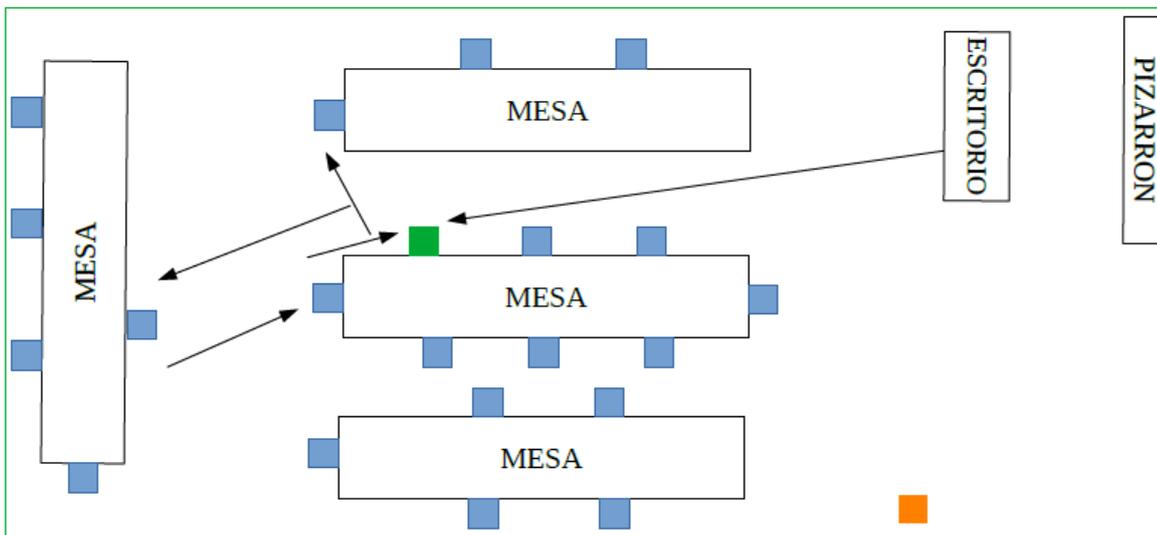
Le saca las cartas a los grupos.

E4: Señor, me robaron el lápiz, para mí fue el **B**, pero no quiero quejar a nadie.

La docente se sienta con **C**, le lee las consignas y trabaja con él.

Doc: Bueno, muy bien, vos poné le sale (...)

La docente le dicta a **C** lo que tiene que poner.



Doc: Menos 10 hacemos la puesta en común.

E2: Señor, es re fácil.

Doc: ¿Estás usando la calculadora? (Le pregunta a una de las alumnas), pasamelo un cachito.

E4: No, ya terminamos.

E3: Nosotros también.

La docente hace una cuenta en la calculadora con **C**.

Doc: L, estas pesada.

L: ¿Qué estoy haciendo? Ya termine.

Doc: Esperen que hay compañeros que lo están haciendo. Muy bien, me pasaste, sos un genio.

La docente charla con C.

Doc: Che el fin de semana ¿Qué hiciste?

E: Señor, terminé.

Doc: Bueno.

La docente se levanta de la mesa y se dirige a su escritorio.

Doc: Bueno, me van a ir diciendo.

E: Esa es la fotocopia.

Doc: Vamos a ir corrigiendo y el que no, completa.

La docente lee la consigna: “Un payaso camina sobre zancos que miden 1,46 de altura, ¿Cómo se rodea a la centena más cercana?”

E2: 100.

Doc: La centena, bien.

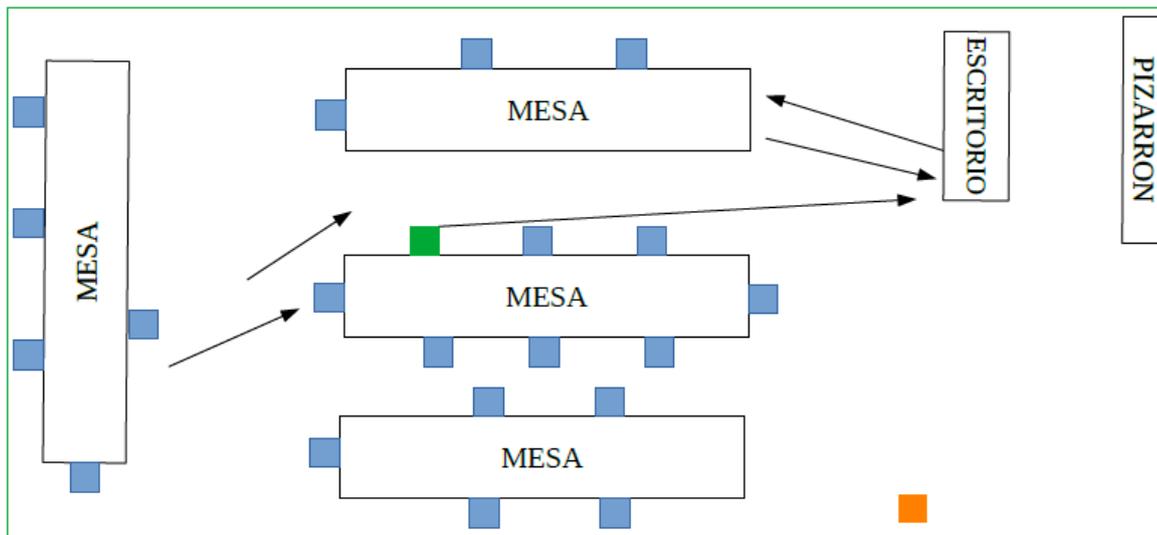
La docente lee las otras consignas.

Doc: Son preguntas súper fáciles pero lo que importa es la comprensión.

Siguen leyendo y respondiendo las otras preguntas en conjunto. Luego la docente se acerca a la mesa donde está C y se sienta. Le pide que lea la consigna.

Doc: ¿Cuánto te salen los paquetes de galletitas?

Vuelve a su escritorio.



Doc: ¿A quién le presté la lapicera negra?

E5: A mí.

Doc: Mostramela.

La docente se acerca a un grupo y le corrige a cada uno. Los alumnos charlan entre ellos. C trabaja con la calculadora.

Doc: ¿Puedo pasar a corregir?

E4: Si, señor.

Uno de los chicos juega con el cúter, le corta las hojas a sus compañeros. La docente se vuelve a sentar con C.

Doc: Mirá escuchame, ¿Cuántas semanas trae el mes?... muy bien.

La docente sigue trabajando con el alumno. Luego la docente se levanta y dice: Ustedes, yo quiero que piensen, que estas situaciones sencillas...

E2: Van a estar en la prueba.

Doc: Repasen geometría, la construcción de ángulos. En síntesis, estudien todo, pueden guardar, vamos a tomar la leche.

Los alumnos guardan sus cosas y se van a tomar la leche.

Entrevista N° 5

Docente: Matemática y Ciencias Sociales

Grado: 3ero.

E: ¿Cuándo te recibiste? ¿Dónde te recibiste?

D: Me recibí en Patagones, no me acuerdo bien el año, pero treinta y pico tengo de docencia... 32 años.

E: Vos en tu formación ¿viste en algún momento algo en relación a inclusión?

D: No, no teníamos. En realidad en ese momento no había chicos incluidos, los chicos con alguna discapacidad estaban en la escuela especial, y bueno después hubo toda una diferencia cuando empezaron a hacer las integraciones parciales, habían chicos que compartían escuelas especiales y escuelas comunes, y otros que tenían todo el tiempo en escuela común porque además con el tema de la discapacidad habían chicos motores, discapacidades que no tenían que ver con lo intelectual y que estaban en la escuela especial. Así que formación específica no teníamos nada.

E: Vos fuiste viendo todo ese cambio que fue dando...

D: Claro, claro. La viejitas vimos todo el proceso.

E: En todos estos años ¿Vos ves si se ha modificado algo de cómo se están llevando a cabo las inclusiones, las integraciones?

D: Si, en realidad lo favorable es el hecho de los chicos que necesitan una persona permanente que ahora tenemos a las MAIs, las Maestras de Apoyo a la Inclusión. Porque en un principio habían casos que eran complicados porque uno no podía atender, en realidad nosotros no lo estábamos incluyendo, lo estábamos poniendo dentro del aula, pero no estaban incluidos porque no tenían la atención específica que necesitaban. Incluso a veces cuando tienen una MAI hoy en día y no tienen toda la carga horaria a

esa persona que los ayude, dependiendo de los casos, se hace muy dificultoso a la atención de los chicos. Entonces está a veces toda la pelea de la justificación de por qué ese chico necesita una MAI todo el tiempo. Pero bueno el cambio, cuando algunos chicos pudieron tener a esta persona en particular, si fue muy importante, porque esto era lo que nosotros decíamos era, sentíamos que no estaba incluido, que era hacer de cuenta que... era ponerlo en el aula. Pero de ahí a ponerlo en el aula a incluirlo en la tarea, a incluirlo en las cuestiones sociales, había una gran diferencia. Nosotros sabíamos que no lo estábamos incluyendo.

E: Y en esos primeros momentos de que se empezó a dar la integración ¿cómo era, cómo se organizaban?

D: Y en un principio hubo de parte de muchos docentes hubo resistencia, no por el tema de discriminar, sino porque nosotros veíamos que no se podía atender la diferencia, o sea que era hacer de cuenta que..., entonces por un lado hubo bastante resistencia porque un poco por miedo a no saber cómo manejarlo, un poco porque no teníamos las herramientas, un poco porque veíamos que en realidad no estábamos atendiendo la diferencia y bueno, al principio fue bastante complicado, después como siempre las docentes la remamos, vemos cómo hacer, buscamos actividades, buscamos estrategias, preguntamos, nos empezamos a capacitar, algunas docentes que tenían un nene con una disminución auditiva empezaron a estudiar lenguaje de señas, y bueno así como toda la docencia... a pulmón.

E: ¿Hoy en día tenés algún alumno con inclusión?

D: Si.

E: ¿Y anteriormente has tenido alumnos con inclusión? ¿En dónde? ¿En qué escuelas?

D: Si, he tenido acá. Yo soy titular acá hace muchos años, y también tuve el año pasado en el María Auxiliadora un nene incluido, el año pasado y el anteaño, y anteriormente

otra nena. El caso de la nena por ejemplo no tenía diagnóstico así que no tenía MAI, y esa nena era una situación muy complicada porque era una nena que no podía estar adentro del aula, se escapaba todo el tiempo, tenía una situación particular que era muy difícil de atender sin una MAI, por decirte un ejemplo, una vez estábamos en el recreo y cuando volvíamos la nena se había ido a otro lado, no estaba, no la encontrábamos y uno no puede dejar a 25 chicos para salir a buscar a otro y bueno, esas situaciones que se daban siempre, con el caso de esta nena. Después tuve otro nene incluido también en esa escuela, que al principio no tuvo MAI hasta que se consiguió la MAI, toda la carga horaria, así que bueno, ahí fue un cambio muy importante para nosotros y para el nene, el nene logró alfabetizarse bien con todos los contenidos de primer grado y de segundo, pero porque tuvo esa persona, ese acompañamiento. Y acá también he tenido también una nena en cuarto/quinto, con MAI, con toda la carga horaria. Y bueno ahora tenemos a un nene en segundo, que no tiene toda la carga horaria, y bueno a veces pasan estas cosas, ahora por ejemplo el primer bloque trabajó con la MAI, y ahora el segundo bloque no tiene la carga horaria con acompañamiento, así que bueno hizo una tarea, se la expliqué, me puse a explicar el problema para los otros nenes que no habían entendido, estuvimos haciendo un trabajo en conjunto con los otros nenes con situaciones problemáticas, y cuando voy él no la había hecho, había roto la fotocopia porque además está cansado, entonces la había roto, la había tirado, así que fue volver a sacar la fotocopia, o sea, en el momento en que yo estuve explicando el problema a otro nene, él no trabaja. A veces pasa con este nene, porque llevamos muy poco tiempo de clase, pero a veces ha pasado que yo le he dado la tarea y sin siquiera explicarle la consigna la resolvió solo. Así que bueno, también depende del día cómo este él o depende de la tarea que yo le haya dado, si le resultó más difícil o no.

E: ¿Qué estrategias tenés o tienen con este nene en particular? ¿Cómo trabajan? ¿De

qué manera trabajan?

D: Y él tiene, por ejemplo para trabajar con números una cartilla de números para él, tiene las letras hechas en cartulinas en varios... en todos los códigos, trabaja con materiales, cuando él ya está cansado de hacer una tarea o hizo varias, porque a veces tiene carga horaria a la mañana y a la tarde, o sea, comparte con la escuela especial, entonces a veces viene muy cansado y tenemos otras actividades para darle o juegos de matemática o juegos de lengua para que arme palabras, un dominó con sumas y resta de números, digamos un dominó con operaciones para que juegue, si bien hace una operación de matemática o algo de lengua, pero está haciendo un juego, como para que él esté...porque también se cansa mucho. Así que bueno, buscamos otras formas para que resuelva situaciones sin que sea la tarea del cuaderno, que él además pueda resolver solo algunas veces, cuando está solo que pueda resolver solo mientras los otros estamos haciendo otra actividad.

E: ¿Cómo hacen para organizar esas actividades? ¿Cómo trabajan con el MAI, con el equipo de apoyo?

D: Ehh bueno, primero hicimos una etapa de diagnóstico, y después viendo más o menos donde estaba, los contenidos que tenía, las dificultades que tenía, fuimos buscando dentro de los contenidos para él, que están planificados para él, fuimos buscando actividades y con las MAI fuimos acordando cual nos parecía a las dos que era la forma más adecuada para el nene, y bueno después en el día a día vamos viendo si, por ejemplo yo trabajo situaciones problemáticas con el grupo, cuál es la situación problemática que puede trabajar el nene, dentro de todas las actividades que nosotros ya seleccionamos para él, vimos una batería de actividades que tienen que ver con numeración, resolución de problemas, comparaciones cardinales y ordinales de números, una serie de contenidos que vamos a trabajar y vamos seleccionando junto con

la MAI, y por ejemplo ahora cuando no tiene la carga horaria, dentro de esa batería de actividades busco alguna que pueda resolver solo, y hay otras más complicadas que va a necesitar del apoyo de la MAI y otras que puede resolver solo, entonces cuando él queda solo, buscamos estas actividades que son más fáciles de resolver para que él la pueda hacer solo.

E: Digamos que está con adecuaciones de contenidos en cierta forma.

D: Si, si.

E: ¿Qué consideras vos que es el aprendizaje? ¿Cómo se da el aprendizaje en los alumnos que están con proyectos de inclusión? Primero definamos aprendizaje y después...

D: Si, es un proceso digamos, el aprendizaje es un proceso en el que el chico va adquiriendo distintos conceptos, conocimientos, herramientas de resolución. Es una tarea conjunta también, nunca el aprendizaje lo hacemos solos, siempre lo hacemos en conjunto o acompañado, es un ida y vuelta con el alumno.

E: Y después con estos chicos que están en proyecto, ¿cómo definirías vos el aprendizaje? ¿de qué manera se da? Más allá de que sea un proceso, ¿qué características tiene en la forma de aprender? ¿de qué manera?

D: Digamos que es un aprendizaje, por un lado más mediado o buscando otras herramientas, pero no es muy diferente de cómo aprenden los demás. Sobre todo en los grados chiquitos, porque en estos grados los chicos necesitan del apoyo gráfico o concreto, necesitan tener las cosas, y es con los chicos en inclusión, lo que más se ve es la necesidad de tener el material concreto para contar o de tener que hacer un dibujito para darse cuenta, no es muy diferente en los primeros grados de cómo aprenden el resto de los chicos que necesitan el material. Ahora estamos viendo situaciones problemáticas y siempre tratamos de ver qué maneras de resolución, por ejemplo un

mismo problema lo resolvemos de cuatro maneras diferentes, entonces comparamos a ver cómo lo resolvió él, cómo resolvió el otro, cómo necesitó hacer la cuenta, el otro necesitó dibujar, el otro necesitó contar los lápices y el otro lo pensó mentalmente, poner en común estas distintas formas de resolución, son cosas sistemáticas y que en los primeros grados se ven mucho, y el apoyo concreto y gráfico todo el tiempo.

E: Claro, y ya cuesta más en los grados superiores que significa otro tipo de pensamiento, más abstracto.

D: Claro, claro. Que igual lo necesitan, como yo le digo a los chicos que a veces tenemos este preconceito, esta idea de que “ya soy grande, no hago dibujitos”, y yo siempre le digo a los chicos que a veces necesito hacer un dibujo para darme cuenta de lo que tengo que hacer y yo soy grande y necesito dibujar.

E: ¿Trabajas lo mismo con todos, con muchos contenidos?

D: La manera de aprender es la misma, y ya te digo sobre todo en los grados chiquitos es muy palpable porque decís todos necesitan, no los chicos incluidos, todos necesitan un material concreto, conteo, contar, dibujar.

E: ¿Vos qué consideras que facilita u obstaculiza los aprendizajes? ¿Qué situaciones, ya sea familiares, institucionales, de organización espacial?

D: Si familiares, absolutamente. Es familiares y escolares, en el ámbito escolar yo con las cosas con las que rezongo por ejemplo, ¿te hablo en general o de los chicos incluidos propiamente me decís vos?

E: Puede ser en general.

D: Porque, yo claro maestra vieja he pasado por un montón de cosas, y una de las cosas que me preocupa es la carga horaria, que la distribución de los bloques, si bien en un momento decís: “ah que bueno porque el bloque me rinde más”, en realidad muchas veces no es así porque los chicos no pueden estar una hora o la hora que a mí se me

ocurre armar el bloque concentrados haciendo la tarea, creo que el tema de los bloques es bastante complicado, en un momento, si yo no recuerdo mal, la historia de los bloques surgió porque habían empezado en algunas escuela a formar bloques para trabajar y dejar dos recreos, dos o tres recreos, depende...yo a la mañana por ejemplo hoy los chicos entran más temprano, entran siete y media de la mañana, entonces tienen tres recreo, el último más cortito y dos recreos más, dos bloques. Y ni los chicos ni los adultos estamos tanto tiempo concentrados haciendo una actividad intelectual, y yo creo que el bloque es un tema sobre todo para los chicos chiquitos, creo que es muy, no sé si decir perjudicial, pero en un momento de esto te decía que los bloques surgieron porque en algunas escuelas habían surgido los bloques, y después todas las escuelas tuvieron que adecuarse a los bloques porque si no los especiales que iban corriendo de una escuela a otra, los maestros especiales no podían con la carga horaria, o sea, no podían acomodar las horas porque en una escuela tenían bloque y en la otra no tenían bloque, entonces todas las escuela se fueron acomodando, creo que por ese tema, a los bloques, y la carga horaria para un chico de primero o segundo grado es mucha. Entonces no te rinde, por ahí te dicen “si, esta bárbaro, que se yo”, pero no, no te rinde porque el chico no le da el... ni al chico ni al grande; nosotros tenemos un espacio institucional y llega un momento en que ya no queremos escuchar nada más, porque está comprobado que uno puede estar determinada cantidad de tiempo prestando atención, o sea, no es casual esta carga horaria que teníamos antiguamente de 20 minutos, está estudiada de por qué eran 20 minutos, yo creo que esa es una de las cosas.

Otra de las cosas con las cuales yo rezongo es con la cantidad de contenidos que o de aprendizajes que ahora de las cuales la escuela se hace cargo con la misma carga horaria que teníamos hace 100 años atrás, entonces con la misma carga horaria en la escuela tenemos que trabajar educación vial, educación sexual, educación ambiental, y en

realidad te dicen que desde una sola área abarcas todas; sí, pero el tiempo es el mismo y los contenidos no son los mismos, son muchísimos más. Y entonces yo como docente vieja me lo pregunto una y mil veces ¿en qué fallamos? Porque la realidad es que a veces nos pasa que los chicos llegan a séptimo grado y tienen muchos déficit en la lecto-escritura, en la numeración, en el cálculo, en la resolución de problemas, entonces uno se plantea ¿a ver los tuvimos siete años? Trabajamos con estos chicos y llegamos a esta instancia y están en estas condiciones ¿qué pasó? Yo en los espacios institucionales es algo que reitero mil veces, entonces uno busca todas las causas posibles, y yo creo que una es esa, con la misma carga horaria de hace 100 años estamos trabajando 1.500 contenidos anual. Imposible. Porque por más que vos lo adecúes, lo acomodes adentro de otra área o demás, el tiempo es el mismo y lo que uno tiene que abordar no es la misma cantidad de cosas. Que yo no digo que esté mal que las hagamos, que las abordemos, hay cosas que son fundamentales, la educación sexual integral es fundamental, pero para mí la carga horaria es un tema. O sea, todo lo que se supone que la escuela tiene que abarcar, porque por H, B, C o D la sociedad no...la familia no está educando emm...bueno, yo pienso mil cosas por ejemplo, a la mañana en un momento los grados chicos están en el aula y los grados grandes están en el recreo, es imposible dar clase con 200 chicos en el recreo, porque además el nivel de bullicio es muy alto entonces el aula es terrible, y acá nos pasa cuando hacemos educación física adentro, cuando los chicos tienen que hacer educación física adentro porque el clima es feo (porque llueve o porque hace mucho frío), las aulas que están adentro es imposible trabajar. Hay muchas cosas, la cantidad de chicos por aula también es un tema, trabajar con 27 chicos en primer grado terrible.

