



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria, en Montevideo

Autora: María Verónica Salomone Recoba

Directora y Tutora: Prof. Dra. Mabela Ruiz Barbot

Maestría de Psicología y Educación

Facultad de Psicología - Universidad de la República

Montevideo- Uruguay

Setiembre, 2022



Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria, en Montevideo.

Autora: María Verónica Salomone Recoba

Tesis de Maestría presentada al Programa de Posgrado en Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la Universidad de la República, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Magíster en Psicología y Educación.

Directora- Tutora de tesis: Mabela Ruiz Barbot, Grado 5. Dra. en Ciencias Sociales

Montevideo, Uruguay

Setiembre, 2022

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UDELAR)

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título

Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria, en Montevideo

Autora:

Verónica Salomone Recoba

Tutora y Directora:

Prof.Dra. Mabela Ruiz Barbot

Maestría en Psicología y Educación

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Montevideo – Uruguay

Año 2022

Dedicatoria

A mi hija y a mi padre, los motores de mi vida.

A mi madre, que siempre está en mis pensamientos y en mi corazón.

A mi compañero de ruta, que tanto me acompañó en este viaje.

A mis ahijadas: Sol y Sofía.

A mis amigos, aquellos que me comprendieron cuando no pude llegar a un encuentro, por estar estudiando. Aquellos que celebraron cada aprobación, aquellos que me preguntaron por dónde iba, aquellos que desde el día que me admitieron para la cohorte me animan y me fortalecen, porque saben que para mí es importante.

A mi querida GG, por tantos años juntas compartiendo y aprendiendo de estos temas.

A mi querida PP —Lis— aquella que me dio vuelo para inscribirme en la Maestría y a quien tanto extraño.

Agradecimientos

A mi tutora y directora de tesis, sin ella nada sería posible.

A todos los estudiantes, profesores y otros actores educativos de educación secundaria, que formaron parte del proceso de entrevistas, tan necesarias para que esta tesis pudiera nutrirse de experiencias.

A mis compañeros del Departamento Integral del Estudiante de Secundaria, que tanto me escucharon e intercambiamos ideas, todas ellas necesarias.

A Mónica, con quién tanto debatimos sobre este tema, y tanto me retroalimentó.

A Leonardo, a Cecilia, a Mara y a Jhoana, por su escucha y su lectura, por sus comentarios.

A Miguel, un ex estudiante de secundaria, por darle forma-to a esta escritura.

A todas las inspecciones y direcciones liceales de los centros educativos elegidos para las entrevistas, que tan amablemente me recibieron, escucharon y direccionaron, para que este proceso fuera transitado.

A mis compañeros de cursada de la Cohorte 2017, con los que compartimos saberes, experiencias, temores y alegrías en este viaje.

A la educación pública, que una vez más me acompaña en un nuevo trayecto de mi recorrido escolar.

Tabla de contenido

Dedicatoria	4
Agradecimientos.....	5
Tabla de contenido	6
Lista de siglas.....	9
Resumen	10
Abstract	11
Introducción.....	12
CAPÍTULO 1: Fundamentación y Antecedentes.....	14
1.1 Fundamentación	14
1.2 Antecedentes	18
CAPÍTULO 2: Marco Teórico.....	21
2.1 La importancia de la experiencia: un viaje de formación y transformación.	21
2.1.1 Los sentidos en las experiencias educativas	24
2.1.2 Algunos indicios para pensar a los sujetos en las experiencias educativas	27
2.2 Las adecuaciones curriculares	36
2.3 Aproximaciones al concepto de Educación Inclusiva:	39
2.3.1 De las adecuaciones curriculares a las planificaciones diversificadas	42
2.4 Otras características constitutivas del vínculo educativo	43
2.4.1 Hospitalidad y disponibilidad para mirar la diferencia en educación.....	45
2.4.2 El tiempo: para pensar el encuentro educativo	47
2.4.3 Sobre la Mirada y la Escucha	49
2.4.4 La conversación	50
2.4.5 El reconocimiento del otro – La importancia del otro:.....	52
2.4.6 Decir “Confianza”	54
2.5 El oficio de enseñar: “el profesor artesano”	56
2.5.1 El desafío de ser educador: ¿cómo hacerlo?.....	57
2.5.2 Sobre la enseñanza y el aprendizaje	59
2.5.3 La experiencia de la docencia compartida o en soledad.....	62
CAPÍTULO 3: El problema de la Investigación	64

	7
3.1 Acerca de la elección del problema de investigación	64
3.1.1 Delimitación del problema de investigación	64
3.2 Preguntas que busca responder la investigación	65
3.3 Objetivos de la investigación	65
CAPÍTULO 4: Diseño metodológico	67
4.1 Definiciones metodológicas.....	67
4.1.1 Método: La narrativa.....	67
4.1.2 La técnica: entrevistas en profundidad.....	68
4.2 Opción muestral.....	68
4.3 Imágenes que formaron parte de la entrevista en profundidad:.....	71
4.4 Análisis de los datos	72
4.4.1 Categorías de análisis	72
4.5 Consideraciones éticas	72
4.6 Análisis de la implicación	73
CAPÍTULO 5: Resultados, análisis y discusión.....	77
5.1 Experiencias de Adecuaciones Curriculares	77
Tres palabras para definir la cursada con adecuaciones curriculares.....	80
Sobre las AAC: relaciones de estudiante-docente-otro actor por centro educativo	104
5.2- Miradas sobre la Educación Inclusiva.....	106
Para los estudiantes.....	106
Para los profesores	109
Para otros actores educativos	118
Mirada inclusiva por centro educativo desde la voz de los sujetos de la experiencia	126
5.3 Los sentidos de las experiencias de Adecuaciones Curriculares.....	129
Las huellas de la experiencia educativa de Adecuaciones Curriculares	135
Algunos indicios para pensar a los sujetos en las experiencias educativas: entre huellas y movimientos transferenciales	137
Sobre las identificaciones	142
5.4 El vínculo educativo: tiempos de encuentros, construyendo un “nosotros”	145
El tiempo: para pensar la práctica educativa y “dar tiempo” a los tiempos de los sujetos de la educación.....	149

Educar la mirada y la escucha: mirar y escuchar de otro modo para ver las posibilidades	151
El reconocimiento del otro – La importancia del otro.	164
Decir Confianza.....	178
El vínculo educativo en los sujetos de la experiencia por centro educativo	182
5.5 El oficio de enseñar: “el profesor artesano”	183
Sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	183
Para los estudiantes: Aprender.....	183
Las formas de aprender- los modos de enseñar.....	206
La experiencia de la docencia compartida o en soledad.....	218
Algunas dimensiones a tener presente en la enseñanza: el contexto, las ayudas, ir probando y el amor al mundo.	220
Algo más para decir... Otros registros... Buscando sentidos.....	221
Consideraciones finales	224
Referencias	235
Anexos	243
Consentimiento Informado (para docentes y otros actores)	243
Consentimiento Informado (para responsable legal o familia de estudiante).....	245
Asentimiento Informado (para estudiantes liceales)	247
Guía para entrevista en profundidad a un estudiante	249
Guía para entrevista en profundidad a un docente que hace AACC al estudiante	252
Guía para entrevista en profundidad a un actor educativo que acompaña una AC... ..	254
Tabla con información de entrevistados por centro educativo	256

Lista de siglas

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
AC	Adecuación Curricular
AACC	Adecuaciones Curriculares
ANEP	Administración de Educación Secundaria
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CES	Consejo de Educación Secundaria
Co.Di.Cen	Consejo Directivo Central
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DIE	Departamento Integral del Estudiante
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
POB	Profesor Orientador Bibliográfico
POITE	Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa
UDELAR	Universidad de la República

Resumen

La presente investigación titulada “Adecuaciones curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria, en Montevideo” busca conocer, caracterizar y comprender los sentidos de la experiencia de las adecuaciones, desde la propia voz de los protagonistas de la educación.

La metodología utilizada fue cualitativa, a partir del enfoque narrativo se realizan dieciséis entrevistas en profundidad, seis a estudiantes, seis a docentes significativos para estos y cuatro a otros actores educativos (dos psicólogas y dos adscriptas) que los acompañan en el proceso.

El marco teórico está sustentado en los conceptos de la experiencia educativa y los sentidos de las experiencias; sobre las adecuaciones curriculares y su aproximación a la educación inclusiva; sobre aportes del psicoanálisis y la sociología clínica a la educación y lo que se produce en esas relaciones pedagógicas, el lugar del vínculo educativo. Por último, el oficio de enseñar y algunas características de ese encuentro entre enseñar y aprender.

El análisis de los resultados se realizó a partir de una lectura vertical, elaborando las diferentes categorías de análisis y de una lectura horizontal, observando, analizando y confirmando las categorías y las relaciones entre las mismas.

Los principales aportes de la presente investigación se basan en la importancia del sentido del vínculo educativo en las experiencias de la cursada con adecuaciones curriculares dando lugar a movimientos transferenciales e identificatorios, donde la importancia de las huellas o marcas en las experiencias y el reconocimiento del otro juegan un lugar importante en relación con el saber. Otro aporte está relacionado a la importancia de pensar la conversación, tener disponibilidad a mirar y escuchar diferente, dar tiempo, decir confianza, como características que fortalecen y construyen posibilidades de encuentro entre los sujetos de la experiencia. Y el lugar fundamental del acompañamiento a los estudiantes, desplegados en lo que se han denominado otros actores educativos (adscriptas y psicólogas) que permiten andamiar y generar nuevas oportunidades -en el entre- de los diferentes actores educativos y las familias.

PALABRAS CLAVES: Experiencias educativas – Adecuaciones Curriculares – Vínculo educativo

Abstract

This research, named 'Curricular adaptations: the experience of students, teachers and other actors in Montevideo's secondary education', seeks to know, characterize and understand the senses of experience in adaptations, from the voice of the protagonists in education.

The methodology used was qualitative, from a narrative approach, sixteen deep interviews take place; six of them done to students, six to significant teachers and four to other educational actors (two psychologists and two high school staff members) who accompany the process.

The theoretical framework is based on the concepts of educational experience and the senses of experiences; about curricular adaptations and its closeness to inclusive education; about contributions made by psychoanalysis and clinical sociology to education; and about what takes place in these pedagogical relationships, educational bonding. Finally, the job of teaching and some characteristics of the encounter between teaching and learning.

The analysis of the results took place after a vertical reading, by elaborating on the different analysis categories, and from a horizontal reading, by watching, analyzing and confirming the categories and relations among them.

The main contributions of this research are based on the importance of educational bonding throughout the experience of curricular adaptations, giving place to transferential and identifying movements, where the importance of footprints in the experiences and recognition of "the other" play an important role in relation to knowledge. Another contribution is related to the importance of conversation, being available to listen and watch differently, offering time and trust as characteristics that strengthen and build the possibilities of encounters among the subjects of the experience. Finally, the fundamental role of those who accompany students, deployed in the so called 'other educational actors' (psychologists and other staff resources) who make it possible to scaffold and create new opportunities in-between the different educational figures and families.

KEYWORDS: educational experiences - curricular adaptations - educational bonding

Introducción

La presente investigación forma parte del trabajo final de la Maestría de Psicología y Educación, Cohorte 2017, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Es titulada “Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores educativos de educación secundaria en Montevideo”.

En ella se busca conocer, comprender y caracterizar los sentidos que los estudiantes, docentes de asignaturas y otros actores educativos le atribuyen a la experiencia de adecuaciones curriculares en los liceos de Montevideo.

Se parte de la idea de que la educación ha sido fuertemente dominada por modos de enseñar a todos los estudiantes lo mismo, no reconociendo sus diferencias, sus estilos de aprendizaje, sus tiempos y características singulares. Ello ha llevado a un fuerte predominio de tendencias homogeneizantes herederas de la educación tradicional de la modernidad.

Pensar otros modos de acompañar las diferencias, nos hace poner el foco en las características de las experiencias de las adecuaciones curriculares en secundaria, luego de la transición de las “tolerancias” a la de “atención a la diversidad” (donde aparece como estrategia educativa la adecuación curricular).

Para el momento socio- histórico en el que se inscribe el cambio de perspectiva, el aporte significó acompañar situaciones singulares de estudiantes en las aulas y en los centros educativos en general, caminando así hacia la educación inclusiva.

Para esta etapa histórica mencionada, donde se crea la circular N° 3224 del año 2014, poder conocer hoy las experiencias vividas y sentidas por los protagonistas de la educación: los estudiantes, los docentes, adscriptas y psicólogas será significativo, considerándose de aporte para el campo de la psicología y la educación.

Por último, resta introducir brevemente al lector en lo que contiene cada capítulo en las siguientes páginas. El capítulo I, referida a la fundamentación del tema de estudio y a un recorrido histórico por el cambio de circular de secundaria, dando origen y nombrando a las adecuaciones curriculares. También contiene un rastreo de antecedentes nacionales, regionales e internacionales en relación al tema de investigación.

El Capítulo 2, contiene el marco teórico que fundamentará al análisis. Sus principales referencias vienen por el concepto de experiencia y sentidos de la experiencia, a partir de autores como: Contreras, Larrosa, Mélich, Ruiz Barbot. De una mirada del psicoanálisis y de la sociología clínica, destacando ideas de Inconsciente, transferencia y contratransferencia y mecanismos de identificación, así como la noción de “transferencia didáctica” y retorno sobre sí mismo” de Filloux.

Los conceptos de adecuaciones curriculares y las aproximaciones en torno a la educación inclusiva. El concepto de Vínculo educativo, definido por autores como Violeta Núñez y Graciela Frigerio, pero también ese vínculo educativo recibirá los aportes de los “gestos mínimos” de Carlos Skliar. Por último, el “Oficio de profesor” a partir de la noción de “profesor artesano”, invitando a pensar en cada propuesta de enseñanza con las “manos amorosas” de cada profesor que traerá su relato. Concepciones de enseñanza en palabras de Anijovich y ¿Qué es aprender? en palabras de Meirieu.

El capítulo 3, se refiere al problema de investigación y la delimitación del mismo. Con sus correspondientes preguntas, que serán ejes estructuradores para recorrer el análisis. Así como también aparece allí el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo.

El capítulo 4, referido a lo metodológico. La importancia de la metodología cualitativa, la que desde un enfoque narrativo podrá traer el discurso de 16 protagonistas de la educación: estudiantes, profesores y otros actores educativos. También contiene las características de la opción muestral, la referencia de las imágenes que formaron parte de la entrevista, así como las categorías de análisis: Categoría 1: Experiencias de Adecuaciones Curriculares; Categoría 2: Miradas sobre Educación Inclusiva; Categoría 3: El vínculo educativo: tiempos de encuentros, construyendo un “nosotros” y Categoría 4: El oficio de enseñar: “el profesor artesano”. Por último, en este capítulo aparecen las consideraciones éticas de la investigadora, así como el análisis de la implicación del objeto de estudio, en primera persona.

El capítulo 5, contiene el análisis y las discusiones de los discursos de las entrevistas en profundidad realizadas. Allí aparece un análisis desde el referencial teórico, discutiendo y articulando con la narrativa experiencial de los protagonistas.

Por último, el capítulo referido a consideraciones finales y aportes para futuras investigaciones, donde contiene los principales ítems encontrados en el recorrido y expresadas sintéticamente en párrafos anteriores.

CAPÍTULO 1:

Fundamentación y Antecedentes

1.1 Fundamentación

La noción de enseñanza y de aprendizaje, como un único proceso, denominado “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje” (PEA), operó por mucho tiempo en el campo educativo. Esta idea suponía que si un profesor enseñaba, en el mismo momento los estudiantes aprendían de la misma forma, al mismo tiempo y al mismo ritmo.

Esta noción comenzó a evidenciar grietas, mostrándonos que el proceso no era el mismo, que el proceso de enseñanza es uno, y el proceso de aprendizaje es otro, y no necesariamente ambos se corresponden en tiempo y modo. En este sentido autoras como Basabe y Col (2007, p.122) nos dicen que muchas veces puede haber enseñanza pero no aprendizaje, afirmando que entre ambos procesos no hay una “lógica causal”, una cosa no lleva a la otra.

En este proceso de enseñar y aprender, Fernández (2000) destaca:

Entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un modelo propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar-mostrarle algo de nuestra obra. La modalidad de aprendizaje es como un idioma que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos (p.11).

Desde una concepción tradicional de la educación se consideraba que lo adecuado era lo igual para todos, y así se enseñaba lo mismo, partiendo de ideas homogeneizantes, en definitiva que los estudiantes en un aula son iguales y aprenden de la misma forma. Una educación heredada de la modernidad que no estaría dando lugar a las singularidades.

Nos dice Litwin (2012)

Más de una vez sostenemos que la dificultad para encarar nuestro trabajo se explica por la heterogeneidad del grupo, creyendo que un grupo homogéneo hace más productiva la vida en el aula. Sin embargo, entendemos que esa homogeneidad es más una aspiración o una creencia que una verdadera posibilidad. Los grupos nunca son homogéneos. Se diferencian por sexo, por interés, por experiencias construidas a lo largo de sus trayectorias educativas o de sus trayectorias familiares. Entender las diferencias es entender la riqueza humana, y aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerzas educativa (p.111)

En el caso de la educación primaria, en nuestro país se fueron desarrollando en el transcurso del siglo XX las denominadas “escuelas especiales”, con ellas todos aquellos estudiantes “que

aprendían diferente” o que estaban en situación de discapacidad fueron habitándolas. Así tenemos hasta el presente las “escuelas comunes” y las “escuelas especiales”.

Pero el desafío estuvo en la educación media, observaremos concretamente el recorrido en la educación secundaria, por ser objetivo de la presente investigación. Una propuesta que fue creada desde sus orígenes como propedéutica, pensada para formar a personas que luego concurrirían a la Universidad. Entonces ¿Cómo incluir las diferencias? ¿Cómo construir prácticas de enseñanza con estudiantes con características diferentes? Y el desafío mayor, ¿cómo lograr que en un mismo espacio áulico todos puedan aprender?

Este recorrido ha sido de una interesante complejidad. Los estudiantes de Educación Secundaria de Uruguay, desde el año 1985 hasta el año 2014 fueron amparados por el llamado “Régimen de Tolerancias”, establecido en la Circular 1725 aprobada en el año 1985. En la mencionada circular se resuelve: 1)- “Poner en conocimiento de las Direcciones liceales que deberán proceder al trámite de exención o tolerancia que necesite todo alumno reglamentado en el Ciclo Básico (...) que sea portador de una afección incidente en el aprendizaje de determinadas asignaturas” (CES, 1985, p. 1). De ese modo los estudiantes quedaban sin pensar y aprender algunos contenidos básicos, ya que se priorizaba la acreditación con respecto a los aprendizajes.

La circular 1985 del año 1990, por su parte expresaba:

“Cualquier educando del sistema ANEP o de los Institutos habilitados por éste, que sea portador de una afección incidente en el aprendizaje, asistencia, exámenes pruebas de determinadas asignaturas u obligaciones o cargas curriculares, podrá solicitar las correspondientes exenciones o tolerancias.” (CES, 1990, p. 1)

Así mismo, la Circular 2956 (CES, 2010), de evaluación y pasaje de grado de Ciclo Básico, reformulación 2006, en su artículo 10, establece: “Los estudiantes que presenten afecciones que inciden en el aprendizaje podrán acogerse a los regímenes de excepción previstos en las normas vigentes relativas a la exención y a la tolerancia”

En setiembre de 2014, promovido por la Inspección General Docente, un grupo de inspectores de asignaturas del Consejo de Educación Secundaria (CES) hacen una propuesta escrita y bajo la denominación “Atención a la diversidad” se explicita como estrategia educativa: las adecuaciones curriculares. Una propuesta que en sus fundamentos considera que era necesario “contemplar las diferentes formas de aprender de los estudiantes de Educación Secundaria, a fin de hacer realidad su inclusión educativa”, esta propuesta fue aprobada, y será en la Circular 3224 RC: 56/2/14 donde se resuelve: “1). Aprobar que contempla circuitos de abordaje pedagógico y administrativo, relacionados con la atención a la diversidad y la necesidad de aplicación de estrategias de enseñanza relativas a la adecuación curricular”

Dentro de otros puntos estrictamente administrativos y que competen a Inspección técnica, se agrega además: “7). Establecer que la Inspección docente definirá los medios para acompañar y actualizar a los docentes, a fin de potenciar la atención a la diversidad en el aula; 8). Disponer que las Inspecciones de Institutos y Liceos, y de asignatura orienten y supervisen el cumplimiento de la presente normativa.

De acuerdo a la circular mencionada, ésta implementa un circuito de abordaje para los perfiles diferentes de aprendizaje, destaco aquí la siguiente idea expresada en el documento:

Si fuera detectado en el aula un estudiante cuyo rendimiento académico o su comportamiento incluya rasgos que no puedan ser abordados para su mejora realizando adecuaciones metodológicas o con medidas de acompañamiento institucional e incluso orientación personal y familiar, en coordinación con las diferentes inspecciones que supervisan la Institución, departamento o región utilizando los servicios de apoyo disponibles, se procederá a solicitar ante el Consejo de Educación Secundaria la derivación del caso para estudio especializado de las dependencias existentes....” (Circular 3224/14)

Dentro de las dependencias del CES, (actual DGES), se constituye en octubre de 2014 el Departamento Integral del Estudiante, en adelante DIE. Un dispositivo institucional y de acompañamiento a los centros educativos, dependiente de la Inspección General Docente. De alcance nacional, y conformado por profesionales de diversas áreas: Psicólogos, Trabajadores Sociales, Psicopedagogos y en una segunda etapa, también Educadores Sociales

La mencionada circular 3224/14 vino a evidenciar la necesidad de cambiar de perspectiva o enfoque pedagógico, y de abordaje de los aprendizajes (de Tolerancia a Adecuaciones Curriculares), sostenida en una nueva propuesta pedagógica de “Atención a la diversidad”.

En la Guía de Adecuaciones Curriculares (2017) del Departamento Integral del Estudiante, se explicita la importancia de las adecuaciones, como estrategia educativa, y se establece una importante diferencia conceptual con el régimen anterior. Dicen los autores:

Desde nuestra perspectiva la tolerancia y la exoneración portaban como sustrato ideológico la premisa de que el problema del desencuentro entre la enseñanza y el aprendizaje estaba exclusivamente depositado en el sujeto que aprende. De esta forma se eximía al enseñante de la necesidad de pensar y reflexionar sobre sus prácticas, ya que es el estudiante el que no puede, no tiene, le falta o le sobra algún atributo para llegar al estatus de estudiante normal. (Garibaldi y Verdier, 2017, p. 13)

Para los autores de la guía se trata de la superación del paradigma tutelar, en el que se ve al estudiante en función de un desenvolvimiento único de los aprendizajes y cuando no puede cumplir con los objetivos (o se suponía que no podía cumplirlos), los docentes o la familia solicitaba

la posibilidad de exoneración (en idiomas extranjeros y Educación Física) o tolerancia (en el resto de las asignaturas).

La nueva concepción entiende que el estudiante tiene el derecho de vivir la experiencia del aprendizaje, de estar presente en el aula junto al resto de los compañeros de clase, por lo tanto, realizar las adecuaciones curriculares implica realizar modificaciones en los diversos elementos del currículo (objetivos, contenidos, estrategias, evaluaciones) a los efectos de disminuir o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de los estudiantes en el aula en forma grupal y/o individual.

Para este equipo de profesionales del DIE, el diseño de las adecuaciones curriculares es una tarea del equipo educativo liceal y del grupo de profesores que construye y es cercano al estudiante, más que un tema administrativo que genera un expediente. De esta manera, este equipo multiprofesional acompaña a los equipos educativos liceales a pensar estrategias educativas para disminuir las barreras en el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Han pasado 8 años de la puesta en vigencia de la circular N° 3224/14, y si pensamos a la educación como un derecho humano fundamental, hay que seguir transitando hacia una educación más inclusiva, que permita no solo acompañar la diversidad sino además pensar en concepciones de ser, estar y mirar diferente, planificando diferente, evaluando diferente, no para uno o para algunos, sino para todos los estudiantes en un aula.

Las prácticas de educación inclusiva y la producción académica en relación a la temática van en aumento, varios autores toman el tema para la conceptualización y la investigación. Pero es fundamental preguntarnos: ¿qué aportan o aportaron las adecuaciones curriculares en el proceso educativo de las aulas de secundaria en nuestro país? Tanto para estudiantes como para educadores. ¿Qué características o dónde se puso el énfasis en la tarea docente para diseñar una adecuación? ¿Qué sentidos les atribuyeron sus protagonistas estudiantes, docentes y otros actores educativos? ¿Qué experiencias concretas se narran en este proceso de investigación y cuánto significa o significó para los actores educativos involucrados? Y fundamentalmente ¿Cuál es la experiencia vivida y narrada por los estudiantes?

La transición de las Tolerancias a las Adecuaciones significó un movimiento importante para la educación secundaria. Significó el final de una etapa donde la preocupación estaba en lo administrativo y no en preguntas tales como: ¿Qué estrategias propongo en una clase para que mis estudiantes aprendan? ¿Todos aprenden igual? Si no es así ¿dónde pongo el énfasis? ¿Cómo docente pienso en mis prácticas de enseñanza o la responsabilidad es del estudiante que no aprende?

Por otra parte la importancia de las estrategias de adecuaciones curriculares significó y generó movimientos, tanto de los docentes frente a la pregunta ¿cómo hacer una adecuación curricular?, como de los estudiantes y familias, que solicitaron su derecho a estudiar y a aprender (mediados por una adecuación). Por esta razón es que buscar esa tríada entre estudiante con adecuación curricular, docente y otro actor educativo, nos puede permitir conocer estrategias más concretas de enseñanza y de aprendizaje, así como conocer el proceso de los estudiantes, cómo aprenden, su relación con el saber, qué otras dimensiones se ponen en juego en la relación de aula o en el centro educativo. En definitiva conocer las características de esas adecuaciones desde la voz de los propios protagonistas, significará conocer el sentido que jugó la estrategia en la trayectoria educativa de esos estudiantes de secundaria y en la experiencia profesional docente.

Subrayando como fundamental que son las experiencias educativas vividas en el espacio áulico o en el centro educativo desde la voz de los propios protagonistas. Ya vividas, ya narradas, y que le darán sentido a las próximas páginas, con el objetivo que sea de aporte y de reflexión para muchos docentes y otros actores educativos.

1.2 Antecedentes

En este apartado se presenta una selección de antecedentes encontrados y que ofrecen mayor grado de relación con la temática a investigar. La presentación es a partir de los hallazgos escritos en nuestro país, en la región y a nivel internacional.

A nivel nacional, en el año 2015, Donya Rodríguez, en su tesis de Maestría en la ORT, titulada “Inclusión educativa y discapacidad en educación secundaria”; destaca la falta de formación y especialización en inclusión de los docentes, llevándolos a no poder atender la diversidad a nivel grupal ni en tutorías individuales.

En el 2016, la profesora Gladys de León, presentó su tesis de Maestría en la Universidad Católica de Uruguay, titulada “Adecuaciones curriculares en educación secundaria. Un instrumento para disminuir el fracaso educativo”, en ella se investigó sobre las adecuaciones curriculares que aplican los docentes de Ciencias Geográficas a partir del 4to grado en el escalafón docente, durante sus prácticas pedagógicas, para la superación del fracaso educativo en liceos de contexto vulnerable, económico, social y cultural. Concluyó que los docentes desconocen el instrumento denominado adecuación curricular.

En el año 2018, el profesor Jorge Barrera presentó su tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política (FLACSO), denominada “La inclusión educativa de estudiantes en dos instituciones del Ciclo Básico de Educación Secundaria de Uruguay: ¿Mito o realidad?”. Dicha investigación tenía como principal objetivo: analizar el estado actual de abordaje de la inclusión educativa, su relación con el Currículo Real y el aprendizaje del estudiantado del Ciclo Básico de

Educación Secundaria. El estudio fue realizado en dos centros educativos, de una Capital Departamental, del Área Metropolitana del Uruguay. El trabajo de campo implicó visitar las clases y entrevistar a ocho docentes de aula, a tres directivos y realizar un relevamiento de la documentación de los centros para conocer cómo se trabajó la inclusión. Del análisis de los diferentes instrumentos surgió que existe un relativo desconocimiento de la normativa por parte de todos los actores institucionales, con diferentes niveles de apropiación. Por último surgieron evidencias, de que si bien hubo avances en la implementación de la inclusión, no se logró romper con el paradigma tutelar.

A nivel regional la mayoría de las investigaciones relevadas señalan las potencialidades que las adecuaciones curriculares brindan a los estudiantes, en lo que respecta a otras formas de aprender, tanto en primaria como en secundaria. Así como para estudiantes en situación de discapacidad como para otros estudiantes con otras características, que viven experiencias de trayectorias distintas a las esperadas por el sistema educativo.

Tabash Blanco (2001), de Costa Rica, en su tesis titulada “La adecuación curricular en matemática, articulación con la enseñanza de la matemática: un estudio de casos”, en primaria, la autora plantea que el área que se debe fortalecer es Matemática. “Se debe trabajar con una metodología más activa, con el fin de incentivar y lograr una mayor participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La adecuación curricular que se realiza es en un nivel de aula y obedece a un tipo de adaptación individualizada” (Tabash, 2001, pp. 68-70).

También en Costa Rica, Quirós y Rivera (2006), investigaron las “Adecuaciones Curriculares en Instituciones de Segunda Enseñanza de la Región Educativa Liberia”, en un sentido con puntos en contacto con el presente trabajo, ya que en la misma se busca recoger las voces de estudiantes, familia y docentes, considerando que son ellos los que pueden brindar posibles soluciones y sugerencias para una educación de calidad.

Las mencionadas autoras plantean en su tesis las siguientes interrogantes: “... ¿cuáles son los factores que impiden o dificultan adecuaciones curriculares en secundaria?, ¿serán los factores intrínsecos del estudiante, como su nivel cognitivo, problema de aprendizaje u otras situaciones propias de su desarrollo? o, ¿serán más bien, factores extrínsecos como el hecho de no aplicación de las adecuaciones curriculares? Y si estas no se aplican, ¿cuáles serán las causas? Concluyen que no encontraron ideas para mejorar las aplicaciones de las adecuaciones curriculares, agregando que los docentes consideran que la mayor dificultad está en la falta de recursos, infraestructura y formación.

Mientras que en Brasil, Leite, Silva y otros (2011), presentan una investigación titulada “La adecuación curricular como facilitadora de la educación inclusiva”, donde se concluye en forma muy similar a los anteriores autores, que no se aplican a niños y adolescentes las debidas adecuaciones,

ya que no cuentan con el debido conocimiento y preparación para atender con calidad a los estudiantes.

A nivel internacional, podría realizar una subdivisión entre teoría de Reino Unido, que viene trabajando desde hace varios años en relación al paradigma de la educación inclusiva, relacionado con estrategias y metodologías de planificación diversificada, planteando las ventajas de utilizarlas en el aula, considerando sus beneficios para todos los estudiantes. Por otro lado, teoría española nos aporta muchas investigaciones referidas a las adaptaciones curriculares, entre ellas los aportes de García (1993), Carreras (2003), en relación a las ventajas de realizar modificaciones al currículo escolar, en beneficio de todos los estudiantes, así como los aportes de Arnaiz Sánchez y Garrido (1997) en relación a las adaptaciones curriculares específicamente en secundaria de España.

De acuerdo a los antecedentes relevados, que constituyó una de las primeras acciones del proceso de investigación, se constató que existen numerosos antecedentes de investigación sobre distintos aspectos vinculados a las adecuaciones curriculares, pero pocos estudios específicos sobre experiencias concretas y narrativas de estudiantes de educación media así como estrategias y ejemplos concretos expresados por docentes.

En las investigaciones mencionadas, los actores educativos involucrados solicitan más formación y preparación al enfrentarse a nuevos desafíos, por tal razón se buscará que la presente investigación proporcione experiencias concretas y conocer los sentidos que los protagonistas le otorgan a las adecuaciones curriculares.

Hasta el momento de la entrega de esta tesis, sigue vigente la circular N° 3224/14, como amparo normativo para que los estudiantes cursen con adecuaciones curriculares (si la situación así lo requiere) en educación secundaria de Uruguay. La presente investigación buscará conocer las adecuaciones curriculares, pero a partir de la voz de los protagonistas (estudiantes, docentes y otros actores). ¿Cómo viven esas experiencias? ¿Cuáles son los sentidos que le atribuyen? Así como poder generar o construir narrativas en base a los modos de enseñar que los docentes elaboran con ese estudiante, de acuerdo a lo que surge del discurso y de acuerdo a cómo se relacionan con el saber.

CAPÍTULO 2: Marco Teórico

Antes de comenzar con los conceptos centrales, cabe mencionar las razones de utilizar en la presente tesis, el término “estudiante” y no alumno. Para ello, nos dice Larrosa (2018) en su libro *P de profesor*:

La condición de alumno es una condición administrativa y, digamos, posicional (como también es administrativa y posicional, al menos en primera instancia, la condición de profesor). Pero la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. Es posible que aún no lo sean, es posible que no lleguen a serlo, pero hay algo importante que depende de ese “como si”, de ese tratar con ellos “como si fueran” estudiantes (p.38)

2.1 La importancia de la experiencia: un viaje de formación y transformación.

*Serían “modelos vivos en acción” —opuestos a las formas vacías, acartonadas—
“hablan realmente, no se limitan a balbucear, se mueven y son realmente,
no van siniestramente enmascarados”. (Nietzsche, 2001, p.38)*

En la presente investigación un concepto importante será el de **la experiencia** para conocer el proceso de los estudiantes y profesores en la estrategia denominada adecuación curricular.

En principio, pensar la experiencia, al decir de Jorge Larrosa, como “eso que me pasa”, no “lo que pasa”. Implica profundizar en la idea de “eso” como eso exterior, ajeno, otro, eso que me pasa pero que me ubica en un lugar de extranjero. A lo que el autor denomina “principio de exterioridad, alteridad y alienación” (Larrosa, 2009, p.89). Y si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo. Por lo tanto siempre subjetiva. “Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase (...). Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto.” (Larrosa, 2009, p. 90)

La experiencia también supone la idea de reflexividad (Larrosa, 2009, p.90), un movimiento de ida (donde se encuentra la exterioridad) y un movimiento de vuelta (donde se encuentra lo que me afecta y los efectos que esa experiencia me produce). Esta idea es importante en la presente tesis, ya que se transitará por el proceso y la experiencia educativa tanto de los docentes como de los estudiantes, y de otros actores educativos, y en ese recorrido se podrán encontrar encuentros y desencuentros.

Importante también, la noción de formación y de transformación. “De ahí que el sujeto de la experiencia, no sea el sujeto del saber, ni el sujeto del poder, ni del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Larrosa, 2009, p.100). Esta idea es importante indagar, para

conocer cuánto de formación y transformación en los estudiantes y profesores se produjo en las experiencias de adecuaciones curriculares. O al decir de Ferry (1997) la formación:

Es desarrollo personal... que consiste en que el sujeto encuentre formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo... pero que si no se procura bajo procesos de comprensión y reflexión del sujeto, no es formación. (pp. 54-57).

Por lo que investigar la experiencia implicará un proceso donde la comprensión y la reflexión de los sujetos de la educación estarán presente. En este sentido para Contreras (2010) “la novedad de lo que acontece es lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (p. 25). Esta idea supone dos formas de mirar y situarse en el mundo, desde la diferencia, desde la singularidad, para el autor no obedece a “lo sabido” ni a ningún plan, irrumpe ante lo previsto de múltiples formas, irrumpe el significado, y es experiencia, en tanto necesita nuevos sentidos.

En el proceso de la experiencia, aparecen ideas de ser afectado, íntimamente relacionado con lo sentido y los sentidos, de este modo:

Blanchard-Laville (1998) considera que formarse es tener conciencia de ser afectado por lo que acontece, por lo que se siente, padece o goza. Formarse es un proceso directamente relacionado con la experiencia emocional, lo sentido y los sentidos, la experiencia propiamente dicha. Skliar (2007) la define como el proceso por el cual el sujeto es afectado por la presencia y perturbación del otro; lo que lo lleva a crear nuevas formas de ver y verse. La formación para Ruiz Barbot (2009) implica una co-experiencia, una relación con otros sujetos y una relación con el sí mismo. Una co-experiencia de comprensión de lo que uno es y va siendo con los otros, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones existenciales que lo atraviesan (Fachinetti, 2014, pp.20-21)

Mirar la educación como experiencia no supone desvincularse del mundo en el que habitamos, sino lo contrario:

No desvincular al mundo de quienes lo viven, de quienes lo vivimos, de quienes lo experimentamos, de quienes lo sostenemos o lo soportamos, de quienes lo sufrimos o lo gozamos, de quienes lo consentimos o lo discutimos, de quienes lo hacemos y lo padecemos (Contreras, 2009).

Para el autor mencionado, investigar la experiencia educativa es “arriesgarse”, “rompiendo la fijación metodológica”, lanzarnos a la experiencia a ver qué nos dice y qué aprendemos de ella. Subrayo esta ideas de Contreras, también compartida por Larrosa, de “hacer significativo lo vivido” (trabajar sobre la experiencia para que revele sus verdades).

Pero trabajar sobre las experiencias implica no imponerle tus puntos de vista, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus a priori (...) Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados (Contreras, 2010, p. 36).

Ideas importantes si queremos conocer las experiencias de adecuaciones curriculares de distintos actores educativos en secundaria; y tener presente que son sus vivencias, muchas compartidas y otras no, donde se develarán alegrías y sufrimientos, donde mucho aparecerá de la escucha atenta, y muchas otras se escaparán. Investigar las experiencias educativas es estar parados en un lugar donde los cruces, las incongruencias, las contradicciones, pueden estar presentes. Es dejarse sorprender, como experiencia personal, subjetiva, que depende siempre de otros.

Por ello, la experiencia es “reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (Contreras y Pérez, 2011, p. 31), lo que entraña un descentramiento de sí. Resulta contraproducente tratar de dar aserciones, explicaciones y hacer discursos respecto a la experiencia, más aún cuando se relaciona con la escucha, ya que no se trata de demostrar y evidenciar su esencia, porque sólo se enriquece con la experiencia en sí misma, con el aprendizaje del dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto, con el desarrollo de la capacidad receptiva, con las disposiciones de lo que supone la pasividad activa: la escucha, la atención, la espera (Contreras y Pérez, 2011, p. 33).

Recuperar la experiencia para el estudio de la enseñanza es importante, nos dice Litwin (2012), al capturar las múltiples voces de docentes y estudiantes. Conformando así “escenas de profunda significación pedagógica y didáctica” (p.13). Continuando esta idea:

La experiencia es indivisible y continua, al menos en el transcurso de una vida y tal vez en la de muchas. Nunca tengo la impresión de que mi experiencia sea sólo mía, y con frecuencia me parece que me ha precedido. En cualquier caso, la experiencia se repliega sobre sí misma, se remite a su pasado y a su futuro mediante los referentes de esperanza y miedo. (Berger, como se citó en Litwin, 2012, p12)

De este modo, poder conocer como los docentes y otros actores acompañaron y diseñaron adecuaciones curriculares para construir con estos estudiantes, será muy importante, “contar cómo lo hizo” diría Richard Sennett. No como grandes postulados o modelos a seguir, sino, al decir de Allaiud y Antelo (2011, p.68) que se trata de relatar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad se encuentran aprendiendo puedan encontrarse o identificarse con un igual. Referirse a las situaciones vividas, contar y testimoniar las aventuras y las desaventuras protagonizadas a lo largo de una carrera, de una vida. Serían “modelos vivos en acción” –opuestos a las formas vacías, acartonadas- “hablan realmente, no se

limitan a balbucear, se mueven y son realmente, no van siniestramente enmascarados” (Nietzsche, 2001; p38)

2.1.1 Los sentidos en las experiencias educativas

*Romper prejuicios que más bien sería re-significar lo vivido
anteriormente, vivir nuevas experiencias de saber.
Alejarse de sí mismos para volver
habitando otras representaciones de sí.
Crear nuevas formas de ver y de verse, serán
maneras de construir saberes (Skliar, 2007).*

Pensar las experiencias en ese encuentro de intersubjetividades, buscando comprender lo dicho por los protagonistas de las adecuaciones curriculares, implicará también preguntarse por el sentido de esas experiencias. Al decir de Mélich (2005) la única realidad a la cual podemos acceder, es a una “realidad narrada” (p.72) esto quiere decir que leemos e interpretamos la realidad a través de una forma u otra de lenguaje, un lenguaje que no solo es el proposicional o conceptual, incluye metáforas, signos, símbolos, miradas, gestos, silencios.

Se considera oportuno resaltar sobre los silencios, en relación a esta idea Mélich (2002) sostiene que en todo lenguaje hay algo que no se puede decir con palabras:

Ante esta imposibilidad de decir que se sitúa más allá de los límites del lenguaje que, según Wittgenstein, son los mismos que los del mundo, es necesario un silencio respetuoso... Un silencio que puede ser portador de sentido, porque el sentido, si se da, también se da inevitablemente en lo indecible de las palabras. El sentido se da en el silencio” (pp.26-27).

