



# ¿Qué y cómo enseñan las Maestras de Apoyo a la inclusión en las escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina?

What and how Inclusion Support Teachers (MAI) teach in primary schools in Bariloche, Río Negro, Argentina?

Marina Copolechio Morand<sub>1</sub>, Gabriela Miori<sub>2</sub> y Mariela Adriana Diep<sub>3</sub>

<sup>1</sup> Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.  
 <https://orcid.org/0000-0001-9101-865X>  
Correo electrónico: marucopo@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto de Formación Docente Continua Bariloche  
Correo electrónico: gabymiori@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto de Formación Docente Continua Bariloche  
 <https://orcid.org/0000-0001-7497-4981>  
Correo electrónico: diepmariela@gmail.com

Recibido:  
1 de diciembre de 2022  
Aceptado:  
04 de marzo de 2023

## Resumen

Se comparten algunos resultados de una investigación ya finalizada con sede en el Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina, que indagó en la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión que acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo de escuelas primarias públicas. La reconstrucción de sus perspectivas posibilita un acercamiento a lo que sucede en las escuelas, un mayor conocimiento acerca de cómo desarrollan su trabajo docente, qué y cómo enseñan, colabora en la identificación de aquellas condiciones que lo potencian y de otras que lo limitan, como así también de lo que podría realizarse para avanzar hacia escuelas verdaderamente inclusivas.

La articulación entre la práctica de investigación y la de enseñanza es un desafío central para quienes trabajamos en formación docente ya que posibilita brindar una formación que, sin renunciar a la utopía de una escuela justa e igualitaria para todes, no forme sólo a nivel teórico/discursivo, no quede descontextualizada de los territorios y brinde pistas para acercarnos a dicho horizonte.

## Abstract

Based on the results of a completed investigation carried out in Bariloche, Río Negro, Argentina, the article shares contributions related to the teaching practice of

### Palabras clave:

*Maestras de Apoyo a la Inclusión; Práctica de enseñanza; Educación inclusiva; Formación docente.*

### Key words

*Inclusion Support Teachers; teaching practice; inclusive education teacher training.*



Inclusion Support Teachers (MAI) who accompany students with intellectual disabilities in the first cycle of public primary schools. The reconstruction of their perspectives enables an approach to what happens in schools, a greater knowledge about how they carry out their teaching work, what and how they teach, collaborates in the identification of those conditions that promote it and others that limit it, such as as well as what could be done to move towards truly inclusive schools.

The articulation between research practice and teaching is a central challenge for those who work in teacher training, since it makes it possible to rethink teacher training in order to achieve the utopia of more just and inclusive schools, avoiding teaching only at a theoretical level/speech or in a decontextualized way and provides clues to get closer to that horizon.

<sup>1</sup> En la mayoría de las provincias de Argentina se denomina Maestras/os de Apoyo a la Inclusión a quienes son docentes de educación especial y acompañan en las escuelas a estudiantes en situación de discapacidad motora, sensorial o intelectual. No se trata sólo de una nueva forma actualizada de nombrar a las Maestras Integradoras, sino que las implicancias del trabajo docente de las MAI nos invitan a pensar las escuelas, lo que allí sucede, lo que allí se ofrece o no se ofrece desde el marco de la educación inclusiva, perspectiva que requiere de la participación de todas las personas que conforman la comunidad escolar y ya no sólo de quiénes históricamente "se ocuparon" de las personas con discapacidad.

<sup>2</sup> Nos referimos a las MAI en femenino porque tanto la muestra de esa investigación como la del estudio, quedó conformada solo por mujeres, aunque esto no

## I. Introducción

¿Cuál es el rol específico de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) <sup>1</sup> en las escuelas? ¿Acompañan, asisten o enseñan? ¿Saben planificar, tienen que hacerlo o deben adecuar la planificación de la docente de sala o grado? ¿Son maestras de algunos estudiantes o de todo el grupo? ¿Es lo mismo ser MAI que Maestra Integradora? ¿Tienen que participar en reuniones con las familias? ¿Por qué no están en el aula todo el tiempo? ¿Por qué no dejan planificado lo que hay que hacer con los estudiantes en inclusión? Si la MAI no viene a una salida didáctica, ¿significa que ese estudiante se tiene que quedar en la escuela o no venir?

Desde hace varios años, la educación inclusiva se presenta como una aspiración de las escuelas para brindar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje para todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones. Se han promulgado distintas normas que la promueven, enmarcan y regulan. Sin embargo, aún hoy circulan en las escuelas interrogantes como los esbozados anteriormente; preguntas que todavía formulan docentes, estudiantes y familias, e incluso, formadores de docentes.

Como docentes, formadoras de docentes e investigadoras, nos interpelan esos discursos y esas preguntas que dan cuenta de que la educación inclusiva no es aún una realidad en todas las escuelas; que un cambio de paradigma a nivel teórico o normativo no es suficiente para cambiar los modos de pensar, decir y hacer en las instituciones escolares y en la sociedad en general; que es preciso que el Estado promulgue políticas educativas que garanticen condiciones materiales y simbólicas que permitan hacer lugar a una verdadera inclusión; y que la formación docente debe acercarse y conocer lo que sucede en las escuelas de todos los niveles, para brindar una formación que, sin renunciar a la utopía de una escuela justa e igualitaria para todes, no forme solo a nivel teórico/discursivo, no quede descontextualizada de los territorios y brinde pistas para acercarnos a dicho horizonte.