Hay muchas cosas que yo creo que hay que volver a pensar. Yo a veces me voy pensando a mi casa, y digo: “voy a agarrar un registro viejo” (porque me acuerdo haber

visto un registro de no hace muchos años), y claro eran 15 chicos, 18 chicos por grado, 20 ya era “wow cuantos chicos tengo”. Yo creo que hay un montón de cosas, un montón de cosas para volver a pensar.

E: Y digamos, en todas estas cuestiones ¿qué obstáculos vez con los chicos que están en inclusión?

D: Y la cantidad de chicos es una, yo he trabajado con un chico con inclusión sin MAI, con 28 chicos en primer grado, tengo compañeras que trabajan en otras con 30 chicos y un nene incluido. Yo creo que es hacer de cuenta que...; no puede una persona, por más excelente docente que sea, atender eso. Es que la realidad es que vos tenés el nene incluido con una característica particular, pero no es el único nene con una característica particular, de los otros 27 tenés muchas características particulares de chicos que no son chicos incluidos.

E: Cada chico tiene su propio tiempo de aprendizaje.

D: Por eso te digo, o uno tiene un déficit de atención, el otro tiene problema de conducta, el otro tiene una situación X familiar que hace que su cabeza esté en otro lado... 27, 29, 30 chicos y uno incluido, es hacer de cuenta que...

E: ¿Y después los favorecedores? En relación al aprendizaje, en este caso con los chicos que están con proyecto de inclusión, ¿qué favorece el aprendizaje?

D: Y fundamentalmente el hecho de tener una MAI, eso es fundamental, para algunos chicos es fundamental. Y depende de los casos, bueno esto que te decía, muchos necesitan la carga horaria completa, y otros no, tenemos otro nene incluido en el otro segundo, y si bien ella no tiene dificultad de aprendizaje, sí tiene dificultades para poder terminar la tarea sola, bueno su dificultad pasa por ahí, la comprensión la tiene, no tiene ningún problema, y tampoco es una nena que vaya a generar algo que moleste o que interfiera con la tarea del grupo, entonces a vos no te genera problema, pero ella no está

pudiendo resolver la tarea, la actividad. Entonces hay muchas cosas, la nena cuando está sola muchas veces está ida, no es que es una nena que tenga dificultad para aprender porque aprende muy bien y su dificultad pasa por otro lado. Entonces el tema de no tener la carga horaria completa la dificulta a ella, en la resolución de su desarrollo de aprendizaje. Y bueno esto de la MAI como favorecedores, creo que socialmente hemos hecho un cambio muy importante con los nenes que tienen una dificultad o incluidos, en los chicos se ve mucho, los chicos no discriminan, el tema de apoyarse entre ellos, de ayudar al que no puede, eso es fantástico, con los chicos es genial. Ellos están siempre atentos al que más necesita y le preguntan, y que le falta, siempre están pendientes de eso, nosotros tenemos una nena incluida en séptimo, y el año pasado cuando tuvimos la elección de abanderados, ellos habían seleccionado un grupo de chicos que no reunían las condiciones para la bandera, y dentro de su grupo (un grupo complicado, con muchas falencias de todo tipo) uno de los chicos dice: “para mí la que tiene que ir a la bandera es (esta nena, **M** se llama): **M...**”, y yo le digo “¿ah por qué?”, responde: “y porque **M** muchas cosas no las puede aprender, pero ella se esfuerza mucho, todos los días, y es buena compañera y no pelea”; y ella fue propuesta. Entonces, estas cosas son socialmente muy importantes.

E: Si, esto de... bueno de... ella también tiene las mismas condiciones, se esfuerza...

D: Si, ese aprendizaje para los chicos es genial. Como sociedad digamos.

E: Si, respetar los tiempos...

D: Digamos que en nuestras épocas, hasta a veces sin discriminar, nadie discriminaba, pero el otro “no podía”, era impensado que un chico incluido pueda ser abanderado.

E: Es un cambio...

D: Socialmente es un cambio fundamental.

E: Y hoy los chicos ya vienen, ya tienen incorporada esta cuestión.

D: Claro, naturalmente.

E: Después en relación a cómo se configuran los apoyos, la MAI, el trabajo que hacen con las MAI, ¿vos consideras que se debería modificar, algo de los horarios como decís vos?

D: Es difícil porque uno no tiene tiempos extras para acordar, tampoco debería uno hacerlo fuera del horario. Pero además, todos trabajamos doble turno, la mayoría trabaja doble turno, entonces lo que hacemos es lo que hacemos siempre: “un tiempito, en algún momentito, por correo, te mando esto, mirá lo que traje, llevatelo a tu casa y miralo”, y después bueno, vemos. Pero los espacios, por ejemplo, las horas institucionales como tienen el nivel medio, serían fundamentales en primaria, que uno tuviera una carga horaria específica para trabajar con la planificación, para trabajar con la MAI, para trabajar con el paralelo, y en primaria no existe. En primaria hay muchas cosas que son muy difíciles porque por ejemplo nosotros estamos todo el tiempo con los chicos, no tenemos preceptorías, que si existen en secundaria, entonces nosotros hacemos además de hacer todo el trabajo administrativo, que en secundaria lo hace el preceptor o celador, tenemos la carga horaria y los recreos. Entonces primaria es, para mí, es mortal, porque además si vas al baño, le tenés que decir a tu compañera que vas al baño porque estás en el recreo, que tenés chicos a cargo, un chico se lastima y es tu responsabilidad. Entonces en primaria estás desde que entras hasta que salís todo el tiempo con las antenas paradas, salvo que tengas una hora especial para acordar estas cosas de planificación.

E: Necesitas que estén los dos, necesitas que esté el MAI, necesitas que esté la otra docente. Después ¿qué consideras vos qué es discapacidad y discapacidad intelectual?

D: En general discapacidad es una falta de capacidad para..., creo que todos tenemos discapacidad para algo (yo soy discapacitada para hacer la vuelta carnero jajaja), igual

uno piensa un montón de cosas, el otro día cuando estábamos en el espacio institucional en un momento estábamos leyendo el PEI de la escuela y aparecía otra palabra y entonces volvimos a estar con uno de los chicos que venía con la supervisora a compartir el espacio con nosotros y nos dice que ahora hay que cambiarla por la palabra discapacidad, y yo me puse a pensar que en un momento no podíamos decir discapacidad, no no porque tenemos a uno de los chicos con discapacidad y no no, son capacidades diferentes. Entonces esas cosas también me enojan a mí, si bien la palabra específica tiene una connotación porque la tiene obviamente tiene un nombre específico y una connotación específica, esto de que cada cosa que se piensa o se manda a la escuela y después dicen “no no no, eso no lo puedes decir”, “no, eso no es así, es así”, y a los dos años vienen y te dicen “no, no es así, es como era antes o es de tal otra manera”, y pasa con las palabras, pasa con los contenidos, pasa con todo y todo el tiempo, entonces el docente es como aprendiste y te dicen “hace esto esto, no no así no lo puedes hacer, así está mal”, y a los dos años viene y te dicen “no no no, así no es, es así”, entonces eso me hace bastante ruido, como que todo el tiempo el docente tiene que estar ahí viendo para que lado corre. Y con esto de la discapacidad yo me acuerdo que en un momento pensaba mucho y decía “es discapacidad, en un punto” porque intelectualmente como vos me decías, el que no tiene una dificultad si yo le enseño tal cosa o si alguien especialista le enseña tal cosa lo va a aprender, en cambio este otro nene por más que yo le enseñe, le ponga un montón de recursos, tiene esa dificultad de que esto no lo va a llegar a hacerlo, entonces a mí me parecía que era como teparla esta discapacidad. Yo decía bueno, está bien, cuando empezó el tema de la inclusión de los chicos en la escuela común, yo decía esto de que es hacer de cuenta que... porque yo no estoy preparada para, si yo por ejemplo tenía un nene con una dificultad auditiva grave, y yo no sabía cómo enseñar. Entonces yo ya de un día para el otro tenía al nene en la

escuela, y yo ¿qué hacía con ese nene? Si no tenía una persona que hiciera ese intermediario en el lenguaje, era hacer de cuenta que... era como te decía, ponerlo adentro del aula, pero no era incluirlo. Entonces uno lo piensa de todas formas, porque en realidad yo decía no le estamos haciendo bien, estamos haciendo mal, porque este chico tiene esta discapacidad y necesita una atención específica para esa discapacidad y no se la estamos dando, eso me volvía loca. Por eso esta otra forma, ponerle una MAI, específica, ahí si estamos hablando de una inclusión.

E: Ahora hay MAI dependiendo de la discapacidad, mental, audiovisual...

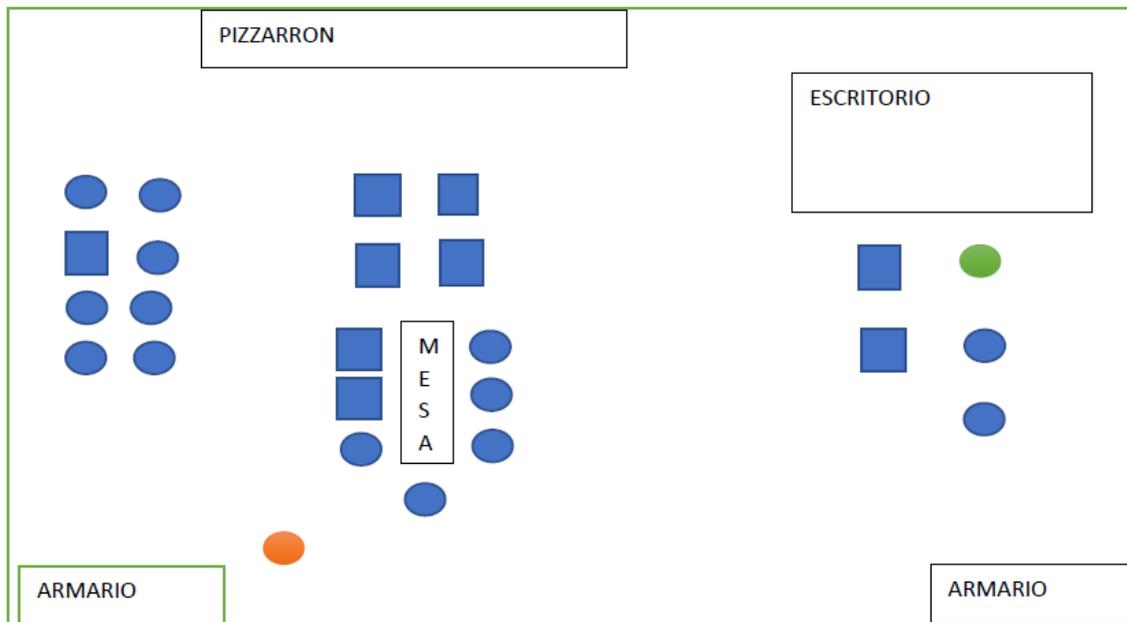
D: Claro claro, entonces si tiene una discapacidad visual tiene una MAI específica para su problemática, entonces ahora decimos que sí está incluida. Antes era ponerlo adentro del aula, era terrible, para mí era una locura. Y además, era el docente atajando como podía la situación, esa era la realidad.

E: Y aparte necesita otras cuestiones...

D: El docente atajando como podía y la más brava era el chico que estaba adentro del aula.

Observación N° 10

Ciencias Sociales y Matemática – 3er. Grado



-  NENAS
-  NENES
-  ESTUDIANTE CON CONFIGURACIONES DE APOYO
-  OBSERVADOR

Se ingresa al aula, la clase ya había comenzado.

Doc: Para contar **G** cuántos hay 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

G: Diez

Doc: El diez (10) ya está, poné lo que van al costado (anterior y posterior).

Sigue trabajando con el grupo.

Doc: (...) y la gente se enojó, le estamos pidiendo que se vaya y se pone presidente de junta (...) el 25 de mayo de 1810 una revolución provocó que el virrey renuncié.

Le pide a los estudiantes que busquen un lápiz azul.

E: ¿Seño lo hacemos con lápiz?

Doc: Si, azul. **S** ¿Qué te pasa?

S: Lápiz.

G: Seño.

La docente se sienta, sale una nena al baño.

Doc: Todos los cuadernitos de comunicación necesito, tiene música.

Se paran todos los chicos para darle el cuaderno de comunicación.

G: Seño ¿me da la hoja?

Doc: No porque te vas a poner a jugar en música, en el recreo te lo doy.

La docente sale del aula, lo chicos charlan.

Doc: No viene el profe de música, yo me equivoque. Encima me lleve los cuadernos.

Doc: Abajo ponemos. (La docente copia en el pizarrón)

- ESCENAS DE LA VIDA COLONIAL. LIBRO PAG. 72

La docente va repartiendo el pan mientras los chicos copian la consigna.

Doc: Pancito solo y chocolatada.

Doc: No te puso la taza, el que no va a tomar la leche le pasa la taza a **B**. Alguien que le preste la taza a **B**.

Doc: **G** ¿Vas a tomar la leche? Sacá la taza.

Doc: Nadie más vas a tomar la leche. **G** pasame la taza así te sirvo poco, si querés más me avisas.

Doc: Chicos, el viernes se acuerdan que llovió el viernes, se mandó notita. Alguien más quiere actuar de algo más.

E: Seño, viste que todos tenemos que actuar y cantar.

Doc: Si todos tienen que venir con una remera celeste y pantalón negro y pompones blancos y celestes.

Di: Señor quiero leche.

Doc: **Di** pregunté como 6 veces y no sacaste la taza.

Doc: Voy a buscar los cuadernos (sale de aula).

Regresa al aula.

Doc: Bueno, sacamos el libro. Listo chicos.

Chicos: ¡Sí!

Doc: Bien sentados y preparados.

Doc: **L** buscale la página a **T** mientras termina de copiar.

Doc: Bueno voy a leer vamos a escuchar, primero lee la seño y ustedes escuchan.

Imágenes de la época colonial, la vida en lo que es hoy nuestro país (...) la vida y los trabajos se organizaban según las necesidades.

G: ¿Seño?

Doc: En aquellos tiempos ¿Existía alguien que tenga celular?

Chicos: ¡No! Porque no existían.

Doc: ¿Había electricista?

Chicos: No había.

Doc: Los trabajos tenían que ver con la vida.

G se para y se acerca a la seño.

G: Seño ¿me puedes dar un papel?

Doc: No, terminá las tareas y te doy un papel.

Doc: Si alguien pone arreglo carreta ¿va a tener trabajo?

Chicos: No.

E: Si.

Doc: ¿Saben qué es una carreta?

E: Tiene dos ruedas y la lleva caballos.

Doc: ¿Para qué se usan?

E: Para transportarse.

Doc: Sus papás ¿Andan en carretas?

E: Andan en autos modernos.

Doc: Tiene que ver con la forma de vivir. Sentate bien **G**. En la primera imagen dice en las calles de las ciudades eran de tierra y se iluminaban con faroles.

La docente pregunta si había negocios.

E: Vendían en la calle.

Doc: ¿Quién es el que vende en las calles?

E: Ambulante.

Doc: Iban gritando lo que vendían, vendo empanadas. Ahora venden en la calle.

E: En la costa.

Doc: Los que vende churros en la Boca.

E: Helados.

Doc: Generalmente los encontramos, en lugares donde se junta mucha gente, en la playa de la Boca, en la costa. Ahora hay muchos negocios, hay poca gente que vende en la calle. Alrededor de las plazas principales se realizaban mercados donde vendían.

G: Señó esto es difícil.

Doc: Esperá, las plazas eran importantes porque la gente llevaba lo que quería vender ¿Ahora dónde voy a comprar si quiero algo?

E: Al quiosco.

Doc: Si querían comprar algo iban a la plaza y charlaban con la vecina, porque no había confitería (...) en general las casas de esta época eran bajas con varias habitaciones que daban al patio común.

Doc: Antes tejían cuando había luz, cuando no había luz se acostaban. En las casas más

adineradas tenían faroles que llenaban de velas y armaban tertulias.

E: ¿Seño con qué prendían las velas? Había fuego con carbón y combustible.

E: Con piedras.

Doc: Con la caca de los animales.

E: Guacala.

Se levanta **G** donde está la docente.

G: También podes hacer así (haciendo gestos con las manos) y prendes fuego.

Doc: Sentate allá y explicá. Escuchemos a **G**.

G: (Hace gestos con las manos) Así hasta que salga algo negro.

E: Podes agarrar unas ramitas muy secas y las frotas y se prende fuego.

Doc: Eso lleva más tiempo.

E: ¿Qué es el carbón?

Doc: El carbón es la madera quemada (...) En las afueras de las ciudades.

G: ¿Puedo ir al recreo?

Doc: Cuando terminemos esta vamos. En las afueras de las ciudades había un lugar que compraban cosas ¿saben cómo se llamaban?

Doc: La pulpería.

E: ¿Pulpería?

Doc: Era donde podían comprar alimentos, ropas, tejidos, comida. ¿Qué había afuera de las ciudades?

E: Pulperías.

Doc: ¿Y que se vendía?

E: Ropa.

Doc: Y se juntaban a jugar.

G se levanta hablar con la seño y toca el timbre.

Salen al recreo.

Regreso del recreo.

Doc: **G** ¿Por qué borraste el pizarrón? Si tus compañeros no terminaron de copiar, yo me encargo de borrar el pizarrón.

Doc: **G** ahora te ayudo yo, tu tasa **G**.

Doc: A ver hacemos silencio. Voy a leer las dos notas importantes del cuadernillo de comunicación (...) pantalón azul y traer porras celestes y blancas. El que viene vestido de policía viene vestido de policía.

E: Señor ¿Todos tenemos que venir con las porras?

Doc: Si. El día del acto, va a ser a las tres, después se van a sus casas. El miércoles hay paro docente y las señoras hacen paro.

Doc: **M** ¿y tu cuaderno?

M: No me lo pediste.

Doc: Yo les pedí a todos, vos no te enteraste porque no escuchás, nadie más se olvidó de darme el cuaderno. **G** ¿pegaste la tarea?

G: Si no me diste la plasticola.

Doc: Si te di la plasticola, me la pediste y te la di.

Doc: Matemática.

Copia en el pizarrón mientras lo lee: ORDENO DE MAYOR A MENOR.

G: ¿Puse bien la tarea?

Doc: Si, pero tenés que ponerla más arriba.

G: Bueno.

Doc: Dejá que se te va a romper.

G: Señor me prestas una hoja para hacer un barquito.

E: ¿Puedo ir a lavar la taza?

Doc: Tiene que saber que tienen que traer una bolsita, porque no pueden salir todos para lavar la taza.

Doc: Hago esto y después copio la tarea para casa.

Copia los números para ordenar: 135- 208-180-150- 130 – 100 -200- 105- 101- 115.

Doc: La tarea para casa es el punto dos (2) de la página 73. Tienen que hacer una lista en el cuaderno de los trabajos que se ven en la imagen.

G: Me das una hoja.

Doc: No, porque tenías que hacer la tarea.

G: Pues esta tarea es muy difícil. No se escribir los números grandes.

Doc: Los tenés en el cartón para trabajar todos los números ¿A dónde lo dejaste?

Doc: Contá, uno, dos (...) ¿después del 10 que sigue?

G: siete (7), ocho (8), nueve (9).

Doc: Diez (10), once (11), acá lo pusiste, este está bien ¿Por qué decís que no si lo pusiste?

Doc: Acá ya hay diez (10) ¿Qué sigue después del diez (10)?

G: No sé.

Doc: ¿Cómo que no sabes?

Cuenta con la docente: “uno (1), dos (2), tres (3), cuatro (4), cinco (5), seis (6), siete (7), ocho (8), nueve (9), diez (10), once (11), doce (12), trece (13)”.

Doc: Vamos a contar acá.

La docente cuenta con el niño: “uno (1), dos (2), tres (3), cuatro (4), cinco (5), seis (6), siete (7), ocho (8), nueve (9), diez (10), once (11), doce (12), trece (13), catorce (14), quince (15)”.

Doc: ¿Cómo se hace el quince (15)? El uno (1) y...

G: Cinco (5)

Doc: Quince (15). Este tiene catorce (14) (...) ahora tenés que escribir el que está antes y el que está después. Mirame **G** allá lo tenés.

