

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS, DISCURSOS, SABERES Y PRÁCTICAS¹

INCLUSIVE EDUCATION: POLICIES, SPEECHES, KNOWLEDGE AND PRACTICES

Vanesa Casal²

Universidad de Buenos Aires

Escuela Normal N° 6

vanesainclusion@gmail.com

Resumen

Un estudio exploratorio sobre la relación entre políticas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario, unido al marco de la Tesis de Maestría; permiten analizar discursos de funcionarios y supervisores que dan cuenta de ambas en la Ciudad de Buenos Aires - Argentina. Se marca la tensión entre la relación de marcos normativos y condiciones para su implementación y se pone en discusión las características del saber pedagógico necesario para abordar la inclusión como práctica educativa. En relación a ello y con énfasis en el eje de las prácticas y su interacción con las políticas, se retoma el análisis sobre tres escuelas primarias comunes y una primaria especial con el objetivo de presentar algunos rasgos de las escuelas (públicas) que son elegidas para ofrecer

¹ Recibido: 31 de julio de 2018

Aceptado: 1 de diciembre de 2018

² Vanesa Casal es Magister en Psicología Educacional- Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto- Profesora de Nivel medio y Superior en Ciencias de la Educación- Licenciada en Ciencias de la Educación- Profesora para la Enseñanza Primaria. Supervisora de Educación Primaria Ciudad de Buenos Aires, Distrito Escolar 20. Docente UBA- Facultad de Psicología- Coordinadora Diplomatura Superior en inclusión Educativa- Escuela Normal Superior N° 6

trayectoria a niños con discapacidades o restricciones y que se visibilizan como “escuelas inclusivas” por la comunidad y la supervisión escolar.

Palabras claves: educación inclusiva, normativas, políticas, prácticas

Abstract

An exploratory study on the relationship between policies and practices of educational inclusion at the primary level, together with the framework of the Master's Thesis; allow to analyze speeches of officials and supervisors who report both in the City of Buenos Aires - Argentina. The tension between the relation of normative frameworks and conditions for its implementation will be marked and the characteristics of the pedagogical knowledge necessary to approach inclusion as an educational practice will be discussed. In relation to this and with emphasis on the axis of the practices and their interaction with policies, the analysis of three common primary schools and a special primary school is retaken with the objective of presenting some features of the (public) schools that are chosen for offer trajectory to children with disabilities or restrictions and that are visible as "inclusive schools" by the community, and school supervision.

Keywords: inclusive education, policies, practices

1. Introducción

“Hacer foco” es una metáfora que habitualmente usamos para expresar que miramos con relativa distancia, pero profundizando sobre ciertos detalles que son los que le dan sentido al problema o cuestión, aquello que nos interesa conocer y registrar. En este trabajo se intentará focalizar sobre ciertos aspectos que definen y dan forma al panorama de la educación inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para ello se expondrán los resultados de una investigación realizada a partir de la tesis de Maestría de la autora.

En la investigación “Políticas y Prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario” se abordó una indagación acerca de las prácticas educativas que refieren a la inclusión en la Ciudad de Buenos Aires. Se analizaron algunos datos, se profundizó acerca de las normativas que encuadran la Educación Inclusiva y se buscó caracterizar instituciones que alojan niños en situación de inclusión educativa. Para ello y como aspecto más innovador o aporte a la investigación se analizaron e interpelaron los discursos de funcionarios y supervisores como “bisagra” entre lo que las normas establecen y lo que las prácticas habilitan o inhabilitan. En este sentido, la propuesta es revisar los saberes que se

construyen y producen en el entrecruzamiento y tensiones entre todos estos aspectos y en el escenario que se organiza para hacer posibles en el aula experiencias de educación inclusiva.

2. Entre las normas y las prácticas

Los marcos regulatorios promueven la inclusión como política y rasgo fundamental que deben asumir las instituciones educativas. Sin embargo, se produce una tensión entre lo que estos marcos definen y lo que las prácticas alcanzan. Los estudios contextualistas permiten avanzar sobre esta tensión, tanto los aspectos históricos como las condiciones de producción de la propia escolarización resultan muy potentes al momento de devenir prácticas que penetran en los aspectos habituales de la vida en la escuela. En el marco de las normas y las políticas se presentarán los discursos de funcionarios y supervisores, actores que participan a veces de la producción y, generalmente, de la implementación y control de las normativas que rigen y que tensionan las prácticas posibles de inclusión en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Al considerar las prácticas es posible realizar un análisis de las características que adoptan -desde una mirada histórica-contextual- las instituciones educativas que alojan niños y niñas con proyectos de integración escolar y su relación con las normativas y políticas que lo hacen posible.

2.1. Un acercamiento a la metodología de indagación

La investigación presentada se trató de un estudio exploratorio- descriptivo y analítico. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: la recopilación normativa, datos cuantitativos con fines cualitativos, entrevistas semi- estructuradas y en profundidad junto a algunas observaciones participantes. Para la selección de la muestra se intentó proteger el rigor a través del tipo e informantes seleccionados. Podría considerarse que el muestreo es intencionalmente dividido en subgrupos con un criterio que va de mayor jerarquía (política) de los informantes hacia mayor cercanía de los agentes con la escuela y los niños. A partir de esto se caracterizaron prácticas, adoptando un enfoque descriptivo - explicativo con el objetivo de describir las causas del “desencuentro entre las políticas y las prácticas”.

El trabajo está situado en la jurisdicción ya mencionada (C.A.B.A) durante los años 2015-2016 previo al dictado de la Resolución 311 Consejo Federal de Educación -CFE- (2016), que aborda el problema de la acreditación de las titulaciones de los jóvenes que experimentan -durante su trayectoria escolar- adecuaciones muy significativas en su proyecto escolar. Durante esos años se produjo cierto debate sobre la acreditación, práctica institucional tan identitaria de la escolarización.

Se analizaron discursos de tres funcionarios responsables del área primaria, especial y de equipos de apoyo (es decir el universo completo de funcionarios directamente

responsables de la implementación de las políticas y siete supervisores de la CABA) que impactan sobre el Nivel Primario desde el área primaria y especial. Los discursos de dichos funcionarios políticos -cuyo nombramiento se produce desde el poder ejecutivo-, permitieron identificar algunas posiciones que desde la gestión se orientan y definen como prioritarias. Los supervisores -referentes territoriales de carrera de un grupo de escuelas- cuyo nombramiento se produce por concurso de antecedentes y oposición, ofrecieron elementos más vinculados a las prácticas, así como sus posiciones y visiones respecto a la normativa y condiciones actuales.

Para abordar el eje de las prácticas se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro directivos que conducen escuelas que matriculan un alto porcentaje de niños y niñas con proyectos de inclusión. Los entrevistados son personal de conducción en esas escuelas por más de tres años consecutivos. La antigüedad fue un criterio relevante ya que se buscaba conocer no solo la perspectiva de quienes dirigen las instituciones sino también los modos en que se fueron construyendo las propuestas, los procesos que se fueron dando y las necesidades que se fueron planteando.

En las entrevistas se trató de recuperar el sentido, la historia, el proyecto y el propio posicionamiento frente a una escuela que aloja y enseña a diversidad de niños con discapacidades y/o restricciones, pensada para todos -como ellos mismos señalan-. Dicho relevamiento se realizó con la finalidad de construir categorías que permitieran pensar qué hay y qué falta en esas instituciones desde la perspectiva de quienes las dirigen. En entrevistas realizadas a directores y supervisores se advirtió la importancia que se le adjudica a las instituciones que brindan apoyo a la integración, por lo cual también se entrevistó a una directora de una Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) perteneciente al área de Educación Especial, responsable de la mayoría de los apoyos que se brindan en las escuelas primarias y, además a maestros de apoyo a la integración.

2.2 Entre las normas y las prácticas: los discursos de funcionarios y supervisores

Los funcionarios comparten la visión de la inclusión desde la idea de “estar en el camino” pero “todavía falta”, es decir algo que “todavía no es”. Y explicitan diversas razones que hacen que esto sea así, entre ellas: la normativa está y va un paso delante de las prácticas; falta de formación docente en relación al tema, falta de recursos humanos como apoyos; la necesidad de que la escuela primaria considere que es importante la inclusión de niños con discapacidades o restricciones, así como la necesidad de un proceso de concientización a nivel ciudadano, la complejidad de la articulación entre especial-Equipos de apoyo- primaria, y además expresan que existen escuelas que sí asumen el compromiso pero otras aún no.

