



EL TRABAJO EN PAREJA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The work as a pedagogical couple in the framework for inclusive education

**Marina Copolechio
Morand**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COMAHUE

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE
BARILOCHE

Mariela Diep

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE
BARILOCHE

ARGENTINA

Recibido: 29-07-22

Aceptado: 25-08-23

RESUMEN

Este artículo se vincula con una investigación que analizó la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) que, desde la modalidad de Educación Especial, acompañan a estudiantes en situación de discapacidad en el primer ciclo del Nivel Primario en Bariloche, Río Negro, Argentina. El enfoque fue cualitativo y se realizaron entrevistas en profundidad a nueve docentes que se encontraban ejerciendo como MAI. El trabajo en pareja pedagógica entre estas docentes y las de grado no fue una dimensión propuesta para indagar, sino que emergió de manera recurrente cuando las entrevistadas reflexionaban acerca de sus experiencias y práctica docente. En este escrito se comparte la perspectiva de las MAI respecto de la pareja pedagógica y se identifican aspectos que favorecen y que no favorecen la enseñanza y el aprendizaje de todo el grupo de estudiantes en el marco de la educación inclusiva y que, en gran medida, dependen del modo en que esta pareja desarrolle su trabajo. Se trata de hallazgos que invitan a revisar la educación inclusiva en general y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo aquellas que involucran a docentes de grado y MAI.

Palabras clave: *Educación inclusiva - Educación Especial - Práctica Pedagógica - Pareja pedagógica*

ABSTRACT

This article is related to a research that analyzed the teaching practice of Inclusion Support Teachers (MAI) who teach in the special education modality and accompany students with disabilities in primary school in Bariloche, Río Negro, Argentine. The research approach was qualitative and the data collection technique was the in-depth interview with nine teachers who were working as MAI. The work with the pedagogical partner (grade teacher) was not a dimension initially proposed in the research, but recurrently emerged in the interviews when the MAI reflected on their experiences and teaching practice. In this sense, this paper shares the perspective of the interviewees about the pedagogical partner and identify favorable and unfavorable aspects for teaching and learning in inclusive education that depend on the way in which this pedagogical couple develops its work. The results of this research invite us to review inclusive education in general and teaching and learning practices, especially those that involve primary school teachers and MAI.

Key words: *Inclusive education- Special education- Teaching practice- Pedagogical partner*

1. Introducción

Entre 2019 y 2021, profesoras y estudiantes del Instituto de Formación Docente Bariloche, Río Negro, Argentina, llevamos adelante una investigación titulada “La enseñanza de las didácticas específicas en la Modalidad Educación Especial, primer ciclo del Nivel Primario, San Carlos de Bariloche: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales”¹. Uno de los objetivos generales fue analizar la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) que, desde la modalidad de educación especial, acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo del Nivel Primario. Para ello se describieron las formas en que las MAI enseñan cada una de las áreas curriculares atendiendo a: las articulaciones entre áreas; los contenidos que seleccionan para ser enseñados; los documentos curriculares que utilizan; las actividades y recursos que proponen; las maneras de evaluar; a quiénes van dirigidas y las articulaciones que establecen entre su práctica de enseñanza y la de quienes son docentes de grado. El segundo objetivo general buscó describir el posicionamiento epistemológico y didáctico que asumen las MAI para enseñar cada área curricular reconstruyendo los sentidos asignados a la enseñanza de cada área e indagando en los marcos teóricos que sostenían su posicionamiento epistemológico y didáctico.

El enfoque del estudio fue cualitativo y se utilizó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. El trabajo de campo inició en la segunda mitad del año 2019 y se vio interrumpido en marzo de 2020 por las restricciones impuestas por el COVID-19 que impactaron en el trabajo de este equipo de investigación y, por supuesto, en el trabajo del colectivo docente. Se realizaron entrevistas a 9 profesoras de educación especial que, durante 2019, trabajaron como MAI en el primer ciclo de escuelas primarias públicas de Bariloche. En algunos casos se realizó más de una sesión con la misma docente pudiendo así profundizar en ciertos aspectos. Sin embargo, con otras no fue posible continuar las entrevistas en profundidad debido a las condiciones de contexto antes mencionadas. El

¹ El equipo de investigación está formado por: Marina Copolechio Morand, Mariela Diep, Gabriela Miori, Mariana Romero, Gloria Solanes, Paula Bustos, Constanza Balsas y Maira Oyarce.

procesamiento, la sistematización y la interpretación de los datos se realizó artesanalmente, siguiendo las prescripciones de las metodologías cualitativas.

Los resultados permitieron avanzar en el conocimiento de la práctica de enseñanza de las MAI y de las particularidades que esta asume cuando se trata de su rol, sobre todo en el contexto de la educación inclusiva que supone funciones específicas para las MAI en el marco de la pareja pedagógica y de los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI). En relación a las áreas curriculares se indagó, por un lado, en torno a sus presencias o ausencias en este nivel, ciclo y modalidad, y por el otro, respecto de qué y cómo se enseña lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales desde este rol profesional.

En las entrevistas emergieron de manera recurrente dos temáticas no previstas inicialmente en la investigación: el trabajo en pareja pedagógica entre docentes de grado y MAI y los sentidos, desafíos, barreras y facilitadores de la educación inclusiva. En este artículo, se profundiza en la primera, se identifican y describen situaciones que favorecen el trabajo en pareja pedagógica y, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de todo el grupo, como así otras que resultan obstaculizadoras. Se trata de hallazgos que invitan a revisar la educación inclusiva en general, las prácticas de enseñanza de las docentes de grupo y de las MAI y lo que sucede en las aulas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes.

2. Educación inclusiva y pareja pedagógica

La inclusión es uno de los principios que rigen en el sistema educativo argentino y que es pilar fundamental de diversas normativas de alcance nacional y provincial. La educación inclusiva es una estrategia global de todo el sistema educativo (Aguerrondo, 2008) y puede ser comprendida como un enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico que aspira a la redistribución de los bienes simbólicos, al fortalecimiento de las condiciones materiales y a la revisión de las condiciones de

enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela común, se encuentran en situación de desventaja (Coincaud y Díaz, 2012).

María José Borsani señala que la inclusión refiere a “la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo” ya que se trata de que todos los estudiantes “aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales y culturales” (Borsani, 2018, p. 5). Si bien la educación inclusiva no es exclusiva de la educación especial ni menos aún de las personas en situación de discapacidad, es interesante describir cómo se reconfigura la educación especial y también el trabajo del profesorado de educación especial.

La educación especial históricamente fue un sistema paralelo al que acudían o se enviaban aquellas personas que en las escuelas “comunes” no respondían a lo esperado. Hoy en día, es una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino que, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 está “destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (Artículo 42). La Resolución N° 311 de 2016 del Consejo Federal de Educación establece en su artículo N° 9 que:

“la intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación”.