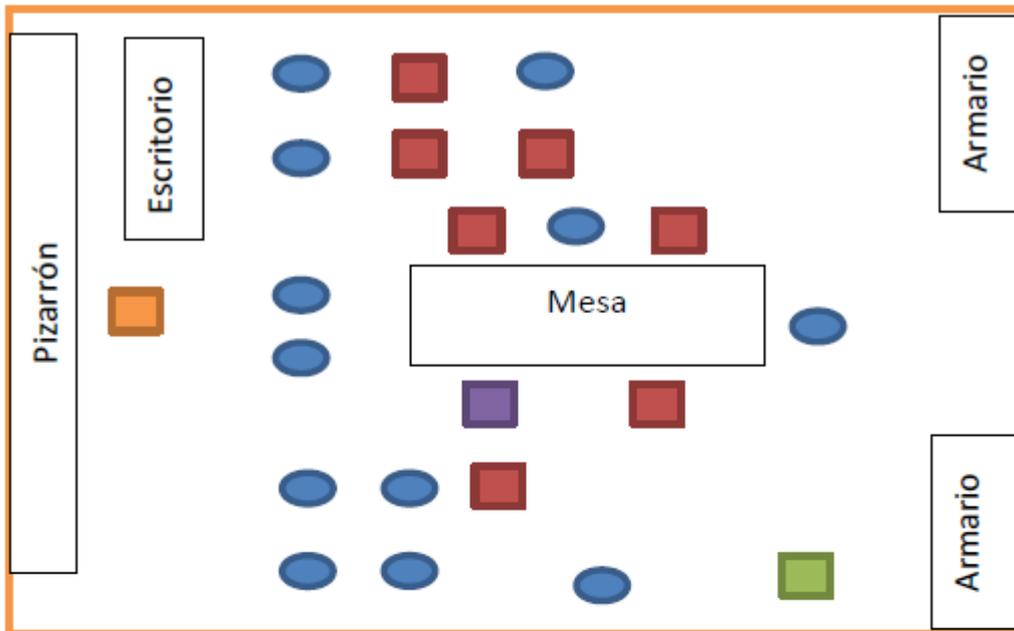
Doc: El que no termine de copiar en el cuaderno no está completo. Voy a entregar los cuadernos de comunicación y el boletín, el boletín a la mochila que no quede dando vuelta.

Va llamando a cada chico mientras le entrega el cuaderno y el boletín.

Doc: Todo guardado que vamos a ensayar, el que no llamo se va a sentar, el que ya le di el cuaderno y el boletín se va al SUM. Todo a la mochila no me quedo con el boletín dando vueltas.

Observación N° 11

Matemática y Ciencias Sociales – 3er. Grado



-  Docente
-  Observador
-  Niñas
-  Estudiante con Configuración de Apoyo
-  Niños
-  Maestro de Apoyo a la Inclusión

Ingreso al aula y se encuentran trabajando con una cinta numérica en el pizarrón.

200 210 220 230 240 250 260 270 280 290 300

Doc: ¿Quién pasa a buscar en la recta el 261?

Pasa S.

S: ¿Acá? (señalando en la recta con el dedo).

Doc: Muy bien.

La estudiante no llega al pizarrón, la docente levanta a la estudiante para que llegue.

200 210 220 230 240 250 260 ↓ 270 280 290 300

Doc: Me parece que te pasaste.

La estudiante escribe 261 en el pizarrón.

Doc: Lo voy a marcar con blanco así se nota (revisa donde va el numero con tiza blanca), muy bien **S. ER** vas a marcar el 234.

Pasa el estudiante al pizarrón.

Doc: ¿Acá cuántos serán, más o menos 235? El 234 ¿Dónde será? ¿Más acá uno? ¿Dónde está?

El estudiante marca donde le indica la docente. Pasa otro estudiante que busca el 299.

Doc: Dice que está ahí el 299 ¿Está bien ahí? (le pregunta al grupo).

E: Si.

E2: Señor, vi que pasó la seño de **S**.

Empiezan a contar 291...292...293.

Doc: No escucho 294, digo todo el número doscientos noventa y uno, doscientos noventa y dos. Va de nuevo 291...292...293...294...295.

Entra la MAI al salón. **S** se levanta a saludar a la docente.

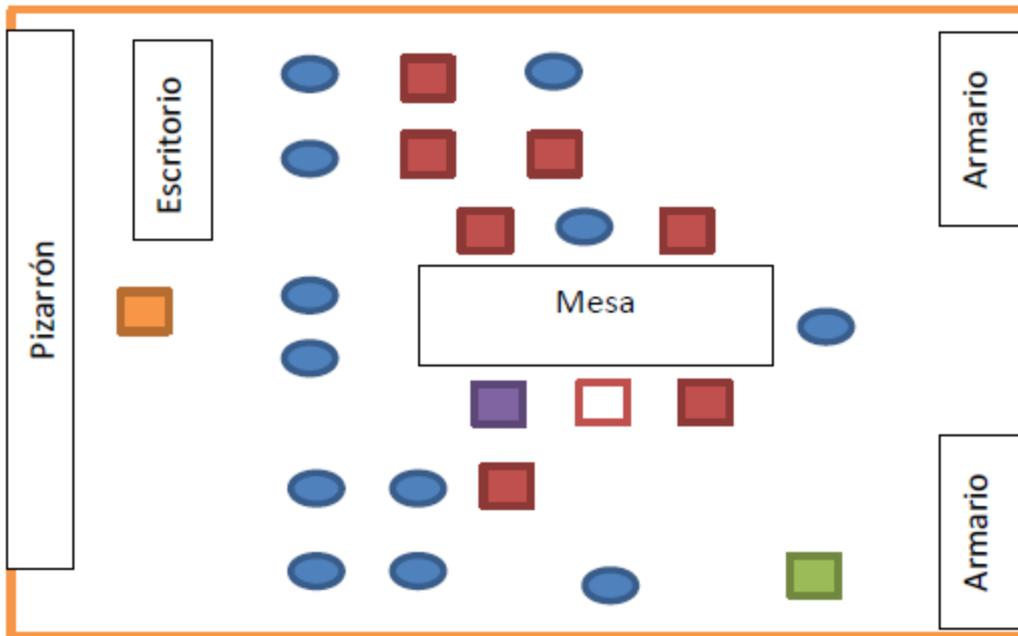
MAI: Hola seño.

Doc: Hola **Da**. Lo marcan en su papelito.

Una nena se acerca a la MAI y le pregunta dónde va el 227. La MAI la ayuda.

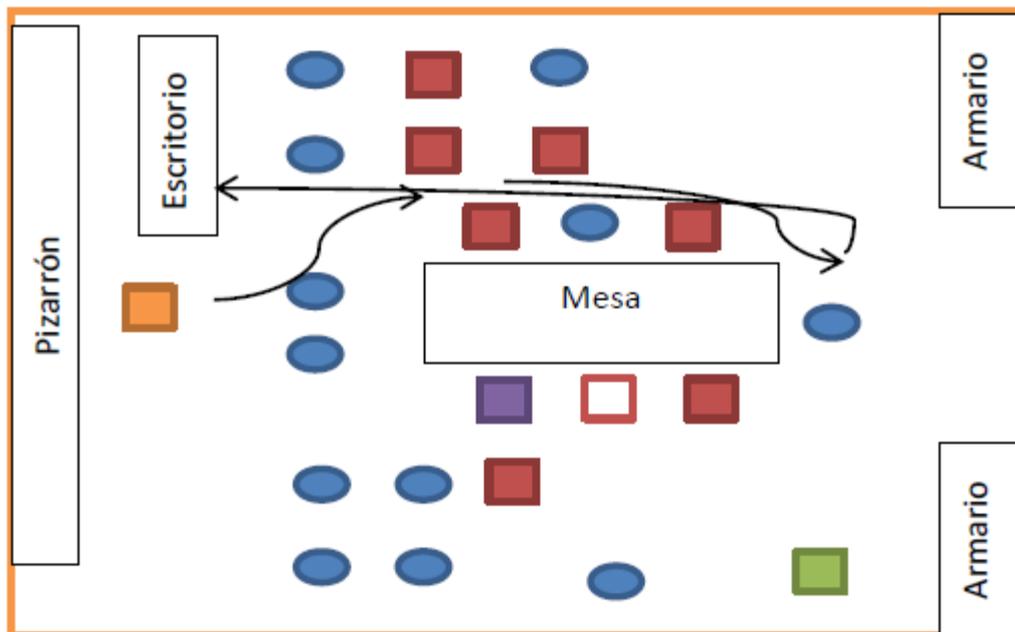
MAI: ¿Qué, tocó el timbre? (le habla al observador, mientras se acomoda al lado de **S**).

Obs: No.



MAI: Vamos a ubicar el primer número (le dice a S). Vamos a ubicar el 205 ¿Cómo se llama este?

Mientras la MAI trabaja con S la docente recorre el salón, mientras reparte el pan.



MAI: ¿Dónde tiene que ir el 205? Doscientos ¿y después?

S: 201.

MAI: ¿Y después?

S: 202.

MAI: ¿Y después?

S: 203.

MAI: ¿Y después?

S: 204.

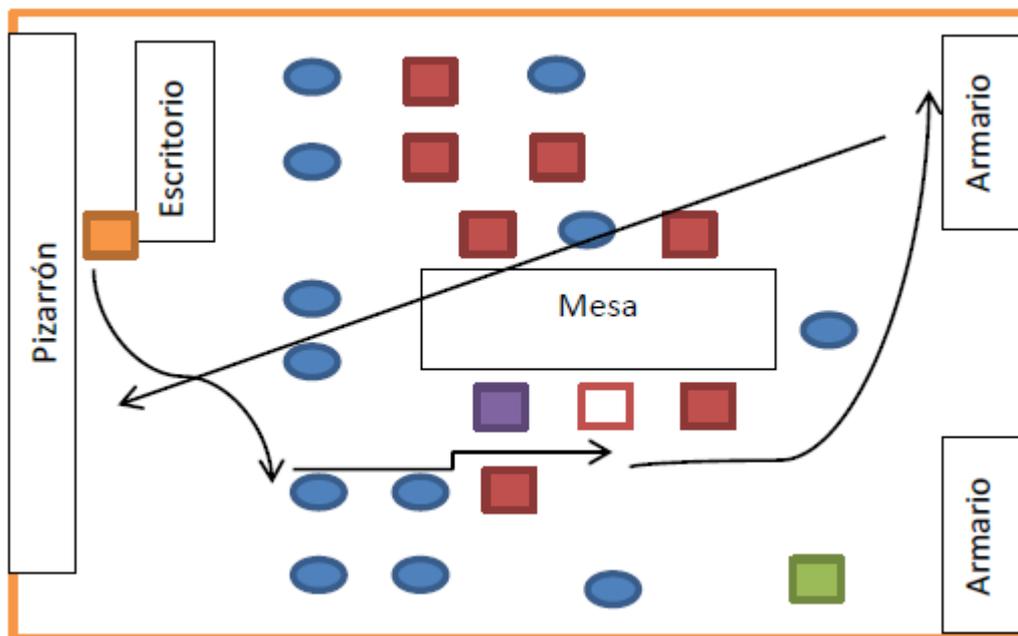
MAI: ¿Y el 205 dónde lo pongo?

S: ¿Este? (señala la hoja).

MAI: Es 250, el 205 ¿Dónde va?

S: Acá (señala con el dedo).

La docente recorre el salón ofreciendo pan.



Doc: ¿Alguien quiere otro pancito?

E: Yo!!! ...quería, pero ya tengo.

S: Tengo sed.

MAI: Señor, vamos a la cocina a buscar agua.

La docente escribe en el pizarrón: ME DICTAN NÚMEROS.

E: Señor ¿Cuánto falta para ir al recreo?

D: No sé, ahora miro. Terminen la leche y copian eso.

Vuelve la MAI con **S**.

Doc: 294 ¿de qué familia es?

E: Del 290.

Doc: Entonces voy y pongo 291...292...293..., por ahí será. Bueno muy bien, cuaderno y lápiz preparado.

MAI: **S** vamos a seguir acá. La seño te va a poner un puntito, que la seño va a dictar números.

E2: Seño está lloviendo allá.

D: Lluve un poquito. Miren acá cómo vamos a hacer el dictado de números. **AX**, ¿Estamos listos? agarrá tu lápiz negro. Van a escribir en el renglón de abajo el número 100 y van a hacer un recuadrillo al 100, deajo un renglón sin usar y en el otro escribo 200 (mientras explica la consigna, lo escribe en el pizarrón).

100.

200.

MAI: Me dictan números (indicándole a **S**).

Doc: Deajo un renglón y escribo 300.

300.

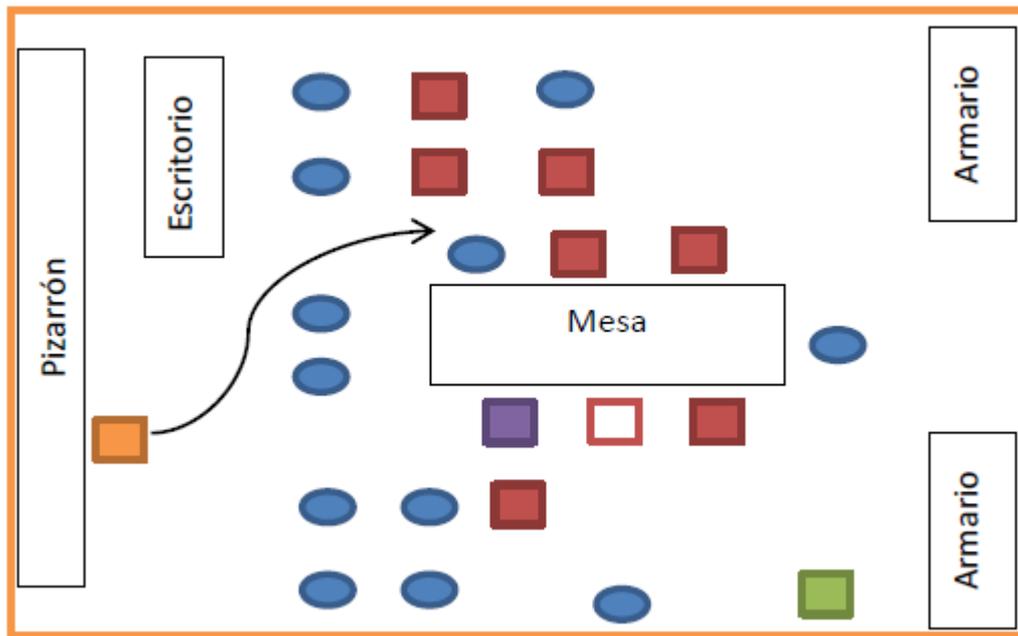
MAI: La seño va a dictar y vos te vas a perder.

Doc: Si la seño va a dictar, ¿yo me puedo atrasar?

E2: No.

Doc: Atentos. Si la seño me dice un número lo copio rapidito. A ver (se acerca a una mesa) levantate, vamos a cambiar de lugar, estamos grandes para entender y hacer caso a la seño. Mirá para allá, a ver dame tu cuaderno. Vos pegaste la de **ER** (**R** pega fotocopia de **ER** en su cuaderno), eso pasa por estar haciendo cualquier cosa, sin prestar atención y haciendo cualquier cosa. Ahora te apuras (le dice a **R**) en copiar. Que cosa,

hay que enojarse con vos.



Doc: Vamos a hacer un dictado pero más o menos ordenado, todos los números que les dicto primero son de la familia del 100, después del 200. Voy a dictar un número y voy a esperar un ratito para que lo piensen y lo copien y después lo voy a copiar en el pizarrón para ver si lo escribí bien.

Mientras dice esto escribe en el pizarrón 100, luego empieza a dictar.

Doc: 108.

MAI: 108, hay que escribir, lo tenés que escribir en tu cuaderno. Ahora un – separo del otro

Doc: 103.

MAI: Y ahora un guioncito (-)

Doc: Lo anoto (escribe en el pizarrón 103). 101.

MAI: 101, lo anoto.

Doc: ¿En cuál te quedaste **A**?

A: 101.

Doc: 101, listo **A**, seguimos (escribe 101 en el pizarrón). 110.

MAI: 110, ¿A ver cómo lo ponés?

Doc: Lo escribo (110) ¿De quién es este? (agarrando un sacapuntas).

MAI: Muy bien.

Doc: - 150.

MAI: S vos lo pensás mientras ayudo al compañero.

La MAI se acerca a uno de los niños que se encuentra al lado de S.

Doc: Lo anoto (escribe 150 en el pizarrón). Ahora el último de la familia del 100, el 173.

E: Es re fácil.

Doc: Lo anoto (mientras escribe el número antes dictado). ¿Salió?

E: ¡Salió!

Uno de los niños se acerca a la docente para realizarle una consulta.

E5: Señor, ¿este será para este lado y este para acá?

La docente le responde.

Doc: Ahora vamos con la familia del 200 (mientras escribe el número en el pizarrón). 204.

MAI: 204, ¿a ver? (se lo dice a S).

E2: Yo ya lo hice.

Doc: Lo anoto a ver si sale.

E2: Oh sí.

Doc: 230.

MAI: 230.

Uno de los niños se acerca a la MAI y le muestra el dictado. Luego dice: señor ya está.

ER: Me salió.

Doc: Salió, son unos genios.

MAI: Que bien estas chicas.

Toca el timbre de recreo, los niños salen del aula.

Se entra del recreo. Los niños se acomodan en sus lugares.

Doc: Lápiz preparado, vamos a seguir con la familia del 200. ¿Qué número es este?
(señalando el pizarrón, indicando el número 204).

R: 204.

Doc: ¿Sólo **R** lo sabe leer?

Los responden todos a la vez 204.

La MAI ingresa al aula.

Doc: 258.

La MAI se acerca a **S**.

Doc: ¿Lo anoto? 270 (lo escribe en el pizarrón). Ah perdón, ya lo anoté, me lo copiaron,
me equivoqué, lo copié antes.

MAI: 270, ¿Cómo es? Dale –le dice a **S**.

Doc: 207.

E: ¿Así seño?

Doc: Ese es el 220.

MAI: Vamos a escribir el 207, que la seño no lo puso. 270 no lo escribiste.

Doc: 299.

MAI: Vamos a poner 270.

Doc: Vamos a la familia del 300.

MAI: Pasamos la familia. 270, **S** 207 no es una carrera.

Doc: **A** pasa y escribí. No lo copio después de que yo lo diga (se acerca **A** al pizarrón).
303.

MAI: Tenés que copiarlo vos, no esperes que la seño lo copie.

Doc: Estoy esperando que **S** lo piense.

R: ¿La ayudo?

MAI: Pero **S** lo sabe. Mira **S**, mira la compañera.

Doc: 313.

MAI: No lo estás pensando.

Doc: 330. Separo con un guión (-).

R le pasa el cuaderno a la Maestra de Apoyo a la Inclusión.

MAI: No, porque ahí dice 3030.

R: Yo sabía.

Doc: 370.

S mira lo que hacen sus compañeros.

MAI: Solita pensalo.

La docente copia el número en el pizarrón y **S** lo copia.

Doc: 381. El último de la familia del 300.

MAI: Muy bien.

Doc: Nadie se para.

La docente con los estudiantes repasan del pizarrón los números dictados (100, 108, 103, 101, 110, 150, 173, 200, 204, 230, 258, 270, 207, 299, 300, 303, 313, 330, 370, 381).

Doc: ¡Muy bien! ¡Aplauso para todos! (todos aplauden). Dejo un renglón y vamos a ciencias sociales.

Escribe en el pizarrón: - Ciencias sociales

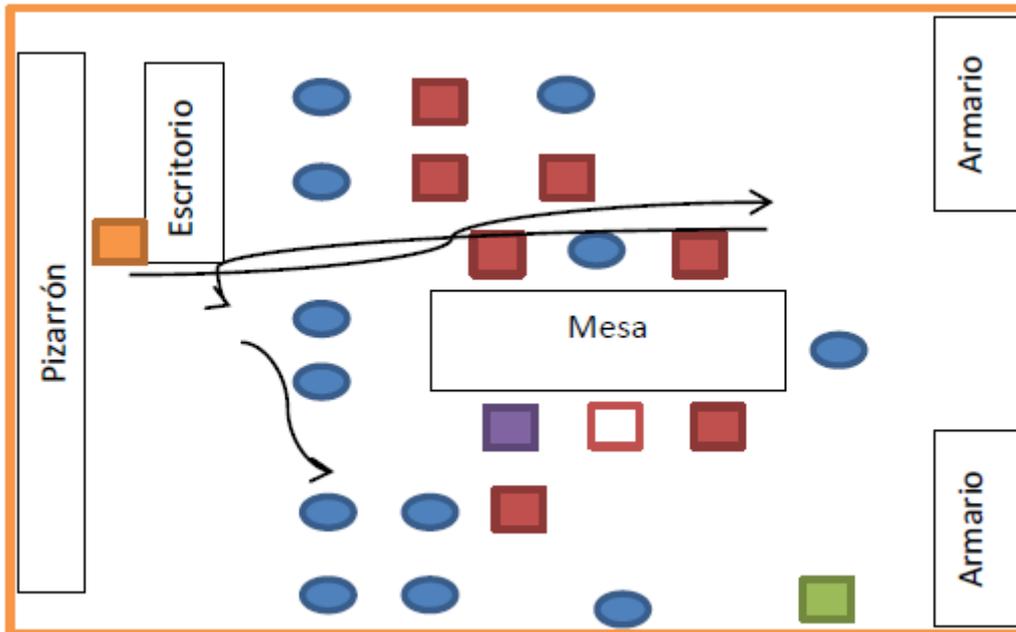
- Más sobre la época colonial

E4: Es re fácil.