De manera unánime la formación de los docentes aparece como un aspecto central en la construcción de este proceso, por un lado, de los que están formándose para ser maestros y por el otro de lo que están en servicio. Además, en la formación aparece naturalizada la

concepción de la educación común como la educación de “los comunes” o sea que el hecho de haberse formado para ser maestros de escuela primaria genera en estos una eximición de ocuparse de los “otros niños” y en la misma lógica, se construye una ilusión de que con la presencia de un “especialista” será posible el trabajo de la inclusión. Estas ideas aparecen en el discurso de los tres funcionarios, cuestionadas por los supervisores e implícitamente en el caso de los directivos. En general consideradas obstaculizadoras de la práctica inclusiva.

2.2.1 “Inclusión no significa estar adentro solamente...” (supervisora de Escuela Primaria)

Todos los supervisores entrevistados coinciden en que la inclusión no es ya un concepto a discutir tanto desde su propia gestión como desde los discursos y prácticas que deben transmitirse a las escuelas. Pero todos tienen una mirada crítica y contextualizada de las prácticas que ello implica, así como una necesaria posición que historiza el fenómeno y que revisa lo existente en las instituciones. Del mismo modo advierten acerca de la importancia de superar los discursos y ponerse a trabajar como un modo de hacerlo posible. En casi todos los casos, proponen formas de hacerlo, e imaginan escenarios ideales.

Una supervisora relata su vivencia y experiencia en relación con la inclusión en diferentes zonas de la Ciudad donde describe una progresión en los desafíos para la inclusión.

- Inclusión era “colocar”, significaba aceptar y proponer un lugar para los niños con bajo nivel socioeconómico,
- Luego, pensar cómo abordar las dificultades de aprendizaje
- Y ahora significa intervenir con “otras patologías”.

En todos los discursos se expresa clara y explícitamente una idea: La inclusión...

[...]no está mal y hay que hacerlo, hay que incluir a todos” sin embargo es “un desafío concreto y no un como si” donde “la única manera es trabajo mancomunado” y “No se trata de hacer cambios para que todo siga igual” Porque la inclusión es un “problema multicausal: porque hay padres que no aceptan, y los recursos son insuficientes. (fragmentos de entrevistas a supervisores).

A pesar de ello se avanza un poco más sobre el “problema y sus causas”, desde una mirada más contextualista, en otra de las entrevistas señalando que la “la inclusión se enfrenta con la gramática escolar que es potente y que le juega en contra: la estructura del sistema, las representaciones de los maestros...” por lo que entiende – del mismo modo que ya decían los funcionarios- que se trata de “un camino a construir...” donde los marcos normativos han tenido un lugar preponderante en los últimos años y han ayudado. En relación a este último aspecto, otra de las entrevistadas señala que la llegada de las normativas acompañó las transformaciones necesarias que ya se venían dando.

Normativas como la Resolución la 174 CFE (2012) del Consejo Federalⁱ o la Resolución 3278 (2013) Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires ayudaron y lograron que – en su distrito- se destierre el “no estoy preparado o el cómo se hace”. La Normativa hace que sea obligatorio.

Sobre esta idea de “revisar la intervención porque incluir no significa solamente estar adentro” una entrevistada señala “Especial orienta pero los maestros no siempre pueden seguir esas orientaciones” y en la pregunta por las causas define “las propias características del maestro común”: maestro de un grupo grande, intervención que es para todos, que no sabe trabajar en grupos flexibles y además “adentro llevamos la escuela homogénea” replicando algo de lo que Baquero (2001) señalaba acerca del “ideal pansófico comeniano” de “todo para todos” y de los determinantes duros del dispositivo escolar o de la Gramática escolar concepto acuñado por Tyack & Cuban (2001) al que ya hiciera referencia otra supervisora.

Pensar en una escuela inclusiva es un ejercicio que interpela a varios de los entrevistados e implica revisar intervenciones y gramáticas que podrían enunciarse desde cuatro aspectos:

- a) Desde la supervisión: plantear los fundamentos, sostenerlo, y mirarlo (supervisarlo); pensar qué escuelas, grados, turnos dispositivos, ayudar a cuidar el vínculo de la escuela con el niño.
- b) Desde la escuela: organizar agrupamientos flexibles, revisar la gradualidad, plantear tiempo de trabajo institucional, alojar, propiciar una conducción amorosa, establecer acuerdos.
- c) Características del trabajo: los acuerdos tienen que apuntar a comprender que los niños “*son alumnos de todos*” (los docentes y directivos de la escuela, no solo “*del grado*” en el que están matriculados, lograr que los niños se sientan queridos, alojar, flexibilizar, soportar los cambios. Mucho del trabajo es “*a pulmón*” porque “no alcanzan los recursos”, porque “*hay que estar convencidos*” y porque “*no llegan las políticas*”
- d) La escuela inclusiva ideal pareciera ser aquella que:
 - Cuenta con suficientes apoyos y estos se articulan.
 - Todos los que están allí quieren incluir (y la conducción lo propicia).
 - Tiene un número acorde (reducido) chicos y agrupamientos flexibles que permite diseñar recorridos singulares.
 - Aloja y hace sentir a gusto a los niños y adultos, un tiempo y un lugar donde todos se quieren quedar.
 - Es un lugar donde “se enseña mucho”.

2.2.2 Una profunda mirada sobre los niños y las niñas (Advertencia: mirada que no debe “caer” en la etiqueta”).

Para una supervisor hablar de los niños resulta un aspecto que de por sí permite volver el sentido de la gestión a su centro, en todos los casos estos aparecen descriptos como sujetos de derecho, los cuales deben ser garantizados. A partir de allí la definición acerca de las propias intervenciones de la Supervisión es variable: desde el armado conjunto con las instancias intervinientes hasta los intersticios para lograr que los apoyos lleguen antes, pasando por el dejar de lado algunas concepciones ideológicas para favorecer que los niños estén más acompañados en las escuelas. En esta tarea en la cual “el derecho del niño está por encima de todos los derechos” y “cada niño es una individualidad” se presenta la idea de un trabajo para hacer, que no es el mismo al cual estamos habituados en la escuela primaria. Se trata de reunirse al menos con una frecuencia mensual, plantear trabajo articulado con otras instancias y armar recorridos propios de los niños dentro de una escuela. Todo ello es necesario para pensar en formas de intervención pedagógica (articulada, flexible, entre varios).

Esta mirada sobre los niños y las intervenciones a veces se enfrenta -casi involuntariamente- con definirlos y categorizarlos y hasta generar un “agotamiento de la inclusión” en lo que se llama “límite”. Como señala una supervisora entrevistada:

Pero la otra cosa que siempre pensamos es en cuál es el límite, para nosotros, de inclusión. Y para nosotros el límite, es cuando tenemos situaciones, muy, muy, muy complejas: niños sin lenguaje, niños que no pueden vincularse con otro, ya sea adulto o niño, y que pegan mucho. Entonces esos niños son los que hacen mucho ruido en la escuela, y ahí es donde nosotros vemos que nuestra posibilidad de intervención es muy limitada”. Y ahí es donde tratamos de ver en construir sí, un dispositivo de educación especial.

Esta posición que pareciera remitir a lo que Benasayag y Smith (2010) definen cuando hablan del “otro” y del “radicalmente otro” interpela a la escuela primaria como sede de la inclusión. ¿Cuáles son los otros con los que la escuela puede? ¿Y cuáles radicalmente otros? Pareciera que la inclusión por normativa debe ser así. Aun así, aparece un pensamiento acerca de lo que se llama límite a la inclusión. En la permanente necesidad identitaria de la escuela de definir a los otros hay un universo que pareciera que la escuela común no puede absorber (o *procesar* como señala otra supervisora entrevistada) respondiendo de algún modo a la lógica del artículo 42 de la Ley Nacional de Educación: “La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.”

En otro sentido, conviene pensar que mirar a los niños significa también nominalizarlos o nombrarlos como se plantea en otra entrevista y pensar en las trayectorias escolares, es mucho más que “estar adentro” porque refiere al recorrido singular, a la búsqueda de respuestas conjuntas a la pregunta por el límite. La mirada sobre los niños le da sentido a la inclusión y a la concepción sobre la escuela.

3. ¿La integración escolar es una tarea en colaboración?

Muchos documentos ministeriales y materiales teóricosⁱⁱ que circulan en las escuelas fomentan la colaboración como modalidad central de trabajo para pensar la inclusión educativa, sin embargo, entre los funcionarios y también los supervisores aparecen visiones que subrayan los conflictos difíciles de superar (aunque no imposibles) como relación dominante entre áreas. Relaciones interagenciales de tipo coordinación sin llegar a ser de cooperación con un guión compartido, objetos negociados, pero sin reflexión sobre los propios contextos y a veces hasta encapsulado (Engeström, 1997 citado por Erausquin 2013) parecen ser las que se producen entre el área de educación primaria común y de educación especial.