De este modo, la educación especial como modalidad es transversal y busca acompañar no solo las trayectorias de estudiantes con discapacidad en inclusión sino de cualquier estudiante que lo requiera.

Dentro de este marco, la práctica de cualquier docente debe modificarse. Más concretamente la de quienes trabajan en educación especial, debe dejar de lado a los llamados modelos integracionistas para pensarse desde los aportes de la educación inclusiva.

En la provincia de Río Negro, la Resolución del Ministerio de Educación y Derechos Humanos N° 3438 del año 2011 establece el marco normativo para la Inclusión de estudiantes con discapacidad en establecimientos educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio, dando cuenta así de la transversalidad de la modalidad de educación especial en ellos. En sus anexos se establecen aspectos relacionados con la conformación y las funciones del Equipo de Apoyo a la Inclusión constituido por profesionales del ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico) y de la escuela especial, MAI, docente de grado y equipo directivo de la escuela común.

En la construcción del aula inclusiva, quienes son docentes de ciclo, grado o sección deben trabajar conjuntamente con quienes son MAI, abordando las problemáticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del estudiantado. Esto significa que conforman una pareja pedagógica y deben enseñar a todo el grupo.

Desde esta normativa, se espera que quienes trabajan como MAI² acompañen sistemáticamente al estudiante con discapacidad en su trayectoria educativa integral, colaboren con su par (docente de sala, ciclo o sección) en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes con discapacidad en inclusión, orienten en las acciones y asesoren en la problemática específica, desde su formación didáctica-metodológica, entre otras.

Por lo tanto, en el marco de la educación inclusiva y bajo esta normativa, el trabajo docente como MAI se reconfigura. Ya no se trata de alguien que concurre a la escuela "común" a integrar a estudiantes con discapacidad, sino que, en el marco de la educación inclusiva, acompaña a quienes que, por su situación, requieren apoyos para superar barreras para aprender y participar en la vida escolar. En este sentido, debe atender a todo el grupo y asumir responsabilidades respecto de la inclusión a nivel institucional. Además, debe trabajar con otros colegas y profesionales, es decir, que deja de ser un trabajo solitario para ser un trabajo compartido en el marco de lo que se denomina "pareja pedagógica" y "equipos de apoyo a la inclusión"

² Es importante señalar que quienes son docentes de educación especial, en el sistema educativo argentino, pueden trabajar como MAI acompañando a estudiantes en inclusión o como maestros de grupo en las escuelas especiales.

(Copolechio Morand et al., 2016). Coincidimos con colegas investigadoras de nuestro contexto local respecto de que para materializar prácticas inclusivas es fundamental la conformación de parejas pedagógicas, estrategia metodológica por excelencia, que promueve una enseñanza situada, abierta a la complejidad y a la multiplicidad de miradas, y que como tal, enriquece la tarea didáctica en un grupo áulico a partir de la interdisciplina, el trabajo en equipo y la colaboración entre pares (Palacios et al., 2020, p. 2). De ahí la relevancia de indagar en las particularidades de estos equipos de trabajo.

3. Acerca de las entrevistadas

En la investigación se entrevistaron nueve profesoras de educación especial que se encontraban trabajando como MAI, acompañando a estudiantes con discapacidad intelectual en el primer ciclo de escuelas primarias públicas de San Carlos de Bariloche. A estos criterios para la conformación de la muestra se añadieron otros: que el título de base fuera el de profesoras de educación especial, evitando así entrevistar a docentes que trabajaran como MAI en tanto idóneas, con otras titulaciones o con un porcentaje avanzado de un profesorado en curso. Asimismo, se consideró que tuvieran al menos cinco años de recibidas y experiencia de trabajo previa en educación especial, dado que muchas de las preguntas a realizar consideraban no solo la experiencia actual, sino también experiencias previas, su comparación y un tiempo de permanencia en la modalidad de educación especial en el marco de la educación inclusiva.

A continuación, se presenta a cada una de las nueve entrevistadas retomando su formación de base y el año en que la concluyeron; información acerca de su experiencia laboral; la cantidad de cargos docentes que poseen al momento de la entrevista; las escuelas en las que trabajan; la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual que acompañan y sus características; el modo en que organizan su trabajo y, por último, el grado, estudiante/s y grupo sobre los cuales

focalizó la entrevista, ya que como es sabido, las MAI con un mismo cargo suelen acompañar a más de un estudiante y, en algunos casos, en instituciones diferentes.

Celeste

Se recibió como Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual en el año 2014. Al año siguiente se mudó a Buenos Aires y allí trabajó dos años como MAI. Luego regresó a Bariloche, tomó un cargo estatal y al momento de ser entrevistada, trabajaba en el turno tarde en dos escuelas primarias situadas a una distancia aproximada de 15 kilómetros. En una escuela acompañaba a tres estudiantes de tercer grado que estaban distribuidos en dos grados diferentes y en la otra escuela, a dos estudiantes, una de ellas se encontraba cursando tercer grado y la otra, cuarto grado.

Las entrevistas que mantuvimos pusieron el foco en uno de los terceros grados, en el que acompañaba a dos estudiantes, con quienes venía trabajando desde primer grado.

Valeria

Cursó la misma formación que Celeste, se recibió hace 9 años y desde entonces ha trabajado como profesora de educación especial en la localidad de Bariloche. Al momento de la entrevista trabajaba en una escuela primaria y también en un Centro de Desarrollo Infantil al que concurren niños de 45 días hasta 3 años. Para organizar su trabajo semanalmente, repartía días y horas entre ambas instituciones teniendo en cuenta la necesidad de apoyos de sus estudiantes, quienes, en el momento de la entrevista, no concurrían a diario a la escuela porque tenían "trayectoria compartida", hoy denominada trayectoria complementaria³. Por ello, repartía sus tiempos entre ambos, acompañándolos los días que asistía cada uno de ellos a la escuela.

³ La trayectoria complementaria es un itinerario que distribuye la asistencia entre la escuela "común" y la escuela especial para estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad motora.

Las entrevistas que mantuvimos se centraron en primer grado, en el estudiante G y su grupo. Este estudiante también es acompañado por una MAI privada (profesional que cumple sus funciones a través de obras sociales y/o prepagas de las familias).

María

Se recibió hace 8 años. Es la única entrevistada que cursó su formación de base (profesorado de educación especial con orientación en retraso mental) en otra provincia, Formosa. Se formó en la orientación para ciegos y sordos. Entre idas y venidas entre Formosa y Bariloche y también maternidades inició su trabajo en el campo de la educación especial en el año 2014.

Al momento de entrevistarla se encontraba trabajando en una escuela primaria por la mañana, donde acompañaba a 6 estudiantes que asistían a distintos grados en primer y en segundo ciclo. Los dos estudiantes que estaban en primer grado, pero en diferentes grupos y aulas, habían cursado juntos el nivel inicial. Al referirse a ellos, María comentó:

“uno con TEL [Trastorno Específico del Lenguaje], otro con síndrome de Down con retraso mental, a mi criterio, leve”. Una estudiante que cursa segundo grado en sus palabras “diagnosticada como TEA [Trastorno del Espectro Autista], pero no tiene TEA (...) Se le pidió a la mamá que actualice esos estudios, están en ese proceso”.