De este modo, buscar los sentidos que estudiantes y docentes les adjudican a las adecuaciones curriculares, será a partir de las narrativas que cada uno de los actores educativos pueda compartir, a partir de los relatos de sus experiencias. También a partir de sus gestos, de sus silencios y de sus no decir. Pensando el término experiencia en el sentido atribuido por Jorge Larrosa, como posibilidad de pensar lo educativo y poder transformarlo. Adquiere especial importancia que las entrevistas a los docentes provengan de aquellos que dejaron huellas significativas en esos estudiantes, así como los actores educativos entrevistados en cada “trío” por centro educativo. Esa posibilidad que se irá develando en cada experiencia permitirá componer un conjunto de características que no solo definirán a las adecuaciones, sino que brindará comprensión a las estrategias que se pusieron en juego en el aprendizaje de estos estudiantes y en la enseñanza de estos docentes.

Autores como Alliaud y Antelo, plantean a la “acción educativa” como “la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar algo en los otros: marcas, huellas; tener algo contigo”

(2011, p. 48). Ambos autores mencionan lo significativo para los docentes de la influencia que otros educadores ejercieron sobre ellos. Las marcas y las huellas que en ellos dejaron, pasan a ser imitadas o desaprobadas para su ejercicio presente y futuro. Así lo positivo como lo negativo generará relevancia y será tenido muy en cuenta.

El primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un collage, nuestro propio estilo (Frigerio y otros, 1992; p.17).

La biografía escolar - para Alliaud y Antelo-, como paso por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y en situación: es lo vivido o lo aprendido, al decir de Larrosa (2000) en tanto nos pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000, como se citó en Alliaud y Antelo, 2011, p. 53)

Indagar sobre las huellas o marcas que los docentes u otros actores educativos han vivenciado en su trayecto escolar nos puede dar pista de su accionar docente en el presente, de su impronta de ser profesor, y de cómo teje la trama de la enseñanza en sus estudiantes, qué decide elegir para repetir, imitar y que desaprueba o no quiere repetir de su historia biográfica. Cuánto de todo ello colabora u opera de barrera para el trabajo con otros, otros estudiantes con diferentes características, otros estudiantes con adecuaciones curriculares.

Otra característica importante es la mencionada por Mélich (2003), afirma que es imposible hablar de educación sin hablar de ética. Definiendo ética principalmente como la preocupación por el otro, como la toma de conciencia sobre la existencia de otro, de su ser, de su sufrimiento. Por lo tanto poder conocer esta dimensión de la experiencia, desde la voz de los estudiantes, será importante porque podrá traer relatos vividos de sufrimiento en su trayecto escolar, vivencias y formas de relacionamiento en un aula mediada por la estrategia de adecuación. Y una posición de docente que se preocupa por la existencia de ese otro.

Estas experiencias, entendidas como aquellos acontecimientos significativos que vivió y vive el estudiante en su trayectoria escolar –como docentes y otros actores, en este caso- dejando huellas en él o ella y significando su formación. Experiencia formativa que ha ido desplegando y

despliega sentidos personales, profesionales, académicos y sociales (...) que construirá, dinámicamente, su por-venir (Larrosa, 2003; Skliar, 2007; Skliar y Larrosa, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La narración de la experiencia de adecuaciones curriculares de estudiantes, docentes y otros actores constituirá una forma de historizarla educación secundaria, articulada a la producción de subjetividades; y por tanto, a las heterogeneidades que transitan y habitan en los liceos. Y una forma de acceder al relato de la institución educativa desde una perspectiva experiencial y relacional.

La formación del estudiante ha adquirido distintos sentidos en el tiempo, Benjamín entiende la experiencia como aquello del entorno de lo particular y contingente, de las vicisitudes de la vida. Aquello que le acontece en el día a día y que se distancia de lo universal, abstracto, necesario (Oyarzun, 2008) y por tanto, de lo homogéneo. Nos dice Ruiz Barbot y otros (2016, pp.15-16) aquello que le va dando forma al estudiante: acontecimientos que lo han atravesado y van atravesando en distintos momentos de su vida educativa, en diversos y desiguales contextos sociales e institucionales. Acontecimientos que ha vivido y va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas, que le posibilitan construir saberes, sentidos de formación.

Considero esencial tomar en cuenta el proceso de “pasar por algo” para cualquier definición aceptable de experiencia, proceso que implicaría una respuesta afectiva —y no sólo acotadamente cognitiva— donde la emocionalidad estaría significativamente relacionada con el intento (cauteloso, constitutivamente limitado, no nivelador, imperfecto y en ocasiones fallido) de comprender al otro. (Lacapra, 2006, como se citó en Ruiz Barbot, 2016, p.15)

Las huellas serán aquellas marcas que la memoria recuperará y los procesos narrativos expondrán, y por tanto, hablarán de un pasado que está vivo o ha entrado en el territorio de lo inolvidable para los adolescentes que vivieron la experiencias de las adecuaciones, las huellas que dejaron estas estrategias educativas y también las huellas que dejaron estos profesores y otros actores.

Ruiz Barbot (2014, p.15) expresa:

Huellas que serán cercanía en el instante que el sujeto las narre. Así las huellas serán la aparición o manifestación de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que la dejó atrás (Benjamín, 2005, 2007, 2009; Ruiz Barbot, 2015). Huellas que no harán referencia a una dimensión lineal de la vida, a una cronología de “cosas marcadas a fuego” sino que serán aquello que la narrativa traerá, rescatará, trabajará, transportará en el momento que se configura —la entrevista— (citado en Ruiz Barbot, 2016, p.17).

Y también podría darse una ausencia de sentidos o experiencias sin sentido —cuando no contamos con un lenguaje que nombre lo que nos pasa o pasó, cuando las palabras no se

unen a las cosas vividas-, experiencias de malestar y sufrimiento institucional, las cuales guardarían la posibilidad de deslegitimar lo instituido, impulsar nuevas búsquedas y significaciones de la formación.

La ausencia de sentidos guarda la posibilidad de cuestionar a las instituciones. (...) El sujeto de la formación, como ser situado, se encuentra en unas circunstancias y relaciones que nunca las vive como definitiva, siempre puede cambiarlas. Hereda o encuentra una situación y está abierto al deseo, al deseo de otra situación pedagógica, profesional, social dado por sus condiciones de vida y las condiciones de la educación superior, de la institución educativa (Mélích, 2006; Lacapra, 2006, como se citó en Ruiz Barbot, 2016, p.16).

De este modo, en ese “heredar se encuentra la elaboración de sentido, como un proceso social y actividad que se da dentro de un contexto institucional, cultural e histórico (Bruner, Haste, 1990; Augé, 1998), en relación a esto nos dice Ruiz Barbot (2016):

En esta línea de pensamiento y tradicionalmente, la educación como institución social ha determinado lo que es válido, legítimo o “verdadero” y lo que ha sido prohibido o deslegitimado en la producción del sujeto de la disciplina, dejando inscripciones sobre su cuerpo, su vida personal y profesional. A la vez, ha producido en los sujetos la posibilidad de reconocerse como pertenecientes a un medio socio-cultural, institucional, académico, profesional (Berenstein, 1999, como se citó en Ruiz Barbot, 2016, pp.22-23)

En este recorrido pensar las adecuaciones curriculares en el marco de un tiempo histórico determinado, que vino a marcar la ruptura con las “Tolerancias”, partiendo de una demanda concreta que la propia institución educativa necesitaba transitar. Buscarle los sentidos y los sin sentidos a la experiencia de los protagonistas, escuchar sus voces, mirarlos y reflexionar sobre lo que tienen para decir-nos.

2.1.2 Algunos indicios para pensar a los sujetos en las experiencias educativas

Pensar en las experiencias educativas de los sujetos de la educación, también es admitir los aportes del psicoanálisis, como la idea de inconsciente psicoanalítico, transferencia y contratransferencia, identificación y proyecciones y los aportes de la sociología clínica, tomando la dimensión de la historia y la historicidad como sería el concepto de inconsciente cultural, entre otros.

En este sentido Claudine Blanchard-Laville (1995) se refería a pensar las relaciones pedagógicas desde un enfoque clínico. ¿Qué es un enfoque clínico? Para el autor mencionado es “un modo de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona total en situación y en interacción” (p. 79). Se encuentra en su planteo el concepto de sujeto, su historia personal la experiencia vivida y sus relaciones con el funcionamiento social. Blanchard-Laville busca

“comprender la dinámica del funcionamiento psíquico del sujeto o de un grupo de sujetos que se considera siempre presa de una situación relacional compleja y busca hacerlo encontrando a sujeto y grupo en su singularidad irreductible” (1995, p.79).

Tres ideas nos aporta Blanchard-Laville a tener presentes: la primera es la relación del investigador con el sujeto observado; la segunda es la necesidad de detenerse en el objeto singular, como un camino posible para acceder a lo universal; y la tercera, es que privilegia un enfoque psicoanalítico de la situación de enseñanza o de formación, los aspectos psíquicos y relacionales (1995, p80).

Con respecto a la relación pedagógica, dice Blanchard-Laville (1995) “en el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos”, aclarando de alguna forma que “el profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condiciones del contrato didáctico y también a su inconsciente”. Esto también pasará con los estudiantes, “también habrá un grupo de alumnos sometidos a su inconsciente”. En una institución de enseñanza, el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. No relacionarse es una forma de relacionarse. En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña” (p.81).

Esta es una gran diferencia, y la propia Blanchard-Laville la explicita: entre la situación pedagógica y la de la cura, el analista no estará obligado a mostrar su propio saber ante los otros.

¿A qué le llamamos inconsciente? Para Laplanche y Pontalis (2004): “El adjetivo inconsciente se utiliza en ocasiones para connotar el conjunto de los contenidos no presentes en el campo actual de la conciencia, y esto en un sentido descriptivo “ (p.193) en este sentido, pensar el vínculo entre estudiante y educador, implicará como plantea Cifali (2008, como se citó en Píriz, 2015), que se deba tener presente que el trabajar con un sujeto del inconsciente supone “reconocer tanto en el educando como en el educador a un sujeto con un nombre, una historia inconsciente, una cierta relación con el saber, una cierta relación transferencial con la institución educativa y los pares” (p. 26).

Este es un aporte interesante desde el psicoanálisis al campo de la educación, ya que habilita la posibilidad de integrar estas dimensiones al encuentro educativo, en ese sentido, el educador deberá estar atento a aquello que pueda suceder con el estudiante, en tanto ambos son sujetos del inconsciente, dando lugar a la reflexión sobre las resonancias que le surjan del trabajo con él. Estar atentos, escucharse, y reparar en qué le pasa a él –profesor- con lo que le sucede al estudiante, con miras a poder diferenciar aquello propio de lo ajeno y ver, a partir de ello, cómo trabajar en pos de su oficio.

Para el pedagogo francés Jean Claude Filloux (1996), el educador deberá realizar un “**retorno sobre sí mismo**”, lo que implica ser consciente de sí mismo, analizar sus temores, experiencias; esto implicará un encuentro de intersubjetividades que serán constitutivas del vínculo educativo entre ambos. Sostiene Filloux “análisis de lo se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible. Esto es lo que yo llamo el retorno sobre sí mismo”. (1996, p.36).

Para el autor relativizar el lugar de asimetría de la formación, incluyéndose, implicándose en la relación entre docente y estudiantes es importante. Podría decirse, es formarse formando al otro.

Para Filloux, sólo a partir de la reflexión sobre sí mismo que el formador podrá lograr que el otro que está en formación a su vez haga un retorno sobre sí. Se necesita la mediación del otro, en la intersubjetividad. Esa interacción entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y lo que tiene que ver con lo intelectual.

Para Filloux el psicoanálisis puede ayudar a leer fenómenos educativos de origen inconsciente, como ser la transferencia y la presencia de las pulsiones, entre otros. En ese sentido, se apunta a visibilizar las contribuciones del psicoanálisis al entendimiento del vínculo entre el estudiante y el docente. Varios trabajos relevados (Quintero, 1993; Cortes, 2005) asignan a **la transferencia** un valor determinante en el vínculo educativo. Parten de su concepción como relación afectiva cuya matriz es el pasaje que, tanto el maestro como el alumno, han realizado por el Edipo. Dicho pasaje caracterizado por una relación amor-odio hacia las figuras parentales se va a transferir a lo largo de la vida hacia personas que el sujeto va encontrando a lo largo de su desarrollo, y entre ellas se encuentran los docentes/educadores. “Así, cada alumno y cada maestro establecerán relaciones intersubjetivas, producto de ese pasaje” (Mejía, 2009, p. 152, citado en Furhman, 2018, p.21)

En ese sentido, “el vínculo incluye el componente inconsciente de la ligadura al objeto y supone una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene.” Esta sería la función “filiatoria” que tiene la educación con lo social; permite un lazo, lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social “(Gutiérrez, 2012, p. 89, citado en Fuhrman, 2018, p23).

En el vínculo educativo muchas veces puede incidir las emociones, pudiendo favorecer o perturbar, ese vínculo dependerá de las subjetividades participantes. Así circularán entre el profesor y el estudiante elementos inconscientes, los cuales se podrían conceptualizar desde los aportes del psicoanálisis como elementos transferenciales y contratransferenciales.

Se parte de la premisa de que la transferencia se produce en toda relación interpersonal. Según Filloux (1996), no se puede no mencionar la transferencia si uno se preocupa por las relaciones intersubjetivas en una situación de formación. En ese sentido, se concibe la transferencia desde su acepción clásica, tomada de los aportes de Laplanche y Pontalis (1971), quienes la definen como “una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad” (p. 459). Los autores plantean que la transferencia se concibe como un desplazamiento del afecto de una representación a la otra.

Para Filloux (1996), tanto una situación de grupo como las relaciones humanas movilizan la emergencia de transferencias. Cualquiera sea la profesión humana que se practique, “la transferencia remite a la proyección sobre un otro, de sentimientos experimentados antes, en la vida infantil, con respecto a adultos importantes para el niño” (p. 65). No se pueden desconocer sus efectos, y su existencia está ligada a la de contratransferencia. Es decir, si se transfiere sobre uno, uno va a contratransferir, es decir, a reaccionar por una transferencia a la transferencia. En ese sentido, se parte del concepto de que la transferencia es parte constitutiva del trabajo educativo, ya que “el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia” (Tizio, 2003, p. 174).

En cuanto a la contratransferencia, Laplanche (1971) la define como el “conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y especialmente frente a la transferencia de este”.

También en relación a la transferencia nos dice Caram (2011):

Lacan sostiene la idea de transferencia con la fórmula del “sujeto supuesto saber”, pero también le agrega una nueva resonancia a esta noción de saber y es el amor, ya que la persona que supongo dotada de este saber, se hace acreedora de mi amor. “La transferencia es amor...es amor orientado, dirigido hacia el saber”. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar. Si no hay un mínimo de autoridad epistémica no se puede activar el vínculo educativo. Cuando esa autoridad se hace reconocer se introduce el respeto y el límite, versión moderna de la disciplina.(p. 115)

Aparecen las ideas de Blanchard-Laville(1995) sobre la relación pedagógica y sus efectos inconscientes. En ese sentido, y muy conectado, quisiera aquí en relación a este punto, comentar sobre la “transferencia didáctica” del docente, conceptualizada por el autor.

Para Blanchard-Laville (1995) no es solo la contratransferencia del docente hacia el estudiante, también en el docente, al ponerse en juego su relación con el saber, también se produce una transferencia.

“Lo que muestro es que la transferencia didáctica está hecha a la vez a partir de la relación, del vínculo con los alumnos, no siendo éste independiente de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Son dos cosas ligadas y configuran la organización que se proyecta en el espacio de la clase” (p.81)

De esta manera es fundamental pensar ambos fenómenos —transferencia y contratransferencia— tanto para pensar el acto educativo, como para pensar lo que sucede al estudiante y al educador en el proceso de una adecuación curricular, en el contexto de una clase, en el encuentro entre ambos.

En varios momentos de este apartado aparece esta idea de que los primeros vínculos vividos en la infancia teñirán afectivamente el resto de los vínculos futuros.

Esto se produce porque el psiquismo, en su obstinada tendencia a la repetición, reactualizará con los personajes del presente las modalidades vinculares del pasado y la transferencia afectiva. Los mecanismos inconscientes de identificación y proyección participan activamente en este proceso”. (Allidiere, 2004, p. 21)

En base a estos conceptos, se plantea que el niño, a lo largo de su desarrollo, irá identificándose con otros sujetos significativos en su vida. Desde la teoría psicoanalítica, se define la noción de identificación como “aquel proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (Laplanche y Pontalis, 1971, p. 191). Este concepto fue adquiriendo en la obra de Freud un valor central, planteándolo como una “operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano” (p. 192).

El sujeto irá vivenciando diferentes identificaciones a lo largo de su desarrollo. Tomando los aportes de Allidiere (2004), las identificaciones secundarias se dan posteriormente, durante el resto de la vida, y se realizan con otras personas del medio social, maestros, profesores, amigos, colegas, parejas, etc. Ambos tipos de identificaciones son responsables de la construcción de la subjetividad y, por ende, de las elecciones inconscientes de los vínculos más significativos que una persona establecerá posteriormente a lo largo de su vida. Estas identificaciones participan, también, sesgando los afectos que predominantemente estarán presentes en esos vínculos. (p.17).

Blanchard-Laville (1996) se refiere a la función docente y su relación con la propia infancia denominando a la relación pedagógica como “el retorno a la infancia”. El docente está en una relación directa con los adolescentes, directamente expuesto podría decirse, a la infancia. Esta situación de exposición en el doble sentido de la palabra (estar delante y correr un riesgo), reactiva en él al niño que fue, su infancia, lo que vivió, reprimió, sus relaciones infantiles con la autoridad y, así, se ve enfrentado a los recuerdos de su pasado como alumno. Todo adulto situado frente a un

niño no hace nada más que enfrentarse con su infancia reprimida. Una educación se vuelve posible, en la medida en que el adulto despliega la diferencia que media entre el niño que fue alguna vez para los otros y ese otro niño real frente al cual debe sostener una palabra educadora. El adulto debe interrogarse sobre aquello que el niño representa para él inconscientemente, es decir sobre su propia historia (Caram, 2011, p.116)

En la presente tesis se buscará conocer de estas experiencias educativas elementos identificatorios producidos a partir del vínculo educativo, tanto de docentes y otros actores educativos como de los estudiantes, para conocer si interfiere en el proceso de aprendizaje y en el proceso de enseñanza, y como se produce.

Será fundamental en la investigación poder conocer estas dimensiones del vínculo educativo presentadas en el párrafo anterior, poder conocer, el proceso de esas interacciones entre estudiantes y los docentes y otros actores educativos. Poder conocer las relaciones con el saber, las relaciones transferenciales producidas en las experiencias de adecuaciones, cuanto de este acercamiento es producido por la utilización de la estrategia adecuaciones, entre otras cuestiones que podremos indagar con los participantes de las entrevistas, elementos constitutivos del problema de investigación y que se relaciona con la experiencia vivida en el aula entre los actores involucrados.

La relación de los sujetos con el saber, “la inscribimos en un proceso creador” nos dice Ruiz Barbot (2021, p.12). El saber se estaría siempre haciendo, no sería lo que es sabido. En este sentido, “saber algo no es poseer algo: es poder hacer”. Un “poder hacer” que “nace” de lo vivido, que opera con lo vivido, con el saber hegemónico y se constituye en otro saber. Un saber que nace del deseo de saber y de las condiciones de vida y busca otros intereses. Intereses alejados del statu quo, de los estándares educativos formales (Beillerot, 2006; Ruiz Barbot y otros, 2012).

En estas experiencias sobre adecuaciones curriculares, poder conocer la relación con el saber, la historia y las huellas que cada sujeto estudiante y/o profesor ha experimentado en su viaje de formación y transformación tendrá importancia.

La relación con el saber, según Beillerot (1998) “no es tanto un atributo como un proceso, él es entonces más accesible en situación, o a él no es posible acceder sino en situación (provocada o natural)” (p.7). Observamos aquí como el autor considera al saber cómo un proceso, basado en las relaciones entre saber y psiquismo, cuyo planteo originario proviene de Freud en torno a la pulsión de saber.

Las primeras experiencias en la vida, sostiene Beillerot (1998), son primordiales para la relación con el saber de un sujeto, ya que implican el despliegue de los mecanismos de la elección

de objeto y de relación de objeto, en el que participan el deseo y el placer. La relación con el saber es considerada, como proceso de producción de saber para pensar y para actuar.

“La relación con el saber no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto”. (Beillerot, 1998, p. 53). La noción de relación con el saber, para el mencionado autor es analizada a través de la problemática del deseo de saber, donde aparecen fuertemente las influencias de la teoría de Lacan relacionada con el concepto de deseo, de deseo de saber y de su insatisfacción.

Beillerot señala que:

El saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo. Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber. (Beillerot, 1998, pp. 33-34).

En dicho proceso se desarrolla el trabajo interno que el propio sujeto realiza sobre sí mismo, trabajo de elaboración psíquica.

El proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular (único), y por lo tanto no reproducible. Único: cada proceso creador difiere de los demás por la amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos; pero cualesquiera que sean los saberes, cualesquiera que sean los medios empleados para asimilarlos, interrogarlos o utilizarlos, el sujeto “pasa” por la época propia de su creación. (Beillerot, 1998, pp. 67).

Para eso es fundamental la capacidad de cuestionarse a sí mismo, sobre sus saberes, sobre los otros, y sobre el mundo, para poder entraren otros sistemas de sentidos que a su vez transformen el del propio sujeto. De este mismo modo, plantea Charlot (2008):

Aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos –donde se dice quién soy yo, quién es el mundo, quiénes son los otros. Este sistema se elabora en el movimiento mismo a través del cual yo me construyo y soy construido por los otros –ese movimiento largo, complejo. (p10)

Tarea nada fácil si pensamos en los estudiantes con adecuaciones curriculares, si pensamos a estudiantes que ya vienen con cierta predisposición, cierta categoría, cierta idea dada a priori. Pensemos ¿por qué tienen adecuaciones?

Para ello sostiene Charlot (2008)

Para que el proceso de relación con el saber (relación con el aprender) funcione se requieren ciertas condiciones: una movilización interior que lo impulse y motive ‘me movilizo para

alcanzar un objetivo que me motivó y que estoy motivado por alguna cosa que puede movilizarme...una actividad que lo comprometa, 'un niño se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando el sujeto que aprende hace uso de sí como recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor'. Y un sentido: 'algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado... podemos decir que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este mundo de deseos que es un sujeto. (p.10).

Poder investigar esta relación con el saber, con los deseos, con esa pulsión que mueve, en estudiantes con adecuaciones, en docentes y en otros actores será un recorrido de este trabajo.

Si de convergencia en las teorías se trata, o de puntos de inflexión, no quisiera dejar afuera el concepto de **"inconsciente cultural"** que ha aportado Devereux, concepto por el cual "...marca la importancia de lo cultural, como construcción de un basamento mítico simbólico, en el que las pulsiones de los seres humanos están inmersas ineludiblemente..." (Araújo, A. 2003, p. 11). Del mismo modo, la autora citada sostiene la importancia de poder "...comprender los procesos narcisistas, de identificación, de proyección; la formación de fantasmas que interactúan y que afectan la vida psíquica de sus protagonistas, interpretar los imaginarios individual y colectivo que producen sufrimiento o placer..." (Araújo, 2003, p.11). Considero este aporte interesante para analizar los relatos de las experiencias tanto de estudiantes como de profesores.

Una vez más estamos hablando de la complejidad de la vida social, del hecho social, de las relaciones entre los seres humanos (estudiantes-docentes). Pero esta complejidad nos abre el camino a poder mirar con otros lentes, a reconocer otros aportes teóricos, cómo articular lo "psico-simbólico con lo socio-histórico", en el sentido planteado por De Gaulejac (1994) "dar cuenta de la historia y de la historicidad".

Para De Gaulejac (1994), pensar la construcción de un sujeto (estudiante y/o docente) en el "entre", entre un "sujeto de derecho", y "sujeto de deseo", que se mueve con un inconsciente, con pulsiones, fantasmas y fantasías. Entre un "sujeto sociohistórico" que vive en una sociedad con determinadas características sociales, culturales, económicas y políticas. Esos "entre" producen a un sujeto con determinadas características, que se construirá. Hablamos de un "sujeto sujetado", donde no existe la pureza de un único registro, sino que es en la intersección de esos "entre" que se ha construido, y que se puede transformar.

Nunca podemos estar seguros de haber aprehendido el sentido y la función de una institución, si no podemos revivir su incidencia sobre una conciencia individual. Como esta incidencia es una parte integrante de las instituciones, toda interpretación debe hacer coincidir la subjetividad del análisis histórico o comparativo con la subjetividad de la

experiencia vivida” (Levi-Strauss, 1960) Se trataría entonces de integrar en el objeto a estudiar la subjetividad. Con todos los cuidados que requiere, equilibrando, si existen formas, la mayor cantidad de información posible. O al decir de Lefebvre “...evitando la doble trampa de la vivencia sin concepto, y del concepto sin vida.”

Nos dice Ruiz Barbot (2021, p.3):

W. Mills en 1950, señalaba que “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas” (Mills, 1986). En tanto que en 1986, F. Ferrarotti le asignaba a la biografía la tarea de obrar como mediación entre la historia individual y la historia social, suprimiendo la ruptura que divide el campo psicológico del campo social. Desde esta corriente de pensamiento, entendemos al sujeto como producto de una historia social, institucional, familiar, personal y como actor de la historia, portador de historicidad. Es decir, con la capacidad de transformar el sentido de su historia e influir en su trayectoria, de construir un trayecto de vida. Un sujeto que relata las huellas de su experiencia, sus procesos subjetivantes, al mismo tiempo que la sociedad en que vive, las condiciones existenciales, el sufrimiento social, las desigualdades sociales, los soportes sobre los que se produce el lazo social.

Para cerrar este apartado, Inés Dussel (2010) expresa que en estas últimas décadas **la afectividad en la pedagogía** tomó mayor visibilidad. “Las escuelas son espacios donde conviven seres humanos durante un tiempo prolongado, y es imposible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado” (p.9).

En la actualidad aparece una preocupación creciente de los educadores por ocuparse y cuidar en un sentido integral a los estudiantes. En este sentido “(...) hacer lugar a las diferencias, respetar el ritmo de cada alumno, entender su forma de aprendizaje y momentos personales son preconceptos que ponen como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente afectivización” (Dussel, 2010, p.10).

Por lo expuesto, la dimensión afectiva en la docencia y en las relaciones pedagógicas, empieza a explicitarse, para Abramowski (2010): “... no es sin amor que sucede la educación; es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (p.14).

Para ello indagar si en las experiencias de adecuaciones educativas la dimensión afectiva se ha puesto en juego en cada relación entre docente, actor educativo y estudiante será de aporte para el presente trabajo.

2.2 Las adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares (AACC) son una estrategia de la enseñanza que comenzó a utilizarse con fuerza en secundaria de Uruguay a partir de la circular N° 3224/14, denominada “atención a la diversidad”.

Para Blanco (1996) “Las adecuaciones curriculares son modificaciones de los distintos elementos del currículo, que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales” (Garibaldi y Verdier, 2017, p.23)

Borsani (2007) sostiene que “las adecuaciones curriculares son variaciones que realiza el docente para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan acceder al currículo común”. Se destaca aquí el foco puesto en el docente, es el docente quien elabora la AC. Y en el “currículo común” único, desterrando la diferenciación entre común y especial.

¿Qué aspectos del currículo son susceptibles de ser adaptados? En términos generales, es posible adaptar los distintos elementos del currículo, es decir, los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo. Lo importante es no perder de vista que las adecuaciones curriculares son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que todos los estudiantes tengan oportunidades para participar activamente y beneficiarse de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, las adecuaciones curriculares constituyen un continuo que van desde adecuaciones menos significativas a más significativas dependiendo de las características que presenta el estudiante. Las adecuaciones no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus estudiantes. Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación).

Podemos advertir que existen diferencias en las adecuaciones curriculares de acceso y las significativas.

Las adecuaciones curriculares de acceso al currículo son: “...las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de contenidos (alumnos sordos, ciegos, parálíticos)...” (Borsani, 2004, p.43)

Mientras que la segunda opción son adecuaciones curriculares propiamente dichas.

Estas son las modificaciones realizadas al currículo común para responder a las diferencias individuales. Estos cambios varían según las posibilidades de los alumnos. Algunas son adaptaciones poco significativas, que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional, ni la programación para el grupo clase (...) (Borsani, 2004, p. 44).

Otras en cambio pueden ser “muy significativas” teniendo que modificar objetivos, metodologías, contenidos y formas de evaluar.

En otras ocasiones, la propia Borsani (2001) define a las adecuaciones curriculares en forma indistinta como “adaptaciones curriculares”, distinguiendo entre adaptaciones de acceso y adaptaciones curriculares específicas, considerando sobre estas últimas que se modifica: “el currículo común para responder a las variables subjetivas”. En ambos casos, dice Borsani (2001) se realizan “modificaciones sustanciales en el tiempo, en el espacio escolar y en los contenidos” (p.45)

En las adecuaciones curriculares específicas (o adaptaciones curriculares específicas), en las que se recurren tanto para enseñar como para evaluar, el docente intentará acercar la planificación a las características del estudiante, para Borsani (2001, p.52) “articular el objeto a conocer con el sujeto que aprende”. Este punto es fundamental para la autora mencionada, ya que son “los puntos claves sobre los que habrá que trabajar para articular el proceso de aprendizaje y hacerlo viable” (2001, p.52)

Para pensar una Adecuación al currículo, dice Borsani (2001)

“necesitamos conocer profundamente al alumno, sus modos de aprender, y sus posibilidades de acceder al conocimiento. No basta con enumerar “los déficit” o trastornos que se detectan en las funciones involucradas en el proceso de aprendizaje, sino que se torna indispensable conocer cómo opera subjetivamente ese niño, y cuáles son sus reales potencialidades para hacer una propuesta educativa que posibilite al máximo su desarrollo integral” (p.52)

Este punto es interesante destacar, ya que introduce la idea de adecuaciones curriculares más allá del diagnóstico o del déficit, y desde un lugar de la posibilidad de los estudiantes, desde la potencia. Es importante ya que recordemos que las AACC nacen en el “paradigma integrador”, donde la diferencia entre escuela común y escuela especial, el diagnóstico, la rehabilitación, entre otros, son conceptos relacionados. En cambio esta idea que trae Borsani parece caminar más cercana a la idea de educación inclusiva o paradigma social.

En forma similar, en nuestro país, en la Guía de Adecuaciones Curriculares, Garibaldi y Verdier (2017) expresan estas ideas destacando pensar al estudiante desde las fortalezas, desde lo que puede.

Las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta, un paso a reconocer las diferencias entre los estudiantes en torno al nivel de incorporación de conocimientos, ya que la misma es utilizada para que cada estudiante que la reciba aprenda y no solo logre la permanencia en el centro educativo. Como podemos ver, la adecuación curricular es una herramienta fundamental a la hora de pensar y gestionar la enseñanza ya que implica la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las potencialidades del estudiante y así garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza. (p.7).

Borsani (2007) en una ponencia en Rosario (Argentina), presenta ciertas puntualizaciones sobre el tema de las adecuaciones curriculares, entre ellas:

- Que surgen de la contemplación de las Necesidades Educativas Especiales
- Que pueden ser temporarias o permanentes
- Pueden darse en una, varias o todas las materias
- Pueden ser individuales o grupales
- Comprometen los objetivos, los contenidos y/o la evaluación del proceso de aprendizaje
- Pueden seleccionar, suprimir, sustituir o reemplazar contenidos
- No necesariamente están vinculadas a la discapacidad
- No implica acreditación o promoción asegurada
- No son transferibles de un sujeto a otro
- No es dar cualquier cosa a un alumno/a para mantenerlo entretenido/a, no es hacer “como que se enseña” o “como que se aprende”.

Partiendo de estas puntualizaciones, Borsani (2007) considera que diversificar la propuesta curricular es ofrecer al grupo clase la mayor cantidad posible de propuestas, ayudas, estrategias, recursos, que posibiliten a cada estudiante la construcción del aprendizaje, pensando desde la heterogeneidad del aula, del aprendizaje, del aprendiente y también del docente. Dicen Garibaldi y Verdier (2017) “adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento” (p. 24)

En este sentido, las AACC “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” (Garibaldi y Verdier, 2017, p. 24).

Pensar en los estudiantes más allá de las características del sistema, del centro educativo o del programa de asignatura, es pensar en el estudiante como sujeto con historia e historicidad, desde las posibilidades. Para los autores mencionados, “es poder ver todo aquello que diferencia a un sujeto de otro, viendo esta diferencia como oportunidad de enseñanza y de aprendizaje” (p.23). Para esta investigación, adecuaciones curriculares conociendo y reconociendo las diferencias de los estudiantes, mirando al estudiante desde lo que puede.

2.3 Aproximaciones al concepto de Educación Inclusiva:

Si de educación se trata, la complejidad y la incertidumbre estarán presentes. Para ello no resulta sencillo poder definir con certeza temas y conceptos que significan hablar de “otros” y “con otros”, procesos de enseñanza y procesos de aprendizajes que tienen sus recorridos naturales y diversos. De este modo “la educación inclusiva” (si es que la educación necesita el adjetivo de inclusiva) también viene experimentado su recorrido.

La educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (...) El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender (UNESCO, 2005, en Echeita y Ainscow, 2010)

En una ponencia en San Sebastián en octubre del 2003, Ainscow recordaba que ya habían pasado casi diez años desde que surgió la idea de la educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial de Salamanca. Considerando que si bien se han realizado avances en el tema, aún faltan. Y nos dice: “Más concretamente, me centraré en la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las “palancas” que pueden hacer a los sistemas educativos más inclusivos?”

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos” (EPT), (...) Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”. (...) Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2003)

Podríamos decir que las adecuaciones curriculares en el momento que se presentan en educación secundaria de Uruguay, constituyeron un cambio de concepción (de la tolerancia a las AACC) sobre las experiencias de los estudiantes en las instituciones educativas. Si bien hoy el avance conceptual y los marcos teóricos continúan, y se va transitando y comenzando a experimentar el pasaje de las AACC a propuestas más diversificadas.

Por otra parte, con frecuencia se escucha a docentes y actores relacionados al ámbito educativo denominar el término “educación inclusiva”, “Integración”, “Inclusión educativa”, en forma indistinta. Para Ainscow y Echeita (2003), existen cuatro elementos, fundamentales, que hacen a la educación inclusiva, y son los siguientes: 1)- *La inclusión es un proceso*. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. 2)- *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras*. 3)- *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos*. “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes. 4)- *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo* (Ainscow, 2003, San Sebastián)

En este proceso y en este recorrido entender que la educación inclusiva no es solo para que estudiantes en situación de discapacidad puedan ingresar a las aulas o la escuela común. De tal modo considero esencial destacar del “Índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2000):

“Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar; lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (...) El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas (...)” (Booth y Ainscow, 2000, p.7)

Pensar desde una mirada de la educación inclusiva en los centros educativos, es pensar también en eliminar “las barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2000, p.40), tarea de todos quienes forman parte de un centro educativo. Estas barreras pueden ser físicas

o edilicias, de la organización escolar, de las relaciones entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado, con la convicción de que siempre existe algo para cambiar, y si es en forma conjunta mejor. Poder visualizarlas implica buscar la transformación, diseñar estrategias para minimizarlas, implica potenciar al estudiante.

Anunciar aquí que el concepto de dificultades educativas o de “dificultades del aprendizaje” debe ser superado por el de “barreras del aprendizaje y de la participación”, nos podría posicionar en un lugar de reflexión profunda y de erradicar estas nociones de “deficiencias” o de “necesidades educativas especiales”.

Los alumnos van a la escuela a aprender, pero no todos como pertenecientes a la categoría “alumnado”, es decir, como uno más entre todos, sino que algunos van en calidad de problema y no de alumno. Pareciera ser 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. Cuando un alumno no es lo que se espera de él, la institución educativa necesita con urgencia caratular su situación, como si el hecho de abrir una carpeta, llenarla de informes y actas y poner los papeles en orden por si llega alguna supervisión fuera ocuparse de lo que le está pasando al alumno y a su ámbito. Sería interesante que hubiera equidad de accionar y que la misma premura y exigencia por responder y tranquilizar al superior se tuviera por responder y tranquilizar al alumno, que no es ningún inferior. (Borsani, 2011, p.184)

Poder investigar cómo fueron las experiencias de los docentes y actores educativos buscando y diseñando estrategias para disminuir las barreras en el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y cómo se sintieron, ya que tiene que ver con conocer y describir estrategias y prácticas educativas.

Para finalizar este apartado, las argentinas Gisela Untoiglich y Graciela Szyber (comps.) titulan “Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes” al libro publicado en su país en el año 2020, donde cuestionan la inclusión tal cual se viene presentando.

Para Szyber (2020):

La inclusión educativa pasó a ser en estos tiempos una forma de adjetivar a la escuela, dándole, por momentos, un valor que parece no poseer en sí misma. ¿Qué significa “la escuela es inclusiva”? ¿Esa expresión la vuelve a nombrar? Si se afirma que es inclusiva, entonces, ¿podría, tal vez, no serlo?.

Me pregunto por qué se necesita tanto una cualidad que debería estar en las entrañas de esta institución. Ser parte de un sistema, de una organización que no pueda concebirse de otra forma. La escuela es inclusiva porque es escuela. Incluye a los que se acercan a tomarla, a habitarla, y busca a los que por diversos motivos no llegan a ella. Habitarla como espacio social, ofertados para que niños, niñas y adolescentes ingresen a una trama social que les está diciendo: “Son parte, te estábamos esperando”. Si esto de verdad ocurriera, quizás no tendríamos que interrogar que es incluir en las escuelas (p.68)

Para Untoiglich y Szyber (2020):

“El acto educativo inclusivo puede ser emancipatorio en tanto nos acompañe a todos y a cada uno en la construcción de saberes, respetando modalidades, alterando las clasificaciones subjetivas tanto como las clasificaciones del ser. Proponemos una pedagogía desobediente, como un acto de resistencia que nos lleve a prácticas que modifiquen y reaccionen ante situaciones inaceptables. Seremos desobedientes en nuestras prácticas hasta que todos/as, escuchados y comprendidos, formamos parte de nuestra comunidad educativa, construyendo nuevos modos de convivencia en los que sostengamos y seamos sostenidos por un tejido común que trencé una *nosotredad* entramada.

No alcanza con declamar la inclusión, nos dice Untoiglich (2020):

Esta se lleva a cabo en cada acción, en cada gesto, en cada pensamiento. Pensar la inclusión como forma de construir escuela, mundo, sociedad, en fin, humanidad. Tenemos que reescribir la inclusión desde aquellos que están en los márgenes, desde aquellos que se cayeron de la hoja o nunca entraron, llámense personas con discapacidad, pobres, vulnerables, extranjeros, en definitiva, humanos (...) con sus derechos vulnerados” (p.44)

2.3.1 De las adecuaciones curriculares a las planificaciones diversificadas

Con el transcurso de los años, las prácticas y las experiencias educativas se van transformando. En educación secundaria desde el Régimen de Tolerancia hasta nuestros días ha pasado mucho tiempo, y las formas de acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, también van cambiando. Para Ma. José Borsani:

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. Diversificar la propuesta educativa es avanzar hacia una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural. “Una mayor diversificación de la propuesta curricular que contemple las variables

del alumnado, se vincula directamente con una menor necesidad de adecuaciones curriculares” (Borsani, 2011, s/d)

Seguir caminando, como expresa Borsani, hacia una mayor diversificación curricular nos permitirá necesitar menos de adecuaciones curriculares. Esto también será importante en nuestra investigación, conocer el proceso y el recorrido de los docentes y actores educativos, cuánto de su experiencia han resignificado e irán resignificando para hoy situarnos en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De esta forma, las experiencias vividas de las AACCC por los distintos sujetos de la educación operarán en pasaje a otras maneras de entender lo educativo, a la incorporación de otras herramientas en la formación, a la construcción de nuevas teorías entre ellas la que contempla al DUA.

2.4 Otras características constitutivas del vínculo educativo

Busquemos cambiar el foco entonces, preguntándonos en la posibilidad de estar juntos en las aulas, en los centros educativos y cómo hacer como docentes y como estudiantes para construir algo de “lo común”, encontrarnos y producir un “nosotros” o al decir de Untoiglich y Szyber (2020) “un tejido común que trencé una nosotredad entramada”.