Este artículo comparte algunos resultados vinculados a una investigación que analizó la práctica de enseñanza de las MAI <sup>2</sup> que, desde la modalidad de educación especial, acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo del nivel primario de escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina. La misma se centró en las formas en que estas docentes enseñan las áreas curriculares de lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática, así como

también exploró de manera inicial sus posicionamientos epistemológicos y didácticos sobre dichas áreas.

El enfoque de investigación fue cualitativo y se realizaron entrevistas en profundidad a nueve profesoras de educación especial que se encontraban trabajando como MAI en dicho ciclo y nivel durante el año 2019.

El análisis y la interpretación de resultados permitió avanzar en el conocimiento de las perspectivas de las MAI en torno a las particularidades de su práctica de enseñanza; cómo, cuándo y con quién/es planifican; cuáles son los contenidos que enseñan; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan. Estos son los aspectos que se desarrollan en este artículo.

Acercarse a las escuelas, conversar con docentes, estudiantes, familias y equipo directivo posibilita un mayor conocimiento de aquello que sucede en ellas, lo cual resulta imprescindible para repensar y fortalecer la educación inclusiva, tanto a nivel de la formación docente como de las propias escuelas. Reconocer las posibilidades, los límites, lo que ya está en marcha y lo que aún falta consolidar es necesario para una formación docente que, sin renunciar a ciertas utopías, no quede descontextualizada y posibilite a quienes serán docentes transitar este camino hacia una verdadera educación inclusiva.

## II. La práctica de enseñanza de las MAI

Un aspecto que nos permitió clarificar el sentido y los alcances de nuestro objeto de estudio fue la distinción entre práctica docente y práctica de enseñanza. El primero es un concepto más amplio e incluye todas las actividades que un docente realiza como parte de su trabajo (Achilli, 1986). El segundo es entendido como una práctica social específica que constituye la especificidad del trabajo docente, se desarrolla en el microespacio del aula y se configura a partir de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, pero además está situada histórica e institucionalmente (Edelstein, 2003).

Desde este marco, entendemos al trabajo docente en la enseñanza como una práctica social y política en la que se ejerce una función de andamiaje entre el conocimiento, el mundo y la persona. Además, implica lazos y vínculos con las familias y las instituciones.

En la actualidad, trabajar en educación especial en el marco de la educación inclusiva supone una renovada complejidad, ya que, los docentes forman parte de un entramado que implica una tarea colaborativa y conjunta con estudiantes, familias, colegas y profesionales técnicos de diversas disciplinas (Copolechio Morand et. al., 2018). En este sentido, se ven interpeladas aquellas prácticas que, en el marco de la educación especial, estuvieron muy presentes y que estaban signadas por una pedagogía que intentaba compensar el déficit y sostenidas desde un enfoque segregador en la enseñanza que consideraba como una "mejor atención" aquella que se brindaba de manera aislada (Coincaud y Díaz, 2012; Sipes, 2011).

Enseñar en el marco de la educación inclusiva implica tener un posicionamiento claro en cuanto a cómo cada docente entiende y valora las diferencias individuales, el trabajo en equipo y colaborativo, las ideas en torno a la diversificación en la plani-

ficación, la apertura en la enseñanza de los contenidos curriculares, la mirada evaluativa sobre el proceso del estudiante, pero también sobre el propio proceso de enseñanza llevado adelante, entre otros elementos.

Por ello, en la investigación se indagó en los siguientes ejes relacionados con la dimensión de la práctica de enseñanza: cómo, cuándo y con quiénes planifican las MAI; qué enseñan ellas o cuáles son los contenidos de enseñanza; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan. A continuación, desarrollamos cada uno de ellos.

### **II.a. Acerca de la planificación didáctica**

Entendemos que planificar es parte de la práctica de enseñanza, por lo que, en las entrevistas se indagó acerca de cuándo y dónde lo hacen (en la escuela, en su casa, en otros espacios y tiempos), cómo lo hacen (por clase, por semana, en el momento, por área, por proyecto, etc.) y si lo hacen solas o junto a otras.

El análisis de las expresiones de las docentes nos permite reconocer diferentes prácticas y sentidos en torno a la planificación. Si la entendemos como un documento escrito en el que se anticipa de manera diaria, semanal o anual la propuesta de enseñanza y que supone una fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, ninguna de las MAI entrevistadas planifica, sino que destacan que esta es una tarea y un documento que elaboran las docentes de grado. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, la noción de planificación en tanto anticipación, formulación de ideas y/o planes para el diseño de las intervenciones en el aula, ya sea de forma oral o escrita, aparece como parte de la práctica de enseñanza de las MAI y permite dar cuenta de las particularidades del trabajo de estas docentes en el marco de la educación inclusiva.

Acerca de la elaboración de la planificación del grupo a cargo de la docente de grado, Fernanda comenta que “la profe maneja toda la parte de la planificación general y la ayudó en la orientación, en las adecuaciones”. Emilia expresa que ella tampoco planifica, sino que es la docente de grado quien tiene una planificación anual que va ajustando durante las clases. En su caso, la planificación no es un documento privado de la docente, sino que “está todo al alcance de la mano”, por ello, que la planificación sea realizada por la maestra de grado no se constituye en un impedimento para el ejercicio de su función docente ya que “yo tengo acceso a todo, la carpeta está arriba del escritorio, yo la abro y la cierro como si fuese mía también”. Sin embargo, en otras experiencias esa planificación que realiza la maestra de grado no se comparte con la MAI, incluso aunque ésta la solicite explícitamente.

