

**LA RECONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE DE LAS MAESTRAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN:
LA ARTICULACIÓN ENTRE SUS VOCES Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**THE RECONFIGURATIONS OF THE WORK OF INCLUSION SUPPORT TEACHERS: RELATIONS
BETWEEN THEIR VOICES AND EDUCATIONAL POLICIES**

Marina Copolechio Morandⁱ

Universidad Nacional del Comahue

Recibido: 30-04-19

Aceptado: 07-11-19

Resumen

Este artículo, producto de una investigación, analiza una política educativa de la provincia de Río Negro, Argentina, vinculada a la inclusión de alumnos con discapacidad en el sistema educativo (Resolución 3438/2011). Focaliza en los cambios que se producen en el trabajo de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) y retoma sus perspectivas a partir de las entrevistas realizadas. El primer apartado recupera los aportes del modelo teórico metodológico de Stephen Ball (2002) para el análisis de las políticas educativas. Luego, y dado que la Resolución 3438/2011 se encuadra en un marco más amplio que se relaciona con las políticas que promueven la inclusión como estrategia global del sistema educativo, se desarrollan estos aspectos junto a otros principios teóricos que permiten comprender los significados y alcances de la inclusión. Posteriormente, se analiza el modo en que la Resolución 3438/2011 modifica el trabajo docente de las MAI y se retoma la perspectiva de quienes trabajan ocupando ese rol. Por último, se incluyen algunas reflexiones finales que invitan a pensar cómo avanzar en las condiciones simbólicas y materiales de la inclusión, especialmente en aquellas vinculadas con la responsabilidad del Estado y con los cambios que se requieren en las condiciones del trabajo docente.

Palabras clave: inclusión educativa – educación especial – trabajo docente – políticas educativas

Abstract

This article, product of an investigation, analyzes an educational policy of the province of Río Negro, Argentina, related to the inclusion of students with disabilities in the education system (Resolution 3438/2011, Río Negro, Argentine). It focuses on the reconfiguration in the teaching work of those who works as Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI) and considers their voices. The first section describes the contributions of the theoretical methodological model of Stephen Ball (2002) for the analysis of educational policies. Then, and as the Resolution 3438/2011 is related to other policies that promote inclusion as a global strategy of the education system, the article develops these aspects and deepens in theoretical principles of inclusion. Subsequently, the article analyzes the way in which Resolution 3438/2011 reconfigures the teaching work of the MAI and articulates it with the perspective of those who work occupying that role. Finally, some reflections invite us to think about how to advance in the symbolic and material conditions of inclusion, especially in those related to the responsibility of the State and to the changes that are required in the conditions of teaching work, are developed.

Key words: educational inclusion – special education- teaching work

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es producto de una investigación ya finalizada que tuvo como objetivo central el de analizar las características que asume la práctica docente de los y las profesoras de Educación Especial en San Carlos de Bariloche en el contexto actual de las políticas educativas inclusivas, recuperando su propia perspectivaⁱⁱ. En la construcción del problema de investigación retomamos y analizamos, por un lado, el incremento de los discursos teóricos que, en el campo educativo, refieren a la inclusión en tanto horizonte que habilita espacios y prácticas más igualitarias y justas que acogen a la diversidad en la escuela. Por otro lado, describimos las normativas internacionales, nacionales y de la provincia de Río Negro relacionadas con la inclusión. El análisis realizado permite caracterizar el contexto educativo actual desde la perspectiva de la inclusión en tanto enfoque político-pedagógico-didáctico transversal al sistema educativo. Esto implica asumir que la inclusión trasciende el campo de la educación especial y a la vez, advertir que dentro de este

asume características particulares. Posicionándonos en la educación especial, entendemos que, desde el modelo inclusivo, se interpelan las formas tradicionales de concebir a la educación especial (como sistema paralelo destinado a quienes no “encajan” en el sistema educativo común) y supone pensarla como una modalidad transversal a este. Además, implica repensar la práctica docente de los y las profesoras de educación especial, como así también, la de todos los actores educativos. En la investigación mencionada se focalizó en la práctica docente de las y los profesores de educación especial que actualmente trabajan como Maestras y Maestros de Apoyo a la Inclusión (de ahora en más: MAI) en nivel inicial y primario en tanto constituyen uno de los actores principales para promover procesos inclusivos en las escuelas, especialmente en relación con estudiantes con discapacidad.

En este escrito se analiza una política educativa de la provincia de Río Negro: la Resolución 3438/2011, que establece los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo. Para ello se focaliza en el modo en que la normativa reconfigura la práctica docente de las MAI. Además, y considerando el ciclo de las políticas educativas y los contextos que Stephen Ball (2002) propone para analizarlas, se articula el texto de la Resolución con las voces de las MAI entrevistadas.