A pesar de promocionar(se) el discurso de la educación pensada como modalidad, -tal como lo plantea la normativa- al momento de pensar en las intervenciones en las escuelas, surge este obstáculo. Otro rasgo que aparece, sobre todo desde la propia Dirección del nivel primario es la necesidad de que las escuelas primarias *“aprendan de especial”*, y que aprovechan adecuadamente *“los recursos cuando los tienen”*. A común *“nos falta”* otra comprensión, dice el Director del Área, pareciera que expresa nos falta otra unidad de análisis para comprender por qué los niños no aprenden o no se adaptan a la vida escolar. Entonces Especial *“nos puede dar una mano”*, enseñar, mirar al niño. Pero *“el desafío es de común”* y *“el mejor apoyo es el que apoya al chico, a los compañeros y a la escuela”*, a pesar de que *“hay pocos recursos”* aunque *“tenemos tantas figuras de apoyo- muchas figuras...”*.

La pregunta es acerca de los derechos que se promueven desde las normativas para todos los niños y de qué manera estos dos aspectos se relacionan con ellos. Cómo pensar en una escuela que incluya cuando los apoyos vienen después que los niños. *“Primaria es la SEDE, pide, aloja y es responsable de la configuración, la supervisión, la escuela primaria tiene mucho para aportar”*. Entonces cuando se le pide a Educación Primaria que *“tome las riendas de la inclusión”* también se le dice que la definición de los apoyos depende de estas dos variables, donde en ambos casos no puede tener injerencia. Ya que la definición de si el apoyo llega o no depende de dos aspectos: que los equipos especializados consideren que sea necesario y que haya disponibilidad. En este sentido la Directora de Educación Especial también expresa que los recursos son muchos, pero también son insuficientes y las causas de esa insuficiencia no están puestas en las políticas públicas sino en el personal de las escuelas. Las causas acerca de porqué los recursos son insuficientes según la funcionaria son: *“Por falta de información: se pide por pedir”* y *“Falta de capacitación: no se sabe qué hacer”*. Esta explicación no es compartida por los supervisores entrevistados quienes sitúan el problema en otros aspectos. Enuncian un trabajo difícil que se gestiona desde las escuelas y desde su propia intervención en un espacio de encuentro que es el de las *“reuniones interescafonarias”*ⁱⁱⁱ. La idea allí es definir quién va a asumir el compromiso de acompañar y organizar la configuración de apoyo. Esta *“mesa grande”* de coordinadores, referentes de conducción de escuelas de

educación especial, y supervisores tiene en sus manos la definición de la trayectoria escolar de varios niños en cada encuentro.

La escuela primaria convive ahora con una nueva escuela especial que encuentra en el territorio de la escuela primaria un lugar “común”. A partir de las entrevistas realizadas este territorio no parece ser sencillo para habitar. Como expresa otra entrevistada: “[...]eso fue un trabajo de base, de recorrido de escuela, de tomar un cafecito, de hacer horas de hasta preguntarle cómo estaban ese día a cada persona, al maestro, al director [...]”

En territorios de trabajo común se cuestiona el “trabajo en colaboración” que requiere la inclusión, no se trata solo de aceptar al niño que nos interpela por su dificultad, sino también de aceptar al otro, a la otra intervención, a la otra mirada. Sea de especial, sea del área socioeducativa, sea del que hace la tarea diferente.

Algunos de los ejes que tiene el nuevo trabajo con educación especial se sintetizan aquí:

a) Los apoyos: Un requisito absolutamente naturalizado es que la inclusión necesita de apoyos, casi no pareciera posible que se logre sin ellos. Aquí se tensiona la problemática de la cantidad, del tiempo, del formato, de los apoyos que se piden y de lo que se dan.

b) Los canales de comunicación: la reunión interescolafonaria mensual como el espacio de negociación por excelencia (la arena política). Espacio requerido y valorado a la que vez que visibilizador de problemas y logros. La comunicación entre ambas áreas se da también a partir de lo que se llaman “armados” o “configuraciones prácticas de apoyo”

a) La disponibilidad y las prácticas posibles: Cuando se solicita un apoyo, por lo relevado en las entrevistas, su disponibilidad está sujeta generalmente a la decisión de educación especial. La “falta” de recursos es un discurso muy persistente en la voz de todos los entrevistados pareciera que lo que hay nunca alcanza para cubrir las necesidades que no queda muy claro si son de los niños o de la escuela primaria. Esta falta da cuenta de algo que no funciona como debería, pero tampoco hay explicitación de cómo debería ser. Lo que sí es claro y explícito es que la “batalla por la inclusión” como se enuncia en algunas entrevistas, parece darse en la escuela común y que son la conducción de Primaria y sus maestros de grado la clave a pesar de que hay ayudas y actores que están: “Todos son valiosos, colaboran, pero los niños están adentro de la escuela primaria...”.

[...]Siempre, yo creo, que tiene que ver con la dinámica de la institución. Es decir, los apoyos, se llaman apoyos. El problema es que se considere como un recurso que va a resolver el problema de la institución, o sea nos los va a resolver. Es decir, la escuela, tiene que incorporar los apoyos [...]

El discurso de la colaboración rodea todas las entrevistas apareciendo de manera reiterada bajo diferentes formas: trabajo mancomunado (en común y en colaboración) solo no se puede, equipo, discusión, sentarse a pensar con otros.

Quienes supervisan entienden que la experiencia de la inclusión, más allá de los imperativos de las normas conducen a la escuela común por caminos antes no recorridos, caminos que permiten abrir los discursos, aprender, encontrarse con otros y pensarse para dentro justamente porque la inclusión es un problema de la escuela primaria.

En este trabajo de la inclusión se requiere de un docente que entienda que pueden “cambiarle el destino a un niño”, es decir este trabajo no requiere solamente de un saber técnico sino de una posición subjetiva habilitante.

Los apoyos entonces interpelan a la escuela, a la inclusión; no ya de los niños sino a la construcción de entramados (Cazden, 2010), que son los que sostienen la inclusión en el trabajo mancomunado, en equipo, solo así parece debe ser posible.

La posibilidad de esta experiencia de la inclusión en la escuela primaria da lugar a experimentar con formatos diversos, flexibilizan, permiten cuidar aspectos que superan las normativas, desafían a la especificidad de lo escolar, generan orgullo y alegría:

Entonces, ahora estamos contentos, porque tenemos nenes con TGD, en séptimo grado, que los conocemos desde sala de cinco, o sea desde que empezaron el recorrido en la escuela. A veces algunos años, con recorridos muy chiquitos, por ahí venía dos horas a la escuela. Lo que nosotros priorizábamos, cuando pensábamos en adecuaciones horarias, era cuidar el tiempo del niño en la escuela, o sea el vínculo con la institución. Que no se deteriorara. Cuando un niño está mucho tiempo muy enojado fuera del aula, o todo el tiempo fuera del aula, ya ahí se rompe el vínculo con la institución y no nos parece que este bueno para construir desde lo pedagógico, desde lo educativo. O sea, desde la especificidad de esta institución donde estamos[...] (Supervisora de Educación Primaria)

Por último, es importante destacar que el lugar preponderante de la escuela primaria, pone sobre “la mesa de discusión” el rol de los maestros, el actor principal, o *el primer actor*. ¿Qué lugar adquiere la formación de los docentes en esta nueva función asignada por la normativa? En las entrevistas de los funcionarios este aspecto – el de la formación- aparecía como absolutamente relevante, sin embargo, para los/as supervisores/as adquiere otra dimensión.

Ese maestro tiene que querer que ese niño esté ahí, tiene que trabajar para alojarlo, tiene que estar acompañado y sostenido por el equipo de conducción y conformar equipo con educación especial. Lo primero pareciera ser eso: armar el vínculo, pensar en otra forma de relación y de educación. Y la formación, pareciera, no siempre va de la mano de este proceso o la naturaleza de la misma debe preciar otros sentidos.

4. Normativas y desafíos entre el cuidar y enseñar

Los tres funcionarios entrevistados (Director de Educación Primaria, Directora de Educación Especial, Gerente de equipos de apoyo) señalan que hay normativa y que es suficiente pero que se hace necesario revisarla, darla a conocer, trabajarla y producir documentos que las acerquen a las escuelas. Incluso “detenerse a ver lo que sí hay”. Mirar lo que hay y no tanto lo que falta porque pareciera que no falta. La Directora de Educación Especial señala que la normativa va “un paso Adelante”. ¿Qué es entonces lo que ocurre? ¿las escuelas van atrás?

Consultados acerca del cómo hacerlo los funcionarios enuncian algunos problemas que apuntan a: naturalizar la inclusión, acudir a la formación docente y discutir sobre la promoción.^{iv}

Las entrevistas a los supervisores se presentan de maneras muy diferentes. Ofrecen una lectura de los desafíos de las políticas analizables no solo desde lo que se dice de estas sino desde todo el discurso en general. Entiéndase que el rol de los supervisores es profundamente político, retomando mucho de lo que los autores plantean acerca de la función: un actor que puede ser “correa de transmisión” desde la gestión política hacia las escuelas o que puede ser un contextualizador de dicha gestión hasta oponerse en el trabajo de la transmisión.