Sobre esas planificaciones las MAI anticipan su trabajo: “tenía de ella [se refiere a la maestra de grado] la planificación anual y después por bimestre ella también tenía una planificación. Entonces ella me la anticipaba y trabajábamos sobre eso” (Mariana); “la planificación en sí, es del docente, que las pensó para su grado y vamos a ir adecuando de acuerdo a la trayectoria que tenga cada uno” (Celeste).

En aquellos casos en que las maestras de grado anticipan y comparten sus planificaciones con las MAI, se produce un trabajo compartido que favorece la consolidación de la pareja pedagógica y enriquece la propuesta de enseñanza. En algunas experiencias, pensar en conjunto es parte del funcionamiento de la pareja pedagógica que, en el marco de la educación inclusiva se establece como el modo

privilegiado de trabajo entre docentes. La mayoría de las entrevistadas refiere tener alguna instancia de encuentro y trabajo articulado con la docente del aula.

Es interesante reconocer las diversas maneras en que se produce este encuentro en las voces de las MAI. Así, algunas entrevistadas expresan que la construcción de esa propuesta didáctica centrada en un estudiante se inicia a partir de alguna idea inicial o del plan de trabajo de la maestra del aula. Al respecto, Julia comenta que “entonces ella nos muestra su planificación y apuntamos en un papel qué dice y cómo vamos hacer con J.”.

Al indagar en relación a los espacios y los tiempos en los que tienen lugar estas instancias de planificación, Julia, refiriéndose a la escuela en la que trabaja como MAI privada, cuenta “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”. Esta práctica de planificación conjunta de manera sistemática y ordenada es la menos frecuente dado que muchas veces se ve obturada por dificultades cotidianas como encontrar espacios institucionales disponibles y tiempos en la carga horaria para ello. Emilia refiere a esto cuando cuenta que “a veces sí nos sentábamos en algún espacio que encontrábamos, que son muy pocos, que hay que pelearlos a morir en la escuela o sino muchas veces, poder verlo por mensajes [se refiere a mensajes de *Whatsapp*]”.

También Mariana, al ser interrogada sobre si planifica de manera conjunta, expresa: “Sí, pero en tiempitos cortos, que siempre pasa ¿viste?, yo tenía cinco niños en esa escuela. La realidad es que uno reparte los horarios para estar con los chicos, no tanto con los docentes”. Valeria comenta que “los jueves nos encontramos media hora [el encuentro es entre la MAI pública, la MAI privada y la docente de grupo] y ahí mejoramos, adecuamos y volvemos a pensar” y Julia señala que, cuando planifican en conjunto, la MAI estatal “sale un ratito del aula y armamos rápido”.

A partir de estas palabras, descubrimos ciertas cuestiones limitantes del trabajo de las MAI, que llevan a que se defina qué se va a realizar en el aula en “tiempitos cortos”, en espacios y tiempos que “hay que pelearlos a morir en la escuela” y que, por ello, todo “se arma rapidito”. Las MAI y las docentes de grado tienen dificultades para encontrar tiempos y espacios para esta tarea que, desde nuestra perspectiva, es fundamental garantizar desde las políticas educativas, si se pretende trabajar en pareja pedagógica y en el marco de la educación inclusiva. En una investigación anterior, señalamos la responsabilidad del Estado en la formulación e implementación de políticas educativas que modifiquen las condiciones del trabajo docente para favorecer situaciones educativas que hagan posible el trabajo en pareja pedagógica, entendido como una de las condiciones necesarias para garantizar la educación inclusiva (Copolechio Morand et. al, 2018). En la provincia de Río Negro, en la resolución provincial N° 3438 (CPE, 2011) se menciona la relevancia del pensar en clave de trabajo colaborativo y articulado para el desarrollo de la inclusión, pero sin hacer especificaciones sobre las condiciones materiales para su concreción.

El trabajo junto a otras personas implica la necesidad también de construir un lenguaje común que facilita una mirada compartida sobre el abordaje didáctico y favorecedora de la enseñanza, más allá de que estén presentes ambas docentes en el aula, al momento de concretar la propuesta didáctica. A partir de las conversaciones que mantuvimos con las MAI es evidente que, en algunos casos, han

logrado construir un vínculo con las maestras de grado y hablar un mismo lenguaje ("Con la mirada, ya nos entendemos", cuenta María), mientras que en otros casos no. En estas situaciones, suele suceder que "a veces uno da por sentado que habla el mismo lenguaje (...) y después te das cuenta que cuando las llevás a la práctica [se refiere a las planificaciones], no" (Mariana). De ahí la importancia de multiplicar los espacios de encuentro y de intercambio entre quienes conforman la pareja pedagógica en el marco de la escuela inclusiva.

Un interrogante que se desprende de las conversaciones que se mantuvieron con las MAI es cuál es la particularidad de su práctica de enseñanza, es decir, qué es lo que ellas aportan a esas planificaciones que elaboran las docentes de grado. En este punto, se pueden identificar distintos aportes que dan cuenta del trabajo particular que despliegan las MAI en las aulas.