Pasa una ambulancia por enfrente de la escuela.

E: Alguien está herido.

La docente entrega fotocopias a los niños.



Doc: **M** ¿le das a **AX**?

MAI: Vamos a copiar el título.

La docente sigue recorriendo el aula entregando fotocopias

Doc: ¿Quién andaba buscando un lápiz negro? Acá hay.

La docente se ubica delante de su escritorio y dice: “vamos a escuchar, boca cerrada y escucho ¿Qué quiere decir época colonial?”

E: Cuando se juntan todos.

E2: Donde vendían alimentos.

E3: Era un pueblo que no se mandaba solo.

Doc: ¿Quién mandaba?

E3: El rey de España.

Doc: Nosotros ya aprendimos, que querían que el virrey se fuera.

E6: ¿Vos dijiste que el virrey no era fácil?

Doc: No era fácil, no se quería ir. Basta de hablar **R**.

R: Yo también contesto.

La docente empieza a leer un texto.

Doc: “La vida en otros tiempos, la vida en 1810. En la época colonial, la vida era diferente a como la conocemos nosotros”.

E: Señor ¿Puedo ir al baño?

Doc: ¿Podés aguantar un poco? En la ciudad, las calles eran de tierra (...)

S: Agua.

Doc: El agua ¿De dónde la sacaban el agua con baldes?

S: Del río.

Doc: ¿Y si no tenían lago, de dónde sacaban?

E2: De un pozo.

Doc: Y había que iluminarse (...) tenían costumbres (...) las familias más adineradas tenían sirvientes. Como lo niños iban a la escuela, las niñas cosían y cocinaban.

R: A mí no me gusta coser ni cocinar.

Doc: ¿Quién salía a trabajar?

E2: Los hombres.

Doc: ¿Y las mujeres?

E2: No.

R: ¿Por qué? Es feo, porque no tomás aire.

Doc: Cuando uno trabaja ¿Qué le dan?

E: Plata.

Doc: No tenían derecho a trabajar.

R: Que malos.

Doc: Cuando uno trabaja le da independencia.

E: Y te la robas.

Doc: No sólo que no podían trabajar, y las nenas.

R: No podían aprender, tenían que coser y todas esas cosas.

Doc: No podían ir a la escuela, y como dijo **R**, no podían aprender, no está bien.

E4: No está bueno.

Doc: Que los niños y niñas tienen los mismos derechos, los chicos aunque no tengan plata pueden venir a la escuela.

E5: Si.

Doc: Porque la escuela es pública, por la igualdad de derechos. Los chicos en la colonia ¿usaban los mismos juguetes que ustedes? Los autitos eran de madera, al gallito ciego, podían jugar con el vecino.

E: A la mancha.

Doc: ¿Podían jugar a los juguitos electrónicos?

E: No, porque no había electricidad.

E4: Títeres.

Doc: Si.

R: Como le enseñaban a coser, los niños dependían de las niñas.

Doc: Hay juegos que jugaban los chicos de la colonia que ustedes pueden jugar hoy.

Primero pego la lectura y luego la fotocopia.

E: Señor ¿lo puedo pintar?

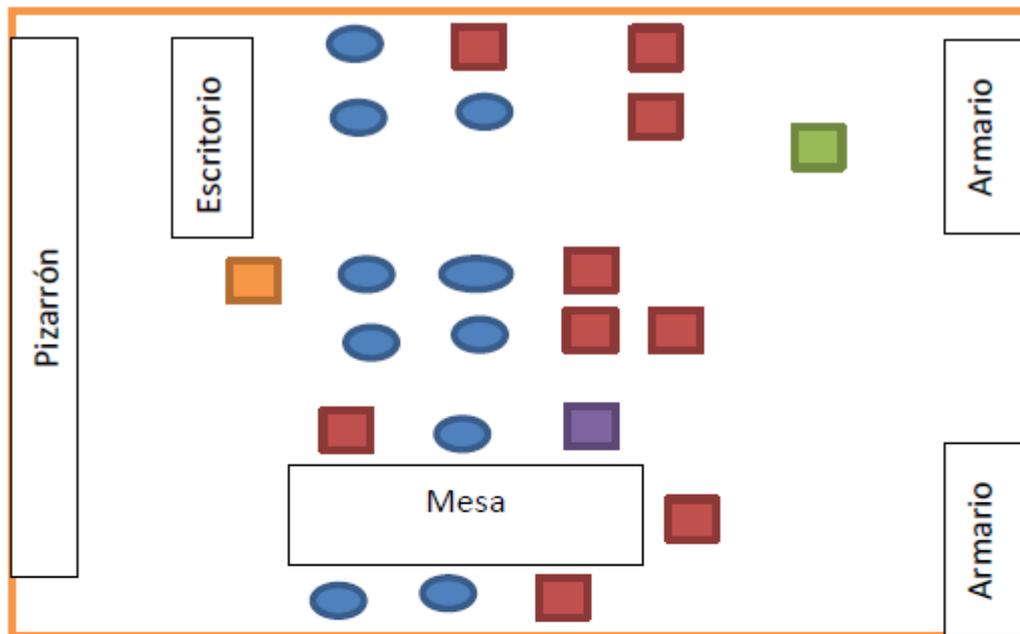
Doc: Si, lo puedo pintar. Encierro los que eran de la época colonial y los que puedo usar hoy (los juegos). Van a llevar esta tarea que es para ordenar de mayor a menor (le reparte las fotocopias).

MAI: Todo lo que se enchufa no se usaba en la época colonial.

Toca el timbre para retirarse de la clase.

Observación N° 12

Ciencias Sociales – 3er. Grado



-  Docente
-  Observador
-  Niñas
-  Estudiante con Configuración de Apoyo
-  Niños
-  Maestro de Apoyo a la Inclusión

Se ingresa al aula, la docente se encontraba dando ciencias sociales

Doc: La primera vez que los españoles llegaron, había gente viviendo, no estaba desierto, estaban los aborígenes. Los aborígenes, los primeros que habitaban ésta tierra.

E: Los indios.

Doc: Los españoles primero fue colonia y después empezaron a navegar las aguas para conquistar tierras, antes eran los que tenían más poder, eran los que tenían tierras, no los

que tenían plata. Construyeron barcos y así empezaron a conquistar. Pero cuando llegaron acá (...) pero los españoles no vinieron solos, se traían gente para trabajar con ellos, los españoles traían esclavos de África, los de raza negra.

E: Hay negros argentinos.

Doc: Antes cuando se empezó a mezclar la gente, los españoles, los indígenas y los negros. Con el tiempo había gente que habían nacido acá y que eran nativos (escribe nativos en el pizarrón). Había gente que no tenía los mismos derechos, hoy nos aseguramos que tengan todos los derechos, no importa si es nene, nena, o su sexualidad o flaco, gordo, etc. Solo por el hecho de ser persona, todos tenemos derechos, todas las personas tienen los mismos derechos. Antes no había escuela para todos los chicos. Antes podían estudiar los que los padres pudieran pagar y fueran a la casa. ¿Eso está bien?

Los estudiantes responden que no.

Doc: La esclava estaba obligada a trabajar para sus dueños, las mujeres no podían decir quien quería que las gobernara.

E: No podían votar.

E2: Ahora hay más derechos.

Doc: Pero eso no pasaba en la época colonial, no pasaban porque había grupos que no tenían los mismos derechos. Vamos a leer como estaba formada la época colonial.

La docente comienza a leer un texto en el cual dice cómo estaba conformada la población de la época colonial, ante esto algunos niños se ríen y la docente dice: “cuando yo nombré a los negros, hay compañeros que se empezaron a reír, porque la historia de la humanidad antes los negros eran muy maltratados, se los obligaba a trabajar para los españoles, e incluso lo tenían con cadenas. Si hoy uno se ríe tiene que ver con lo que pasó en nuestra historia. Si hoy alguien se ríe porque una persona es

negra es que nos falta mucho por aprender, que no hemos aprendido de los errores. En la escuela, en mi casa o en el barrio muchas veces escuchamos 'este bolita'".

E: Mi papá siempre anda diciendo “ese boliviano, que tiene que decir”.

Doc: ¿Pero qué es boliviano?

E: Que nació en Bolivia.

Doc: ¿Y argentino?

E: Que nació en Argentina.

Doc: ¿Paraguayo y uruguayo?

Los chicos dicen los lugares de nacimiento correspondientes a la pregunta de la docente.

Doc: ¿Y eso es malo? Sin embargo lo decimos como si fuera malo, como si fuera una mala palabra. Y eso está mal, tenemos que respetar a las personas por el lugar donde nació y por el color de la piel. Cuando mis hijas eran chiquitas y alguien andaba mal en bicicleta decían “el indio ese”. ¿Yo no sabía que los indios andaban en bicicleta? ¿Ser indio es mala palabra?

E: Si.

E3: No.

Doc: ¿Ser mapuche es malo?

Estudiantes: No.

Doc: Es una persona que nació en ese pueblo mapuche. Haber nacido en un lugar o tener un color de piel distinto no es malo.

E4: Cuando fui a La Boca, una amiga me dijo: “mirá, un negro”. Y yo no me reí.

Doc: Entonces vos entendiste y le tenés que enseñar a tu amiga. ¿Qué tiene que ver el color de la piel en cómo soy yo? Esta conversación surgió para explicar que la sociedad en la época colonial no era justa porque había grupos que no tenían los mismos derechos.

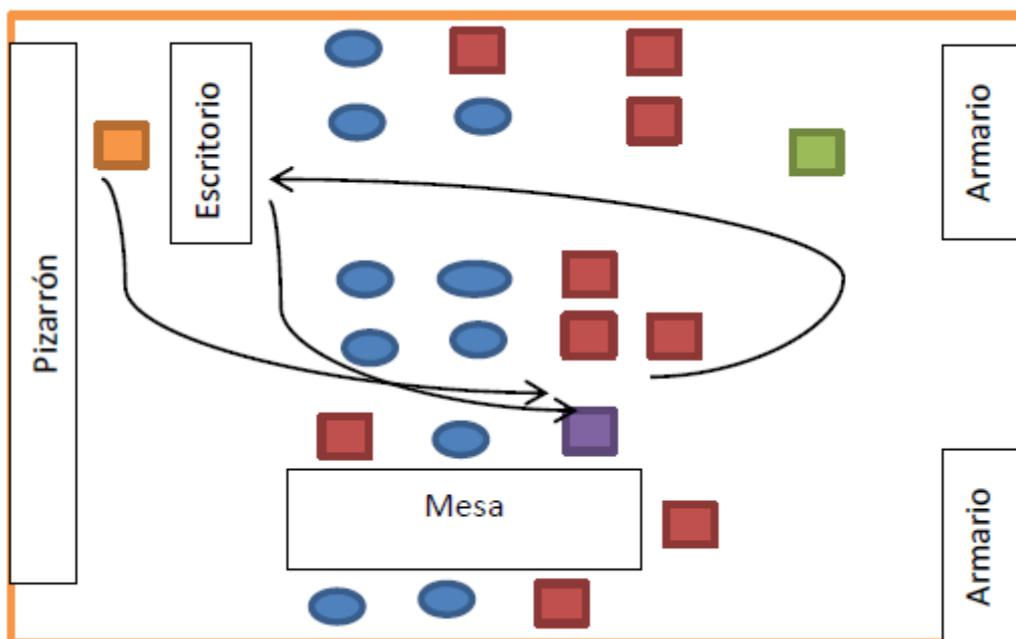
E: Derechos.

L: A mi hermano lo pelean por el peso y yo lo defiendo.

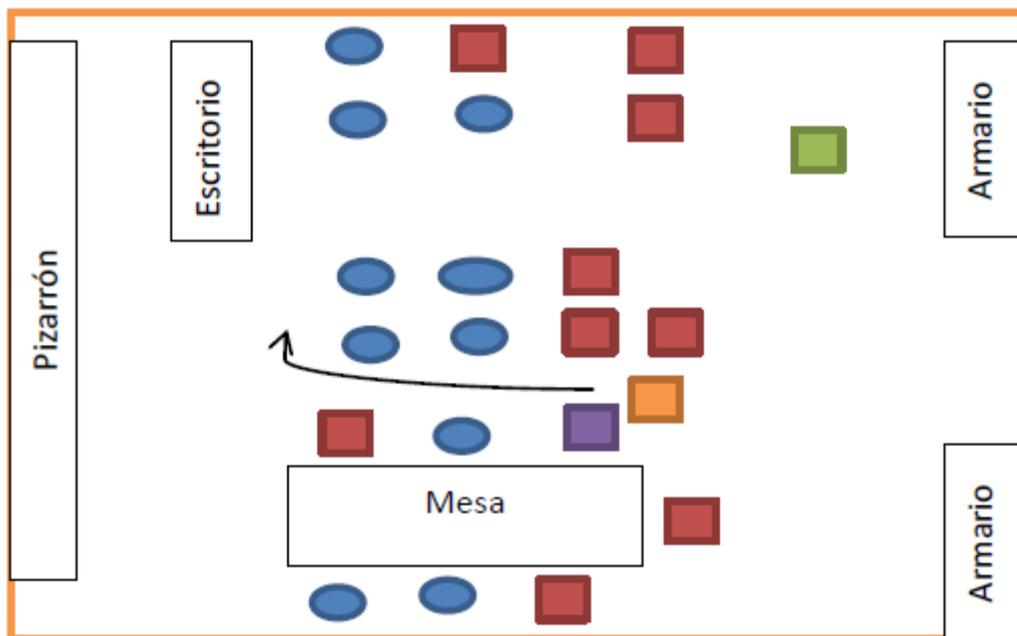
E3: ¿Cómo lo defiendes?

L: Le digo que está mal.

Doc: Saquen el libro en la página 75. **S** poné el libro en página 75. Dale **S** escribí, después te ayudo con lo que te falta.



La docente se sienta con **S** y trabaja con ella. Seguido a esto, la docente se levanta y se acerca a la silla donde están **A** y **V** y les dice.



Doc: ¿Vos y V quieren una nota en el cuaderno de comunicaciones? La próxima te pongo la nota como te hablé. Bueno preparados, voy a leer y después ustedes (...) no todos iguales para las autoridades españolas, los que habían antes no tenían los mismos derechos, habían diferentes grupos según el color de la piel y el lugar en el que cada había nacido.

La docente vuelve a leer el párrafo anterior.

Doc: ¿Qué dice? No va a contestar L.

Nadie contesta.

Doc: Escuchen lo que leo y díganme y no espero que responda L. Voy a leer otra vez, es la tercera vez que leo.

Vuelve a leer.

Doc: ¿Qué dice lo que leí?

E: Había diferentes grupos.

E3: Le decían dónde nacía.

Doc: Eran diferente por donde nacían o el color de piel. ¿Qué pasaba con esas personas?

E4: Tenían diferentes grupos.

E5: Algunos eran esclavos.

E2: Valores.

E7: Derechos.

Doc: Muy bien V. Tenían diferentes derechos, para los españoles, los habitantes no tenían los mismos derechos, cuatro grupos de habitantes de personas que vivían ahí. El blanco (escribe BLANCO en el pizarrón) era el grupo privilegiado, eran abogados, sacerdotes o militares, otros eran dueños de haciendas (...) las mujeres de este grupo no trabajaban.

E: ¿Qué es privilegiado?

Doc: Vamos suponer que mi hija invita a sus amigas a tomar la leche y yo hago una torta grandota y voy y la llevo a la mesa y le corto un pedazo grandote sólo para mi hija y a los demás no les doy. ¿Eso está bien?

Los nenes responden: “eso está mal”.

Siguen conversando sobre lo que es ser privilegiado.

Doc: Los negros (escribe NEGROS en el pizarrón) eran traídos de África como esclavos (...) los negros eran traídos de África porque las personas eran de raza negra, los traían acá y los vendían. ¿Se pueden imaginar qué alguien venda a una persona?

Los chicos responden que no.

Doc: Venían en los barcos con cadenas y el que tenía plata venía y decía: “quiero este”.

¿Lo trataban como persona?

E: No.

Doc: ¿Cómo ropa?

Los nenes responden: “Si”.

Doc: Lo único que le daban era un poco de agua y comida para que no se murieran. Estaban todo el día trabajando para sus dueños, tenían que trabajar todo el día. Las

personas, los esclavos eran personas que no se le daban ningún derecho.

Lee **M** un fragmento del texto “los indígenas que vivían cerca de las ciudades (...) a vender a las ciudades productos que ellos producían (...) los indígenas fueron los habitantes que los españoles le fueron sacando de sus tierras y por momentos se llevaban bien (...) un grupo estaba formado por los hijos de diferentes, al hijo de un español con una india a ese bebé se le llamaba mestizo”.

E: Como Pocahontas.

Doc: Si Pocahontas hubiera tenido un hijo con el rubio sería mestizo.

Hablan un poco sobre Pocahontas.

Doc: Si el español hubiera tenido un hijo con una negra, se lo llamaría mulatos (...), si un indígena tenía un hijo con una negra, se le llamaba zambo. Había diferentes grupos.

E2: Blancos.

E3: Negros.

E4: Los blancos tenían más derecho.

E5: Los negros eran esclavos.

Doc: Y los indígenas los habitantes de las tierras. A esos hijos de estas mezclas se lo llamaban de distintas maneras: mulatos, mestizos, zambos, etc. Acá en la página del libro (...) recortar las ilustraciones y pegarlo donde corresponde. Se lo voy a mostrar para así lo hacen en la casa porque tenemos que ensayar.

La docente les explica la consigna.

Toca el timbre y salen al recreo.

Vuelven del recreo y se sientan en sus lugares.

Doc: **S** préstame tu cuaderno de comunicaciones que te voy a poner una nota del acto. **S** vamos a sacar el cuaderno y vamos a copiar la tarea. Sacá el cuaderno **V**.

S se acerca al escritorio y la docente dice: “acá **S**” (indicando dónde debe dejar el

cuaderno).

Doc: Sacá el cuaderno **A**.

La docente escribe en el pizarrón:

- TAREA
- RESUELVO

E: Señó de ahí a ahí es lo mismo (indicando el pizarrón).

Doc: Copien bien se es de más o de menos. **ER** para casa es eso (estaba recortando las figuras del libro). Si **ER** dale.

Copia en el pizarrón las siguientes cuentas:

- $258 + 184 =$
- $350 - 197 =$
- $537 - 99 =$
- $400 - 274 =$
- $95 + 327 =$

E: Señó ¿A eso también le tenemos que poner color?

Entra un nene diciendo que ya van a ir a ensayar.

Doc: **ER, ER**. Dale **V**. Escuchen el que baila termina de copiar y se va conmigo a ensayar y los otros se quedan con la señó **K**. El que no baila se queda con la señó **K**, si van para allá se van a ensayar.

La docente junta algunos nenes y nenas que terminaron de copiar, llevándolos al SUM.

Se da por finalizada la observación.

Entrevista N° 6

Docente: Lengua y Ciencias Naturales

Grado: 3ero

E: ¿Cuándo te recibiste?

D: Me recibí en el '94 como maestra de primaria, y en el '95 como maestra de inicial. Y en el '96 empezó mi carrera en la escuela. Me recibí y al año siguiente yo estudié en las escuelas medias de la Universidad del Sur en Bahía Blanca, y extrañaba así que me vine. Y cuando llegué no entendía muy bien cómo se trataba acá en Viedma porque yo había hecho suplencias en Bahía, como era el manejo de acá. Entonces me dijeron que hay asambleas, fui a la asamblea y no llegué a la de jardín porque en ese entonces habían muy poquitos cargos, y me quedé para la de primaria y justo la directora de esta escuela en ese entonces era una conocida porque la hija había terminado conmigo en la secundaria, habíamos vivido juntas en la pensión en Bahía y me dice: “mirá hay un cargo en primer grado, vos que sos maestra ¿te gustaría agarrarlo?”, dije “si perfecto”. Y agarré en el '96, y acá estoy, en la misma escuela.

E: ¿Hiciste toda tu trayectoria en esta escuela?

D: No, hice solamente cuando titularice, me titularice en la escuela N° 261, tuve primer grado, pasé a segundo grado con los nenes, después me enfermé, en ese interín pude permutar el cargo con un maestro que no iba a trabajar más por problemas de salud. Me dice la directora que era la misma, que podemos permutar con él y volvé a la escuela (N° 347). Y bueno acá estoy desde el '96, hice dos años en la otra escuela, pero después el resto de mi trayectoria lo hice acá.

E: ¿Este año tenés alumnos con inclusión?