Las normativas acompañan y hasta permiten discutir desde otro paradigma, permiten incluso cuestionar la escuela como está para hacer lugar a otras intervenciones, pero las condiciones... no alcanzan. A veces permiten gestionar otra intervención, a veces fuerzan un trabajo que parece ser imposible. Frente a todo ello el discurso de “hacen lo que pueden” y “como pueden” se reitera una y otra vez.

Además, se señala que no hay acuerdos acerca de cómo llevar la inclusión educativa desde los actores ministeriales, son las escuelas con sus maestros y apoyos los que llevan adelante la inclusión y esto tiene que ver con que se trata de un *debate vivo* donde los responsables arrastran sus propias concepciones. Esta falta de política pública acerca de la inclusión se enlaza con otras condiciones que no están dadas y que pueden pensarse a partir de algunas hipótesis de los supervisores entrevistados:

a) En relación a la Políticas Educativas. Las propias condiciones estructurales: vulneración de derechos, familias que no pueden sostener a sus hijos; la falta de vacantes para todos los niños y la cantidad de alumnos por aulas en algunos distritos escolares sobre todo zona sur. Agregan la preocupación por la falta de recursos de apoyo y de condiciones de accesibilidad. Reflexionan sobre las características del propio sistema estatal que retrasa los pagos de los maestros, cuya consecuencia es que *los mejores maestros no eligen la escuela pública*. También el trabajo solitario y a voluntad de los maestros. Señalan que ciertas normas son *redactadas con bastante liviandad*.

b) En relación a la educación como acto político^v describen como obstáculos:

- La propia estructura de la escuela primaria: proponen centrarse más en lo que se enseña y cómo se enseña, que en lo que el niño (no) aprende.
- La desarticulación de los discursos con las prácticas.
- La dificultad para abandonar la queja, dejar de sentirse solo y trabajar entre varios.
- En línea con lo anterior: la dificultad para revisar concepciones y formatos.

Ante estos límites aparecen algunas propuestas en el escenario actual: “el secreto está en el docente”, “trabajar en red”, “poner la mirada en el niño” y “al que viene con una imposibilidad hay que tenerlo en la escuela de la mejor forma”.

A mí me parece fundamental que estén integrados, que estén dentro de la escuela, pero con las mejores condiciones para esos niños, porque solamente sentarlo para la foto no sirve de nada. Esto es como los programas de la televisión que yo veo dos chicos Down, uno pintando y el otro que baila y hablamos de inclusión: no. Eso es una pintura: una imagen idílica. Al que viene con una imposibilidad personal, hay que acompañarlo, hay que sostenerlo y hay que tenerlo de la mejor forma (Supervisora de Educación Primaria zona sur de la CABA)

5. Prácticas posibles de educación inclusiva

Con el fin de indagar sobre algunas características de las instituciones que hacen lugar a prácticas de inclusión en el marco de la misma investigación, se realizó un estudio en tres instituciones cuya matrícula concentra un número considerable de niños y niñas con diagnósticos y/o con proyectos de integración en su trayectoria escolar y en una institución de educación especial que brinda apoyos y promueve la inclusión de niños con diversos diagnósticos y/o restricciones matriculados en su escuela.

En este apartado se presentarán algunas características de estas instituciones educativas.

5.1 La historia de una escuela que se pretende para todos

“El primer objetivo de la escuela tiene que ser que los niños estén bien y felices, el resto viene por añadidura...” (Directora)

Las escuelas estudiadas comparten la característica de ser “la escuela del Distrito que se destina para incluir”, en general las razones que la ponen en esta situación fueron variando históricamente. Se trata de escuelas de jornada simple, estas escuelas son las menos requeridas por las familias que en su mayoría trabajan y necesitan que sus hijos se encuentren escolarizados más tiempo por ello tienen vacantes disponibles. Además transitaban por una historia de baja matrícula, otras han tenido matrícula conformada por niños que llegaban a través de micros escolares de domicilios lejanos a la localización de la

escuela^{vi}. Todas estas condiciones fueron generando que la escuela se fuera conformando como “una escuela para todos los chicos que puedan venir”.

Otra razón tiene que ver con que, en su historia, en algún momento fueron escuelas de poca matrícula a las cuales la supervisión fue considerando aptas para ingresar niños con diagnósticos o restricciones o que no tenían lugar en el sistema educativo: se trata de escuelas que han logrado conformar equipos de conducción, aunque no siempre completos, al menos dos de sus integrantes tienen una mirada hacia a la inclusión y el que se agrega va adaptándose a la cultura escuela. Y que la conformación le fue marcando un rumbo, un sentido.

No obstante, esta realidad inicial, se trata de escuelas en las cuales, la matrícula “se va armando” y al momento de la investigación se modificó mucho, dejando de ser una “escuela con baja matrícula”.

Expresan que son escuelas donde “El que viene no se va”. También aparece muy marcado el tema de los discursos acerca de los niños: discursos que cuidan al niño. “La escuela comparte una “teoría inclusiva” es decir no se nombra a los niños por sus dificultades ni se dice “no estoy preparada para” porque “La escuela no cambió, los chicos y la sociedad si, en la escuela estas obligado a generar cambios”. A esta imposibilidad de decir “no quiero” se suma una posibilidad que es la decir “no puedo” y allí está la conducción: “Mucha conversación, mucha persuasión, mucho acompañar...” y además los apoyos. Pero también está la posibilidad de salir de esa escuela o de elegir otra porque quienes allí trabajan asumen una modalidad diferente (esto no aparece en la normativa sino que es parte del discurso de los entrevistados dando cuenta de un tipo de práctica habitual). Junto a ello aparece una valoración muy positiva del trabajo de los docentes y de la importancia de los apoyos, del armado de redes y de la colaboración sobre lo que se avanzará más adelante. Se trata entonces de escuelas donde prevalece el proyecto por encima de las personas que lo llevan adelante. Son escuelas además donde hay mucho conocimiento de los recursos existentes en el sistema y gran habilidad para gestionarlos o reclamarlos. También existe gran reconocimiento de la normativa, en algún caso más que en otro y su utilización a favor del proyecto de la escuela. A pesar de que su proyecto se deriva de una situación no esperada, son escuelas que asumen el deseo de ser una escuela para todos.

En estas escuelas se han tomado decisiones conforme a la normativa “[.....)Teníamos el grado de recuperación y esos niños pasaron a los grados nuestros y la maestra de recu^{vii} paso a ser pareja pedagógica de los docentes [.....]” Se trata de escuelas que flexibilizan sus intervenciones, asumen el compromiso con la inclusión pero que además reconocen, que es difícil.

5.2 Tarea que es difícil, pero gratifica

[...]Elegí la escuela y no la cambiaría por otra. La defiendo mucho, la quiero mucho. Creo que el plus que tiene la Escuela es ese. El grupo humano -que si bien cambia, porque todos los años hay cambios de maestros, pero creo que el que viene no sé algo pasa, los planetas se alinean y viene el que tiene que llegar, no quiero decir con esto que todo es maravilloso, ni qué bien todo, ni qué bien como van para adelante, o sea cuesta mucho; pero yo no escuché en la escuela “este chico no lo quiero en el salón”, o “a este chico no lo voy a recibir”, o “este alumno no”. Creo que eso ya debe ser un secreto a voces; decían un día, porque esta Escuela, es una escuela inclusiva. [...]Lo importante es tener presente que el chico que llega es para quedarse...” (Directora escuela primaria común).

A lo largo del análisis fue surgiendo el tema –problema de la dificultad que implica conducir y enseñar en una escuela inclusiva, un trabajo entre varios que requiere colaboración, que no siempre puede darse, una tarea que necesita de recursos de otras áreas que no siempre se consiguen, una tarea regulada pero que no alcanza con ello para sembrar cultura inclusiva. Todas estas variables aparecen en los discursos de los directivos entrevistados, en este apartado se identificará cuáles son los aspectos “difíciles” que se marcan y cuáles son los que permiten que quienes están al frente de estas escuelas sientan orgullo y pertenencia.