Esta MAI realizaba el acompañamiento bajo dos modalidades que no son fijas sino dinámicas. Una directa, es decir, aquella que realizaba dentro del aula. Mientras que en la indirecta “el trabajo es con la maestra de grado” y suponía el ingreso de María al aula solo para algunas intervenciones puntuales, como, por ejemplo, actividades literarias.

Las entrevistas pusieron el foco en el estudiante con síndrome de Down de primer grado ya que es a quien más acompaña.

Yazmín

Inició su trabajo como MAI privada un año antes de recibirse. Finalizó el profesorado en educación especial con orientación en discapacidad intelectual en 2014 y desde

entonces ha trabajado como docente de grupo en la escuela especial para estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad motora y también como MAI. Al momento de la entrevista, trabajaba en dos turnos. En el turno mañana en dos escuelas primarias y en el turno tarde, en un jardín de infantes como MAI privada. Durante la mañana acompañaba a seis estudiantes de nivel primario en dos escuelas diferentes. En la escuela A acompañaba a tres estudiantes en primer ciclo (dos de tercer grado y uno de primer grado) y uno en segundo ciclo. En la escuela B lo hacía con dos estudiantes, uno en primer ciclo y otro en segundo ciclo.

Durante la semana asistía tres días a la escuela A y dos días a la escuela B. El criterio que tomaba para distribuir su trabajo era la cantidad de estudiantes que acompañaba en cada escuela y también las áreas curriculares que, según su criterio, requerían prioritariamente de su presencia. Al respecto comentó: "tengo en cuenta las horas, no estar en horas especiales ni en ciencia sino focalizarme más en matemática y lengua (...). Se trata de priorizar el área de matemática y lengua".

La entrevista que mantuvimos giró en torno al estudiante que asiste por la mañana a primer grado en la escuela B. En sus palabras "es un niño que tiene TDAH [Trastorno de Déficit por Atención e Hiperactividad] y retraso mental leve. Tiene problemas conductuales".

Agustina

Se recibió con la misma titulación que Yazmín y un año antes, es decir, en 2013. Al momento de la entrevista se encontraba trabajando solo en una escuela primaria. En esta institución trabajaba desde hacía tres años y esto le permitía, según sus palabras, "trabajar cómoda porque conozco mucho la escuela". Allí acompañaba a cuatro estudiantes. Dos de ellos estaban en segundo grado, una en tercer grado y uno en cuarto grado. El modo en que organizaba los acompañamientos era variable e iba rotando por los grados en función de las necesidades de cada estudiante, ya que podía hacerlo por trabajar en una sola institución.

Durante la entrevista, focalizó en segundo grado donde acompañaba a dos estudiantes. Agustina nos contó que uno de ellos asistía a contraturno a la escuela especial para estudiantes con discapacidad sensorial.

Julia

Es profesora de educación especial con orientación en discapacidad intelectual desde hace cinco años. Al igual que muchas de sus colegas, su experiencia con el campo de la educación especial inició antes de ese momento. Cuando la entrevistamos, se encontraba trabajando doble turno. A la mañana, lo hacía como MAI privada en una escuela primaria privada y a la tarde, como MAI pública, acompañaba estudiantes en una escuela primaria y en un Centro de Formación Integral, institución post primaria en la cual se enseñan oficios a personas adultas.

Al momento de la entrevista se encontraba acompañando a dos estudiantes en la escuela primaria (uno de ellos en primer grado y otro en sexto grado) y a tres personas adultas en el CFI.

Fernanda

Se recibió hace ocho años junto con Valeria y Emilia. Ha trabajado como MAI y también en sede en la escuela especial para estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad motora.

Cuando la entrevistamos trabajaba por la mañana en una escuela secundaria y por la tarde, en una escuela primaria en la cual estaba hacía tres años. Su situación era particular porque allí acompañaba a cuatro estudiantes que estaban en el mismo curso de tercer grado. Por esta razón estaba presente de lunes a viernes durante toda la jornada escolar y la entrevista puso el foco en este grupo.

Emilia

Se recibió en 2011, pero trabaja como MAI desde el 2010.

Cuando la entrevistamos, trabajaba por la mañana en dos instituciones: un jardín de infantes y una escuela primaria, cuyos edificios son lindantes. Y en el otro turno, trabajaba como MAI privada.

Durante la mañana acompañaba a un estudiante en el jardín de infantes en sala de 4 años y a tres estudiantes en la escuela primaria: uno en primer grado, uno en segundo grado y uno en cuarto grado. Organizaba su trabajo, asistiendo dos veces por semana al jardín y tres veces por semana, a la escuela primaria.

La entrevista focalizó centralmente en el estudiante que acompañaba en segundo grado diagnosticado con autismo.

Mariana

Comparte la misma titulación que sus compañeras y se recibió seis años atrás. Cuando la entrevistamos, se encontraba trabajando en una sola institución de nivel primario lo cual, en sus palabras:

“te facilita un montón el trabajo por el tema de construir identidad con los padres, con los docentes y como que te permite enterarte de otros entretelones (..) Otros años siempre me tocaron dos o tres escuelas y entonces era medio un “toco y me voy”, y por ahí te perdés de dinámicas institucionales que para mí hacen un montón al rol”.

En esta escuela primaria, Mariana acompañaba a estudiantes que estaban en primer y en segundo ciclo. En el primer ciclo, trabajaba en primer y en segundo grado. En primer grado acompañaba a un estudiante que, a inicios de año “necesitaba muchísimo acompañamiento, con un trastorno de conducta severo”. Este estudiante también era acompañado por una MAI privada. En segundo grado, acompañaba a dos estudiantes que “son compañeros...re lindo para el trabajo. Uno de ellos tenía MAI privada y también pudimos articular un montón”.

Al inicio de la entrevista, relató que:

“en primer grado, a fines de junio, mi trabajo dejó de ser pedagógico y eso fue un quiebre para mí, porque ya no sabíamos qué poner en juego, era más un acompañamiento terapéutico para el que no tenemos formación. Era de contener situaciones de violencia, de maltrato a pares, a docentes, o sea que como allí se desdibujó el rol”.

Por esta razón, la entrevista focalizó en su trabajo con el grupo de segundo grado ya que en este “siempre la intervención fue pedagógica”.

4. El trabajo en pareja pedagógica, desde la mirada de las MAI

En nuestra investigación hemos relevado que algunas MAI, dan cuenta de que en todos o en algunos de los grupos en los que están trabajando, al momento de la entrevista, lo hacen en pareja pedagógica. Si bien todas las entrevistadas tienen experiencias positivas en torno a este trabajo, también reconocen que no siempre una articulación que favorezca la inclusión.

