



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales
Tesina

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera:

Rectora: Arq. Ruth Fische,

Vicerrector general: Lic. Christian Kreber,

Decana de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit.

Directora de la Carrera: Lic. Laura Waisman.

Tutor temático: Lic. Liliana Volando.

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar, Mg. Talía Gómez Yepes.

Autora: Maranzana Ariela

N° de Legajo: 23544

Título de la tesina: Las perspectivas de los docentes y psicopedagogos sobre la construcción e implementación de Configuraciones de Apoyo: específicamente de adaptaciones curriculares en escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia.

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de entrega final: 06/08/2020.

Indice

1. Marco Teórico	3
2. Antecedentes	20
3. Planteo del Problema	26
4. Objetivos	27
5. Método	28
5.1. Diseño	28
5.2. Participantes	28
5.3. Técnicas de recolección de datos	28
5.4. Procedimiento	29
6. Cronograma de actividades	30
7. Resultados	30
8. Discusión y conclusiones	34
9. Referencias	39
10. Anexos	44

1. Marco teórico

1.1 Las configuraciones de apoyo dentro del paradigma de la inclusión

Nos encontramos hoy transitando una escuela que afirma orientarse al “Paradigma de la inclusión”, lo cual no viene sino con múltiples y complejos desafíos para los actores que la transitan diariamente (Ainscow, 2001). Desde el paradigma de la escuela inclusiva, la mirada deja de estar centrada exclusivamente en el individuo y sus supuestos problemas de aprendizaje o su discapacidad, para centrarse en las variaciones posibles del dispositivo escolar. Se entiende que tanto los problemas de aprendizaje como la discapacidad no son algo que solamente porte el alumno, sino que se construyen en la interacción con el contexto (Booth y Ainscow, 2002).

La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacen que la pregunta no remita solo al sujeto de la educación sino a la situación educativa en la que dichos procesos tienen lugar. En cada situación, la pregunta se reformula en términos de poder ubicar las barreras para el aprendizaje y la participación y en el modo en el que las mismas pueden ser superadas. Dentro de este paradigma uno de los elementos centrales para superar dichas barreras son las Configuraciones de apoyo que se diseñan, dentro de las cuales ubicamos las Adaptaciones curriculares. Dichas configuraciones son definidas como el conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades y que tienden a minimizar las barreras que les impiden a estos alumnos desarrollar una trayectoria educativa integral (Ministerio de Educación, 2010). Son ayudas que permiten el aprender, son las redes, las relaciones, las posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Como tales son flexibles, complementarias y contextualizadas a la necesidad de los estudiantes. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades y/o dificultades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible (Ministerio de Educación, 2010).

Pensar las prácticas educativas inclusivas supone partir de una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos y estáticos que devienen de paradigmas escolares históricos. En este sentido, el desarrollo de las prácticas de enseñanza supone diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares e identificar las particularidades del grupo-clase, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno (Ministerio de Educación, 2017). Es con este objetivo que se piensan las Configuraciones, con el propósito de que los niños cuyos aprendizajes y trayectorias escolares se apartan significativamente de aquellos que la escuela define para el conjunto de los alumnos, puedan tener una experiencia escolar satisfactoria. Es decir, que aprendan los contenidos enseñados en las áreas básicas así como las competencias y hábitos necesarios para desenvolverse como alumnos y para vincularse con los otros dentro de los parámetros definidos para una convivencia escolar apropiada. (Casal, 2019). Se pone el acento en la relación que se establece entre el alumno y la propuesta de enseñanza que se le ofrece, dado que se entiende que las posibilidades de aprender de cada niño no están dadas sólo por sus disposiciones particulares, ni tampoco exclusivamente por la propuesta de la escuela, sino fundamentalmente por la relación que se establece entre ambas dimensiones. Las configuraciones de apoyo instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso y el sentido mismo de la escuela (Di Pietro, & Pitton, 2012).

1.2 Las Configuraciones de apoyo como proceso histórico en el cambio de paradigma: de la integración a la inclusión.

Desde finales de los años '80 los debates que se instalaron en torno a la educación especial pusieron de manifiesto la vigencia de dos conceptos que conformaron el núcleo de un nuevo consenso: necesidades educativas especiales e integración educativa. La noción de necesidades educativas especiales comenzó a fines de los años '70 y fue retomada por la legislación educativa inglesa en 1981 tendiendo a reemplazar la idea de discapacidad. En nuestro país en la década de 1990 fue cuando cobró mayor importancia (Valdez, 2009). El concepto apuntaba considerar las necesidades educativas especiales como aquellas que se dan cuando un alumno presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder

a los aprendizajes que el currículo determina como correspondientes a su edad. La compensación de estas dificultades requería de la formulación de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (Borsani, 2001).

Desde esta perspectiva, el alumno dejaba de ser el “discapacitado”, “inmaduro” o “impedido” para pasar a ser un sujeto que, en un contexto de aprendizaje determinado, presentaba dificultades para apropiarse de los contenidos curriculares previstos para su curso y edad. Este cambio de enfoque suponía dejar de considerarlo como un sujeto poseedor de limitaciones inherentes a una discapacidad, para fortalecer una posición que concebía esas necesidades como producto de la interacción entre dicho alumno y su entorno educativo (escuela, maestros, pares, propuesta didáctica, etc.) y permitía considerar que las respuestas a esas necesidades educativas especiales pueden encontrarse en la misma propuesta educativa que se le formula al alumno. En este sentido, las necesidades y posibilidades del alumno podían ir variando en función de lo que la escuela ofrecía desde el punto de vista pedagógico, lo que otorgaba un carácter dinámico y no permanente a las dificultades de acceso a los contenidos educativos (Borsani, 2001). El rasgo principal de esta etapa consistió en el pasaje de una concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial, centrada en la condición de discapacidad de ciertos niños, a una concepción más amplia, la de necesidades educativas especiales, que incluye tanto a los niños con discapacidades como a todos los sujetos que requieren de una propuesta educativa diferente a aquella fundada en el supuesto de homogeneidad de la población escolar (Valdez, 2009).

Actualmente la propuesta de trabajar con Configuraciones de apoyo, dentro de un paradigma inclusivo, superador del modelo de integración, implica identificar cuáles son las barreras que dificultan el aprendizaje y decidir cuáles son los apoyos necesarios para “sortearlas”. Así las adaptaciones de contenidos planteadas son vistas dentro de un proceso permanente, dado que las mismas van requiriendo adecuaciones en función de los avances de los niños (Valdez, 2009).

Las prácticas educativas inclusivas parten de una mirada de la enseñanza que cuestiona los modelos didácticos tradicionales y los escenarios áulicos o formatos rígidos y estáticos que devienen de paradigmas escolares históricos. En este sentido, el desarrollo de las prácticas de enseñanza que incluyen configuraciones de apoyo supone diseñar estrategias que favorezcan

el acceso a los contenidos curriculares e identificar las particularidades del grupo-clase, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno (Ministerio de Educación, 2017).

Resulta, además, sumamente relevante pensar como configuraciones de apoyo despegadas de la idea de que tienen que ver con “esa persona de educación especial”, para entenderlas como esos andamiajes que se construyen entre sistemas muy diferentes para acompañar la trayectoria escolar de los niños y niñas (Casal, 2019).

1.3 Las Adaptaciones curriculares como parte de las Configuraciones de apoyo que posibilitan el acceso al currículum desde un punto de vista inclusivo.

Las Adaptaciones curriculares son las variaciones realizadas por el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículum común (Borsani, 2001). Desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se habla de estrategias y recursos educativos específicos, que utilizan los docentes y equipos de apoyo para posibilitar el acceso y el progreso en el currículum de un alumno concreto con necesidades educativas especiales (Cappelletti, 2010). Para que los alumnos con dificultades puedan apropiarse de los contenidos curriculares se promueven procesos de enseñanza individualizada que privilegien las necesidades singulares frente a la homogeneidad del grupo a través de la construcción de adaptaciones curriculares como parte de la implementación de configuraciones de apoyo. Estas adecuaciones son recursos consistentes en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales (Ministerio de Educación, 2017).

Si bien su implementación comenzó enmarcándose dentro del paradigma de la integración y desde procesos individuales de abordajes clínico-psicopedagógicos, se ha ido avanzando en la construcción y desarrollo de las mismas para arribar al paradigma de la inclusión, pensándolas desde una perspectiva socioconstructiva, que contemple un modelo social de la enseñanza, donde se planifique en conjunto, docentes y equipos de apoyo, para que todos los alumnos logren progresos reales en el currículum (Cappelletti, 2010).

Lo que se plantea a través de la utilización de las adecuaciones curriculares excede el terreno de los niños “con dificultades o con necesidades especiales”, se trata más bien de

superar posturas homogeneizantes para pensar la escuela que tenemos y la que queremos tener, una escuela atravesada por la diversidad (Borsani, 2001). Se propone entonces, un paradigma superador dónde ya no hay una única planificación para todos los estudiantes, como si todos aprendieran lo mismo, a la vez y de la misma forma, sino de conocimientos básicos que pueden ser apropiados y contruidos de diferentes maneras, teniendo en cuenta las circunstancias subjetivas y contextuales de los niños. Así, los alumnos con dificultades para aprender en los tiempos y modos esperados pueden evitar, gracias al sostenimiento de los apoyos, que se profundice la distancia con respecto a los contenidos curriculares estipulados para el grado en el que se encuentran (Valdez, 2009). Para muchos estudiantes, apropiarse del aula como un espacio de pertenencia y de producción de ideas implica un trabajo de construcción para el cual necesitarán tiempo y apoyo. Así la realización de adecuaciones curriculares busca proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas donde se ofrezcan propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad (Escobar& Grimaldi, 2015).