5.3. Lo que es dificultoso

Escuelas que debido a ciertas condiciones comenzaron a recibir niños con discapacidades y diversos diagnósticos, realizaron transformaciones para ofrecer mejores condiciones a sus alumnos identifican como aspectos dificultosos.

a) Los niños que se presentan con conductas disruptivas: se trata de niños que desafían la cultura escolar, el dispositivo clásico, que ponen en duda la delimitación de la escuela como lugar de enseñanza. Niños a los que no se sabe cómo abordar, que desafían la autoridad docente. Al tratarse de escuelas que comienzan por “dar entrada” y bienvenida para luego poder alojar y enseñar, ven imposibilitado el primer paso. Esta mirada es compartida por algunos supervisores y por la directora de la Escuela Integral Interdisciplinaria dependiente del Área de Educación Especial (EII) entrevistada. *“, el problema más complejo son las conductas disruptivas en los pibes. El resto si el nene no presenta estas conductas que pone en riesgo a los demás y a él mismo, el maestro entonces tiene una mirada un poco más compasiva por decirlo así. Si no, no lo podés entender, básicamente...”*

b) La escasez de “recursos humanos de apoyo”. Estas escuelas no se niegan al ingreso de ningún niño o niña, pero piden apoyo a su labor desde el sentido del reconocimiento al valioso aporte o entendiendo que el maestro común no se ha formado para ello y le faltan “herramientas”. A veces expresando la idea de auxiliar al niño (porque este lo necesita) a veces la de “auxiliar al maestro” (porque este no puede). Definen que este aspecto es el más dificultoso, y cuando los apoyos están, en general expresan que el tiempo es poco, aspecto que ya se identificó en otras entrevistas.

c) La articulación con el nivel secundario para darle continuidad al proyecto y proceso: Se identifica un sentimiento de “desilusión” ante la escuela secundaria que por un lado no se dispone a recibir a los niños con trayectorias que han sido acompañadas por la escuela primaria común y por otro lado que *nos tira la orejas por los resultados*.

[.....]Egresó una de las chiquitas, con adaptaciones curriculares y en un CBO, no la querían aceptar. Bueno hace muy poquito, me enteré que no siguió estudiando. El CBO^{viii}, no la alojó, no?[.....]

c) Alcanzar resultados educativos: recibir, alojar, enseñar, adaptar la currícula es una tarea que quienes conducen una escuela para todos pueden comprender, sin embargo “el límite” queda puesto en los resultados. Renunciar al “ideal pansófico” (Baquero, 1996) de “todo para todos” a la hora de evaluar suele ser un conflicto para estos directivos. La preocupación por los resultados en general se vincula con cierta añoranza del pasado donde todos aprendían lo mismo y de la misma manera, a pesar de la crítica a ese mismo modelo. ¿Qué contenidos sí deben conocer los niños más allá de las estrategias de adaptación? ¿Qué habilidades deben alcanzar independientemente de su diagnóstico y Plan Pedagógico Individual? La entrevista a la directora de la EII plantea de manera muy categórica que el pase de niños de la EII a la escuela común se hace con la alfabetización alcanzada, “*eso no puede faltar*”. A partir de ese logro y con el esfuerzo de los niños y el análisis de sus posibilidades junto a la del terreno educativo que los recibirá es una condición para “estar en común” junto a cierta definición institucional de no certificar desde la EII, sino de hacerlo desde la Escuela primaria, como una forma de garantizar igualdad para los niños. Es muy interesante como en la entrevista la directora combina aspectos vinculados con las posibilidades de los niños, los apoyos que desde la EII se brindan y las decisiones que se toman (no tener séptimo grado en la EII, no existir esa posibilidad) y la escuela común que elige para dar continuidad a esa trayectoria.

[...]Hoy estuvimos hablando de los grandes, de los de séptimo. Los chicos después que se alfabetizan, ya empezamos a ver cuáles serían que tienen proyección a integrarse. [...] Entonces trabajamos con todas las escuelas que tienen jornada simple en el distrito y vamos viendo ya a través de esta psicopedagoga itinerante que se ocupa de los alumnos integrados, y nos va informando como son los grupos, como es el sexto que yo voy a integrar el año que viene, la maestra... [...]. Y esos niños tienen acompañamiento y siguen siendo acompañados por nosotros. A través de una maestra nuestra de la escuela común, que viene acá a reuniones con nosotros que viene acá a los encuentros una vez por mes y nos va también informando permanentemente como va ese nene (Directora de la EII).

Esta posibilidad de armar el espacio para los niños que transitaron por la escuela especial, es bien recibida en la escuela común y la escuela común sale fortalecida y aprende de la modalidad pudiendo armar redes sostenidas interinstitucionales que hacen posible la inclusión.

[...]Entonces la escuela integral nos ofrecía que con los chicos incluidos, incluir un grupo de alumnos en distintos grados y que iba a venir una maestra para hacer el seguimiento, una maestra de apoyo de esos chicos incluidos, pero bueno la realidad es que por suerte y yo creo que con digamos demostrando el trabajo que hacia la escuela conseguimos que pudieran mandar dos maestras a la tarde y para que se pudieran ocupar de otros chicos que no eran de la EI, sino que eran nuestros [...] (Conducción escuela primaria común).

Sin embargo, si no hay presencia de “otros profesionales” la escuela se inquieta por los resultados porque reconoce que su fortaleza con el tratamiento educativo de estos niños, está puesta más bien en los procesos y en la mirada sobre el niño. Pero a su vez, el sistema exige resultados académicos que no puede alcanzar y que supone no puede definir como “acomodar” al sistema graduado y rígido. Se advierte cierta superación de la mirada de los resultados puestos en lo académico si se ponderan los resultados a partir de los procesos y estrategias de intervención, aspecto que se abordará luego en este mismo apartado.

- d) Adaptar el dispositivo escolar con ciertas incertezas. La incerteza que se explicita a través de los discursos casi siempre tiene que ver con la autonomía, que a veces se identifica con la “soledad” y a veces con la “identidad”. Estas escuelas por momentos deben definir acciones que implican adecuaciones, y modificaciones de los determinantes duros del sistema escolar y no siempre es fácil resolverlo. En las entrevistas se reclama por la falta de acompañamiento o de apoyos (se mencionan como “recursos”), aunque cuando estos son definidos en la misma entrevista se va reconociendo que los apoyos están pero que o son insuficientes o se necesita más colaboración y también más autonomía de la escuela primaria. De lo anterior aparece la idea de que hay que adaptar el sistema educativo porque de otra manera se hace difícil incluir a ciertos niños. Este trabajo requiere de desnaturalizar algunos aspectos de la escuela primaria tales como la gradualidad, el tiempo en la escuela, la relación docente- discente (Trilla, 1985; Baquero, 1996). Y dadas las características tan singulares de cada niño, es la escuela en el cotidiano la que debe ir generando estas transformaciones. Asumir semejante empresa genera incertidumbre, desconfianza, inseguridad, se trata de romper con lo establecido e ir revisando de manera permanente. Si están disponibles los apoyos es más sencillo, acordar y sostener transformaciones, sino, la escuela pareciera que “se queda sola”.

5.4. Lo que gratifica

A pesar de lo difícil, de lo arduo del trabajo descrito, hay aspectos que gratifican y sostienen las escuelas que trabajan con alumnos/as con proyectos de integración escolar. Algunos de estos son:

a) Mirar a los niños y a los procesos. Un conjunto de características que son muy habituales en el abordaje de la educación especial - ya planteada por supervisoras, y también por la directora de la EII – aparece y se hace un lugar en la gestión de las escuelas primarias entrevistadas, reconocidas como “inclusivas” a los efectos de este estudio:

- Mirar lo que los niños progresan junto a la posibilidad de estar disponible para acompañarlos, poder identificar estos progresos y darlos a conocer.

- No esperar que el niño cambie de modalidad educativa, ofrecer en el aquí y ahora soportando cierta incertidumbre y provisionalidad. No afirmar (incluso por entender que “no se sabe” o “no se conoce sobre el tema”).