Celeste manifiesta que con la docente de tercer grado han logrado “un verdadero trabajo en pareja pedagógica” y María enfatiza “somos pareja pedagógica”, al referirse a su colega. También Yazmín señala que, “con la docente de nivel inicial trabajamos en pareja pedagógica, porque también yo estoy más al tanto de todos los contenidos que se van dando, porque planifico con ella, entonces yo sé qué es lo que se va a dar”.

Algunas MAI enfatizan que ese trabajo en pareja pedagógica también se da con las MAI privadas, como en el caso de Mariana que expresa: “con la MAI privada teníamos como mucha articulación”. A su vez Julia, que se desempeña en un turno como MAI privada, manifiesta: “yo me junto los viernes con la MAI del Estado y con la seño del grado en una hora especial que tiene ella. Nos juntamos los viernes y planificamos la semana siguiente, teniendo en cuenta lo que ella tiene”. En estas situaciones, la pareja pedagógica se transforma en un trío e incluye a las docentes que comparten la mayor cantidad de tiempo con el o la estudiante en inclusión.

Sin embargo, no siempre suceden estas formas de organizar la enseñanza. El discurso de Celeste, María y Valeria pone en evidencia esta situación, demostrando que en algunas oportunidades no han logrado ese tipo de vínculo con la docente de grado. Celeste comenta: “Me ha tocado en una ocasión, no acá en Bariloche, de entrar a un aula y no: “vos directamente quedate afuera que te buscamos”; y he tratado como sea, como sea y no”. Siguiendo esta línea, María sostiene: “El cambio de mirada está, ya no rezongan tanto cuando les toca un chico [estudiante con

discapacidad], pero cuesta mucho". Valeria destaca: "la docente no me envía la planificación con tiempo y articulamos en lo cotidiano en espacios no formales, es decir no queda registro y eso complejiza el abordaje".

Estos relatos dan cuenta de que el funcionamiento de la pareja pedagógica no depende exclusivamente de la MAI, de su posicionamiento, experiencia y saberes. Este está atravesado y condicionado por las miradas y posiciones de las docentes de grado, como así también por factores institucionales vinculados a qué concepción y experiencias, en torno a la inclusión, posee la escuela. Ambos impactan en el modo en que se concibe el trabajo de la MAI. Esto permite explicar por qué, en las entrevistas realizadas, una misma MAI puede referirse a experiencias en las cuales su trabajo actual se realiza en pareja pedagógica y otras en las cuales este se ve obstruido. En las entrevistas, Yazmín, Emilia y Valeria cuentan que en uno de los grados son pareja pedagógica y, en otros, no pueden hacerlo desde ese marco. Es evidente el malestar o la sensación de frustración que les provocan estos modos diversos de trabajar, ya que limitan su accionar o incluso lo condicionan a un punto tal que aquello que hacen o pueden hacer entra en contradicción con su posicionamiento en torno a la educación inclusiva.

A partir de las entrevistas realizadas, en el próximo apartado se identifican condiciones, situaciones y aspectos que favorecen o hacen posible el trabajo en pareja pedagógica y otros que lo obstaculizan.

4.1. Aspectos que favorecen el trabajo en pareja pedagógica

4.1.1- El trabajo en equipo como entramado en el que se comparte

Las voces de las entrevistadas ponen en evidencia que uno de los aspectos centrales para favorecer la inclusión es el trabajo en equipo. En este sentido Julia manifiesta: "logramos armar un equipo con una docente muy predispuesta, que dispone muchas estrategias, muchas actividades". A su vez Agustina sostiene: "trabajar como par pedagógico, con miradas distintas, mucho de lo grupal y yo mucho de lo individual.

Lo macro y lo micro, es bárbaro”, dando cuenta de la importancia de la enseñanza situada, en grupo, pero sin perder de vista las características de cada estudiante para diseñar propuestas de enseñanza que atiendan las trayectorias educativas integrales.

Ese trabajo en equipo implica un abanico de acciones compartidas, de incluirnos en una tarea común, de sumar otras perspectivas o miradas, cobrando relevancia lo multidimensional y multirreferencial, gestando redes de trabajo colaborativo.

4.1.2- Mirada en lo grupal

Tal como venimos sosteniendo, las prácticas de enseñanza de las MAI ya no se circunscriben a un trabajo aislado con él o la estudiante con discapacidad intelectual, sino que, atendiendo a la normativa vigente, su mirada y acompañamiento pedagógico-didáctico, apunta además al grupo en general. Desde la perspectiva socio constructiva del aprendizaje, Bárbara Rogoff (1997) sostiene que la participación grupal y el grupo, son un espacio nuclear; es allí donde acontecen los aprendizajes compartidos y de ahí la importancia del trabajo colaborativo de MAI y docentes. Esta nueva reconfiguración da lugar a habitar el espacio áulico para construirlo, reinventarlo, comprenderlo en la complejidad, descubriendo y dando lugar a todos.

En este sentido, algunas MAI asumen la importancia de tener la mirada del grupo y el conocimiento del mismo, desde el inicio del ciclo lectivo, como es el caso de Fernanda que manifiesta que “conocer al grupo, haber hecho toda la parte diagnóstica” facilita hoy su trabajo. O Julia que expresa: “acompañamos a todos, estamos con todos”.

Habitar ese espacio áulico asumiendo la co-enseñanza permite que ambas docentes se desempeñen dentro del mismo y sean reconocidas por todo el grupo de estudiantes, sin importar por quién o por qué están allí. Yazmín enfatiza “yo soy un referente más para los chicos porque me conocen, estoy ahí. Con este grupo específicamente no estoy sentada con un alumno, sino que me focalizo más en

otros. Se puede hacer otro tipo de trabajo dentro del aula". Agustina también comenta que los niños "están acostumbrados a que estamos muy de a dos".

Ahora bien, las configuraciones de las parejas pedagógicas, es decir las formas, modos de organización, de ser y estar en el aula, cobran diversos sentidos que se ponen en evidencia en las voces de las entrevistadas⁴. Agustina destaca que la docente de grupo: "arranca y yo voy reforzando. Nos ven a las dos todo el tiempo, somos las dos referentes, ella lo habilita". A su vez Mariana manifiesta: "yo no solo trabajaba con los míos en inclusión, sino con estos niños con adecuaciones, en consenso con la docente, como que planteamos actividades". Celeste señala como positivo: "lo que hacemos es armar, por lo general, dos grupos. Entonces yo me puedo abocar a un grupo en el cual está este estudiante [refiere al estudiante con discapacidad], pero teniendo una mirada de todos, y ella en otro grupo".

Estas nuevas formas de habitar el aula, más allá de lo normado, implican un posicionamiento claro en torno a los roles y funciones, tanto de la MAI como de las docentes de grado, que parecen facilitar la pareja pedagógica. Al respecto, Celeste comenta:

"mi planteamiento de principio de año es que yo no voy a estar abocada únicamente a los chicos que tienen inclusión, porque soy un referente para todo el grado y se plantea así desde el día uno que yo entro a la escuela".