Desde este punto de vista, al definir un proyecto curricular es importante identificar los principios y convicciones que se asumen, las intenciones que se pretenden, las formas organizativas que se asumirán así como las normas institucionales y los contenidos a trabajar en el aula/ institución. En este marco, se debe considerar que estas decisiones constituyen herramientas de trabajo para producir acontecimientos curriculares así como para reflexionar sobre ellos. Se trata de elaborar y construir proyectos a través de itinerarios curriculares diversificados, donde una adecuación curricular pueda ser compartida en interacción con otros. Estas estrategias suponen el principio y la convicción de que, la riqueza de educar reside en reconocer activamente que cada educando con sus diferentes capacidades constituidas legítimamente en diferencia, aporta al colectivo social y es capaz de constituirse como sujeto autónomo (Grimberg & Levy, 2009).

El eje central es que no son los estudiantes quienes deben adecuarse a la escuela sino las escuelas las que deben producir tantas modificaciones como sean necesarias para asegurar que a todos los estudiantes se les den las experiencias educativas y el acceso a lo definido como “común” en el diseño curricular. Así, no se consideran inclusivas las “adecuaciones”

curriculares que parten de la idea de un currículo fijo e inamovible, sino la construcción de apoyos para la enseñanza, comunicación o comprensión, entre otros. Estas propuestas de apoyo acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social. (Consejo Federal de educación, 2009).

Se busca que estos apoyos acompañen a los estudiantes en el logro de mayores niveles de autonomía, en la medida en que vayan apropiándose de las herramientas culturales, transmitidas a través de los apoyos que le brinda el docente; que le permiten resolver las situaciones planteadas. De este modo, para cada nuevo aprendizaje será preciso revisar el tipo de apoyo a implementar ya que es esperable que la ayuda brindada se vaya reduciendo de una manera gradual a medida que el control de la tarea se transfiere al alumno, proporcionando grados crecientes de experticia y autonomía. (Valdez, 2009).

Filidoro plantea la importancia de pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender a través de propuestas dialógicas de invención de la enseñanza. La autora propone que posicionarnos desde este paradigma implica la afirmación de que lo que los alumnos y alumnas aprenden no proviene de un supuesto interior, sino que emerge del encuentro entre sus condiciones particulares y las condiciones contextuales/educativas que sepamos ofrecerles. No se trata entonces de pensar las adaptaciones como “actividades especiales” sino preguntarse sobre el cómo enseñar a estos niños y estas niñas para que aprendan todo lo que son capaces, repensando así las prácticas en el sentido de la inclusión (Filidoro, 2018).

1.4 Las trayectorias escolares reales como eje de la construcción de las configuraciones de apoyo y de las adecuaciones.

Flavia Terigi define a las trayectorias escolares teóricas como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que

supone el diseño de tal sistema, es decir la gradualidad establecida, en los tiempos ya delimitados, finalizando los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el curriculum (Terigi, 2008). Sin embargo cuando se analizan las trayectorias escolares reales de los sujetos, se reconocen itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Estas son sus trayectorias reales y desde una mirada inclusiva se deben asegurar, a partir de las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. Las configuraciones de apoyo y dentro de ellas, las adecuaciones son una estrategia pensada para garantizar dichas trayectorias cuando las condiciones subjetivas o del medio de los alumnos así lo requieran.

Se trata de indagar la singularidad de cada alumno y atender a la diversidad de la población escolar. Boggino y De la Vega plantean que se debe partir del “capital cultural” de cada alumno para pensar la enseñanza. Los contenidos no deben ser el punto de partida, sino los medios, dado que el curriculum es siempre abierto y flexible. Siempre es posible incluir contenidos no previstos en el curriculum y estos tienen que adecuarse a las posibilidades de aprender de los alumnos (Boggino y De la Vega, 2006). Estos autores plantean que la diversidad de conocimientos, normas, valores, marcas sociales y subjetivas son propias de los sujetos, no contemplarlas implicará que la complejidad de los contenidos y los modos de enseñar no se adecuen a las posibilidades reales de aprender de los alumnos. Desde su punto de vista, prestar atención a las diferencias singulares de cada alumno/a supone realizar adaptaciones curriculares, ya no pensadas desde la diferencia como un déficit, sino como un valor, un punto de encuentro, una instancia de enriquecimiento, una realidad dentro de la diversidad reinante en la escuela (Boggino y De la Vega, 2006).

Arnaiz menciona que transformar una escuela en inclusiva no consiste solamente en hacer algunos cambios al curriculum, sino en la filosofía, las estrategias de enseñanza y la organización estructural (Arnaiz Sánchez, 2003). La autora habla de un modelo curricular que plantea que las dificultades de aprendizaje de los alumnos no solo se deben a sus propios “déficits”, sino también a inadecuadas respuestas que dichos estudiantes reciben en su proceso educativo en sus escuelas, lo cual es compartido por Booth y Ainscow, cuando hablan de barreras en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002). Coinciden también en este planteo Diez y

Huete cuando manifiestan que la respuesta educativa a la diversidad tiene que tener como principio fundamental la individualización de la enseñanza (Diez y Huete, 1997).

Otros autores, como Casal y Lofeudo señalan que el diseño y puesta en marcha de estas trayectorias requiere pensar en configuraciones prácticas de apoyo. Se trata de diseñar intervenciones para potenciar las capacidades y minimizar las barreras con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía”. Se pueden pensar en trayectorias escolares que incluyan apoyos materiales, tecnológicos, didácticos, facilitadores de los lazos y que dichas configuraciones adquieran diversas formas (Casal &Lofeudo, 2010).

Al respecto, Filidoro plantea la importancia de poner en escena el concepto de trayectorias educativas diversas donde el foco no está puesto en la comparación permanente con el grupo sino en los avances que cada niño logra en relación con su propio punto de partida; avances que están vinculados con las particulares condiciones pedagógicas e institucionales en las que tiene lugar su escolarización (Filidoro, 2018).

Skliar también hace mención a la importancia de los sujetos como únicos en lugar de pensar en ellos como “los diversos” y en este sentido es importante destacar que cuando hablamos de trayectorias escolares reales, lo hacemos entendiendo que todas las trayectorias son diferentes, las de cualquier niño o niña y no solo las de algunos pocos. Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, sino la presencia; antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida etc., de diferentes espacialidades y temporalidades del otro. No es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad, se trata, de la irrupción inesperada del otro, del ser otro que es irreductible en su alteridad (Skliar, 2003).

1.5 La centralidad del sujeto “alumno” en la idea de inclusión a través de las Adecuaciones curriculares.

Los niños, niñas y adolescentes que transitan por las escuelas ingresan a las mismas para convertirse en “aprendientes” y para eso construyen un rol, el rol de “alumnos”. Dicha construcción solo sucede en las instituciones educativas, Perrenoud plantea que la naturalización sobre lo que supone la experiencia escolar lleva a desatender el hecho de que no todos los alumnos están en condiciones de “jugar el juego” sin reclamar una atención especial. Para constituirse como alumno, menciona el autor, será preciso construir una nueva identidad

que requiere aprender este particular oficio. Sin embargo, los niños no están en igualdad de condiciones para aprenderlo con el agravante de que, además, lo que tienen que aprender no es objeto de enseñanza para la escuela (Perrenoud, 2006). Por ello, los únicos que logran adaptarse rápidamente a lo que la institución les demanda son aquellos niños que reciben de su herencia cultural las claves para interpretar exitosamente lo que la escuela espera de ellos y responder a dicha demanda. En otros términos, son los niños cuyas condiciones socio-culturales los han preparado para ello, en las cuales juega un rol fundamental la experiencia escolar de los padres. Dicha preparación permite sólo a los niños más aventajados socialmente a adaptarse rápidamente a cualquier situación escolar, aunque esté alejada de su propia experiencia como alumnos. El trabajo con las configuraciones de apoyo y las adecuaciones curriculares permite la labor de los maestros con los niños que tienen historias escolares interrumpidas o marcadas por experiencias de fracaso. Muchas veces esos apoyos apuntan a enseñar el “oficio de alumno”, es decir, transmitir de manera explícita esas reglas que implícitamente atraviesan la propuesta de la escuela y que constituyen, sin embargo, condición de éxito en dicha institución.

Al respecto, Bourdieu plantea la importancia del compromiso de la escuela en evitarla transformación de las desigualdades sociales en desigualdades en la apropiación de los contenidos escolares, al no compensar explícitamente las diferencias iniciales (Ibarrola, 1985).

Es posible entonces, afirmar que la acción de estas configuraciones de apoyo opera en un sentido reparador de las trayectorias escolares de estos niños, en la medida en que logran reducir algunas barreras que obstaculizan tanto la permanencia en la escuela como los aprendizajes esperados.

Borsania firma que el objetivo de la escuela inclusiva se sitúa en garantizar la permanencia de todos los alumnos/as dentro del sistema educativo, para posibilitar desde la institución educativa una mayor y mejor educación, integración y contención social. Por lo tanto, si privilegiamos la escuela como la institución social por excelencia donde transcurre la vida infantil, es indispensable construir una escuela inclusiva, pluralista, donde la diversidad sea concebida como un valor humano y reconocida como un valor educativo que puebla las aulas y se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, etc. existentes en todo grupo escolar (Borsani, 2012). No se trata, entonces, de generar la peligrosa cultura de la tolerancia a la diferencia donde, desde un

lugar de poder, en este caso la escuela común, se le otorga al diferente, el dis - capacitado, un permiso o licencia para pertenecer a un grupo o institución privilegiada sino que se trata de construir una cultura inclusiva donde se respete la diferencia, se propenda a la equidad de oportunidades y la adecuación social y educativa.