- Observar y ponderar otro tipo de resultados más allá de los resultados de aprendizaje. Esta posición permite centrar la mirada en la posibilidad y no en la dificultad, en lo que la escuela puede y no en lo que el niño no puede y por lo tanto no logra. Es muy significativa la presencia, y nombramiento de los niños en las tres entrevistas, se habla de ellos, se contextualizan sus historias, las de sus familias, se piensa la tarea hablando desde ellos y nombrándolos, rasgo que también aparece en la entrevista a la directora de la EII.

b) El equipo de docentes y las redes y dispositivos que se arman a partir de los recursos existentes. En las escuelas estudiadas se describe un profundo respeto por el trabajo de los maestros de grado (y también de espacios curriculares de materias especiales) de la escuela y un gran reconocimiento del trabajo de los maestros de apoyo, especialmente de la EII. Describen una importante cantidad de recursos de apoyo, pero lo hacen incluyendo la escuela de dependencia, no se percibe la existencia de recursos humanos de apoyo “suelos”, sino enmarcados en una institución o dispositivo de apoyo tanto del área de educación especial como del área socioeducativa (se trata de equipos dependientes de instituciones). Aparece también la maestra MATE^{ix} como otra forma de apoyo, se unen también las maestras bibliotecarias con proyectos específicos. El lugar de especialidad o especialista que se le da a los maestros que provienen de especial o del área socioeducativa se relaciona con un saber específico altamente valorado y legitimado que en algunos casos viene a articularse con el del maestro común y en otros se suma para atender a “ciertos niños” dependiendo del modelo que adopte la escuela. Además, así como se describen muchos y variados apoyos, así como configuraciones e intervenciones organizadas siendo este aspecto uno de los que más diferencia y genera identidad en las escuelas reconocidas por recibir, alojar e integrar niños con proyectos de integración

c) El orgullo de adherir a una proyecto común y reconocido territorialmente. A pesar de la complejidad y de la incertidumbre, la adhesión y la pertenencia a un proyecto común con ciertos fines, ayuda a permanecer y sostener el proyecto desde “otro lugar”

Quando digo que las personas que llegan a la escuela, dicen si tengo recorrido sé de qué se trata, y se van y dicen: “nada es igual a esto”, es porque en realidad te encontrás con una escuela que es difícil de explicar, pero fundamentalmente, por la gran riqueza que hay en la diversidad que te presenta hace que la persona que venga continúe con este sello de la Escuela ”

5.5. Compartir un universo de sentidos: cultura que incluye

En estas escuelas, quienes las conducen reconocen que allí se arman escenas que permiten que los niños permanezcan, se sientan alojados y estén incluidos. Que lo primero es dar la bienvenida a todos y que lo demás se va armando. A pesar del reclamo por la falta de recursos, en estas escuelas, la metáfora que expresa un directivo “*flota la inclusión*” describe los modos en que se vive la tarea en la escuela. Los maestros saben que es identidad de la escuela la diversidad y también el discurso cuidado protege esta cultura. La reflexión es una herramienta necesaria, nada se da por sentado, se cuestiona la gradualidad y la evaluación. La cultura inclusiva se relaciona con la posibilidad de soportar esa incertidumbre y someter a reflexión muchas de las prácticas habituales que dan sustento a la propia escuela.

5.6. Cuestionar e interpelar la gradualidad y la relación docente - colectivo de alumnos

Para las conducciones de las escuelas indagadas, la idea del sistema educativo moderno como obstáculo para hacer posible la inclusión está implícita. No es así en el discurso de ningún funcionario ni supervisores. Si bien en alguna de las entrevistas a supervisores aparece la idea de “gramática escolar”, esta es reconocida como aquella que hay que revisar, pero no es vista directamente como obstáculo. Los directivos entrevistados señalan que la gradualidad es un obstáculo para el diseño de estos proyectos inclusivos, y en algunos casos señalan que hay que sortearla, en otros proponen la idea de reagrupamiento. También la conformación de grupos conforme el criterio cronológico, la edad, y los factores de “riesgo educativo” (Terigi, 2010) como la repitencia y la sobreedad. Por ello se resignifica la idea de conformación de grupos, mirando a los niños, a los docentes disponibles y a los apoyos. Otro aspecto que se cuestiona y se resignifica es la relación docente- discente, así como docente- grupo escolar. Deja de ser una clásica relación uno a uno para hacer lugar a la pareja pedagógica como estrategia privilegiada para la propuesta inclusiva. En algunos casos nombrada, en otros abordada a partir de otros conceptos. Por último, la cuestión horaria, el tiempo escolar requiere de cierta modificación a través de la adecuación transitoria de horario, o “reducción horaria” frente a situaciones de mayor compromiso conductual.

Algunas voces que expresan estos sentidos:

“Pero lo que pudimos ver, digamos, es que esa modalidad de pareja pedagógica con un grupo, cuando el grupo lo necesita, funciona espectacularmente bien (.....) Tal es así, que por el éxito que tuvo en el turno tarde trasladamos esa experiencia en el turno mañana donde había un grupo que tenía dificultades vinculares...”

“...Dónde uno pueda programar actividades distintas, hasta inclusive mezclando chicos, que sería maravilloso, no? Esto de “desgradizar”, no? De sacarlo del grado, de sacarle la etiqueta de “ah, bueno, vos estás en tercero”, pero digamos, estás dentro del primer ciclo.

“...Considero que si incluimos no tendría que ser graduado, no se cual propondría porque no soy estudioso del tema, pero me parece que graduada nos está jugando en contra...”.

5.7. El armado de las configuraciones prácticas de apoyo

A los efectos de este estudio se consideró la idea de apoyo diferenciándola de configuraciones prácticas de apoyo. Los apoyos provienen mayoritariamente del área de educación especial, y también de otras áreas del sistema educativo y desde hace menos tiempo del área de salud. Los mismos adquieren diversas formas y formatos. La configuración de apoyo tiene otro sentido y otra conformación. Implica una reorganización de los recursos disponibles y la suma de nuevos, realizando transformaciones protagonizadas por diversos agentes en pos de un determinado objetivo que se define singularmente de acuerdo al sujeto y el contexto en el que se despliega la inclusión. Las escuelas utilizan el concepto de “armado” muy a menudo para dar cuenta de algo de este trabajo. El armado de configuraciones prácticas de apoyo garantiza que sea posible la inclusión de un niño en una escuela y un grado determinado. Las escuelas primarias comunes definen en el terreno de la escuela, junto a los recursos y personal disponible formas de acompañar a niños con más dificultades. La definición de qué profesionales de apoyo participan en las escuelas primarias no es de las escuelas sino de la supervisión y equipos externos. Es así que, en las escuelas, las configuraciones prácticas de apoyo se arman conforme la llegada o existencia de ciertos apoyos. En las entrevistas a las conducciones de las tres escuelas primarias estudiadas se releva prácticamente la totalidad de los apoyos disponibles en la CABA. Aun así, consideran insuficiente ya sea la frecuencia temporal en que concurren, o la cantidad de personal o agentes presentes. Y el EOE se presenta como un equipo cuya presencia tampoco resulta suficiente, así como “no siempre acordando” con el punto de vista de este. Armado e intervención son formas de las configuraciones prácticas de apoyo. Así como la planificación y la idea de prueba y experiencia resultan aspectos fundamentales en esta tarea. La experiencia comprendida como aquello vinculado al acontecimiento, a la pasión, a la finitud y a cierta provisionalidad (Larrosa,2003). Centrarse en los apoyos implica volver a lo que el sistema educativo como contexto ofrece para “garantizar” la inclusión, centrarse en las configuraciones prácticas de apoyo implica poner a la escuela primaria en el centro de la inclusión.

En el cuadro que sigue se sistematizarán algunas de las configuraciones que describen los entrevistados de tres escuelas primarias de la Jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires.

Tabla 1

Apoyos según percepciones de los directivos acerca de las configuraciones prácticas de apoyo en la escuela.

Configuración	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Armados con otros adultos profesionales en las aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Pareja pedagógica (maestra común y maestra especial) - Una maestra de apoyo por ciclo-subciclo - APND seguimiento conductual - Matrícula compartida EII - Proyectos especiales maestros curriculares. - Proyecto pedagógico Individual (PPI) - Reagrupamientos 	<ul style="list-style-type: none"> Articulación con la EII – Matrícula compartida. Reagrupamientos Pareja pedagógica Articulación con secundaria Articulación con Salud 	<ul style="list-style-type: none"> Pareja pedagógica Promoción diferida (acuerdos institucionales e interinstitucionales) Articulación con escuelas para niños con discapacidades motrices y visuales
Intervenciones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Disolución del “grado de recuperación” - Inclusión de niños provenientes de la EII - Seguimiento (Experiencia llamada “mantita”: cuadricula con el seguimiento de cada niño que pasa de maestro a maestro) - Adecuación transitoria de horario. - Trabajo con familias - Armado de grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de vínculos afectivos sólidos. - Propuestas que atienden a un niño pero que involucran a todos. - Vinculación con el área de Salud. 	<ul style="list-style-type: none"> - Persuasión, conversación, acompañamiento a los docentes y padres - Adaptaciones - Flexibilización de la evaluación

	-Vinculación con profesionales externos (salud)		
Figuras con los que cuentan	-EII- Maestra de Apoyo Pedagógico -MAI -MAP -MPO -APND -Maestra psicóloga (EII) -EOE	-EII- Maestro/a de Apoyo Pedagógico -MAP -APND -MATE -EOE --Programas Socioeducativos (M+M- -CAI)	-EII- Maestro/a de Apoyo Pedagógico -MAP -MPO -APND -ACDM -MAI -EOE -Programa nivelación

Fuente: Elaboración propia
 Datos obtenidos de las entrevistas a directivos

EII: Escuela Integral Interdisciplinaria (maestros de apoyo) y maestra psicóloga

Apoyos para un solo niño MAI: Maestro/a de Apoyo a la Integración- MAP: Maestra/o de apoyo psicológico. - MPO: maestro/a psicólogo orientador- APND: acompañante personal no docente (provisto por las obras sociales), ACDM (asistente celador para discapacitados motores).