A su vez María deja en claro:

"trabajo lo grupal por varias cuestiones, una porque tiene que ver con lo vincular y segundo, porque tiene que ver con la inclusión propiamente dicha, si yo no trabajo con el grupo no puedo hablar de inclusión. Tercero porque interviniendo con las individualidades puedo aportar a la sesión mi mirada".

Y Fernanda sostiene, en relación a la docente de grupo, "si hay alguna actividad me consulta, vamos a hacer esto, ¿te parece que dé esta situación problemática?, ¿es muy compleja? Me consultaba muchísimo a principio de año, para bien, o sea, para construir".

⁴ El trabajo de las MAI, los modos de organización, de ser y estar en el aula también han sido abordados por Vercellino et al. (2018) a partir de una investigación y de un trabajo en el cual comparan las maneras de trabajar de dos MAI que resultan bastante opuestas.

4.1.3- El cambio de roles o roles flexibles

Las prácticas de enseñanza como pareja pedagógica dan lugar a que cualquier docente implicado en la pareja asuma la co-conducción del grupo. Algunas entrevistadas resaltan este aspecto como positivo, ya no se trata de una MAI que asiste para acompañar a alguien en particular, sino que interviene en el grupo conduciendo, gestando, participando activamente y compartiendo la propuesta pedagógica en su totalidad. En la experiencia de Julia: "rotando los roles, todo el tiempo estamos cambiando los roles. La verdad, igual, es como que es muy ideal lo que tocó este año, no siempre pasa sería como el ideal". Y María comenta que "trabajando con la seño, haciendo propuestas, yo siempre propongo más que decirle, porque sé que eso no construye, le dije: cualquier cosa que necesites acá estoy, mi intervención tiene que ver con eso grupal siempre. Entonces, cambiamos de roles".

A partir de las entrevistas se identifica a la permanencia en las escuelas como un factor que garantiza la posibilidad de que la MAI sea una referente para todo el grupo. En este punto, tanto Agustina como Fernanda trabajan solo en una institución y lo hacen desde hace algunos años. Agustina en más de un grupo y Fernanda solo en uno. Por su parte, Celeste trabaja en dos instituciones, pero en una de ellas lo hace con el mismo grupo desde hace tres años. En todos los casos, reconocen la ventaja que esto supone para poder trabajar en un ambiente ameno, en el marco de una verdadera pareja pedagógica y como referente de todo el grupo. Al respecto Fernanda comenta que: "la ventaja es que yo estoy hace tres años en la escuela, los chicos me conocen como una seño más". Celeste cuenta que, en algunas ocasiones, da la clase a todo el grupo mientras la maestra de grado acompaña más de cerca a ciertos estudiantes. Este caso resulta llamativo porque de alguna manera los roles que se esperan de la MAI y de la maestra de grado se invierten, diluyendo de algún modo ante el grupo sus particularidades o funciones específicas, pudiendo intercambiar roles en distintos momentos y ser referentes para todo el grupo.

4.1.4- Articulación y espacios de encuentro

Todas las entrevistadas señalan que la organización de la enseñanza como pareja pedagógica, implica no solo articulaciones y acuerdos para encontrar los sentidos pedagógicos desde el qué, cómo y para qué enseñar, sino que además es fundamental tener una mirada contextualizada del grupo de estudiantes para acompañar a las familias, evaluar e incluir a todos en el proyecto educativo institucional. Cada docente desde su rol realiza su aporte, agudiza su mirada, comparte saberes. Se suman puntos de encuentro en el desafío cotidiano de educar. Celeste lo expresa con claridad:

“Siempre estamos las dos dando la devolución a las familias, o sea, es un trabajo de verdad de pareja pedagógica. En los informes, los boletines o las devoluciones en las reuniones con las familias, en todo. Sí, sí, hacemos mucho en conjunto. Por lo general yo me aboco después a escribir los de los chicos en inclusión y ella escribe los del resto del grado. Pero la charla previa y todo lo que anotamos borradores, digamos, lo hacemos siempre en conjunto”.

Los espacios de encuentro van cobrando diferentes configuraciones al interior de los equipos, esto está relacionado con los tiempos limitados que disponen dentro de la jornada laboral. En este sentido Julia destaca:

“nos juntamos los viernes y planificamos la semana siguiente (...). Ella [se refiere a la maestra de grado] nos cuenta lo que tiene el lunes y el miércoles cuando él [se refiere al estudiante en inclusión] tiene que ir a la escuela y vemos cómo adaptar ese contenido o esa actividad, para que él haga la misma o pueda hacer y que lo haga todo”.

Por su parte Mariana enfatiza que por lo general la articulación se da fuera del horario laboral: “con la MAI privada teníamos mucha articulación, era mucho de hablar por fuera”.

La ausencia de tiempos reales dentro de las instituciones educativas sigue siendo una limitación, aunque esta situación no quita que cada equipo haya encontrado diferentes estrategias para articular y comunicarse, dando cuenta de la importancia

de sostener una comunicación fluida y constante. Algunas entrevistadas comentan diferentes estrategias, recursos tecnológicos y aplicaciones que utilizan para apostar al trabajo colaborativo. Mariana dice al respecto: "Tenemos un grupo de Whatsapp y eso facilita un montón, porque aparte le mandas la foto y te dice bueno no, agregale, sacale. Es más fluido que el mail". Julia destaca que utilizan los documentos colaborativos:

"nosotras utilizamos el drive, entonces nos conectamos todas en el mismo momento y comenzamos a escribir y a completar como todos los ítems [hace referencia a los informes y a los Proyectos Pedagógicos Individuales] que había que completar. Entonces fue fácil porque lo hicimos entre las tres y pudimos hacerlo".

En algunas parejas, se percibe, además, un apoyo mutuo entre ambas maestras. Celeste, cuando se refiere a su pareja, nos cuenta que:

"Ella sabe con cada chico qué tipo de actividades tiene que presentar, arma sus propuestas, por lo general me las muestra a ver si puede anticiparlo mejor. Me va consultando para que en conjunto veamos lo que consideramos mejor para este, para aquel grupo, las vamos armando. Y si no la llegó a adecuar por lo que fuera, en el momento nos ponemos, pim pum pam, sacamos revistas, sacamos lo que haga falta, se da. O sea que las adecuaciones van a estar siempre".

4.1.5- Planificar de a dos o conocer lo planificado con anticipación

Las prácticas de enseñanza son organizadas, mediadas por la planificación como instrumento didáctico. Cuando se trabaja en pareja pedagógica, las propuestas de enseñanza se piensan, se diseñan, se desarrollan y concretan de manera conjunta. Si esto sucede, favorece el trabajo en pareja pedagógica.