La misma autora establece que discapacidad y las posibles necesidades educativas que de ella puedan desprenderse representan un condicionamiento pero nunca pueden pensarse como la esencia del aprendiente ni anteponerse a su subjetividad. Un niño/a o joven es un niño/a o joven más allá de la discapacidad y de sus particulares modos de aprender. El problema aparece cuando parece que el niño o adolescente con dificultades pierde el rango de aprendiz y toma el estatuto de problema o el del diagnóstico que lo sustituye. En este caso el conflicto no está solo en el alumno -que lo puede tener- sino también en los adultos de la escuela, en el lugar que estos les dan a sus alumnos y en el cómo se los piensa y qué se les ofrece y espera de ellos mientras habitan los muros áulicos (Borsani, 2012). Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el curriculum al alumno/a para favorecer la construcción del conocimiento. Diversificar la propuesta educativa es avanzar hacia una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. Las adecuaciones intentan articular dialógicamente la estructura armada y configurada de antemano desde el sistema educativo tradicional para la población escolar en general con las necesidades puntuales de un sujeto en particular.

Al respecto dicha autora va a decir que el desafío para la escuela hoy está en realizar las adecuaciones curriculares específicas pertinentes para que el niño/a, joven pueda sostener su lugar de alumno/a y se apropie del espacio escolar más allá del condicionamiento que le impone la discapacidad. No es entonces el niño el que se adapta o se somete a la currícula sino que se trata de lograr una planificación al servicio del aprendiente (Borsani, 2012).

En relación a retomar la centralidad del sujeto a pesar de sus diferencias, en las prácticas escolares, Skliar plantea que la diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, los demás, distintos a mí. La diversidad es pura exterioridad, es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado (Skliar, 2003). Y remarca la importancia de incluir acompañando a los

sujetos, a los alumnos, saludándolos, dándoles la bienvenida, siendo pacientes, posibilitando, dejando, cediendo, dando, mirando, leyendo, jugando, habilitando, atendiendo, escuchando, y no solo apuntando a grandes transformaciones reformistas; ni cambios de currículum, didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Así, en palabras del autor quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno (Skliar, 2012).

1.6 Construcción conjunta de las adaptaciones.

Cuando se piensa en la construcción de las adecuaciones curriculares los autores lo hacen siempre desde una perspectiva de la interdisciplinareidad (Boggino y De la Vega, 2006). Desde un trabajo en conjunto donde no solo sea el docente el encargado de realizarlas, sino profesionales, especialistas, médicos, funcionarios involucrados en hacer posible la escuela inclusiva que necesitamos (Borsani, 2001). Arnaiz Sanchez plantea la importancia de los equipos de apoyo trabajando en colaboración con los docentes para dar respuesta tanto desde una perspectiva de intervención como de prevención. Esta construcción conjunta debe correrse del modelo individual y apuntar a un modelo curricular, donde el trabajo no sea fragmentado en tareas y llevado a cabo por cada profesor de forma individual, sino en colaboración con equipos de orientación, tutores y/o servicios de apoyo (Arnaiz Sánchez, 2003). Plantear una elaboración conjunta de las adaptaciones permite no centrarnos exclusivamente en la dificultad de tal o cual alumno, sino en una intervención para todos, que contemple a la escuela en su globalidad.

Este abordaje interdisciplinario contempla el aporte de distintas perspectivas disciplinares, como las de la psicopedagogía, pero también otras que buscan articularse para lograr mejores formas de intervención. Arnaiz también menciona que dicho abordaje implica que las dificultades que antes se le imputaban a los alumnos pasen ahora a ser problemas institucionales, a los que la escuela en conjunto ha de responder (Arnaiz Sánchez, 2003). En el presente estudio se acuerda con estos supuestos y también se piensa la intervención de la psicopedagogía no desde un lugar de jerarquía, pensando en el especialista que sabe de dificultades de aprendizaje, sino como profesionales que trabajan dentro de la institución

educativa y que buscan construir una herramienta eficaz para intervenir sobre los problemas escolares (Boggino y De la Vega, 2006).

Todos los actores educativos constituyen apoyos para la enseñanza, en tanto que contribuyen a repensarla y reorganizarla para incluir a todos los estudiantes, todos los arreglos, dispositivos, proyectos y estrategias que se generen en las escuelas para que los docentes puedan enseñar a todos los estudiantes y que todos aprendan: agrupamientos flexibles, docentes que trabajan en equipo para planificar y dar clases en conjunto, organización de grupos de estudio sobre un mismo contenido con estudiantes de distintos grados, proyectos que incluyan a las familias; etc. (Ministerio de Educación, 2009).

En verdad, las maestras y los maestros solos no pueden, porque las y los docentes, cualquier docente, todo no puede, pero no porque algo le falte sino por estructura: no todo está de su lado, no tiene todo el saber ni acerca del contenido a enseñar, ni acerca de la condición particular de cada niño, ni sobre de qué modo acercar la enseñanza al aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Sola no puede: necesita espacios de supervisión; necesita pareja pedagógica; necesita pares con los que reflexionar, discutir, consensuar, (y eso es tiempo); necesita espacios de formación en servicio; necesita un equipo de orientación escolar en la escuela (Pitton, Demarco, y Larripa, 2018).

La inclusión escolar de sujetos en situación de discapacidad requiere de la creación de condiciones que permitan a las maestras y maestros modificar tanto sus miradas como, consecuentemente, sus propuestas educativas. Necesitan un equipo escolar interdisciplinario disponible para compartir sus preguntas. Un equipo disponible para acercarle lecturas sobre sus intervenciones y también para construir propuestas desde la inmanencia de las prácticas, tiempo con otros para reflexionar, para registrar y escribir, para preguntar, dialogar, pensar y crear. Necesita una pareja pedagógica, espacios para compartir experiencias con sus pares y para transmitir sus experiencias y su saber acerca del grupo y de cada niño y cada niña y espacios de formación en servicio.

La presencia de las configuraciones de apoyo implican en la práctica una serie de articulaciones que hacen posible que estos dispositivos puedan efectivamente operar en el ámbito escolar y producir resultados sobre los modos que los niños encuentran para relacionarse con los otros y con el conocimiento; es decir, sobre las formas de habitar las aulas como alumnos. No obstante, dichas articulaciones requieren complementarse y ser

profundizadas a partir de un vínculo más fluido entre las instancias responsables de coordinar el trabajo docente, como los equipos directivos de las escuelas comunes, especiales, profesionales intervinientes (Casal, 2019). Esto implica para las instituciones educativas muchas veces, atreverse a navegar en los mares de la incertidumbre y la creatividad, para ello es importante que la escuela renuncie al mandato y la ilusión de un saber garantizado y absoluto. Esta tarea requiere de la aceptación de admitir la finitud, limitación e incompletud de todo conocer. De esta manera se entiende que no hay un solo camino o un solo dispositivo adecuado para pensar, explorar, inventar y conocer (Najmanovich, 2001).

Por las características del sistema educativo en Ushuaia se cuenta con un psicopedagoga en cada escuela y el abordaje no se plantea desde un enfoque clínico sino pensado como un trabajo colaborativo, interdisciplinario con los docentes y no centrado solo en el estudiante sino en la escuela y en las propuestas curriculares. Así se piensan como parte de las funciones de los profesionales el acompañamiento en el aula y la elaboración conjunta de intervenciones y adaptaciones de acceso o curriculares, coincidiendo con lo planteado por Arnaiz Sánchez, la atención a la diversidad del alumnado es un objetivo constante de la intervención psicopedagógica (Arnaiz Sánchez, 2003).

Al respecto, este trabajo interdisciplinario parte de preguntas similares a las propuestas por Najmanovich: ¿Cómo construir un diálogo entre distintas disciplinas, entre distintos modos de conocimiento? El primer paso consiste en reconocer las diferencias, no para integrarlas o sintetizarlas, sino para aprender a navegar en la diversidad, dando lugar a que aparezca un acontecimiento, una nueva forma de intervenir que nos lleve hacia nuevos espacios cognitivos o que enriquezca nuestro trabajo actual. La interdisciplina es el diálogo entre diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, enriqueciéndonos con ella. El cultivo de esta práctica implica el abandono del totalitarismo monológico, de la creencia en que una disciplina puede recubrir completamente un objeto que le es propio, que existe un solo método de interrogación (Najmanovich, 1998).

1.7 Dificultades en su construcción e implementación.

Anteriormente se citó a autores que hablan sobre el paradigma que atraviesa la escuela hoy, sobre la diversidad reinante en las aulas, la obligatoriedad de la inclusión y como para

llevarla a cabo era necesario realizar configuraciones de apoyo, dentro de las cuales se incluían las adecuaciones curriculares. Sin embargo la realidad a la hora de pensar cómo construir y llevar a cabo las mismas dentro de las aulas no está exenta de dificultades.

Una de las primeras dificultades que se observa es cómo conjugar la existencia de un currículum con contenidos comunes para todos, la necesidad de atender a una población cada vez más diversa de estudiantes y todo esto con recursos limitados en cuanto a la cantidad de alumnos que cada docente tiene en su grupo (Gimeno Sacristán & Perez Gómez, 1992). Tradicionalmente las aulas se han caracterizado por impartir una enseñanza bastante homogénea, por esta razón cuando hablamos sobre la necesidad de tener en cuenta la diversidad de los alumnos, a los docentes les resulta muy difícil planificar propuestas pensando en una diversificación curricular. Generalmente lo que sucede es que se planifica de manera general para todos los alumnos, con un mismo texto, siguiendo todos en simultaneo las explicaciones dadas por el docente. Si un estudiante en particular tiene dificultades para aprender eso que se les dio a todos, se considera que tiene dificultades y se piensa en abordajes individuales por fuera del aula, en vez de pensar la necesidad de adaptar la propuesta curricular (Arnaiz Sanchez, 2003).

Stainback y Stainback (1999) exponen que existe una duplicidad en las perspectivas de profesorado respecto a la atención a la diversidad. Si bien por una parte consideran que los alumnos con problemas de aprendizaje tienen derecho a las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros, por otra sus actitudes hacia la inclusión y la necesidad de realizar propuestas diversas en relación a la planificación son negativas. Es un reto de la educación hoy pensar la escuela inclusiva llevando al profesorado a ser más competente para planificar procesos educativos diversos y emplear métodos de trabajo y enseñanza cooperativos. La atención a la diversidad requiere el abandono de concepciones ancladas en el modelo del déficit, de la visión individualizada del alumno con dificultades de aprendizaje. Se trata de pensar un modelo de diversificación curricular (Borsani, 2010) donde los docentes enriquezcan sus teoría y práctica respecto de las formas de responder a los procesos de enseñanza que requieren hoy todos los alumnos. Esto, plantea Arnaiz Sanchez, significa considerar las diferencias entre los alumnos como un medio para enriquecer las actividades de aprendizaje y mejorar la calidad de la práctica del docente (Arnaiz Sanchez, 2003).