MATE: maestro acompañante de trayectorias escolares (Abordaje grupal)

Área socioeducativa: abordajes grupales con objetivos educativos: aceleración, nivelación, alfabetización

En la tabla se observa que las escuelas investigadas cuentan con figuras de apoyo diversas y variados provenientes de otras áreas, sin embargo, las configuraciones que se arman y las intervenciones que se describen varían pasando de mayor a menor protagonismo y de mayor a menor detalle. Un aspecto que es interesante seguir estudiando es el nivel de conciencia de las propias intervenciones que tienen los agentes, y el nivel de planificación de las mismas para pensar en la transferibilidad y en la revisión de la propia experiencia en el sentido ya mencionado.

6. Conclusiones

6.1. Expandir las políticas

A lo largo de la indagación se ha ido abandonando la conceptualización de las políticas asociadas a los cuerpos normativos para comprenderlas en la trama que las asocia con los modos de intervención ante temas y problemas de índole pública. Las políticas entendidas como modo de intervención del Estado ante un tema público.

Las políticas de inclusión educativa a lo largo de este trabajo se definen en tensión con las representaciones construidas a partir de ciertas prácticas dominantes y también a partir de otras que resultan innovadoras. Las normas enuncian principios y a veces procedimientos en base a ciertas conceptualizaciones teóricas y también intereses de ciertos sectores.

Las políticas de inclusión educativa requieren de mucho más que normas. Una política pública es justamente aquella que se genera desde el Estado para dar respuesta a un problema identificado en el plano de lo público. Una norma puede ser una respuesta, pero si para asegurar su concreción hay condiciones que no están dadas, las normas forman parte simplemente de la administración y no se constituyen en políticas. En este sentido cuestiones tales como la accesibilidad en la infraestructura, la provisión de los recursos materiales y humanos, la reestructuración de la organización escolar, la oferta de capacitación docente, los mecanismos de articulación y gestión; constituyen aspectos que no siempre contemplan las condiciones para hacer posible la inclusión en la jurisdicción y período indagado. No perdamos de vista que no es solo a través de estas pautas que se rigen las políticas educativas. La propia estructura del sistema educativo constituye el aspecto capilarmente más complejo para hacer posibles los cambios necesarios para emprender realmente este camino.

No obstante, a pesar de ello las propias normas como objeto de estudio, también nos invitan a pensar en el sentido de ciertas contradicciones. Estas expresan diversidad de sentidos para entender la inclusión educativa: por un lado, aquellas que son específicas del tema /problema, por el otro las que regulan la vida en la escuela, en este caso en el nivel primario. Normas que establecen derechos, que obligan a la escuela común a abrir sus puertas para todos los niños; junto a otras que regulan la vida escolar a partir de la mirada de la escuela que enseña a todos por igual y también por ello garantiza igualdad de derechos. Este trabajo invita a pensar que es en los intersticios de las normas que muchas habilitan los supervisores y en el territorio de la escuela común donde se

despliegan los procesos de integración desde una perspectiva asociada a la “experiencia” (Larrosa, 2003), con todo lo que ella trae aparejado. Aquellas escuelas que se caracterizan por abrir la puerta a todos los niños y que buscan armar un proyecto a todos y cada uno se enfrentan con la duda permanente, con preguntas que surgen de modificar lo dado, de revisar lo clásico, de poner en duda lo común.

La insistencia política sobre estos aspectos, es decir el pedido de definición por parte de las autoridades para que se habiliten nuevos formatos, está directamente relacionado con otro pedido/necesidad de la escuela primaria común de contar con apoyos, es decir con profesionales provenientes de la modalidad de educación especial o del área de salud y hasta del área socioeducativa para coadyuvar estos procesos. Del mismo modo Educación Especial también requiere un tipo de habilitación de parte de primaria común, una disponibilidad diferente a modificar lo dado para que ello sea posible. Esta demanda puede analizarse en términos de una tensión: mirar al niño o mirar el contexto de producción. Pensándolo como tensión podríamos decir que girar al contexto nos permite levantar la mirada, sin abandonar al sujeto en esta operación.

La mirada, en la voz de los agentes, se relaciona a su vez con la idea de formación: mirar especializado desde una formación que se habilita profesionalmente. ¿Quiénes tienen el saber sobre la educación inclusiva en escuela primaria? ¿Se trata de un saber especializado o que requiere construcción conjunta? ¿Qué lugar tiene la educación especial? ¿Y qué lugar tiene la didáctica en el nivel primario? ¿Cuál es la especialidad de los maestros/as de educación primaria y cuál es la de los maestros/as de educación especial? Otra tensión en el plano de las políticas es posible pensar para analizar este aspecto. ¿Cuál sería la formación necesaria y para quiénes? Es una tensión porque nos obliga a pensar que, situados en los sujetos y sus diagnósticos pensaremos que el mejor saber lo tienen los “especialistas” y situados en la enseñanza y los procesos que acontecen en la escuela para que esto ocurra, el saber debe ser de los maestros. Esta encrucijada nos lleva a pensar en que el saber acerca de la inclusión, como ya lo planteara Flavia Terigi (2010) es un “saber pedagógico” para habilitar y producir. Del mismo modo una formación necesaria sería aquella que evite acudir a las formas “bancarias” pensando en la formación como praxis, no como fabricación (Merieu,2001) Desde esta perspectiva se habilitarían espacios para construir el saber pedagógico que haga lugar a la inclusión, emancipándose de los aspectos duros de la escuela abriéndose a otros modos que deben permitir a los maestros y a los niños apropiarse de la escuela actual y de sus posibilidades a partir de la construcción de otros sentidos. La formación que innova e interpela lo habitual genera aprendizajes por participación y en cooperación. Del estudio se desprende

que este aspecto aparece muy ponderado por los agentes, pero débilmente abordado por las políticas.

6.2. Sobre las prácticas posibles en escenarios de políticas públicas débiles

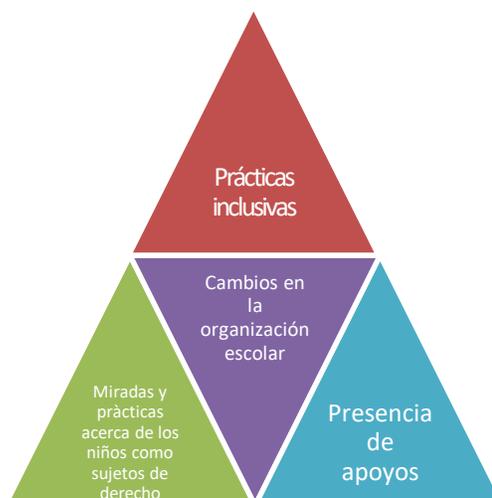
Ante las políticas enunciadas a partir de algunas de las normas, pero la escasa definición desde acciones que impulsen la inclusión el trabajo retoma la voz de los que llevan adelante experiencias educativas dirigidas a recibir, alojar, enseñar, evaluar, acreditar y promover educativamente a niños con trayectorias personales y educativas diversas. En este apartado final se intentará arriesgar algunas hipótesis en base a lo recogido y analizado

En el análisis del material recogido, aparecen indicadores que dan cuenta de la relación entre las tres dimensiones: políticas, culturas y prácticas. Para hacer posible estos procesos los materiales recogidos dan cuenta de que se necesitan de las tres.

Asimismo, para las instituciones que abren puertas, habilitan y se preparan para la llegada de niños que desafían las formas habituales, también es necesario diferenciar los procesos vinculados con la disposición de la escuela a alojar a todos y las posibilidades que se brindan para que eso sea posible. Este proceso se da en una dinámica que integra al menos tres aspectos:

- a) Miradas y prácticas centradas en los niños como sujetos de derecho.
- b) Configuraciones tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
- c) Presencia de apoyos articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes.

En el siguiente gráfico se representa un esquema de los aspectos señalados



En la relación a los tres aspectos que se señalaron en el gráfico, podemos pensar la potencialidad de la experiencia educativa inclusiva en las instituciones de nivel primario cuyas conducciones se entrevistaron. Por un lado, la escuela primaria recibe a todos los niños/as, por el otro flexibiliza su organización y por el otro requiere de apoyos. Cuando se desbalancea alguno de los tres aspectos aparece el malestar, la preocupación, la queja, o se generan escenarios de extrema incertidumbre que operan a favor o en contra de las prácticas que hagan posible este propósito. Asimismo, si se da la presencia de uno de los tres aspectos, éste tiende a traccionar los otros, generando clima o cultura de inclusión.

En los discursos de los directivos de las escuelas primarias, de la directora de la EII y de los maestros de apoyo, la ponderación de uno u otro aspecto delimita la construcción de problemas diferentes.