Carlos Skliar (2017) se pregunta ¿Qué significa estar juntos en las escuelas? Para el autor, esta respuesta, excede la normativa o lo jurídico, y trasciende a perspectivas filosóficas o éticas. Y de este modo, el “estar juntos” no es una virtud en sí mismo, si no que supone una descripción de la cotidianeidad escolar, donde aparece “la potencia del encuentro y la conversación” para desarrollar proyectos comunes, así como también “el desencuentro, (...) el descubrimiento de las mutuas fragilidades” (Skliar, 2017, p. 31)

En este sentido es que este apartado buscará pensar desde el “vínculo educativo”, éste como constructo teórico tiene su origen en el psicoanálisis, y en la teoría de las relaciones de objeto, en el tenemos al sujeto de la educación y al agente de la educación, y al saber. Para el psicoanálisis, ambos son sujetos del inconsciente. Es decir que el educador, en tanto sujeto, ha devenido en tal, también en función de su propia historia personal, de los diferentes vínculos que ha transitado, los cuales han sido productores de su subjetividad, como se mencionaba en páginas anteriores.

El saber en juego es lo que define formalmente al vínculo educativo. Este punto es muy importante, porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tú centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. Sería posible que ese saber en juego esté presente en la relación del estudiante y del docente con las adecuaciones curriculares. Preguntarnos entonces ¿cómo se pone en juego el vínculo educativo en las adecuaciones? ¿Qué se despliega o que se produce allí, en ese encuentro?

En términos generales, el vínculo educativo podría ser definido como un encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación, no solo para que la cultura se vivifique y perdure, sino también para que se transforme (Núñez, 2003).

En palabras de Núñez (2003), el vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca. (...) El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por venir (...), si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas (pp.38 y 39). Quizás el vínculo educativo en esta investigación juegue un rol fundamental, donde los estudiantes se sientan en esa "plataforma a lo nuevo", y eso nuevo puede ser construir un concepto de geografía, interpretar un texto de Idioma Español o concluir una ecuación matemática, pero lo más importante sería, poder entender, que "se puede", con ciertos atributos que de apoco aparecerán en este marco teórico, como necesarios para acompañar a los sujetos de la educación (estudiantes y/o docentes en situación de aprendizaje)

Esta idea de vínculo como proceso y construcción permanente, presenta algo que sostiene, pero a la vez posibilita movimiento y libertad para la búsqueda de algo nuevo; creativo. De acuerdo a esta autora, como su origen etimológico indica, *vinculum* implicaría una 'atadura' o 'anillo' que trasciende una mera relación abriendo espacios para lo inédito y para la creación (Albornoz & Cornejo, 2017, p. 8). Quizás aquí podamos encontrarnos en el proceso de las adecuaciones curriculares con ciertos momentos donde los docentes u otros actores educativos provocaron ese espacio de lo "inédito" o de los "creativo" que permitió, a través de ese vínculo, que los estudiante logaran ese aprendizaje deseado o buscado.

Por su parte Graciela Frigerio (2003), plantea que, el maestro desafía los destinos de fracaso para decir: "¡Puedes! Puedes ver, puedes sentir, puedes pensar, puedes querer, puedes hacer". Es su oferta la que crea la demanda; es su apuesta sin condición la que emancipa; es el carácter gratuito de la enseñanza y de su intento lo que contribuye a que otro piense (p. 271).

El vínculo educativo se convierte en un habilitador de procesos en la relación, quien se encuentra en posición de agente-educador, le brinda la confianza a la otra persona para desarrollar el potencial que trae y reconocerlo. Los fenómenos transferenciales e identificatorios se dinamizan entre sí, configurándose múltiples formas del vínculo y de la grupalidad en el aula y fuera del aula.

También sobre el tema del vínculo educativo aparece la puesta en diálogo entre el psicoanálisis y la psicología social. Pichón-Rivière (1985) para quien el vínculo, al ser un encuentro con el otro, constituye la mínima unidad de análisis de la psicología social. Bajo esta propuesta, el vínculo abriría un campo teórico complejo que no solo involucra aspectos afectivos o emocionales (Pichón-Rivière, 1985), sino también elementos del contexto socio-cultural, la historia de los sujetos,

las relaciones de poder, las condiciones de trabajo, entre otras. En ese sentido, el vínculo es una estructura triangular, formada no solo por los dos sujetos que se encuentran, sino también por un elemento implícito que es la cultura como tercero en la relación. El tercero, llamado el Otro histórico-social que entra al vínculo, podría ser la sociedad que instituye ciertos modelos y roles a los sujetos, quienes tienden a reproducirlos. Esta estructura, más o menos estable de relacionarse con otros, es susceptible a los cambios de cualquiera de sus elementos y es también conflictiva, en tanto implica una tensión agresiva entre el sujeto y el otro (Pichón-Rivière, 1985, p. 8)

Por lo tanto nuevamente volvemos a preguntarnos ¿qué características adquieren la experiencia vincular en el proceso de las adecuaciones curriculares? ¿Qué se despliega entre el docente y el estudiante? ¿Qué se pone en juego en ese encuentro? ¿Ese vínculo adquiere el lugar de facilitador o de obstaculizador en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje? entre otras preguntas posibles a ser pensadas.

2.4.1 Hospitalidad y disponibilidad para mirar la diferencia en educación

“Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectoria...” (Contreras, 2002, p.66)

Para la constitución del vínculo educativo, se necesita cierta hospitalidad o disponibilidad para alojar a ese otro diferente.

Para Skliar (2017) existe una pregunta de fondo que tiene que ver con la inevitable conflictiva de la historia entre lo normal y lo anormal, “... ¿puede el pensamiento educativo surgir de la aparente naturalidad del aprender y enseñarse con los que no lo lograron en los tiempos y en los modos establecidos? ¿O el pensamiento pedagógico nace, justamente, a partir de la experiencia que contradice dicha naturalidad, es decir, de la experiencia de lo vulnerable, lo frágil? Así lo expresa Bárcena (2012, p.14) “no es la facilidad en el aprender –el hecho de que sea habitual hacerlo- lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad” (2017, pp.34-35)

La diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es. Contreras (2002) echa en falta otra mirada y la escucha particular para descubrir en la diferencia, no una limitación, sino una posibilidad (pág.61). Agrega Skliar (2018) los diagnósticos “condicionan el modo y la posibilidad de estar con otros”, la obsesiva identificación de la “carencia” de esos “otros” desdeña el valor de su palabra, su experiencia y su deseo.

Skliar advierte cierta contradicción en estos tiempos en lo que tanto se habla de educación inclusiva, y no solo las nociones de “normal y normalidad” sigue en pie, sino además se refuerzan

conceptos tales como: control, evaluación (...). Y de este mismo modo, lo que está del otro lado de lo normal, no es para Skliar, la anormalidad, sino “el tiempo”, nos dice “necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar”.

“Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo juzgamos. Y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad, tal como lo reclama la época. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo siempre caen derrotados los mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación, otra identificación y otra existencia en relación con el tiempo” (Skliar, 2017, p 36)

Para pensar las “diferencias en las escuelas”, Skliar se pregunta si es necesario de inmediato hablar de inclusión y convivencia escolar. Y propone preguntarnos entonces “¿qué nos pasa con la inclusión, con la convivencia, con la diferencia?” Este cambio de sentido, supone pensar más en las experiencias y en las narraciones, en los ecos o en las resonancias.

Esta dimensión aportada aquí por Skliar será muy importante para la presente investigación, conocer que le pasa a los entrevistados con la diferencia, con el otro diferente, como es vivida esa diferencia en el aula y en el centro educativo.

Y de este modo, el foco se va corriendo de los diagnósticos, de las normativas, hacia la idea de “la disponibilidad, de la responsabilidad, de la hospitalidad” (Skliar, 2017, 37)

Contreras (2002) sostiene que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe “atención a la diversidad”. En definitiva, atender a la diversidad es atender a quienes tienen problemas en la escuela, o dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (de forma que el problema que se visibiliza es el que “da problemas”, y no otros, porque problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos); atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas (Contreras, 2002, p. 61)

El lugar de la educación según Skliar (2003) percibir la diferencia del sujeto no es mirarlo como diferente, extraño, anormal, como el otro maléfico, dado que ello constituye una invención para separar, segregar, dividir, posicionando estas marcas como opuestas a la norma, a lo correcto, a lo que se debería ser porque no está bien ser lo que se es. Si actuamos bajo esta lógica solo lo haremos mediante “un proceso de diferencialismo que consiste en separar de las diferencias algunas marcas diferentes y de hacerlos siempre a partir de una connotación peyorativa” (pág.11).

Al contrario, percibir las diferencias es mirar quién es el otro en su subjetividad, lo cual no es anular la diferencia sino reconocerla y ello no implica hablar en términos de respetar y aceptar al

otro, dado que esto alude a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto para ser lo que ya es. En este sentido, en educación no se trata de caracterizar que es la diversidad sino en comprender cómo la diferencia nos constituye como sujetos, “sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (Skliar, 2003, p.13).

Sobre la constitución social del otro: el diferente, nos dice Contreras (2002):

Por lo tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. Por tanto, el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad, o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural. Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son (p. 63).

De esta manera, al buscar comprender la diferencia, entender que no existen dos iguales:

... la auténtica relación educativa se mueve desde esa constatación, pero para significarla como posibilidad: el deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno y cada una manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construirse. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. (...) Y la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que encuentren su camino (Contreras, 2002, p. 66)

Conocer esa constitución de las diferencias en cada experiencia educativa narrada por los protagonistas será fundamental, para describirlas y analizarlas desde este lugar, desde el reconocimiento del otro como diferente y desde su respeto como tal.

2.4.2 El tiempo: para pensar el encuentro educativo

“El tiempo del don no se puede cronometrar; es tiempo subjetivo, es tiempo de encuentros y transformación, es tiempo diferido, différance”. (Derrida, 1989)

De este modo entender y comprender las diferencias en la educación, mirar las singularidades, implica que las prácticas pedagógicas se constituyen en experiencias de gran relevancia, en tanto es allí donde se pone en juego la construcción y las interrelaciones de subjetividades.

En este camino, como señalaba en líneas anterior Skliar (2017), la noción de “tiempo pedagógico” es fundamental. Aunque lamentablemente la celeridad y la vorágine cotidiana, va recortando ese tiempo necesario y “nos falta tiempo para conversar”, para interesarnos por el otro, por los otros.

Para Tizio (2001)

Es deseo del educador repensar la manera más óptima de organizar los tiempos para dar precisamente un tiempo que atienda a la particularidad de la práctica docente de modo que pueda considerar las singularidades de cada situación, tal vez evitando de este modo plagarla de ofertas preestablecidas, con respuestas estándar, con tendencias homogeneizadoras. (citado en Castro y Ferrari, 2013, p. 42)

Al respecto Medel (2001) manifiesta que:

Los educadores necesitan un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar, para entender, para dar un tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto, son condiciones necesarias para que su acción –es decir, su oferta– permita inscribir la particularidad del sujeto... No siempre se dispone del tiempo necesario para que este trabajo se pueda realizar. Del lado del educador esto implica tolerar lo que no sabe, lo que no sabe sobre el sujeto y sobre sus intereses, lo que no sabe sobre qué se transmite ni la apropiación que hará de ello al sujeto, ni en qué tiempos... y a pensar de todo ello debe confiar y apostar (como se citó en Tizio, 2001, p.11)

Eso que Sennett llama “la lentitud del tiempo artesanal que permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (Larrosa, 2020, p.29).

Poder pensar en otros tiempos, poder dar otros tiempos en las relaciones pedagógicas, en el espacio áulico, en el encuentro con el otro que siempre algo tiene para decirme es fundamental para poder seguir juntos en la escuela. En la Grecia clásica había tres modos de nombrar el tiempo. Chrónos, la continuidad de un tiempo sucesivo, la temporalidad inmutable. Otra Kairós, la medida, la proporción, la oportunidad. Y Aión, la duración, la intensidad del tiempo humano. Chrónos es límite, Aión es potencia, son líneas de fugas (Untoiglich, 2020, p.33) Cabría preguntarse ¿qué tiempo queremos para nuestra practica educativa? ¿Para el encuentro con los estudiantes en un aula? ¿Chrónos, Kairós o Aión?

Pensar el reconocimiento de las diferencias con la dimensión temporal, como uno de los elementos a analizar, será constitutivo del respeto por los ritmos diferentes de cada estudiante, de cada sujeto. Y ese tiempo diferente será habilitador para que cada estudiante pueda identificar su potencia y desarrollarla.

Educar es una forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantías que se teje en la incertidumbre de un deseo, de un tiempo no medido por Chrónos; es la construcción de un vínculo atravesado por la potencia de la experiencia. No hay apuesta sin riesgo, y no hay apuesta sin deseo. Don y deseo están entrañablemente unidos (García Molina, 2017, como se citó en Untoiglich, 2020, p.56)

2.4.3 Sobre la Mirada y la Escucha

“Escuchar no es oír. Son dos fenómenos diferentes, cuando escucho al otro estoy dispuesto a recibir su palabra y su voz, a darle un lugar en mi pensamiento, y para que esto suceda debo disponerme. (...) Escuchar, entonces, requiere de un compromiso corporal, la persona que mira y escucha está poniendo el cuerpo...” (Calméls, D.)

Necesitamos, por tanto, educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta. Si, como ha escrito Milagros Rivera (2000), “lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace”, nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad: la de toda persona y también la de cada relación con cada una.

Los modos de mirar producen afectaciones en las historias singulares, de tal manera que podríamos decir: “dime cómo te han mirado y te diré quién eres” (Skliar, 2020), en este sentido, dice el autor que toda ética comienza de un gesto de la mirada, ¿cómo miramos un cuerpo?, recuerda a Nietzsche cuando propone “mirar con buenos ojos, mirar con mirada limpia”, a lo que Skliar agrega “escuchar con buenos oídos”, entonces llegamos a “mirar con buenos ojos, escuchar con buenos oídos” las historias singulares de cada sujeto, de este modo cada uno podría tener su propia voz, sería una oportunidad para fomentar las potencia y la posibilidad en los estudiantes.

Se intentará analizar esas voces, esa singularidad, con la creencia que cada estudiante tendrá mucho para compartir de sus historias singulares en el proceso de aprendizaje en las aulas y en el centro educativo. Pero también la relación con el saber y con los docentes, serán la triangulación necesaria para que el vínculo educativo se produzca y potencie los aprendizajes.

Comenzar por escuchar y mirar más. Nos dice Contreras (2002): “Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado

por supuestos. Afinar los sentidos. O también suspender el pensamiento para hacerse más perceptivo” (p. 65)

La atención a lo singular, dice Rivera (2000) inspirándose en Simone Weil, “es el hacerse disponible a la relación viva en presencia real, después de haber abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible, desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos adquiridos”. La proximidad.

Y en esta línea, seguir bregando por la importancia del vínculo educativo es fundamental, ese vínculo que se produce en el encuentro con el otro, en ese encuentro de intersubjetividades, donde ambos –docente y estudiante- salen transformados. No existe ninguna teoría por sí sola, que pueda resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno va a escuchar, ni lo que uno debe decir.

En este sentido,

Es dejarse “tocar”, es saberse cerca, al lado; algo relativamente fácil si hablamos de nuestros propios alumnos y alumnas: quien está más cerca de mí tiene nombre, apellidos, historia y futuro, circunstancias y deseos; trasciende por tanto cualquier determinación conceptual, porque la desborda y la enriquece con nuevos significados. Pero dejarse tocar es una actitud que deja huella, que deja marcas. Las marcas de la vida. (Contreras, 2002, p. 65)

Por lo que siguiendo esta idea, la forma de mirar las diferencias y de pensar el lugar del diagnóstico, no van a solucionar el problema, pero “sí nos sitúa en una forma más humana”, ya que se comunica desde la posibilidad, desde su deseo, desde la potencialidad, desde lo que se puede!

En la tarea educativa para percibir y promover esas posibilidades, es fundamental mantener abierta la sensibilidad hacia la singularidad del otro, su fuerza. Indagar estos aspectos en las entrevistas nos permitirá conocer estas dimensiones del reconocimiento de la diferencia en la relación educativa. ¿Qué estrategia de enseñanza utilizará el docente de asignatura para desarrollar y fortalecer esas posibilidades del estudiante con adecuaciones? ¿Y si el estudiante las visualiza, las identifica y se fortalece en el proceso? En definitiva si a partir de las adecuaciones curriculares ¿se pueden desarrollar posibilidades en los estudiantes?

2.4.4 La conversación

“El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación (...) en el tono de la sensibilidad, esto es hablar de lo que nos pasa, nos gusta o nos disgusta, la tensión y la distensión, por ahí se puede establecer . Y establecida la conversación, hay pedagogía (...) (Skliar, 2008)

Detenernos a conversar con los estudiantes, implica pensar otra posibilidad o alternativa, diferente, despatologizante. Es pensar en el estudiante con una vida singular, con un destino abierto. Precisamente cobra importancia para la educación, poder construir un destino social, cultural que no sea el destino natural.

La conversación así planteada remite a la libertad porque conversar “vincula, pero no ata: el sentido es común, pero lo hace desde la autonomía de los participantes” (Canales, 2002, p. 34), ya que no es individualista ni autoritaria, ni se sostiene en el lugar de poder de nadie, además está ligada a las formas en que se da la cotidianeidad, a las políticas de la amistad, la solidaridad, el respeto, lo fraterno, a la igualdad desde la diferencia y también, a la posibilidad de equivocarse. Conversar “es un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra [...] entre dos o más fragilidades” (Skliar, 2017, p. 173).

La conversación es la forma que asume el lenguaje cuando el tiempo es entendido como una experiencia de detención, como lo contrario de la prisa (Skliar, 2018, p.18). De este modo la conversación que aquí desarrollamos no es lo mismo que el diálogo, ya que aquella implica encontrar tiempo, y en la conversación el tiempo no corre tan de prisa, sino que fluye y se da tomando un carácter más personal, en el que se mira más al sujeto, que alcanzar un objetivo.

Si asumimos la conversación como el principio de cualquier pedagogía, es indiscutible reclamarla para todo tipo de escuela, ya que la instrucción y la explicación cobran vida si se dan en términos conversacionales. Pero la conversación no puede girar en términos de la moralidad sobre lo que está bien y lo que está mal, sobre lo que se debería hacer y no se hace, porque cuando no se tiene tiempo para conversar, surge la norma y esta idea lleva directamente al juicio y este acaba con la conversación (Skliar, 2017).

En el mismo sentido plantea Merieu (1998):

.Es verdad que el arte de la conversación es esencial en educación, en contraposición, al mismo tiempo, al adoctrinamiento y al parloteo cuando la interlocución con un maestro permite a alguien pensarse a sí mismo en su relación con el mundo y dejar al maestro para encararse al mundo. (pp. 118-119)

La conversación siendo la posibilidad de ser la primera y más honesta tarea de un profesor, implicaría escuchar y aprender de nuestros estudiantes, ya que se refleja una especie de incongruencia cuando un profesor por muy conocedor que sea de los discursos sobre la educación y las adolescencias, no sea capaz de conversar con ellos. Conversar para educar es una deuda que tenemos en los ámbitos escolares, aunque esto vaya más allá de las fronteras de la escuela:

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El

lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros. (Skliar, 2011, p.142).

Para Skliar (2018) una conversación es, esencialmente, un gesto pedagógico,

Como gesto pedagógico conversar se dirige no tanto a aquello que las cosas son, sino aquello que hay en las cosas. Se conversa no tanto sobre un texto, sino sobre sus efectos en uno, se conversa no tanto sobre un saber, sino sobre sus resonancias en nosotros, se conversa no para saber, sino para mantener tensa las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino, el tiempo. (Skliar, 2018,p.18)

Intentar en el recorrido de la presente investigación identificar y pensar el lugar de la conversación entre docentes, otros actores educativos y los estudiantes será un objetivo. Skliar, considera además que por más tecnicado esté el ámbito educativo “la educación es el enclave de la conversación”. De todos modos, advierte, “lo que se puede percibir en las instituciones educativas es la falta de una lengua común, la presencia de una lengua sin sujeto, es decir, la ausencia de una lengua para la conversación” (Skliar, 2018, p. 19)

Pararnos acá, e indagar sobre las posibilidades de la conversación a partir de las adecuaciones curriculares será un camino del presente trabajo. Preguntarnos ¿qué puede permitir una conversación con otro estudiante, a quién hay que diseñar una adecuación curricular para acompañarlo en su proceso educativo? ¿Cuánto en esa conversación identifico del otro, de su proceso, de sus resonancias y de sus ecos tras una adecuación?

2.4.5 El reconocimiento del otro – La importancia del otro:

Filloux (1996) sostiene que no hay sujeto sin Otro sujeto que lo reconozca como tal. Es decir, no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. El autor toma de Hegel la llamada teoría del reconocimiento, que plantea que es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocermelo como sujeto. Es decir, somos sólo si somos reconocidos por los otros, y a su vez, reconocemos a los otros. Ese reconocimiento del otro es lo que nos hace existir (como se citó en Fuhrman, p. 39)

En la educación la concepción “del Otro” sujeto de la educación, ha cambiado a través de la historia y las políticas, y en definitiva, dice la psicoanalista Aromí “el sujeto es efecto del lugar dado desde el otro” (2003, p. 125).

Para Skliar (2008): “El descuido del otro es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. (...) aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros” (p. 18). Nos dice Skliar, que la presencia del otro, como materialidad que contradice y desafía, tiene que provocar nuevos modos de enseñar, modos que renuncien a la lógica de “dar” y “medir”, y asuman que esos otros diferentes son iguales frente a lo que se enseña pero distintos frente a lo que se aprende. El cuidado del otro no puede ser entendido como una fabricación que lo anula simbólicamente y materialmente, que lo aliena y lo incapacita.

En el mismo sentido de la pedagogía, los autores Skliar y Larrosa (2011) presentan en su texto “Experiencia, alteridad, educación”, la relación de tres conceptos que son cuidadosamente pensados, invitando al lector a abrirse a la posibilidad de la experiencia, que no es simplemente vivencia. “Ella supone la presencia de un otro, el reconocimiento de ese otro, la sorpresa del otro, que sólo será tal si se produce encuentro, relación, afectación” (p.209)

Toda relación ética inicia con el reconocimiento del otro, como lo indican Rodríguez, Marín, Rubano y Moreno (2014): “Así, de acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo” (p. 141). La responsabilidad parte del otro como fundamento ético, atender al rostro del otro, reconocer su llamado y actuar responsablemente a ese llamado respondiendo para dar cuenta de una auténtica relación ética. Las complejas relaciones que se trenzan entre el profesor y el alumno nos recuerdan que, tal como lo enuncia Mélich (1997), en el mundo de la vida el yo está volcado sobre lo otro; este depende de mí y yo de él. La comunicación y la interacción son constitutivas de su realidad (p. 72).

El valor de sentido y significado del otro y la otredad son fundamentos éticos que ponen de manifiesto aquella figura que convoca al sujeto uno a pensar, en tanto se piensa, como un sujeto otro. Los enunciados de Lévinas y Mélich posibilitan en gran medida el alcance y el despliegue de aquel ejercicio real de la convivencia en la escuela en tanto exhortan al maestro a deconstruir su quehacer cotidiano, al estudiante, a saberse como un sujeto otro en medio de las más otredades móviles, y a la escuela como aquel escenario fundamental para hacer que las complejas relaciones humanas se gesten, se construyan y se transformen intencionalmente.

Conocer el lugar que ocupa el otro para los docentes y otros actores educativos, así como el lugar asignado por los estudiantes a ese otro docente u otro actor educativo será de aporte para analizar la relación educativa o el vínculo educativo que se constituye a partir de las experiencias de las adecuaciones curriculares.

2.4.6 Decir “Confianza”

*“La confianza es indisoluble del saber
La confianza en el maestro es, en buena medida,
confianza en sus saberes. La confianza en el alumno es,
en cambio, en sus posibilidades de aprender”
(Brailovsky, 2019, p. 226)*

En el proceso del “vínculo educativo”, podría aparecer algunas características que no podemos dejar de mencionar, una de ellas es “la confianza”. Para Cornú (1999), la confianza es constitutiva de la relación pedagógica. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (p.19).

La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza. La confianza que nos interesa aquí, dice Cornú (1999) es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (...) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular "alguien". Esto es estudiado por Simmel que ha mostrado que la confianza se producía, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza (Ob.Cit. p. 21)

El citado autor, nos dice que el funcionamiento de la confianza es circular. En el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa. Para ello podemos ahora comprender por qué tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego.

Así la confianza de los estudiantes hacia los maestros es diferente, porque es dirigida hacia una figura adulta, o como dice Cornú (1999) el recién nacido no puede elegir, su situación inicial lo deja siempre librado al total cuidado del otro y no tiene ninguna posibilidad de sobrevivir más que confiándose al otro. Esa confianza es lo inicialmente lo humaniza (Brailovsky, 2019, p.228)

El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades (Cornú, p.23)

Para Brailovsky (2019) la confianza es indisoluble del saber. La confianza en el maestro es, en buena medida, confianza en sus saberes. La confianza en el alumno es, en cambio, en sus posibilidades de aprender. (p. 226)

Para el autor mencionado “decir confianza” retoma preguntas que nos provoca como docentes, del orden de ¿cuánto debo saber acerca de mis estudiantes? ¿Cuánto debo conocerlos? Dice Brailovsky (2019) vuelve a poner en duda el sentido de ese saber que el discurso pedagógico exige acerca del alumno (su perfil psicológico, su legajo, sus diagnósticos) para oponer su saber relacional, situado, singular (p. 227)

La confianza en el alumno y sus posibilidades es un gesto ético, para Brailovsky, quien citando a Frigerio (2005) sostiene:

Frigerio habla de esta afirmación de la igualdad de las inteligencias como una ficción teórica, que estructura la vida escolar. Remite, claro, al Maestro Ignorante, donde la confianza se opone a aquella profecía de fracaso que muchas veces delimita el trabajo de la escuela. Jacotot, con sus lecciones “demostraba que un hombre de pueblo observando, reteniendo, repitiendo, verificando, puede acompañar el aprendizaje de su hijo. Lo demostraba porque no ahorra confianza en el otro, y porque por principio suponía que toda palabra de hombre puede ser comprendida por otro hombre (Brailovsky, 2019, p.144).

Pero también la confianza es inseparable de la noción de tiempo, para ello Brailovsky nos dice: la confianza no “es” sino que “está”. O “está siendo”. Y lo que me interesa puntuar aquí es precisamente esa diferencia entre “ser de confianza” y “estar en confianza”. La primera se refiere a tener algún tipo de prestigio, llegar con algunas credenciales, en cambio la segunda, se refiere a cierta forma de encuentro y de trato. Tratarse con confianza. Los encuentros “en confianza” son hijos de la sintonía, existen cuando se activa algo del orden de lo gestual que permite a cada uno reconocerse en la mirada y las palabras del otro. Cuida las relaciones y asume las responsabilidades.

Agrega Brailovsky (2019), ante quien es “de confianza” nos sentimos seguros, en buenas manos y dejamos al otro hacer lo que sabe hacer. Junto a quienes estamos “en confianza” nos sentimos cómodos y hacemos algo en conjunto sin atender al desempeño, transitando la experiencia (p. 230)

Por último, la confianza es indisoluble de la alteridad, no es de uno o de otro, pues sucede “en el entre” de los individuos. Para ello, en las relaciones pedagógicas, y ante tanta regla estricta marcada por la vida escolar, se podría pensar, dice Brailovsky (2019) la confianza en la relación pedagógica, diríamos con Cornú, debería poder evolucionar hacia cierta forma de confianza mutua en la que haya cierta reciprocidad” (p. 231). La confianza es en algún punto una experiencia muy cercana al lenguaje. Confiar habilita a la conversación. Conocer si en las relaciones pedagógicas entre estudiantes docentes y otros actores educativos en las experiencias de adecuaciones curriculares esta dimensión de la confianza se puso en juego. Cuánto en el discurso o las palabras

de los sujetos que dan cuenta de la interacción entre ellos y está en la confianza, entendiéndola como importante y constitutiva del vínculo educativo y de la relación con el saber.

2.5 El oficio de enseñar: “el profesor artesano”

*Trabajo: descubrimiento de la forma propia,
de la forma que me es propia.
Peter Handke (en Larrosa, 2020, p.291)*

Este apartado, buscará profundizar sobre la tarea del educador o profesor, pensaremos el oficio del docente: de transformación de otros, de cambiar a otros así como de responsabilidad con el mundo, con hacer las cosas bien. Para Richard Sennett (2009) en Larrosa (2020, p.28), en la conclusión de “El Artesano”, en este libro se puede leer una dignificación del ser humano en el trabajo, un compromiso con las actividades humanas ordinarias y una recuperación del espíritu de la artesanía. De este modo es poder rescatar el valor de lo propio, de la autoría de cada docente, y cómo ese recorrido da mucho placer en quien se siente desafiado hacerlo. En esta investigación poder buscar esos momentos de cambio o transformación, que un docente u otro actor educativo produce en el encuentro con estudiantes con adecuaciones curriculares, así como poder develar qué de lo artesanal o de lo propio se pondrá en juego para producir esas transformaciones.

Larrosa (2020, p.19) explica que si prefiere hablar de oficio y no de profesión es porque la palabra "profesión" está contaminada por la ideología del profesionalismo y de la profesionalización. El oficio aún remite a la artesanía: a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano que lo realiza, a su presencia corporal.

En este sentido, Larrosa (2018) sostiene:

Me reconozco en eso de la indistinción entre lo que se hace y lo que es; en eso de que el oficio de profesor no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo "de verdad" (sea eso lo que sea); en eso de que incorpora una serie de hábitos que constituyen un éthos, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en eso de que el oficio debe ser ejercido con devoción, es decir, entregándose a él, respetándolo, y con un sentimiento no coactivo de la naturaleza de nuestro deber; en eso de que implica compromiso y, a veces, pelea; en eso de que el oficio de profesor implica cuestionarlo todo; y, sobre todo, huyendo de toda solemnidad y de toda grandilocuencia, me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios (pp.304-305)

Poder pensar qué del oficio de profesor se despliega en el encuentro entre los docentes y otros actores educativos y los estudiantes con AACC, sobre las huellas o marcas, pero también sobre esos “gestos mínimos” que hacen a la cotidianeidad en las aulas, en los centros educativos.

Para Larrosa (2020) existe una necesidad de pensar a la escuela con otro tiempo (desacelerado), que permita “un genuino estudio del mundo”. Del mismo modo, va desgranando las formas y funciones que debería tener un profesor, esforzándose por esclarecer aquellas cosas a los que “su oficio le obliga” (p.123), criticando la actual tendencia de desatención de las auténticas funciones que produce el sentido de su existencia. El saber, para Larrosa, no ha de ser pensado desde una lógica instrumental, de su aplicabilidad práctica, pues esto lo desconecta de su auténtica fuente, la *scholè*, el ocio. El profesor debe ser figura que fomente el amor al saber, que abra espacios que den a pensar de forma genuina y libre, más allá de las lógicas sociales predominantes. Y para el logro de un cometido tal es irrenunciable la separación de la escuela, esto es, la creación de un espacio, un tiempo y unos procedimientos distintos al resto de parcelas de la vida.

Conocer los tiempos y los espacios de estas experiencias de adecuaciones, constituidos en cada trama de los entrevistados por centros educativos puede ser curioso, para conocer lo puesto en juego allí para transitar este “genuino estudio del mundo”.

Poder pensar las manos del artesano como “manos amorosas”, implica pensar en las manos de los pedagogos, esas que arrancan a los niños de la cotidianeidad y del mundo en que están insertos, para llevarlos a las puertas de la escuela y darles coraje para entrar en ellas. “Alguien dijo que el oficio de profesor, cada vez más precarizado, burocratizado y mercantilizado, solo se sostiene por el amor, esa palabra tan difícil de pronunciar” (Larrosa, 2020, p.149).

2.5.1 El desafío de ser educador: ¿cómo hacerlo?

Me gusta lo que hago, pero no sé cómo hacerlo.

(E. Antelo y A. Alliaud)

En el proceso de las prácticas educativas, el educador desarrolla estrategias para acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, buscando en todos los casos que el acto educativo pueda constituirse. La dificultad o la oportunidad aparecen cuando el docente u otro actor educativo no saben cómo hacerlo.

Sostienen a respecto Alliaud y Antelo (2011) “reconocer que no se sabe no tiene por qué producir menoscabo. Por el contrario, en tanto se pone en juego un no saber, existe la posibilidad de encontrarse” (p.15). Poder indagar estos aspectos pueden ser de aporte en la investigación.

En conexión con ello estaría la noción de ser un “maestro ignorante” planteada por Rancière. La tarea del educador es plantear una invitación, una tarea, una pregunta que implique un desafío.

Será el educador quien deberá proponer una oferta, como un lugar que queda vacío para ser llenado por la particularidad de cada sujeto, mediatizado por el motor del deseo; ese deseo hará posible reinventar el vínculo educativo (Núñez, 2003).

En este mismo sentido, Frigerio (2017) propone la noción de “oficios del lazo”, oficios de acompañamiento, que implican darle sentidos estructurantes a las prácticas educativas. En ese sentido, se podría preguntar si los docentes y otros actores educativos en el acompañamiento a los estudiantes con adecuaciones curriculares, construyen un vínculo educativo como ese lazo social; que permite la continuidad y el anclaje de los estudiantes. Lo que nos provoca pensar que para quienes ejerzan estos oficios del lazo será clave pensar y problematizar los sentidos que cobran sus prácticas educativas.

Es decir, la relación educador educando no se reduce a la relación sujeto-objeto, sino que son dos sujetos que con su acción enseñan y aprenden a la vez. De este modo, la relación educador-educando sería más bien un encuentro entre sujetos que se unen para crear y transformar. Freire (1970) propone una educación liberadora basada en el diálogo entre educador y educando, como un “encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo [que es] es una condición fundamental para su verdadera humanización” (p. 178). El autor, hace una dura crítica a la educación bancaria que entiende el conocimiento como una donación unidireccional de quienes saben hacia los ignorantes. Desde esta concepción, el margen de acción del educando es recibir y guardar los depósitos de saber, anulando su carácter creador y adaptándolo a la situación de dominación en que está sumergido (Freire, 1970).

Para Freire (1970) el fundamento de la educación bancaria es la antidualogicidad, en cambio si pensamos en una educación transformadora y desde la potencia, pensamos en la dialogicidad. Esta perspectiva dialógica tiene características tales como: la colaboración, la comunicación y la confianza entre sujetos; la unión; la organización, explicitando la necesidad de mostrar una tarea en común, propia de la educación problematizadora y liberadora. En definitiva, el encuentro entre los dos sujetos de la educación implicar una actitud dialógica, una relación en la cual ninguno puede convertirse en mero objeto, pues se destruiría el diálogo y ya no habría formación sino domesticación (Freire, 1969)

En este sentido, según Skliar (2018)

Existen informes internacionales donde los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber; esos estudiantes no parecen estar animados con la idea de un profesor cómplice y amistoso, complaciente o semejante, sino que sugieren algo que está muy presente en la historia de la enseñanza desde la antigüedad: la presencia de una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que

les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen la palabra, tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo. (p23)

Al vínculo saber- sabor y conocimiento-educación, Skliar (2018) agrega “la idea que educar es en cierto modo, saber poner la mesa” (p.24) dejándonos el desafío de pensar ¿qué o cómo poner la mesa? Buscar conocer como cada docente y cada actor educativo buscó poner la mesa y en qué priorizó en cada clase en cada experiencia de adecuaciones curriculares será interesante para la presente investigación.

2.5.2 Sobre la enseñanza y el aprendizaje

En cada clase, con el grupo y con el estudiantado con o sin adecuaciones, el docente estará pensando, construyendo y deconstruyendo, tomando decisiones intencionadas para la construcción de un proyecto de clase.

Rebeca Anijovich (2019) plantea que hay que cuestionarse los modos de enseñar, deconstruir los modos de enseñanza tradicionales considerando la diversidad de contextos, la relevancia de estudiantes protagonistas, la construcción colectiva de conocimientos, el uso de la tecnología y nuevo modos de aprender, así como encontrarle sentido a lo que se enseña.

Para la autora mencionada, es necesario una nueva forma de utilizar el tiempo, los espacios y de poner en práctica la evaluación. Este enfoque educativo busca propiciar tanto el reconocimiento de las diferencias, como su aceptación y valoración positiva, punto de partida para abordar el trabajo en las escuelas. “Disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual, como grupal, rico en propuestas diversas que ofrezcan múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido” (Anijovich, 2019, pp.37-38)

De acuerdo a esta idea poder pensar propuestas para atender a toda la clase, a las diferencias y a las singularidades que la habitan sigue siendo un desafío y se buscará conocer en la presente investigación ¿Qué hacen los docentes?, ¿Qué propuestas realizan? ¿Qué características tienen las estrategias de enseñanza elegidas?

Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich, 2021, p. 23).

En este sentido, Alicia Camilloni (1998, p. 186) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

Anijovich (2021) considera que las estrategias tienen dos dimensiones: una es la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación (el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones de lo que es mejor en cada caso). La segunda dimensión es la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- es un proceso al que nunca puede considerársele como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores. (Anijovich 2021, p. 24)

Dentro de las estrategias de enseñanza, aparecen las actividades, entendiendo por ellas “las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (Anijovich, 2021, p.27). Para la autora mencionada, es necesario estructurar esas experiencias ya que son la forma que los docentes crean condiciones para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido. A partir de diferentes actividades, es cuando los estudiantes ingresan nuevos conocimientos a los ya existentes.

Anijovich considera que para que los estudiantes le atribuyan sentido a las actividades propuestas, es necesario que los profesores expliciten con los estudiantes las intenciones, los propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Para la autora esto es un “contrato didáctico”, como una forma de que ambos se comprometan con el proceso de enseñanza y el

proceso de aprendizaje, recordando que los estudiantes traen conocimientos previos. También es importante tener presente en la concepción de aula heterogénea las consignas de trabajo, para la autora proponer consignas que estimulen la expresión personal de los alumnos tanto orales, escritos y de actuación-acción; así como también contemplar la oportunidad de escuchar y compartir las expresiones de los compañeros.

Por último, en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, aparece el proceso de la evaluación. Anijovich y Cappelletti (2017) nos recuerdan que la evaluación tiene que mirar el progreso del alumno consigo mismo, tiene que evidenciar cuánto ha recorrido y superado su punto de partida, a diferencia de la evaluación que compara con un estándar. Evaluar teniendo en cuenta sus posibilidades y no en comparación con las posibilidades y los logros de los demás compañeros. Recordando que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, desde un lugar de la formación.

Enseñar sostiene Alliaud y Antelo (2011) se trata del “reparto de signos entre las nuevas generaciones”, para que se puedan orientar en la vida. Los autores hacen especial énfasis en que hay que enseñar todos los signos disponibles sin restricciones, afirmando que la enseñanza es todo a todos, provocando el acceso a todos. Dicen los autores citados, como si en la feria de los signos conmináramos a las nuevas generaciones a que “pasen y vean”. Todos los signos disponibles deben ser puestos a circular. “La oferta, que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida. Por supuesto que existe la gradualidad y que hay significados que no pueden darse indistintamente a niños y a adultos” (p.30).

Esta idea es fundamental si pensamos en las prácticas de enseñanza en un aula con estudiantes con adecuaciones curriculares, precisamente, que no existan restricciones de signos, que no exista la disminución de contenidos de la enseñanza para aquellos estudiantes con adecuaciones, sí reconocer la gradualidad, la edad, los ritmos, los intereses de los educandos, pero que no implique empobrecimiento de la currícula.

Otra pregunta importante sería ¿Qué es aprender?, a respecto Meirieu (1992) plantea “en el que vemos hasta qué punto la profesión de enseñar requiere un continuo esfuerzo de elucidación y rectificación de nuestras representaciones del aprendizaje” (p. 53). En este sentido, para el autor mencionado la representación más insistente es “que los conocimientos son cosas” (p.56). Ahora bien, ¿cómo salirnos de esta idea?

Sostiene Meririeu (1992):

Podríamos decir que un aprendizaje se efectúa cuando un individuo recoge información de su entorno en función de un proyecto personal. En esta interacción, entre las informaciones y el proyecto, las primeras solo se descubren por mediación del segundo, y el segundo sólo

resulta posible mediante las primeras; el aprendizaje, la verdadera comprensión, solo tiene lugar mediante esta interacción, sólo es esta interacción, es decir, es en sí mismo creación de sentido. (p. 62).

Por lo tanto una tarea importante para el profesor será trabajar en esta noción, poner en juego estas interacciones y provocar en la clase para que esto suceda, que los estudiantes le encuentren sentido.

Ya que si los materiales son demasiado complejos o demasiado numerosos para una tarea muy pequeña, entonces no será capaz de organizarla, ni de finalizarla. De manera simétrica la tarea puede ser a veces imposible o muy difícil, porque los materiales proporcionados son insuficientes... El maestro sabe muy bien esto cuando prepara una secuencia o intenta reunir los objetos susceptibles, si están tratados en base a una tarea a realizar, de hacer surgir una noción o un concepto; siente, cada vez, toda la importancia de la "dosificación" entre los documentos y las consignas. (Meirieu, 1992, p. 63)

En definitiva, será entre la interacción entre esa información y su propio proyecto que se producirá aprendizaje, donde se pondrá en juego la propia historia del sujeto: entre él y el mundo. Allí es el maestro el provocador del deseo de aprender. Deseo que nace del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer y aprender" (Meirieu, 1992, p.108)

2.5.3 La experiencia de la docencia compartida o en soledad

Otro punto que desafía a la tarea educativa, es el trabajo en soledad. Dice Alliaud y Antelo (2011) Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular, las exigencias aumentan. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta; y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades (p. 49).