En algunos casos, las características de su trabajo se asemejan bastante a las propias de un modelo integracionista y no tanto a lo que se esperaría en el marco de la educación inclusiva (Sánchez Arnáiz, 2003). Por ejemplo, nos referimos a situaciones en las que el trabajo de la MAI se limita a realizar ajustes y adecuaciones a la planificación de la docente de aula sin sumar otras propuestas, visiones o abordajes posibles que atiendan no solo a los estudiantes en situación de discapacidad, sino a todo el grupo. Al respecto, Yazmín comenta que "con esta docente específicamente hago las adecuaciones, no planifico yo, hago las adecuaciones, nada más". Sin embargo, en otras experiencias se identifican otros tipos de aportes que implican sugerencias de materiales para las docentes de grado, estar disponibles en el aula y fuera de ella para recibir consultas de la docente, realizar propuestas de distintos recursos didácticos para utilizar en el aula, variaciones en las actividades o en los tiempos, distintos modos de abordar o presentar los contenidos al grupo, variaciones en las formas de agrupamiento, o incluso dividir el trabajo dentro del aula y asumir la coordinación de momentos específicos de la clase para todo el grupo ("yo te doy la clase, no hay ningún problema", dice Celeste y María comenta "intercambiamos roles"), entre otros.

Por último, como se señaló anteriormente, no en todos los casos la docente de grado comparte su planificación inicial o sus ideas y propuestas con las MAI. Estas otras experiencias dan cuenta de modos de trabajo que no se sustentan en el acuerdo y el consenso. Agustina relata que "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 [al estudiante], 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".

En este punto se visualiza la dificultad de llevar adelante una práctica de enseñanza en estas condiciones, sobre todo cuando se considera que la planificación didáctica se constituye en una guía y una orientación flexible y necesaria para concretar la tarea de enseñar.

¿Qué sucede entonces en aquellos casos en los que las MAI desconocen la propuesta de la docente de grado? Valeria cuenta: "adecúo casi en el momento. La docente no me envía la planificación con tiempo y articulamos en lo cotidiano en espacios no formales". Por su parte, Emilia, refiriéndose a su experiencia con una docente comenta: "no me abre la carpeta, no me anticipa absolutamente nada, cuando la busco, se va para otro lado." Por esta razón, decidió dejarle a la docente "una caja con actividades que están más acordes para ella [se refiere a la estudiante en situación de discapacidad]. En los momentos en que yo no estoy y no sabés qué

hacer... esto se lo podés dar garantizando que ella no va a estar haciendo algo que no va poder hacer. Fue la única manera que encontré. Fue muy difícil". Una decisión similar tomó María en aquellos casos en los que acompaña de modo indirecto a estudiantes que, según las evaluaciones realizadas, tienen autonomía y no requieren de su presencia constante en el aula, "le pedía a los docentes las plani para armar adecuaciones y no me las enviaban. Entonces, armé fotocopias. Pero esta forma a mí no me gusta porque esos chicos quedan aislados de lo que está trabajando el resto". En estas situaciones, es evidente que los aportes que pueden realizar las MAI en miras a la inclusión social y educativa de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual son escasos.

## II. b. Acerca de los contenidos de enseñanza

Una de las primeras preguntas de las entrevistas apuntaba a indagar de manera general qué enseñan las MAI. El análisis de las respuestas da cuenta de una primera diferenciación entre enseñar contenidos curriculares, correspondientes a las áreas de matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y naturales y, por otra parte, contenidos de enseñanza que trascienden las áreas curriculares y se vinculan con ejes de enseñanza que suelen estar presentes en el campo de la educación especial. Nos referimos, por ejemplo, a las habilidades sociales, prácticas y conceptuales relacionadas con la conducta adaptativa<sup>3</sup> y también a las actividades de la vida diaria<sup>4</sup>.

A lo largo de las entrevistas, las MAI van desplegando aquellos contenidos que se enseñan prioritariamente en los grupos de primer ciclo en los que trabajan. Celeste hace referencia a contenidos curriculares como la opinión, la pregunta, el relato y la escucha. En su experiencia, se trabaja en el marco de un dispositivo específico que llaman "Consejos de aula" y que consiste en un espacio destinado sistemáticamente para conversar sobre diferentes emergentes, problemáticas y conflictos propios del grupo.

Cuando en las entrevistas las MAI se refieren a las áreas curriculares, prevalece la enseñanza de los contenidos de lengua y de matemática, mientras que los de ciencias sociales y ciencias naturales se encuentran, en general, relegados. De esta manera, recuperamos las palabras de Yazmín que afirma que "en Matemática se encuentran trabajando numeración y operaciones simples y en lengua, lengua escrita [lectura y escritura]". También se mencionan otros contenidos como los cuerpos geométricos, las nociones pre numéricas y espaciales, así como los sustantivos y los adjetivos, las tablas de multiplicar, los verbos y el reconocimiento de vocales y consonantes.

Como se anticipó, las áreas curriculares de matemática y lengua son las más trabajadas. En cuanto a las ciencias sociales y naturales hay pocas referencias e incluso Julia menciona "las fechas patrias" (efemérides) como contenido curricular de enseñanza que asocia a las ciencias sociales<sup>5</sup>.

Es interesante destacar que todas las entrevistadas manifestaron que no utilizan el Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Río Negro (Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro, 2011) como orientador para la selección de contenidos de la enseñanza e incluso, Julia comentó que "a nosotras el Diseño Curricular de primaria nunca nos sirvió". Quizás esto se vincula con el hecho de que ninguna de las MAI entrevistadas expresa que planifica de manera propia y particu-

<sup>3</sup> La conducta adaptativa es una de las dimensiones que forma parte de la concepción sobre discapacidad intelectual incluida en el manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

Comprende el conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales aprendidas y practicadas por las personas para funcionar en su vida diaria (Schalock y Verdugo Alonso, 2010).