D: Si, el año pasado también, o sea, casi siempre.

E: ¿Desde que estas...?

D: No, porque antes no había este tema de inclusión. Antes los neños, o no venían porque si tenían discapacidad no venían directamente a esta escuela o a la escuela primaria común. Así que siempre tuve neños que están en inclusión, la mayoría de las veces. Mi primer incluido ya egresó, egresó hace ya dos años, que era un nene con discapacidad motora que entonces tenía su MAI, en ese entonces no se llamaba inclusión, ahora no me acuerdo qué nombre tenía...

E: ¿Integradora...?

D: Integradora era, maestra integradora, tenés razón. Así que bueno, con él debuté, anteriormente habíamos tenido un nena, que ya tiene como 17 años, se llama Á. Que ya está terminando el secundario, y que cuando llegó vos decías “esta nena, pobrecita” porque era como una animalita, todo se llevaba a la boca, todo llena de mocos, no cazaba una, nada de nada, tenía mal vocabulario. Ella tenía un dictamen de retraso madurativo, entonces era una bebé. Y ya ahora está haciendo el secundario, así que cuando viene (tiene hermanitos en la escuela) está divina, nos invitó al cumple de quince, está agradecida con la escuela. Así que ya se cómo es esto, hace varios años que siempre tengo a algún alumno con inclusión.

E: ¿Y has visto que ha generado modificaciones en cómo se lleva a cabo el acompañamiento en las trayectorias en estos chicos?

D: En esta escuela se le da mucha importancia a los neños incluidos, entonces es como que siempre vemos avances, este nene que yo te digo, también era un animalito, pobrecito y está en la ESFA ahora. Y entonces vos ves que hubo un cambio, un trabajo, siempre es en conjunto con la familia. Yo ahora a la nena que tengo tiene mucha estimulación desde la casa, mucho apoyo desde la casa que hace que ella sea una más y tiene autismo. Entonces eso es re importante. No se si tenés mucho apoyo, yo trabajo

mucho con la MAI, porque después lo que es el equipo técnico no conocen a los nenes, ni siquiera entran al aula o te dan las herramientas necesarias. Yo siempre digo que yo psicopedagoga no soy, yo voy a trabajar con lo que a mí me parece, con la lógica, con el sentido común o con la experiencia que pueda llegar a tener. Vas a ver que después en el aula tengo más nenes que vos decís: “necesito una ayuda, de alguna psicopedagoga que me diga cuál es el problema de este nene”, y que nadie me lo da, vos tenés que hacer un informe, que lo tenga que presentar a tal fecha, etc. y cada vez hay más demanda, cada vez hay chicos que más lo necesitan porque la sociedad fue cambiando mucho.

E: Y digamos la configuración de apoyos, están el MAI, el equipo técnico...

D: Y la dirección que para mí es lo fundamental, o sea, yo me apoyo mucho en la dirección.

E: ¿Y vos has visto en estos años desde que empezaste si este trabajo del apoyo, que vos decís entre el ETAP, los MAI se ha modificado a lo largo de este tiempo?

D: Igual gracias a dios, dentro del equipo de técnicos, antes teníamos...trabajábamos mucho con una fonoaudióloga del equipo ETAP, que era un chica re comprometida, ya se jubiló y las que vienen ahora nada, ya hace tres años que vengo trabajando en primero y no se ha acercado ninguna fonoaudióloga y las psicopedagogas están siempre tapadas de trabajo, pero bueno siempre con el equipo de la escuela, y los de afuera lo que hacen es vienen y te exigen y después no las ves más, después viene y te dicen: “¿qué hiciste? ¿qué estrategia usaste? ¿cómo lo manejaste?”; sacalo de la galera porque no hay otro apoyo.

E: Y después el trabajo con el MAI, ¿cómo es el trabajo con el MAI y si a lo largo de tu trayectoria, al modificarse los MAI, han cambiado la forma de trabajar?

D: Gracias a dios con los MAI tuve suerte, fueron docentes que se comprometieron con

el caso, y siempre se han logrado los objetivos que se proponen a principio de año y para superar las expectativas que uno tiene, o sea, bien. La verdad que tengo buena experiencia con las MAI.

E: ¿Y cómo trabajas con las MAI?

D: Ellos trabajan... los estímulos por nene tres horas por semana, en el caso de la MAI que tengo con **S**, que ya la vas a conocer, ella repartió los tres estímulos dentro del horario porque tiene otro nene en otra escuela, entonces como con **S** no necesitamos porque no tiene problemas de conducta, ni de concentración o de escucha porque tiene un autismo donde ella se cuelga y se cuelga. En realidad se hizo toda la movida por esta nena porque los papás se movieron para solicitar el apoyo, pero si no viene la MAI vos tenés que estar al lado de ella, que saque su cuaderno, que trate de enfocarse, que te escuche y después trabaja sola, es súper independiente en el trabajo, muy independiente en el trabajo si estás “dale **S**” porque ella sabe leer, sabe escribir. Por ejemplo si pusimos “Hoy es el día del trabajador”, ella empieza “mi abuelo es trabajador, es constructor” pero por ahí ella saltó “porque en las Islas Malvinas viste que estaba la bandera argentina y los ingleses pusieron la bandera de Inglaterra” me dice. Y viste cuando decís saltó de la nada, pero ella sabe un montón porque ahora por ejemplo los abuelos son de España y ella está con los países europeos y sus banderas, entonces la MAI lo que me hace es acompañarle en que si ella quiere hablar de eso, le decís “ahora no, fijate que la seño está trabajando con la letra cursiva, después cuando la seño termine, le comentas o te acercas a la seño”, viste esas cosas o que termine la tarea y venga a traérmela porque eso es algo que ella se queda sentada. Y bueno el trabajo de ella es estarme acompañando dentro del aula “copiá, sacá, que tenés que hacer acá” porque a veces cuando estoy explicando ella está colgada de la palmera y no te registra y a veces sí, es como que tiene sus momentos, entonces la MAI está todo el tiempo

conmigo. En cambio la de **G**, la de la otra sección no, lo tiene que sacar del aula porque es un nene que tiene repitencia, repitió, está con MAI desde principio de año, desde primer grado, pero es un nene que grita, que no respeta los límites, no puede estar sentado, entonces mientras no tenemos las MAI que también está repartida en la carga horaria, él ahora está más tranquilo este año, entonces se puede sentar, te puede hacer una actividad, pero cuando llega la MAI, se lo trae a trabajar acá, él solo uno a uno que es la única forma, y él tiene contenidos de primero y entonces el acompañamiento de la MAI es desde ese lado, ella viene puede trabajar con letra suelta, con más bloques, vos te imaginas que si yo saco los bloques en medio del aula todos quieren los bloques porque son todos niños, bueno entonces te cuesta muchísimo porque “señorita quiero los bloques (con voz chillona), bueno te doy los bloques pero vamos a jugar acá afuera, tengo la puerta abierta, yo te estoy mirando” y entonces los otros dicen “seño, si yo termino rápido puedo ir a jugar a los bloques con **G**”, y entonces vas negociándolo y acomodándote, porque en el aula no lo podes tener y a él le encanta construir, estar en otra cosa que no sea sentarse.

E: ¿Y cómo es la forma de trabajar? Digamos con esto de los bloques... ¿Cómo sería específicamente lo pedagógico?

D: ¿Lo pedagógico? Y porque lo que tenemos que lograr es que se alfabetice, no reconoce ni el nombre, y bueno entonces todos los días trabaja con su nombre, primero lo armamos con letras sueltas, lo volvemos a escribir, le das un cartón de nuevo, volver todos los días con el nombre. Hay días que te reconoce sonido y hay días que no los reconoce, y por ahí te mataste trabajando con la M, palabritas con M y al día siguiente querés agarrar otra letra y te dice: “La A”, y vos le decís: “No, te acordás que ayer trabajamos la MA de manzana, de manteca, la MA la volvés a mirar en el cuaderno”. Motrizmente tiene dificultades y por eso no le gusta escribir, a veces la MAI trabaja con

la netbook, entonces la netbook le gusta, entonces produce, pero bueno le cuesta el trabajo en el cuaderno, entonces te adaptas a otras cosas, a trabajar, hoy fue a buscar las letras, con letras sueltas te escribe un montón, pero que lo escriba no.

E: Digamos la forma sería con juego...

D: Con juego, sí.

E: Armamos palabras...

D: Armamos palabras, pero cuando le decís vamos a escribirla y ahí ya se terminó el juego para ella.

E: Armemos algo con fichitas el nombre...

D: Si, tiene el bloque, las secuencias con letras en fichitas y después hay en maderitas, o dibujar o buscar palabras también que están con dibujos y también el nombre, tratar de dibujarlas. Pero bueno, con él me cuesta muchos más porque además ese trabajo en el aula yo no lo puedo hacer con él porque después tenés 24 más, y vos decís no tiene la culpa el resto, de tener que dedicarte solo a un nene cuando somos 24, porque el que está estimulado le tenés que dar más, y entonces no es justo, no es equitativo a veces, por incluir a uno tenés que dejar al resto. Entonces por ahí eso es lo que se pierde, se intenta que el incluido se incluya, ¿y el resto? nadie dice nada por el resto. A mí por ahí cuando estoy haciendo por inclusión por este nene decís: “que vaya a la especial”, en especial va a tener talleres, tienen otra rutina de trabajo; la escuela es estructurada, por donde la mires, termina siendo estructurada, vos le pones la mejor onda y después te dicen: “¿y qué hizo el nene, dónde lo tenés anotado?”, pero si es con juegos, ¿qué tenés que poner una cámara para eso?... claro porque después te creen que no haces nada. La teoría es muy linda, pero después la práctica es solamente estar dentro del aula. Es así.

E: ¿Así que la forma de trabajar es con material concreto..?

D: Si, con mucho material concreto.

E: ¿Con **G**, se llama no?

D: Si, **G** se llama.

E: ¿Y con la otra nena?

D: Con **S** no, nada. **S** se adapta a lo que le des de tarea diaria.

E: ¿De hecho sigue con los mismos contenidos del grupo...?

D: Si, no tenemos adecuación curricular para ella. Solamente por ahí en cantidad, que el año pasado no podía copiar la fecha al cuaderno miraba el pizarrón y después volvía al cuaderno y se perdía. Ella miraba te lo leía y todo, además ella el año pasado poníamos una casita y era día, nombre y cómo estaba el día. Y poníamos al lado del día, cuántos habían faltado (viste que en primer grado ponemos cuantos habían en total, cuántos faltaron, para sacar las diferencias), y yo dibujaba una casita y quienes eran los que habían faltado (esos eran los que se quedaban en casita), el día que yo no dibujaba la casita, ella venía y me decía: “Señorita, no hiciste la casita, que **G** se quedó en la casita, **L** se quedó en la casita”. Bueno entonces teníamos que poner la casita era muy rutinario lo que ella tiene, ella no pone la fecha y se pone re mal. Entonces **S**: “¿Cuándo va a venir **D**?, ¿Cuándo va a venir **D**?”; Doc: “Ahora va a venir **D**, vos anda escribiendo”; **S**: “Pero vos vas a borrar”. Entonces ves que ella se siente, se exige con ella misma, que no la escribe porque no... pero a la vez sabe que lo tiene que escribir, entonces es ahí donde entra en conflicto con ella misma, porque vos no le decís “lo copias si o si”, entra en conflicto con ella misma y se angustia.

E: ¿Y cómo hacen con la MAI?, porque está copiando la fecha con la MAI ¿no?

D: Ahora ya no, el año pasado sí. El año pasado era terrible, no había trabajo que no pudiera hacer si no estaba con la maestra que la acompañaba, este año no, pero bueno, este año ella es como muy posesiva, entonces es como que está esperando que venga todo el tiempo la MAI, eso se notó estos días, al principio no pero estos días si,

“¿Cuándo viene **D**?”; y ayer le hizo lo mismo a **A** (la otra seño) y se largó a llorar, entonces “Ya va a venir” le dice, pero era porque no había copiado. Y hoy empezó, que no estaba copiando porque me estaba hablando de las Islas Malvinas y que se yo, y cuando ya tocaba el timbre que empiezan a preguntar el resto cuando toca el timbre, le digo “ya ahora toca el timbre, y vos **S** (que estaba sentada al frente, cerca mío)”; **S**: “es que yo no he podido copiar (porque habla así) porque tengo que pensar no sé qué...”; **Doc**: “pero va a tocar el timbre **S**”, y cuando tocó el timbre le agarró una desesperación, y anteriormente me había preguntado “¿Y **D** por qué no viene?”, y le explico que **D** tiene a otros nenes, que trabaja en otra escuela y que no viene todo el día con vos, le digo yo “no te acordás que el año pasado la seño **R** también tenía otro nene, que trabajaba en otra escuela, y tiene que venirse de otra escuela y eso le lleva un tiempo”; “Ah ¿tiene otro nene?” decía, **Doc**: “Sí, cuando venga le vamos a preguntar”, y se quedó con eso, así que seguramente cuando venga le va a preguntar por qué no vino más temprano, porque ella se queda con el tema y se queda, y bueno con ella es eso, el trabajo diario día a día. Pero después en la casa también, los papás se sientan con ella, tiene un pizarrón donde ella copia, escribe, hace las cuentas, el papá le enseña música, así que toca el órgano, toca el piano, la guitarra, y después sabe inglés porque el papá es profesor de inglés, el año pasado yo hablaba los números y ella venía y los decía en inglés por ejemplo viste, y todos la quedaban mirando. Pero tiene esas cosas, está muy estimulada, así que pedagógicamente nada porque los tiene, vamos a ver más adelante porque ahora de chiquito los tiene, vamos a ver cuándo se vaya complejizando los contenidos, a ver si puede atraerlos, ya que después se pone más abstracto lo que es matemáticas, la escritura por ahí no tiene dificultades...

E: La comprensión del texto...

D: Claro, los conceptos y eso, pero por ahora vamos bien.

E: ¿Qué es para vos el aprendizaje?

D: ¿Qué es para mí el aprendizaje? El aprender jajaja, y es incorporar conocimientos, básicamente es eso aprender, te presentan algo y uno lo va incorporando, en sus distintos niveles que tenga de... en las etapas que uno este, ir incorporando esos aprendizajes nuevos.

E: Y con los chicos que están con proyecto de inclusión, ¿cómo definirías este aprender?

D: Este aprender, ehh... y también, pero siempre tratando de ver hasta donde le puedas presentar algo que él lo pueda entender, que lo pueda captar, que lo pueda “aprender”. Por eso te digo, con **G** se trabaja de una forma para que pueda aprender, y con **S** es otra. El que más trabajo te lleva es **G**, porque a él vos le presentas (en el área de lengua que es donde estoy yo) algún tipo de sonido para trabajar o escritura espontánea, y hoy trabajas bien y al día siguiente vos decís todo el trabajo que habíamos hecho ayer se hizo agua, o sea, es como que no lo aprende, no los incorpora, entonces cuesta muchísimo, es volver a arrancar y entonces cuesta más. Porque él no se da cuenta de que estamos aprendiendo algo que es esto, que es la escuela, que estamos para algo, y en la casa no hay una continuidad, es lo que es acá y es acá, o sea, a él no se le manda ninguna tarea de refuerzo ni nada porque sabes que no lo va a hacer, entonces es difícil porque es solamente las 4 horas que estamos acá, más restale la leche, sus juegos o berrinches cuando está cansado.

E: Entonces los obstáculos en ese aprender...

D: Tiene que ver con esto, no hay un apoyo externo que te ayude y bueno, eso es su personalidad es así, otro estímulo aparte él no tiene, es esto nomas, tiene muchas necesidades, entonces no le podemos exigir más de lo que hacemos, ya con que él logre portarse bien, sentarse, que no empiece a gritar y que entienda la rutina del aula, y

bueno aprendió algo, lo civilizamos un poco para poder estar dentro de una sala con 20 personas más. Entonces bueno, y las chicas que lo tuvieron te dicen “ay pero está divino G” te dicen, pero es eso, está más tranquilo, que no sabemos si es porque está más grande o si aprendió que la rutina de la escuela es esta.

E: Si ha incorporado los hábitos...

D: Claro, los pequeños hábitos de todos los días. Porque él no saca el cuaderno, Doc: “G abrí la mochila, dale, pone la fecha”; G: “yo no quiero poner la fecha”, “hoy no tengo ganas de escribir eso”, empieza y encima tiene una voz muy fuerte que molesta al resto también, y entonces esperas que venga la MAI para que lo lleve un ratito porque si no tenés que buscar ayuda porque el año pasado era gritar, gritar y gritar, este año por lo menos no grita, tiene ya su voz así pero no molesta al resto, pero bueno los obstáculos a veces son bastantes, entorpece bastante la tarea porque es como que siempre tenés que contemplarlo y decís “bueno, es lo que hay”, se hace lo que puede.

E: ¿Y los favorecedores del aprendizaje? ¿Qué situaciones favorecen el aprendizaje?

D: Y a él lo que le favorece es estar el uno a uno, porque en la parte social le encantan los recreos, y la parte social la tiene re incorporado, es más, él juega con los nenes del año anterior, con sus compañeritos de primero y segundo, y a veces lo ves que es un nene más. Y después en la parte intelectual es el trabajar uno a uno, que además él ya lo tiene, cuando llega la MAI él agarra su taza, su cuaderno porque él trabaja con otro cuaderno y sale, después cuando la MAI se tiene que ir, él viene y ya no quiere hacer más nada, “puedo jugar con los bloques” te dice, “puedo agarrar las letras”, entonces bueno, el trabajo con él es eso, es estar solo, el trabajo individual.

E: Y esta cuestión del cuaderno, que tiene dos cuadernos, ¿cómo es?

D: Sí, porque acá trabaja con dos cajas grandes, el cuaderno cuando está conmigo, es el seguimiento que hace la MAI, yo mucho no veo lo que hace con la MAI, por ahí ella

viene y me cuenta o me muestra, pero se lo lleva ella, no queda como un registro para mí de lo que hace ella. Yo tengo lo que hace conmigo.

E: Digamos que con la MAI trabaja con otro...formato.

D: Con otro formato sí, a veces le digo yo “no encuentro el cuaderno de lengua” (porque tenemos dos cuadernos, como somos dos), dice “ay me olvidé de dártelo, lo tengo yo”, pero estuvo dos semanas sin el cuaderno y yo pensé que lo había perdido, que lo tenía la mamá o lo había perdido en la casa, y bueno...nada, con uno trabaja en el aula y con el otro trabaja con ella. Trabaja mucho en hojas sueltas.

E: No tanto en la organización del cuaderno.

D: Claro, la parte estructural del aula no. Y en el cuaderno a veces dejamos algo plasmado para que digan que se está haciendo algo porque si no parece que no se estuviera haciendo nada, y no es que no haces nada.

E: Sí, sino que la forma de trabajar es otra...

D: Claro, es porque a él no le sirve el trabajo en el cuaderno, no es productivo, no puede, no llega a hacerlo, y se enoja, y tampoco logras nada bueno, por ahí cuesta mucho más. El otro día entró al aula y le digo a la MAI “hoy no vino G”, y me dice “si vino, está ahí abajo”, se cayeron unas cosas y estaba tirado abajo de la mesa haciendo un escándalo. Cuando no viene se nota, que no vino.

E: ¿Y con la nena? si vos ves favorecedores u obstaculizadores

D: No, con ella no, obstáculos no hay ninguno. Ella su obstáculo es su enfermedad que tampoco está como...no sé qué tipo de autismo tiene porque ella se comunica, la puedes traer, se relaciona ahora muy bien con sus compañeros, eso que el año pasado no, el año pasado era nada, a fin de año recién un poco mejor. Entonces por ahí a ella lo que le cuesta más es esperar, respetar el turno, lo que a ella le saltó las ganas te lo larga y no tiene nada que ver. Por ahí ellos están todos así escuchando y ella salta con cualquiera y

tenés que retomar, y son muy chiquitos y todos se enganchan con el tema de cualquier cosa. Y facilitadores no, que ella tenga una maestra MAI que la acompañe eso está bueno, en el caso de los dos, sino sería imposible trabajar.

E: ¿Cómo van haciendo esta evaluación de los procesos que van teniendo?

D: Ehh... ¿Cómo lo organizamos?

E: ¿Cómo lo van viendo este proceso que se está haciendo? ¿cómo hacen para ver si modifican esto? si esto no fue bien, busquemos otras estrategias, si con esto avanzo seguimos con esto.

D: Si, se va conversando todos los días con el equipo, con las MAIs o con mis compañeras, las paralelas, todo el tiempo con diálogo, pudo hacer, no pudo hacer, logro esto, esto no. Es así, juntos esto. No hay nada en particular que se pueda referir... ¿a un evaluación decís vos?

E: Es más que nada el concepto de evaluación que toma cada uno. Más que nada es cómo ven este proceso, si va avanzando o no.