El trabajo en equipo (con otros) resultaría mucho más alentadora. Dice Alliaud y Antelo (2011, p.90). Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En tanto se puede pensar la tarea como compartible, y salirse de lo individual, entonces los acuerdos y los hallazgos de soluciones pueden tranquilizar y renovar el sentido de la tarea.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no solo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un

estatuto público, una dimensión relevante a la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquiliza. Un nosotros, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos. (Allaiud y Antelo, 2011, p. 90)

Poder indagar si las adecuaciones a los estudiantes son individuales o grupales, diseñadas por el profesor en soledad o compartidas en espacios de coordinación docente, será una temática necesaria, para poder conocer este aspecto de los docentes en estas experiencias.

CAPÍTULO 3:

El problema de la Investigación

En este capítulo se planteará cuáles fueron los puntos de partida de esta investigación y cómo, en el transcurso de la misma, el problema se fue construyendo y deconstruyendo en función de los nuevos aportes conceptuales que la autora fue incorporando en estos años. Aportes que provocaron nuevas preguntas de investigación, y nuevos objetivos, buscando mantener la temática central, pero con la tensión de incorporar aportes teóricos que permitan darle sentido y vigencia al tema.

3.1 Acerca de la elección del problema de investigación

Desde la primera etapa del proyecto de investigación, el tema definido fue conocer las experiencias y los sentidos que estudiantes, docentes de asignaturas y otros actores educativos, le atribuían a la estrategia educativa denominada: adecuaciones curriculares.

A partir del rastreo de antecedentes, las adecuaciones curriculares son consideradas una estrategia pedagógica que colabora como apoyo en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, con frecuencia se escucha a los docentes y otros actores educativos expresar que necesitan formación específica y tiempo real para realizarlas.

Así como tampoco aparecen estrategias concretas de adecuaciones en la relación estudiante docente, y si bien las adecuaciones no son “recetas”, y sería muy difícil repetir una misma adecuación en personas diferentes, se considera interesante poder conocer aquellas propuestas o modos de enseñar los docentes y de aprender los estudiantes, en estas experiencias para ser compartidas.

3.1.1 Delimitación del problema de investigación

Comprender la experiencia y los sentidos de las AACC en los estudiantes, docentes y otros actores educativos, que han vivido y desarrollado en cuanto al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje, podría aportar conocimiento para seguir pensando en el recorrido y desarrollo de la educación inclusiva.

Las experiencias de las AACC contienen aspectos que hacen al vínculo educativo singularizado y en grupo, al trabajo con las diferencias. Trabajo con las diferencias que es la base de la educación inclusiva y que por tanto, involucra las concepciones sobre una educación para todos.

Por ello, se buscará indagar sobre los sentidos de las adecuaciones, conocer como desarrollan el oficio de ser educador en el aula, algunas prácticas que desarrollan con estudiantes

con adecuaciones curriculares, así como el grado de conocimiento sobre metodologías inclusivas, de planificaciones diversificadas, y otras formas posibles de dialogar con la alteridad y las diferencias.

3.2 Preguntas que busca responder la investigación

¿Cuáles son las experiencias que estudiantes, docentes y otros actores educativos de secundaria han vivido en relación a las adecuaciones curriculares? ¿Qué sentidos construyen a partir de ellas?

¿Qué huellas han dejado en los estudiantes las experiencias de las adecuaciones curriculares?

¿Cuáles son las estrategias educativas desarrolladas por los docentes en el trabajo con estudiantes para diseñar adecuaciones curriculares? Y ¿Cuáles son las estrategias educativas que propone el centro para elaborar adecuaciones curriculares?

¿Qué relaciones existen entre los docentes, estudiantes y los saberes en la mediación de las adecuaciones curriculares?

¿Qué lugar tiene en el piense (planificaciones, objetivos, metodologías, actividades, evaluaciones) el reconocimiento de las diferencias de los estudiantes en las experiencias educativas de los docentes?

3.3 Objetivos de la investigación

General:

- Comprender los sentidos que estudiantes, profesores y actores educativos de educación media de secundaria de Montevideo le atribuyen a las adecuaciones curriculares al haber transitado por dicha experiencia.

Específicos:

- Caracterizar las experiencias de los estudiantes que han transitado por una adecuación curricular.
- Caracterizar las experiencias de los actores educativos que han acompañado a estos estudiantes con adecuaciones curriculares.
- Identificar las relaciones entre las experiencias de los estudiantes y de los actores educativos al compartir una adecuación curricular.
- Comprender los sentidos y variaciones de sentidos que estudiantes y actores educativos le atribuyen a las adecuaciones curriculares.

- Caracterizar la relación entre adecuaciones curriculares, el reconocimiento del otro como diferente y la concepción de educación inclusiva subyacente.
- Identificar si los docentes diseñan adecuaciones curriculares como apoyos o ajustes razonables a los estudiantes, pero además realizan planificaciones diversificadas para todos en un grupo clase.

CAPÍTULO 4: Diseño metodológico

*La práctica de investigación como una práctica
que reconoce en el otro un saber a ser explorado.*

(Sisto, 2008, p. 120).

4.1 Definiciones metodológicas

Se utilizará una **metodología cualitativa**, abordando las experiencias de estudiantes, docentes y otros actores educativos **desde un enfoque narrativo**. Buscando conocer sobre las adecuaciones curriculares desde la “voz del otro”, otro estudiante, quien experimenta las adecuaciones, como otro docente que las planifica, como otros actores educativos que acompañan a los estudiantes y dialogan con los docentes de asignatura. Conocer y tener presente lo que las experiencias sobre adecuaciones curriculares han provocado en los sujetos, tanto docentes, actores educativos como estudiantes, poder pensar en términos de historia e historicidad, en el sentido planteado por De Gaulejac (1994).

4.1.1 Método: La narrativa

“La narrativa es una estructura de construcción de significados. Los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo a estructuras narrativas” (Bolívar, 2001, p.23). De esta manera, en la presente investigación se buscará comprender los sentidos que los estudiantes, docentes de asignaturas, y otros actores educativos le atribuyen y caracterizan a la experiencia de la estrategia educativa denominada Adecuaciones Curriculares.

Se entiende la narrativa, en el sentido planteado por Bolívar (2002), como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

La narrativa, “es una forma de construir realidad” (Bolívar, 2002). La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad y la construcción de los sentidos.

Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 4)

4.1.2 La técnica: entrevistas en profundidad.

A través de la entrevista en profundidad se co-construyen las narrativas de estudiantes, docentes y otros actores. Los relatos de sí con los otros. Esta se define como una potente técnica cualitativa, según Taylor y Bogdan (1987) implican un “encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”. (p.101)

La intencionalidad principal, dice Robles (2011) de este tipo de técnica,

Es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p. 40).

Precisamente en el presente trabajo se busca adentrarnos en esas experiencias que dejaron las adecuaciones curriculares impresas en los estudiantes, docentes y otros actores, que vivieron, sintieron, pensaron, desearon, se afectaron y se dejaron afectar, cambiaron, se paralizaron, sufrieron, negaron, entre otras.

En relación a la entrevista en profundidad Enrique Alonso (como se citó en Valles, 1999) expresa:

La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (p.202).

Para estos autores es muy importante la reconstrucción y la recuperación de las huellas, en este caso se buscarán las huellas o marcas en torno a la enseñanza y los aprendizajes que la AACC dejó en los estudiantes y actores educativos.

Para ello será muy interesante poder hacer la triangulación necesaria entre lo puesto en palabra por el estudiante, por el docente y por otros actores educativos, intentando descifrar y comprender las vivencias producidas por las adecuaciones.

4.2 Opción muestral

En palabras de Valles (1999, p.91), “una de las decisiones muestrales que el investigador suele tener que barajar es la selección de contextos relevantes al problema de investigación”. En

este sentido las entrevistas en profundidad se realizarán a partir de los siguientes criterios de selección:

- En 6 liceos de Montevideo, utilizando al decir de Valles (1999, p.91) los criterios de “heterogeneidad” (diversidad) y de “accesibilidad”. De este modo los 6 centros educativos, son 2 de Zona Este, 2 de Zona Oeste y 2 céntricos de la ciudad de Montevideo, buscando contemplar el criterio de diferentes contextos y realidades geográficas.
- Estudiantes de ciclo básico de educación media de secundaria.
- Estudiantes varones y mujeres con AACC, considerando la perspectiva de género.
- El orden de las entrevistas en cada centro educativo será primero al estudiante que tenía Adecuaciones Curriculares. Dentro de las pautas de la entrevista de estudiantes, existe una pregunta donde se le consigna que nombre a un docente –el más significativo- en su cursada con adecuación. También se solicita el nombre de otro actor educativo cercano y de referencia, que lo haya acompañado en el proceso de su cursada con adecuaciones curriculares. Ergo, primero se entrevista al estudiante, luego al docente de asignatura y por último a otro actor institucional, surgiendo los nombres de docentes y otros actores de la significatividad que ese estudiante le atribuye en su proceso educativo.

Para llegar a los 6 centros educativos, se llevan adelante los siguientes pasos:

- El trámite de investigación ante Secundaria, y su resolución favorable, cumpliendo con los pasos sugeridos para investigar.
- Se comunica a las Inspecciones Regionales, y de Institutos y Liceos, quienes sugieren algunos centros.
- A otros centros se asiste por conocimiento de la investigadora al pertenecer al equipo del DIE.
- Se asiste al liceo o se llama telefónicamente al director del mismo, compartiendo el motivo y solicitando el permiso para realizar tres entrevistas en profundidad (un estudiante, un docente y otro actor educativo)
- Para la entrevista en profundidad se preparó un “guion de entrevista” (se adjunta en anexo), este, al decir de Valles (1999, p.204) contiene los temas y subtemas fundamentales de la investigación, y en relación con los objetivos de la misma. No implica formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar. Sí, es importante, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guion (que se incorporarán a éste de considerarse relevantes). Se diseñaron tres tipos de guiones, uno para estudiantes, otro para docentes de asignaturas y otro para “otros actores” educativos.
- Con respecto a los preparativos para entrevistar, se identificó al entrevistado, se pensó y acordó tiempo, lugar y registro (en todos los casos fue grabación). Esto es considerado por Valles (1999,p.217) y otros autores, como una característica de la entrevista en profundidad

muy importante, ya que no solo depende de las características del entrevistador, sino del momento y lugar de la entrevista.

- En cada liceo se identificó primero al estudiante con Adecuación Curricular, se coordinó con él la entrega del Consentimiento y Asentimiento (consta en anexos), para su autorización y firma, se acordó el día y horario de la entrevista.
- Luego de las entrevistas de los estudiantes, resultaba el nombre de un docente de asignatura y de un actor educativo. Coordinándose con ellos la realización de las entrevistas, previo consentimiento firmado.
- Las entrevistas se realizaron de acuerdo a la disponibilidad de cada entrevistado.
- Se propuso a las direcciones liceales o adscripciones poder entrevistar a un estudiante con adecuación curricular, en el sentido más amplio. En este sentido algunos estudiantes tenían adecuaciones a sugerencia de algún profesional tratante mientras que otros a partir del equipo educativo del liceo. Cuando restaban dos estudiantes para entrevistar de los 6, sugerí el género, para que quedara contemplado este aspecto.
- En el caso de los docentes entrevistados más allá de su rol de docente de asignatura o de adscriptos, de 6 docentes de asignaturas y 2 adscriptas, solo dos entran en la categoría de “noveles docentes” (menos de 5 años de ejercicio docente) y las 2 psicólogas entrevistadas tiene 6 años en el cargo presupuestadas por el subsistema. Resultando así que en su mayoría fueron “docentes expertos” u actores expertos, incluso un docente de asignatura se estaba jubilando.
- Con respecto a las asignaturas de los docentes entrevistados, estos fueron de Idioma Español (2), Matemática (1), Geografía (2), Educación Social y Cívica (1).
- En el caso de las entrevistas a docentes de asignaturas, los estudiantes con AACC identifican a 4 docentes varones y a 2 docentes mujeres; en el caso de los otros actores educativos dos adscriptas y dos psicólogas, en los 4 casos son mujeres. En 2 entrevistas a estudiantes estos no nombran a otro actor educativo, que haya sido de referencia o significativo en su proceso de cursada con adecuaciones.

Resta decir, en palabras de Sisto (2005): “la investigación cualitativa ha sido comprendida como concerniente a la significación, esto es “cómo la gente da sentido al mundo y cómo experimentan los eventos” (Willig, 2001, p. 9) lo cual se relaciona específicamente con la temática de esta tesis. Los investigadores cualitativos entonces, más que investigar relaciones causa-efecto, se orientan a “la calidad y textura de la experiencia” (Willing, 2001, p. 9), colocando su foco en las significaciones en las cuales se concretan las relaciones sociales y en base a las cuales construimos nuestra experiencia subjetiva y nuestras identidades” (p. 118).

4.3 Imágenes que formaron parte de la entrevista en profundidad:

En el proceso de las entrevistas aparece una pregunta disparadora para los estudiantes, que luego se reitera en las entrevistas a los profesores.

A los estudiantes se les pregunta:

- De estas ocho imágenes, te animas a elegir dos que ejemplifiquen esta manera de aprender que has transitado.
- Contame ¿Por qué las elegiste? ¿Qué significan para ti?

Y en el caso de los profesores la pregunta fue:

- De las imágenes que te mostraré a continuación, ¿Con cuál te relacionas más como profesor en el grupo donde se encuentra X estudiante?

La razón de que en el proceso de la entrevista se utilice otra forma, que apele no solamente a la pregunta y respuesta (hablada), tiene que ver con buscar estimular otras vías de representación y expresión, para pensar y reflexionar sobre características de las formas de aprender y de las formas de enseñar.

Indagar desde lo visual, identificando otros modos de ubicarse en el acto educativo, en el lugar de aprendiente y de enseñante, cómo estos lugares son dinámicos, al decir de Alicia Fernández. Así como poder identificar acciones, situaciones, evocar a sus recuerdos y a sus memorias alguna situación que despierten similitud, alguna experiencia vivida que haya dejado sus huellas tanto en la memoria de estudiantes como en las de los profesores.

Las imágenes propiamente dichas, elegidas tienen una intencionalidad en la investigadora, y es la de identificar diferentes momentos de situaciones de aprendizaje o de situaciones de enseñanza, depende quién la esté mirando y pensando (estudiante o profesor).

De este modo se presentará aquí la información sobre cada imagen (figura): número y título indicando lo que el investigador observó en cada una (a que se refiere).

Figura N° 1: Aprendiendo solo

Figura N° 2: Aprendiendo en grupo, con sus pares

Figura N° 3: Aprendiendo solo, se toma de la cabeza

Figura N° 4: Aprenden en grupo, arman una U en clase

Figura N° 5: Aprende solo, muchas preguntas

Figura N° 6: Aprendizaje en sub grupos, cooperativo

Figura N° 7: Mediación y acercamiento del docente

Figura N° 8: Aprendizaje mediado por la tecnología, solos y en grupos.

4.4 Análisis de los datos

Para el análisis propiamente, se realiza la codificación y análisis en simultáneo. Por un lado, se realiza una codificación en función de los temas comunes encontrados a partir de las voces de los entrevistados (palabras que se repiten, acciones que se desarrollan en sus prácticas y los estudiantes las reiteran, puntos de encuentros y desencuentros en lo que dicen los entrevistados), de las ideas significativas que fueron apareciendo, valoraciones. El análisis de los datos también implica interpretaciones, construyendo categorías y sub categorías que surgen en relación con los objetivos de la presente investigación y con otros aspectos que nacen de las propias voces de los entrevistados y que se consideran de aporte y novedad para el tema.

El procesamiento de los datos implicó una lectura vertical y otra horizontal de las entrevistas. Se tomaron en conjunto las entrevistas por cada sujeto de la experiencia: estudiantes, docentes, otros actores; para delimitar las categorías de análisis. La construcción de las categorías y subcategorías apuntó a realizar un análisis que mantuviera unicidad, coherencia y sentido con el tema elegido, los objetivos y las preguntas de la presente investigación.

Las categorías centrales que acompañan el análisis de las entrevistas y la discusión son:

4.4.1 Categorías de análisis

Categoría 1: Experiencias de Adecuaciones Curriculares

Categoría 2: Miradas sobre Educación Inclusiva

Categoría 3: El vínculo educativo: tiempos de encuentros, construyendo un “nosotros”

Categoría 4: El oficio de enseñar: “el profesor artesano”

4.5 Consideraciones éticas

En relación a las consideraciones éticas, el cuidado y respeto por los participantes en las entrevistas, es uno de los componentes más importantes de la investigación con seres humanos. La persona que participa de un proyecto de carácter investigativo, antes de comenzar el mismo, “debe ser informada con la mayor claridad posible acerca de la naturaleza, propósito y condiciones de la investigación en la que se le solicita que participe” (Leibovich de Duarte, 2000).

Se aclarará en términos que faciliten la comprensión y no resulten científicos y/o específicos de la disciplina psicológica, por qué y la importancia de la participación en el proyecto, las características y duración del mismo, el anonimato de los datos a recaudar, así como el carácter voluntario, que incluye tanto a la participación, como el retiro de la misma (Calo, Hermosilla, 2000). Una vez que, no se presenten dudas por parte del participante acerca de la investigación, aceptando libremente y sin ningún tipo de medidas coercitivas y/o económicas, se solicita la firma del consentimiento (docentes y otros actores educativos adultos) y consentimiento informado (a padres de estudiantes menores de edad), así como el permiso al CES (actual DGES) para comenzar con el trabajo de campo (ver Anexo).

El consentimiento informado, no exime la responsabilidad del investigador de cuidar los Derechos Humanos de todos los participantes, realizando la investigación para el beneficio de todos. Destacando que la participación en la investigación fue libre. El beneficio de dicha investigación será la sistematización de un conjunto de estrategias que puedan ser útiles para los lectores e interesados en temáticas que tienen como campo de acción a la Psicología y a la Educación. Si a algunos de los participantes le ocurre algún suceso que afecte su salud mientras se lleva adelante la entrevista en profundidad, se procederá a derivar a dichas personas al equipo de recepción del Centro de Salud para su atención.

4.6 Análisis de la implicación

En este apartado final de la dimensión metodológica, resulta importante conocer el rol de la investigadora en relación con su objeto de estudio. Conocer cómo va recogiendo los datos en el trabajo de campo, analizándolos, generando respuestas de los entrevistados, realizando la observación y el registro de notas de la situación de investigación, al mismo tiempo que manteniendo el “rapport” imprescindible para mantener fluido el diálogo entrevistador- entrevistado. En la línea de investigación cualitativa, este tipo de trabajo se denomina análisis de la implicación (Barbier, 1977; Lourau, 1975; Devereux, 1977).

Elegir como tema “Las Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria en Montevideo”, encierra un doble interés por la investigadora. Por un lado, un tema que forma parte de un tramo de su recorrido profesional, y que significa, o cree significar un movimiento en la enseñanza secundaria –de las Tolerancias a las Adecuaciones- ; pero también, forma parte de un interés por conocer en primera persona, en la voz de estudiantes, profesores y otros actores educativos las experiencias vividas en ese proceso de las adecuaciones (desafíos, alegrías, temores, frustraciones, entre otras). Precisamente este análisis de las emociones, tenerlas presente en la investigación, incluirlas en el análisis es lo que se denomina “análisis de la implicación”.

Según Axel Honneth, citado por Mabela Ruiz (2009), éste expresa que “el reconocer precede al conocer”, siendo el reconocer un involucramiento emocional que sitúa al investigador/a en la implicación, como uno de los ejes del enfoque cualitativo. A partir de este reconocimiento se abre la posibilidad de conocer, y en consecuencia, de investigar.

Ser afectado, dejarse afectar y estar afectado por lo que nos pasó y/o nos pasa, atraviesa la forma que va adquiriendo y en que se expresa el objeto-sujeto de estudio... El primer acto de investigación es un involucramiento emocional del investigador/a que toma conocimiento de los estados o tonos de sensibilidad, no de manera neutral, sino afectado/a por ellos en la relación consigo mismo/a (Honneth, 2007). En un primer momento, algo o alguien me conmueve, provoca, inquieta, aflige, rechazo, entusiasmo, afecta como investigador/a” (Ruiz Barbot, 2016, pp.27-28).

La implicación, tiene sus riesgos, por eso es necesario tenerla presente, tanto para proponer y defender una idea, como poder pensar con cierto distanciamiento.

Estar implicado nos moviliza, nos cambia, nos transforma. Ir escuchando y formando parte de cada entrevista nos hace erizarnos, alegrarnos, pero también nos hace tensionar, dudar, llenarnos de incertidumbres y preguntas. También apasionarnos.

Creer que la investigación no tiene impacto en el otro, por más sencillo que sea el tema a investigar, sería un error, más cuando el otro es una persona, otro que piensa, siente y reflexiona. Así muchos ecos o resonancias de los profesores o actores educativos de estas experiencias, llegaron a mí los días posteriores a las entrevistas. Dejar pensando, dejar reflexionando, preguntarse ¿por qué a mí? ¿Qué hice diferente que este estudiante me nombrara como significativo en su acompañamiento? Son algunas de las cuestiones que llegaron.

Dentro del campo de la etnografía en educación, Rockwell (2011) suma a las miradas hasta aquí planteadas, la consideración de lo inconsciente en el vínculo investigador –objeto de investigación bajo la forma de defensas y ansiedades que aparecen en el proceso de investigación. Para ello recomienda realizar un registro de las sensaciones vividas durante el trabajo de campo incluyendo, por ejemplo, el aburrimiento, el agotamiento, la fascinación o la curiosidad ante lo sucedido. Sin embargo, esta autora no desarrolla un método para abordar tal registro. Ello permite inferir que considera al registro como modalidad suficiente para el trabajo con la subjetividad, lo cual permite volver posteriormente a las notas con mayor distancia.

El registro de lo observado en la situación de entrevista junto a la mirada y modo de escucha durante la misma, posibilita aportar registros desde otros lugares. Como investigadora dejarme asombrar por el otro. Dar cuenta de la interacción puesta en juego en cada situación narrativa, componer teóricamente las variaciones y tipos narrativos de cada experiencia educativa de

adecuaciones por los estudiantes, producir conocimiento integrando sus propias voces, las tensiones vividas en los encuentros, los sentimientos y emociones, son todas emociones y sensaciones que movilizan.

Barbier (1977, como se citó en Manrique, Ma. y otras, 2016, p.9) propone tres dimensiones para pensar la implicación: estructuro-profesional; histórico-existencial y psicoafectiva. La primera de ellas refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción de acuerdo a su pertenencia socioeconómica y detenta valores provenientes de la misma. La dimensión histórico-existencial involucra el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajar los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos

De acuerdo a estas ideas de Barbier (1977), poder analizar los distintos momentos de la implicación en el proceso de la investigación será de aporte. La estructura-profesional, en una primera etapa de elección del objeto a investigar, movida por un interés personal, en conexión con lo profesional. Con la tarea que realizaba en el DIE. Una etapa histórico-existencial, donde vino la preparación inicial del proyecto, marco teórico, entre otros elementos constitutivos de un proceso de tesis, de construcción y deconstrucción, donde la investigadora tuvo demasiada información, cursos y aspectos teóricos de la temática, lo que por momentos paralizó el deseo de seguir investigando. Sensación de agobio, de contradicciones, deseos de cambiar de proyecto.

Y por último, la etapa denominada psicoafectiva, de entusiasmo, relacionada al trabajo de campo, una etapa que permitió recobrar la ilusión, el deseo de conocer más, aspectos transferenciales y contratransferenciales de la investigadora se pusieron en juego, hasta identificatorios, entrevistas con docentes que me traían el recuerdo de mi primera profesión y de mis primeras clases, de mis primeros años de profesora. Estudiantes que narraban historias apasionantes, producidas por las propuestas y efectos de los docentes en cuestión. Profesores, adscriptos y psicólogos apasionados por su tarea, por su profesión. Por último, la etapa de análisis de los datos, etapa donde se necesitó mucha reflexión, interpretación, concentración. Mucha lectura y tener presente este propio análisis de la implicación. También momentos de soledad, de sentirse perdida, sin rumbo, momentos necesarios y claves para el encuentro con la tutora, para reorganizarme, para volverme a apasionar.

Trabajar internamente, analizar la implicación como un elemento constitutivo del presente trabajo, en definitiva tiene que ver con aspectos de la subjetividad del investigador y su relación con el objeto de investigación.

No hay sujeto que no tenga una relación con el saber. Un saber que puede ser otro, otro distinto a un saber estandarizado, prescripto, homogéneo. Buscamos que emerja lo heterogéneo, lo no dicho...El saber, los saberes se relacionarán a las condiciones existenciales del sujeto de la investigación. Serán saberes que emerjan de lo vivido...Por lo que es ineludible situarnos en ese lugar de diferenciación que posibilita escuchar al otro, sujeto de la investigación. Un otro múltiple, condicionado, agente, resistente y politizado. Un otro que opera la resistencia y politiza la propia investigación, la propia entrevista conversación, el propio encuentro entre sujetos –sujeto de la investigación/sujeto investigador. (Ruiz Barbot, M. 2015, p.3)

Y así, en esta búsqueda de lo no dicho, de experiencias con adecuaciones, también será necesario poner distancia. Intentar tomar distancia, de varias formas, distancias temporales, pausas en la escritura, tiempos de repliegue y pienso, tiempos de reflexión y producción. Tiempo a los tiempos lectivos, escolares. Tiempos de pandemia, de suspenso o tiempos suspendidos. Tiempos tristes y agresivos. Muertes movilizadoras. Deseos de iniciar el trabajo de campo y no poder. Tiempos acelerados y en un mes y medio se realizaron las entrevistas, movida por el deseo de conocer todo lo que tenían para decir, encuentros apasionantes y fecundos. Así como temerosos de volver a suspender la presencialidad en los centros educativos y tener que detener el trabajo de campo y las coordinaciones con los protagonistas de las entrevistas. Tiempos de vacaciones y desgravaciones. Tiempos de escritura y análisis, con pausa temporal, resignificando, la escucha y la mirada, las notas en los márgenes. Distancia de escrituras y reescrituras, tomando tiempo y aire, para que la relación con el saber suceda, movida por el deseo y el amor a la educación.

CAPÍTULO 5: Resultados, análisis y discusión

5.1 Experiencias de Adecuaciones Curriculares

Desde las voces de los estudiantes, las adecuaciones curriculares se relacionan con que les costaba estudiar, volvieron a cursar materias, tienen problemas con la escritura, con el entendimiento o con tener que pedir más explicación de los temas, tener que estudiar más, entre otras. A su vez, tiene que ver con estudios médicos relacionados al diagnóstico y así explican que tienen dislexia, déficit atencional, problema de motricidad y traen temas emocionales que afectan su aprendizaje. O sea, plantean situaciones cognitivas, emocionales, y en salud. Asimismo, hay estudiantes que no reconocen el término adecuaciones curriculares, no saben lo que significa.

Pensaban que tenía Dislexia, porque me costaba estudiar. O sea no me quedan las cosas y me cuesta muchísimo entenderlo. Las consignas me cuestan, pero ya me hicieron los estudios, y ya me dieron un papel, que no tengo. (Sofía¹, 30 de octubre de 2020)

Si, tuve que avisarles yo a los profesores, recursé todas las materias, ahora estoy recursando 4, no me sentí cómoda, pedí adecuaciones. Las adecuaciones curriculares son por un tema personal... Es un tema emocional... En la escritura doy vuelta las letras, las pienso y no las escribo y en los números los doy vuelta, es dislexia (Mariana, 13 de noviembre de 2020).

El término Adecuaciones Curriculares no es conocido para Ignacio, en cambio reconoce tener “problemas motrices” y la necesidad de que los profesores tengan que explicar los temas más de una vez.

Aparece en Rocío la idea “de que es más fácil” cursar con una adecuación curricular “, dice que “no me van a exigir tanto como a otros”, pero profundizando en la entrevista, reconoce o explica que la adecuación es la forma que tiene para poder hacer las actividades. O la forma en que los profesores puedan explicar más de una vez una actividad.

No, no conocía lo que era, no sabía el nombre, no me van a exigir tanto como a otros. Yo en si lo que tenía problema era en motricidad, por ejemplo, agarraba una regla y me sale torcido, en lo demás puedo aprender no tengo muchos problemas. Por ahí me tienen que explicar dos o tres veces y entiendo. (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

¹ A partir de esta página los nombres de los estudiantes como de los profesores y otros actores son ficticios, no se corresponden a sus nombres reales, asegurando el anonimato y la confidencialidad.

“Sí, si te dan un trabajo como que te dan otra cosa más fácil, es eso. ¿Vos consideras que lo que te daban era más fácil o no siempre? Yo no comparé... pero no. Bueno adecuarme a mí para poder hacerlo”. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

A partir de las adecuaciones curriculares, los estudiantes dicen como los docentes diversifican las propuestas que ofrecen para enseñar, o la que tienen ellos para acceder al aprendizaje y a los temas de clase, así un día se enfocan en “dibujar” otro día “en conocer al pintor”. Esta característica que traen los estudiantes se podría pensar a partir de Borsani (2007) “que considera que diversificar la propuesta curricular es ofrecer al grupo clase la mayor cantidad posible de propuestas, ayudas, estrategias, recursos, que posibilitan a cada alumno la construcción del aprendizaje”. (Conferencia en Rosario, Argentina)

También aparece como una característica de las adecuaciones, formas de acompañamiento o apoyos institucionales, como los espacios de tutorías², para ello Martina presenta al espacio como lugares donde pueden acceder o fortalecer sus aprendizajes. Le permite resolver temas que luego le permite “que le salga” en el grupo clase.

Las palabras de la estudiante Martina, representa el lugar y el significado que ocupó el espacio de tutorías para ella, un espacio de puente que le permitía volver a la clase más fortalecida, interpretándose que este fortalecimiento es académico pero también emocional, sentirse segura para transitar la clase con el resto de los compañeros.

Si por ejemplo en dibujo estamos dibujando pirámides, al otro día estamos aprendiendo de los pintores cosas así, un ejemplo de dibujo. Tengo otras materias que un día hacen una cosa al otro día otra. ¿Tú haces lo mismo que todos? Sí. ¿Algunos te proponen cosas distintas? Sí, quieren que vaya a las tutorías, otros me dicen que estudie más, que me enfoque en el estudio, para que me apoyen, voy a las tutorías y aprendo a hacer las cosas, las ecuaciones por ejemplo y después voy a clases y me sale.

¿Faltas?

² Los espacios de Tutorías estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno. Desde estos espacios de estudio los profesores trabajan de manera que cada estudiante pueda fortalecer y la comprensión y la producción de textos escritos, el reconocimiento y la adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de recursos que posibiliten un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades. Fuente: Acuerdo marco del proyecto, como se citó en Artagaveytía, L. (2016) Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías UNICEF - CES https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=153

A partir del año 2021 los espacios denominados Tutorías finalizan, surgiendo los espacios de Acompañamiento Pedagógico en la DGES ANEP, cuyo fin es acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes.

Sí, hay veces porque me duermo, otras porque estoy enferma, a veces no tengo ganas de ir al liceo (Martina, 26 de noviembre de 2020).

Nicolás no conoce el término adecuaciones, pero de inmediato lo asocia a un diagnóstico, en este caso de déficit de atención, pero además reconoce una forma de ser o una característica de los docentes de “tenerle paciencia” significando que le permitieran pararse, hablar, hacer bromas en clase.

El año pasado estaba en primero, me sentía cómodo, los profesores de 1º me tenían más paciencia. Me iba bien. E: *¿Que sería tenerte paciencia?* Se aguantaban más bromas pero cuando tenían que parar paraban. *Ante la pregunta si había escuchado hablar de Adecuaciones Curriculares, responde:* no, no escuché, *y de inmediato agrega,* yo tengo un informe de déficit de atención. Al preguntarle si podía existir alguna relación entre esta “paciencia” que señala tanto y las “adecuaciones”, responde “Sí, nunca me dijeron. Nadie habló conmigo”, pero “sí hablaron con mi madre, la profesora de inglés y la adscripta” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020).

Cursar con adecuaciones curriculares para los estudiantes significa para unos, sentirse presionado, complicados, burlados; para otros sentirse cómodo y aprender desde un lugar más accesible, “fácil”, como oportunidad y logro “salvé”.

En alguna situación, como la de Mariana, expresa que los profesores no tienen en cuenta su diagnóstico de dislexia, y eso hace que se le complique su cursada. Que en algunos casos ella habla con los docentes y le explica sus características, en otras lo hace el adscripto.

Queda la pregunta de ¿por qué no todos los profesores adecúan, o hacen propuestas adecuadas a las características de la estudiante? También aparece una asociación por parte de los estudiantes de ideas de adecuaciones curriculares como ligada al concepto de “diagnóstico”, al concepto inicial planteado por Borsani, asociada al paradigma de la integración, del déficit, de las Necesidades Educativas Especiales.

Muy complicado porque tenés la presión, porque tenés que estar pendiente de los escritos, va mucho en los compañeros que tengas, si se enteran te puede hacer una complicación a vos, por las burlas. Para ellos si tienes adecuaciones, piensan que para mí los escritos son más fáciles y no, no son más fáciles, algunos profesores no tomaban en cuenta la dislexia, no tomaron la adecuación y me complicaban mucho. Los adscriptos le avisaban de la dislexia, pero había profesores que no lo tenían en cuenta. En 3º me llevé 5 materias y salvé Idioma Español, estoy recursando, llamaron a casa para darme la oportunidad, había salvado las otras con buena nota 9 o 10. (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“Siempre me traía 3 bajas, en el penúltimo carné ninguna y en la última me quedé a examen de matemática y la salvé” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020).

Tres palabras para definir la cursada con adecuaciones curriculares

Los estudiantes piensan que la cursada es difícil pero amena y diferente a la forma en que siempre la han hecho. En este sentido, se sienten apoyados, con posibilidades de aprender de otra manera. Remarcan el aprendizaje, el “estar aprendiendo”, el querer aprender así como aprobar el curso, las maneras de vincularse con el profesor, la manera de enseñar en tanto sienten que la explicación o la argumentación para la comprensión les llega, pueden apropiarse lo aprendido, pueden internalizarlo. Borsani (2007) nos plantea “Lo importante es no perder de vista que las adecuaciones curriculares son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que todos los estudiantes tengan oportunidades para participar activamente y beneficiarse de la enseñanza” (Conferencia en Rosario, Argentina)

En este discurso de Mariana, ella misma reconoce que aprende diferente, que los profesores hacen otras propuestas, y que en definitiva es una posibilidad para ella y su aprendizaje.

Difícil, linda y diferente. Es muy difícil, en vez de estudiar una hora tengo que estudiar 5 o 6 horas para aprender y salvarlo bien. Linda porque a la vez puedo tener un apoyo y me doy cuenta quién es quién, el profesor y el estudiante. Si me vas a atender diferente por la adecuación. Diferente porque puedo cambiar y no seguir las mismas estructuras (Mariana, 13 de noviembre de 2020).

La cursada con AACC significa acceder al aprendizaje, aprender, que el docente se preocupe por la “explicación” del tema. De logros “no tuve que ir a las tutorías”, idea que a diferencia de otros estudiantes, denota que no existía alegría en Ignacio de asistir a ese espacio. En el proceso de aprendizaje se puede analizar la presencia del “andamiaje” en palabras de J. Bruner, donde la familia y los pares operan como fundamentales, así como el lugar de la mediación del propio docente. Estos andamiajes o mediaciones fortalecen al estudiante, pudiendo resolver sus actividades y logrando aprendizajes significativos para él.

Aprendizaje, compañerismo y familia. Aprendizaje por que fue el año más fácil que he tenido, los profesores por suerte fueron muy simpáticos, me explicaban bien, no tuve que ir a tutorías, en casa me ayudaron un montón, en dibujo que es lo que más necesito, en algunos casos de matemática les pido ayuda. Los compañeros me ayudaron un montón. (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

Las adecuaciones aparecen para los estudiantes, relacionadas con el estudio —en el caso de Martina—, a entender del tema, así como aspectos emocionales como la “bronca” de no poder aprender y lograrlo, que las cosas no salgan como ellos quieren.

“Difícil, complicado y pasable. Difícil, porque me costaba estudiar, ahora estoy aprendiendo. Complicado de más. Pasable porque había cosas que no las dejaba pasar, por ejemplo matemáticas porque quiero aprender. Aunque no sepa las tablas”. (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Matemática, me genera bronca porque hay cosas que se me complican y me da bronca no aprender como quiero” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Nuevamente se señala la importancia del “otro”: compañeros y profesores, que acompañan y son fundamentales en sus procesos de aprendizaje. Para Nicolás, si bien señala la novedad de cursar en un liceo con menos horas que en la escuela, y puede influir en su proceso de aprendizaje, venir menos le permite hacer otras cosas que “ama hacer”.

Lindo, difícil y algo nuevo. Lindo por los compañeros, los profesores, muchas cosas que me pasaron en el año. Difícil por los temas, eran muy nuevos para mí, y adaptarme, nuevo por las horas venía de 8 y ahora son 4. Me voy para casa y a la práctica del cuadro del barrio del baby, amo el fútbol. (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En síntesis, para los estudiantes el término adecuaciones curriculares no es muy conocido, pero en el transcurso de la entrevista van dando indicios que los profesores hacen o utilizan estrategias diferentes. La realización de adecuaciones, para los estudiantes está asociada a un diagnóstico (dislexia, déficit atencional, problemas de motricidad) o a temas emocionales que influyen en sus aprendizajes, aunque no en todos los casos los estudiantes tengan realmente un diagnóstico de un especialista. En todas las situaciones aparece una barrera para acceder a ese aprendizaje: me costaba estudiar, no entendía, necesitaba me explicaran de nuevo, me distraía.

Reconocen a los profesores que enseñan diferente, aquellos que explican tantas veces como sea necesario, aquellos que se acercan y vuelven a preguntar cómo están, fortaleciendo el vínculo entre ambos, aquellos que proponen trabajos en grupos con pares (actuando estos como mediadores del conocimiento), o los que tienen paciencia y reconocen lo que les pasa.

Para algunos estudiantes fue una buena cursada hacerlo con adecuaciones, reconociendo que fue la forma de acceder al aprendizaje, y poder aprobar el curso o salvar algunos exámenes. Aunque por momentos, algunos se sintieron “burlados” por algún compañero de la clase, con la idea que cursar con adecuaciones es más fácil y en otros quedarse en el lugar de “diferente”.

Se presenta por la estudiante la concepción de diferente como una característica negativa, como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es. Contreras (2002) considera que existe falta de “otra mirada y la escucha particular para descubrir en la diferencia, no una limitación, sino una posibilidad”. (pág.61)

De acuerdo a la experiencia vivida por los estudiantes, se podría definir que las AACC realizadas fueron AACC propiamente dichas, en términos de Borsani (2004). Fueron modificaciones realizadas por los profesores para acceder al currículum común, tal como dicen los estudiantes: los profesores dieron más tiempo, explicaron más, o varias veces, propusieron trabajos en grupo, proyectos, entre otras formas que posibilitaron aprender.

Para los docentes de asignaturas, las adecuaciones curriculares tienen que ver con una diversidad de aspectos a tomarse en cuenta en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje, en situación de aula. En primer lugar, que es una “construcción y un proceso” que se va edificando en el transcurso del año, no sería algo de un momento y listo. Implica conocer su trayectoria previa “lo que trae de la escuela”. Poder lograr un acercamiento y una confianza donde el estudiante diga cuando no entiende. El profesor señala como fundamental generar un trato más cercano con el estudiante, construir una relación “amena”, de “confianza”, de comodidad, por sobre los trabajos, por sobre lo estrictamente académico.

En estas ideas que trae el profesor de asignatura, es importante relacionar con el concepto de “aprendizaje significativo” de Ausubel, citado por Anijovich, donde se considera fundamental conocer e indagar sobre el conocimiento previo de los estudiantes y construir a partir de allí un nuevo conocimiento. Aprender significa, para esta autora, ‘construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento’ (Anijovich, 2021, p.30).