<sup>4</sup> Las Actividades de la Vida Diaria son actividades comunes y compartidas de la vida cotidiana vinculadas con la supervivencia y el mantenimiento personal, colaboran con la construcción de la propia identidad y se relacionan con determinadas responsabilidades personales y sociales. Pueden distinguirse en Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABDV) y Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) en función de la complejidad cognitiva que implica (Copolechio Morand y Diep, 2021). Las AVD suelen formar parte de aquello que se propone enseñar a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en las escuelas especiales y por ello, muchas veces son incluidas como parte de los Proyectos Curriculares Institucionales.

<sup>5</sup> Es importante destacar que las efemérides en tanto conmemoraciones de ciertas fechas no son contenidos de ciencias sociales, sino una responsabilidad que debería abordarse a nivel institucional, buscando resignificar ciertas conmemoraciones en el siglo XXI.

lar, sino que accionan sobre la planificación de la docente de grupo. En este punto entendemos que la selección de contenidos a enseñar, la realiza la docente del grupo y luego, en acuerdo con la MAI, terminan de definir los mismos, realizar los ajustes y anticipar las actividades.

En esta particularidad que asume el trabajo de enseñanza de las MAI, los documentos curriculares que utilizan son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Julia y Mariana) y el material titulado "Aportes curriculares y metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con trastornos del espectro autista" elaborado en el año 2009 por el Ministerio de Educación de Santa Cruz, Argentina (Valeria, Mariana, Julia, Yazmín). Por otra parte, en las entrevistas también se hacen presentes contenidos de enseñanza vinculados con ejes que suelen estar presentes en el campo de la educación especial. En este punto las MAI expresan que la autonomía y la autodeterminación son contenidos que enseñan y trabajan en diferentes situaciones. Nos parece interesante recuperar los aportes de Andrea Aznar y Diego González Castañón porque se entran con la importancia que las docentes atribuyen a estos aprendizajes:

*Las personas con discapacidad intelectual son autodeterminadas cuando son capaces de: vivir y saberse valiosas para sí mismas y los demás, hacer y decidir siendo conscientes de sus capacidades y sus limitaciones, cuidar y disfrutar su cuerpo, encontrarse con otros y hacerse respetar por ellos aunque pudieran pensar diferente, contar la propia historia desde las experiencias que consideren importantes, ser personas diferentes de los familiares, vecinos y profesionales sin temor a cometer errores o sentirse sancionados (2008, p.12).*

Celeste menciona "fomentamos todo este año un trabajo autónomo por parte de los chicos" y María agrega que "es importante darle al nene a elegir, tiene que ver con la autodeterminación, 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". También Agustina señala que trabajan con todo el grupo "la autogestión, la autonomía, cómo resolver problemas personales" y al referirse a los profesores de educación especial, dice "nosotros somos muy a lo funcional. Necesito que sepa manejarse, voy a usar calculadora buscando que afuera de la escuela [pueda manejarse] con mayor autonomía". El abordaje que realizan las docentes es desde un enfoque ecológico funcional, ya que el objetivo es que cada estudiante pueda ser protagonista de su propia vida y manejarse lo más autónomamente posible. Las docentes buscan, tal como plantea Perkins (2001), que cada estudiante sea el agente principal en su propia vida, realice elecciones y tome decisiones con respecto a su calidad de vida, minimizando las interferencias o influencias externas de personas que podrían decidir en su nombre (como suele ser frecuente cuando se trata de personas en situación de discapacidad).

También las docentes destacan su trabajo con aspectos más bien emocionales, como el miedo, el manejo del enojo o la ira y las reacciones que no se esperan ni aceptan socialmente, tales como, pegar, morder, patear. En este punto, las docentes nos cuentan que: "el miedo, o que uno se enoja, nos está costando en la escuela [refiere al estudiante en inclusión]" (Celeste) o que "anticipándonos a que él puede tener un desborde emocional [refiere al estudiante en inclusión] hacemos mucho del contacto corporal" (Emilia).

En suma, cuando las MAI se refieren a aquello que enseñan aparecen, además de contenidos curriculares, otros contenidos o ejes que suelen estar presentes en el



campo de la educación especial, vinculados a las habilidades sociales, prácticas y comunicativas que apuntan a maximizar la autonomía de las personas y a que puedan manejarse mejor en la vida cotidiana. Se trata de aspectos que las personas solemos aprender por el mero hecho de vivir en sociedad pero que, cuando se trata de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, suelen tener que enseñarse explícitamente. Sin dudas, estas enseñanzas son aportes para cualquier estudiante de primer ciclo de la escuela primaria y en este punto, el campo de la educación especial puede realizar aportes interesantes a las escuelas "comunes", sobre todo cuando se plantea un trabajo grupal en torno a estos ejes.