Otra de las dificultades en la construcción e implementación de las adecuaciones tiene que ver con la naturaleza del trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos o equipos de gabinete. Boggino y De la Vega (2006) hablan de obstáculos como ficciones que impregnan el imaginario y la cultura escolar. Una de ellas es la ficción del especialista *psi*, como alguien que detenta algún saber o jerarquía diferente que el docente no puede alcanzar. Esto ubica al profesor en un lugar de imposibilidad, por lo que el que él que sabe y deberá solucionar los problemas de aprendizaje es el especialista. Otra de las ficciones que aparecen es la *del individuo*, el problema siempre es el niño. Aquí la escuela queda totalmente excluida: la subjetividad del docente, los fenómenos grupales, la cultura institucional, las estrategias didácticas no son interpeladas ni por la escuela ni por el profesional que se encarga de “tratar” al niño. A través de un abordaje interdisciplinario conjunto se busca desarmar estas ficciones, interrogar a los educadores sobre sus prácticas y contemplar no solo al niño, sino también a la escuela y su contexto social y comunitario (Boggino y De la Vega, 2006).

Además a la hora de implementar las adecuaciones se observan impedimentos que tienen que ver con presupuestos de los actores educativos. Al respecto Filidoro ejemplifica los mismos cuando explica que una de las expectativas al realizar adaptaciones es esperar que el estudiante hagan “el click” o que se “empareje con el resto”, que haga como los demás, como todos, como se debe, como se espera. La autora explica que uno de los riesgos de esto es el “como si”, donde los alumnos quedan lanzados a saber lo que no entienden, a decir lo que no piensan, a un hacer reproductivo por fuera de un sentido. El objetivo de equiparación es incompatible con la idea de educación inclusiva (Filidoro, 2018). No se trata de “compensar el desfase”. En una escuela plural en la que la diferencia no es un problema, no hay desfases.

Se observan también, a veces con mucha fuerza, los choques entre el paradigma de la escuela moderna versus el ideal de inclusión. En este sentido Skliar menciona estas dificultades al hablar de tiempos, el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir el otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza etc. Modernidad y Escuela, como una temporalidad simétrica donde cada cosa debería tener su espacio y cada espacio

seguir el ritmo de un tiempo monocorde, insensible, inevitable (Skliar, 2012). Este deseo de los mismos tiempos, los mismos espacios se manifiesta también como resistencia cuando se plantea la posibilidad de construir e implementar configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares.

1.8 La construcción de las adecuaciones en las escuelas públicas de Ushuaia.

Es en esta elaboración con otros desde donde se parte en las escuelas públicas de Ushuaia. La implementación de las adecuaciones curriculares se encuentra enmarcada en la Resolución Ministerial de Educación 1285/07 y en el trabajo de los equipos interdisciplinarios de cada institución que cuentan con un psicopedagogo por escuela, por lo cual se piensa un trabajo en conjunto entre docentes y psicopedagogos para poder llevar a cabo las mismas.

Se parte también de la ventaja de que muchas aulas de las escuelas de la ciudad cuentan con dos docentes dentro del aula, que funcionan como “pareja pedagógica”. Esto permite que dos profesores puedan tener un conocimiento compartido de un mismo grupo, con el fin de realizar las adecuaciones a la planificación y garantizar una atención personalizada (Bassedas y Comadevall, 2001). Entre las funciones del rol de pareja pedagógica están las expuestas por Moreno, donde explican que dichos maestros se centran en la atención de pequeños grupos de cada grado, si es posible dentro del aula del grado común, pero si la situación lo requiere retiran del salón a los alumnos con mayor dificultad durante una o dos horas de clase para realizar un trabajo específico (Moreno, 2015). Esta autora también menciona como modelo superador la instancia de trabajo con docentes y parejas pedagógicas donde los alumnos permanecen siempre en su aula común, y las maestras organizan sus proyectos de trabajo con acuerdos metodológicos, de contenidos, de estilo y evaluando permanentemente sus prácticas, ajustándolas a las necesidades de niños y grupo. En este sentido las prácticas inclusivas no suponen que un docente deba dar respuestas a todos sus estudiantes en forma individual sino que esta posibilidad se dará gracias a la planificación conjunta y a la relación con estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, otros profesionales, organizaciones de la sociedad civil, didactas, entre otros. Es un trabajo articulado para favorecer la inclusión y dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes. En las escuelas inclusivas, los docentes de escuelas especiales, o los docentes de las escuelas

comunes, así como todos los actores de la comunidad educativa trabajan de forma colaborativa para garantizar la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto es, trabajan juntos para que, no solo los estudiantes con discapacidad u otros estudiantes de grupos excluidos estén físicamente en la escuela común, sino para que todos sean valorados, apoyados, estimulados y aprendan juntos (Stainback y Stainback, 2007).

Si bien se apunta a lograr esto último en las escuelas de Ushuaia la realidad es que se podría afirmar que la modalidad de “pareja pedagógica” no llega a asumir en ninguno de los dos casos un carácter transformador de las prácticas habituales de enseñanza en la escuela primaria, que suelen basarse en el trabajo individual de un docente a cargo de la conducción pedagógica de un grupo de alumnos. En cambio, la noción de pareja pedagógica en un sentido profundo implicaría considerar la enseñanza como práctica colectiva, llevada a cabo por dos docentes complementarios y diferentes, que han tenido la oportunidad de reflexionar conjuntamente acerca de los contenidos, los objetivos y las estrategias didácticas, y que se hacen cargo también de manera conjunta de los procesos y resultados del trabajo de enseñar. En este sentido, para hacer efectivo el trabajo en pareja pedagógica -ya sea que el apoyo se brinde dentro o fuera del aula- se requieren tiempos y espacios de planificación conjunta, dichos espacios se busca que puedan ser establecidos también en conjunto con los miembros de los equipos interdisciplinarios de Ushuaia.

La suma de de los profesionales de los gabinetes a la construcción de adecuaciones permite pensar un trabajo en equipo, introduciendo innovaciones metodológicas y cambios en las planificaciones generales, adaptando así las propuestas curriculares a la diversidad del alumnado. Cabe destacar que el rol de los psicopedagogos en los equipos interdisciplinarios tiene que ver con lo propuesto por Casal cuando menciona que la tarea consiste, justamente, en crear las condiciones para que las escuelas y las maestras y los maestros con convicción, voluntad e intención de llevar adelante prácticas inclusivas, puedan hacerlo. Los procesos de negociación, alianza, encuentros y desencuentros entre adultos, producen significaciones que instituyen las condiciones de posibilidad para los proyectos de los inclusión de los niños y niñas que transitan por Ushuaia (Casal, 2019). Desde este enfoque la práctica psicopedagógica está pensada para apoyar a las escuelas a cumplir con el propósito de que todos los alumnos

avancen en los aprendizajes -más allá de las diversas y desiguales situaciones de partida (Ministerio de Educación, 2010).

En esta práctica y reflexión conjunta, es donde surgen preguntas, perspectivas, planteamientos acerca de las construcciones de dichas adaptaciones, su implementación, su sentido dentro del paradigma de la inclusión y sobre todo su impacto en la realidad diaria de los alumnos que atraviesan las escuelas públicas de Ushuaia.

2. Antecedentes

Se han encontrado pocos antecedentes de investigación de la temática específica de las adaptaciones curriculares, la mayoría de ellos provienen de España y algunos de países de América Latina y Argentina. Por ejemplo, Cardona Moltó (2003) analizó las percepciones del profesorado sobre las adaptaciones instructivas, en términos de posibilidades de aplicación, efectividad y conveniencia de utilizarlas. Para esto definió las mismas como cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor que resultan aplicables a todos los alumnos y no requieren modificaciones significativas del currículum; diferenciándolas así de las adaptaciones curriculares específicas.

El diseño del estudio fue mixto y los objetivos fueron analizar cómo valoran los profesores las adaptaciones de la enseñanza en términos de posibilidades de aplicación en el aula, efectividad y conveniencia para los alumnos y en segundo lugar, si esas valoraciones difieren en función de la etapa o nivel de enseñanza en que se encuentran esos profesores. La población provino de seis centros educativos (jardines y escuelas de todos los niveles) y la muestra estuvo compuesta por: 16 maestros de educación infantil, 34 de primaria, 26 de secundaria y 13 profesores de bachillerato. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios y una escala tipo Likert y arrojaron resultados que demostraban como las adaptaciones instructivas tienen para el profesorado una aceptación moderada y si bien la mayoría las considera posibles de aplicar y efectivas, sólo una minoría cree que es pertinente hacer un uso más amplio de ellas. Dicha apreciación básicamente no difiere significativamente entre los docentes de los niveles obligatorios de la enseñanza, pero sí entre éstos y los de bachillerato (nivel superior en ese país). También en dicho trabajo como conclusiones se

analizaron las implicaciones educativas y la necesidad de introducir cambios y mejoras en su formación para atender la diversidad.

Dubrovsky, Iglesias y Saucedo (2003) llevaron a cabo una investigación de tipo cualitativo y de diseño de investigación– acción con docentes de EGB 1 y 2. Los objetivos del mismo fueron dos: promover, a través de la investigación – acción estrategias para generar espacios de problematización sobre la autonomía del maestro en relación curriculum y sus prácticas; y facilitar la comprensión junto a otro profesional, de los marcos ideológicos que obturan la mirada de la realidad, para a partir de allí encontrar nuevos modos de leerla y transformarla.

Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas a docentes, directores y coordinadoras de EGB 1 y 2 con el fin de indagar sus conceptualizaciones en relación con las nociones de diversidad, heterogeneidad, ritmos de aprendizaje y adaptaciones curriculares. Como resultado de esta indagación las autoras decidieron formar el equipo de investigación el último grupo de docentes entrevistados, provenientes de una escuela periférica. Posteriormente se implementó un taller reflexivo con los docentes y se realizaron observaciones y registros de clases, a la vez que se continuó con las entrevistas individuales. Algunos de los resultados arrojados en la investigación demostraron que los docentes poseían un conocimiento acotado sobre las adecuaciones curriculares y cómo implementarlas, a la vez que manifestaban impotencia y cansancio frente a la tarea escolar diaria, impidiéndoles esto poder implementar prácticas inclusivas que contemplaran adaptaciones al curriculum y la heterogeneidad de sus alumnos.

Más adelante Ritaco Real (2011) desarrolló una investigación de diseño cualitativo analizando el impacto de la exclusión social y las medidas para contrarrestarlas desde la institución escolar, llamadas medidas de atención a la diversidad y programas de adaptaciones curriculares. La muestra seleccionada fue de tres centros educativos públicos de ESO que cumplían con los criterios de estar ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural; tener estudiantes en riesgo de exclusión, y que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al estudiantado en situación de riesgo de fracaso escolar. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron las entrevistas a profesionales que trabajaban en los centros. A partir del análisis de los datos los resultados demostraron altos grados de deserción escolar en estos contextos y la necesidad de establecer estrategias

anticipatorias de formación académica y laboral, como una vía de respuesta más ante dicho aumento. A lo largo de la investigación se observó cómo un amplio sector del profesorado demandaba un mayor compromiso y entrega por parte de los padres y madres, al tiempo que promovían un conjunto de actividades pedagógicas para incentivar la participación familiar. El estudio concluye resaltando la importancia de contar con políticas educativas que convoquen a todos los actores para lograr una verdadera equidad educativa.

Casal, Lofeudo y Lerman (2011) condujeron una investigación de diseño mixto cuyo objetivo fue analizar culturas y prácticas que se desarrollan en el marco de la inclusión educativa en su ciudad. Se indagó sobre las condiciones que se consideran facilitadoras de estos procesos, dando especial relevancia a las configuraciones de apoyo como andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades. Se utilizaron instrumentos para recolectar datos de carácter exploratorio y descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. Dichos instrumentos fueron los siguientes:

- 1) Ficha de la Institución Educativa con datos para contextualizar a la escuela, su formato y las condiciones del trabajo escolar.
- 2) Observación Institucional y de clases.
- 4) Cuestionario de Reflexión sobre Problemas de Integración Escolar y de Reflexión sobre Problemas de Configuraciones de Apoyo de Educación especial en escenarios situados en escuelas comunes
- 5) Entrevistas semiestructuradas realizadas a los actores educativos.

En los resultados se observó que al ampliar la mirada sobre las configuraciones prácticas de apoyo, lo que apareció en los discursos de los docentes que las llevaban adelante era la importancia asignada al trabajo en equipo, y la reflexión sobre el espacio de la escuela como un espacio común para todos los niños. Los autores concluyeron que desde la perspectiva de los actores psicoeducativos implicados, el recorrido por la escuela común para los niños con discapacidad o con restricciones para aprender y participar comienza a ser un espacio transicional transitado también por los profesionales de la educación especial que hacen visible la inclusión y la presencia de alumnos diferentes.

En otro nivel educativo los autores Amer y Pascual (2015) realizaron un trabajo de investigación con el objetivo de analizar la apropiación e implementación de los programas de

diversificación curricular en cuatro institutos de enseñanza secundaria. En dicho estudio se recogió por un lado la reflexión sobre los discursos y posicionamientos del profesorado y equipos de orientación, y, por otro, del alumnado participante en el programa o con una trayectoria educativa muy similar. El diseño fue cualitativo y para la recolección de datos se utilizaron entrevistas y técnicas de observación de clase, buscando, primero, de qué maneras los centros, a través de los equipos de orientación y el profesorado, se apropiaban y despliegan los programas de diversificación curricular; y, segundo, cómo vivía el alumnado su participación en los programas, qué elementos diferenciales destacaban del programa y cómo lo situaban en las narraciones sobre sus trayectorias educativas. Para ellos se llevaron a cabo entrevistas y técnicas de observación en clase.

Se entrevistaron un total de 24 personas: 4 orientadores, 4 profesores-tutores de programas de diversificación curricular, 4 profesores de ESO, 6 alumnos de programas DC y 6 alumnos de ESO. En el caso del alumnado, se adoptó una perspectiva longitudinal, realizando dos entrevistas a cada alumno: una al principio y una al final de su primer año en los programas DC. Los principales resultados apuntaron a un balance positivo del programa en los centros estudiados, tanto por parte de los profesionales educativos como del alumnado, destacando especialmente la metodología docente como la composición del grupo. Desde el equipo de orientación se indicó que se encuentran a veces con profesorado poco implicado con las medidas de atención a la diversidad: por ejemplo, cuesta implicar a los profesores de área en las adaptaciones curriculares. Se señalaron dificultades de coordinación con los profesores de área a la hora de diseñar y organizar las adaptaciones. El profesorado y los equipos de orientación entrevistado coincidieron en señalar como factores de éxito de los programas de diversificación curricular el estudio de contenidos aplicados y prácticos, no tanto conocimientos abstractos; y la visión del profesor como figura de referencia y cercana.

En otro momento Arriagada Puschel, Burgos-Videla, Navarro-Aburto y OsseBustingorry (2016) llevaron a cabo una investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico, describiendo el proceso que se realizó para llevar a cabo las adaptaciones curriculares en la asignatura de matemática. Las mismas se realizaron trabajando en coordinación entre docentes de Matemática y de Educación Diferencial. La principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y los objetivos fueron describir la implementación de las adaptaciones curriculares con sus convergencias y divergencias en

educación matemática para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales transitorias; y generar una nueva perspectiva de las adaptaciones curriculares, como una herramienta necesaria y generadora de inclusión educativa. Los participantes de este estudio fueron 10 docentes de 2 instituciones educativas con programa de integración.

Los principales hallazgos arrojaron que profesorado y personal encargados del Programa de Integración Escolar cumplen con las normativas y requerimientos del decreto que enmarca la realización de las adaptaciones curriculares, pero dicho cumplimiento está sujeto a la informalidad en la articulación y planificación debido a la falta de tiempo y recursos disponibles. De este modo, como conclusión se plantea que existe una necesidad constante de adaptaciones curriculares, pues son un mecanismo que permite lograr la individualización de la enseñanza, mejorando la calidad de vida y la educación especial en ese país.

Asorey y Martínez (2017) condujeron un trabajo de diseño cualitativo siguiendo un proceso de investigación-acción, que contó con la participación voluntaria de 88 estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado, se diseñaron y/o adaptaron cuentos inclusivos en colaboración con la Organización Nacional de Ciegos de ese país. El proceso pretendió avanzar con los estudiantes en el compromiso activo con la inclusión educativa y social e iniciarles en el Aprendizaje-Servicio. En primer lugar, se reflexionó sobre los aprendizajes y el proceso seguido por los estudiantes universitarios, cuando afrontan la tarea de diseñar y adaptar cuentos actuales, generando contextos de aprendizaje compartido para niños con restos visuales, con ceguera y con visión normal. En segundo lugar se dio voz a los maestros especialistas en discapacidad visual que colaboran en la formación del alumnado universitario y que realizan el seguimiento de los trabajos. Se planteó varios objetivos específicos: erradicar creencias erróneas sobre la inclusión dentro de ese grupo de estudiantes, iniciarse en el aprendizaje de servicio, profundizar en las necesidades educativas del alumnado con diversos grados de pérdida visual dando respuesta a dichas necesidades, desarrollar materiales adaptados para alumnado que presenta una pérdida de visión o ceguera, dar voz a los participantes en el proyecto a partir de sus reflexiones sobre el mismo; y obtener información que permita mejorar la propuesta de aprendizajes de servicio en cursos posteriores.

La muestra seleccionada fue de 88 alumnos matriculados en la asignatura de Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo del Grado de Educación Primaria, de los cuales 62 eran mujeres y 26 varones; los dos maestros itinerantes especialistas en

discapacidad visual (un varón y una mujer); y, por último, se eligieron al azar tres niñas con visión normal (una de 6 años y dos de 7 años), tres con restos visuales (un niño de 5 años y dos niñas con 5 y 6 años) y tres con ceguera (dos niñas de 6 años y una de 7), escolarizados en diferentes centros educativos de dicha provincia.

Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y los cuestionarios bajo modalidad online. De los resultados obtenidos los autores hablaron de un empoderamiento del alumnado en tres aspectos claves de su formación: el aprendizaje, la cohesión que genera el trabajo colaborativo y la formación en valores, abarcando lo social y prestando especial atención a la inclusión. El aprendizaje dejó de ser considerado como la adquisición de conocimientos de forma individual para integrarse en un proceso de participación social. La competitividad desapareció para dar lugar a la búsqueda de metas comunes, generándose una gran cohesión intragrupo pero también intergrupos. El alumnado de educación infantil y educación primaria destinatario de los materiales adaptados, así como los profesores involucrados manifestaron estar muy satisfechos con la experiencia de compartir cuentos educativos, lo que les permitió un acercamiento al mundo de los niños con discapacidad y, a su vez, ayudo a visibilizar la realidad del alumnado con ceguera o restos visuales.