Otro elemento importante en la construcción de una clase es que los docentes formen aprendices autónomos, para ellos la autora subraya la necesidad de establecer relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escuchar atentamente a todos los estudiantes, tratando de que nadie sea "invisible" y manteniendo altas expectativas sobre todos (Anijovich, 2014, p.41)

La manera de trabajar con Sofía, se fue construyendo de a poco, durante el transcurso del año, el inicio del curso, la primera parte que es el trabajo de operatoria, bueno se ven las mayores dificultades, eso que traía de primaria, de la escuela y bueno, ella fue acercándose y diciéndome cuando no entendía, en ocasiones que ya no seguía curso no entendía en la forma de proceder, reglas, y a partir de ahí que es el tema más complejo para primer año. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Bueno, a partir de ahí, fui teniendo un trato como más más cercano con ella, tanto en el aspecto de los trabajos como en lo sentimental, también trataba establecer una relación amena y de confianza y bueno que se sintiera cómoda con el profesor. Y eso subrayo como fundamental, y así baso los avances de ella, más allá de sus trabajos. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Por otra parte, es importante relacionar las palabras de Carlos en concordancia con Borsani (2001), quien considera que para realizar una adecuación al currículo se necesita conocer profundamente al estudiante:

No basta con enumerar “los déficit” o trastornos que se detectan en las funciones involucradas en el proceso de aprendizaje, sino que se torna indispensable conocer cómo opera subjetivamente ese niño, y cuáles son sus reales potencialidades para hacer una propuesta educativa que posibilite al máximo su desarrollo integral (p.52).

Las adecuaciones curriculares implican, al decir de los docentes, mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a partir del diseño de una estrategia, buscando conocer las debilidades y las fortalezas de ellos, “reforzando” las fortalezas. Pasar por un “tamiz” el programa de la asignatura, para adecuarlo a las características de los estudiantes, adecuarlo de acuerdo a sus intereses, a sus saberes previos. Tener en cuenta al estudiante.

Esta idea está muy conectada con que las “creencias que tienen los docentes acerca de sus alumnos impactan en los aprendizajes, si confían en la capacidad de los estudiante de aprender, estos desarrollan un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima...” (Anijovich, 2014, p.42)

Sería tomar en cuenta elementos que al estudiante le mejoren su aprendizaje, elaborar una estrategia tomando en consideración las falencias o debilidades del estudiante, si es escritura u oralidad, es decir elaborar una estrategia para que el estudiante pueda desenvolverse en ese punto flaco y reforzar otro en el que es bueno. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

“Para mí es tomar ese programa que me dan y pasarlo con un tamiz y ver realmente como está el chiquilín, ¿qué tiene? ¿Cómo aprende? Adecuarlo a él. A sus intereses, a lo que él muestra, vamos por ahí” (Marta, 21 de noviembre de 2020).

Las adecuaciones curriculares serían la posibilidad de permitirle al estudiante “que no se quede”, “que pueda avanzar”, que en el pasaje por las asignaturas vaya construyendo herramientas y conocimientos, aunque no sea igual al de otros. Aparece acá la idea que no todos los estudiantes tienen que llegar al mismo saber, que no todo lo construido tiene que ser igual. Que pueda descubrir sus fortalezas.

Se señala que el pasaje de Tolerancia a Adecuaciones Curriculares no solo fue un cambio de nombre, que implicó la presencia de informes y profesionales que acompañen estos procesos, quienes señalan la importancia de la diversidad de propuestas a los estudiantes, atendiendo la diversidad de estilos de aprendizajes, de intereses, que lo motiven a continuar, que activen sus fortalezas. Una estrategia que señalan es el trabajo con pares, la importancia de los compañeros

en este proceso, como forma de andamiaje cognitivo pero también emocional, para no sentirse excluidos.

En este sentido, autores como Anijovich (2014) considera que “los docentes tienen que plantearles exigencias altas y ofrecerles diversidad de oportunidades para aprender”, de este modo el aula heterogénea que plantea la autora se constituye también con “la responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes” (p.42)

Es que el alumno pueda transitar por la asignatura y adquirir herramientas, conocimientos, aunque no sean iguales a los otros, pero que pueda avanzar, que no se quede, que descubra algunas otras virtudes que tiene.

No solo se le cambió el nombre de Tolerancia a Adecuaciones, sino que se le puso más énfasis (...) hay unas psicopedagogas, llegan informes, que los estudiantes si tienen dificultades ayudarlos por ejemplo cambiando exámenes escritos por orales, darles más tiempo, fui aprendiendo lo importante de compartir entre los pares, no quedar excluido y seguir caminando hacia adelante (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

Bruno menciona que son los mismos temas con todo el grupo de estudiantes, lo que si hace diferente es el modo, por ejemplo, respetar los tiempos y diversificar las propuestas para trabajar ese tema. Señala que las adecuaciones no son solo que los estudiantes aprenden diferente sino que los docentes enseñen diferente. Por lo tanto, implica al docente más desafíos, conocer y pensar en las características de los estudiantes, ofreciendo diferentes actividades. Que no implica que sea más fáciles, sino que permitan generar aprendizajes significativos. Para ello existen formas como tareas cortas y paso a paso, fortalecer la escritura, en otros casos fortalecer los orales, porque no existe una única forma de construir una clase.

Relacionadas a estas ideas que traen los profesores, Borsani (2007) hace algunas puntualizaciones sobre las AACCC, y dice: “no implica acreditación o promoción asegurada”, “no son transferibles de un sujeto a otro”, “no es dar cualquier cosa a un alumno/a para mantenerlo entretenido/a”, “no es hacer ‘como que se enseña’ o ‘como que se aprende’”.

Por mi experiencia la AC es trabajar igual con todos, no hacer nada diferente pero respetar los tiempos de cada uno, de repente si hay algo especial cambiarlo, si hay dificultades de lectura hacerle actividades de oral, o actividades cortitas. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Cuando acomodas, amoldas algo de acuerdo a la forma que queremos enseñar, de acuerdo a la forma de aprender del estudiante. Sería no solo que el estudiante aprenda diferente, sino es enseñar diferente.

Creo la adecuación es eso, no es hago un trabajito más fácil. Es adecuar la actividad pero para que aprenda lo mismo de otra manera. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

El profesor Carlos, narra la importancia de un “diagnóstico” inicial, como forma de conocer las características del estudiante, no solo en lo cognitivo sino también en su forma de relacionarse con el grupo, en los vínculos que desarrolla en el aula. Poder analizar y visualizar cuales son las habilidades “básicas” que tienen para enfrentar un curso.

Aparece la idea de adecuar en las “formas” de trabajo en el aula, en el modo o en los modos de enseñanza, pero también es tener en algunos momentos una exigencia menor, tareas para complementar o tareas domiciliarias y en la clase ir orientando más aunque la clase esté trabajando en otro tema.

El curso lo baso, en principio, en un diagnóstico puntual, puntual en el sentido de un diagnóstico con cada estudiante. No puntual de una actividad, yo realizo varias actividades, algunas escritas, otras actividades o rendimiento en el aula, a partir de una semana de empezar las clases, y ahí mido, el relacionamiento del estudiante con el grupo, el grado de atención, el grado de interés que mantiene por la clase, y bueno, luego las habilidades básicas para enfrentar el curso, y luego más allá de lo que sucede en el curso, informarme de antecedentes o lo que le puede suceder a cada estudiante. Y luego realizar hojas de actividades y planificaciones variadas. En el caso puntual de Sofía, bueno la adecuación es en formas y de otros tipos de actividades con exigencias menores, o tareas domiciliarias, complementar, o en la clase bueno agarra por acá mientras la clase va trabajando en otra cosa. (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

Para algunos profesores, generar un espacio donde los estudiantes se sientan bien, a gusto, donde pueda explicarles y entender, generar un buen vínculo, es fundamental. Ellos consideran que ofrecerles más tiempo para desarrollar sus actividades, prestar más atención a ese estudiante, explicarle más veces hasta que entienda, preguntarle su punto de vista, su opinión, atender también los aspectos emocionales, contribuye a fortalecer los aprendizajes.

Advierten que no siempre las adecuaciones curriculares como estrategia han quedado registradas en forma escrita por un profesor, o por los profesores del grupo. Si bien algunos han señalado que existe un lugar en la libreta del profesor para escribir algunas pautas, no es tan común que se haga.

Tampoco existe, al decir de varios profesores, una relación directa entre adecuaciones curriculares y un diagnóstico de un profesional, de existir permitiría saber a partir de sus sugerencias “en qué reforzar” o trabajar más.

Para Marcos, es importante conocer al grupo, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses, y cuál es la relación del estudiante con adecuaciones inserto en ese grupo.

Dicen que reconocer la asignatura que trabajan y el grado en el que cursan también es importante, hay asignaturas que la conocen por primera vez y es necesario tenerlo presente, para utilizar la mayor cantidad de estrategias para su mejor comprensión.

Comienzo por el grupo, era un grupo ameno, cálido para trabajar, no siempre respondía a las consignas de la misma manera, no era un grupo muy estudioso. Sobresalían dos o tres estudiantes que participaban en clase pero tenía días chatos.

Con Mariana, siempre tuvimos un buen vínculo, sentí que ella estaba a gusto con la asignatura desde el comienzo del curso, de hecho me lo refería, como que entendía (Marcos, 17 de noviembre de 2020).

Yo sabía que tenía adecuación curricular, me lo transmitieron los adscriptos y el grupo que trabajaba con ella, ella comentó que le gustaba mi manera de explicar, no hago cosas muy diferentes que el resto de los docentes, pero con ella me tomaba un tiempo más, ella seguía las clases bien.

A veces notaba que venía con altibajos emocionales y por eso le prestaba un poco más de atención, ella me preguntaba cuando no entendía, para afianzar un concepto que había quedado ahí, sobre todo con ella me tomaba el tiempo de explicar nuevamente o de retomar un punto si no había quedado claro, al menos de su punto de vista.

Nunca le hice una adecuación curricular por escrito, he visto que no siempre están muy claras, en mi experiencia muchas veces no tenemos el diagnóstico, de qué es lo que había que reforzarle, a mí que recuerde no me presentaron el diagnóstico, yo notaba que ella seguía bien las clases y a veces se perdía, yo la notaba muy conforme con la asignatura, con ella particularmente mucha explicación y mucho pizarrón de apoyo, si notaba que estaba perdida en una tarea grupal yo iba a ver el grupo.

Tiempo, entendimiento, para ver cómo se está sintiendo, uno lleva como profe una planificación, pero después hay que ir observando cómo va el grupo.

Yo iba viendo cómo se sentía en la clase para mí eso es vital, el grupo no siempre responde lo que querés transmitir, trabajaba en como notaba el grupo, si estaba en un buen día adelantaba si estaba apático mucha explicación,

Yo si tengo que explicar 10 veces lo hago y esa paciencia los chiquilines me lo han dicho, asignaturas que la ven por primera vez, hay conceptos que para ellos son chino básico, hacemos todo el esfuerzo posible. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

El profesor de Educación Social y Cívica –Marcos, introduce la noción de “el humor” a la clase, si bien se advierte ciertos riesgos o cuidados, se entiende que construye un buen clima en el aula y genera otras formas de vincularse con la estudiante.

Otra dimensión importante —que señala Marcos— en las estrategias de clase y de planificación es construir una planificación que se acerque al presente, a lo cotidiano del estudiante. La enseñanza y el aprendizaje tiene que salirse de la exclusividad del libro, y tiene que contener ejemplos cotidianos, que los estudiantes vivencien los aprendizajes y ellos mismos puedan relacionarlo con su cotidianidad y con la importancia de conocerlo, pudiendo así reconocer los sentidos y significados de lo que aprenden.

Se analiza la búsqueda constante del docente de diseñar nuevas estrategias, así como también la importancia del acompañamiento, orientación y sugerencias de los inspectores de asignaturas en el trabajo cotidiano de aula.

Aparece, en la voz del profesor, la “comparación” del grupo clase con la estudiante con adecuaciones: “no era la más destacada”.

Pregunto ¿no era la más destacada en qué? ¿Por qué la necesidad de comparar si hablamos de procesos? Si bien por momentos aparece la idea del acompañamiento y de entender las diferencias entre los estudiantes, en otros aparece la concepción del docente “que no pueden más”, de la “dificultad”, surgiendo un “techo” en ellos, y que podría operar como barrera para el aprendizaje.

Muchas veces introduzco el humor, muchos casos cotidianos, trato de relacionar el concepto abstracto con la realidad, que el estudiante perciba que esto está sucediendo, que lo abstracto está en la realidad, el permanente ida y vuelta, construir el conocimiento con el chiquilín.

Tuve una inspección y lo hable con el inspector, construir con el estudiante el conocimiento, no largarlo así, preguntarle que pensás de tal cosa, la forma de explicación en ida y vuelta con el estudiante recepcionando lo que estoy tratando de seguir , cuando veo que sigue la conversación adelante, a veces se te puede ir se termina transformando en una charla de café, son los riesgos, me acerco por lo cotidiano, que no vea que es una asignatura que está en los libros, ese ida y vuelta le llegó a la Mariana. Y creo que mencione que esta forma la ayudaba para mí es muy bueno (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En la planificación me baso en hechos puntuales que suceden en el año (...) Mariana cursó bien, todo el año, tuvo por momentos bajones anímicos, no básicamente con su rendimiento estudiantil, yo lo notaba y trataba de que volviera, no la regañaba pero le llamaba la atención, ella me decía no me pasa nada profe, a grosso modo el curso lo llevó bien, era disciplinada, aplicada y muy jovial como todo adolescente, no le encontré dificultades más allá de que tenía su adecuación.

Dificultades en cuanto a su escritura, su oralidad, su capacidad de razonamiento, seguía el tren. No era la más destacada, pero seguía bien el curso (Marcos, 17 de noviembre de 2020).

Aparece nuevamente el lugar de “las dificultades”, ahora asociado a características tales como: ser tímido, el lugar que ocupa el estudiante en el espacio aula (sentado en el fondo), sufriendo, tenso. Como estrategia, de la profesora Marta, surge el diálogo con la familia, así como propuestas interdisciplinarias que enriquecen los saberes permitiendo desarrollar posibilidades en los estudiantes, buscar la potencia, trabajar aspectos de la autoestima, promover la confianza.

En ese primero que estaba tenían varios alumnos con ciertas dificultades, el caso de Ignacio era sumamente tímido, se sentaba en el fondo, no hablaba, al mes de clase dije, no podemos trabajar así, estaba sufriendo lo veía muy tenso, pregunte si tenía algún tipo de adecuación, el RUA no estaba, yo no accedí a la información de él, pedí para hablar con la mamá y me contó cosas, el chiquilín se interesaba pero que tenía como miedo, la familia muy colaboradora y preocupados, yo pensé en trabajar desde la interdisciplinariedad. Elaboré un proyecto porque había muchos alumnos así y un poco se los impuse a mis compañeros.

Lo digo en primera persona porque lo elaboré yo, algunos de los profesores son mis amigas, profe de inglés, Ciencias, Físicas, EVP, Historia y Matemática, un proyecto de fortalecimiento de la lecto escritura desde lo interdisciplinario. La idea era hacerlo sentir de que si sabía, el me traía las cosas y las hacía muy bien pero no le salía una palabra. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

La adecuación de Ignacio, bueno, la mamá tiene un informe que parece ser de problemas en la escritura, que había que darle más tiempo, pero creo que viene por la auto estima, temor a exponerse, no confiar en lo que puede llegar a ser, necesitaba el tiempo para estar fortaleciendo eso, en el segundo año estaba más pícaro, necesitaba incentivo y saber que lo vas a increpar si no lo hizo. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Los profesores plantean planificaciones más dinámicas, actividades en grupo con toda la clase. Se reitera la idea de trabajar de igual forma en clase con la estudiante con adecuaciones que con el grupo, y en las evaluaciones reglamentarias le proponía consignas claras, cortas, mapas con menos detalles entre otras consignas que buscan claridad en la misma.

Nos encontramos aquí con varias ideas de las consignas de trabajo que se relacionan con lo desarrollado por Anijovich (2014) quien considera que:

Las características más relevantes de las consignas son: que los estudiantes tengan una participación activa en la apropiación y creación de nuevos saberes, que lo desafíen, que sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales, que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos, que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda pensar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje... Que favorezcan la interacción social variada: trabajo individual, en pares, en grupos y con los docentes. Que el tiempo de trabajo sea variado, o sea, que pueda demandar distintos períodos para su realización, más allá de una clase” (p.52-53)

Las actividades grupales aparecen en reiteradas oportunidades señaladas por profesores como por estudiantes, como una oportunidad de fortalecimiento del vínculo educativo, compartir entre pares y con el docente.

Al decir de Anijovich, es clave establecer una negociación entre todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado por el contrato didáctico, los recursos, las estrategias, las ayudas necesarias, los tiempos y el compromiso recíproco de cumplir ese acuerdo basado en las satisfacciones para ambas partes (2014, p.48)

En clase mi modalidad siempre ha sido llevar un tema y poner actividades de a dos o de a tres, antes ponía trabajos en el pizarrón armando esquemas, pero entendí que los estudiantes ya no querían eso, cuando ingrese a este liceo fue como una crisis, venía zafando de las ciencias sociales, yo trabajaba armando esquemas, mostrando láminas, mis colegas ya trabajaban con actividades y sentí resistencia de mis alumnos y las actividades me resultaron, no tenía que estar hablando yo solamente, hacía una presentación del tema y llevaba un texto claro, ellos trabajaban y yo corregía, eso sí me generaba mucho rato de corrección. Me parecía que trabajábamos, con Rocío, me pasó eso, no la consideré con dificultades ni nada, trabajó con el resto pero ella hacía escrito con adecuaciones, consignas cortas, menos preguntas, un mapa con menos cosas, múltiple opción claras que no confundían.

Que no tuviera que desarrollar oraciones largas, ella trabajaba en clase con sus compañeras contestando los cuestionarios. (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Empecé con el trabajo de actividades que me quitó la presión de hilvanar la clase, también ya no era que se dispersaban y se gritaban y pude resolver también problemas de conducta,

me parece sano que se dispersen, incluso ahora que están trabando con tapabocas en clase. Entonces esta bueno que compartan con otros compañeros, se dispersen, son adolescentes. (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

En el relato del profesor Braulio, de geografía, cuenta que de un grupo de 20 estudiantes, 7 tenían adecuaciones curriculares. Fue un proyecto institucional, que nació de la coordinación, allí se buscó fomentar el trabajo en grupo, donde estudiantes con diversidad de características se agruparan, para fomentar y potenciar el proceso de algunos. El profesor también señala que quizás las consignas no estuvieron claras, y los estudiantes se agruparon más por afinidad que por estilos de aprendizaje.

La estrategia utilizada por la institución educativa aquí, sería lo que Borsani denomina conceptualmente, “adecuaciones grupales o institucionales”, y si bien las consignas no se lograron en su cabalidad, este centro educativo, buscó crear una propuesta colectiva, adecuada a las características del estudiantado o lo que en equipo se consideró una estrategia.

El grupo era de 20 alumnos porque era chico, hicieron lo correcto de poner 20 estudiantes y eligieron como 7 adecuaciones, eran muchas, pusieron alumnos destacados, no sé si dio resultado, ellos se juntan de acuerdo a la amistad, si el otro no tiene adecuación y se conocen del barrio y tienen amistad van a hacer el trabajo juntos, a veces el estudiante que tiene adecuación no terminó de leer y me engaño si pienso que entendió todo, hay como un ejercicio en eso que es positivo, el contacto con el compañero, el trabajo de escritura, de escuchar”

Rocío, era como tímida, un poco callada, risueña pero no hablaba ... Ese grupo fue especial, Rocío era de las adecuaciones más severas, otra chica si tenía una edad cronológica menor a la real, tenía 16 años y en segundo, no leía, la comprensión lectora, lo que consideraba que no podía hacer no lo hacía ..., al final terminó leyendo. (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Las adecuaciones curriculares relacionadas a aspectos emocionales, vivencias y marcas profundas en los estudiantes, se reitera en la voz de varios profesores. La importancia del centro educativo como protector de derechos en las adolescencias, y el lugar del docente como generador de confianza y de contención además de trabajar contenidos fundamentales desde su saber disciplinar. Desde la asignatura aparece nuevamente la idea de proponer consignas cercanas a la realidad del estudiantado.

Hay dos momentos, dos etapas en la relación, ella llegaba tarde o sobre la hora, las dificultades en ella se notaron, temas emocionales de diferente índole, le costaba un poco, a ella le fuimos dando un poco más de tiempo, agarre las horas un mes de empezadas las clases, le costaba entender las cosas, en clase estaba como callada.

Se da una situación, que tengo que explicar, en julio en los campamentos ella plantea a los educadores del campamento una situación de alta complejidad... allí ella noto la confianza en los profesores y habló sin miedo.

Quedó comprobado que tenía un problema emocional. Se evaluó el proceso, traté de incentivarla, ... empezó a hablar con las compañeras, estaba más incentivada con otras "gurisas" apoyándola, me di cuenta que generó confianza conmigo, ella tenía confianza con otra docente que estaba involucrada en su problema y la adscripta. Y creo que viene de ahí, desde la confianza y la contención que yo di. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Este era mi primer curso solo, a cargo. Solo había pasado por las didácticas I y II. Trabajé todo el curso como una adecuación, yo tengo como forma el derecho a la educación, el derecho a la educación no es solo derecho a sentarte en un banco, es derecho a aprender con tus tiempos de aprendizaje, mi forma de trabajar, la clase la planifico día a día, re planificar mucho. Todos tienen diferentes tiempos. Lo hablé con el director y fui día a día viendo cómo evoluciona, Geografía es muy amplio el programa y como me siento cómoda, tiene una parte física y una humana, y los engancha mucho a los estudiantes. Placas tectónicas, no pueden verla tocarla, bueno, cambio y voy a otros temas más concretos y cercanos a ellos. Y fui viendo por donde facilitar el aprendizaje. Yo tomaba como importantes cosas extras que ponía el liceo, de tan amplio que es el programa buscaba por qué lado ir para lograr un buen aprendizaje (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Martina cursó: "Como el resto, el ritmo del grupo es lento, uno no pude venir con todo, es primer año, lleva tiempo. Después tomé otro grupo en otro liceo, y avance más en el programa por que las características del grupo eran otras" (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Se reitera por varios docentes, la insistencia de saber el diagnóstico médico, y acercarse a la familia para saber más de las características del estudiante, para buscar una comprensión de lo que le pasa, para poder ayudarlo.

Aparece un espacio denominado EPI (Espacio Pedagógico Inclusor), que es un espacio que tienen las asignaturas de Idioma Español y Matemática para trabajar con los estudiantes del curso. En este caso, el estudiante con adecuaciones curriculares concurría a EPI a sugerencia de la docente de Idioma Español, con la idea de que terminara actividades o que pudiera sacarse las dudas cuando las tuviera.

Nicolás, tiene un diagnóstico de TDAH... Primero que nada busqué conversar con la mamá, para conocer un poco más las características del estudiante. Y ella me comentó que tomaba medicación todas las mañanas, porque a él lo que más le perjudica es el déficit de atención. Bueno a partir de eso, comencé a acercarme más a él, él es un estudiante muy sensible, por

nada se ponía mal y se ponía triste o a llorar. Yo me acercaba, le decía que saliera del salón y se tomara un tiempo. En la clase de Idioma Español, le daba mayor tiempo para que realizara las tareas, o le permitía que lo hiciera en su casa, además de que lo había derivado a EPI (Espacio Pedagógico Inclusor) que es un espacio que tenemos los profes de Idioma Español para trabajar con algunos estudiantes, con aquellos que tienen más dificultades, y esa derivación la decido yo, así que lo derive Nicolás para trabajar allí algunas cuestiones, o para que terminara actividades. Si bien a el estudiante no le iba mal, con el déficit atencional algo le restaba, más allá que en la clase siempre me acercaba a él, le preguntaba cómo iba, concretamente para que me planteara alguna duda (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Surge la idea de la clase “como construcción”, y de construir con “lo que traen”, para que a partir de allí se construyera el nuevo conocimiento. Además de la fuerte idea de construir haciendo, relacionando permanentemente la teoría con la práctica. Situados en este marco es que transitó el estudiante con adecuaciones, donde trabajaba bien en general pero su tema era de “atención”, que “se distraía”, entonces su adecuación tenía que ver con estar cerca de él, “traerlo” a tema a clase cuando se distraía o se ponía a conversar. También el docente destaca la importancia de acercarse y conversar con sus estudiantes como parte del vínculo educativo. Destaca que esto se logra mejor en la clase de EPI ya que al ser pocos estudiantes, el acercamiento y la confianza se logran mucho más, y contribuye en los aprendizajes de los estudiantes.

El curso de Idioma Español es un curso práctico, más allá que por su edad no se puede hacer mucha clase expositiva, a mí no me sirve de nada que un chiquilín me diga de memoria un concepto, ¿qué es un verbo? Y luego en un texto no lo puede identificar. Entonces mis clases siempre están relacionadas con lo práctico, cuando tenemos que empezar con una teoría, los llevo a lo que estuvieron trabajando en la escuela, que recuerdos tienen, lo trato de llevar a lo que ellos traen para construir el concepto. Después que tienen la teoría, el concepto, tienen actividades para aplicar. Comprensión de texto, de escritura, reconocimiento de palabras (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Ahí trabajaba bien por lo general. El hizo un buen curso. Su tema era la atención, cuando en la clase uno veía que estaba distraído, o se ponía a charlar con los compañeros. Entonces lo tenías que traer. A mí en la clase me gusta conversar con mis estudiantes, entonces ahí le decía estudiante acá, no te distraigas. Concéntrate. Y bueno en la clase de EPI como son poquitos, a veces tenía tres estudiantes, compartíamos mucho más, nos acercamos más. A veces llevaba juegos, y a través del juego enseñar. Se logran muchas cosas así.(Sandra, 23 de noviembre de 2020)

La docente vuelve a traer la importancia de la dimensión emocional, como aspecto importante para la adecuación de Nicolás, destacando “la escucha”. Propone hablar de la evaluación como un aspecto que puede tener diferencias con él, ya que es necesario contemplar algunos aspectos que son característicos de su diagnóstico, pero nos presenta a la evaluación de proceso, valorando elementos que trasciende lo estrictamente contenidista de la asignatura, destacando “la voluntad”, “las ganas que le pone”.

Si bien aparece aquí la modificación con más énfasis en la evaluación, las adecuaciones implican o suponen las modificaciones en los diferentes elementos del curriculum, y no solamente en la evaluación.

Las metodologías que utilicé, más que en lo académico, te diría que la adecuación tiene más que ver en lo emocional, a la escucha. Más de Psicóloga que de profe (sonríe). Tal vez la evaluación es diferente, por ejemplo en su caso, muchas veces en la escritura se “come” letras, sílabas, entonces tengo que contemplar eso, reconocer sus características. Entonces en las actividades no le voy a quitar nota porque se come letras. En cuanto a la metodología voy viendo, depende. No creo haya una metodología concreta. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En el caso de Nicolás, hay que valorar mucho la voluntad. Siempre como profesor nos preguntamos ¿qué estamos evaluando? ¿Contenido? Y siempre para que un estudiante llegue al concepto, llegue al contenido. Hay todo un trabajo previo para llegar a ese concepto. En el caso de este estudiante, siempre se destacó por su voluntad, las ganas que le pone, el preguntar. Venir a las clases de EPI (aunque alguna vez me reclamaba y me decía profe sácame de EPI, porque ellos venían una hora de clase antes que el resto que entraban más tarde). Ese esfuerzo que para ellos, que es más que el de otros, eso creo que hay que valorarlo. El cumplimiento de tareas, traerlo, hacerlo prolijo, todo eso, sabiendo que le cuesta concentrarse, todo eso hay que valorarlo para la evaluación general. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Las adecuaciones curriculares, para el profesor Carlos, son importante porque más allá del informe de especialistas o profesionales (no es una obligación que los estudiantes tengan un diagnóstico médico), poder definir algunas características pedagógicas, nos hace pensar la adecuación y crear estrategias como profesionales de la educación. Recordemos en palabras de Skliar (2018) los diagnósticos “condicionan el modo y la posibilidad de estar con otros”, la obsesiva identificación de la “carencia” de esos “otros” desdeña el valor de su palabra, su experiencia y su deseo.

Cambiarse de lugar o posición como profesores será importante porque permite acompañar al estudiante en varias dimensiones, no solo estrictamente en los contenidos de las asignaturas sino

también - como explican varios de los profesores- en lo emocional, en la autoestima, en la confianza, en que pueden superar y obtener logros importantes. Estar como profesor en el aula cotidianamente y reforzar estos aspectos es muy importante, ya que permite que los estudiantes puedan ir construyendo una subjetividad diferente, positiva, desde el “tú puedes”.

A partir de este conocimiento, los profesores definirán las estrategias de enseñanza, “como ese conjunto de decisiones” (Anijovich, 2021, p. 23) orientadas para que los estudiantes aprendan.

Para la mencionada autora, es fundamental establecer el “contrato didáctico” entre docente y estudiante, explicitando las intenciones y los objetivos de cada clase, de cada tema, de cada actividad. En este sentido la aceptación del estudiante significa que el docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer.

Pensar el “aula heterogénea” implica, según la autora mencionada, la construcción de una clase donde los docentes formen aprendices autónomos, para ello se hace necesario establecer relaciones de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, y a tener una actitud de apertura que implique escuchar atentamente a todos los estudiantes, tratando de que nadie sea “invisible” y manteniendo altas expectativas sobre todos (Anijovich, 2014, p.41).

En este sentido, si generamos estrategias de enseñanza para que los estudiantes puedan comprender el tema, y generar aprendizajes significativos en ellos, entonces, no solo es necesario fortalecer lo estrictamente contenidista de la asignatura, sino también, fortalecer el “vínculo educativo”, y para ello, poder generar en el otro estudiante, la confianza, que lo puede lograr, como características necesarias y estrechamente relacionadas en el plano educativo. Diríamos lo cognitivo y lo afectivo íntimamente relacionado, fortaleciendo al estudiante en un sentido integral.

Es fundamental ese diagnóstico que como profesor hice, más allá del informe que hay, porque puede no existir ese informe, pero uno va construyendo y aparecen esas “alarmas” que hacen que uno establece una diferencia. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

“Y él fue cambiando, empezó “arrolladito” en el fondo y terminó en el primer banco” (Marta, 21 de noviembre de 2020).

El tema de ella es emocional, una tranca emocional (...) Es emocional no de aprendizaje. Que podemos hacer, lo emocional no creo que pueda. Una adecuación para que dificultad? Hasta que ella no logre poder, cuando lo logre va a explotar y a avanzar. Darle para adelante, ella era muy común decir soy una burra, tratar de estar ahí con ella y decirle que puede, tu puedes. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Las adecuaciones curriculares pueden ser realizadas en forma individual o en forma colectiva junto a varios profesores. Borsani (2007) plantea que las adecuaciones pueden ser

“temporarias o permanentes”, “pueden darse en una, varias o todas las materias”, “pueden ser individuales o grupales”. En este caso algunos docentes plantean las adecuaciones realizadas en forma individual, explicando que algunas veces tienen poco tiempo para reunirse y construir en colectivo, otros lo adjudican a conocerse poco o estar poco en la sala de profesores que es un espacio donde surge naturalmente compartir ideas, así como también a ciertas actitudes individualistas resaltando la idea que “algunos profesores se la creen”, o a rasgos más “egoístas”. También se señala la diferencia generacional entre los grupos de profesores, convirtiéndose en una barrera para planificar en colectivo no tener contacto o dominio de herramientas informáticas.

No, es variado, hay veces que lo he realizado con otros profesores y en casos lo he hecho solo, basado en las experiencias que he tenido con la estudiante, basada en la información proporcionada en los antecedentes, de la dirección (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

El año pasado la hice solo, como estábamos a contramano con algunos compañeros la hice solo, en el tú a tú en la clase, viendo como ella iba trabajando, si entendía la consigna, entendía que se desempeñaba bien. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Yo trabajo muy aislado, no porque me crea que soy mejor, mis colegas son más jóvenes y están más al tanto de la informática y muchas cosas, una de mis colegas que siempre dice yo traigo las respuestas, yo hago piensa que las sabe todas, yo traje una propuesta de adecuación y le había sacado una pregunta de 6 puso 5 no entendió nada lo que habíamos hablado con la psicopedagoga, que había que ir de a poco, hacer las preguntas por etapas, es como que le sacas un escalón a una persona con problemas para subir a un ómnibus. (...)También hubo un tema de tiempo al tener 2 grupos nomas, ellos se ven en la sala de profesores y yo no, lamentablemente con mis colegas de este liceo si bien las aprecio pero no hay eso de querer hacer cosas juntos. Estamos todos como medios egoístas, todos piensan que se las saben, que esto es lo mío. (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

No con todos iguales, el primero 3 era más complicado, había un tema de horario más temprano estaban más dormidos. A las últimas horas estaban muy complicados. Con el profe de historia hacíamos trabajo de dupla, pero no llegó a funcionar. Pensé que iba a aprender pero no. No funcionó bien, lo de geografía lo daba yo y lo de historia él, no hubo construcción colectiva.” (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Otros docentes señalan la importancia del diseño de las adecuaciones en forma colectiva con otros profesores, destacando en algunos casos la realización de adecuaciones grupales, y que permitió acompañar a todos los estudiantes, teniendo logros importantes en el proceso de los aprendizajes de todos. En este sentido aparece la potencia del trabajo colectivo e interdisciplinario de varios profesores de asignatura proponiendo un proyecto común, que buscó fortalecer la lecto escritura en los estudiantes.

Es oportuno traer algunas precisiones que hace Anijovich (2021) en relación a la importancia que tienen las actividades cuando los docentes contemplan los intereses de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, la motivación; evitando el aburrimiento y la apatía; generando una disponibilidad positiva hacia los aprendizajes.

Así como la potencia del trabajo en colectivo o en equipo por parte de una institución educativa.

“En esos dos años las hicimos para todos los chiquilines, todos los docentes, había otros compañeros con más dificultades más notorias, la ayudó muchísimo, creció montones” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Aparece el estímulo y la oportunidad que generaba la dirección en los espacios de coordinación, de fomentar el trabajo interdisciplinario, invitando a profesionales psicopedagogos para pensar la elaboración de las adecuaciones y estrategias de acompañamiento a los estudiantes.

Esta oportunidad que se genera en este colectivo docente será muy importante para la creación y reflexión de estrategias de enseñanza, donde luego emerge un “trabajo interdisciplinario” pensado para fortalecer en un sentido positivo a todos los estudiantes, buscando desarrollar diversas formas de presentar la información y los contenidos trabajados.

En realidad la dirección, es lo que más rescato de las coordinaciones, el equipo de dirección traía gente especializada, vino una Psicopedagoga que nos dio unas charlas, nos iban preparando para que trabajar con el estudiante con adecuación, que se sintiera bien en clase, que podía hacer algo, en las evaluaciones pensar que tenían que ser más cortas con enunciados más claros y más cortos, si le pedíamos que resolvieran un ejercicio lo hacían por etapas, yo lo que hacía diferencial con el grupo eran las evaluaciones mensuales, los escritos, los estudiantes con adecuación tenían preguntas más breves, ejercicios más breves al alcance de ellos. (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Compartir una planificación entre docentes implica conocimiento y confianza, acá aparece, en la voz de Sandra, la idea de “ser nueva en el liceo” definido como una barrera para lograr compartir planificaciones, pero también si otro profesor está en la misma situación, generan empatía por su “condición de nuevos” y a partir de allí se construye.

En este caso se comparte desde temas emergentes en el grupo, desde un trabajo grupal donde ambas profesoras acompañan y generan un acercamiento diferente tanto entre ellas como en el grupo. De todos modos la profesora señala que la adecuación en sí, es difícil poder compartirla con otros docentes, considerando “que no es una receta” y lo que funciona para uno no resulta para otros, que depende de la asignatura, de los objetivos, de las características de los estudiantes, entre otras variantes. Tampoco es “improvisación” ya que los docentes siempre traemos ideas.

En esta idea que trae la profesora, aparece un elemento constante en los centros educativos de secundaria, que tiene que ver con el alto número de docentes que cada año rotan de institución: “conocerse poco entre docentes” genera que tengan “poca confianza” y por lo tanto, que generen menos posibilidades de compartir experiencias y planificaciones, posibilidad que podría ser muy positiva para pensar las prácticas docentes y las estrategias de enseñanza con los estudiantes.

Yo era nueva en ese liceo, así que no conocía a nadie. Y si trabajé con la profesora de Matemática, que ella también era nueva en ese liceo, porque aparte el grupo ese era muy parejo, todos tenían un nivel muy descendido, entonces hacíamos unos talleres en relación a unos temas que había de “discriminación”. Pero el tema de las adecuaciones, no hay recetas, yo no te puedo decir con Nicolás hacé esto, porque funciona, es muy relativo. Tampoco que sea improvisada, porque cuando somos docentes una idea tenemos, pero lo vas viendo con el estudiante, de repente aplicas esto con Nicolás y funciona, y lo aplicas con otro estudiante y no funciona. Entonces tenés que probar otra cosa, y es un poco ensayo y error, y podés compartirlo con tu colega, pero de repente tu colega tienen otra forma de trabajar, que le funciona o no, y es la que él conoce o le gusta. Comúnmente se dice que a los estudiantes que tienen Déficit atencional, hay que proponerles ejercicios de múltiple opción, está bien, es una opción, pero a mí no me convence, entonces no la aplico. Las hago cuando hay un estudiante cuando no puede escribir nada, cuando no pueden armar una oración, entonces ahí cuando uno le da la opción lo estamos ayudando, pero en Nicolás no era el caso (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

La forma en la que un profesor de asignatura reconoce que un estudiante tiene adecuaciones curriculares es muy variada. Algunos plantean que no llegan bajo ese “rótulo”, pero que en las reuniones de “antecedentes” (trayectorias previas) se comparte la información de “cierta problemática”. Otros conocen que tienen adecuaciones curriculares en la libreta del profesor, donde existe un casillero denominado “Adecuaciones Curriculares” y allí se suben informes de los estudiantes o información de primaria. En otros casos la propia familia viene al liceo y presenta los informes, dando a conocer el diagnóstico del estudiante.

No me llega bajo ese rótulo, pero sí en la reunión de antecedentes, que la estudiante tenía cierta problemática en lo operacional y que tenía posible dislexia, fue como la base de categorizarla. Pero luego en el transcurso del año, me di cuenta que existía como una desvinculación en lo atencional, o en lo emocional. Noté que se distraía, ella me decía y me sigue diciendo hasta ahora, que tiene cierto problema de memoria, que se siente como “el pececito de Nemo”, que no tiene memoria. Me decía yo estudio, estudio y no me queda, no me acuerdo. Y eso se evidenció en la etapa de los trabajos escritos. Ella manifestó mucha carencia de lo que en otros momentos había demostrado que lo entendía, entonces esa

manifestación de ella, entonces ese sinceramiento se transformó en algo que existía. Más allá del informe, porque el informe es muy amplio (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

“En la libreta electrónica aparecen las estudiantes con adecuación y ya tienen el informe, incluso si vienen con una clínica, uno puede acceder. Incluso información de primaria” (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

“La mamá vino y trajo los informes, él tiene un diagnóstico de Déficit Atencional” (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

El profesorado expresa un espectro amplio en relación al conocimiento de una normativa que nombre a las Adecuaciones Curriculares. En este sentido algunos profesores dicen no conocer con exactitud la normativa o no estar empapados en el tema pero recordar que la circular cambió de “Tolerancia a Adecuaciones Curriculares”.

Señalan que aparecen pocas estrategias para acompañar a estudiantes con determinadas características, y a la hora de planificar para que todos puedan aprender se complica.

Hay quien señala que no conoce una reglamentación de secundaria, cree que no hay, considerando que si existiera debería “sancionar” a muchos profesores que no realizan adecuaciones. Considerando que debería ser una tarea inherente al docente, construir con el estudiante una propuesta que le permita aprender, entendiendo que se trata de eso, de que todos puedan aprender, y no de respuestas reduccionistas, que evalúan con un 6 a un estudiante para no complicarse, agregando que construir una propuesta con adecuaciones es mucho más complejo.

Se entiende en los profesores la necesidad de que haya algo escrito que establezca acciones, me pregunto si en cambio no sería el objetivo de todo profesor que todos los estudiantes de una clase aprendan, sin importar sus características específicas.

En cambio, hay profesores que señalan conocer la circular que habla de las adecuaciones, y la existencia de una “Guía de adecuaciones curriculares del DIE”.

Como se observa la variedad de respuestas obtenidas aquí es significativa, y en su mayoría responden que no conocen. Si pensamos que la circular N° 3224 de “Atención a la diversidad” donde nombra como estrategia a las adecuaciones curriculares es de fecha setiembre de 2014, y desde esa fecha el DIE trabajó este cambio en los espacios de coordinación docente y en jornadas de actualización a nivel nacional, elaborando en el año 2017 una “Guía de adecuaciones curriculares” para secundaria.

Por otra parte toda circular al ser resolución de las autoridades, debe cumplirse por normativa, cabría preguntarse: ¿Qué sucedió con esta circular que no pudo llegar para conocimiento

de todos los docentes? ¿Cuál fue el motivo que no se internalizó en la práctica docente? ¿Qué vínculo existe entre el equipo de gestión, otros actores educativos y los docentes de asignatura al momento de que un estudiante sea amparado por dicha circular?

Por último, me pregunto, si en realidad, un tema que tiene que ver con los aprendizajes de los estudiantes, y con garantizar que todos aprendan ¿se necesita una circular? O el tema pasa por la reflexión de las prácticas educativas docentes, que excede a la normativa.