En todas las entrevistas se señala que quien planifica o quien inicia la escritura de las planificaciones es la docente de grado. En algunos casos esa propuesta es trabajada en conjunto con la MAI y se espera que ellas incluyan sus aportes. En otros, no se dan estos espacios compartidos de revisión conjunta de la planificación iniciada por la maestra de grado, pero sí se anticipa a la MAI la planificación. Aquí las MAI tienen la posibilidad de incluir variaciones y ajustes en función del grupo y, especialmente, de los estudiantes con discapacidad intelectual que acompañan.

En otras situaciones la planificación no se anticipa, ya sea por escasez de tiempo o porque es una práctica habitual de la maestra de grado. Cuando esto sucede, las MAI desconocen lo que se propondrá al grupo y lo resuelven realizando adecuaciones en el momento, aspecto que da cuenta de la experticia de estas profesoras. Es importante destacar que algunas entrevistadas no experimentan como un obstáculo el tener que adecuar actividades en el momento; mientras que para otras sí lo es y señalan que la falta de anticipación de la planificación dificulta el trabajo.

4.1.6- Compartir y elegir entre ambos recursos didácticos y estrategias a utilizar

La pareja pedagógica no solo diseña las propuestas de enseñanza, organiza los tiempos, actividades, recursos didácticos y materiales que cobran un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Es valiosa la mirada de algunas entrevistadas cuando destacan que en los intercambios con las maestras de grado se enriquecen ambas docentes y eso repercute favorablemente en el grupo de estudiantes. Cuando se piensan en conjunto o se intercambian y aceptan aportes en torno a las estrategias y los recursos didácticos, se consolida la pareja pedagógica.

En la experiencia de Mariana esto es posible. Ella comenta que utilizan diferentes estrategias y recursos didácticos para abordar contenidos de distintas áreas y alejarse de prácticas más tradicionales. En su relato también se destacan los aportes específicos de su mirada como MAI. Ella comenta que:

“en el grupo trabajamos mucho lo que es alfabetización y también lo que es matemática, pero es desde un punto de vista más lúdico. O sea, que como que yo me empecé a cuestionar que necesitaba entusiasmarles (...) itodo el tiempo completar fotocopias!, les faltaba corporizar (...) empezamos a hacer juegos, incluso de poner el cuerpo”.

La diversidad de propuestas y materiales, parecieran ser un común denominador en las prácticas de enseñanza de las MAI y se relacionan no solo con el aprendizaje sino

también, con el acceso, la participación, la motivación y la comunicación. En este sentido, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) propone, que para favorecer el aprendizaje de cada estudiante es fundamental ofrecer diferentes formas de representación, acción, expresión y motivación (CAST, 2013). Asimismo, otros aportes interpelan las planificaciones únicas e invitan a pensar en términos de diversificación curricular (Borsani, 2018). En algunas entrevistas estas perspectivas se hacen presentes y orientan la elección de recursos didácticos y dinámicas. María señala que en nivel inicial:

“Llevaba libritos para que enriquezcan a X [el estudiante en inclusión] y al grupo y la seño se interesó. Llevé masas sensoriales, burbujas, me parece interesante jugar, se trabajan muchos aspectos desde lo grupal y la seño se re-engancha. Propuestas sensoriales con burbujas, con masas, en diferentes grupos, un grupo con burbujas ino era solo un burbujero!, estaba la lengua del sapo, ilos efectos que producen!, y otro grupo con diferentes masas haciendo bolitas, modelado, ahí los chicos podían elegir. Y X. integrado en un grupo y la seño cercana a él”.

Y en un grado de nivel primario: “Trabajamos con una fábula “La mariposa y el caracol”. Ornamenté todo el espacio con luces, había insectos, telas, en el espacio de informática”.

En algunas oportunidades, se utilizan materiales didácticos adaptados, que facilitan y acompañan el acceso, minimizando o eliminando las barreras al aprendizaje y la participación⁵. En este sentido María resalta una experiencia en donde el material diseñado para un estudiante con discapacidad, tuvo como intencionalidad didáctica favorecer la comprensión, organizar y guiar el aprendizaje con el fin de enseñar contenidos determinados:

“(...) fuimos al patio a observar el espacio natural y fuimos a buscar insectos. A X. [el estudiante en inclusión] le hice un librito con pictograma⁶ del patio

⁵ Para Covarrubias Pizarro (2019) las barreras al aprendizaje y la participación son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros.

⁶ Los pictogramas son imágenes o dibujos sencillos que representan conductas, estados de ánimo, necesidades o hábitos, objetos, acciones, entre otros, que se utilizan como apoyo para la comprensión y la expresión de personas con necesidades complejas de comunicación.

de la escuela, una lupa, y varias clases de insectos para que fuera tachando lo que encontró, también árboles para comparar corteza, más alto, más bajo, más áspero, más suave, más frío”.

Al presentar variadas actividades y materiales, cada estudiante puede elegir y eso favorece el desarrollo de otras habilidades. María sostiene:

“siempre le digo a la seño: es importante darle al nene a elegir. Tiene que ver con la autodeterminación, la autoestima y si el niño puede elegir, le estás dando confianza, libertad y un montón de otras cosas que sirven de base para el hacer, y sobre todo la comunicación”.

En las entrevistas se pone en evidencia que los aportes de las MAI en torno a la diversidad de estrategias y recursos didácticos es un aporte que favorece a todo el grupo y no solo a quienes tienen discapacidad intelectual. Al respecto Celeste destaca que en tercer grado para trabajar Ciencias Sociales y Ciencias Naturales “lo que hacemos es incorporar mucho material visual, videos, fotos, que esto va a ayudar a las distintas trayectorias, a quien lo necesita y a quien no también, porque viene bárbaro ver desde otros lugares”.

4.1.7- Evaluación compartida

Otro aspecto que parece favorecer el trabajo en pareja pedagógica es realizar la evaluación de manera compartida entre la MAI y la docente de grado. Celeste señala como positivo la importancia de tener el tiempo, no solo para planificar, sino también para evaluar, donde esté presente la mirada de ambas: “está siempre acordado desde principio de año que nos reunimos y planificamos y vamos viendo cómo responden y la idea es hacer un trabajo que a las dos nos parezca pertinente”.

En los casos de estudiantes con discapacidad que reciben apoyo de la modalidad de educación especial, el equipo de apoyo a la inclusión se reúne para realizar el proyecto pedagógico individual (PPI). Pero, por lo general, son las MAI junto a las docentes quienes realizan las evaluaciones y las comparten al interior de los Equipos de Apoyo a la Inclusión. Dichas evaluaciones se dividen en tres momentos:

- Evaluación inicial: se lleva a cabo durante las primeras semanas. En lo cotidiano lo llaman "etapa diagnóstica" y tiene la finalidad de recabar información para adecuar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. Es decir, delinear el PPI con la propuesta curricular de cada área; las ayudas y apoyos; las estrategias y orientaciones; los criterios de evaluación y de acreditación.
- Corte evaluativo: se lleva a cabo a mitad de año para realizar los ajustes necesarios de las propuestas pedagógicas.
- Evaluación final: se realiza al finalizar el año para evaluar el PPI, la acreditación y promoción⁷.