D: Si, en el caso de los dos, ya venimos con una pedagógica, o sea, si, hubo un avance, se ve en las conductas, en la forma de trabajo. Y es más, **G** este año empezó la escuela especial, martes y jueves va a la especial a la mañana para trabajar toda la parte de fonetización, y bueno esos días viene a la tarde cansado, es mucha escolaridad, y llegan las cuatro de la tarde y ya está tirado en el piso, y si no está la MAI que no viene por alguna cuestión es re difícil trabajar con él, pero bueno, es complicado. A veces es complicado que los papás entiendan que por ahí una escuela especial es mejor que esto, que la escuela especial está preparada para este tipo de... pero bueno, hay que incluirlo. Tendría que ser al revés, por ahí hacer la parte de inclusión social acá y no la del aprendizaje sistemático, pero no soy personal acorde para decirlo.

E: En tu formación, ¿viste algo relacionado con la educación especial?

D: No, nada. Que yo me acuerde no. No, no me acuerdo de haber trabajado con alguien.

E: Y después en los espacios de formación, de capacitación.

D: Si, viste que... capacitación no me acuerdo si hubo alguna específica. Todo lo que pude ir incorporando fue por medio de la Dirección donde iba siempre, que es la que se re ocupa de bajar información o de darnos alguna pista o guiñe para seguir, pero después no me acuerdo de algún trabajo, por ahí de algún espacio de esos que hacen de formación permanente, pero nada más específico de eso. Ahora me parece que hay algunos específicos para inclusión, antes no había y todo lo que hay es una movida nueva.

E: Recién ahora están...

D: Si, por eso te digo, yo no entré a la página ahora, porque una de las chicas comentó que había un curso que es inclusión y no sé qué más este fin de semana en Las Grutas, pero claro son \$800 más el viaje hasta Las Grutas, entonces no es tampoco acceso para todos.

E: ¿Qué es la discapacidad para vos?

D: La discapacidad es una diferencia, ya sea motora o... una diferencia que te diferencia del resto, que si lo tomás desde ahí, somos todos diferentes, pero bueno una discapacidad es como que tenés algo que te obstaculiza para tal fin o para... ya sea una discapacidad motora, una discapacidad mental, algo que te bloquea, ya sea para movilizarte o aprender.

E: ¿Y la discapacidad intelectual?

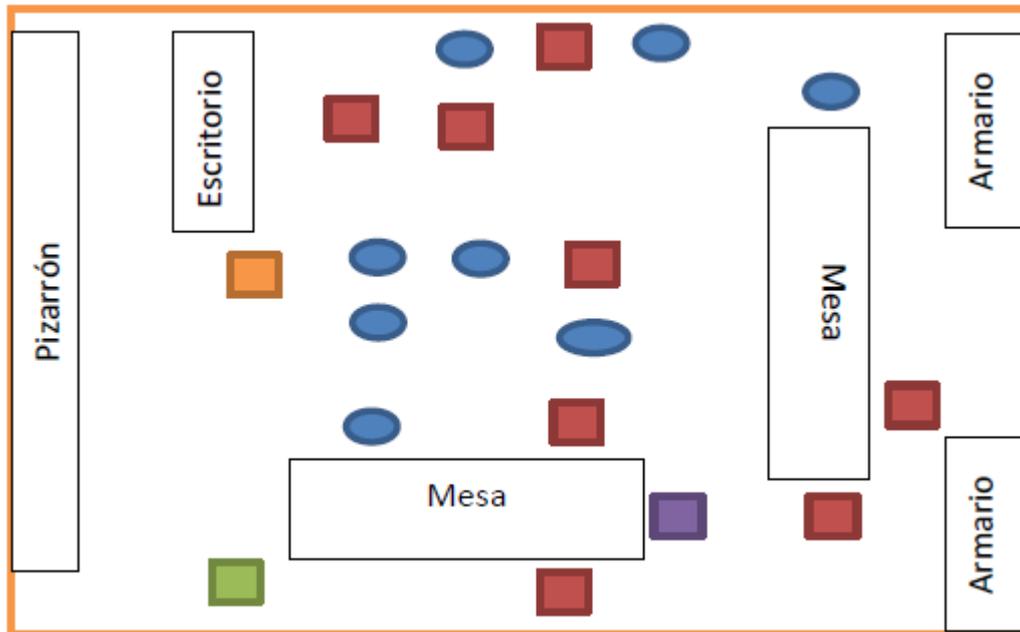
D: Y porque seguramente debe haber algo... siempre relacionado a lo físico, algún trastorno físico-mental que te dificulte aprender. Hay muchos porque también está el déficit de atención o el déficit de esto o de lo otro, pero es como que no se específicamente qué abarca temática, cada dificultad en eso, porque es una dificultad

para...

Observación N° 13

Lengua – 3er. Grado

Se ingresa al aula.



 Docente

 Niñas

 Niños

 Alumno con Apoyo a la Inclusión (API)

 Maestra de Apoyo a la Inclusión

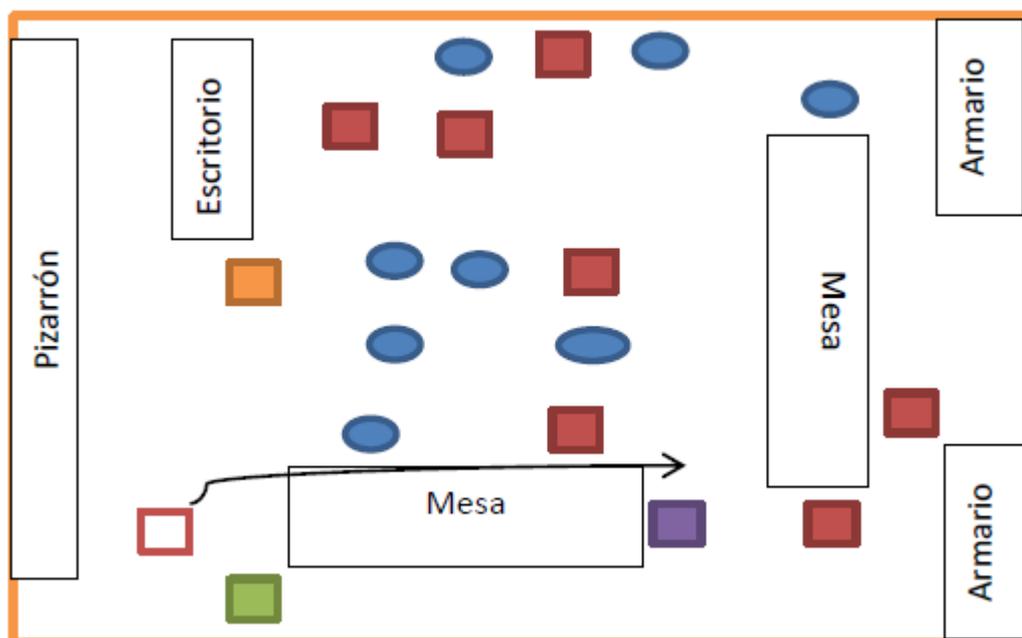
 Observador

Doc: Miren tenemos que terminar la ensalada de frutas.

E: Muy rica la ensalada.

R: Le faltó un poquito de azúcar.

Entra la MAI. Se levantan varios nenes y rodean a la docente.



MAI: Que rico lo que están comiendo.

Doc: Hola seño.

MAI: Que rico olor seño.

La MAI se acomoda en un asiento cerca de S.

Doc: ¿Cómo andas MAI? Te traje el frío.

MAI: Si, me traje el frío ¿Vos ya escribiste eso? (dirigiéndose a S).

Doc: No se si copió todo, pero si la fecha.

MAI: ¡Ah! le falta completar.

Doc: ¿Qué fruta usamos?

E: Manzanas, bananas, peras.

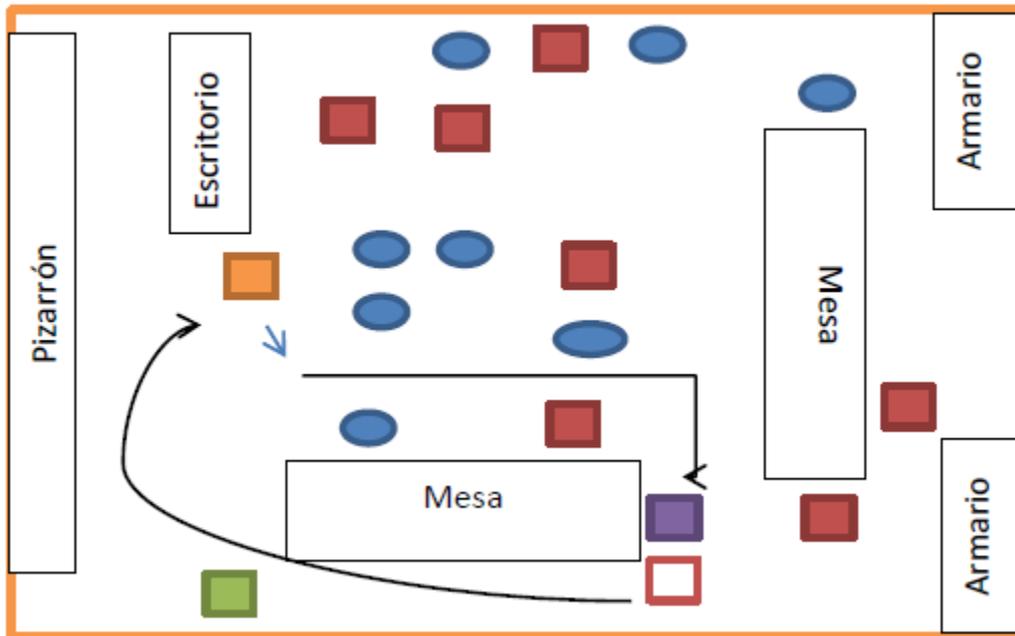
E2: Pera.

Doc: En el otro grado, estuve tres días con el balde.

MAI: ¿Pero qué, no toman nada?

Doc: Pasa que no traían taza.

La MAI le busca ensalada de fruta a S.



MAI: Hay que comer todo tipo de fruta. Verdes, moradas.

E: ¿Qué es procedimiento?

Doc: Es que es lo que hicimos.

E: La cortamos.

MAI: ¿Eso nada más?

Doc: Tienen que escribir todo lo que hicimos. No pueden poner solo palabras porque es una receta para que el otro entienda.

Empiezan a hacer el listado del procedimiento:

1 Agua

Doc: ¿Cómo agua?

E4: Lavamos la fruta.

E5: Y después la cortamos.

E2: Le pusimos jugo y azúcar.

La MAI trabaja con los otros chicos.

MAI: La seño dijo que no pongan una sola palabrita. ¿Qué lavaste?

E: La fruta.

MAI: Entonces lavamos la fruta.

Doc: Tengo que poner lo que hice porque si pongo “cortar”, ¿qué corte? ¿la carne?

Entonces pongo la “fruta”. Tengo que poner qué corto. Si yo no lo vi, cómo sé que cortaste si me decís “cortar”.

La docente se sienta en su escritorio y va corrigiendo.

MAI: Listo **S**, terminamos.

Doc: ¿Qué fruta usamos? Como 6 frutas.

La docente copia en el pizarrón las frutas que le dicen los chicos.

E: Banana.

E4: Pera.

E5: Manzana.

E2: Mandarina.

E3: Naranja.

E7: Cuchillo.

Doc: No es un paso el cuchillo.

E7: Bueno.

Doc: ¿Hoy quién faltó?

E: **B**.

Doc: Ah **B**.

MAI: ¿Y vamos a terminar la ensalada de fruta? (le dice a **S**). La cortamos a la fruta, mirá suena una en el medio de fruu, fru, para que diga fru lleva R en el medio ¿**S** qué ingredientes usaste?

S: Banana.

Se acercan varios niños al escritorio de la docente.

trabajando con S.

MAI: Uvas. Ahora tenés que poner procedimiento como lo hicimos.

Doc: ¿Quién terminó la tarea? le voy a dar otra tarea, porque hay compañeros que se cansaron de esperar.

La docente hace un comentario a M sobre una botella: “si no te sirve, la tiras”.

Doc: Un broche, una brocha, ¿En estas palabras, qué grupo de consonantes es?

E: Br.

Doc: Hoy vamos a trabajar con esto.

Escribe en el pizarrón “PALABRAS CON BL”.

E: Señal ponela en cursiva.

La docente escribe, a su vez, “Palabras con bl”.

Doc: Toca el timbre, pongan el título y el que termina sale al recreo. Van a lavar las tazas en el recreo.

Toca el timbre, la docente sale del aula y los niños/niñas van saliendo a medida que terminan.

E: Jugo con la de jueves (Va a mirar el pizarrón los días y vuelve a su mesa a escribir la J).

Vuelta del recreo.

Doc: A sentarse. Retomamos. ¿Acá cuántas veces les expliqué qué no se puede correr, no puedo correr acá adentro?

E2: Me tropecé.

Doc: ¿Pero cómo te tropezaste? Porque la escuela no tiene escalones.

Siguen hablando sobre el no correr en los pasillos de la escuela.

Doc: Levanto la mano el que tenga una palabra que empieza o tenga la palabra bl.

E: Blanco.

R: Blanco.

E: Yo dije blanco.

Se para **R** y dice: “yo no dije blanco, dijo black, en inglés.”

R: Blue.

Doc: ¿Qué significa?

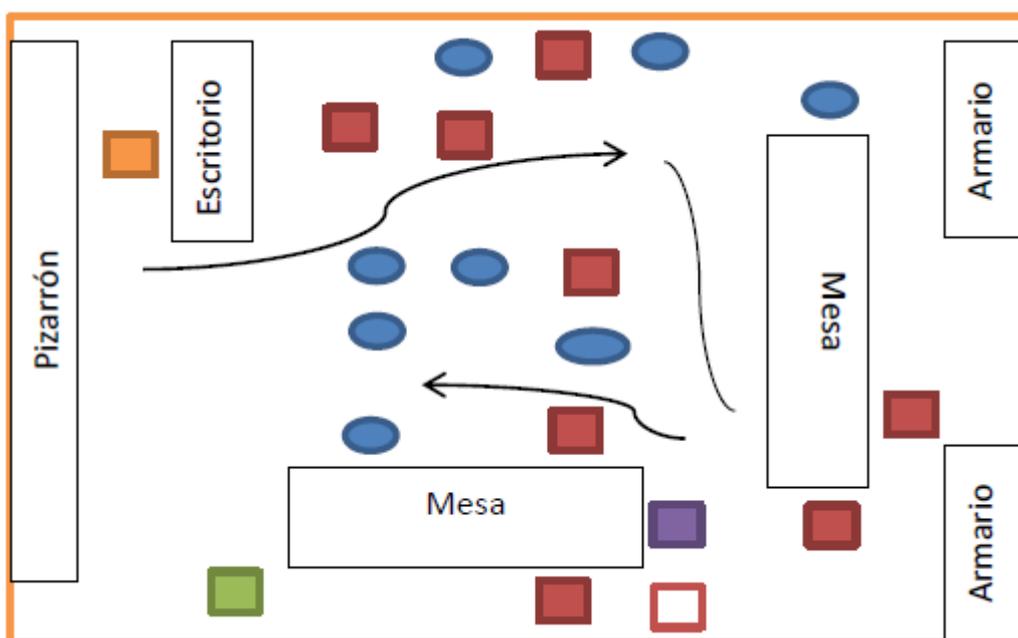
R: Azul, en inglés.

Doc: A ver, miren acá (señalando el alfabeto colgado en el pizarrón). ¿Qué otra palabra tienen acá que les pueda ayudar a pensar?

E: Blusa.

Doc: Tabla.

La docente entrega un par de fotocopias al grupo.



Doc: **S**, **S**, ¿qué estás haciendo, terminaste? (se acerca a la mesa donde está **S**). **S** coloca dentro de ¿qué, un bowls o una fuente? ¿A vos ya te di la fotocopia?

La docente se va en frente del pizarrón.

Doc: Miremos todos para acá, miren para acá ¿En qué está escrito esta bl (indicando en la fotocopia)? La puedo repasar con el dedo, después la pueden pintar, vieron que tiene

renglones ¿Para qué puede ser?

E: Para no pasarse de la línea.

Doc: La línea está para repasar los espacios. Subo, me paso y bajo, y luego subo para hacer la l.

E: Loco.

Doc: No, es una bl, no una l. Arriba hay tres dibujos que tengo que pintar con bl.

E: Bloque, bote.

Doc: ¿Bote tiene bl? ¿Yo digo blote?

Estudiantes: NO!!!!

Doc: ¿Biblioteca lleva bl? Seguimos con los de abajo. **AL** pinto bolso y bandera. Bandera, yo no digo “blandera”, ¿y globo?

E: No, globo empieza con la de gato.

Doc: En esos renglones (señalando la actividad que sigue) escribo el nombre de los dibujos que pinté.

Mientras la docente habla **S** está mirando el armario

E: ¿Cuánto falta para que vayamos a casa?

Doc: Un ratito.

La docente se acerca a uno de los estudiantes.

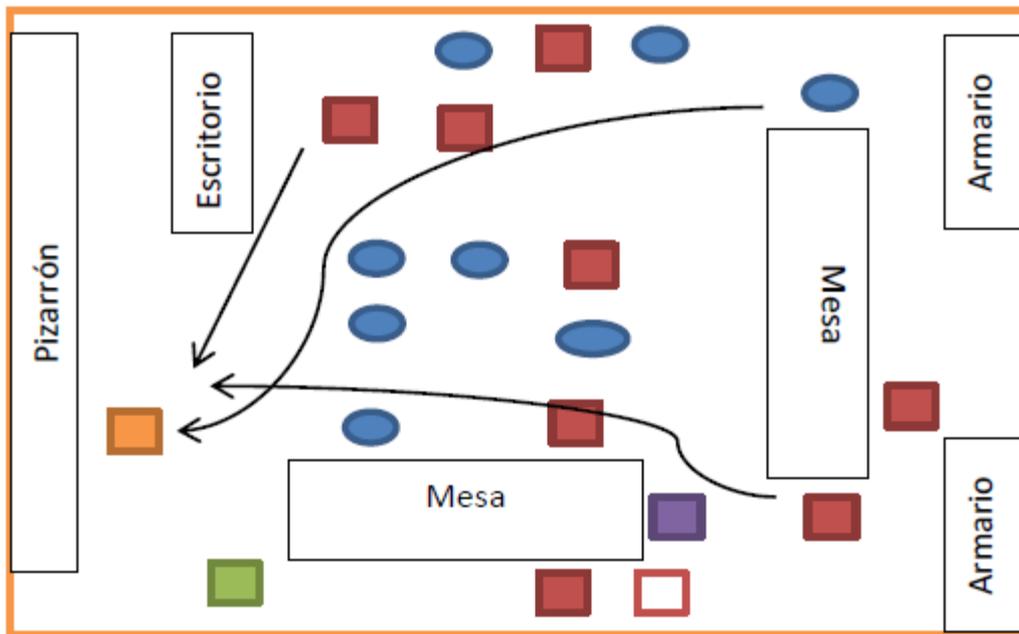
Doc: Más o menos porque están medias voladas esas letritas.

E: Señor, **M** dijo malas palabras.

M: Yo no dije nada.

D: Córtenla, cada uno se hace cargo de lo que corresponde.

Se paran varios niños donde está la docente.



Los niños vuelven a sus asientos. La docente se sienta en su escritorio y le suena el teléfono. Atiende el mismo.

Doc: Hola mamá. Que lo va a venir a buscar el tío.

La docente cuelga el teléfono. Entra la MAI.

MAI: Colocamos en un balde blanco, las frutas cortadas.

LA MAI le copia algo a S en el cuaderno.

MAI: Bueno, le avisamos a la seño (van al baño).

Doc: MAI fíjate que no hay agua.

La MAI y S se retiran del aula.

Doc: Vayan pegando la fotocopia que vamos a escribir la tarea porque estamos de turno.

E: Seño, no terminé la tarea.

Doc: Dejá los espacios.

E2: ¿Guardo seño?

Doc: No, porque falta la tarea para casa.

La docente escribe en el pizarrón: TAREA PARA CASA: LIBRO GRANDE PAG. 38

VUELTA Y VUELTA PAG. 11

Doc: Tienen dos tareas, del libro grande la pag.

E: 38.

Doc: Que se habla sobre la receta. Y de Vuelta y Vuelta pag 11. Que también habla sobre la receta.