El análisis de la política educativa supone considerar las intervenciones estatales orientadas a regular las condiciones de vida de distintos sectores. En ese sentido, las políticas educativas pueden pensarse como la forma estatal de construir la cuestión socioeducativa (Barco, 2008), o bien, como las regulaciones estatales que buscan configurar las instituciones educativas, la práctica docente y las experiencias escolares. La concepción tradicional de política educativa entiende a la escuela como un “blanco” en el cual estas aterrizan (Tenti Fanfani, 2007). Esto ha llevado a considerar los momentos de formulación y de implementación de las políticas en tanto instancias analíticas separadas (Mainardes, 2006). El modelo teórico metodológico del ciclo de las políticas propuesto por Ball (2002) permite superar esta visión ya que propone analizar las políticas educativas desde la noción de ciclo y desde la interrelación entre los contextos por los cuales estas circulan. Además, invita a analizar los modelos y las posiciones ideológicas que las configuran, la concepción de educación y de Estado en la cual se apoyan, la reconfiguración de las instituciones escolares y del trabajo docente que proponen y especialmente, atender a las recreaciones y resignificaciones que las instituciones y actores producen.

El artículo se organiza del siguiente modo. El primer apartado recupera los aportes del modelo teórico metodológico propuesto por Ball para el análisis de las políticas educativas. Luego, y dado que la Resolución 3438/2011 se encuadra en un marco más amplio que se relaciona con las políticas socioeducativas nacionales y jurisdiccionales que promueven la inclusión como estrategia global del sistema educativo, se desarrollan estos aspectos. Además, se abordan algunos principios teóricos que nos permiten comprender los significados y alcances de la inclusión. Posteriormente, se analiza el modo en que la Resolución 3438/2011 modifica el trabajo docente de las MAI y se retoma, desde las entrevistas realizadas, la perspectiva de quienes trabajan ocupando ese rol en el sistema educativo público de nivel inicial y primario de San Carlos de Bariloche. Por último, se incluyen reflexiones finales que invitan a pensar cómo avanzar en las condiciones simbólicas y materiales de la inclusión, especialmente en aquellas vinculadas con la responsabilidad del Estado y con los cambios que se requieren en las condiciones del trabajo docente.

1. El modelo teórico metodológico del ciclo de las políticas

Tal como se adelantó, Stephen Ball (Mainardes, 2006; Ball, 2002) propone un modelo teórico metodológico para el análisis del ciclo de las políticas educativas que permite comprenderlas no solo desde el diseño o desde la letra de la normativa sino también desde las interpretaciones y recreaciones que se producen en distintos contextos. Desde este modelo:

el punto clave es que las políticas no son simplemente implementadas (...) sino que están sujetas a interpretación, a ser re-creadas” por lo que supone que los profesores y otros profesionales ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educacionales (Mainardes, 2006, p.4-5).

Las políticas educativas pueden analizarse desde distintos contextos interrelacionados y que representan campos de lucha, de resistencia y de negociación entre diversos interesesⁱⁱⁱ. La propuesta de Ball (2002) distingue los siguientes:

- *Contexto de influencia*: supone considerar los fines sociales de la educación y los intereses de distintos grupos en la definición de la política educativa.
- *Contexto de producción de los textos*: implica analizar los textos en los que se plasman esas políticas.
- *Contexto de la práctica*: supone atender a la re-creación de las políticas en los contextos particulares por parte de las instituciones y de los actores educativos.
- *Contexto de los resultados o efectos*: implica analizar las consecuencias y los efectos que producen las políticas a nivel de la organización institucional, del currículum, del trabajo docente, etc.
- *Contexto de estrategia política*: propone considerar los aspectos sociales y políticos en los cuales es necesario trabajar para hacer frente a las desigualdades que son creadas o reproducidas por las políticas educativas.

En este trabajo se profundiza en el contexto de influencia al vincular, por un lado, la Resolución 3438/2011 con otras normativas que promueven la inclusión social y educativa en general y particularmente, la de las personas con discapacidad. Por otro lado, al abordar los sentidos que circulan en el campo educativo en torno a la inclusión. Además, en el apartado de análisis se aborda el contexto de producción del texto, el de la práctica y el de los resultados o efectos, ya que se consideran los cambios que la normativa introduce en el trabajo de las MAI y los significados que ellas recrean en su práctica cotidiana. Por último, en el apartado de cierre se abordan aspectos del contexto de la estrategia política al identificar las condiciones simbólicas y materiales en las que es necesario avanzar para favorecer la inclusión social y educativa.