Se observa que el abordaje de contenidos que no están incluidos en el currículum de primaria se realiza de forma particular con estudiantes en inclusión en algunos casos, y con todo el grupo clase en otros, desde una perspectiva de trabajo más inclusiva. En el primer caso, Julia comenta que su trabajo con el estudiante en inclusión se centró en la comunicación y las habilidades sociales, buscando que el estudiante pudiera ser parte del grupo y mantenerse dentro del aula, entender el funcionamiento y realizar actividades por sí solo, lo cual les llevó todo el año. Celeste y María dan cuenta de experiencias de trabajo en estos ejes y otros, pero con todo el grupo. Celeste relata las experiencias de los "Consejos de aula", espacios que no se limitan a lo prescripto curricularmente, y en los que ambas docentes trabajan con todo el grupo en el nivel emocional o en lo que consideren necesario. María ha trabajado mucho en torno a las relaciones entre los niños y comenta que trabaja lo grupal por varias cuestiones, una de ellas es la inclusión. Luego agrega que hoy el grupo aprendió mucho sobre la diversidad a través de los cuentos y el compartir, conociendo al otro, pidiendo disculpas y comprendiendo la importancia de la comunicación y la construcción conjunta.

### **II.c. Acerca de las estrategias metodológicas y de los recursos didácticos**

Otro de los ejes que se indagaron como parte de la dimensión de la práctica de enseñanza fueron las estrategias metodológicas, cómo se organizan las actividades, qué consignas se ofrecen, qué recursos y materiales didácticos se proponen.

En las entrevistas, las MAI se refirieron a las estrategias metodológicas que detallamos en el siguiente cuadro:

<b>Estrategias metodológicas de las MAI</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reducir la cantidad de respuestas en distintas situaciones.</li><li>• Ofrecer mayor franja temporal para resolver las tareas.</li><li>• Reducir la cantidad de fotocopias con actividades para resolver.</li><li>• Presentar una actividad compleja dividida en partes de modo que, a medida que se va resolviendo una parte, se avanza en la siguiente.<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar trabajos en subgrupos reducidos en cantidad de estudiantes y acompañados por una de las docentes como referente de esa actividad.</li><li>• Retomar las experiencias y conocimientos, así como las fortalezas, de cada estudiante para pensar los abordajes y las nuevas actividades.</li><li>• Trabajar con diferentes canales de comunicación de acuerdo a los modos de aprender de cada estudiante (videos, pictogramas, palabra verbal oral o escrita, experiencias corporales, medios tecnológicos, etc.).</li></ul></li></ul>

- Proponer trabajo por proyectos que involucren a todo el estudiantado en diferentes tareas.
- Secuenciar de forma sistemática y ordenada los contenidos curriculares a enseñar.
- Trabajar en pequeños subgrupos para la exploración, observación, descripción y clasificación de objetos.
- Usar la pregunta y el diálogo como orientadores de la reflexión y metacognición de los aprendizajes.
- Trabajar sistemáticamente de manera sostenida el abordaje de las rutinas.
- Apelar a la resolución de problemas y el sentido funcional y contextualizado para la enseñanza de los contenidos.
- Proponer acciones de enseñanza mediadas por el juego como forma de presentar un contenido y enseñar.

El despliegue de diversas y variadas estrategias metodológicas implica el uso de diferentes recursos y materiales didácticos necesarios para concretar estas acciones y decisiones. Durante las entrevistas, las MAI mencionaron recursos frecuentes y tradicionales en las prácticas escolares, como los libros de texto y el uso del pizarrón. Pero también mencionaron otros recursos menos convencionales, como "mucho material visual, videos, fotos" (Celeste). María también nos cuenta que trabaja con pictogramas, comunicadores, tableros, entre otros. Es relevante mencionar que el uso de estos recursos es beneficioso no solo para estudiantes con necesidades especiales, sino para todo el grupo.

Los objetos de la vida cotidiana también forman parte de la batería de recursos a utilizar. Yazmín comenta que abordaron el tema de los cuerpos geométricos junto a la maestra de grado utilizando objetos de la vida cotidiana, como el cono en el que se venden papas fritas. María utiliza masas sensoriales y burbujas, y Julia cuenta que trabajan con fibras, fibrones, muchas fotos, muchas imágenes y muchos sellos.

Es valioso mencionar que el uso de distintos sistemas semióticos de comunicación se constituye en canales necesarios para llevar adelante no solo la comunicación, sino también la enseñanza. Los SAAC (Sistemas Aumentativos Alternativos de la Comunicación), entendidos como "formas de expresión diferentes del lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar (aumentativo) y/o compensar (alternativo) las dificultades de comunicación y el lenguaje" (Basil, 1998), son mencionados en varias ocasiones. Julia cuenta que "trabajamos mucho con los SAAC, tenemos display de comunicación, trabajamos con muchos íconos, así que todas las adecuaciones de todos los contenidos se hacen a nivel gráfico para él [se refiere al estudiante en inclusión]". Esto constituye un dato relevante, ya que, aunque el uso de SAAC es exclusivo para estudiantes con discapacidad, implica que el resto del grupo y los docentes también deben conocerlos y manejarlos para poder comunicarse entre todos.

Otro aspecto a destacar, y vinculado con lo anterior, es el uso de materiales y recursos que se ajustan a las necesidades y modos de aprendizaje de determinados estudiantes. Mariana señala que "necesitamos mucho recurso visual, mucho recorto y pego, muchas revistas, o sea, incorporar y ampliar el vocabulario, ya que algunos niños tienen un vocabulario muy limitado", y Agustina comenta que uno de los

estudiantes que acompaña "no quiere actividades de cuaderno y ahora usa la computadora".

En las entrevistas, las MAI demuestran su experiencia para pensar en modos alternativos de coordinar las clases y organizar las actividades, lo que se refleja en las estrategias metodológicas y en los recursos didácticos utilizados. Sin lugar a dudas, estos aportes que las MAI realizan en las aulas de escuelas "comunes" pueden ser favorables para el avance de una enseñanza diversificada y de aulas heterogéneas, imprescindibles en el marco de la educación inclusiva.