Finalmente Arroyo y Obando (2013) realizaron una investigación con el propósito de conocer las expectativas, inquietudes, responsabilidades y perspectivas de estudiantes con adecuación curricular no significativa en Matemática, para crear un perfil académico de estos. La muestra estuvo compuesta por un grupo de undécimo nivel donde no había estudiantes con adecuaciones curriculares significativas. Se consideraron todos los estudiantes de dicho grupo y, en particular, a seis que poseían una adecuación curricular no significativa en Matemática (cinco mujeres y un varón, con edades entre 16 y 19 años). Se utilizó un diseño cualitativo, el estudio de caso como método y se aplicaron como técnicas de recolección de datos las observaciones de clase, cuestionarios a estudiantes, entrevistas no estructuradas a docente y educandos, y a estudiantes con necesidades especiales.

En los resultados más relevantes, se evidenció la ausencia de modificaciones al currículo en el aula por parte de la docente. Solo se destacó la lección adicional para realizar las pruebas. En cuanto a las dificultades de los estudiantes para su aprendizaje matemático, se destacó un inadecuado manejo de conceptos matemáticos y de conocimientos previos relacionados. También se encontró, entre los actores del proceso de adecuación curricular,

muy escasa comunicación. Sin embargo, los estudiantes con esta condición se ayudaban mutuamente y mostraban solidaridad. Con base en los hallazgos reportados, se recomendó que los docentes de Matemática fortalezcan en estos estudiantes los contenidos previos que no dominan correctamente. Además, supervisar más de cerca el avance académico de estos estudiantes.

3. Planteo del Problema

Las adaptaciones curriculares son propuestas pedagógicas que tienen como objetivo privilegiar las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y sostenerlo como alumno regular dentro del sistema educativo. Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículum al alumno/a para favorecer la construcción del conocimiento (Borsani, 2012). A partir de este planteamiento, docentes y Psicopedagogos, entre otros profesionales, se ven en la obligación de hacer frente a multiplicidad de estilos de aprendizaje diversificando la propuesta educativa, avanzando hacia una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La implementación de Adecuaciones curriculares desde este punto de vista no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, generar redes, que posibiliten progresar curricularmente junto a otros, promover el trabajo colaborativo, participativo, con las familias, los niños, la comunidad, los docentes de la escuela y los psicopedagogos (Cappelletti, 2010).

La problemática a investigar persigue el objetivo de analizar cuáles son las perspectivas de los docentes y psicopedagogos sobre la construcción e implementación de Configuraciones de Apoyo: específicamente de las Adaptaciones curriculares en escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia, para luego poder comparar si estas visiones son similares entre sí o en que aspectos difieren. Para esto toma aportes de autores que plantean la importancia de las adecuaciones curriculares dentro del paradigma de la inclusión, entendiendo a la escuela como un espacio plural donde se trabaja con un alumnado diverso, con el cual es necesario comprometerse para articular a cada sujeto con el mundo de la cultura y el saber (Borsani, 2001). Para poder hacer este trabajo de atender a la diversidad es

inevitable realizar configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares, de modo que contemplemos así las trayectorias escolares reales de los estudiantes (Terigi, 2008).

Para analizar el problema también se tomaron aportes de estudios realizados previamente sobre la temática, como el expuesto por Amer y Pascual (2015), quienes en su estudio exploraron las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria en otro país. A través del análisis de los datos estos autores pudieron observar que se encontraban en ocasiones con un profesorado poco implicado con las medidas de atención a la diversidad, específicamente área en las adaptaciones curriculares. Se señalaron también dificultades de coordinación con los profesores de área a la hora de diseñar y organizar las adaptaciones (Amer y Pascual, 2015).

Específicamente se plantean dos preguntas de investigación:

¿Qué perspectivas poseen los docentes sobre la construcción e implementación de las Adaptaciones curriculares en la escuela n° 13 de educación primaria de la ciudad de Ushuaia?

¿Qué perspectivas poseen los psicopedagogos sobre la construcción e implementación de las Adaptaciones curriculares en las escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general:

Analizar cuáles son las perspectivas de los docentes y psicopedagogos sobre las Configuraciones de Apoyo: específicamente sobre la construcción e implementación de las Adaptaciones curriculares en escuelas de educación primaria de la ciudad de Ushuaia, así como las similitudes y diferencias entre las mismas.

4.2 Objetivos específicos:

- Explorar qué piensan los docentes y psicopedagogos sobre la construcción e implementación de las Adaptaciones curriculares de acuerdo a la resolución propuesta por el Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, que

contempla un trabajo conjunto entre docentes y equipos de gabinetes (psicopedagogos).

- Investigar las diferencias y similitudes entre estas perspectivas y cómo consideran los actores educativos que impactan en la construcción e implementación de dichas Adecuaciones.

5. Método

5.1 Diseño

El Diseño es cualitativo, utilizando la teoría fundamentada cuyo objetivo es generar una teoría que explique las relaciones subyacentes en una realidad determinada, en este caso esa realidad tendrá que ver con la construcción e implementación de adecuaciones curriculares en las escuelas públicas de Ushuaia. A través de este diseño mediante la codificación, el muestreo teórico y las comparaciones constantes entre la información obtenida, se buscará alcanzar la saturación en los datos, aquella que permite explicar las relaciones que existen entre las categorías de la realidad observada. La obtención de notas o “memos” partirá de las entrevistas realizadas a los docentes y psicopedagogos, se realizará un análisis de esos datos y se buscará generar una teoría que explique las relaciones entre los datos/categorías.

5.2 Participantes

El total de la muestra estará compuesto por 8 participantes todas mujeres, 4 docentes de la escuela N° 13 y 4 psicopedagogas de distintas escuelas con edades comprendidas entre los 26 y los 43 años residentes de la ciudad de Ushuaia. El tipo de muestreo es no probabilístico incidental lo cual significa que las participantes fueron elegidos en base a la accesibilidad de las mismas.

5.3 Técnicas de recolección de datos.

Los datos se recolectaran a través de entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevistas se caracterizan por recolectar datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico.

Se eligieron tres variables que serán analizadas:

- Adaptaciones curriculares (nominal)
- Perspectivas de los docentes (nominal)
- Perspectivas de los psicopedagogos (nominal)

Algunas de las preguntas que contiene dicha entrevista son:

1- ¿Ha participado en la construcción de Adaptaciones curriculares? ¿Cómo ha sido dicha construcción? (en conjunto con docente, psicopedagoga, equipo de orientación, equipo directivo)

2- (Si el proceso de elaboración ha sido en conjunto) ¿Considera que este proceso de construcción en conjunto con psicopedagogos es beneficioso para la implementación de la adecuación? ¿Por qué?

Se adjunta la entrevista completa en el apartado de Anexos.

5. 4 Procedimiento

La investigación consta de dos grandes etapas, la primera tiene que ver con la revisión bibliográfica sobre la temática de Configuraciones de Apoyo y específicamente de Adecuaciones curriculares, la elaboración de marco teórico, antecedentes, objetivos, desarrollo del método y elección de técnicas de recolección de datos. La segunda etapa se tratará de la recolección de datos en el campo para el posterior análisis de los mismos y la elaboración de conclusiones finales.

La recolección de datos se realizará con docentes y psicopedagogas que trabajan en escuelas públicas. En el caso de las docentes todos pertenecen a la escuela n° 13 y las entrevistas se realizarán allí mismo, en las horas complementarias donde las maestras no están al frente del grupo. En el caso de las psicopedagogas la entrevista será acordada de manera personal con cada una de las cuatro profesionales dado que trabajan en distintas escuelas y cumplen diversos horarios. A todas los participantes se les pedirá su consentimiento y se les informará sobre las características de las entrevistas y el uso de los datos, previo a la realización de las mismas.

6. Cronograma de Actividades

Actividad	Meses			
	1	2	3	4
Revisión Bibliográfica	X	X	X	
Elaboración del Marco Teórico	X	X		
Redacción de los Antecedentes		X		
Armado de objetivos e hipótesis de investigación		X		
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección			X	
Recolección de datos en campo			X	
Análisis de datos			X	
Discusión y referencias			X	X
Entrega de la tesis				X

7. Resultados

Se analizan los resultados tomando las convergencias y divergencias de las entrevistadas, de cada pregunta.

7.1 Participación en la construcción de las Adaptaciones curriculares.

El total de las entrevistadas (4 docentes y 4 psicopedagogas) había participado de elaboraciones de adaptaciones curriculares. Todas las docentes coincidieron en haberlas realizado en conjunto con psicopedagogas y parejas pedagógicas. Solo una docente había realizado adecuaciones en conjunto con psicopedagoga pero sin contar con pareja pedagógica. En cambio en las entrevistas con las profesionales la mayoría podía relatar que las construcciones habían sido mixtas, en algunos casos sí en conjunto con docentes y en otros en soledad, construyendo el proyecto formal y luego informándole al docente de la necesidad de

adaptar en el aula. Todas las entrevistadas mencionaron en mayor o menor grado la dificultad de realizar esas construcciones en conjunto y poder articular un buen trabajo en equipo.

7.2 La elaboración en conjunto y sus beneficios.

En las entrevistas a las docentes hubo paralelismos sobre los beneficios versus las dificultades que acarreaban las construcciones en conjunto. Coincidían en que era bueno pero remarcaban las dificultades para acordar maneras de trabajo y visiones de la enseñanza. Algunas docentes resaltaron la dificultad de el trabajo de a dos (parejas pedagógicas) en el aula sino se articula bien. Dos de las maestras manifestaban que esa construcción de adecuaciones con las parejas pedagógicas muchas veces llevaba a que algunos niños trabajen con una docente de manera individualizada pero viendo contenidos completamente distintos al resto del grupo, incluso a veces actividades de materias distintas. Tres de las docentes manifestaron no necesitar el rol de los psicopedagogos para realizar adaptaciones, afirmando que las llevan día a día en la práctica, aunque en la informalidad. Una de ellas en cambio resalto la importancia de trabajar en conjunto con los equipos de orientación.