“No exactamente” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Empapado no, sé que hay pero no me acuerdo, lo que antes se llamaba la tolerancia se trasladó a la adecuación curricular, sé que existe, siempre se habla a nivel de los liceos, no he visto pragmatismo al respecto, no he notado que hayan estrategias, no he notado un pragmatismo para saber cómo llevarlo adelante. Desde mi punto de vista veo eso, como lo llevamos adelante de acuerdo a sus características.

¿Dónde, en las coordinaciones?

Si por ejemplo, a la hora de planificar no tenemos estrategias. Decimos a bueno esta estudiante tiene adecuaciones, pero quedamos ahí. En mi práctica educativa trato de sentir la clase eso te lo da la experiencia, como se están sintiendo los estudiantes, más allá del rol que tenemos de enseñar, esa vorágine de entrar de un salón a otro me pregunto, realmente ¿el estudiante captó al menos algo de lo que quise transmitir?, trato de re plantearme los temas, como lo voy a dar, focalizarme en si el estudiante lo está siguiendo, logra captar algo? Esa es una reflexión que me hago ahora. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

“Si, las circulares que hay, yo estaba en las tutorías y tenía a mano el libro de AACC, la guía de las adecuaciones del DIE” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

“Si leí algo en algún momento ya no me acuerdo. Seguramente lo leyó la directora en alguna coordinación, ella nos ponía al tanto” (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

“No, normativa no. Bueno pensando bien me acuerdo que cambio la normativa, que paso de Tolerancia a Adecuaciones. Y bueno yo adecuaba a lo que pensaba que era mejor” (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

Por lo que tengo entendido, está como dentro de nuestro trabajo ver y acompañar a los estudiantes, pero no hay una reglamentación, porque de hecho, yo conozco a colegas que no hace adecuaciones y te dicen, yo les pongo el 6 que es mucho más fácil. Te evitas un problema, muchos profesores dicen eso. A mí no me parece, cuando vos haces adecuaciones curriculares, no es que vos le enseñas menos, sino es que le enseñas de

otras formas, tenemos que asegurarnos que lo aprendan de otra forma, y creo ese es el error de muchos profes, pensar que la adecuación es enseñar menos, porque tiene adecuación no importa si eso no aprende, y eso no está bueno. Ahí creo que se hace una diferencia grande con el estudiante, y le quitamos la posibilidad de que aprenda, claro es mucho más trabajo.

Considero que lo más lógico es adecuar a cada estudiante, trabajarlo con él, irlo haciendo en la marcha junto con él. Ese estudiante tiene un trabajo previo, él tiene una base, no sale de la nada, ahí hay que conocerlo con el estudiante.

Te repito, no sé si hay una obligación desde secundaria de adecuaciones, desde el momento que no hay una sanción al docente que no lo hace, pero considero forma parte natural de nuestra tarea como docente. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En síntesis, los docentes de asignatura nombrados por los estudiantes viven la experiencia de las adecuaciones curriculares como una forma de pensar las estrategias de enseñanza, más allá si usan la denominación: adecuaciones curriculares. Es la forma que tienen algunos estudiantes de acceder al aprendizaje y a cursar. Son un proceso y se van construyendo. Los profesores utilizan variadas estrategias para adecuar, que van desde consignas más cortas y claras, buscar el interés de los estudiantes con temas de la actualidad, usando el humor para favorecer un buen clima de clase, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje, trabajando en forma interdisciplinaria o por proyectos. Todos plantean que trabajan los mismo temas con toda la clase, lo que varía son las estrategias para el proceso de los estudiantes con adecuaciones. Los profesores señalan varias veces modificaciones en la forma o manera de vincularse con los estudiantes, desde la cercanía, desde la contención, desde la escucha, considerando que también existen temas emocionales que ofician de barreras para el aprendizaje, por lo que hay que trabajar aspectos de la confianza, de la autoestima, para fortalecerlos y acompañar que sí se puede, buscando una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Para “Otros actores” educativos las adecuaciones curriculares son la forma que tiene el profesorado de asignatura para que los estudiantes “accedan” a la construcción de conocimiento. También es para ellos la forma de “acompañar”, de estar ahí llamando y preguntando ¿Cómo está? ¿Por qué faltó?, que la están esperando, entrevistar y conversar con la familia subrayando la importancia de caminar juntos (familia y liceo) acordando que “hay que motivarla”. Para algunos tiene más énfasis en lo emocional que en lo cognitivo.

También se entiende a las adecuaciones relacionada a la “dificultad” ya sea detectada por un técnico y con diagnóstico clínico o por los docentes y sin diagnóstico, pero necesaria para el momento de la evaluación del estudiante.

Nuevamente vemos aquí el peso que le ponen a la estrategia en el momento de la evaluación, sobre el resto del proceso de aprendizaje del estudiante.

Me surge como más teórico, adecuaciones de acceso que se trabajan con la estudiante. No tanto en los contenidos, por lo que los profesores me contaban como más de acceso, de la forma de presentar, reforzar la participación oral. Mariana “tiene muy claro que necesita otro tipo de estrategias distintas a sus compañeros, o que tenga que ver con lo específico de la lecto-escritura. Entonces interpela, ella te lo dice, “A mí no me están haciendo adecuaciones”, que profesores ella siente que responde a sus necesidades educativas y cuáles no. (Juana, 13 de noviembre de 2020)

Lo significativo con ella es que se fortaleció mucho más, lo emocional fue importante, también para los padres, cuando los entrevistamos, ellos habían dejado de confiar en que ella podía, el padre venía con un discurso de que bueno si tenía que repetir que lo hiciera, le explicamos que no que no que repetir no era una opción que disminuiría la cantidad de materias, era necesario motivarla porque estaba atravesando una situación familiar, está cursando las materias en el turno de la tarde (...) la mínima frustración se paraliza, hay que estar con un seguimiento, llamarla, decirle que venga, todo el tiempo había que motivarla, llamarla, que la estábamos esperando, que ella podía, fue muy importante (Elena, 26 de noviembre de 2020)

“Ella necesita cubrir todo lo emotivo, la necesidad de socializar, después que tenga cubierto eso va a poder sentarse a estudiar. Después el aprendizaje (...)” (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Yo entiendo por AC que se activa cuando se constata mediante un diagnóstico de un técnico en el área, y otras veces por la observación de los docentes, que hay alguna dificultad en el desempeño académico de un alumno esperable, en cierta área, en cierto momento. Muchas veces se hace cuando hay informe, muchas no, a veces vienen con referencia de la escuela porque la maestra detectó algo, a veces el chiquilín no visitó a un técnico antes.

Lo definiría como una serie de pautas al tener en cuenta al momento de abordar y evaluar ciertos temas, a veces es difícil abordar un tema teniendo en cuenta las distintas AC, al momento de evaluar se toman en cuenta particularmente para cada estudiante. (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Las adecuaciones curriculares son para algunos actores educativos construidas en equipo mientras que para otros no. En equipo se piensan y diseñan, buscando acompañar las trayectorias del estudiantado. Ajustándose a la normativa y evitando la experiencia de la repetición.

Acompañar las trayectorias se reitera en varios actores, entendiendo también que ese acompañamiento coloca al centro educativo como protector del estudiantado, convirtiéndose en un espacio que el estudiantado elige para estar.

También es el acercamiento de la familia al liceo y a la adscripción presentando documentación y las características del estudiante, poniéndose a las órdenes. Es un pensar junto con la familia y conocer más al estudiante y su entorno.

En cambio, para otro actor, no se construye en equipo la adecuación, no existe un reunirse con el adscripto y pensar juntos.

Ella pasó primero, pasó segundo y en tercero empezaron las dificultades académicas más marcadas, llega a la instancia de exámenes con 5 o 6, llegamos a febrero y logra aprobar 1 o 2 y quedan 4 asignaturas, por primera vez debe repetir el curso, decidimos aplicar la circular y está cursando esas materias donde tiene mayor dificultades, era la primera vez que repetía, nos pareció que como venía la trayectoria, hubo un acompañamiento (eso es para destacar) de todo el equipo de la Institución, de los adscriptos, dirección, con los docentes, trabajamos en equipo y hablamos en equipo (Juana, 13 de noviembre de 2020)

No participé, con respecto a los conocimientos de los docentes no hay un sentarme con el adscripto a trabajar. No hay un trabajo en equipo. Nosotros como adscripto cuando nos llega un informe psicopedagógico somos responsables de darle conocimiento a los profesores, tienen que leerlo y hacer una prueba, planificación o ejercicios con otros ejercicios diferentes o de menor dificultad, yo les dejo el informe de tal estudiante. Eso aparece en la libreta digital, no soy yo la que tengo que controlar si cumple y lo hace (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Yo conozco una historia por la estudiante no por la familia,... viene todo el tiempo a llamar a la madre, a informarle los horarios de entradas y salida, creo que es una regla de la casa. Yo no tengo ningún informe de adecuación, algunos profesores notaron dificultades en lo atencional. Pero no un informe.

Ella viene siempre a las tutorías, tiene necesidad de estar más en la Institución que en la casa. El refugio de ella es el liceo, ella está todo el tiempo pendiente de los horarios, se los explico de mil formas y no comprende, le gusta ir a la adscripción a preguntar cosas.

Me trae la tablet para preguntarme si se la puedo arreglar, o poner nueva contraseña, siempre está viniendo, es un tema de refugiarse en el liceo, no tanto por los conocimientos sino por lo vincular, por lo social (Laura, 1 de diciembre de 2020)

No fue algo planificado ni algo diferencial, apenas empezaron las clases la mamá fue al liceo, para hablar, me quería conocer y contarme de su adecuación curricular, me contó un poco el proceso, me acuerdo del interés de la mamá de que yo esté al tanto, yo no estuve en la inscripción, en el momento que llevó la documentación, entonces ella quería que esté al tanto, en la reunión de antecedentes me ocupé de poner a los profesores al tanto que tenía AC y que la mamá era muy presente, era un pilar fundamental en el acompañamiento académico de Nicolás, se puso a disposición de lo que necesitemos, muy receptiva con el profe que necesite hacerle cualquier tipo de planteo, mi trabajo fue informar a los profes de que era un alumno que tenía adecuación curricular.

La documentación la tenía la Psicóloga del liceo.

No tuve que hacer más nada, cada profesor hizo su trabajo. Más allá de que ahora estamos más empapados de la AC había profesores muy comprometidos con la AC y no fue necesario recordarles nada” (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Las adecuaciones curriculares aportaron –en palabras de la Psicóloga Juana- al proceso educativo de los estudiantes. Destacando el acompañamiento sistemático del equipo educativo al estudiantado, generando el vínculo con la familia y logrando resultados positivos en todos los casos.

Aportó – expresó la psicóloga Elena- que con otros tiempos y otros ritmos igual se llega, visualizando logros favorables, como terminar el ciclo básico. Aportó poder identificar a un referente adulto que acompañe el proceso y unifique criterios, generando la continuidad educativa.

Si no se hubiera hecho, no sé si las adecuaciones en sí pero el acompañamiento del equipo educativo porque hay situaciones personales de Mariana que pasan por otro lado, si hablas con ella se sigue proyectando como estudiante, el acompañamiento ha sido siempre en función educativa, a la familia le ha costado muchísimo, no han habido acompañamientos externos, por características de ella hay algo que la empuja a seguir, si ha salido bien o mal es un trabajo puramente educativo (Juana, 13 de noviembre de 2020)

“Significa que ella el año que viene ya puede estar en tercero, pasito a pasito va avanzando, que logre cerrar un ciclo básico. Alienta, que vea sus logros” (Elena, 26 de noviembre de 2020).

“El año pasado le fue bien, este año algunos profesores me dijeron que estaba perdida, yo volvía de la licencia maternal y no podía estar, yo vi eso de la Estudiante, siempre necesita un referente adulto” (Laura, 1 de diciembre de 2020).

En síntesis, para “otros actores” educativos (psicólogas y adscriptas) las adecuaciones curriculares son estrategias que se desarrollan en el proceso de cursada del estudiante. Tienen relación a “un diagnóstico” (en algunos casos y en otros no) y generan en ellos un acompañamiento

sostenido en el tiempo, que va desde encontrarse y conversar con el estudiante, hasta llamar a la casa cuando faltan o reunirse con la familia para conocer más del estudiante. Para algunos se construye en equipo y todos están enterados, mientras que para otros se construye en forma individual. Es poder identificar en un actor educativo el rol de acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante con adecuaciones, quien unifica criterios y lleva un hilo conductor con coherencia en el centro educativo.

En el proceso de las entrevistas, dos estudiantes no nombran a otro actor educativo del liceo, si bien existen diversos roles en ambas instituciones, que van desde Adscriptos, Profesor Orientador Pedagógico (POP), Profesor Orientador Bibliográfico (POB), Psicólogo, Trabajador Social, Equipo de Gestión entre otros. Ambos estudiantes consideran que ellos no hablan con otros actores, dice Sofía –en relación a su liceo A- que cuando lo ha necesitado no han estado disponibles.

Sobre las AACCC: relaciones de estudiante-docente-otro actor por centro educativo

Es importante mencionar que las adecuaciones curriculares realizadas a los estudiantes entrevistados, fueron Adecuaciones Curriculares propiamente dichas, como se mencionaba en páginas anteriores.

La relación existente entre la voz de los estudiantes, profesores y actores educativos a la hora de construir las adecuaciones curriculares, se podría agrupar en dos grandes aspectos, aquellos que ponen el foco en el modo de enseñar y en cómo aprenden los estudiantes, buscando eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. Y quiénes definen aspectos de lo afectivo o emocional como características que ofician de barreras en el aprendizaje, por lo que es necesario hacer foco allí, para luego generar aprendizajes significativos en el estudiantado, generando una concepción de estudiante en forma integral. En ambos casos aparece la interrelación de lo pedagógico y lo afectivo como elementos necesarios a tomar en cuenta en el proceso educativo.

En este sentido, un aspecto tiene que ver con la concepción de las adecuaciones curriculares relacionadas a “una dificultad”, con la idea de un diagnóstico, aunque éste no exista en todos los casos. Los modos de enseñar visualizados aquí tienen que ver con: dar más tiempo al estudiante para realizar una actividad respetando los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno, en acercarse y conversar de la actividad para saber si comprendió la consigna, en proponer al estudiante actividades en grupos con pares para que se expliquen y resuelven problemas en forma conjunta. En la forma de explicar, destacando que es necesario explicar varias veces, asegurándose de este modo que todos en un grupo entiendan. Contextualizar, traer ejemplos de la actualidad considerando que les permite a los estudiantes comprender más. Otro punto importante que se señala en este aspecto entre enseñar y aprender, tiene que ver con la presencia del Inspector de Asignatura, sugiriendo modalidades de enseñar, por ejemplo esta última idea de contextualizar los

temas y traerlos a situaciones cotidianas y cercanas a los estudiantes-que expresaba el profesor Marcos-.

Aparece el “humor” como algo importante para generar un “buen clima de clase”. Así como la observación permanente, destacando que el respeto por los tiempos y ritmos de los estudiantes, no es exclusivo para los estudiantes con AACC sino para todos en un grupo. Observar el proceso y la dinámica de la clase, repasar, volver a explicar, implica, para algunos docentes, de una observación más fina, más aguda, producto de la experiencia de tantos años dando clase.

En algunos momentos las propuestas son diferenciadas, pero no se conversa explícitamente de la estrategia definida por el profesor, se podría decir aquí que no existe un “contrato didáctico” en palabras de Anijovich

El segundo aspecto de relaciones, estudiantes, profesores y otros actores educativos, reconocen que las adecuaciones están más vinculada a factores emocionales, eventos traumáticos de la vida del estudiante que lo han inhibido en lo cognitivo (fallecimiento de un familiar, situaciones de violencia doméstica, u otras situaciones de complejidad). Que provocaban inhibirlo y no producir o construir en clase, como la timidez, sentarse cada vez más atrás y verse cada vez más pequeño (achicado).

Hay una experiencia de acompañamiento del profesor y de otros actores, de presencia, de disponibilidad y de contención, su manera de presentar y construir el curso, para generar un aprendizaje positivo en el estudiantado, que llevarán a fortalecer aspectos emocionales: más seguridad, desarrollar una propuesta en forma autónoma, preguntar y explicar ante público sin vergüenza, elevar la voz, exponerse, como elemento constitutivo de una relación pedagógica, además de que luego será traducido en la aprobación del curso.

Otro aspecto que aparece en el análisis, es la necesidad de los estudiantes de “ser escuchados”, por un adulto referente en el centro educativo, tanto profesor como otro actor entiende que el liceo es protector del estudiantado, y en él se aprecia el gusto por asistir, de ahí la responsabilidad de los actores educativos de acompañar a los estudiantes. Para la psicología, el lugar que juega “la escucha” es fundamental, para ello se necesitan referentes adultos disponibles, y estudiantes que sientan la confianza de hablar, de contar lo que les pasa. Además de poder transformarlo en algo positivo, potente, que permita ser una oportunidad para su propio aprendizaje.

Para ello, una estrategia de enseñanza reiterada en la presente investigación es trabajar en equipo, trabajar con los pares, y realizar proyectos interdisciplinarios que permiten construir desde otro lugar, fortaleciendo aspectos del vínculo, de lo emocional, pero también construyendo aprendizajes significativos, que dejarán sus marcas positivas.

Otras estrategias que ofician tanto para fortalecer los aspectos pedagógicos como los emocionales tienen que ver con la presencia y la relación de los actores del centro educativo con la familia del estudiante, como una característica necesaria para construir y fortalecer a los estudiantes desde ambas instituciones. Así como la identificación de otros espacios del centro educativo, como lo son EPI y Tutorías, como sitios habitados por menos estudiantes que permiten fortalecer aprendizajes académicos contruidos con otras estrategias y sobre todo con más cercanía.

5.2- Miradas sobre la Educación Inclusiva

Para los estudiantes

Pensar las experiencias educativas desde la educación inclusiva, si fuera necesario adjetivar a la educación (Skliar, 2018; Untoiglich, G y Szyber, G, 2020), es pensar una educación que nos reúna a todos en un centro educativo. Es estar juntos en los liceos, conviviendo juntos, construyendo una “nosotredad entramada” (Untoiglich, 2020).

Para alcanzar esta convivencia, este estar juntos, se necesita como una de las características, acceder al centro educativo. En relación a la accesibilidad física o edilicia, el discurso de los estudiantes es variado.

Algunos liceos son en su mayoría accesibles, por la existencia de rampas de ingreso al centro, baños adaptados a personas con uso de silla de rueda. En otros centros educativos, los estudiantes visualizan escasa accesibilidad, ya que lo accesible es la planta inferior pero luego no hay ascensores o rampas en los pisos superiores, oficiando de barreras.

Sí sí, para mi sí. Hay un baño para situaciones de discapacidad. Hay rampas para sillas de rueda. Pero en esta parte de administración no es accesible, si vinieran a la psicóloga por ejemplo, tendría que bajar la psicóloga (por las escaleras) (Sofía, 30 de octubre de 2020)

“Si y no, porque un ciego es más complicado.

Alguien en silla de ruedas si porque hay rampas nomas, ya arriba no hay” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“Rampa de ingreso si hay, en el piso de ingreso. Inclusivo más o menos” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Hay ascensor. Rampa hay para entrar. Es bastante accesible” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Otros estudiantes responden entendiendo que hay poca accesibilidad edilicia, por los baños que no están adaptados, así como tampoco la no existencia de ascensores para comunicarse con el o los pisos superiores.

No, le faltaría poner más baños abajo, accesibilidad” “No, no sé si podrían, el baño está arriba, usamos las escaleras, son dos o tres pisos, hay un baño de profesores abajo, no hay rampa... (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

“Si tiene la posibilidad pero para mi criterio no hay ascensor, no pueden subir hay que llevarlos a upa, baños que haya visto no” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Pensar a la Educación –Inclusiva-, no significa pensar solo en la accesibilidad física o edilicia, también significa pensar en las concepciones y miradas que existen para hacer accesibles contenidos, en definitiva para que todos los estudiantes puedan aprender.

En este sentido, para algunos estudiantes todos pueden aprender pero depende de los docentes, si estos “explican bien” y si tienen “paciencia”. También asistir a tutorías significa una ayuda para aprender. Señalan que se puede aprender, pero depende de “ellos mismos”, del esfuerzo que le pongan, que podés empezar sin saber algo, y luego lo logras. Otros nombran el acercamiento de los docentes (aludiendo a su propia experiencia), y que en definitiva depende de ambos –docentes y estudiantes- es un proceso en conjunto, depende de los dos.

“Depende de los profesores, hay algunos como el de Matemática, Geografía, Ciencias Físicas explican muy bien. Aunque hay otros que explican poco. Sí, todos pueden aprender. Los profes son pacientes. Explican en general” (Sofía, 30 de octubre de 2020)

“Si hay tutorías, que te ayudan, yo iba a todas las que podía” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

“Si todos pueden aprender. Le agregaría que se esfuercen un poco más, yo no sabía de Matemática y ahora sé, depende de nosotros, los maestros enseñan bien. Depende de nosotros” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Si, si los profesores se acercan sí. Como se acercaban a mí. También tienes que poner de vos” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Para algunos estudiantes, no es inclusivo y es una barrera para el aprendizaje cuando los docentes no reiteran las explicaciones, entonces la mitad de la clase entiende pero la otra mitad no. Cuando los docentes faltan y quedan muchas horas libres. Cuando no hay diversidad de propuestas en clase, siempre se hace lo mismo: un escrito.

Esta idea de los estudiantes sobre las explicaciones de los profesores, hace pensar que quizás esta se trata de la capacidad del profesor de interrogar, hacer pensar, fomentar la criticidad, proponer trabajos en común.

Sería pensar “un maestro que no enseñe ‘su’ saber, sino que invite a sus estudiantes a aventurarse por los senderos de lo desconocido” (Untoiglich, 2020, p. 59), recordando que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje.

En estas ideas que traen los estudiantes en sus narrativas, sería interesante tomar las palabras de Untoiglich (2020) sobre lo poco que sabemos acerca de la inclusión y de la necesidad de posibilitar el pensamiento crítico. A respecto expresa:

Para posibilitar el pensamiento crítico tiene que haber ciertas condiciones; para que haya pensamiento es preciso atravesar la experiencia del no saber; el pensamiento es invención creativa, es arriesgar para poder construir otros sentidos posibles; es necesario el trabajo de pensamiento, salir a su encuentro... Cuando dejamos afuera la posibilidad de interrogarnos sobre los saberes dados, no hay posibilidad de construir pensamiento. El pensamiento crítico implica desobediencia y trabajo en común. Tenemos que poder pensar la inclusión, habitar las tensiones que se suscitan al interior de la escuela, arriesgarnos a apostar a la posibilidad de construir otros mundos más alojadores de la otredad. (Untoiglich, 2020, p. 50)

Si analizamos las palabras de la estudiante Mariana, aparece una postura crítica, en el sentido de la mencionada autora en el párrafo anterior, observando características de su liceo, que si cambiaran podría ser más inclusivo. Señala la idea de las reiteradas faltas de muchos profesores como una crítica. También la forma de construir la practica educativa de muchos profesores “siempre van todos a lo mismo, ponerte un escrito y que lo escribas”.

Claramente aparece en Mariana un pensamiento crítico, una desobediencia en el pensamiento. “Habría que cambiar muchas cosas ponerle más propuestas diferentes en clase, siempre van todos a los mismo, ponerte un escrito y que lo escribas” (Mariana, 13 de noviembre de 2020).

Sentirse parte del liceo también es importante para pensar desde un paradigma de la educación inclusiva. Así hay estudiantes que sienten pertenencia al centro educativo, y destacan ser elegidos por los compañeros como “delegados de clase”, otros por ser el liceo del barrio donde vive. Estudiantes que definen al liceo como un espacio donde te juntas con amigos y estas mejor y podes olvidarte de algo. Aparece la idea de centro educativo protector de las adolescencias, como centro de referencia habitado por docentes y equipos que los acompañan y los contienen ante sus diferentes sentires y sufrimientos, con una postura ética de no ser “indiferente” a lo que le está pasando al otro (estudiante, docente, otros).

“Si porque vengo a estudiar, porque es el liceo que queda más cerca de mi casa. El año pasado si era delegada, teníamos reuniones, este año me nombraron los compañeros” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“No sé, si, es como que por lo menos te querés olvidar de algo y te juntas con los amigos. Es como que estás mejor” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Otra característica que aparece son las formas para participar en clase o en otras actividades del liceo. Forman parte del proceso y del sentido de pertenencia. Y si bien algunas estudiantes consideran que participan igual que el resto de la clase, a otras se les convocaba particularmente por la razón de estar calladas. En relación a participar de otras propuestas del liceo, aparece el coro liceal, los talleres como el de huerta o el de cocina.

De este modo aparecen narrativas que tienen que ver con formarse desde la “experiencia vivida”, una experiencia que deja huellas en la formación de Martina, y que está muy presente en su voz. .

“Si, como todos los alumnos, no es que haya un trato especial conmigo. No, solo a clase, iba a hacer el coro pero por la pandemia no pude” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

“Si, me decían que yo siempre estaba callada, me decían que tenía que hablar”

¿Te incentivaban a participar del liceo?

“Si, hago taller, el año pasado hacía huerta, la profesora se fue.

Ella plantaba una lechuga y esperábamos. Y a la otra semana teníamos tremenda lechuga, nos sacábamos foto” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Sí, los profesores me incentivan a participar. Si me preguntaban si quería entrar a algún taller, por ejemplo de cocina, de huerta, y eso. Pero no hago porque voy al futbol” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Para los profesores³

Los profesores de asignaturas se alinean al paradigma de la educación inclusiva, entendiendo como tal que todos los estudiantes estén en el aula o en la institución educativa, que

³Sobre Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) la mayoría de los docentes no saben lo que significa la sigla ni de que se trata. Algún profesor le suena, otra profesora lo escuchó en un curso pero no prestó atención, alegando que será “una sigla más”. El DUA es un principio, que para Ainscow, permite vivir los valores inclusivos en un aula, al basar la planificación en sus tres principios fundamentales, activando las

tengan las mismas posibilidades para llegar, y que no quede nadie en el camino. Aunque también reconocen que existen muchos factores que pueden influir. Estaríamos hablando de acuerdo a Ainscow (2005) entre otros autores, del reconocimiento de que también existen “barreras para el aprendizaje y la participación”.

Al mismo tiempo denotan poca vivencia de la experiencia de la educación inclusiva o de tener poco internalizada las posibilidades de estas características en la educación. Así Carlos expresa “es algo que no tengo muy leído tampoco”, quizás vivir las experiencias de educación inclusiva es vivir más que leer. Es en palabras de Skliar estar juntos en las escuelas o lograr esa trama de la “nosotredad” explicada por Untoiglich (2020) al hablar de las promesas incumplidas de la inclusión.

Me parece positiva, es algo que no tengo muy leído tampoco. Una educación inclusiva es que todos en el aula, o en la institución, que puedan tener las mismas posibilidades, para poder superarse, y poder llegar todos con las habilidades necesarias, y poder seguir con su vida académica. Creo pasa por ahí, es tratar de que todos lleguen, que no quede nadie por el camino. En la práctica hay muchas corrientes, que se pueden influir (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Hay profesores que visualizan favorable hablar de Educación Inclusiva, entendiendo que los estudiantes adquieren herramientas para desenvolverse en la vida. Pero que es un gran desafío incluir a todos los estudiantes, con todas las diversidades, las distintas discapacidades.

En este sentido, para pensar la diferencia en el aula, Skliar (2003) plantea que percibir la diferencia del sujeto no es mirarlo como diferente, extraño, anormal, como el otro maléfico, dado que ello constituye una invención para separar, segregar, dividir, posicionando éstas marcas como opuestas a la norma, a lo correcto, a lo que se debería ser porque no está bien ser lo que se es. Si actuamos bajo esta lógica solo lo haremos mediante “un proceso de diferencialismo que consiste en separar de las diferencias algunas marcas diferentes y de hacerlos siempre a partir de una connotación peyorativa” (pág.11).

Para los profesores, existe mucha incertidumbre sobre el tema, uno de los puntos que Marcos señala es cómo lograr un equilibrio en la clase y en el liceo entre los estudiantes con “dificultades” de aquellos que no lo tienen, subrayando que todos tienen derecho. Los profesores en sus narrativas se preguntan cómo definir estrategias acordes que generen el interés a todo el

redes afectivas, las redes de reconocimiento y las redes estratégicas en el proceso de aprendizaje y en el proceso de enseñanza y evaluación.

estudiantado en una clase, y no que algunos lo pierdan. Señala que es un desafío no solo para los docentes de asignatura, sino para todo el sistema educativo.

En este sentido, plantea Skliar (2003)

Que percibir las diferencias es mirar quién es el otro en su subjetividad, lo cual no es anular la diferencia sino reconocerla y ello no implica hablar en términos de respetar y aceptar al otro, dado que esto alude a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto para ser lo que ya es. En este sentido, en educación no se trata de caracterizar que es la diversidad sino en comprender cómo la diferencia nos constituye como sujetos, “sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (p.13).

Pensar así nos permitirá observar y mirar cada experiencia de adecuaciones desde el lugar del reconocimiento del otro como diferente y desde su respeto como tal. Y de este modo, el foco se va corriendo de los diagnósticos, de las normativas, hacia la idea de “la disponibilidad, de la responsabilidad, de la hospitalidad” (Skliar, 2017, p.37)

Creo que es positivo, incluir supone generar un montón de herramientas que le permitan al estudiante desenvolverse, formarse, sacar obstáculos que puede tener el sistema formal, no discriminar, incluir es un desafío. ¿Cómo incluimos, en qué contexto incluimos? Hablamos de distintas discapacidades, o de capacidades diferentes, el desafío es lograr que esa inclusión sea efectiva y que el estudiante la perciba como una herramienta favorable para sí mismo, en las instituciones que trabajo se habla y hay docentes que hacen mucho por la mismo y hay otros que tiene sus incertidumbres.

Más allá del discurso me parece positivo, suena muy lindo el discurso pero el sistema está acorde a que queremos incluir, se han escuchado voces disonantes de como incluimos y a quién. A veces el estudiante tiene dificultades y se va a perjudicar al que hace todas sus tareas, también nos desafía a nosotros como profesores como cohesionar si tenemos que responder al estudiante que va todo sin problemas y al que tiene las capacidades diferentes, el desafío es generar una estrategia para que ni uno ni otro, se sienta afectado.

Yo no lo he tenido pero si he escuchado a otros colegas que si les ha pasado, desde el punto de vista visual y cognitivo, requiere de un esfuerzo permanentemente, de estrategias, que el resto del grupo no se desmotive, a los liceos los veo cada vez más inclusivo desde ese punto de vista y veo que vamos caminando. Requiere mucho desafío a todo el sistema educativo. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En otro sentido, para Marta, lo inclusivo se presenta como inherente a la propia educación, donde se deba incluir a todos. Considerando que la vida de los estudiantes puede cambiar, y

depende de cómo los trates, que aprenda. Considera que hay docentes que son pocos flexibles, y no se adecuan al contexto o a las realidades de los estudiantes, entonces así no se está incluyendo.

Es necesario – expresa Marta- enseñar de forma contextualizada, situada, si tenemos estudiantes migrantes necesitamos enseñarle de la cultura del país donde vive ahora. Entonces eso sí sería para esta docente una forma de incluir, de proponer y vivir una educación inclusiva.

Muy relacionado con el concepto anterior de Skliar, que nos proponía la importancia del reconocimiento del otro, del respeto por el otro, de tener presente a la alteridad.

La educación tiene que incluir a todos, me extraña que digamos que es inclusiva con... todos necesitamos ser incluidos, va en la cabeza, la vida le va a cambiar en como lo trates, que aprenda, me paso en un examen de español con un inmigrante, le dieron un texto sobre el candombe y no tenía ni idea, yo me acerque y me dijo “es mi alumna si quiere vivir en Uruguay tiene obligación de saber que es candombe” Así no puede ser. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

La Educación Inclusiva – para el profesor Braulio- nos agarra mal parados, con poca preparación y nos saca de la zona de confort, sostiene que las barreras son mayores en los adultos que en los propios estudiantes, que los estudiantes son solidarios entre ellos, explicitando que existe más prejuicios en el mundo adulto que en los estudiantes adolescentes. Que hablar de educación inclusiva hace cuestionar al colectivo docente la noción de “supuesto saber”, al transportarlos a la incertidumbre para pensar las estrategias para acompañar a un estudiante, o incluso a reconocer un “no saber”.

Braulio, provoca el pensamiento crítico, desobediente del que habla Untoiglich (2020), al explicitar que nos saca del “supuesto saber”, nos interroga, de algún modo nos hace “maestros ignorantes” al decir de Rancière.

Esta concepción de Braulio, difiere de lo planteado por algunos expertos sobre el tema, que nos dicen que “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender (UNESCO, 2005, en Echeita y Ainscow, 2010)

En relación a las expresiones de Braulio, se entiende que el mundo adulto no siente comodidad aún, para mirar al diferente, a lo diferente, para acompañar aquellos estudiantes que no aprenden como le enseñaron a los profesores a “enseñar” en su formación docente. Parece que los adultos siguen mirando con “miradas manchadas”, cuestionadoras de normalidad, y por qué no, aun buscando la homogeneidad aparente. Para ello, preguntarse ¿cómo acompañar o colaborar en el cambio de concepciones adultas en relación a la temática, para correrse de ese lugar que opera

como BAP? Será y seguirá siendo un gran desafío para los profesores, y en general, para secundaria.

Educación inclusiva, nos agarra un poco mal parados a los docentes, nos tenemos que adaptar, nos saca de la zona de confort, totalmente, nunca nos sentimos preparados salvo que hagamos algún curso.

Para mí es aceptar casos diferentes que no están en el común, nunca tuve un alumno trans. Creo que cuando hay alguien con dificultad los compañeros por solidaridad ayudan, que se sienta como uno más. Las barreras son más de los adultos (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Mientras que para el profesor Bruno, la concepción de educación inclusiva es mucho más amplia que solo pensar en “dificultades” de aprendizaje. También implica pensar en los orígenes sociales, culturales, económicos, entre otros; considera que la concepción de educación inclusiva es mucho más amplia de la que se trata hoy en educación secundaria

La educación inclusiva abarca mucho, no solo dificultades sino del lugar que vienen, de origen, de todo. La educación en este momento no está siendo inclusiva, hoy por hoy están definidos los lugares. La población estudiantil de este liceo no ingresaba a secundaria hace un tiempo, y en realidad ese lugar es ese.

Hablar de inclusión. Hasta por ahí no más. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

“Bueno, tengo pro y contras. Creo que es importante que se desnaturalicen las dificultades de aprendizaje, y sea común que los estudiantes en un salón de clase tengan diferentes dificultades, y nadie lo vea mal. Romper con ese tabú. Voy a psicólogo, voy a psicopedagogo. Sea común.

Pero también es importante que los docentes sepamos planificar para esa diferencia, para esa diversidad, estemos formados para eso. Con estrategias.

Sin embargo, y en esto no quiero contradecirme, creo que hay estudiantes, que si los incluimos, los estamos excluyendo más de lo que los incluimos ¿por qué? Bueno, debido a nuestra formación y al sistema de secundaria, creo que hay graves, muy graves que el sistema no contempla. Por ejemplo tengo en otro liceo una estudiante con un retraso, ella no puede vincularse, hablar, no abstrae, entonces, yo no digo que ella no pueda terminar el liceo, pero nosotros con la formación que tenemos en formación docente común, entonces no nos enseñan a enseñarle a una estudiante con esas características. Entonces la estudiante está ahí, pero no sabemos qué hacer con ella, entonces le ponemos 6, pero no está aprendiendo. Entonces es una mentira. Le estamos diciendo que aprobó tercer año del liceo, cuando en realidad no tiene el nivel mínimo.

La inclusión real, creo no se da, esa es la que el centro educativo está formado, con herramientas, con un trabajo colectivo, en equipo, con los padres, familia, no solamente eso, te hago un trabajito menos, y ya está, eso no es adecuación, no es enseñar.

Entonces creo que hay estudiantes con características determinadas, que si nosotros como profesores no estamos formados, no entendemos lo que les pasa, y entonces no podemos ayudarlo.

Con esto no me quiero contradecir, si creo que es posible la inclusión, pero no todos. Pero no estamos los profesores preparados. Primero formar a los docentes, luego poder hablar de inclusión (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En relación a los aprendizajes, hay docentes que definen al centro educativo con características semejantes, dentro de ellas, que los estudiantes viven en el barrio, tienen a los padres cerca trabajando, a familias muy presentes en el liceo.

Considero que es bastante homogéneo, que tienen rendimientos bastantes homogéneos. Es una población estudiantil bastante pareja. Si bien existen diferencias entre los turnos, y la tarde es más difícil, que hay veces que se pierden un poco y se excluyen. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

A la población estudiantil, la naturaleza, un estudiantado mayoritariamente del barrio, de clase social media. Estudiantes que vienen acá porque tienen a sus padres cerca de acá trabajando... Hay muchos adultos responsables que vienen y preguntan, que acompañan. (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

En otro centro, el profesor Marcos considera que faltan desarrollarse estrategias, que se podría mejorar desde lo estructural, que se fomenten espacios motivadores, salones más adecuados y con espacio para moverse, considera que el liceo ediliciamente está muy compartimentado, y eso no es favorable para el aprendizaje, ni para hablar de educación inclusiva. También destaca como positivo el plantel docentes estable, un equipo educativo (de adscriptos, psicóloga y de gestión) que hacen sentir a gusto a los docentes y estudiantes.

El liceo carece de un ambiente propicio para desarrollar estrategias de aprendizaje, faltan espacios atractivos para el estudiante, salones muy pequeños y me toco dar clases con estudiantes hacinados, no tenés herramientas para moverte. Entonces este liceo carece de espacios motivadores.

Si noto un buen plantel docente. Lo percibo. Un buen equipo, con equipo multi, adscriptos, los docentes se sienten a gusto.

Pero desde lo estructural, falta una construcción que motive. Hay liceos que trabajan en huerta, faltan espacios verdes más amigables haría espacios multi tarea o que hacer distintas tareas. Está muy compartimentado y divide mucho, no lo veo tan favorable.

Pero rescato lo Institucional el estudiante tiene apoyo. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Para Marta el liceo fue inclusivo, en tiempo pasado. Que en este momento no se está pudiendo trabajar en coordinación, colaborativamente, y eso afecta el proceso con los propios estudiantes, señalando que es difícil si existen trabajos con los estudiantes que los docentes no se enteran.

Fue un liceo sumamente inclusor que está cambiando, se está volviendo expulsor, por llamarlo de alguna manera, como Institución se están perdiendo cosas que eran un baluarte, todos los docentes trabajar, hay una disociación muy grande, se hacen trabajos con chiquilines que el docente ni sabía. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

En tanto, Braulio destaca la importancia del equipo educativo, donde la adscripción hace un seguimiento de los proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aparece el acompañamiento y la diversidad de propuestas de algunos docentes, pero también aparece la frustración de otros, sobre qué o como enseñar, además de lograr un equilibrio entre todos los estudiantes de la clase, para que todos aprendan y algunos no se aburran. Otro punto que destaca el docente, tiene que ver con una devolución ante cada trabajo, como la forma de conocer lo realizado, internalizarlo, acompañar y compartir con otros compañeros.

He tenido casos de adecuación, de inmigrantes, creo que se ha hecho un esfuerzo para concientizar a los docentes de que vamos a tener estudiantes con ciertas dificultades, hay de parte de la adscripción un seguimiento, los docentes hacemos lo que podemos. Los profes comentas por ejemplo “yo no me hago drama, tengo esta modalidad, trato de acercarme más, el liceo es un pasaje de que no se quede atrás, si no sabe algo lo importante es que no se quedó atrás, otras materias más abstractas no son así, el tema es que hay frustración en los profesores que tienen que avalar un pasaje para materias con cosas que van a necesitar después. ¿Qué pasa mientras le dedicas trabajo a un estudiante que necesita ayuda, con los otros que no, se aburre? (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Es como tratar de escuchar cuando proponen algo, hacerles siempre una devolución de la actividad, si estaba bien le ponía un 9, que no fuera solo escrito, no siempre tener que escribir sino hablar con la compañera y apoyarse.

Debe ser un logro para Rocío, apoyar a un compañero, lo que trato es que el estudiante se sienta bien en la clase (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

La mirada de Sandra, en relación a la educación inclusiva es que no en todos os liceos se trabaja de igual manera. En su discurso aparece que no existen registros escritos, sistematizados de los estudiantes con AACC en el liceo actual. Considera que este tema es importante, para ir organizando una historia del estudiante, un seguimiento, una forma de acompañarlo. Resaltando

que al ser ella profesora de Idioma Español, estaba acostumbrada –en otro liceo- a dejar registro de la escritura de los estudiantes.

Sandra deja pensando ¿por qué no se registra el o los procesos de los estudiantes? Haciendo pensar en la importancia del mismo, y en una práctica que aporta a la institución en general.