#### II.d. Acerca de la evaluación

La evaluación del aprendizaje es otro de los aspectos investigados en esta investigación. En la lectura y análisis de las entrevistas, se observa que hay coincidencia entre las formas de desempeño del rol de la MAI (en cuanto a formas de trabajo y planificación de propuestas didácticas) con la manera de llevar adelante las prácticas evaluativas. En aquellos casos en los que la pareja pedagógica funciona, la mirada evaluativa sobre los estudiantes es compartida y se produce un trabajo previo de consenso, conversación y acuerdo entre la MAI y la docente de grupo, independientemente de quién lleve adelante la escritura de los informes.

En este sentido, Celeste señala: "yo me aboco después a escribir los de los chicos en inclusión y ella [se refiere a la docente de grado] escribe los del resto del grado, pero la charla previa y todo lo que anotamos, borradores, digamos, lo hacemos siempre en conjunto". Julia también expresa que la evaluación y los informes son trabajos que "los hicimos entre las tres y pudimos hacerlo. Hay otras ocasiones en las que lo hace la MAI del Estado y lo trae y nosotras le incorporamos nuestras miradas, nuestra parte". Por su parte, Agustina comenta que "evaluamos entre las dos [se refiere a la maestra de grado y a ella misma] cuestiones bien puntuales: contenido de matemática, lectura y escritura".

Además, se observa otro tipo de práctica evaluativa más centrada en el o la estudiante en inclusión y llevada adelante solo por la MAI. En este punto, Yazmín expresa: "nos basamos en el plan individual, qué es lo que sí y qué no ha logrado y luego agrega: "evaluamos en función a los contenidos que están ahí [refiere al plan individual] más allá de lo que se puede observar diariamente".

Algunas MAI dan cuenta de las dificultades que tienen para evaluar cuando no está constituido el vínculo con la docente de grupo. En la experiencia de Emilia, en uno de los grados en los que trabaja, no es posible hacerlo como pareja pedagógica. Al respecto comenta que:

*Con M. [refiere a la estudiante en inclusión] es con la que más me cuesta realmente porque, al no tener una comunicación fluida con la docente, son evaluaciones de recorte que no sé cómo llego. En los chicos las situaciones emocionales y de contexto son fundamentales también, no es lo mismo quién la lleva a la escuela, si llegaron a las corridas porque perdieron el colectivo, si la sentaron en un lugar donde ella no quería estar. Todas esas cuestiones de contexto para mí son fundamentales para evaluar y me las pierdo a veces.*

Además, las docentes señalan que realizan cortes evaluativos para evaluar objetivos a corto plazo que se van produciendo en función de los avances de los estudiantes. Julia, quien trabaja de manera articulada con la docente de aula y la MAI estatal,

enfatisa que: "cuando él los supera [refiere a los objetivos planteados], nos juntamos y decimos: "bueno, superó esto. ¿qué ponemos?", pero siempre tratando de que sean objetivos a corto plazo y no frustrarnos si no funciona y seguir buscando, seguir con la familia". También Mariana caracteriza a sus objetivos como "pequeños", es decir, son a corto plazo y que, como resultado de su evaluación, se modifican e incluyen otros.

En cuanto a los instrumentos y/o dispositivos de evaluación utilizados por las docentes se mencionan los cuadernos de registro personales. Agustina cuenta que en ese registro escribe "lo que voy observando cada día que después va a el informe". Emilia señala "tengo un cuaderno de registro diario entonces cada vez que estoy pongo el área que están trabajando, el contenido que abordó la docente y cómo estuvo el alumno. Si hubo que adecuar el contenido, lo metodológico, cómo estuvo principalmente el nene. Entonces eso a mí me permite tener un registro diario de lo que va pasando". Yazmín cuenta:

*Hacemos registro, vamos haciendo registros semanales o a veces diarios, depende de lo que vamos observando. Si avanzan, si no avanzan. A veces es complicado también por esto, por ejemplo, en la escuela X, que voy dos veces a la semana es muy discontinuo. Tengo una alumna, por ejemplo, que las veces que yo voy, no va, entonces hay cosas que no tengo ni la menor idea. Lo tengo que ir hablando con la maestra, que es la que está todos los días.*

También Emilia comenta que al no estar presente todos los días en el aula, es difícil evaluar y por ello "voy hablando con las docentes también". En este sentido, las particularidades del trabajo de las MAI que suelen acompañar con un mismo cargo, en un mismo turno a varios estudiantes, a veces en distintos grados o escuelas, condiciona el seguimiento y la evaluación que pueden realizar. En todos los casos, se destaca una mirada procesual y flexible sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que también las prácticas evaluativas implican un momento de evaluación luego de su desarrollo, para volver la mirada sobre lo realizado y pensar futuras intervenciones. Este momento no se da en todos los casos y cuando se produce, no en todos, se destina un encuentro o momento específico. En el caso de Julia esto último sucede "cuando nos juntamos el viernes (...) tenemos ese momento y podemos charlar, ella [se refiere a la maestra de grado] va anotando en su carpeta por ahí lo que vamos hablando. No sé... Estuvo re buena la actividad del miércoles o la verdad que no enganchó en la actividad del miércoles, entonces a J. ¿qué le habrá pasado? ¿tendría sueño? ¿no le gustó?".