En las entrevistas a las psicopedagogas se notan convergencias entre sí y diferencias con las docentes. Todas coincidieron en los beneficios de hacerla en conjunto, dado que se complementan los conocimientos específicos del área con la práctica diaria docente en el aula. Una de las psicopedagogas planteo que era imprescindible que las adaptaciones curriculares se realicen en conjunto entre las profesionales y los maestros. Todas coincidieron en que el trabajo en parejas pedagógicas para implementar las adecuaciones es mejor que solo la figura del docente con todo el grupo de alumnos.

7.3 Dificultades en la construcción de las adecuaciones.

En esta pregunta se observaron convergencias, dado que tanto docentes como psicopedagogos coinciden en que una de las principales dificultades está en lograr realizar el trabajo en conjunto, encontrar los tiempos institucionales para reunirse y poder realizar acuerdos sobre cómo trabajar con las adaptaciones y los niños que las necesitan.

Dos de las docentes y una psicopedagoga coincidieron en señalar que muchas veces se realizan los proyectos de adecuaciones pero luego no se revisan, no se evalúan los avances y/o

retrocesos y eso puede llevar al estancamiento de las propuestas y los avances de los niños y niñas.

Todas las profesionales de gabinete coincidieron también en la dificultad que implica pasar del papel del proyecto de adaptación a su real implementación en el aula. Las maestras en cambio mencionaron lo difícil que es en la práctica diaria realizar actividades diferenciadas para algunos estudiantes y luego para todo el grupo. Solo una de las psicopedagogas comento que esta es una dificultad que los docentes siempre le manifiestan.

Dos de las docentes también mencionaron que el sistema educativo es un obstáculo muchas veces, dado que puede pasar que dos maestros trabajen bien en parejas pedagógicas con ese grupo de niño y las adecuaciones pero al otro año muchas veces esos maestros cambian, el sistema no les permite seguir si no son titulares, o los docentes nuevos no toman lo trabajado con las adaptaciones y se evalúa a los niños con un curriculum común resultando en su repitencia.

Todas las psicopedagogas coincidieron en señalar que una de las mayores dificultades es que los niños con adecuaciones muchas veces realizan una actividad completamente diferente al resto y no se trabajan los contenidos desde una propuesta diversificada. Una de las maestras entrevistadas coincidió en señalar esto como una dificultad.

7.3 Sobre cuándo se decide que los alumnos necesitan adecuaciones y apoyos.

La totalidad de las docentes y psicopedagogas coincidieron en que los niños necesitan adecuaciones curriculares cuando se observan dificultades en los aprendizajes, también apareció en la mayoría de las respuestas la alusión a que los tiempos de los niños son diferentes a los curriculares, en tanto la gradualidad marca períodos para aprender los contenidos y los alumnos que requieren apoyos necesitan de tiempos diferentes. Algunas de las docentes además mencionaron la importancia de detectar la necesidad de adaptaciones después de su diagnóstico de grupo, que realizan normalmente en el mes de Marzo. Las psicopedagogas en cambio no mencionaron el diagnóstico en sus relatos.

7.4 Las visiones y perspectivas de los beneficios de la implementación de adaptaciones curriculares

Esta fue la pregunta que mayores convergencias tuvo, todas las entrevistadas coincidieron en que la utilización de adaptaciones permite a los niños avanzar en sus aprendizajes, en lugar de exponerlos a repetidos fracasos si se sigue pidiendo el curriculum común para todo el grupo. La mayoría de las docentes y todas las psicopedagogas mencionaron además que así se respetan los tiempos de los niños y niñas y que la enseñanza individualizada les beneficia enormemente. Se observó entonces, un común acuerdo donde todas coincidieron en que utilizar adecuaciones es sumamente beneficioso para el avance del aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades para adquirir los contenidos en algún momento de su escolaridad.

7.5 Las visiones y perspectivas sobre los aspectos negativos o dificultades en la implementación de las adecuaciones.

En este aspecto varias docentes y todas las psicopedagogas coincidieron en la dificultad de los tiempos institucionales y el trabajo en equipo. Algunas docentes veían como aspecto negativo que implementar adecuaciones demanda mucho tiempo y de acuerdos con otros actores institucionales (trabajo interdisciplinario) y esto no siempre es sencillo de llevar a cabo. Varias de las profesionales del gabinete agregaron también como negativo la resistencia que encuentran en muchos docentes que no acceden a implementarlas o que demoran mucho tiempo en hacerlo. Dos de las docentes hablaron sobre lo negativo que puede ser para los estudiantes cuando los contenidos trabajados en la adecuación y lo que ve el grupo en general son completamente diferentes. En este punto acordaron todas las psicopedagogas que mencionaron que no es positivo que los apoyos curriculares no tengan relación con los contenidos del grupo áulico, sino que sería bueno que los mismos fueran parte de una diversificación curricular mayor para toda el aula. La mayoría de ellas destacó como negativo que esto no sucede normalmente en las escuelas en las que trabajan.

Dos de las docentes también manifestaron su preocupación cuando la implementación de adecuaciones lleva a que se estigmatice a los niños como los que no pueden y otra de las maestras menciona que en su experiencia siempre se han adecuado contenidos para los niños con dificultad dejando de lado aquellos que tenían mayores capacidades (alumnos

“superdotados”), que también necesitaban que se les brinde apoyos y atención en sus aprendizajes.

La mayor convergencia que se observó fue en relación a la dificultad de los tiempos y el trabajo interdisciplinario.

7.6 Propuestas de cambios en el proceso de construcción e implementación de dichas adaptaciones.

En este punto difirieron las respuestas de las docentes entre sí y con las psicopedagogas. Estas últimas coincidieron en mencionar que el mayor cambio tiene que ver con lograr una verdadera diversificación curricular, es decir que se aborden los contenidos pero de diferentes maneras, con diferentes apoyos en el aula para se contemplen las particularidades de cada alumno. Solo una de las maestras coincidió con este planteo. Algunas mencionaron que el cambio que esperan es en relación a lograr un mayor trabajo en equipo y buena articulación con los equipos interdisciplinarios (dentro de los cuales están las psicopedagogas). Dos de las docentes relataron que los cambios que se necesitan tienen que ver con superar esa estigmatización “de los que no pueden y necesitan adecuaciones”. Una de las maestras entrevistadas agregó además de cambiar el trabajo en equipo para que sea más articulado es necesario “dejar de hacer como sí” y trabajar realmente brindando apoyos que los alumnos necesiten para avanzar en sus aprendizajes.

8 Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que tanto docentes como psicopedagogas coinciden en una perspectiva positiva de las configuraciones de apoyo y específicamente de las adecuaciones curriculares, dado que estas permiten que los alumnos que las necesitan avancen en sus aprendizajes. Esto coincide con el marco teórico utilizado donde varios autores proponen que dichas configuraciones hacen posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades y que tienden a minimizar las barreras que les impiden a estos alumnos desarrollar una trayectoria educativa integral (Ministerio de Educación, 2010).

Cappelletti menciona en relación a esto que la construcción y desarrollo de las adecuaciones pensadas desde una perspectiva socioconstructiva lleva a que se planifique en conjunto, docentes y equipos de apoyo, para que todos los alumnos logren progresos reales en el currículum (Cappelletti, 2010). Esto lo pueden observar en la realidad escolar diaria las docentes y psicopedagogas entrevistadas.

El presente trabajo encontró coincidencias con otros estudios realizados sobre la temática, Arriagada Puschel, Burgos-Videla, Navarro-Aburto y Osse-Bustingorry (2016) llevaron a cabo una investigación cualitativa con un enfoque describiendo el proceso que se realizó para llevar a cabo las adaptaciones curriculares en la asignatura de matemática y entre sus conclusiones estaba la necesidad constante de adaptaciones curriculares dado que son un mecanismo que permite lograr la individualización de la enseñanza, mejorando la calidad de vida y la educación.

En otro trabajo de investigación Amer y Pascual (2015) analizaron la apropiación e implementación de los programas de diversificación curricular en cuatro institutos de enseñanza secundaria. Allí se recogió por un lado la reflexión sobre los discursos y posicionamientos del profesorado y equipos de orientación, y, por otro, del alumnado participante en el programa o con una trayectoria educativa muy similar. Se observaron coincidencias con el presente dado que Amer y Pascal concluyeron en sus resultados que había balances positivos de los programas de diversificación curricular tanto por parte de los profesionales educativos como del alumnado.

Se puede decir también que hay coincidencias en las dificultades manifestadas por las entrevistadas en relación a las dificultades de implementar adecuaciones. La mayoría concordó con que el trabajo en equipo, interdisciplinario, la comunicación que requiere y los tiempos que conlleva son el mayor aspecto negativo con que se encuentran a la hora de realizar adaptaciones curriculares. Al respecto Casal y otros mencionan que al ampliar la mirada sobre las configuraciones prácticas de apoyo, lo que aparece en los discursos de los docentes es la importancia asignada al trabajo en equipo, (Casal, Lofeudo y Lerman, 2011). Si bien en el presente trabajo las docentes mencionaron mucho el trabajo en equipo la mayoría de las veces aparecía con las connotaciones negativas de las dificultades que implica en la práctica diaria. En este sentido Skliar menciona estas dificultades al hablar de tiempos, el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser temporalidades que sólo desean el

orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas (Skliar, 2012). Este deseo de los mismos tiempos, los mismos espacios se manifiesta también como resistencia cuando se plantea la posibilidad de construir e implementar configuraciones de apoyo y adecuaciones curriculares. Dichas resistencias fueron mencionadas por algunas de las psicopedagogas entrevistadas haciendo referencia específicamente a los docentes que deben llevar adelante las adaptaciones.

También otros estudios que abordaron la temática se encontraron con estas dificultades. Arriagada Puschel, Burgos-Videla, Navarro-Aburto y Osse Bustingorry (2016) concluyeron que entre sus principales hallazgos arrojaron el profesorado encargados del Programa de Integración Escolar cumplen con las adaptaciones curriculares desde la informalidad en la articulación y planificación debido a la falta de tiempo y recursos disponibles. Amer y Pascual, (2015) también señalaron en su trabajo de investigación dificultades de coordinación con los profesores de área a la hora de diseñar y organizar las adaptaciones. Arroyo y Obando (2013) realizaron una investigación con el propósito de conocer las expectativas, inquietudes, responsabilidades y perspectivas de estudiantes con adecuación curricular no significativa en Matemática, En los resultados se encontró, entre los actores del proceso de adecuación curricular, muy escasa comunicación.