Lo contestaría en relación a otras experiencias que he trabajado en otro liceo. En otros liceos hay biblioratos donde se registran las adecuaciones, y se va formando la historia de ese estudiante con adecuación.

Ese sistema se podría implementar, es seguimiento, seguirlo. Y así todos los docentes pueden acceder a esa información. Se parte de algo

En este liceo no vi esto. Tampoco el lugar del profe de Idioma español en la opinión de la posibilidad de hacer adecuaciones. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En relación a la accesibilidad física o edilicia de los liceos donde llevan adelante sus prácticas, algunos profesores consideran que sí son accesibles, enumerando las rampas de ingreso, que la mayor cantidad de actividades se desarrolla en la planta de abajo. Mientras que otros docentes consideran al liceo no accesible, con la imposibilidad de subir –algunas personas- a los pisos superiores, sin ascensor.

“Si, creo que sí, todo es en planta baja. Baño hay. La entrada. Creo que está bastante adaptado” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

“No rotundo. Tiene 3 pisos, tiene rampa de ingreso, la planta baja todo bien pero no es un liceo pensado para los tiempos que corren, de accesible no” (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

“No, totalmente inaccesible. Si llegas a tutoría sos una campeona, 4 pisos por escalera. Hicieron cuentos de terror con esos laberintos, hay lugares insospechados, meter 3 clases en un pasillo, no tiene patio” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

“Bueno no hay ascensor, hay escaleras. Hay una rampa. Pero no es tan accesible” (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

“El liceo es accesible por ahí no más. Tiene rampa, pero no ascensor, alguien con dificultades o en silla de rueda tendría que trabajar en el primer piso” (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

“Si. Tiene ascensor. No conozco los baños. Para ciego no hay nada en braille. Para sordos no hay intérprete”. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En relación a la pregunta de si todos los estudiantes pueden aprender y todos los docentes pueden enseñar, Carlos considera que existen barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, tales como: la distancia entre docente y estudiante, la forma de relacionarse. Por lo tanto esta es una dimensión a tener presente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo importante de lo relacional. En otro caso, una profesora considera que depende de ambos actores, del enseñante y del aprendiente.

Sí, yo creo que existen profesores que hay mucha distancia en la manera que yo puedo plantear una clase, en el relacionamiento creo también hay mucha distancia, a diferencia de lo que puedo hacer yo. Eso no quiere decir que yo sea mejor, o que ellos no puedan enseñar. Pero que condiciona.

Con respecto a los estudiantes, nunca me he encontrado con estudiantes que no puedan aprender, en este liceo no. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

."Todos podemos, depende del estudiante y del enseñante, no depende del liceo". (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Braulio señala la importancia de la "experiencia", como fortaleza en la docencia, que influye en la forma de enseñar y en el aprendizaje de los estudiantes. En los estudiantes es importante "una dedicación" por parte de ellos y que los docentes lo valoren. En el caso de los docentes, es importante mostrar que le importa ese estudiante, así como también que exista intercambio entre docentes.

En este sentido, (Borsani, 2011; Anijovich, 2019) plantean la importancia de la planificación diversificada, buscando así la construcción de "entornos de aprendizajes" flexibles, accesibles, con actividades variadas y que buscan el potencial de todos los estudiantes.

"Creo que hay mucha experiencia del ser docente..." "Para que los chiquilines aprendan es necesario que vean que hay una dedicación, que vea que hay un interés por parte del docente, que hay intercambio para el docente, (...) que es importante para el docente, que le importa". (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Para algunos docentes lo relacional o vincular será fundamental, lo traen como "filin", en esta tesis aparecerá como la importancia del vínculo educativo, expresado en múltiples formas que irán desde: las miradas, las conversaciones, el tiempo dedicado, la construcción de los temas, la forma de construirlos –explicar y comprenderlo-, hasta la confianza y lo afectivo que se pondrá en juego en las relaciones con el saber entre docente y estudiante. Aparece la voluntad, que en este trabajo la definiré como "deseo", y aquello de lo inconsciente que se producirá en el encuentro con otro, donde se producirán identificaciones, transferencia y contratransferencia.

Yo no generalizaría, creo hay estudiantes que aprenden y otros que no. Que hay docentes que enseñan y otros que no. Como somos personas diferentes, habrán profes que enseñan y otros que no. Como te decía hoy, como somos personas diferentes producimos cosas diferentes.

Primero tiene que haber filin, si no lo hay, por más especialización y formación que tengas, no le voy a llegar. También tienen que tener la voluntad, tanto del docente para planificar, pero también el estudiante para aprender, me molesta mucho el estudiante que pone la dificultad como excusa. Sin intentarlo. Una vez una estudiante me dijo yo no puedo escribir con lapicera porque tengo dislexia, le dije bueno si te equivocas lo borras y lo escribes de nuevo. Entonces poner la dislexia como excusa, es ponerse un límite que no existe y se lo pone el mismo.

Entonces por los dos lados, el estudiante tener voluntad y no ponerse en el lugar de víctima, ser consciente de lo que le pasa. Y meterle, tal vez tengan que esforzarse más. También los docentes. Es cierto que faltan especializaciones para docentes, hay veces que siento que los docentes estamos re solos, que no tenemos quien nos oriente. No sabemos cómo hacerlo. Yo egresé en el 2013, y tuve en el último curso el seminario de dificultades de aprendizaje, pero los que egresaron antes no tuvieron. Y si se quedaron en eso, no tienen idea.

Yo en otro liceo, una vez, en una coordinación, explique los tecnicismos que hay en un informe pedagógico. Todo aquello que mis colegas compañeros no tenían idea. Porque no estuvo en la formación y no pudieron seguir especializándose. Y también depende de la familia, si en el liceo detectamos algo, y llamamos a la familia, y esta familia no escucha o se niega, que hacemos? ¿Qué pasa?

Resumiendo creo que es responsabilidad de todos, del estudiante para esforzarse, del docente que no siempre está dispuesto a cambiar su metodología o innovar, tampoco está formado, por parte de la familia porque no está dispuesto a aceptar que a su hijo le pasa algo, también del estado que no se hace cargo de algunos aspectos (hay ayudas para diagnósticos pero no es suficiente). (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Para otros actores educativos

La Educación Inclusiva es polisémica. Para algunos es “obvia”, agregando que no debería existir su adjetivo, idea que también la explicita la psicoanalista argentina Graciela Frigerio (conferencia 2019), Skliar (2020), Untoiglich (2020) entendiendo que el adjetivo de inclusiva no sería necesaria refiriéndose a la educación. La educación siempre intenta ser para todos, ¿acaso no es un derecho del que gozan todas las personas?

Para algunos actores educativos la noción de educación inclusiva en secundaria ha avanzado mucho, aunque todavía falta. Que muchos docentes siguen parados en el paradigma del “déficit”, de la “dificultad”, solicitando diagnósticos.

Para la Psicóloga Juana, le ha servido tener acceso al portafolio y registrar información de los estudiantes, sugerencias en la sección de Adecuaciones Curriculares. Comparte también que de a poco los docentes la consultan más, le comparten estrategias y le solicitan su opinión, mi respuesta siempre es “para adelante” siempre que se beneficia a los estudiantes. No tendría que existir porque tiene que ser obvia (sonríe).

Es el trabajo nuestro de cada día, se ha avanzado en muchas cosas, cuando uno tiene contacto con otros sectores, en secundaria se avanzó muchísimo, pero falta muchísimo más, es un trabajito de hormiga, yo participo mucho en las reuniones de profesores y se palpa más este tema, a veces parece que uno está defendiendo, hay posturas polarizadas, como los que defienden a..., cuesta, pero hay docentes que se preocupan y se acercan más a pedir una opinión o una lectura.

Seguimos parados en la dificultad, si tienen diagnóstico, a mí me ha servido muchísimo que los técnicos tenemos acceso al portafolio, podemos en una sección que dice adecuación curricular, que nos facilita, yo soy, para decirlo de alguna forma, encargada del portafolio, cuando hay informe lo centralizo y pongo sugerencias, pongo sugerencias de la guía de adecuaciones del DIE nos vamos animando a poner nuestras propias percepciones de cómo va, la encargada soy yo y muchas veces lo conversamos con los “profes”, a veces vienen y me preguntan ..”A vos te parece que haga esto con fulano” y sí. Para adelante si ves que se beneficia a la estudiante con tal estrategia, son pocos pero vienen. (Juana, 13 de noviembre de 2020)

Se observa en los discursos, que existen barreras en el proceso de la educación inclusiva, y muchas de esas barreras son las propias concepciones de los docentes, hay docentes que consideran que reunirnos en una coordinación o reunión de profesores a pensar estrategias para un estudiantes es “perder el tiempo”, “en o frases como en “fulanito no podemos gastar oxígeno, va a venir a calentar silla”. Aparece acá la importancia del reconocimiento del otro, también para los docente, también los docentes tienen la necesidad del reconocimiento (de los propios estudiantes, de los colegas, del equipo de gestión, de las familias). Poder acompañar a los estudiantes, promover una educación desde el paradigma de la educación inclusiva, lograr que aprendan, también es un desafío en el sentido amplio del término.

Me ha pasado cosas, frases que a mí me ha marcado, una discusión con un profesor de otro estudiante que venimos siguiendo, que el profesor te diga “en fulanito no podemos gastar oxígeno, va a venir a calentar silla”, entonces me moviliza, no poder transmitir que el aspecto emocional y motivacional es algo más a trabajar en la adecuación, ese aspecto serían

barreras, es un desafío para los profesores, ellos sienten que el estudiante no les devuelve en sintonía a su trabajo. También hay que reconocer que para el docente también es un desafío.

En el caso de la Mariana, cuando se dio la discusión en la reunión, generé un encuentro, funcionó a medias, también a Mariana le costó generar un compromiso, el docente escuchó y no dejó de tomar en cuenta mis sugerencias” (Juana, 13 de noviembre de 2020)

En otro centro, Elena, considera que la educación inclusiva es la forma en que se reconoce las diferentes formas de aprender, donde se reconoce las diferentes habilidades de las personas. Propuestas donde todos puedan acceder. Superar los escritos y las preguntas, porque entonces si esa persona tiene dificultades de comprensión lectora, entonces se complica. A mí como adscripta me pasa con los estudiantes cuando traen “diagnósticos”, y aparecen términos como “déficit”, “retraso”, entonces lo que hago es sentarme con la familia y con los propios estudiantes a analizar ese informe, y pensarlo.

Es algo que se viene tratando de trabajar ¿incluir qué? Todas las personas tenemos diferentes formas de cómo nos entra el conocimiento, chiquilines con distintas habilidades, está bueno hacer propuesta para que se integren todos y todos puedan acceder, a veces uno se queda con los escritos, las preguntas, a veces hay dificultades en comprensión lectora. Los mismos profes piensan que no tienen las herramientas, creo las tienen pero no se dan cuenta que las tienen, hay que empezar a capacitar, no todo tiene que ser a partir de un escrito, puede ser imágenes, se puede hacer acuerdo con los estudiantes, a veces me pasa con entrevistas con los chiquilines que no saben el diagnóstico que tienen, te dicen ¿por qué me haces esto a mí y no a los otros?”

No saben, creo que es importante, mientras estamos en este camino de cómo hacemos para incluir, vienen diagnósticos que no saben los chiquilines, ni la familia, yo me siento a leer con ellos los informes, esas palabras por ejemplo tiene un “déficit” un “retraso”, los que entienden lo que tienen se sienten menos, está bueno estar en coordinación con la familia y con los profes para saber cómo plantearle a los estudiantes, preguntarles que les parece en el encuentro con el estudiante. Es complejo (Elena, 26 de noviembre de 2020)

La Educación Inclusiva como la forma de entender la diferencia de todas las personas. En el caso de los docentes, preparar una clase que atienda todas las diferencias, porque todos los estudiantes son diferentes. Y lo inclusivo no solo es con los estudiantes, los adscriptos también somos diferentes. Volvemos a la idea expresada en párrafos anteriores sobre entender la diferencia en el campo educativo, subrayando que es necesario aceptar la diferencia, aceptando y reconociendo al otro, respetándolo, reconociendo el lugar subjetivo del diferente, del otro que también tiene voz en el espacio áulico que habita con el resto del grupo clase.

Lo inclusivo debería partir del docente, debe partir de que todos los estudiantes son diferentes, yo preparo una clase para todos los estudiantes en general pero tengo que atender las demandas de cada uno, todos son distintos, en determinados temas sabemos que van a tener posturas diferentes, lo inclusivo no solo es la diferencia de los estudiantes, también en atender la diferencia, y en los adscriptos también (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Para Irene, la educación inclusiva es compleja de lograrla. Considera que todos los estudiantes tienen derechos. Resalta que desde el punto de vista humano está de acuerdo, pero desde lo empírico, es difícil de lograr. Existen situaciones de alta complejidad, con características o diagnósticos complejos, que generan un clima tenso, donde el profesor no logra enseñanza ni el estudiante aprendizaje. En estas situaciones el vínculo educativo no se está logrando, el encuentro posible entre dos sujetos –uno que pretende enseñar y otro que pretende aprender- tampoco se está produciendo, no se está reconociendo a otro diferente, con tiempos y procesos diferentes. Quizás esta concepción tenga que ver con la mirada adulta de la diferencia.

Sí, no es una opinión de las mejores, para temas así como los de Nicolás, no sería un caso desde lo que puedo pensar como un tema de educación inclusiva.

No es que no esté de acuerdo desde el punto de vista humano, desde el punto de vista empírico, de poderlo concretar, que no sea un titular, desde la práctica, que tenga la funcionalidad para lo que fue creado, un chiquilín, ciego, un sordomudo (si no manejas lengua de seña), chicos con patologías psiquiátricas severas como esquizofrenia, retardos severos, es como tan difícil para el docente, son muy complejas las clases, es difícil para el docente y mentira para ellos (...).

Es muy complejo de instrumentar. Hay chiquilines con problemas, que gritaba en clase, cantaba, es una situación re tensa, esto de él tiene derecho, los otros también tienen derecho. Uno pone el foco en el derecho que tiene el chico con esa patología pero se genera un clima complejo (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Para otros actores educativos, el liceo donde comparten con los estudiantes entrevistados, tiene características diversas en relación a ser un liceo inclusivo. Para algunos “viene siendo un proceso”, donde el equipo educativo (psicóloga, adscriptos y equipo de gestión) se han fortalecido, donde han recibido acompañamiento del equipo del DIE y donde se van construyendo estrategias para potenciar a los estudiantes.

Bueno, vamos caminando, de a poco, vamos caminando, estamos en el proceso, no estamos igual que al principio, hay situaciones que le costaron mucho al equipo educativo pero ahora contamos con proceso”

Algunos apoyos, por ejemplo un chico con TEA que tampoco tuvo apoyo externo, el equipo del DIE destrabó el trabajo con él, fue lo más cercano, nunca hubo un diagnóstico claro ni

acompañamiento que lo apoyaran a él y a su familia, fortalecerlo, y transitar, potenciar sus potencialidades valga la redundancia, él ahora está en 3º, empezó desde 1º, el proceso con él fue muy costoso, no sé qué pasará este año, costó que viniera, pasó por situaciones familiares muy complejas.

El primer año fue muy resistido, complejo y doloroso, los profesores planteaban que no sabían qué hacer con él, no podían ponerle una nota, fue muy importante el equipo de gestión, el equipo educativo fue muy importante sino era inviable sostenerlo”. (Juana, 13 de noviembre de 2020)

Elena señala que si bien el contexto de inserción del liceo tiene su complejidad, con familias con gran vulnerabilidad, de todos modos el liceo acompaña a los estudiantes y busca acompañar procesos inclusivos. Destaca que cuenta con pocos actores (no hay equipo multidisciplinario, por ejemplo) de todos modos se logran procesos importantes. Es un liceo donde tiene muchos estudiantes con diagnósticos de clínicas, y eso permite un diálogo con los equipos liceales y ofrecen algunas sugerencias de cómo realizar el acompañamiento o las estrategias que funcionan con los estudiantes. Pero también hay estudiantes sin diagnósticos, y eso hace que la tarea con los docentes se complejice aún más o se haga más lento el proceso, ya que es el docente quien tiene que ir probando como trabajar para que el estudiante aprenda.

“Se ha logrado, es un liceo que mal o bien (...) donde hay familias con mayor vulnerabilidad se está acostumbrado a trabajar más las dificultades, es mucho más complicado, tarda más en el tiempo, no tienen apoyo pedagógico, equipos multidisciplinarios que acompañen, entonces son los liceos, se acompaña en la marcha según el estudiante.

Me llamó la atención en este liceo la cantidad de diagnósticos y centros de apoyo a donde los estudiantes concurren, nos tiraban lineamientos de cómo trabajar, el trabajo era más en relación con los profesionales. Otro tipo de adecuaciones de chiquilines que no tienen diagnóstico les costaba a los profes” ” (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Laura describe al centro educativo como inclusivo, ponen el peso en las características edilicias. Otros en cambio ponen el peso en el “equipo Humano”, resaltando la presencia con frecuencia de la Inspectora de Institutos y Liceos, acompañando al centro educativo.

Sí, es un liceo inclusivo, los profesores con los estudiantes, su estructura está hecha para que un estudiante en silla de rueda o muleta pueda ingresar, los baños están abajo, hay rampa, si se necesita una adscripción en planta baja (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Es un liceo que por el equipo humano, que además hay algunos actores que tienen muchos años ahí, por la infraestructura y el apoyo que tiene de secundaria (Por ejemplo la Inspectora

de Institutos y Liceos iba 2 veces por mes, contaba con recursos), tiene condiciones para enfrentarse a ese desafío (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Con respecto a la accesibilidad física o edilicia, otros actores educativos señalan que el liceo tiene una accesibilidad parcial. Hay rampa y acceso en la planta baja, pero no hay ascensores para los pisos superiores, por ejemplo. Otros marcan que algunos espacios concretos como la sala de informática, deberían bajarla si hubiera algún estudiante en silla de rueda.

No, tenemos un baño para personas con discapacidad que no sabía que existía hasta que el año pasado tuvimos una situación de una alumna con parálisis cerebral (...) en los niveles accedes por escalera (...)

La accesibilidad es muy parcial. Hay rampa en la planta baja, no hay ascensores (Juana, 13 de noviembre de 2020)

Para ingresar hay una rampa, como tiene escaleras los que tienen silla de ruedas no tienen accesibilidad. No ha pasado que hayamos tenido estudiantes con silla de ruedas” “La sala de informática está arriba habría que bajarla. (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Otros actores en cambio describen al liceo como accesible, con rampas, con espacios adaptados como cancha y patio. El último liceo es un edificio nuevo, con ascensor y muy bien equipado.

“Si el edificio lo permite, es un liceo muy amplio, lo permite, tiene espacio, es adaptado.

“Tiene cancha, patio, adaptado” (Laura, 1 de diciembre de 2020).

“Es el único liceo que conocí que tiene ascensor, es un edificio nuevo, la infraestructura me encanta, tiene más recursos que no veo en otro liceo, computadoras, impresoras, teléfono, nunca falta nada Este liceo permite abarcar todas las demandas” ” (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Las barreras para el aprendizaje y la participación también forman parte en el momento de pensar el proceso de la Educación Inclusiva, y no solo lo edilicio, entonces pensar si los estudiantes pueden aprender y los docentes pueden enseñar desde la mirada de “otros actores” fue importante. Para ellos un elemento clave para que los estudiantes aprendan tiene que ver con el “trabajo en equipo” de todos los actores, no solo de los equipos externos al aula, sino también de los docentes, realizar trabajos más coordinados, a crear estrategias coordinadas, a tener una mirada integral trascendiendo las asignaturas. Para otro actor, es importante que el docente “se enganche” en las propuestas, si lo hace considera que ellos tienen herramienta para acompañar el proceso de los estudiantes.

Pienso que todos los estudiantes podrían aprender, se necesita más trabajo en equipo, no solo de los que estamos fuera del aula, también entre los propios docentes, coordinar y compartir estrategias, pensar en forma integral fuera de las asignaturas, los equipo docentes son pequeños, las propuestas son resistidas por los docentes, no terminan de instalarse (Juana, 13 de noviembre de 2020)

“Si los profes tiene empeño se enganchan a las propuestas, si uno logra acuerdos lo aceptan, en general. El liceo tiene herramientas, hay que motivarlos” (Elena, 26 de noviembre de 2020).

La adscrita Laura resalta el “ambiente lindo”, un buen clima institucional, donde los docentes vuelven al liceo, y eso es positivo, porque los estudiantes ya los conocen. Le agregaría más actores educativos, por ejemplo un equipo multidisciplinario (que no tiene) y sería muy oportuno para el acompañamiento de los estudiantes.

El ambiente institucional es lindo, se puede enseñar con libertad, a pesar de diferencias que se puedan tener, los docentes vuelven al liceo. Por algo vuelven. Los chiquilines conocen a los profesores, les encanta (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Sí, precisa más recursos humanos, pero no un personal que esté 2 horas de mañana el miércoles, precisa un equipo multidisciplinario para cada turno, sino es avasallante, viene una psicóloga que trabaja bárbaro pero una vez por semana, no puede. Que ese equipo esté en la adscripción, que el estudiante pueda llegar a la administración, hay problemas en el barrio estudiantes que no vienen por una semana por que hubo lío en el barrio y vienen con angustias.

Si un profesor tiene un problema con un estudiante llega enojado, nosotros estamos atendiendo a un padre por el boletín, tiene que haber un equipo (Laura, 1 de diciembre de 2020).

Para Irene, otra condicionante en el aprendizaje de los estudiantes, tiene que ver con el contexto, con la realidad socioeconómica y cultural de las familias, que tiene que ver con historias de vida complejas, que han provocado marcas profundas en sus vidas, en estudiantes que no tienen para satisfacer sus necesidades básicas.

Como se ha mencionado, la educación inclusiva se entiende no solo para las situaciones de discapacidad, sino para todas aquellas situaciones que operan como barreras para la participación y el aprendizaje. Recordemos que unas de las metas principales para el 2030 sería “eliminar la disparidad de género y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas más vulnerables...” (UNESCO 2015, p.21). Asimismo:

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación (UNESCO, 2015, p.30).

En este mismo sentido, desde la preocupación de Irene, experimentar vivencias de inclusión, se tendrá que sentir, vivir “en cada gesto, en cada pensamiento... Tenemos que rescribir la inclusión desde aquellos que están en los márgenes, desde aquellos que se cayeron de la hoja o nunca entraron” (Untoiglich, 2020, p.44)

Pasa que hay contextos familiares, contextos de barrio que condiciona, el año pasado lo vi más, por ejemplo, una madre que fue anotar a la hija de mal humor, decía que los de (X) la mandaban, o gente que los manda por las becas (X) u otras.

Es un liceo que tiene una población que trabaja con re alojos de asentamientos, hay historias familiares de pobreza, esa alumna que la mamá vino a anotarla tarde (...) me dijo no le mandes a mamá mensajes escritos, mándale audios, no sabe leer ni escribir.

Gente que te das cuenta en su mirada, la lucha. Contextos muy difíciles.

Nicolás puede tener esos obstáculos que le impiden aprender un tema, pero hay otros estudiantes que la vida le impide, temas como abuso o la pobreza.

Para mí los condiciona por que la prioridad es que las necesidades básicas no están satisfechas es una cuestión de supervivencia.

Los padres naturalizaban eso, no estaba en su autocrítica, estaba en “El estado no me da”, esta chica no volvió al liceo.

Para mí todo esto condiciona el aprender del estudiante, si las necesidades básicas no son satisfechas, entonces todo esto condiciona (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Al mismo tiempo, Irene menciona que los profesores en su diversidad buscan enseñar. Algunos lo logran más que otros, pero que todos ellos eligen volver a ese liceo a enseñar, que conocen las características de los estudiantes y de su contexto, por lo que deciden proponerse objetivos concretos y tareas cortas, e ir cumpliendo.

“La profesora de Inglés una divina que elije trabajar en ese liceo, la de Música que era suplente no pudo enseñar, hay profesores que son muy conscientes de la realidad y se marcan expectativas cortas, no son ambiciosos en contenido y pasa por otro lado, se focalizan en que pase y se quede en el sistema, porque conocen esa realidad, no van a poder contra esa realidad.

Profesores que tienen claro, un perfil humano que les permite adaptarse a esa realidad, eligen trabajar ahí. La profe de Dibujo, el de Historia, eligen trabajar ahí. El de Biología (...), se entregaba mucho a la tarea. “La mayoría de los casos todos aprendieron algo, tal vez no tanto como si lo hubiesen hecho en otro contexto, los profesores son conscientes de esa realidad, sus expectativas se plantearon en ese contexto (Irene, 16 de diciembre de 2020).

Mirada inclusiva por centro educativo desde la voz de los sujetos de la experiencia

Para los sujetos de la experiencia de los centros educativos entrevistados, todos coinciden en que su horizonte de sentido es ser inclusivos. Aparecen dos grandes categorías a analizar: una referida a lo edilicio y a las posibilidades de accesibilidad a cada liceo, y otra referida a las barreras para el aprendizaje y la participación, relacionadas con las concepciones de los profesores sobre lo que es enseñar y lo que es aprender.

De este modo los seis centros educativos no son accesibles ediliciamente, en cuatros centros sus edificios llevan años de construcción, lo que ha llevado a algunas modificaciones pero no completamente accesible a todos los espacios. Dos de los centros han sido construidos hace pocos años, y eso ha llevado a tener algunas características más de accesibilidad. De todos modos, aparece en los seis centros, algún espacio donde no es posible acceder.

En relación a las BAP, en el centro A, la estudiante Sofía considera que todos los estudiantes pueden aprender si los profesores explican, entiende a la explicación como la forma de acceder al contenido. Por otra parte en este centro, no aparece un actor educativo de referencia para la estudiante, aludiendo que “no están disponibles” cuando ella va en busca de alguno. Resulta curiosa esta idea de la estudiante, ya que es un centro donde existen varios actores, tanto POB, POITE, Psicóloga, Trabajadora Social, Adscriptas, entre otros. Así como queda la interrogante ¿Qué características tiene que tener un actor educativo para que esté disponible para un estudiante?

El profesor Carlos, coincide con el discurso de Sofía, considera que todos los estudiantes pueden aprender, aunque señala que hay muchos profesores que ponen una gran distancia, y eso no colabora en el aprendizaje. Carlos se refiere a la distancia afectiva, destacando a la confianza y a la comodidad para construir el vínculo educativo.

Otra característica que trae el profesor, es que los estudiantes provienen mayoritariamente del barrio al liceo, por lo que define la existencia de características socio culturales y económicas bastante semejantes, diferenciándolo de algunos estudiantes que vienen de otros barrios más lejanos, profundizando allí la brecha, y su preocupación en que a veces se necesite más acompañamiento con ellos, y que pueden quedar excluidos. Interesante idea para seguir pensando, ¿Cómo los centros educativos trabajan la convivencia?, para construir un estar juntos.

En el liceo B, Mariana –la estudiante- considera que todos los profesores no explican, que no todos hacen las AACC. Mientras que para el profesor Marcos: “el sistema está acorde a que queremos incluir, pero se han escuchado voces disonantes de como incluimos y a quién se va a favorecer, a veces el estudiante tiene dificultades, y se va a perjudicar al que hace todas sus tareas”. Podemos ver una concepción divergente de lo que llamamos educación inclusiva, Marcos presenta varias dudas o contradicciones en su discurso. Aunque al final, aclara que “se va caminando”, de a poco. Podríamos pensar en la idea de Ainscow (2003) sobre la “educación inclusiva como proceso”.

Por otra parte, el otro actor del centro B, la psicóloga Juana, considera que el proceso de educación inclusiva es fundamental, y si bien concuerda que el centro no es inclusivo ediliciamente, considera que quizás no es necesario el adjetivo de “inclusiva” como lo hace Untoglich (2020), de todos modos hay que continuar. Para ella es “un trabajo de hormiguita”.

Para Juana las concepciones dominantes en su centro indican que “seguimos parados en la dificultad”. Resalta que le ha servido “tener acceso al portafolio, podemos en una sección que dice adecuación curricular, que nos facilita, yo soy encargada del portafolio, cuando hay informe, pongo sugerencias de la guía de adecuaciones del DIE”. En este caso este actor educativo nos está mostrando una forma de acompañar a los profesores del centro en la adecuación de Mariana, ella ofrece sugerencias y produce un feedback interesante con aquellos profesores que van a conversar con ella. “muchas veces lo conversamos con los “profes”, a veces vienen y me preguntan “¿a vos te parece que haga esto con fulano?” y sí... para adelante si ves que se beneficia a la estudiante con tal estrategia, son pocos, pero vienen”.

Es importante destacar esta práctica que desarrolla la psicóloga en el centro educativo, acompañando no solo a la estudiante sino también a los profesores, con las AACC, y en otras temáticas, pero que como ella dice “siempre para adelante si ves que beneficia al estudiante”.

En el Centro C, el estudiante Ignacio, considera ser parte del centro, tiene compañeros y lo menciona en primer lugar, nombra a la profesora Marta de Idioma Español como la profesora que los ayudó cuando necesitó, en cambio no menciona a ningún otro actor, si bien el centro tiene varios: adscriptas, equipo dirección, psicólogo, trabajadora social, POP, POB, POITE.

Para la profesora Marta, quien ayudó -en palabras de Ignacio- en su proceso. Nos dice de la educación inclusiva lo siguiente: “la educación tiene que incluir a todos, me extraña que digamos que es inclusiva con...todos necesitamos ser incluidos, va en la cabeza, la vida le va a cambiar en como lo trates, que aprenda...” Aparece muy subrayado en Marta esta concepción de educación inclusiva como esa característica de la educación para todos. Aunque agrega que en el centro C, “fue más inclusivo” (en tiempo pasado) que ahora no lo está siendo tanto, que expulsa, adjudicándole a la forma en que se trabaja con los estudiantes.

En el centro D, la estudiante Rocío se siente parte del liceo, tiene compañeros, participa de varias actividades, se siente incluida. Nombra al profesor Braulio, de geografía como un profe referente para ella. Para el profesor, la Educación inclusiva “nos agarra mal parados”, agregando que “nos saca de la zona de confort”. Braulio define a la educación inclusiva como aceptar la diferencia, en un sentido amplio, y trae en su discurso a estudiantes trans, estudiantes con TEA, entre otros. Lo que nos hace pensar que para Braulio la educación inclusiva es trabajar con todos los estudiantes, es alojar a todos los estudiantes en un centro y acompañarlos. Señala que es estas situaciones los estudiantes son mucho más solidarios y compañeros que los propios adultos. Señala que el mundo adulto opera muchas veces con Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Interesante planteo del profesor, analizando las concepciones del mundo adulto.

En el caso del otro actor, tenemos a la psicóloga Elena, para ella es necesario seguir construyendo en el camino de la educación inclusiva, considera que en su centro aun es complejo que todos los profesores trabajen con propuestas diferentes o planificaciones diversificadas, asumiendo que los profesores privilegian mucho lo escrito. Por otra parte, aun continúan apareciendo de las clínicas informes con palabras muy clínicas, donde los estudiantes y las familias no saben bien de que se trata, por lo que para ella es importante trabajar estos aspectos con el estudiante, pudiendo acordar formas de trabajo y sugiriéndolas a los profesores.

Destacamos en este actor educativo el trabajo colaborativo con los profesores, los estudiantes y la familia. Buscando acuerdos y formas posibles de trabajo compartido.

Para el liceo E, la estudiante Martina se siente parte del liceo, es el lugar donde se “olvida de sus problemas”. Para el profesor Bruno, la educación no está siendo inclusiva, aún llegan al liceo “algunos estudiantes” no todos. Para el otro actor –la adscripta- el liceo es inclusivo, aunque privilegia lo edilicio en su discurso. Agrega después, que es un lindo liceo donde los profes eligen volver al año siguiente, y los estudiantes los quieren a los profesores.

Para el Liceo F, el estudiante Nicolás considera que el liceo es inclusivo si los profesores se acercan al estudiante, como se acercaron a él. Mientras que para la profesora, Sandra, no se deberían centrar en las dificultades de aprendizaje, se deberían desnaturalizar el tema, para hablar de educación inclusiva. Por otra parte se deberían- dice Sandra- diversificar las propuestas, y en realidad los profesores presentan actividades iguales, además de que considera que los profesores tendrían que tener formación en el tema. Para el otro actor que es una adscripta –Irene-, considera que el liceo es inclusivo por el equipo humano, trabajando en forma conjunta y colaborativa. Aunque considera que de acuerdo a las características socio económicas y culturales del entorno del liceo, muchos estudiantes tienen necesidades básicas insatisfechas, y que eso provoca limitaciones y que no todos los estudiantes puedan aprender.

5.3 Los sentidos de las experiencias de Adecuaciones Curriculares

En la voz de los estudiantes aparece a partir de las adecuaciones curriculares una forma diferente de relacionarse con el docente y con el saber. Podríamos decir en términos pedagógicos una nueva forma de constituir ese triángulo didáctico docente-estudiante-saber.

Para los estudiantes, con la mediación de las adecuaciones curriculares, aparece cierta comprensión y acercamiento de los docentes a ellos, preguntando y dando oportunidades para finalizar una prueba, por ejemplo. También aparece como una oportunidad, buscando otros amparos normativos, como poder recursar algunas materias, y fortalecer lo que no aprendió en el curso anterior.

En este sentido podríamos pensar en términos de Beillerot (1998), donde aparece en la relación con el saber un sujeto autor, creador de su propio recorrido, donde cada uno en su lugar (tanto docente como estudiante) vivirán un proceso único y particular, experimentarán su forma de relacionarse con ese saber, pero que al mismo tiempo los transformará a ambos, produciendo nuevas formas de relacionarse con ese saber y construyendo nuevas subjetividades.

La relación pedagógica descrita refiere a una relación con otro (sujeto) más que una relación de objeto, en la que el estudiante se lo identifica en su singularidad como un “otro” de quien se espera que se interese por aprender a partir de la adecuación curricular. El docente se posiciona como mediador de ese saber, guía de una forma de aprender que atribuye al estudiante. Es por ello que se acerca y se vincula de otro modo, para generar las mejores condiciones para esa relación con el saber. Para favorecer la accesibilidad y el aprendizaje en el estudiante.

De este modo para los estudiantes cursar con AACC significó:

Positivo, que tenía materias que me esforzaba, por ejemplo Idioma Español, que yo me acerqué a la profe, y le dije que más puedo hacer. Y me encuentro que en la prueba no me di cuenta, y me faltó completar algo, que era súper fácil, y me lo dio y lo hice súper rápido. Y ella me preguntó porque no lo había realizado y le dije porque no me di cuenta. Y ta me subió los dos puntos, y no me quedé a examen. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Que estoy recursando lo que no aprendí, la oportunidad es muy positiva, que algunos profesores me pusieron adecuación y me ayudaron y otros no, agradecí mucho a los que me ayudaron (Mariana, 13 de noviembre de 2020).

Otro aspecto que señala el estudiantado como potenciador del aprendizaje y que aparece en varios momentos de las entrevistas, es el espacio de tutorías por asignaturas o el Espacio Pedagógico Inclusor (EPI) para Matemática e Idioma Español. Si bien los estudiantes lo definen como espacios de ayuda, apoyo, un lugar donde te explican más, con una ventaja (un espacio que

asisten pocos estudiantes). O un espacio que los ayudó a no quedarse con ninguna materia a examen y a pasar de curso.

Se podría agregar que estos espacios pedagógicos, constituyeron una nueva relación entre docente, estudiante y saber, un espacio grupal donde la singularidad cobra vitalidad. Donde el yo se instala en el proceso grupal, se va construyendo y se fortalece, para poder volver al grupo clase con más fortaleza. Un espacio que enriquece el encuentro entre sujetos que buscan aprender de otra manera, y que el docente les genera confianza en ese aprendizaje, les genera un vínculo educativo que les permite entender, saber que podrán lograr aprendizajes significativos, que en definitiva los potenciará en el curso en general.

Lo positivo es que te ayuden en algunas cosas, te explican más las tutorías siempre te apoyan. Son 3 alumnos solo con el profesor, es como una clase particular, a veces no iba nadie y estaba solo yo. Fui a Matemática, Idioma Español y Química (Ignacio, 17 de noviembre de 2020).

“Que no me llevé ninguna” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020).

Martina, en cambio, no puede identificar si la cursada con adecuaciones curriculares colaboró en su proceso de aprendizaje y la fortaleció, y si bien considera que estudiaba, también manifiesta que “le costó un montón”, no estaba con la cabeza en la clase. Se sentía desconcentrada. Tenía otros problemas inherentes a la vida familiar.

“Ni idea” “Más o menos, me tenía fe para estudiar bien pero tengo mis idas y vueltas. Me costó un montón” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Marcos entiende, como profesor de asignatura, que el sentido de las adecuaciones curriculares tiene que ver con una forma de trabajar con los estudiantes que signifique llegarles, que se visualice que están aprendiendo, que sea significativa la tarea docente. Señala que cuando eso no ocurre se produce frustración en el docente, por ejemplo cuando se realizan evaluaciones y existen evidencias de no tener esos aprendizajes.

La intencionalidad de Marcos está planteada en la idea de que al estudiante “le llegue” ¿qué implica ese llegar? Parecería en expresiones de Marcos que aprender sería luego dar cuenta de ese aprendizaje en una evaluación. Lo significativo es la labor del docente, me pregunto ¿y el aprendizaje del estudiante? ¿Sería un aprendizaje significativo o con sentido si se trata solo de dar cuenta de lo que aprendió? Resulta una concepción de enseñar o de aprendizaje basada en ideas mecanicista, repetitiva, memorística.

En relación a esta idea Ruiz Barbot (2015) señala:

La intencionalidad educativa implícita en la figura del estudiante como sujeto de la experiencia, es que se forme desde lo que ha venido viviendo, lo que está viviendo y lo que va viviendo en su multiplicidad. Un sujeto que esté abierto a su propia transformación (p.16)

De algún modo Marcos ubica a los estudiantes en un “no lugar”, en un lugar de no aprendiente, no lo ubica como sujeto que puede, desde la posibilidad, sino por el contrario desde un saber mecánico que deberá repetir en una prueba lo que sabe para “satisfacer-lo. Para no generarle frustración. “Y la respuesta viene floja”, entonces su labor “no fue significativa”.

Siempre es positivo cuando uno logra llegarle al estudiante, para los que estamos en la docencia. Nuestro último sentido es llegarle al estudiante, que ellos están aprendiendo, si uno lo logra es nuestro fin último, nos gusta dar clase, hacerle llegar al estudiante que está aprendiendo, nos frustramos cuando ponemos una evaluación y la respuesta viene floja. Uno quiere tratar de que tú labor sea significativa. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En el discurso siguiente, Marta está convencida que el sentido de las AACC es con toda la clase, en proyectos interdisciplinarios. Sosteniendo que esa es la forma de incluir a todos los estudiantes, produciéndose un trabajo que va relacionándose entre las asignaturas y que ese trabajo hace que se fortalezca al estudiante. Por ejemplo, en Idioma Español se trabaja un texto, que luego la profesora de Historia lo profundizará en contenido específico, entonces esto hace que todo tenga relación y el estudiante se sienta más fuerte para participar y construir.

Marta considera que para que esto ocurra debe estar todo mucho más coordinado y funcionando, por ejemplo que los espacios estén abiertos (señala como ejemplo la Biblioteca). Remarca que muchas veces las dificultades de los estudiantes no son de aprendizaje sino de formas de mirar, de concepciones familiares que impregnan la vida de los estudiantes y operan como barreras para el aprendizaje. Recordemos la idea de Skliar (2016) sobre los modos de mirar, como estas formas de mirar producen afectaciones en las historias singulares, “dime cómo te han mirado y te diré quién eres” (Conferencia en San Justo. Argentina)

Marta nos deja pensando en las formas de mirar del mundo adulto, en la mirada familiar que –sin querer- ha condicionado históricamente la posibilidad de los hijos, niños, adolescentes, estudiantes que habitan las aulas, a no dejarlos ser, a no dejarlos libres de las trabas institucionales, de los diagnósticos.

Se destaca la importancia de ver al estudiante en los liceos más como un “ser”, como un “sujeto todo”, donde su lugar allí excede lo estrictamente académico. A lo que Marta relaciona también con la idea “que se enoja mucho en las reuniones de profesores” cuando esto no sucede, y no se toma la dimensión integral del estudiante.

Cabe preguntarse ¿cuál es la concepción de los profesores sobre el sujeto que aprende? ¿Cuánto lugar dejan para una mirada integral e inclusiva, que contemple la historia del estudiante? ¿Cuánto se contempla en las planificaciones y en las estrategias de enseñanza, y en la propia dinámica de aula estos aspectos? ¿Y cuánto de las vivencias personales y de las historias de vida de los estudiantes pesa en el proceso, más allá si se toma o no en el momento del abordaje educativo? Recordemos la idea de inconsciente cultural, producida por la propia historia e historicidad de los sujetos que ha aportado Devereux, concepto por el cual "...marca la importancia de lo cultural, como construcción de un basamento mítico simbólico, en el que las pulsiones de los seres humanos están inmersos ineludiblemente..." (Araújo, A. 2003, p. 11).