2. El contexto de influencia de las políticas educativas relacionadas con la inclusión

En la actualidad, la inclusión en tanto política pública constituye una estrategia global del sistema educativo que trasciende el campo de la educación especial (Aguerrondo, 2008) y que busca incrementar la participación social y educativa del estudiantado (Ainscow, 2004). Coincaud y Díaz (2012) proponen concebirla como un enfoque filosófico, político y pedagógico que aboga por una redistribución de bienes simbólicos, que requiere garantizar condiciones materiales para ello y también revisar las propuestas educativas que se ofrecen en las escuelas a los sujetos en desventaja, en situación o no de discapacidad.

Si bien la inclusión trasciende el campo de la educación especial, dentro del mismo, el discurso inclusivo se ha instalado fuertemente. Divito (2005) advierte que la educación especial ya no es un sistema paralelo para los que no encajan en el sistema educativo común, sino que es un sistema de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela y en la comunidad. Esta reconceptualización de la educación especial como modalidad, implica pensar en nuevas rearticulaciones entre la educación común y la especial. Según Coincaud y Díaz (2012) también desafía a los y las docentes:

Al reto de despojarse de las huellas de prácticas curriculares anteriores sesgadas por concepciones vinculadas a un currículum único, uniforme para la escuela común, un currículum paralelo de educación especial con sus marcas reeducativas y rehabilitatorias o un currículum individual adaptado para los/as alumnos/as con 'Necesidades Educativas Especiales' (p. 30).

En Argentina, en el plano de las políticas educativas, se promulgan a partir de 2003 una serie de normativas que amplían los derechos sociales y educativos de distintos sectores (Thisted, 2013). Vassiliades (2014) advierte que a partir de ese momento se produce un cambio en el plano de las políticas socioeducativas y en el plano pedagógico en el cual se despliega el par igualdad-inclusión. Este diagnóstico coincide con el de Feldfeber y Gluz (2011) quienes al analizar las políticas educativas del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) señalan los cambios que se producen en las políticas socioeducativas hacia los sectores más vulnerables y que se manifiestan en el

incremento de la preocupación por la inclusión, la igualdad y la aspiración de volver a instalar políticas de corte universal^{iv}.

Para nuestro análisis es importante destacar los avances en torno a la inclusión educativa que introduce la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (de ahora en más: LEN) que se relacionan con “la conceptualización de la educación como un bien público y como derecho social y con la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347)^v. Específicamente, la LEN plantea como uno de los fines y objetivos de la política pública el de garantizar la inclusión educativa de los sectores sociales más desfavorecidos a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas (artículo N°11). Y respecto de la inclusión de las personas con discapacidad, establece en el Capítulo VIII que la educación especial constituye una modalidad transversal del sistema educativo, regida por el principio de inclusión educativa y dedicada a asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidad^{vi}.

Dentro del contexto de influencia, y dado que la normativa que analizamos en este trabajo es del año 2011, es necesario considerar los avances en las políticas relacionadas con la inclusión social del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Feldfeber y Gluz (2011) señalan que el año 2009 constituye un punto de inflexión en las políticas educativas respecto del avance que estas implican en intervenciones estatales concretas. En estos casos, si bien se trata de políticas que trascienden la inclusión educativa de las personas con discapacidad, colaboran en la comprensión de las políticas inclusivas desde una perspectiva amplia. Las decisiones vinculadas a la Asignación Universal por Hijo, a la escuela secundaria obligatoria y al programa Conectar Igualdad enriquecen la comprensión de este contexto de influencia (Midaglia, 2012). A estas políticas, pueden sumarse las pertenecientes a los Programas Socioeducativos, tales como las de los Centros de Actividades Infantiles, Centros de Actividades Juveniles, Orquestas Infantiles, entre otras^{vii}.

En el caso de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación N°4819/2012 acompaña a nivel jurisdiccional las aspiraciones inclusivas de las legislaciones nacionales. En esta normativa, la educación es entendida como un derecho social que obliga al Estado provincial y al Nacional a garantizar su ejercicio a todos los habitantes (artículo 2). Aquí el Estado asume la función docente

ya que se posiciona activamente como el principal agente educativo. Dentro del Capítulo II “Principios político-educativos y fines de la política educativa provincial” se propone asegurar la inclusión social y educativa de todos/as los/as estudiantes. Y respecto de la modalidad de educación especial se retoma la perspectiva de la normativa nacional (Capítulo I)^{viii}. En Río Negro se ha avanzado en la reglamentación de la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones escolares a partir de la Resolución 3438/2011 que analizamos en el próximo apartado.

3. La reconfiguración del trabajo docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: análisis de la Resolución 3438/2011

En este apartado se analiza el modo en que la Resolución 3438/2011 reconfigura el trabajo docente de las MAI. El trabajo docente es entendido como una práctica compleja, de carácter político, de naturaleza institucional, colectiva y transformadora, correspondiente con la conceptualización de la educación como un derecho y de la escuela como un ámbito que debe ser puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura (Terigi, 2012). Un concepto relacionado con el trabajo docente es el de práctica docente, término que es más amplio que el de práctica de enseñanza e incluye todas las actividades que un o una docente realiza como parte de su trabajo (Achilli, 1986).