Más allá de estos momentos, las expresiones de las MAI nos permiten dar cuenta por un lado, de que la evaluación se da en proceso, es decir que se realiza cotidianamente y se efectúan los ajustes necesarios y, por otro, que cada pareja pedagógica se organiza de manera diferente para llevar adelante la evaluación pedagógica. Mariana destaca como positivo que la docente de grado siempre le anticipa lo que tiene pensado evaluar: "ella [se refiere a la docente de grado] me mandaba como su primera idea de lo que quería evaluar y ahí hacía yo mi aporte, lo pensábamos en conjunto". Y Agustina enfatiza que, con la docente de grado, evalúan contenidos de dos áreas: "evaluamos entre las dos cuestiones bien puntuales, contenidos de matemática, lectura y escritura".

4.2. Aspectos que obstaculizan el trabajo en pareja pedagógica

Tal como se desarrolló, la Resolución N° 3438/2011 de la provincia de Río Negro pone de manifiesto las funciones del MAI (maestro de apoyo a la inclusión) y del docente de grado, ciclo o sección, haciendo hincapié en las acciones que dan lugar al trabajo colaborativo de la pareja pedagógica. Esto permite no solo la co-conducción de la enseñanza sino también el desarrollo de la planificación, el diseño de material didáctico, la diversificación curricular y la evaluación, entre otras. Más

⁷ Según Anexo 1 y 2 de Resolución CFE N° 311/16

allá de lo normado, aún persisten algunos aspectos que obstaculizan el trabajo en pareja pedagógica, tal como enfatiza María: “cuesta.....es como buscar una aguja en un pajar”, y que detallamos a continuación:

4.2.1- Ausencia de recursos y tiempos (y entusiasmo)

La falta de tiempo es un factor que aparece en varias entrevistas, como uno de los principales obstáculos para el diseño de las propuestas pedagógicas. Algunas entrevistadas señalan que, ante las múltiples demandas y la ausencia de recursos humanos para los acompañamientos, van priorizando sobre la marcha y aún tienen desafíos para la pareja pedagógica. La falta de tiempos para trabajar con otras personas no es algo que dependa exclusivamente de las docentes involucradas, sino que se vincula específicamente con las condiciones en las cuales se lleva adelante la labor docente, las cuales podrían modificarse con políticas públicas concretas. Emilia sostiene:

“la verdad que el trabajo en pareja pedagógica falta mucho tiempo y falta mucho recurso humano y que es muy escaso en los momentos que tenemos. Para hacerlo realmente, que sea una pareja pedagógica, cuando el docente está repartido en varios chicos y tenés demanda de un montón de lados, por lo menos no hemos encontrado la forma. En las corridas no lo hemos logrado”.

Y Valeria manifiesta:

“En general, no tengo tiempo de sentarme con ellas [refiere a las docentes de grupo]. Sí, porque vamos charlando por ahí...vamos a hacer tal cosa y vamos a hacer tal otra. Pero ellas ya lo tienen cerrado, es una cosa que ya está cerrada [en relación a la propuesta pedagógica]”.

En algunos casos, puede inferirse que la falta de tiempo puede ser una máscara o una excusa para evitar construir en conjunto y sostener lo que “ya está cerrado”.

4.2.2- Falta de anticipación

Uno de los mayores obstáculos es la ausencia y/o falta de anticipación, por parte de las docentes de grado o sala, de las propuestas pedagógico didácticas, las intenciones pedagógicas y las actividades que llevarán a cabo con sus grupos a cargo. Esto afecta no solo el trabajo en pareja pedagógica sino también para realizar un acompañamiento adecuado y real.

En la experiencia de Agustina y Mariana aparece claramente el posicionamiento de algunas docentes de grupo quienes se niegan a anticipar los temas y contenidos a trabajar. Lo cual, se transforma en barrera para el acceso al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y obstaculiza la organización de la enseñanza para realizar los ajustes necesarios en función de las trayectorias escolares. Agustina comenta:

“He tenido maestras en mis primeros años, que me decían, a mí no me pidas planificación anticipada. Bueno, a ver... ¿qué hacemos? Es complicado porque necesitamos llevar, anticiparle, para poder llevar estrategias para todo el grupo, necesito tiempo... Llego y hoy te doy sociales, hoy te doy matemáticas, uno necesita anticiparse, también ellos”.

Por su parte, Mariana comenta que: “es todo el tiempo que la MAI va al docente, hoy por hoy no recuerdo que me hayan mandado mail anticipando algo”. Ambas experiencias dan cuenta de que, en la actualidad, sigue recayendo en la MAI la responsabilidad de decidir qué temas abordar con los estudiantes con discapacidad, como si el estudiante no perteneciera al grupo.

4.2.3- Barrera actitudinal y falta de apertura

Un aspecto que pareciera recurrente en algunas experiencias compartidas, son las barreras actitudinales de quienes se desempeñan como docentes de grado o sala. Las mismas se constituyen en un obstáculo para aceptar a estudiantes con discapacidad y se basan en suponer que dichos estudiantes no pertenecen al grupo y “son” de las MAI.

En este sentido Valeria cuenta que sigue estando presente la frase: “vos sos el que no sabe, preguntale a tu maestra”. Recordando otra experiencia, Valeria trae a colación que una docente no le permitía ingresar al aula, es decir, que debía retirar

al estudiante y realizar el acompañamiento en otros espacios y además, la docente de grupo manifestaba frente al estudiante, que su maestra era la MAI: "Antes yo trabajaba afuera, me miraba la seño por la ventana y le decía "ella es tu maestra" y nos íbamos a la biblioteca".

Lo actitudinal también se ve reflejado en las prácticas de enseñanza de algunas docentes de grado o sala, específicamente en las actividades ofrecidas a los estudiantes con discapacidad, con escasa o nula intencionalidad pedagógica y sin tener presente el PPI (proyecto pedagógico individual). Mariana expresa que la docente: "no adecuaba las propuestas o si no, le ofrecía mucho "letramanía" [refiere a materiales impresos de aprestamiento y escritura], mucha fotocopia], los sentía aburridos, como aplastados [en relación a las estudiantes]".

Para finalizar, nos parece importante destacar las palabras de María que sintetizan de alguna manera las voces de todas las MAI:

"el rol de la MAI es sumamente importante teniendo en cuenta las falencias que hoy se encuentran en la escuela en común. Sí, los docentes se actualizan, de hecho lo hacen, pero no lo aplican. El cambio de mirada está, pero les cuesta mucho aplicar. Pero si saben que requiere adecuación, [se refiere a los estudiantes] es importante anticipar. Por eso me parece rico el rol de la MAI, si el docente tiene apertura; si no, no se puede. Si el docente toma las sugerencias, las propuestas se enriquecen. La seño descubre y ve la inclusión como oportunidad para el grupo. Hoy este grupo aprendió muchísimo sobre la diversidad a través de los cuentos y el compartir. Conocer al otro, también pedir disculpas, lo importante que es la comunicación ir acordando construyendo juntas".