Por último, la instancia de evaluación supone una autoevaluación, una reflexión sobre lo realizado que lleva a las MAI a volver la mirada sobre sí mismas. En las entrevistas, Valeria y Agustina hacen especial hincapié en este tipo de evaluación. Agustina sostiene que "todo el tiempo evalúas tu práctica (...) estoy todo el tiempo revisándome, nunca estoy conforme, acá tendría que haber hecho tal cosa". En su experiencia, no se trata de una práctica que se realiza en solitario, sino que involucra a otras personas: "a mí me gusta la vuelta, yo necesito que el otro me diga, por acá vas bien. Busco mucho, un grupo de amigas MAI, entre nosotras, buscamos apoyo, hablamos". Incluso comenta que en muchas ocasiones siente que tendría que haber hecho más, que hace terapia y que ese es un espacio que la ayuda a revisarse a sí misma. También Valeria remite a sus procesos de autoevaluación: "evalúo mi propia práctica, aunque soy muy exigente conmigo misma, culposa, asumiendo toda la

responsabilidad de los estudiantes que tengo. Siempre siento que deberíamos hacerlo mejor". En sus palabras resuena nuevamente el compromiso con que algunas MAI asumen sus trabajos y también, la autoexigencia y la frustración que, en algunas ocasiones, sienten por aquello que quisieran y no se logra en el marco de la educación inclusiva.

### III. Caminando entre lo posible y lo deseable

En este artículo se comparten algunos resultados de una investigación ya finalizada sobre la práctica de enseñanza de las MAI en el primer ciclo de las escuelas primarias de Bariloche. Las entrevistas realizadas a estas docentes permitieron reconstruir ciertas particularidades de su práctica de enseñanza, tales como cómo, cuándo y con quién/es planifican; cuáles son los contenidos que enseñan; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan.

Partimos de la premisa de que la investigación educativa es una práctica que, si bien se diferencia de la práctica de enseñanza (Achilli, 2000), la retroalimenta y enriquece si podemos articularlas.

En este sentido, como docentes formadoras de profesores y profesoras de educación especial con orientación en discapacidad intelectual del IFDC Bariloche, nos interpela la necesidad de ofrecer una formación situada. Para ello, es preciso conocer lo que sucede en el territorio en el que la mayoría de nuestros estudiantes trabajarán. Acercarnos a las escuelas, conversar con docentes, equipos directivos y familias nos permite revisar nuestra práctica de enseñanza, no con la finalidad de adaptarla a los contextos o de reproducir lo que se está haciendo en las escuelas, sino con el propósito de conocer para problematizar. Esta articulación entre investigación y formación nos permite retomar aquello que es potente, cuestionar aquello que no lo es, identificar posibilidades y condicionantes, reconocer intersticios, pensar alternativas, definir ciertos horizontes y modos de recorrerlos.

En este sentido, asumir que la educación inclusiva no es aún una realidad efectiva en todas las escuelas nos permite revisar la formación docente en este contexto de transición, evitando que la misma sea muy teórica, abstracta y lejana a ciertas realidades, o que convalide prácticas y condiciones que reproducen desigualdades. Conocer de dónde venimos, dónde estamos y a dónde queremos ir se constituye en una tríada imprescindible para revisar lo que sucede en las instituciones educativas, como así también, nuestro rol y posibles aportes, sin por ello dejar de reconocer nuestras limitaciones e identificar las responsabilidades de otros actores implicados en la educación inclusiva, como las familias y, sobre todo, el Estado.

---

### Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cricso. Buenos Aires
- Aznar, A. y González Castañón D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc. Buenos Aires.
- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario.

Basil, C., Soro-Camats, E., & Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson.

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. y Diep, M. (2021). *Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial*. En Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 92-107. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Pp. 92-107.

Copolechio Morand, M.; Solanes, G.; Palacios, A.; Biotti, C. y Montti, J. (2018). *La perspectiva de las Maestras de Apoyo a la Inclusión acerca de su práctica docente en el contexto de las políticas educativas inclusivas. El caso de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina (2015-2017)*. Informe final del Proyecto Nro. 2496, Convocatoria 2015 del Instituto Nacional de Formación Docente.

Edelstein, G. (2003). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes*. En Giménez (coord.) *Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes*. Editorial Brujas. Córdoba.

Perkins School for the Blind. (2000-2001). *Currículum ecológico funcional: Educational Leadership Program Hilton/Perkins Program, Class 2000-2001*. Massachusetts, EE. UU.

Sanchez Arnaiz, P.(2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe. España.

Schalock, R. y Verdugo Alonso, M. A. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. En Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 14 (4), Núm. 236, pp. 7-21.

Sipes, M. (2011). *Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas*. Revista del IICE, N°30, 31-42.

## Documentos Marco

Ministerio de Educación de Río Negro (2011). *Resolución Nro. 3438. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*.

Ministerio de Educación de Río Negro (2011). *Diseño curricular de nivel primario*.

Ministerio de Educación de Santa Cruz (2009). *Aportes Curriculares y Metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista*.

*Marina Copolechio Morand es Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Investigadora y docente en el Instituto de Formación Docente de y en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Río Negro, Argentina.*

*Gabriela Miori es Profesora en Ciencias Biológicas (UNComahue) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Docente e investigadora en el IFDC Bariloche. Profesora adjunta en el Profesorado en Ciencias Biológicas (CRUB; UNComahue).*

*Mariela Adriana Diep es Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad mental. Investigadora y docente en el Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina.*