La Resolución mencionada constituye una de las normativas que, en Río Negro, regulan el trabajo docente en el marco de las políticas inclusivas y focaliza en la reglamentación de ciertos aspectos relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad en los tramos obligatorios del sistema educativo. El anexo que acompaña a dicha normativa inicia con un apartado teórico titulado “De la integración a la inclusión: un cambio de modelo” y en el cual se diferencian las estrategias educativas propias de un modelo integracionista y de un modelo inclusivo. En el primer modelo, la educación especial es un subsistema con prácticas diferenciadas para atender a las y los estudiantes con discapacidad, mientras que, en el segundo, constituye una modalidad transversal y que concibe a la trayectoria educativa de estudiantes desde una perspectiva integral. Además, se desarrollan teóricamente los principios de la inclusión; las políticas y prácticas en y

para la diversidad; las implicancias para construir una escuela inclusiva; el rol de la familia, de la escuela y del Estado; la discapacidad desde la perspectiva del derecho; los aportes del modelo de calidad de vida para pensar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad y diseñar apoyos, y el rol de la escuela especial. Todos estos desarrollos sustentan el enfoque inclusivo que posee la normativa.

A los fines de este trabajo, particularizaremos en el análisis de los cambios que introduce en la reconfiguración de la práctica docente de las y los profesores de educación especial desarrollados en el Anexo II, particularmente respecto de las funciones específicas del o de la MAI^{ix}.

En primer lugar, se evidencia un cambio en la manera de nombrar al profesional en educación especial quien ya no es Maestro o Maestra Integradora, sino que en el marco de la Resolución se lo llama Maestro o Maestra de Apoyo a la Inclusión. Esto no es solo un cambio formal de denominación coherente con el marco teórico asumido, sino que supone transformaciones en las formas de concebir su práctica docente: ya no se trata de un profesional que integra a un estudiante con discapacidad, sino de alguien que busca apoyar la inclusión de todo el estudiantado. Para ello se propone que su trabajo se desarrolle de manera colaborativa con otros actores educativos dentro de los denominados Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) y, en el aula, trabajando en pareja pedagógica.

La normativa propone entonces otro sentido para comprender el trabajo de estos y estas docentes quienes, en el marco de la integración y de la educación especial como sistema paralelo, solían trabajar en forma individual, solitaria, aislada y separada, ya sea por elección propia o por los condicionamientos institucionales y áulicos, y ahora deben hacerlo con otros. En este sentido, la resolución se constituye en un instrumento que legitima y revaloriza el trabajo de los y las profesoras de educación especial, al tiempo que redistribuye la responsabilidad de la inclusión hacia todos los actores educativos y hacia toda la institución, poniendo en el centro de la escena el trabajo articulado y compartido.

En relación a ello, un punto clave es la enunciación de que la construcción de las “Configuraciones de Apoyo” es responsabilidad de todo el equipo y ya no sólo del o de la profesora de educación especial. Se entiende a las configuraciones de apoyo como las redes, relaciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar y orientar en las decisiones sobre las ayudas

que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse autónomamente en su entorno. Dichas configuraciones deben ser flexibles, complementarias y contextualizadas. Su propósito es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad considerando su trayectoria educativa desde una perspectiva integral e individual, es decir, como un itinerario flexible, particular, en función de sus necesidades y en clave de derechos. Dentro del EAI, el/la MAI es *un acompañante, un colaborador, un orientador, un co-conductor y un asesor* cuando se trata de inclusión educativa. Los cambios en su práctica docente operan en un triple sentido^x. En primer lugar, se revaloriza su rol como especialista con formación específica para orientar en temas vinculados a la inclusión de estudiantes en el sistema educativo. En segundo lugar, su práctica docente deja de ser solitaria y pasa a ser compartida y co-construida con otros miembros del EAI y con su pareja pedagógica. Y, en tercer lugar, se amplían las y los destinatarios de sus prácticas de enseñanza. Por un lado, deja de ser el responsable exclusivo del o de la estudiante con discapacidad que asiste a la escuela común y, por otro lado, aumenta su responsabilidad respecto de la totalidad del grupo del aula.