Las MAI comparten experiencias y situaciones en las que persisten prácticas que evidencian ciertas tradiciones pedagógicas que conciben a la discapacidad como una patología o situación individual del sujeto y a las profesoras de educación especial como responsables exclusivas de los estudiantes en situación de discapacidad (Vallejos, 2012; Schorn, 2004). Se trata, sin lugar a dudas, de situaciones que obstaculizan y dificultan el trabajo en pareja pedagógica. Sin embargo, más allá de estas situaciones, también las MAI pueden dar cuenta de otras en las que se va avanzando en clave de inclusión y rompiendo barreras, destacando que esos

cambios son posibles si se hacen en equipo, con otras personas, en red. Por ello, Mariana afirma: “es de ambos lados [docentes de grado y MAI] y también depende un montón de las personalidades, la empatía, me parece que no se puede generalizar”.

5. Hacia prácticas más inclusivas desde la pareja pedagógica

En este artículo se compartieron resultados de una investigación ya finalizada que puso el foco en la práctica de enseñanza de las MAI en el primer ciclo de escuelas primarias y en el marco de la educación inclusiva. Si bien indagar en la pareja pedagógica que debe conformarse entre la docente de grado y la MAI excedía el objeto de dicho estudio, resultó ser una dimensión por demás interesante que fue incorporada por las propias entrevistadas en tanto aspecto clave que condiciona, para bien o para mal, su propio trabajo e indirectamente, el aprendizaje e inclusión de todo el estudiantado.

Todas las entrevistadas se refirieron al trabajo en pareja pedagógica y compartieron experiencias positivas y negativas. Sus relatos ponen en evidencia que el funcionamiento de la pareja pedagógica no depende exclusivamente de la MAI, de su posicionamiento, experiencia y saberes. Este está atravesado y condicionado por las miradas y posiciones de las docentes de grado, como así también por factores institucionales vinculados a qué concepción y experiencias, en torno a la inclusión, posee la escuela, aspectos que impactan en el modo en que se concibe el trabajo de la MAI. Asimismo es innegable que las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente impactan en las posibilidades de trabajar junto a otras personas. Por ello, la prescripción normativa de trabajar en pareja pedagógica no garantiza que este tipo de trabajo sea una realidad en las escuelas.

A partir de la investigación, se pudieron identificar y describir situaciones que favorecen el trabajo en pareja pedagógica y, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de todo el grupo, como así otras que resultan obstaculizadoras.

Sintetizando estos resultados, se puede afirmar que la pareja pedagógica funciona mejor si se entiende al trabajo en equipo como un entramado en el que se comparten saberes, estrategias y conocimientos; cuando se puede habitar el espacio áulico y poner la mirada en el grupo y en cada estudiante; cuando hay claridad y se conocen los roles y funciones de cada integrante de la pareja pedagógica y eso permite que se complementen e intercambien los roles de manera flexible; cuando pueden existir espacios de encuentro para intercambiar y articular acuerdos (incluso con las familias); cuando se logra planificar de a dos o, al menos, conocer lo planificado con anticipación; cuando se pueden compartir y elegir en equipo los recursos didácticos y las estrategias a utilizar; y cuando se comprende a la evaluación como parte de la enseñanza y se evalúa de manera compartida. Por el contrario, el trabajo en pareja pedagógica se ve obstaculizado cuando hay ausencia de recursos, de tiempos, de ganas, de condiciones materiales y simbólicas y de políticas educativas que garanticen el trabajo en pareja pedagógica; cuando no hay anticipación acerca de lo que se va a trabajar en el aula y se fragmenta el trabajo de las docentes y cuando aparecen y persisten barreras actitudinales que no permiten dar lugar a la apertura, diálogo y construcción conjunta entre las integrantes de la pareja pedagógica.

Sin lugar a dudas, una pareja pedagógica que trabaje como tal es un aporte imprescindible para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos que, por su situación de discapacidad intelectual, se encuentran en desventaja. En este sentido, la pareja pedagógica, cuando funciona, allana el camino hacia la educación inclusiva. Por ello, consideramos que conocer qué se espera de la pareja pedagógica, así como cuáles son las funciones de cada docente que la conforma, es imprescindible para acompañar los procesos inclusivos. Asimismo, avanzar en el registro y sistematización de realidades escolares resulta central si deseamos conocer lo que sucede en las escuelas para recuperar lo favorable y revisar lo que se debe mejorar o modificar, si aspiramos a verdaderas prácticas inclusivas. Es por ello, que los aportes de las investigaciones educativas que ponen el foco en estos temas brindan hallazgos interesantes que invitan a

revisar la educación inclusiva en general; las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; lo que sucede en las aulas (y lo que no sucede y debería o podría suceder) y también, a fortalecer el trabajo en pareja pedagógica garantizando condiciones materiales y simbólicas.

6. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Revista Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, 38 (1), 61- 80.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Author. <https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>
- 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. (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. *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*, IICE, UBA, Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. *Boletín oficial* n° 31062. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/9102545/20061228?busqueda=1>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Resolución* N° 311 <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación. (2016) *Resolución* N° 311 Anexo 1. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-res-311-cfe-58add7b4b3340.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación. *Resolución* N° 311 (2016) Anexo 2. pp. 1-3 <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Resolución 3438 (2011, 2 de noviembre). Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio.
- Palacios, A., Lirio R., Matamala, L., Viglino, M., Fuentealba Monsalve, G. y Fuentealba Romano, C. (2020). *Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual en educación primaria, secundaria y técnico-profesional en San Carlos de Bariloche*. Informe final, proyecto de investigación PIB 26.19, Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina (inédito)
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, J.; P. del Río y A. Álvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schorn, M. (2004). *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Vallejos, I. (2012). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas (ponencia). *Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos*. Universidad Nacional de Luján. <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf>
- Vercellino, S.; Amado, Mónica y Silva Sanhueza, Lesly Aylin (2018). Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas. En A. Ocampo González; A. Pérez; S. Vercellino y S. Acevedo Zapata, S. (2018). *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas*. (pp. 145-180). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Las autoras

Marina Copolechio Morand

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, Instituto de Formación Docente Bariloche y Universidad Nacional del Comahue, marucopo@gmail.com

Gabriela Miori

Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Instituto de Formación Docente Bariloche y Universidad Nacional del Comahue. gabymiori@gmail.com

Mariela Diep

Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad mental y Especialista en Comunicación Aumentativa Alternativa y Tecnología Asistiva, Instituto de Formación Docente Bariloche, diepmariela@gmail.com