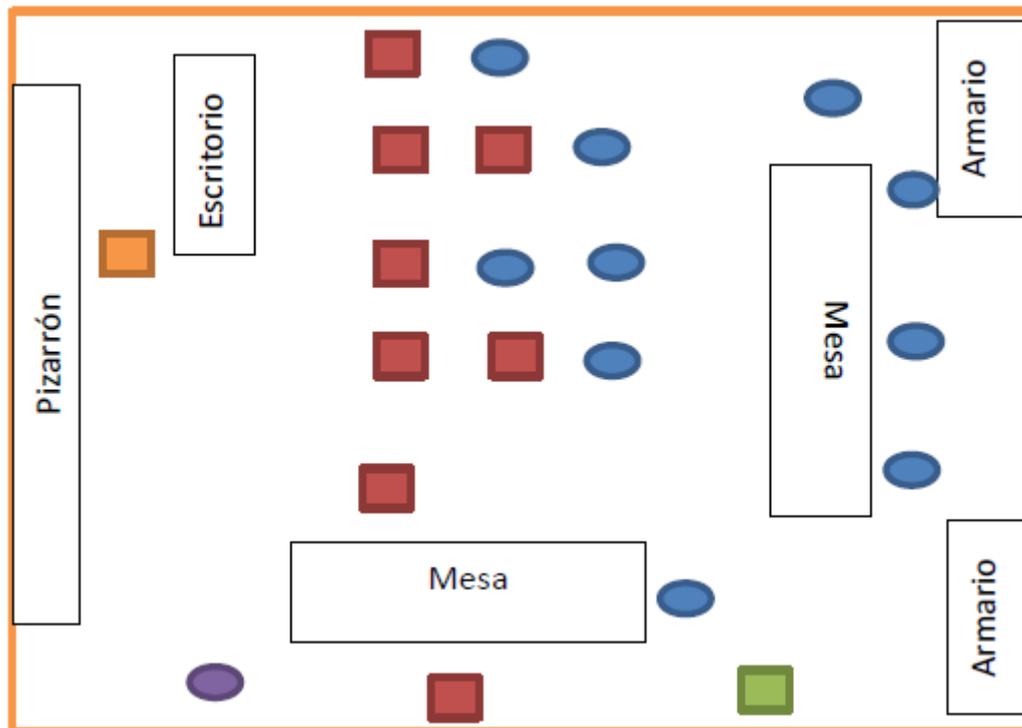
E: Señor, ¿puedo ir al baño?

Doc: No, que ya nos vamos.

Se preparan para salir. Termina la clase.

Observación N° 14

Lengua – 3er. Grado



-  Docente
-  Observador
-  Niñas
-  Estudiante con Configuración de Apoyo
-  Niños
-  Maestro de Apoyo a la Inclusión

Doc: ¿Esto es amarilla o amarillo?

Se paran cuatro nenes frente al escritorio.

Doc: Esta no es la palabra amor. Los faroles.

Uno de los niños se encuentra parado en el medio del aula, en el cual la docente dice:

“SA ¿Se puede saber qué haces? ¿dirigís el tránsito?”.

G se para a buscar pan, agarra uno y se vuelve a sentar.

Doc: El que va a tomar la leche saca la taza.

M: Yo no tengo taza ¿alguien tiene taza?

Doc: ¿Alguien tiene una taza para prestarle a M?

La docente empieza a repartir la leche mientras uno de los estudiantes reparte el pan.

E: G aquí hay con mermelada (refiriéndose al pan).

Doc: SA te tomás toda la leche. Lee todas las palabras y acomodá en el texto (se está trabajando en el libro –completar el texto con las palabras que faltan).

Se le vuelca la leche a un nene y la docente lo manda a buscar un trapo de piso. G abre y cierra la puerta del salón con el pie.

Doc: Eh G.

En el salón hay niños moviéndose por el aula.

Doc: Desde que empezamos la clase les dije que no se podía correr porque el aula es chiquita.

Se acercan unos estudiantes y le consultan.

E: ¿Amarillas o amarillo?

Doc: ¿Qué parte no entendés de “no molestar”? (le dice a G que seguía abriendo y cerrando la puerta con el pie). El que terminó el texto tiene un cuadrado que dice “entre dos vocales y las que comienzan”.

Comienza	Entre

Doc: En el cuadrado vamos a poner las que suenan fuerte en la primera y en la segunda

las que suenan suave entre. ¿Anaranjado va en?

Y la docente vuelve a decir a-na-**ran**-ja-do.

E: En la segunda.

Doc: Fa-**ro**-les.

E: Fuerte.

E2: En la segunda.

Doc: Fa-**ro**-les. Es en la segunda. ¿Y **Ro**-pa?

E: Fuerte.

Doc: ¿Entonces va en...?

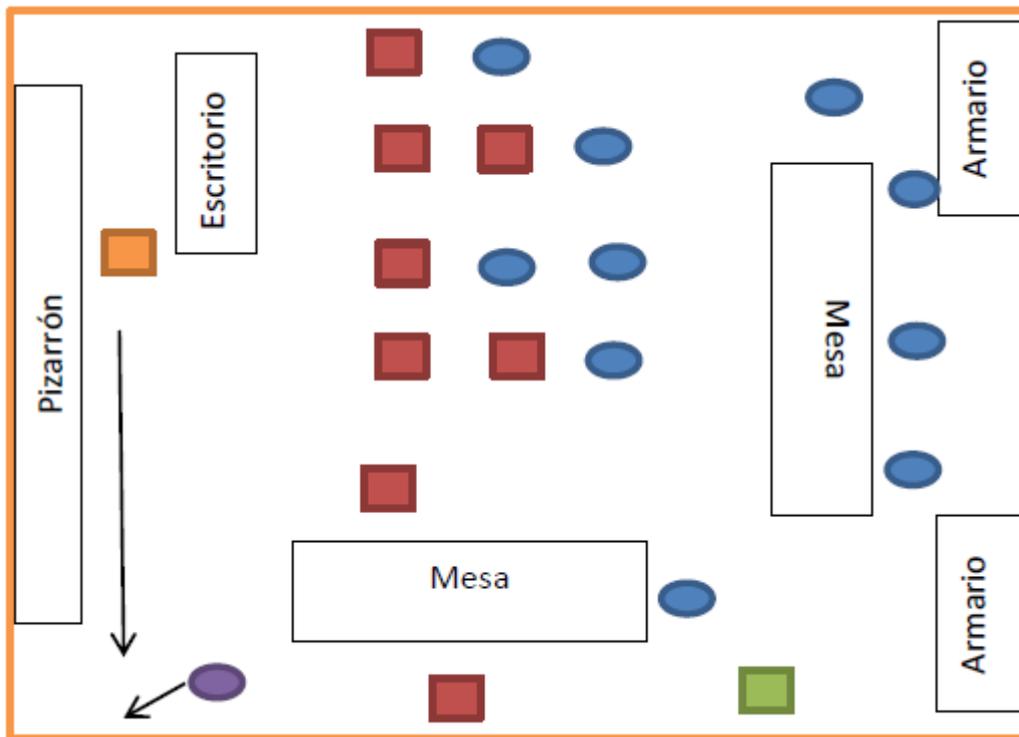
E: La primera.

Doc: ¿Y **Rue**-da?

E3: En la primera.

Mientras tanto **G** toma la leche y come pan. La docente habla con una de las estudiantes: “no, no porque dice esto...”

La docente sale del aula. **G** se para, sale del aula y luego se para en la puerta.



E6: Ahí viene la seño.

E3: Ahora vas a la dirección.

Entra **G** dentro del aula.

E6: Ahora viene de verdad.

M: Seño, **G** se paró y se fue.

Doc: Si, lo vi.

La docente se acerca al armario y busca unos bloques con letras y se los da a **G**.

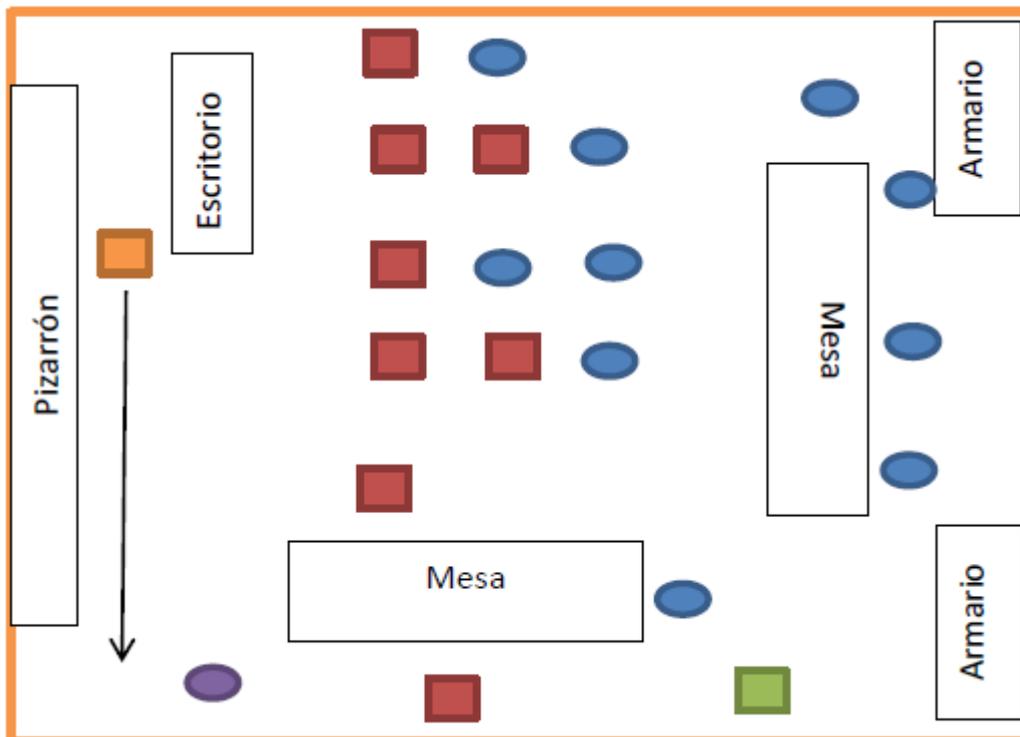
E: Una sola.

G hace filas con las fichas.

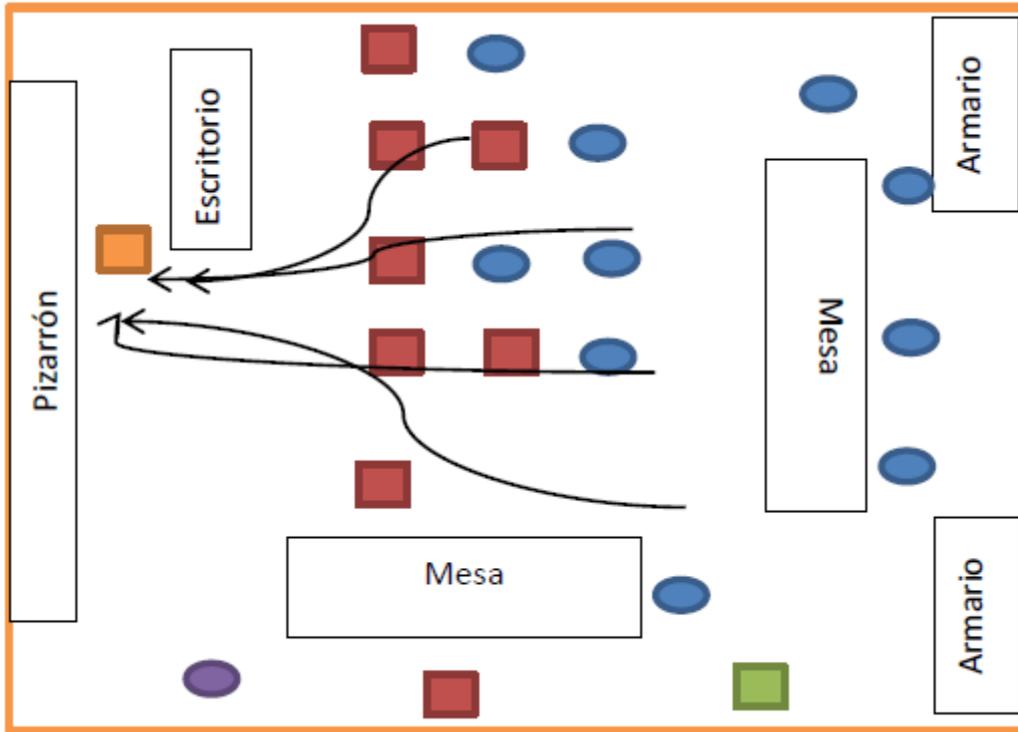
E: **B** tu abuela.

Ingresa otra docente y retira los cuadernos de comunicación de los niños.

La docente sale hablar con la abuela de uno de los niños.

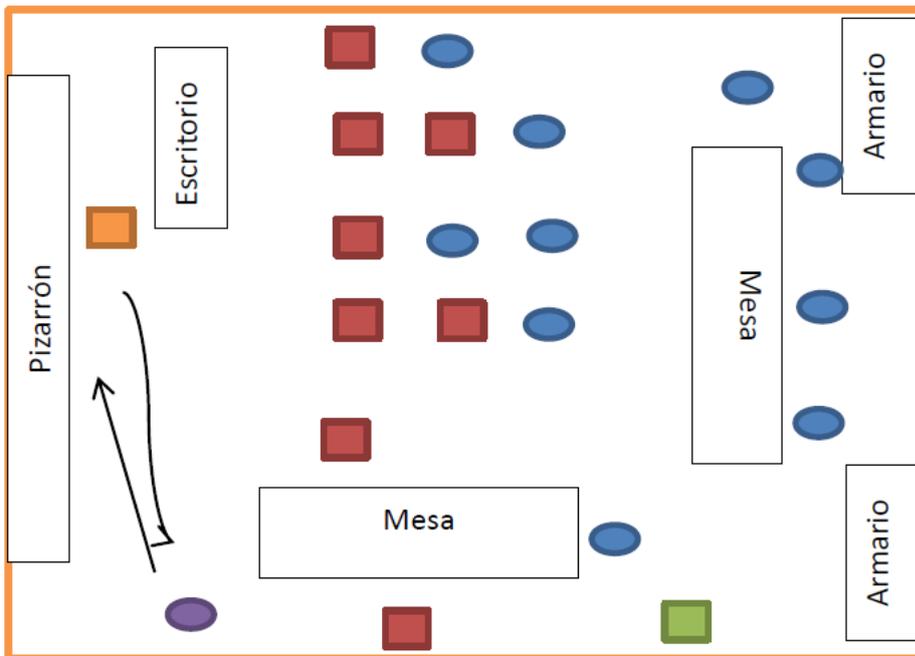


Ingresa una niña y la docente se retira. Cuando vuelve se sienta en el escritorio, y se acercan niños/niñas a este.



Doc: Es escribir una historia, no escribir una palabra.

G: ¡Seño! ¡Mira esto! (indicando una torre realizada con las fichas de madera).



Doc: Si, armo las palabras que te dije.

G: Si, y no se caio una palabra.

Doc: **G**, ¿Ese es el trabajo que tenías que hacer? ¿Por qué no haces caso? Ya lo

La docente escribe en el pizarrón.

EN CASA TERMINO PÁG 10.

PASA A CURSIVA EL EJERCICIO 5.

TALLER DE JUEGOS.

Hablan en qué parte del libro es la página.

Doc: Se llama vuelta y vuelta ¿Por qué? En cada tapa, en la verde lo hacen con la seño

A y la roja conmigo. Hay que guardar todo dentro de la mochila, el que terminó todo.

Ustedes van a poder elegir con quien quiere jugar.

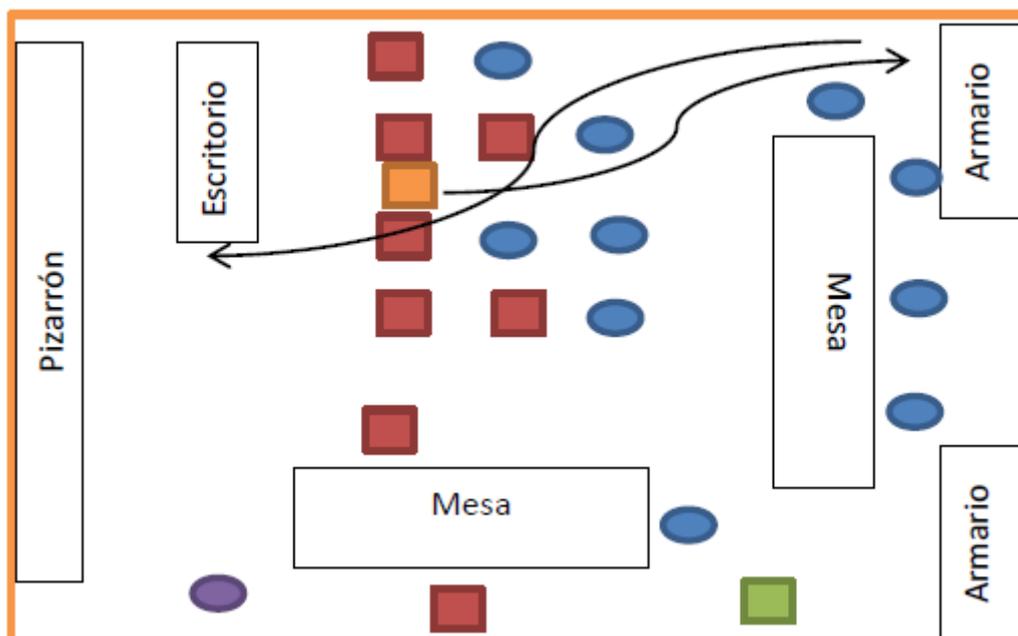
Doc: Seguí haciendo cosas que no corresponden (dirigiéndose a una niña), no veo nada.

G: Amigos miren (mostrando la torre hecho con las fichas de madera).

Doc: Ya le dije a E (Directora) que no hiciste nada. SA donde terminaste de escribir, lo seguí rompiendo cómo lo vas a solucionar ¿Qué podemos hacer ahora?

Conversa con el niño.

Va al armario en busca de una caja, la cual deposita en el escritorio.



Doc: Le voy a mostrar la caja y que podemos utilizar.

Entrevista N° 7

Adriana Cajarville de Serra, ex Directora de Educación Especial de la provincia de Río Negro.

Entrevistadora: Primero te quiero agradecer por tu predisposición para realizarte esta entrevista. En primer lugar te quiero preguntar ¿Cuál es tu profesión base?

Respuesta: Yo soy jubilada, en realidad. Soy docente de Educación Especial, mi formación es de maestra común, maestra de educación especial especializado en mentales, y después hice una capacitación en servicios motores, y soy asistente educacional. Me jubilé en el 2010, por ahí hay cosas que se me pueden escapar, hace 10 años que me jubilé. Trabajé en educación especial en provincia de Buenos Aires, en Carmen de Patagones, después me vine a trabajar para Viedma y trabajé en la Escuela Especial N° 7, donde fui docente y vicedirectora, en la Escuela Laboral, donde fui directora, y ahí me jubilé con el cargo de directora de la Escuela Laboral; y después trabajé en el Ministerio de Educación, primero como Secretaria Técnica de Educación Especial, que era lo único que había del área una secretaría técnica, que incluso no era sólo de especial sino que también tenía común, y después fui Directora de Educación Especial, la primera (risas) en el Ministerio de Educación cuando se abrió la Dirección de Educación Especial en el 2003 que ahora está junto con Servicio Técnico.

Eso es como decirte como algunas cuestiones importantes que trabajé en todo lo que es esto que estás viendo vos, en todo lo que es, digamos, no sólo la inclusión sino desde la integración y todo ese trayecto y cambio de paradigma que se fue dando hasta llegar a la inclusión, ese fue uno de los trabajos que yo considero como más importantes dentro de lo que yo he podido hacer, junto con el perfil de educación especial que cuando

llegamos no había nada, y después todo lo que es el diseño de la carrera de educación especial en la provincia, y todo lo que tiene que ver, esto ya prácticamente jubilada lo hice porque me contrataron para ello, la capacitación para el concurso de directores que se dió en diciembre de 2011, si no me equivoco. Eso es un poco mi trayectoria dentro de la provincia.

E: Es muy importante que hayas sido la primera que hayas fundado el cargo de directora de la Dirección de Educación Especial...

R: Si, vos sabes que para mí fue, yo no te puedo decir lo que lloré ese día, porque fue tan cómico que yo era Delegada Regional Viedma y me llaman a una reunión y empezamos a hablar, y ahí yo conozco a Barbeito porque personalmente no lo conocía, porque yo ya venía de la gestión anterior. Entonces contábamos quienes éramos, y yo se ve que hablé con muchos amor de la Educación Especial, bueno pasó, a la noche me llaman por teléfono a las 9 de la noche que fuera al Ministerio, yo dije “¿qué cagada me mandé?” y no, era para decirme que iban a crear la Dirección de Educación Especial y que el ministro había pensado en mí y si lo aceptaba, más vale imaginate que era lo que yo toda mi vida había deseado que se creara, que pudiéramos tener algo que nos guiara, que fuera nuestro porque toda la vida fue siempre dependiendo de primaria y bueno, ahí empecé a trabajar y ahí me encontré con un montón de cosas para hacer y que todavía hoy quedan por hacer y espero mucho que Mónica pueda, y estoy segura que así será, resolverlos de a poco.

E: Ya que vos hablaste de estos cambios que se fueron generando, ¿cuáles fueron esos cambios? ¿cómo se llevaron a cabo? Principalmente a la creación de la Dirección que le da una entidad a la educación especial, y que la educación especial no es solamente de primaria sino que es algo que se fue aplicando a todos los niveles, porque es algo transversal.