Con relación al primer aspecto, en la Resolución se reconoce el rol de asesor/orientador que los y las MAI tienen en función de su formación específica por lo que adquiere cierta centralidad en tanto es considerado especialista. Es por ello que una de las funciones que estipula la normativa es la de orientar en las acciones y asesorar en la problemática específica, desde su formación didáctica-metodológica a los demás miembros del EAI y de la institución. También por su formación, se constituye en un intermediario entre los miembros del EAI, el personal directivo de ambas escuelas, la familia y los y las estudiantes con discapacidad, aspectos que se detallan en los puntos b, j, k de la normativa. Y, por último, también en base a sus conocimientos, tiene a su cargo la realización exclusiva de algunas funciones específicas tales como:

- g) Proporcionar los instrumentos necesarios que permitan la continuidad del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad, aún en su ausencia.
- h) Evaluar y registrar en informes el proceso de aprendizaje del estudiante alumno/a en contexto escolar, las estrategias didácticas globales utilizadas, las barreras y facilitadores institucionales/grupales/personales que pudieran incidir en el proceso (...)
- m) Conocer y cumplir las reglamentaciones vigentes, solicitando, de ser necesaria, la respectiva información a los integrantes del Equipo Directivo.

n) Participar en cursos, talleres o seminarios de perfeccionamiento en forma permanente, generando espacios y estrategias para multiplicar los conocimientos en los establecimientos educativos donde se desempeñe (Resolución 3438, 2011, p. 31).

Estas funciones, apoyadas en la especificidad de su formación, dan cuenta de la posibilidad del o de la MAI de desplegar estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, pero también de su rol de garante del cumplimiento de las normativas vigentes relacionadas con la inclusión y como agente multiplicador de los conocimientos acerca de la inclusión al interior de las instituciones.

Por otra parte, la reconfiguración se manifiesta en un segundo sentido: pasa de ser una práctica individual y solitaria a una práctica compartida y co-construida con otros. A partir de este marco normativo hay tareas compartidas: la evaluación pedagógica del o de la estudiante con discapacidad; la conducción de la enseñanza; la planificación, desarrollo y evaluación de aquellos espacios curriculares que la institución proponga como apoyos para mejorar los aprendizajes escolares de los y las estudiantes; el diseño de adecuaciones curriculares; la elaboración del material de apoyo didáctico específico necesario para el desarrollo de las actividades del o de la alumna; y el registro de las calificaciones en el boletín (puntos a, c, d, e, f, i). En este “compartir con otros” se produce una redistribución de las responsabilidades, se concibe a la inclusión como un proceso que compete a todos los actores educativos y, al mismo tiempo, se piensa al o a la profesora de educación especial como un actor que también debe ser incluido en la escuela.

Por último, el tercer sentido que asume esta reconfiguración se relaciona con los y las destinatarias de su práctica de enseñanza y con la responsabilidad que tiene con todo el estudiantado. En los puntos b y p de la normativa, se establece que quien trabaja como MAI lo haga dentro del aula con la totalidad del estudiantado co-conduciendo, junto al maestro de sala o grado, los procesos de enseñanza de todo el grupo. En este sentido, si bien, por un lado, tal como se señaló, disminuye su responsabilidad respecto del estudiante con discapacidad, por otro lado, se incrementa respecto de la totalidad del grupo.

Los aspectos aquí analizados permiten dar cuenta de los cambios que la normativa introduce en el trabajo docente de las y los MAI, cambios que deberían ser acompañados con condiciones

concretas que permitan garantizarlos y en los cuales el Estado debería asumir la centralidad de estas tareas.

4. Las voces de las MAI respecto de la inclusión y de la Resolución 3438/2011

Más allá del análisis de lo que está escrito en las normativas, resulta interesante considerar los sentidos que las MAI le asignan a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y particularmente, a la Resolución en cuestión. En este apartado se retoman las entrevistas realizadas en el marco de la investigación^{xi}.

En la misma utilizamos un enfoque cualitativo y en tanto técnica de recolección de datos, utilizamos la entrevista semiestructurada. El instrumento fue construido con una serie de ejes que fueron comunes para todas las entrevistas y que permitían, además, incorporar otras preguntas e incluso las preferencias temáticas de las MAI. La muestra quedó constituida por 10 profesoras de educación especial que actualmente trabajan como MAI en el sistema educativo público de Bariloche y en los niveles inicial y primario. Para su selección se tuvo en cuenta que la antigüedad en la docencia de las entrevistadas superara los diez años. Este criterio obedece al interés de que se pudiera recuperar, en su visión acerca del contexto inclusivo, su experiencia docente dentro del contexto de la integración. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas utilizando el software Atlas.ti.

En el marco de nuestra investigación y, particularmente de este artículo, las voces de estas docentes resultan particularmente interesantes para indagar sobre los cambios y permanencias que ellas perciben en la normativa, como así también para identificar los sentidos que estas adquieren para algunos actores educativos y las recreaciones que se producen, en términos de Ball, en el contexto de la práctica y de los resultados/efectos (Ball, 2002; Mainardes, 2006).