La construcción del problema, es, el punto de partida para pensar sobre intervenciones que permitan transformar las prácticas y abordar políticas que efectivamente hagan posible la transformación de la escuela para que sea para todos.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. Trabajo presentado en el *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana, México.

- Baquero R. Y Terigi F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar, en Dossier *Apuntes pedagógicos* de la revista *Apuntes*. UTE / CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía de Rosario* 9. Obtenido el 26 de agosto de 2018 en <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Baquero, R (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante.
- Baquero, R. & Sagastizabel M. A. (2008). Pensando la diversidad: algunos supuestos e ilusiones psicoeducativas en *Tarea docente y diversidad en la escuela*. Panel 3 del Sexto Congreso Internacional de Educación: *El oficio de enseñar competencias y rol docente en la actualidad*” obtenido el 26 de agosto de 2018 e n <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/6/73.pdf>
- Belnicoff, M A. (2002). Normativa vigente acerca de la integración educativa, Proyecto Recopilación y Reformulación de normativa educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires obtenido el 26 de agosto de 2018 en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lua/pdf/Integracion_educativa.pdf
- Benasayag, M. & Smith G. (2010). *Las pasiones tristes*, Bs As, Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Disponible el 26 de agosto de 2018 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Brener, G. (2007). La conducción, desde el más mínimo detalle, un asunto político en *Testimonios para Pasar la Posta*. Colección Material para la Capacitación. Escuela de Capacitación. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Casal, V. (2014). Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación*

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Casal V. y Lofeudo S. (2009). *Integración escolar: una tarea en colaboración en Identidad y diferencia*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, disponible el 29 de julio de 2012 en <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integrac-escolar.pdf>

Casal V. y Lofeudo S. (2011). *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*, Ministerio de Educación, Dirección de educación especial. Disponible el 29 de julio de 2012 en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/trayectorias-escolares.pdf>

Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Elichiry N. (comp.) *Aprendizajes y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Manantial.

Connell, R. (1993). *Escuelas y Justicia social*, Madrid. Morata.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes, especiales, Genealogía de la Educación Especial*, Buenos Aires., Noveduc - Colección Discapacidad.

Di Pietro, S. y Pitton, E. (2012). *Las configuraciones de apoyo de educación especial en las escuelas primarias comunes de gestión estatal*, recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2012_las_configuraciones_de_apoyo_de_la_direccion_de_educacion_especial_en_escuelas_primarias_comunes_de_gestion_estatal_0.pdf

Dubrovsky, S. (2008). *Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario*, recuperado de http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf el 14/04/2017.

Echeita, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid Narcea Ediciones S. A.

Echeíta, G (2004) La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular en Echeita,

- Gerardo: *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva*, Salamanca: Publicaciones de INICIO.
- Engestrom, Y. (2001). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. Journal of Education and Work, Vol. 14, Nº. 1.
- Elichiry, N. (Comp.) (2010). *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*, Buenos Aires Ediciones Manantial.
- Eroles, C. y Fiamberti, H. (2009). *Los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Buenos Aires, Fundación Par. Capítulo 1.
- Erausquin, C. (2008). *Modelos de intervención psicoeducativa. Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa*. Curso Posgrado Facultad de Psicología UBA - 1º Cuatrimestre 2006 – Readaptación para Unidad Temática III – Psicología educacional Cátedra II 2007.
- Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión en *Educación especial: Inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Frigerio, G. y Dicker G. (2005). *Educar ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*, la integración escolar, España, Promociones y publicaciones Universitarias.
- Jacobo Cupich Zardel, B. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*, Buenos Aires, Noveduc.
- Jacobo Cupich Zarde, B. (2008). Hacia una ética de la fraternidad- Conferencia magistral, en *Valores políticas prácticas para una educación inclusiva*, Bs As.
- Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento en Valencia Abundiz, S (coord.): *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*, México, centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Mexico. FCE

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopez, D. (comp) (2009). Documento Ministerio de Educación de la Nación: *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina*.
- Lus, M. A. (1998.) *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.
- Mehan, H. (2001). "Un estudio de caso en la política de representación" en *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto.*" Chaiklin S. y Lave J (comps). Buenos Aires. Amorrortu.
- Merieu, Ph (2001). *La opción de educar: Etica y pedagogía*, Buenos Aires, Octaedro
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.
- Neufeld, M. R. y Thisted, S(1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- Núñez, V. (2007). *Un lugar para la educación frente a la asignación social de destinos*, Barcelona, Serie Encuentros y seminarios, recuperado el 11 de diciembre de 2012 en [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta N Pedagogia Social.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf)
- Newman, Griffin & Cole (1991): *La zona de construcción de conocimientos: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid, Morata.
- Parrilla Latas, A. (2002). *Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva*, en Revista de Educación Nº 5 Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Universidad de Sevilla, España, pp 11-29.
- Puigdemívol Agudé, I. (2009). *Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? En la construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*, Madrid, Donostia.
- Puiggros, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes de nuestro sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. Wertsch, J.; del Río, P.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Sarlo B. (2007). Cabezas rapadas y cintas argentinas en *La máquina cultural*, Seix Barral, Bs As., Tres mundos
- Slee (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva, Madrid, Morata.
- Smolka, A.B. (2010). “Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en N. Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto* Buenos Aires, Aique.
- Terigi, F (2009). Las trayectorias escolares, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, F (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Conferencia disponible el 8 de abril de 2017 en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Trilla, J. (1985). Características de la escuela en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap. 1).
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Madrid, Fondo de cultura económica.
- Wenger E (2001). Introducción: Una teoría social del aprendizaje, en *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Zeller, N. (2007). Marco conceptual y metodológico para el estudio de las políticas públicas, República Argentina, Jefatura de Gabinete de Ministros, Subsecretaría de Gestión Pública, Dirección de Investigaciones, Instituto Nacional de Administración Pública.

ⁱ Se refiere al tratamiento de las trayectorias escolares y está disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf>

ⁱⁱ La resolución 154/11 y 155/12 y el cuadernillo “Educación Especial una modalidad de sistema educativo, Ministerio de Educación de la Nación y algunos trabajos de la Dirección de Educación Especial tales como “Integración escolar: una tarea en colaboración”

ⁱⁱⁱ Como su nombre lo indica estas reuniones reúnen a los diferentes “escalafones del área de educación especial”, se realizan en forma mensual en la sede de la escuela integral o CEI de cada distrito escolar y concurren los referentes de todas las escuelas y dispositivos de educación especial de todos los escalafones intervinientes a fin de acordar estrategias para intervenir ante situaciones de niños/as que requieren apoyos. Concurren también las supervisiones de los niveles de la región y los referentes del EOE.

^{iv} Estos temas, objeto de otro análisis, pareciera que fueron incluyéndose en la agenda de la gestión de la jurisdicción en los años que siguieron a esta investigación de la manera más descarnada y dejando por fuera todo debate posible, un caso es el proyecto de reformulación de la formación docente por fuera de los institutos formadores y su reemplazo por al UNICABA y la profunda regulación de las políticas de evaluación y calidad a través de la UEEICE (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa)

^v Entendiéndose lo político como acto de interrupción siguiendo a Jacques Ranciere (2002). Este autor sostiene que lo político no es un acto de gobierno sino un acto de interrupción del arke, lógica del mandato/fundamento que convierte las técnicas y posiciones del gobierno en leyes naturales del orden social según las cual hay sujetos que mandan y otros obedecen, sujetos que hablan y otros callan... Desde esta perspectiva una educación entendida como acto político es una educación que habilita oportunidades, que parte de la igualdad. En este sentido se propone el concepto de política.

^{vi} A partir de la expansión de la matrícula en la zona sur de la CABA y ante la disminución en la zona norte, una estrategia del GCBA fue la de organizar el traslado de niños en micros solventados por el Estado.

^{vii} “Maestra de recu” (recuperación): se refiere a la maestra que depende de la Escuela Integral Interdisciplinaria o siendo de la planta funcional de la escuela también es supervisada por al EII, la denominación refiere al anterior nombre que llevaban las EII “Escuelas de recuperación” modificado por la RESOLUCIÓN N° 2896/MEGC/15.

^{viii} CBO es Ciclo Básico ocupacional. Oferta educativa de nivel secundario de tres años con formación en algún oficio y conocimientos básicos de las áreas fundamentales, en general se dirige a jóvenes que presentan algunas restricciones para alcanzar los aprendizajes

^{ix} Maestros MATE: maestro/a acompañante de trayectorias escolares. - RESOLUCIÓN N° 2.571 /MEGC/13, sus funciones están descriptas en dicha norma. Es un actor que proviene de la Planta funcional de la escuela primaria, reubicado en la función.