Actualmente, desde el paradigma de la inclusión, varios autores manifiestan que el trabajo en equipo para la realización de adaptaciones es fundamental. Casal afirma que la presencia de las configuraciones de apoyo implican en la práctica una serie de articulaciones que requieren complementarse y ser profundizadas a partir de un vínculo más fluido entre las instancias responsables de coordinar el trabajo docente, como los equipos directivos de las escuelas comunes, especiales, profesionales intervinientes (Casal, 2019). Otros autores plantean que a través de un abordaje interdisciplinario conjunto se busca desarmar ficciones, interrogar a los educadores sobre sus prácticas y contemplar no solo al niño, sino también a la escuela y su contexto social y comunitario (Boggino y De la Vega, 2006). Sin embargo a partir de los resultados de este estudio se podría concluir que esa coordinación y ese trabajo interdisciplinario entre docentes y profesionales intervinientes no se realiza sin dificultades.

Este estudio arroja coincidencias también sobre los sujetos que serían beneficiarios de las adecuaciones curriculares, descriptos por docentes y psicopedagogas como niños que manifiestan dificultades de aprendizaje, otros tiempos para aprender los contenidos que

propone el currículum común. En esto concuerdan con la definición de Borsani de las adaptaciones, cuyo concepto apuntaba considerar las necesidades educativas especiales como aquellas que se dan cuando un alumno presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que el currículum determina como correspondientes a su edad. La compensación de estas dificultades requería de la formulación de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículum (Borsani, 2001). Se observa en los relatos de los docentes y profesionales en repetidas veces una preocupación porque los contenidos adaptados son diferentes a los que trabaja el grupo clase. Se puede decir entonces, que en la práctica educativo aún coexisten abordajes más propios del paradigma de integración, donde los sujetos con dificultades trabajaban aparte que el resto.

Por último en relación a los cambios sugeridos por las entrevistadas apareció de manera constante la noción de diversificación curricular, de trabajar contenidos adaptados de manera grupal y no solo con un niño, niña en particular. Esto es planteado por varios autores que sostienen que se trata de elaborar y construir proyectos a través de itinerarios curriculares diversificados, donde una adecuación curricular pueda ser compartida en interacción con otros (Grimberg & Levy, 2009). Filidoro también plantea la importancia de pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender a través de propuestas dialógicas de invención de la enseñanza (Filidoro, 2018). Los autores citados en el marco teórico proponen un abordaje superador de trabajo con configuraciones de apoyo, sin embargo de acuerdo a lo visto en las entrevistas esta propuesta es considerada para proponer cambios a futuro pero no en la práctica escolar diaria.

Es importante también aludir a las limitaciones de este estudio. La población seleccionada como muestra es relativamente pequeña y tomada teniendo en cuenta el contexto local, que solo incluye a la ciudad de Ushuaia y algunas escuelas primarias de la localidad, lo que no permite universalizar los resultados. Por ello, la replicación de este estudio es aconsejable con muestras representativas de un sector geográfico más amplio, incluyendo también otros niveles educativos donde se realicen adaptaciones curriculares.

Este trabajo de investigación deja abiertas múltiples posibilidades para indagar e innovar dentro del campo de la inclusión educativa. Se sugiere avanzar en estudios que aborden sobre el uso real que hacen las y los docentes diariamente en la escuela de estas

adaptaciones, bajo qué condiciones funcionan mejor y las posibilidades de aplicación en materias concretas del currículum.

A lo largo del análisis de los resultados se pudieron observar como aparecían las resistencias y los vestigios del paradigma homogeneizador de la modernidad, que plantea que los sujetos con dificultades son el problema y no las prácticas educativas en sí. Por esta razón cuando las entrevistadas pensaban el trabajo en equipo que implica la realización de adaptaciones curriculares lo hacían, en la mayoría de los casos, con una connotación negativa que da cuenta que en las escuelas de Ushuaia hay que seguir trabajando para que el paradigma de la inclusión y el trabajo interdisciplinario sean una realidad para los niños, niñas y adolescentes que transitan por los mismas.

Finalmente se puede concluir que el objetivo de las configuraciones de apoyo, y específicamente las adecuaciones curriculares es favorecer la inclusión en las escuelas comunes de aquellos niños que presentan restricciones o dificultades en la apropiación de contenidos. Por lo tanto sería deseable que la presencia sostenida de estos proyectos redunde en una revisión de las prácticas docentes y de algunos aspectos de la organización y la propuesta pedagógica de la escuela. Si bien el acento de cada una de estas configuraciones está claramente puesto en los alumnos en tanto destinatarios, y no en la escuela primaria en sí, de acuerdo al paradigma de la inclusión la institución escolar es una parte involucrada en la producción de situaciones de fracaso y/o barreras a los aprendizajes lo que hace necesario seguir pensando el propio formato de la escuela primaria, la manera en la que se realizan las prácticas docentes y de todos los actores educativos involucrados en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

9. Referencias.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: [EuskoJaurlaritza](#).

Amer, J. & Pascual, B. (2015). Las perspectivas del profesorado y el alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca). *Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar*, 19(3), 126-138. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/39814>

Angelino, M. & Almeida, E. (comps). (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: UNER.

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

Arriagada I., Burgos C., Navarro B. & Osse S. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>

Arroyo, G.& Obando, E. (2013). La realidad de estudiantes de secundaria con adecuación curricular no significativa en matemática. *Uniciencia*, 27(1), 15-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945315>

Asorey, M. & Martínez, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. doi:<http://dx.doi.org/10.6018Zj/308951>.

Bassedas, J. & Comadevall M. (2001). *Estrategias organizativas de aula*. Barcelona: Grao.

Boggino N. & De la Vega E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Borsani, M. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Borsani, M.J. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós
- Borsani, M. (2012). *Una escuela para todos y todas*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Maria, 20>.
- BOURDIEU, P. (1985). *Reproducción cultural y reproducción social. Las dimensiones sociales de la educación*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Bustos, J & Vinacur, T. (comps). (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueiceeoe_la_inclusion_escolar_de_los_ninos.pdf
- Cappelletti, G. (2010) *Educación inclusiva: un curriculum en común y diversificado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Cardona Moltó, M. (2003). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/download/99321/94921/0>
- Casal, V. & Lofeudo, S. (2009). *Integración escolar, una tarea en colaboración*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección del Área de Educación Especial.
- Casal, V., Lofeudo, S. & Lerman, G. (2011). Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-052/454>
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Consejo Federal de cultura y educación. (1998). Documentos para la concertación. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Di Pietro, S. & Pitton, E. (coords.) (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación CABA.

Dubrovsky, S., Iglesias, A. & Saucedo, E. (2003). La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación-acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 111-119. Recuperado de <http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n01a07dubrovsky.pdf>

Escobar, M., & Grimaldi, V. (2015). *El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza*. La Plata: UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8077/ev.8077.pdf

Eviner, J. & otros. (2019). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Filidoro, N., Enright, P. & Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires: Biblos.

Filidoro, N. (2018). *Educación inclusiva e integración escolar*. Recuperado de <https://fundacioncisam.org/2018/09/21/educacion-inclusiva-e-integracion-escolar-por-norma-filidoro/>

Gimeno Sacristán, J. & Perez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Grinberg, S. & Levy, S. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación: antología*. México: Ediciones El Caballito.

Ministerio de Educación (1996). *Evaluación del Proyecto Institucional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación CABA.

Ministerio de Educación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Moreno, J. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En Paez Martines, R. (ed.). *Práctica y experiencia, claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Najmanovich , D. (1998). Interdisciplina: Riesgos y Beneficios del Arte Dialógico. *Revista TRAMAS.4* (2), 17-35. Recuperado de <http://denisenajmanovich.com.ar/?p=547>

Najmanovich, D. (2001). Complejidad, Interdisciplina y Psicoanálisis: Un diálogo en varios tiempos. *Revista de Psicoanálisis*, 8(1), 5-20. Recuperado de <http://denisenajmanovich.com.ar/?p=1829>

Pitton. E., Demarco, F. & Larripa, S. (2018). *Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal*. Buenos Aires: UEICEE. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela_primaria_comun.pdf

Resolución 1285/07 del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego. (2007). Ushuaia: Ministerio de Educación provincial.

Ritacco Real M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la comunidad autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. *Voces y Silencios*, 2(1), 19-39. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1720123021?accountid=45173>

Skliar, C. (2003), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Marina Vilte

Skliar, C. (2011). ¿Incluir las diferencias o los diferentes? Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora. *Ruedas de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 22-34.

Skliar, C. (2019). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo*. Clase 1. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual

Stainback S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: La muralla.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de políticas públicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

10. Anexos

Entrevista a docentes y psicopedagogos

1- ¿Ha participado en la construcción de Adaptaciones curriculares? ¿Cómo ha sido dicha construcción? (en conjunto con docente, psicopedagoga, equipo de orientación, equipo directivo)

2- (Si el proceso de elaboración ha sido en conjunto) ¿Considera que este proceso de construcción en conjunto con psicopedagogos es beneficioso para la implementación de la adecuación? ¿Por qué?

3- ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que encuentra al realizar esa construcción conjunta de las adaptaciones curriculares?

4- ¿Cuándo considera que debe implementar una adecuación curricular para un estudiante?

5- ¿Cuál es su visión/perspectiva sobre los aspectos positivos de implementar dicha adaptación?

6- ¿Cuál es su visión/perspectiva sobre los aspectos negativos o dificultades a la hora de implementar dicha adaptación?

7- ¿Qué cambios propondría en el proceso de construcción e implementación de las mismas?