En primer lugar, respecto de la valoración de las normativas que promueven la inclusión, todas las MAI entrevistadas reconocen que constituyen un avance importante para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero especialmente para desarrollar el trabajo docente. En este sentido, señalan como positivo la existencia de la política como texto (Ball, 2002). Además,

comentan que en las instituciones educativas se conoce la normativa y que ante la misma asumen distintas posturas. Estas remiten a lo que Ball (en Mainardes, 2006) describe como el rol activo de las instituciones y de los sujetos en la recreación de las políticas que, en algunos casos, según las entrevistadas, implica una selección deliberada sobre qué aspectos tomar de las normativas y cuáles no.

Cuando se indaga en los aspectos que favorecen las normativas, algunas entrevistadas (P1, P2, P4, P10) señalan que su existencia y conocimiento genera un clima favorable para el trabajo de las MAI quienes ya no se ven en la obligación “de abrirse paso” en las instituciones. P10 comenta que allana su trabajo dentro del aula porque ya no suelen decirle: “ ‘ah, ahí está tu alumno’, ‘sentate ahí al lado’, o ‘a ver, ¿le trajiste algo?’”. Ya las maestras saben que es alumno de ella y que va a trabajar lo mismo”.

Aunque las MAI reconocen lo positivo de la normativa, también sostienen que las políticas educativas no modifican por sí solas la realidad. Varias entrevistadas señalan la distancia entre el texto de las políticas, los discursos y las prácticas de los sujetos. Al respecto, P1 afirma que “sigue siendo una deuda de la humanidad la inclusión, sigue siendo una ley, en papel. La diferencia sigue existiendo a pesar de tantos años”. En estos casos se pone en evidencia que las políticas educativas no “aterrizan en y cambian” las escuelas, sino que estas constituyen espacios de negociación, articulación, diseño y producción de prácticas que resignifican las políticas que vienen desde afuera (Tenti Fanfani, 2007).

Otro aspecto interesante que emerge en las entrevistas es el cuestionamiento de ciertas prescripciones que parece imponer la normativa respecto del trabajo docente. Al respecto comentan que “no es una mala palabra que el chico esté haciendo una actividad diferenciada si se acuerda, si se justifica” (P4) o que incluso “concurra a la escuela especial para trabajar aspectos/contenidos que son condición para una “buena” inclusión en la escuela común” (P9, P8) o que se decida que un estudiante “permanezca en el nivel inicial” (P4).

Cuando se les pregunta respecto de las formas en que las instituciones reciben la normativa, las MAI señalan que algunas son más abiertas y otras, más resistentes. Un aspecto que destacan como central a la hora de “hacer o no lugar a la Resolución” es el posicionamiento que la institución, y particularmente el equipo directivo, asuma frente a la inclusión (P2, P4, P10). Las

posibilidades de la inclusión parecen ser más limitadas en aquellas instituciones en las cuales perviven discursos y prácticas de rechazo a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Algunos de estos discursos y prácticas son, para nuestras entrevistadas, sutiles, mientras que otros son explícitos. La experiencia de P5 nos permite dar cuenta del primer tipo: “En realidad hay muchas escuelas en donde si no está el MAI sentado al lado del chico, no funcionan. Hasta en determinadas instituciones en paseos si las MAI no los pueden acompañar, sutil o no tan sutilmente le dicen a los padres que su hijo no puede participar”. Mientras que la de P1 articula ambos: “En el nivel común se sigue diciendo hoy por hoy "Yo no estudié para esto" (...) Al día de hoy, 2016, escucho en la sala de maestros decir juntemos firmas para sacar a tal chico del colegio”. Otro discurso explícito en contra de la inclusión es el que identifica P9 cuando comenta que “algunas escuelas piden que la supervisión no les envíe alumnos en inclusión”.

Por otra parte, el trabajo con otros actores como los Equipos de Apoyo a la Inclusión, dentro de los cuales se encuentran el Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico, otras profesionales y las familias, es percibido por las MAI como algo que aún no se ha alcanzado (P8, P4, P9, P6). En algunos casos particulares, se destacan avances que dependen principalmente de la voluntad de las personas. Sin embargo, aún en esos casos señalan que al momento de tener que tomar decisiones, la palabra que más abunda y que más se espera es la de la MAI (P4, P6).