R: La educación especial atraviesa a todos los niveles del sistema educativo, desde el nivel inicial con los niños que no sólo están en el jardín sino desde antes, de todo lo que es atención temprana, en ese momento todavía hablábamos de estimulación temprana hoy nos remitimos a la atención temprana. Y lo atraviesa digamos lo que sería para la educación especial para las escuelas de educación especial lo atinente a nivel medio, que serían las escuelas de formación laborales. Que están en largo proceso de cambio ya desde cuando yo me jubilé ya había empezado ese cambio pero bueno como todo cambio produce resistencias, y es lógico que así sea, pero yo calculo que cada vez va a ser más importante.

Pero bueno hubo que en principio, al trabajar en este cambio de paradigma que va de la integración, en eso la provincia de Río Negro ha sido pionera del año 1995, cuando trabajamos con la ley de promoción de las personas con discapacidad para adelante ha sido pionera del país sin duda. Venía trabajando fuertemente todo lo que es integración en la provincia de Río Negro, y a partir del año 2003 empezamos a trabajar con la misma fuerza y la misma voluntad de este cambio de paradigma, de ir de la integración a la inclusión que si bien parecen que fueran lo mismo no lo son. O sea, es un pasaje desde la exclusión que tenía la persona con discapacidad ya en antaño, que pasó a la segregación cuando solamente estaban encerrado en servicios de escuelas especiales aun los que no necesitaban estarlo, porque ojo yo creo que las escuelas dentro de la educación especial tienen que seguir existiendo porque hay niños, jóvenes y adultos que no se van a poder incluir lamentablemente. Porque si miramos la experiencia de España, que tenía a todos sus alumnos incluidos pero segregados, porque estaban dentro de un mismo marco físico, en una misma escuela pero estaban en un aula separados y eso no es inclusión.

Nosotros fuimos pasando de un modelo de exclusión total y absoluto a un modelo de

segregación ya por los años fines del '86 y principios del '87 y se empezó a trabajar todo lo que era integración de a poco con la participación del colectivo docente, si lo que tuvo esta provincia gracias a dios fue que siempre se le dio un alto nivel de participación al colectivo docente y también a otros estamentos del sistema político que puede ser el sistema de salud, todo a través del Consejo Provincial para las Personas con Discapacidad. Logrado esto, Rio Negro pionero en esto, nos llamaban para hacer capacitaciones, yo fui a dar.

E: De hecho Río Negro avanza en la integración, cuando las convenciones son mucho después de lo que se genera en Río Negro.

R: Exactamente, por eso te digo que hemos sido pioneros a más no poder, yo me acuerdo haber ido a dar charlas a Bahía Blanca, escuchame. Cuando vos decís Bahía Blanca tiene todo y más. Pero bueno.

El paradigma de la integración está empezando a cambiar porque ya no alcanzaba con tener a las personas con discapacidad dentro de un mismo espacio físico, con las personas entre comillas normales, ya no alcanzaba, en ese paradigma de la integración nosotros teníamos posicionados los pibes dentro de las escuela pero poníamos la mirada en el pibe con discapacidad y no en la persona. Ese cambio que se fue dando de la integración a la inclusión, se empezó a dar en la provincia en el 2003. Trabajamos, en el actual proyecto de inclusión que tiene la provincia trabajamos mucho, cuando te digo mucho es mucho, muchísimo. Trabajos días, horas y años, empezamos a trabajar con Mónica en el 2003 yo me jubilé en el 2010 y estaba en el horno para salir la resolución de inclusión y me jubile sin que haya salido. Ahora en que se trabaja mucho, muchísimo, ¿qué hicimos? trabajamos con las escuelas, y dentro de las escuelas las palabras de los padres, con el colectivo docente, armamos una comisión con representantes gremiales y con gente elegida por nosotros, que pudiese evaluar ese

proyecto de integración pero hacer una evaluación acabada, lo leo pongo mi opinión no, la gente se juntó durante todo un año, y llevo un año y un poquito más hacer la evaluación del proyecto de integración y dar las bases para seguir avanzando en la inclusión. Para esto ya te digo que estábamos en el año 2007, y seguíamos buscando antecedentes y seguíamos trabajando a nivel nacional, trabajamos mucho y muy bien con la provincia de Chubut que tenía en ese momento un equipo de excelencia en lo que es inclusión. Ellos ya denominaban a su dirección como Dirección de Inclusión Educativa, en aquella época.

Y bueno así poco a poco, en esa resistencia y temor lógico de las escuelas que temían que iban a cerrar, fue duro pero pudimos avanzar y los chicos, dejó de centrarse la mirada en el pibe para empezar a centrarse la mirada no en la discapacidad del pibe, sino en las posibilidades que tenía. Y hoy que tengo hijas docentes y miro de reojo y veo que realmente está pasando así, pero ojo que hay gente que sigue sin entender la cuestión pero bueno, sobre todo la gente joven le está poniendo una mirada diferente y bueno yo observo que hoy hay chicos que antes estaban en la escuela especial y hoy están transitando nivel medio con muy buenas posibilidades así como otros que siguen integrados en la escuela, no se los incluye se los integra, están dentro de un aula con chicos que no tiene discapacidad no sé para qué. En algún momento lo entendí hoy ya no, porque yo también he ido avanzando en mi pensamiento pero bueno eso es lo que hicimos.

E: Este comité que vos hablas de representantes ¿fueron de todos los niveles y de la modalidad también?

R: De todos los niveles y había gente, mucho técnico, mucho psicopedagogo y de distintas regiones de la provincia, nos juntábamos una vez cada mes, mes y medio, ellos se juntaban más por supuesto y elaboraron elementos para la evaluación, la realizaron e

hicieron una síntesis y lo que ellos pensaron lo que debíamos hacer, ellos nos dieron una base más sobre lo que estábamos haciendo, nos dio la certeza de que estábamos yendo por un camino acertado con respecto a la inclusión. Siempre teniendo en cuenta algunas cuestiones que son fundamentales, la inclusión no se centra en el diagnóstico, ni en la discapacidad sino en las capacidades, de que la inclusión no está dirigida no sólo a las personas con discapacidad, ni a las personas de educación especial, sino que en general a los alumnos/as, porque no todos los que necesitan que se favorezca su inclusión quieren decir que tenga una discapacidad, capaz que están atravesando otras cosas que no implica que puedan tener una discapacidad. Que el sistema no necesitaba cambios superficiales sino que se necesitaba de transformaciones profundas y que también dentro de esas transformaciones profundas también armamos capacitaciones desde el Ministerio de Educación, capacitaciones que eran provinciales que se hacían por zona, trajimos gente de Buenos Aires, se hizo capacitaciones dentro de los institutos de la provincia. Porque había que ir ayudando a los docentes a generar transformaciones profundas que el sistema necesitaba, teniendo en cuenta que no queríamos que en el niño se incluya una base de igualdad, lo que queríamos nosotros es que se desarrollara dentro de lo que es inclusión, lo que es equidad, cooperación y solidaridad. No centrar el tema en el alumno, sino que la inclusión educativa tiene que centrar en el aula, en el docente, en que los cambios que desde ahí hay que ir generando.

E: La inclusión educativa se da con un cambio de paradigma de cómo se considera a qué es la discapacidad que ya tiene que ver con cuestiones más contextuales y que muchas veces las prácticas influyen entre comillas influyen y generan más obstáculos de los que el chico tiene.

R: Exactamente no te quepa dudas, porque nosotros cuando digo nosotros, digo el docente, la institución, la escuela no debe buscar una persona con un modo de ser y de

pensar normalizado, no no no, hay que reconocer en las personas las posibilidades que tienen, las características individuales y trabajar sin querer cambiar, o corregir la diferencia, sino que hay que enriquecerse de ella y te digo muchas veces he visto y por suerte como aquel que no tiene diferencias se enriquece con las diferencias del otro. Y no queremos que el chico, la persona con discapacidad que entra dentro de un grupo del sistema educativo, que se tenga que adaptar a ese grupo, no, la idea es que se eliminen las barreras para que el chico, la persona pueda actuar en ese sistema educativo y social sin el menor inconveniente. Sin disfrazar las limitaciones, la inclusión significa no disfrazar las limitaciones, si no que ver a partir de esas limitaciones que potencialidades le quedan, y a partir de esas potencialidades trabajar. Nos queda un largo camino por recorrer, un largo camino.

Ojalá algún día dejemos de hablar de la educación para las personas con discapacidad, la educación para los chicos con Necesidades Educativas Especiales, la educación para la inclusión social y por fin nos pongamos hablar de educación.

E: Vos cuando hablas de las capacitaciones que se hicieron a los docentes ¿fueron a los de los Institutos de Formación Docente o también digamos a los que están en las aulas?

R: No no no, los que están en las aulas, se hacían capacitaciones y se regionalizaban e incluso se les pagaba el viaje a los docentes para que fueran a capacitarse. Por ejemplo los de la línea sur se iban a capacitar a Jacobacci, los de Chichinales y Villa Regina se iban a Roca, así se iban juntando. Para este cambio trabajamos mucho con una profesional, que no me acuerdo el nombre, con su esposo que venían de Mendoza. Luego ella participó en la elaboración del diseño curricular de la carrera en educación especial y también trabajamos mucho con Mario Mascotena que era profesional del FLENI y el psiquiatra que no recuerdo el nombre.

Ellos hicieron capacitaciones en la provincia que sirvió, no sólo para trabajar inclusión

sino como se trabajaba adentro de las escuelas especiales. Nos ayudaron a trabajar toda esa resistencia lógica, vuelvo a decirte, porque el temor de que la escuela especial se cierre existió y va a seguir existiendo. Lo que en realidad la escuela cambia se debe aggiornar a la época, digo va a haber grupos de alumnos que no van a poder incluirse lamentablemente a las escuelas comunes pero para esa gran masa que si puede incluirse dentro de las escuelas comunes, la educación especial se tiene que transformar en apoyo para esa inclusión, en aquel momento yo peleé mucho pero no lo logré para que se transforme en centros de apoyo a la inclusión educativa porque realmente está bueno que sigan, que acompañen y no como está ocurriendo todavía que los maestros integradores podían ir dos veces a la semana a la escuela eso no les servía y me parece que otras de las cuestiones que quedan pendiente y ojalá cambie y que vuelva a hacer como antes es la capacitación a los docentes que están frente a grupo de las escuelas comunes, me parece que hay que acompañarlos con capacitación. Pasa que yo, visto de afuera, yo lo que siento es que en el último periodo de gobiernos es como que se frenó todo lo que se venía haciendo a nivel nacional en el tema de la educación especial. No comulgué con el gobierno que había en esa época desde que yo ingresé como Directora de Educación Especial y antes yo era secretaria de educación especial en el '86, mirá desde cuando te estoy hablando. Estamos hablando de gobiernos peronistas, a nivel educativo y en especial en educación especial se trabajó muchísimo, trabajaron mucho con las provincias, hacían encuentros regionales, encuentros locales, había fondos para las escuelas, para los proyectos se podía, y de golpe ya visto de afuera, siento que en los cuatro años del gobierno de Macri, a nivel educación especial no hubo una política de estado, eso hay que retomar. No estoy echando la culpa al gobierno de Macri, la provincia tampoco siento que se haya hecho mucho, porque tampoco tenían una línea nacional, nosotros teníamos una línea nacional, en el confederal los ministros iban y nos

traían todo esto. Me parece que se cortó con el gobierno de Macri, espero que retome, pero también es cierto, a mí me parece que una de las cuestiones que favoreció que haya una línea de trabajo, es que del año '98 hasta el 2010 estuvieron las mismas personas a nivel nacional en el área de educación especial, a ver una era jefa y la otra la ayudaba y en la próxima gestión se daban vuelta la que era jefa ahora ayudaba y la otra era jefa.

E: Había una continuidad de un lineamiento político...

R: Exactamente, en la provincia también tuvimos seis (6) años de un mismo gobierno, ayudó a que se pudiera trabajar con tanto énfasis. Espero que ahora se retome para lo que hay que hacer, de todas manera nosotros estamos excelentemente bien para como están en otras provincias, países, hay lugares que son un desastre, Río Negro sigue siendo pionera, espero que no pierda ese lugar, bueno después de esto hay que ver cómo sigue, cierto que para hacer todo lo que se quiere hacer se necesita plata y después de esta pandemia, no queda un mango dentro de las arcas del Estado, este año es un año en el cual va ser perdido.

E: La construcción que se tiene sobre la inclusión educativa, vamos a llamarla así porque tengo un pensamiento de que la inclusión educativa es para todo el sistema educativo, tenemos chicos que necesitarán más apoyo en su trayectoria escolar, pero bueno eso se va a ir viendo con cada particularidad ¿Cuál es la importancia de aquellos que constituyen y conforman el equipo de apoyo de estos estudiantes? aparece el docente, el equipo técnico.

R: Es fundamental, la primera figura que salta como fundamental es del equipo técnico o del docente primero para detectar, si el docente detecta que hay algo que no cierra hablando en criollo, será el equipo técnico con las herramientas que su formación le ha dado, poder decirle al docente qué ocurre y cómo sigue. El docente no tiene todas las herramientas, a mí me parece que falta mucha presencia de los equipos técnicos en las

escuelas, histórico, si histórico, porque faltan técnicos una de las causas, pero no sirve tampoco de que el mundo es mundo para caracterizar a un alumno recién te termina en mayo o en junio y ahí se lo presenta a la escuela en realidad como el proceso de inclusión, como la palabra lo dice es proceso, tiene que haber una continuidad, no puede cortar porque en marzo se cambia los técnicos, la tarea de los equipos de inclusión es fundamental.

También así como es fundamental, que nos costó horrores que nos entendieran la presencia de personal que esta fuera del sistema educativo como los acompañantes terapéuticos, antes teníamos preceptores, cuando en realidad, esa figura es una figura que tiene que ser de afuera, falta pulir ver como se trabaja en el adentro con esa persona, porque tampoco es alguien que tiene que ir a depositar al pibe dentro del aula y ponerse a tomar mate, no es la tarea tampoco, tampoco estar sentado dentro del aula con el chico, pero bueno todo esto se tiene que ir puliendo, pero los técnicos para mí son una figura fundamental dentro de este abanico de cosas que son necesarias.

Así como también, la escuela en su conjunto, que aprendan que el pibe no es de la señorita Marta, sino que el pibe es de la escuela y cualquiera puede asistir y acompañar en un momento de crisis o cuando la señorita Marta no está, no hay que mandar el pibe a la casa porque no hay quien lo atienda porque el chico es de la escuela.

O por ahí estaría bueno, no sé cómo tienen diseñada la carrera pero hay que darle mucha importancia de las personas con discapacidad, los niños con dificultades en el aprendizaje porque no todos tienen discapacidad, porque también van a necesitar del acompañamiento para poder incluirse el rediseño de su trayecto, evaluar las trayectorias educativas, porque no son cosas estancas, hay que ir evaluando y ajustando.

E: Que este evaluar no quede como una cuestión administrativa. Que tengo que presentar un informe...

R: Tal cual, siempre es bueno que quede escrito, porque yo hoy estoy y mañana no, pero por ahí hay que buscar mecanismos donde en vez escribir cuatro páginas pueda haber una planilla donde pueda ir poniendo las cosas importantes, y si hay algo que no pude poner porque la planilla no me lo daba, poner una observación ya que esto facilita.

E: ¿Vos qué pensás sobre las Representaciones Docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes sujetos a apoyos en discapacidad intelectual?

R: Me parece que en ese aspecto hay mucho también por hacer, me parece que el docente tiene representaciones demasiados elevadas o demasiado bajas, por ahí en el hecho de pensar que una persona tiene discapacidad es pensar que no va a poder, entonces no se adecúan a las necesidades de los chicos.

E: No se piensan las propuestas en base al grupo variado que tenés dentro del aula.

R: Exactamente porque si estoy dentro de un grupo, donde la mayoría puede alcanzar la lecto-escritura y el cálculo con facilidad yo le meto y el que quedó va quedando en el camino.

Yo te cuento, no me he logrado jubilar de mi cabeza, yo hago apoyo escolar, empecé atendiendo personas con discapacidad, alumnetos, y dije me voy a dedicar a trabajar porque no lo hice nunca con alumnos que tienen dificultades de aprendizajes leves. Yo no te puedo decir lo que empecé a ver, yo el año pasado tuve cuatro de todos los que tenía, cuatro alumnos que iban a segundo grado, de los cuatro ninguno sabía leer, y te estoy hablando uno en María Auxiliadora, otro está en el Vecchi, pero la escuela primara, otro en una escuela pública. Yo deje este año porque a mi marido le dio un ACV, entonces decidí dejar este año, quedarme con dos o tres de secundaria que me encanta y después dos o tres chiquitos que no me causan demasiado desgaste, porque te desgastan lo que cada uno necesita, entre ellos uno de esos niñitos que el año pasado transitó, según la maestra que yo lo mandé cuando pasó lo de mi marido. Terminó re

contra silábico y con un apoyo impresionante este año cuando le escribo porque por esto de la pandemia no íbamos a empezar, la mamá me dice si le mandaron unos cuadernillos para hacer, pero no le hemos podido sacar fotocopia, me manda ella una foto y me doy cuenta que son los cuadernillos de Nación, entonces le digo quédese tranquila, que yo se los imprimo y se los mando en un taxi, quédese tranquila lo pago yo al taxi. Entonces cuando me pongo a mirar los cuadernillos, se los mandé y le dije a la mamá, mire de esto va hacer poco y nada. La maestra no se dio cuenta que este chico no podía hacer el de segundo grado porque su trayectoria educativa es diferente a la del resto, este chico perdió todos estos meses además de que la mamá no lo puede ayudar y le volví a escribir y me dice algunas cositas puedo hacer. Claro lectura de media carilla, como va a poder si apenas puede leer palabras sueltas. Esto es lo que hablábamos a todos lo mismo el que puede puede y el que no se joda.

E: Sino el otro extremo de la integración, sino cada uno con su cuaderno y con cuestiones diferentes.

R: Se pasa de un extremo al otro, para que haya inclusión tiene que haber integración, pero acá integración hay porque el pibe es uno más del grupo, pero inclusión ni ahí. He tenido alumnos en apoyo, porque yo voy a las escuelas si las madres me autorizan, yo tuve un nene con dislalia múltiple hasta el año pasado, lo agarré en primer grado no podía hacer nada, porque obviamente escribía como hablaba. Le daban lo mismo que el resto, yo le sugerí que lo cambie, la mamá lo cambio pero la escuela, que lo cambio, le dan lo mismo que el resto le corrigen los errores de ortografía, dislalia múltiple. Le hacen leer hojas y hojas, lee y vas a ver si comprendió o no comprendió, si no puede leer o mejor dicho voy a ser bruta puede pero como el culo. Me parece que esto vos preguntaba.

E: ¿Cuáles eran las funciones dentro de los equipos?

R: Este chico lo tenía de primero, ahora está en sexto y el equipo no le dio bola nunca. Tuve una nena que era una excelente copiadora, te copiaba una carilla y media, pero no te podía leer nada. Esa nena paso lo mismo, falta eso del equipo y que el maestro puede ver tempranamente las dificultades para poder ver qué hacemos con esta diversidad que tenemos en esta escuela. No podemos, darlo todo por hecho, también es cierto que hay familia que no asumen la problemática de sus hijos, no hablo de discapacidad, porque no todos tienen discapacidad, no todos los padres ven que es distinto a la mayoría.

E: Y ahí la importancia del equipo técnico para trabajar con esa familia, para acompañarlos en ese proceso.

R: Exactamente, esta falta de mirar un poco más al grupo clase hacia los integrantes del grupo clase no los permite ver la barrera, a veces somos los adultos las principales barreras para la inclusión del chico educativa y social. Porque creemos que no puede, pero te puedo asegurar que a veces no puedes creer lo que logras. Pero hay que ponerse a intentarlo una y otra vez, sin intentar normalizar, para mí la normalidad no existe. Pero se puede tener grandes logros.

E: Creo que la Resolución 3438/11 trae a cuestión de la reflexión de las prácticas y la importancia de la mirada de las prácticas hacia dónde vamos con cada sujeto y su trayectoria particular.

R: A parte está tan clara las misiones y funciones de cada uno de los integrantes en esa resolución, toda la parte teórica da un sustento tan fuerte, no te puedo decir yo las veces que corregimos horas. Fue un trabajo devuelto a las escuelas, y volvían para los técnicos y volvía llevó mucho tiempo.

Y yo creo que hoy se requiere un ajuste, cuando vos tomás esa resolución se ve demasiado la inclusión pensada en la persona con discapacidad y hoy el paradigma va más allá. Creo que ahí falta una vueltita para aquellos que necesitan apoyo. Ahora

queda para la gente joven.

E: Te quiero agradecer por la entrevista, fue un placer poder realizarla.