Dentro del trabajo con otros actores, la pareja pedagógica entre la MAI y la maestra de grado o sala ocupa un lugar central. El modo de trabajo en pareja pedagógica estipulado en la Resolución 3438/2011 en algunos casos se encuentra afianzado y en otros, en construcción, existiendo algunas situaciones en las que se denotan dificultades para ello. Las miradas y expectativas de las maestras de grado respecto de las MAI oscilan entre verlas como la maestra de “ese” alumno en inclusión hasta como una pareja pedagógica. Entre ambos extremos se encuentran otras visiones, algunas las perciben como alguien que tiene “una varita mágica que va a resolver todo lo que pasa” (P3), “como una salvación” (P1), otras como propietarias de saberes especializados o especialistas (P6, P9, P5), otras como controladoras y observadoras de lo que las maestras de grado hacen (P3, P5, P4), y finalmente se identifican otros posicionamientos que las entienden como un “recurso de la escuela” (P2), “como una auxiliar en una sala de jardín” “como un servicio” (P1), como una “herramienta” (P3). En las entrevistas, las MAI enfatizan que resulta central correrse de aquellas visiones y expectativas que las sitúan como responsables exclusivas de la

inclusión de estudiantes con discapacidad. Estos esfuerzos les permiten realizar su trabajo en el aula pensando en la totalidad del estudiantado y no sólo en aquellos y aquellas con discapacidad, tal como lo propone la normativa.

Considerar la perspectiva de las MAI respecto de los alcances de la Resolución 3438/2011 y de los modos en que es recibida y resignificada en las instituciones educativas permite dar cuenta del rol activo de las instituciones y de los actores en la recreación de las políticas educativas. Además, posibilita identificar aspectos no resueltos por la normativa, distancias entre esta, las prácticas y los contextos, dificultades y desafíos en el camino hacia el horizonte de la inclusión.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se analizó la Resolución 3438/2011 de la provincia de Río Negro, Argentina, en tanto normativa que avanza en la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo. Particularmente se focalizó en el modo en que ésta reconfigura el trabajo de las MAI y se complementó el análisis de la letra de la normativa con lo que las propias MAI comentaron en una serie de entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

El trabajo realizado invita a pensar cómo avanzar en las condiciones simbólicas y materiales de la inclusión, especialmente en aquellas vinculadas con la responsabilidad del Estado y con los cambios que se requieren en las condiciones del trabajo docente. Del análisis del texto, pero especialmente del análisis del contexto de la práctica y del de los efectos, podemos avanzar en este sentido y pensar en lo que Ball denomina contexto de la estrategia política (Mainardes, 2006). Este supone considerar aspectos sociales y políticos a trabajar para hacer frente a las desigualdades que son creadas o reproducidas por las políticas educativas por lo cual constituye un eje fundamental para quienes trabajamos en el campo educativo y abogamos por la transformación de aquellas prácticas y contextos excluyentes que perviven en algunas instituciones, discursos y prácticas.

A continuación, se enuncian algunas condiciones materiales y simbólicas que, en función del análisis realizado y de las conversaciones con las MAI, favorecen la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad:

- Garantizar las condiciones edilicias que permitan el acceso y la circulación de las personas con discapacidad en las escuelas, como así también el transporte de estos sujetos y los recursos didácticos adecuados a las necesidades de los alumnos.
- Incrementar los recursos humanos necesarios para que la inclusión pueda pensarse desde las particularidades que imponen los contextos, las personas y los tiempos.
- Asegurar la apertura de todas las escuelas para recibir estudiantes en inclusión, más allá de sus preferencias y favorecer su acogida en tanto sujetos pedagógicos con el fin de abordar la doble dimensión que supone la exclusión educativa: estar fuera del sistema cuando debería estar dentro y enfrentar la exclusión del conocimiento proponiendo verdaderas experiencias de aprendizaje en el contexto educativo (Tenti Fanfani, 2007).
- Resignificar y recuperar la importancia de las escuelas especiales como espacios necesarios para algunos y algunas estudiantes con discapacidad que requieren trabajar aspectos que no se abordan en las escuelas comunes.
- Trabajar en torno al compromiso de todos los actores educativos (maestros, equipos directivos, familias, profesionales, etc.) y al desarrollo de posicionamientos y prácticas institucionales e individuales favorables a la inclusión.
- Favorecer el rol de las MAI en tanto mediadoras entre el proyecto político y sus destinatarios.
- Garantizar las condiciones del trabajo de todos los actores educativos en función de las tareas y desafíos que la inclusión supone principalmente en el trabajo en pareja pedagógica y dentro de los EAI. En el caso de las MAI: favorecer su permanencia en una misma institución (dado que muchas veces una misma MAI trabaja en más de una escuela), reducir la cantidad de estudiantes que acompañan (ya sea en la misma escuela o en más de una institución) y garantizar

espacios y tiempos institucionales pagos para trabajar al interior de los EAI y con su pareja pedagógica.

El punteo realizado no tiene la intención de presentar un listado exhaustivo que clausure el debate. Por el contrario, procura impulsarlo identificando facilitadores, barreras y desafíos y especialmente, destacando el lugar central que debe ocupar el Estado para avanzar en la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad en tanto política pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cricso.

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Revista Perspectivas*, 38 (1), 61-80.

Ainscow, M.(2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33.

Barco, S. (2008). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Clacso.

Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*, 2 (3), 18-39.

Copolechio Morand, M., Palacios, A., Solanes, G., Biotti, C. y Montti, J. (29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016). La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo.[ponencia]. V *Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Buenos Aires, Argentina <http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/content/ponencias-0>

- Divito, M. (2005). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes. *Revista Pedagogía y Educación*, XVII (41), 25-37.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32 (115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>.
- Ley Nacional N° 26.378 (2008, 6 de junio)
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre)
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/9102545/20061228?busqueda=1>
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 (2012, 20 de diciembre). Legislatura de Río Negro. <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8837>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Midaglia, C. (2012). Un balance crítico de los programas sociales en América Latina. Entre el liberalismo y el retorno del Estado. *Revista Nueva Sociedad*, 239, 79-89.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011). *Resolución 3438. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Borrador para la Discusión*. IIPE/UNESCO.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Thisted, S. (2013). Pasado y presente de las políticas socioeducativas. En S. Thisted, P. Pineau, M. Béjar, R. Foster, V. Seoane & J. Trímboli. *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas* (17-46). Ministerio de Educación de la Nación.

Vassiliades, A. (2014). Algunas notas sobre la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. En M. Badano y J. Ríos, *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (48-55). Fundación La Hendija.

ⁱ Marina Copolechio Morand es Mg. en Ciencias Sociales y Humanidades, Instituto de Formación Docente Continua Bariloche y Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Correo electrónico: marucopo@gmail.com

ⁱⁱ La investigación fue seleccionada por el Instituto Nacional de Formación Docente en la Convocatoria “Conocer para Incidir sobre las Prácticas Pedagógicas 2015”, se titula “La perspectiva de las Maestras de Apoyo a la Inclusión acerca de su práctica docente en el contexto de las políticas educativas inclusivas. El caso de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina (2015-2017)” y su sede fue el Instituto de Formación Docente de Bariloche. El equipo estuvo conformado por docentes y estudiantes.

ⁱⁱⁱ Cabe destacar que para el análisis de las políticas educativas existen diversos enfoques que resultan en algunos casos complementarios y, en otros, opuestos. En este artículo se retoma el propuesto por Ball (2002) por las potencialidades que habilita para vincular las normativas, las prácticas y los discursos de los sujetos. Por razones de espacio no se profundiza en otros enfoques, aunque no se desconocen sus posibles aportes.

^{iv} Las autoras también destacan las limitaciones que estas transformaciones tuvieron para convertirse en políticas concretas que efectivicen esos cambios.

^v Es importante destacar que estos principios conviven aún con la concepción de la educación como derecho personal (Feldfeber y Gluz, 2011). Esta advertencia también es realizada por Silvia Barco (2008).

^{vi} En el caso de la inclusión de las personas con discapacidad es necesario considerar también el contexto a nivel internacional. Específicamente los avances de la Declaración de Salamanca (1994) respecto del modo de concebir a las personas con discapacidad y sus posibilidades de participación social, como así también el avance en torno a los derechos plasmados en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, incluida en nuestro país mediante Ley 26.378/2006, constituyen hitos que no podemos dejar de considerar para comprender lo aquí analizado. Por razones de espacio no profundizaremos en estos ejes.

^{vii} No queremos dejar de señalar nuestra adhesión a la preocupación respecto de la erosión de este contexto y de estas formas de concebir a la inclusión, a la educación y al rol del Estado que se advierten en el contexto actual ante el avance de las políticas neoconservadoras.

^{viii} A este análisis se puede agregar también el de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, particularmente el de la Resolución N° 155/2011 y la 174/2012. La primera aprueba el documento de la Modalidad de Educación Especial y establece definiciones respecto de la inclusión de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. La segunda propone las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación” dentro de las cuales algunos capítulos refieren a la

inclusión de estudiantes con discapacidad. Por razones de espacio, no profundizamos en estos puntos. Un análisis más detallado de los mismos puede verse en Copolechio Morand, Palacios, Solanes, Biotti y Montti (2016).

^{ix} Cabe aclarar que la normativa estipula además la conformación, misiones y funciones del Equipo de Apoyo a la Inclusión. Particulariza en las funciones específicas de sus integrantes: Maestro/a de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad (mental, visual, auditiva o motora), Maestro/a de Apoyo a la Inclusión-Intérprete de Señas, Maestro/a de ciclo, grado o sección, Técnico de Apoyo en la Escuela Secundaria, Docente de Escuela Secundaria y Preceptor de Escuela Secundaria.

^x En este análisis se recupera y profundiza lo desarrollado en Copolechio Morand et. al (2016).

^{xi} Para garantizar el anonimato de las entrevistadas se modifican sus nombres por siglas y números que utilizamos en el marco de la investigación. Las citas textuales de las entrevistadas se colocan entre comillas.