De acuerdo a estas ideas, pensar la construcción de un sujeto de la educación en el "entre", entre "sujeto socio-histórico" que vive en una sociedad con determinadas características, culturales, económicas y políticas, en este sentido se estaría hablando de un "sujeto sujetado", en esas interacciones es que se ha construido, y se puede transformar.

Otra característica fundamental es pensar esta relación de docente –estudiante, mediados por las adecuaciones curriculares, desde una mirada "ética" en el sentido planteado por Mélich (2003). La mirada ética en la educación, para este autor, tiene que ver con "la preocupación por el otro", observando su proceso y sus sufrimiento. Y aparece en esta docente como en otros, relatos de sufrimiento de los estudiantes, pues pensar entonces en "una relación de no-indiferencia", es fundamental en el proceso educativo.

Creo que el trabajo interdisciplinario es el camino para lograr la inclusión, ahí realmente se incluye, hay chiquilines que tiene dificultades pero no son de aprendizaje, no es que tengan patologías, son barreras que a veces vienen de la familia, son como los mandatos, solamente con el trabajo interdisciplinario y que tú puedas tomar un texto de Historia antes que el profesor y puedas levantar la mano y decir, se va fortaleciendo, no es fácil, lleva el doble de tiempo, que planificar una clase común, tiene que ser un sistema muy aceitado, tiene que funcionar todo el engranaje y bien. Tiene que funcionar las Tutorías, la Biblioteca. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

"yo creo que al sistema le falta reconocer el ser, el sujeto todo. Desgraciadamente me da la sensación de que cada vez estamos muy lejos, de considerar al estudiante como un sujeto todo, me enoja mucho en las reuniones de profesores".

No le podés decir a un chiquilín "al liceo se viene a estudiar", no tenés derecho, no sabes lo que le pasó (...)" (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Para Braulio, profesor de geografía, tiene sentido la cursada con AACC cuando el estudiante "se corre" del lugar de inicio, o si "avanza" al decir del profesor, no en comparación con el resto del

grupo, sino con ella misma, si hubo un proceso. Aparece en Braulio la idea de transformación del proceso educativo, la idea de construcción, deconstrucción y co-construcción, a partir del encuentro, de los encuentros posibles.

En este proceso es fundamental la ida y vuelta del profesor y de los estudiantes, lo que se denomina una “retroalimentación positiva” (Anijovich, 2019). Y en esta misma línea, el profesor comenta “me estoy enterando que ella también “valoró” o “atesoró” esta forma de cursada”, esto “me gratifica” y entonces tuvo sentido. Lo que Meirieu, refiriéndose al aprendizaje diría “solo tiene lugar mediante esta interacción, sólo es esta interacción, es decir, es en sí mismo creación de sentido” (p.62)

En estas expresiones, se aprecia la importancia de poder ir y venir entre lo que piensa el estudiante y lo que piensa el profesor. Y quizás, lo necesario que sería poder “generar más conversación” entre ambos, como característica de un vínculo educativo de “cercanía o proximidad”, al decir de Skliar (2018, p.173), así como también un tiempo de reflexión sobre la práctica, buscando analizar las características que se construye en ese vínculo.

Entiendo en cierta forma que existió un “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 1996, p.36) en estas expresiones de Braulio, donde aparece por su parte una reflexión profunda, un análisis de su experiencia, la búsqueda constante de encontrarle sentido a su práctica, así como permitirse afectar y alegrarse por que la estudiante lo nombró “entonces para ella fue importante, lo atesoró, lo valoró. Entonces para ella también tuvo sentido”

Para mí es importante que haya un avance, no un estancamiento, sin compararlo con el que no tiene dificultades, pero ver como a fin de año tiene un avance, yo le entregaba un ejercicio y ella me lo devolvía, yo valoro el avance, el ida y vuelta, no sé hasta donde pudo ser efectivo, pero me estoy enterando que para ella fue importante, lo atesoró, lo valoró. Entonces para ella también tuvo sentido (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Cursar con adecuaciones, expresa Bruno, tiene sentido en tanto se adecua a las características del estudiantado y también al contexto. Y si bien puede significar una selección de contenidos y enseñar algo menos de una asignatura, implica para el estudiantado un fuerte acompañamiento de un equipo, como en este caso la dirección, la adscripción y los docentes para fortalecerla en aspectos emocionales, culturales, sociales, relacionales, vinculares y pedagógicos. Se despliega aquí la dimensión de la “relación con el saber”, donde la estudiante y el equipo que la acompaña ponen en juego todas estas dimensiones desplegadas.

Me parecía la forma adecuada para que ellos se sintieran cómodos, creo que significó algo para ella, y para todos. Por eso te digo ahí el docente se tiene que bajar del pedestal, si se aprende un poco menos de Geografía listo, ya está, todas las materias son lo mismo. Más

en contextos complejos, pero donde no hay otros temas resueltos. Y aquí la dirección, la adscripción y los docentes fueron un equipo que entendieron acompañar a una estudiante con estas características, que tenía una adecuación emocional (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

También tiene sentido para los docentes, porque sienten que el estudiantado aprende. Y frente a la pregunta si ¿sentiste que aprendía? Los docentes responden que sí. En palabras de Ferry la formación “es desarrollo personal, que consiste en que el sujeto encuentre formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo... pero que si no se procura bajo procesos de comprensión y reflexión del sujeto, no es formación” (1997, pp. 54-57). Entonces tendríamos aquí que los docentes fueron encontrando su forma para enseñar a estudiantes con adecuaciones o para que ellos fueran aprendiendo.

Para Marta se construye desde un “proyecto interdisciplinario”, los estudiantes aprenden herramientas para la vida, fundamentando que es mucho más significativo que aprender conceptos de memoria, que luego olvidan. Muy relacionada a la idea de Skliar, quien considera que educar no es solamente un acto cognitivo, sino que “con la educación de verdad aprendemos a vivir”, para “salir al mundo y aprender a vivir” (2018, p. 155). La profesora también destaca la presencia del “deseo” del estudiante para trabajar de esta forma interdisciplinar en clase, característica fundamental en cualquier aprendizaje.

Braulio agrega que fue un aprendizaje “significativo”, que sentía que “avanzaba”. Un aprendizaje en el sentido planteado por D. Ausubel, donde el estudiante asocia la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en ese proceso. Pero destacaría aquí una característica del aprendizaje significativo, un aprendizaje con sentido, que tiene que ver con que es recíproco, existe una retroalimentación docente-estudiante. Además de la importancia del profesor, identificando la estructura y características cognitivas y del aprendizaje del estudiante, convirtiéndose en facilitador de ese aprendizaje, de esa comprensión.

Estoy segura que sí, de todo, no solo Idioma Español, estoy segura que adquirió herramientas, esta generación adquirió herramientas, las pueden utilizar cuando quieran si lo hacen de memoria no es significativo. Si el alumno viene y le dice al docente hoy tendríamos que seguir con esto, cuando te cuestiona y quiere seguir con algo está el deseo, el deseo de aprender, y no siempre se logra. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Es difícil de contestar, lo que puedo decir es que se sentía bien en el grupo, sentía que avanzaba, (...) es difícil de decirlo. Significativo creo que sí (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

Las huellas de la experiencia educativa de Adecuaciones Curriculares

Conocer de la propia voz de los estudiantes aquellos acontecimientos que marcaron o dejaron sus huellas en la experiencia educativa.

La huella nos habla de aquello que marcó a los estudiantes con AACC, aquello que se actualiza en el discurso narrativo. Marcas, huellas producidas por acontecimientos pasados que han ido configurando sus actuales formas de significar la educación.

Huellas que serán cercanía en el instante que el sujeto las narre. Así las huellas serán la aparición o manifestación de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que la dejó atrás (Benjamín, 2005, 2007, 2009; Ruiz Barbot, 2015).

De este modo para Sofía, la huella de estar cursando de este modo resignifica en este encuentro a partir del recuerdo de una experiencia con la prueba de Biología. Sentimiento de “rabia”, “enojo” se hacen presentes. Una pausa necesaria, los ojos se le llenan de lágrimas. Recuerdo inolvidable que vuelve a latir y sale en lágrima en el momento de la entrevista. Sofía considera que tiene el cuaderno completo, que estudió. Pero la experiencia de prueba la ubica en un lugar de sufrimiento, de angustia. Expresiones tales como “no me queda nada”, “me costó muchísimo”, “me pongo a tararear”, “cuando hablo se me nubla todo”.

Sí, en biología, yo estudié en casa mucho, y perdí la prueba, salí llorando. Y cuando vinimos al examen, estábamos repasando, con un compañero que falta un montón, y yo le compartía mis apuntes y papeles, yo tenía todo, y había estudiado todo, y a él le faltaba un montón. Pero cuando yo entro a la prueba escrita tipo como no me queda nada, y la perdí. Y cuando entro a la prueba oral me costó muchísimo, me pongo muy nerviosa, me pongo a tararear cuando hablo, se me nubla todo. (Comentarios: se le llenan los ojos de lágrima), horrible. Y eso me da mucha rabia, me enoja muchísimo (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Para Mariana los comentarios de sus compañeros no ayudaron, esos comentarios resignifican en sentimientos de tristeza. Recordar la burla porque tenía AACC, comentarios porque le proponían escritos diferentes, o que le comentaran de su mamá (porque había fallecido) o porque es burra. Marcas hirientes, que dejan huellas profundas, que lastiman, que no se pueden olvidar, en palabras y en recuerdos de Mariana.

Si, los comentarios de mis compañeros que veían que me ponían escritos diferentes, o cosas así que no me ayudaron mucho. O comentarios sobre mi mamá, ellos veían que tenía escritos diferentes, decían que era “porque se me murió mi mamá”, o “porque es burra”. Comentarios así porque tenía adecuaciones (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

En cambio, para Ignacio, la marca o el recuerdo es gratificante, trae la colaboración de los compañeros, la posibilidad del encuentro con sus pares, la ayuda que recibe de ellos.

Para Rocío, la ambivalencia de sentimientos, “la felicidad” y “la tristeza”. La felicidad de recibir un boletín con calificaciones suficientes y la tristeza por obtener una calificación baja en una prueba que había estudiado, destacando que ella atiende y estudia, pero en el momento de las pruebas se pone muy nerviosa y no logra resolver lo propuesto.

“No, me han ayudado mucho mis compañeros, al no tener dificultad en otras materias y que no se note, Dibujo es un poco exigente y estamos un poco todos igual” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020).

El momento de felicidad fue cuando me entregaron el carné y tenía materias con 6 o con 7 y en otra, fue cuando me entregaban escritos o pruebas de 4 o 5, esos fueron momentos de tristeza, algunas veces porque me costaba estudiar.

Recordaba de la clase, yo estudio todo lo que se haya dado de temas, pero en el momento de clase me pongo nerviosa y no procesa la información mi mente, eso me pasó siempre (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Para Martina, el no recuerdo, nada que se acuerde. También nos dice algo. Para Nicolás el “asombro”, ante la noticia de no tener ninguna calificación baja. Pero también la idea de confiar más en él, que lo puede lograr.

“No, nada. Nada que me acuerde” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“El día que me dijeron que no tenía ninguna baja, fue muy raro para mí, siempre me traía alguna baja, fue como que yo podía. Empecé a confiar más en mí” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En suma, sufrimientos y alegrías, que han dejado sus efectos y sus afectaciones como potencias o como limitaciones en las historias personales. En “las peripecias de sus vidas escolares”. Parfraseando a Ruiz Barbot (2014), las huellas serán aquellas marcas que la memoria recuperará y los procesos narrativos expondrán, y por tanto, hablarán de un pasado que está vivo o ha entrado en el territorio de lo inolvidable para estos estudiantes.

Algunos indicios para pensar a los sujetos en las experiencias educativas: entre huellas y movimientos transferenciales

Jean Claude Filloux (2008), plantea que el psicoanálisis puede ayudar a leer fenómenos educativos de origen inconsciente, como ser la transferencia y esta cobra un lugar importante en las experiencias educativas.

¿Qué sucede con estas huellas o marcas en los docentes? ¿Cómo se resignifican y se transforman en el acompañamiento y en el proceso de enseñanza con los estudiantes con adecuaciones? El educador deberá estar atento a aquello que pueda suceder con el estudiante, en tanto ambos son sujetos del inconsciente, dando lugar a la reflexión sobre las resonancias que le surjan del trabajo con él, o como expresábamos antes, en el “retorno sobre sí mismo”.

Para Carlos, algo que lo ha marcado y movilizado tiene que ver con conocer y reconocer en Sofía sus emociones. ¿Cómo se encuentra en ese día, en esa clase? expresando: “(...) Saber lo que es cuando ella está triste, y saber cuándo está contenta”, para el profesor es importante verla bien, “emocionalmente bien”.

Para Marcos es el “(...) recuerdo activo participativo en todos los ámbitos respondiéndome de buena forma”, se observa acá la evocación del recuerdo que el profesor tenía de la estudiante, y de la forma de su relacionamiento con ella, de buena forma. El profesor agrega que por esa razón no le sorprendió que la estudiante lo haya nombrado. Parece clara esta relación entre profesor y estudiante.

En ambos casos podemos decir que las relaciones intersubjetivas construidas son potentes, habilitadoras de aprendizajes y habilitadoras de enseñanza. Y que los efectos de la transferencia se hacen notar.

Laplanche y Pontalis (2006, p.439) plantean que la transferencia se concibe como un desplazamiento del afecto de una representación a la otra. Al decir de Filloux (1996), tanto una situación de grupo como las relaciones humanas movilizan la emergencia de transferencias. En este sentido nos dice que “la transferencia remite a la proyección sobre un otro, de sentimientos experimentados antes, en la vida infantil, con respecto a adultos importantes para el niño”. No se pueden desconocer sus efectos, y su existencia está ligada a la de contratransferencia. Es decir, si se transfiere sobre uno, uno va a contratransferir, es decir, a reaccionar por una transferencia a la transferencia.

En estas experiencias educativas entre estudiantes con AACCC y docentes, pueden incidir las emociones, pudiendo favorecer o perturbar, ese vínculo dependerá de las subjetividades participantes. Así circularán entre el profesor y el estudiante elementos inconscientes, los cuales se podrían conceptualizar desde los aportes del psicoanálisis como elementos transferenciales y

contratransferenciales. “La diferencia fundamental entre una relación pedagógica y una relación terapéutica está dada porque en la primera el docente está obligado a exhibir su propia relación con el saber, de ponerla en escena delante de los otros” (BlanchardLaville, 1996, en Monetti, 2021, p.48)

En este sentido, eso también se puede pensar y observar en ambos profesores, en ellos también se visualizan los efectos de esas emociones. También en su lenguaje paraverbal, aparecen estos efectos en sus respuestas, en sus movimientos: “Saber lo que es cuando ella está triste, y saber cuándo está contenta. En lo emocional es lo más importante. Verla contenta, sobre todo por el contraste, es verla emocionalmente bien (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

“El recuerdo activo participativo en todos los ámbitos respondiéndome de buena forma, en eso por eso cuando se me nombra la alumna no me sorprendió” (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En esta relación, de la profesora Marta e Ignacio, la marca esta mediada fuertemente por efectos y afectaciones del “proyecto interdisciplinario”, construido por docentes y estudiantes. Si bien haría una distinción entre la transferencia y contratransferencia que se genera entre la profesora y los estudiantes en el marco del proyecto, y las emociones que se movilizan entre los profesores y otros actores. La profesora sintió valoración, orgullo, y manifiesta que es algo poco común en la docencia. En esta situación es algo que les pasa a varios, lo menciona en plural. Al mismo tiempo que trae el sentir de otros profesores, la manifestación de otros que no estaban de acuerdo con esta estrategia, incluso hablando de “dolor: “Los demás (profesores) decían que los sacábamos de clase y se perdían horas... Y eso te da un poco de dolor”. Considero que ambas emociones la movilizan y le generan afectaciones a la docente, si bien prioriza en nombrar en primer lugar los efectos positivos.

Cuando ganamos el premio ese, los compañeros docentes se sintieron valorados, orgullosos, como docentes no nos pasa, y desde ahí la dirección tomo para si el proyecto como suyo y lo incorporó al liceo, fue el despegue, la cara opuesta es la oposición de compañeros que se mostraban enojados porque salíamos mucho, los chiquilines fueron a todos lados, al prado, a la feria, a recorrer Ciudad Vieja, juntamos dinero y fuimos a todos lados, cuando vino la muestra de Picasso la profesora de dibujo dio una clase magistral, fuimos al Sodre. Estaban todo el tiempo produciendo. Los demás (profesores) decían que los sacábamos de clase y se perdían horas. Y eso te da un poco de dolor. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Con emociones de alegría, el profesor Braulio, de geografía trae los recuerdos del proyecto institucional donde los estudiantes por subgrupos representaron a través de vestimenta, alimentos,

cartelería de diferentes países. La actividad después generó ganancias que fueron destinadas a compartir un día de juegos en el Parque Rodó. En esta experiencia educativa la alegría que se describe en la estudiante es transferida y contratransferida por el docente. Él habla de la importancia de la propuesta, donde no había que escribir como siempre, era distinto. Dice el profesor: “estaba en otro rol, no era escribir, era distinto, vestirse linda, traer cosas, estaba como una embajadora, embanderada de ese país”. Emociona escuchar al docente hablar de esa actividad y escuchar describir lentamente las características que él observaba en la estudiante, en el marco de ese proyecto. Se entiende importante mencionar el lugar, nuevamente, que se le atribuye a propuestas educativas diferentes, donde admite otras formas de aprender y de enseñar, donde está presente el cuerpo, el juego, la mirada, donde la grupalidad y lo grupal adquiere una fuerza y una potencia inimaginable.

Lo más significativo del curso fue la feria gastronómica, estaba en otro rol, no era escribir, era distinto, vestirse linda, traer cosas, estaba como una embajadora, embanderada de ese país. Por ejemplo yo les compraba las cosas, ese día ella me explicó todo, otro alumno que tenía más dificultades me decía todo, los ingredientes, todo, no logro acordarme nada de algo dramático, con lo que se sacó en la feria fuimos al parque Rodó abrieron los juegos y pasamos lindísimo (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

En la relación de Bruno con Martina, él la trae desde lo que lo “gratificaba”, y se refiere a la “forma de mirar”, y a sus aprendizajes. El profesor considera que a través de la mirada ambos podían entenderse: “hay formas de decir, de mirar, ella se daba cuenta, era consciente de sus dificultades, y se daba cuenta de que se la entendía”.

Aquí aparece un agradecimiento mutuo, una forma de entenderse mutua, generada por la relación pedagógica, que permitió el acompañamiento y tránsito de la estudiante por el curso aprendiendo, a su forma, a su ritmo.

En cambio, la profesora de Idioma Español Sandra recuerda como la movilizó un día que encontró a Nicolás llorando. Luego de conversar, de empatizar con lo que le sucede al estudiante, ella queda haciendo su proceso de reflexión, o como dice Filloux (1996), su “retorno sobre sí mismo”: “Aquí yo pienso que lo académico queda como en segundo plano, pienso cómo le voy a exigir el reconocimiento de un verbo cuando emocionalmente no se siente bien” Lo que implica para la profesora ser consciente de sí mismo, analizar sus temores, experiencias, al mismo tiempo que implicará un encuentro de intersubjetividades que serán constitutivas del vínculo educativo entre ambos.

A destacar en este encuentro, el lugar del “llanto”, una emoción que expresa parte de la historia del estudiante, pero también un “otro” profesora, disponible para escuchar, con tiempo para detenerse, y conversar.

De ella hay una cosa que me gratificaba, hay formas de decir, de mirar, ella se daba cuenta, era consciente de sus dificultades, y se daba cuenta de que se la entendía. Percibí de ella que con la mirada te decía Gracias por entenderme. Y eso gratifica (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Si, una vez que lo vi llorando, él es muy sensible. Y me acerqué y le pregunté que le pasaba. Y me dijo que estaba muy cansado, que no estaba pudiendo con las tareas del liceo, y con el fútbol. Que no quería preocupar a la madre. Él estaba como emocionalmente desbordado. Aquí yo pienso que lo académico queda como en segundo plano, pienso cómo le voy a exigir el reconocimiento de un verbo cuando emocionalmente no se siente bien. De todos los acercamientos que tuve con él, este fue el que más me conmovió. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

También otros actores educativos se han movilizado, emocionado y dejado marcas en su proceso del vínculo educativo en la relación con los estudiantes entrevistados. En Juana – la psicóloga- podemos encontrar dos registros, uno sobre el efecto y las afectaciones producidas por el vínculo intersubjetivo con la estudiante con adecuaciones, y otro, en relación a los otros actores y profesores de la estudiante.

Para ello Juana trae a su recuerdo y a su narrativa, las reuniones de profesores, expresando que tres docentes cuestionan la estrategia adecuaciones curriculares, considerando que Mariana se “escuda” en ella para no estudiar. Esto le genera a la psicóloga (nombrando también a la adscripta) sentirse angustiadas, frustradas, se sienten dolidas. Y si bien no lo expresa explícitamente, se interpreta el sentimiento del no reconocimiento por estos profesores en su tarea de acompañamiento a la estudiante, los docentes llegan a decir que hasta que no llegue fin de año no le van a poner el 6, algo que para Juana significa “entonces sentís que todo el proceso con la estudiante se te cae”.

Se observa en el discurso de la Psicóloga Juana, que sentimientos de desmotivación o preocupación que traía la estudiante, también es lo que siente ella, al recibir estos comentarios de los profesores. Pero también, aparece la idea de “proceso”, de ese estar ahí acompañando, y eso también ha sido la estudiante, más allá de su historia de vida, buscando seguir en el liceo, participando, buscando otras posibilidades. Ambas historias pareciera que se imbrican y siguen adelante, alimentadas por la confianza mutua.

Si, en reuniones de profesores, particularmente este año, algunos docentes de la Mariana, 13 de noviembre de 2020, tenemos tres docentes que cuestionan mucho el tema de la adecuación curricular, ellos me plantean que no trabaja por que se escuda en esto de la adecuación, que ella puede, lo cual puede ser que haya resistencia, no desconozco que la historia de aprendizaje de Mariana, no están exentas de cierto sufrimiento y esa cosa

ambivalente con lo educativo, si llega o no llega, la manera que lo plantean, me ha costado como llegar, yo tampoco los estoy interpelando desde un lugar de juicio a los docentes, este año con la adscripta nos ha costado mucho y hemos transitado mucho con una docente principalmente, nos ha angustiada a las dos, como la docente plantea y eso genera discusiones incluso con Mariana, que nos cuestiona a nosotras “Bueno yo hasta que no termine el año no le voy a poner el seis, porque si le pongo más nota ella se descansa en que tiene que tener una adecuación y no se lo merece, si no estudia no se lo merece”, entonces sentís que todo el proceso con la estudiante se te cae. (Juana, 13 de noviembre de 2020)

“Si, por momentos como manejar el enojo, la frustración, no dejo de desconocer cosas que digan los docentes que pueden ser válidas, en el vínculo con los adultos ¿cómo mediar en ese conflicto? por suerte con la adscripta lo hemos trabajado entre las dos, pensamos, ¿cómo transmitimos esto?, tuvimos momento de enojo que nos angustiaba, veíamos a la chiquilina cursando las materias en este contexto, que se hacía muy difícil los seguimientos, la desmotivación, ella precisaba mucho la presencialidad, muy difícil lo virtual, se desmotiva fácilmente (Juana, 13 de noviembre de 2020)

La Psicóloga Elena, habla de la angustia, la que la estudiante sentía “por no poder con todo” y la que ella percibía, pensando por momentos que no volvería al liceo. También la adscripta Irene, en otro liceo, recuerda desde la angustia, angustia que sentía el estudiante por su historia personal con su padre, y era traído al encuentro educativo, generando en profesores o en ella, ese sentimiento contratransferencial. Volvemos a esa idea del lazo y de lo filiatorio, donde el vínculo social es traído al vínculo educativo.

Nuevamente aparece la noción de “inconsciente cultural”, donde articular lo “psico – simbólico con lo socio-histórico” (De Gaulejac ,1994) donde la historia e historicidad de los sujetos cobran vida en las aulas, en los centros educativos, ofreciendo otros sentidos y otras explicaciones a esos encuentros subjetivos que permiten en cada relación pedagógica y en cada construcción del vínculo educativo constituirse también diferente.

Lo que me marcó es la angustia que tenía de que no iba a poder con todo, no iba a poder ir al liceo, me marco la alegría de que este año pueda tener 4 materias, en un momento creímos que no iba a volver al liceo, la adscrita ha hecho un trabajo impresionante. (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Lo que me acuerdo es que me dio mucha angustia cuando la mamá me conto lo ausente que era el papá, yo le veía con ojitos tristes algunas veces, se tuvo que criar con las ausencias de su padre. (...) Y como que ahora (...) el padre estaba tratando de encarar

un vínculo con él, pero como creado, no natural, a veces yo lo notaba pensativo, triste, ausente, capaz que la medicación los bajaba y era consecuencia de eso. Pero no sé.

La mamá siempre me tenía al tanto de la medicación, si aumentaban o disminuían la dosis. Muchas veces lo vi como ausente, esa mirada triste, un chiquilín muy sensible, el manejo de la frustración le costaba, era una cajita de cristal se angustiaba muchísimo cuando tenía una dificultad en alguna asignatura. Lo vivía con mucha angustia. (Irene, 16 de diciembre de 2020)

En síntesis, se observa y analiza diferentes emociones, que movilizaron y se fueron produciendo en las relaciones intersubjetivas entre estudiantes, profesores y otros actores educativos. Sentimientos que los estudiantes desplegaron en los profesores (transferencialmente) y aquellos que los profesores u otros actores sintieron y desplegaron (contratransferencialmente). Ambos partes de un proceso generado en el vínculo educativo. Se construyeron y deconstruyeron prácticas de enseñanza, se reflexionó, se estuvo allí para contener y sostener cuando el estudiante lloró, cuando el estudiante se angustió, pero también cuando hubo alegría, disfrute, juego.

Para Lacan esto sucede con un mínimo de autoridad epistémica, lo que denomina “sujeto supuesto saber”, pero le agrega el “amor”, entendiendo que “la transferencia es amor...es amor orientado, dirigido hacia el saber”.

Sobre las identificaciones

En estas experiencias educativas, aparecerá en el encuentro con los sujetos de la educación mecanismos inconscientes de identificación y proyección, que sumados a los movimientos transferenciales analizados recientemente, participan activamente en este proceso.

Identificación entendida como “aquel proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este...” (Laplanche y Pontalis, 2006, p.184) Lo que Freud agregaría que la identificación será una operación en “la cual se constituye el sujeto humano”.

Carlos recuerda cuando él cursaba ciclo básico, y encuentra “cierta forma similar. Esa forma espontánea de manifestar cuando no entiende. Esa forma de ser, como triste y otras como muy contenta”. Agrega que “ser como bandida (...) me recuerda a mí”. El profesor trae recuerdos que cuando no le salían algunas cosas se frustraba, y ahí es cuando más se identifica con la estudiante. Pregunto ¿Cuánto de estos recuerdos y de estas identificaciones con los docentes, habrán operado en la forma de trabajar y construir el vínculo educativo con Sofía? ¿Cuántas de sus vivencias de frustración se habrán reeditado en su trabajo con la estudiante? ¿Cuánto habrá operado de facilitador para colaborar en ese acercamiento, contención y ayuda que profesor y estudiante han narrado en sus discursos?

Puede ser, cierta forma similar. Esa forma espontánea de manifestar cuando no entiende. Esa forma de ser, como triste y otras como muy contenta. Su forma de ser como bandida en cierto sentido, eso puede ser me recuerde a mí... A veces me frustraba un poco cuando no me salían las cosas, pasajero. Me molestaba no entender. O A veces cuando lo entendiera pero no entender tanto, o más fácil o rápido... Quizás sí, no tanto en las caras tristes, pero si en la frustración (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Marcos pensaba en sus experiencias de estudiante en el liceo, encuentra similitud con la estudiante, principalmente en “su buena predisposición”, ella “tenía una forma de acercamiento muy honesta, transparente, noble, me identifico con eso”. ¿Cuánto de esa “buena predisposición” habrá operado en ambos para la construcción de la relación pedagógica, y como facilitador del vínculo educativo? ¿Cuánto de esas identificaciones y movimientos transferenciales y contratransferenciales, habrán fortalecido a la estudiante para desarrollarse en la clase de Cívica y sentirse segura, olvidando sus situaciones personales o familiares que tanto la marcaban?

Bueno retrotrayéndonos en el tiempo si, yendo a la adolescencia y nuestro pasaje por el liceo encuentro alguna similitud con Mariana, su buena predisposición, sin ser alcahuete del profesor ella tenía una forma de acercamiento muy honesta, genuina, transparente, noble, me identifico con eso, sin ser apuntada por sus compañeros como “Afloja un poquito” en su lenguaje. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Marta destaca sobre todo “la timidez”, recuerda un tema que es común con Ignacio y es su apellido con A, esto los hacía común ya que ambos por lo general, comenzaban primero. La profesora evoca este recuerdo narrando que siempre sentía “más exposición”, y agrega “la transferencia se da de alguna forma”. En este caso la propia profesora trae el tema a la luz, analizando los movimientos transferenciales e identificatorios puesto en juego en la docencia. Quizás esta claridad de los mecanismos psíquicos en Marta hizo que pensara mucho más en estrategias para colaborar y ayudarlo al estudiante con adecuaciones en sus aprendizajes. Sobre todo en el proceso de trabajo en colectivo, con toda la clase, porque la insistencia de Marta era el trabajo en un Proyecto Interdisciplinario con toda la clase, reconociendo-se en ambos la forma de poder desarrollar fortalezas y posibilidades con el trabajo grupal. ¿Qué habrá sucedido con los profesores de esta profesora, cómo actuarían frente a su timidez? ¿Qué identificaciones se habrán puesto en juego y como habrá elaborado internamente sus características, para su trabajo en la docencia en la actualidad? ¿Cuánto de esos profesores habrá en la profesora de Idioma Español y cuántos no?

Por otra parte, al decir de Bollas (1991), es necesario –para el profesor- escuchar noticias de su interior, es decir, escucharse, y reparar en qué le pasa a él con lo que le sucede al niño, con

miras a poder diferenciar aquello propio de lo ajeno y ver, a partir de ello, cómo trabajar en pos de su oficio.

Quizá puede ser la timidez, pero ya aprendí como trabajarlo, cuando lo vi a al Ignacio, 17 de noviembre de 2020 me identifiqué mucho, al tener un apellido con A tenía más exposición, la transferencia se da de alguna forma. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Braulio se diferencia con la estudiante y se define en sus recuerdos de estudiante en ciclo básico como “un estudiante estándar”. Habla del proceso del trabajo grupal, conformando muchas veces procesos grupales de entender poco, “a veces uno está en grupo por el trabajo de clase, es como que te hablan en chino y estas ahí, cuando la veía a ella como silenciosa, uno se puede sentir identificado”. Por las características de ambos – profesor y estudiante- parece que es un punto en común, donde existen identificaciones y movimientos transferenciales en ese sentir.

Sí, puede ser, a veces uno está en grupo por el trabajo de clase, es como que te hablan en chino y estás ahí, cuando la veía a ella como silenciosa, uno se puede sentir identificado, ¿qué haría yo en su lugar? Yo era estándar como estudiante, si tenía dificultades en matemática (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Aparece en Bruno una fuerte movilización, prefiriendo no profundizar, pero apelando a situaciones de su esfera personal, de su historia de vida, y como ellas operan en las relaciones pedagógicas, en la relación con el saber, y en el encuentro con otros. Se podría pensar que existen movimientos transferenciales y contratransferenciales, o al decir de BlanchardLaville transferencias del profesor también, que han operado y de algún modo, han permitido la escucha atenta, la contención y el fortalecimiento a Martina.

“En los aspectos emocionales. Cosas de la vida personal (prefiero no profundizar)” (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

No aparecen recuerdos en Sandra, de su tránsito por educación media donde haya identificado alguna situación similar a la que observa y conoce de Nicolás. Si bien aclara “No, no conscientemente al menos. No”. Trae un conocimiento de que existen mecanismos inconscientes para el psicoanálisis que operan en las relaciones y en los vínculos. La profesora hace su distinción, describiéndose como “muy buena estudiante”.

No, no conscientemente al menos. No. Yo siempre fui muy buena estudiante, era la que pasaba apuntes, nunca faltaba.

Sí pienso que me costaba, que leía mucho, me costaba retener información, pero me levantaba temprano y repasaba. Si sé que me iba bien porque le metía (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En síntesis, podemos analizar que en la mayoría de los docentes entrevistados aparecen los recuerdos o momentos de su trayectoria de estudiante por educación media, donde recuerdan situaciones o aspectos similares a algunas de las características de los estudiantes entrevistados, movimientos transferenciales y contratransferenciales que hicieron posible un vínculo educativo más potente, que permitieron profundizar en la mirada y en la relación vincular, para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje resultara más fortalecido. O al decir de Larrosa (2000) es lo vivido o lo aprendido: en tanto nos pasa, por oposición a lo que simplemente pasa.

Para Blanchard-Laville (1996) en la relación pedagógica existe “el retorno a la infancia” del profesor. Para la autora existe un grado de exposición del docente en la experiencia actual con el estudiante, que lo lleva a revivir experiencias pasadas (vividas o reprimidas). Lo que para Caram (2011, p.116) el adulto debe interrogarse sobre aquello que el niño representa para él inconscientemente, es decir sobre su propia historia.

Muy cercanas a estas ideas del psicoanálisis como transferencia, contratransferencia e identificaciones aparecen ideas como las de Alliaud y Antelo (2011), que insisten en la docencia como algo mucho más poderoso: la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar algo en los otros: marcas, huellas; tener algo contigo (p. 48).

Pensar en clave de huellas o marcas en la docencia, es pensar en aquellas docentes que dejaron marcas, ideas, legados a los docentes actuales, en este caso a los docentes que entrevistamos.

Para Alliaud y Antelo (2011), la biografía escolar, como paso por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. (...) (p. 53). Es posible esta biografía escolar esté presente en las características de estos profesores de asignaturas y actores educativos entrevistados. Para Frigerio y otros (1992, p.17) algunos docentes actuarán por imitación, “tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional”, pero que en otros casos lo harán por el contrario, “tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su trayectoria”. Sostiene la autora mencionada, que con el tiempo, recién allí, en la confluencia de los aportes de otros docentes y del propio estilo de cada uno, se irá construyendo el “ser docente”.

5.4 El vínculo educativo: tiempos de encuentros, construyendo un “nosotros”

En esta forma de cursada con Adecuaciones Curriculares los profesores en diferentes momentos de las entrevistas van destacando la construcción del vínculo educativo con sus estudiantes y la importancia del mismo en las relaciones pedagógicas.

En este caso Marta destaca que después de todo el trabajo en clase, con el proyecto interdisciplinario el estudiante cambió la forma de relacionarse con ella, destacando que un día hubo una situación incómoda con otro estudiante y él la defendió, apreciando “el cariño y el reconocimiento” que emergió de este vínculo educativo. También aparece “el respeto” como otro elemento importante en el vínculo, que viene a complementar a los anteriores, y a distinguirlo de otros tipos de vínculos.

Se entiende al “vínculo educativo” en el presente trabajo, como constructo teórico cuyo origen se ubica en el psicoanálisis, y en la teoría de las relaciones de objeto, en el tener al sujeto de la educación y al agente de la educación, y al saber. Para el psicoanálisis, ambos son sujetos del inconsciente. Es decir que el educador, en tanto sujeto, ha devenido en tal, también en función de su propia historia personal, de los diferentes vínculos que ha transitado, los cuales han sido productores de su subjetividad. El saber en juego es lo que define formalmente al vínculo educativo.

Este punto es muy importante, porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tú centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. En este caso ese saber en juego está presente en la relación del estudiante y del docente con las adecuaciones curriculares y aparece narrado de diferentes formas por parte de los docentes, otros actores o el propio estudiante.

En esta situación narrada por Marta, el vínculo se puede poner en juego a través del cariño, del reconocimiento y del respeto, construido a partir de una propuesta educativa o estrategia que le permite al estudiante ser reconocido y contemplado de acuerdo a sus características y estilo de aprendizaje.

“Después de todas esas actividades se generó un vínculo, (...) que se vinculó conmigo desde ahí, él por ejemplo me defendió con otro alumno, alguno que dijo una broma hacia mí o algo, tuvo un speech con mucho cariño y reconocimiento, a partir de ahí se acercó” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

[El vínculo con Ignacio] no es como todos, es un buen vínculo, no hay eso de que soy docente porque soy docente, tampoco de que somos amigos, hay que equilibrar la relación, así funcionó, en base al respeto, yo lo respeto a él, siento su cariño, él pasaba a saludarme y ya no era mi alumno este año. Un vínculo basado en el respeto. Siento su cariño. Y después, este año que no es mi alumno, siempre pasa y me saluda” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

En el centro E, Bruno destaca en el proceso de la cursada con adecuaciones de Martina, el “acompañamiento emocional”, como algo que se puede lograr, con mucho cuidado pero que se puede, caracterizándolo como “estar muy cercano”, desde la disponibilidad para “escuchar”, desde

la “empatía”, no quitando exigencia en lo curricular, pero sí dando más tiempo si es necesario. Pudiendo observar los logros, que no son solo en una asignatura sino en todo el proceso de la estudiante, esto contribuye en su autoestima.

Aspectos fundamentales en el proceso educativo y en la construcción del vínculo educativo, la posibilidad de ubicarse en la dimensión de “acompañamiento” concepto que significa en palabras de M. Cifalli (1999), “ir con otros”, la importancia de la construcción con otros que habilitan y fortalecen. En ese pasaje describir ese acompañamiento como cercano, con disponibilidad de “escucha”, con dar tiempos, son todas características que permiten una real dimensión de los procesos, del encuentro entre dos o más sujetos, que permiten dar paso a la construcción de un saber fortalecido y mediado por el encuentro, que provoca en la estudiante un sentirse bien. Y sobre todo obtener “logros”, que sería la finalidad de la tarea educativa. En resumen Bruno destaca la importancia del vínculo educativo y de este acompañamiento como fundamental en el proceso de las adecuaciones curriculares.

Sobre el acompañamiento emocional: “Creo que se puede, con mucho cuidado, se puede ayudar. Hay que ver que se puede lograr, estar muy cercano... Incentivar la autoestima, hacerle ver que no son cosas simples..., cuando las logra empieza a darse cuenta, ser igual, si uno le facilita porque piensa que no puede, que no es capaz, no le facilita, no la estoy ayudando, yo no variaba la exigencia, variaba los tiempos. Desde la empatía trabajas, a mi desde la empatía, nosotros estamos en otro lugar, pensar que desde nuestro lugar con empatía se puede, y las expectativas. En Geografía si no puedes completar el planisferio no pasas, escucho decir, yo no, si logró avanzar en otros aspectos ya está ¿Por qué solo eso? (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Sandra destaca el vínculo construido desde la “cercanía” con Nicolás, diferente a lo construido con otros estudiantes, destacando que todos los vínculos son diferentes. Lo caracteriza como una forma de acompañar al estudiante. Lo caracteriza desde lo humano, ya que cuando lo veía muy “trancado” le daba la opción de salir y dar una vuelta.

Nuevamente el vínculo y la cercanía aparecen como característica en el proceso de las adecuaciones curriculares.

Yo con el estudiante sigo relacionándome hasta ahora. Yo siempre creo que uno como profe no es amigo de los estudiantes. Soy su docente y es importante los límites. Pero eso no quita ser humana con los estudiantes. Y con Nicolás, siempre hubo mucha cercanía, quizás porque tenía otra mirada, cuando lo veía muy trancado en algo, le decía bueno quieres salir un ratito y volver, eso cuando lo veía muy desconcentrado. Sí con él tenía un vínculo distinto al que tenía con otros compañeros, pero con otros compañeros tenía un vínculo distinto al que tenía con él.

El vínculo es distinto porque depende de cómo ellos responden a la cercanía (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

Otros actores educativos destacan la “construcción del vínculo” como elementos importantes y que contribuye en los aprendizajes. Juana destaca su “cercanía”. Elena expresa la importancia del acompañamiento más directo y acercamiento a la familia, ese relacionamiento permite conocer desde otro lugar a la estudiante, y poder contribuir en la creación de estrategias de acompañamiento más ajustadas a sus características. Muchas veces detrás de un no entrar a clase, aparece una historia más profunda que hay que saber comprender y traducir en estrategias para que como adultos acompañemos y generemos posibilidades, dice Elena. Laura destaca como “muy bueno el vínculo” construido con la estudiante, resaltando el factor tiempo y nos dice “que le dedica más tiempo a ella”.

En términos generales, aparece en todos los actores educativos la importancia de resaltar el vínculo educativo construido con los estudiantes. Y si bien, parafraseando a Núñez, el vínculo educativo no es algo que se logre de un momento al otro entre sujetos de la educación.

Se podría pensar que de acuerdo a lo expresado por actores educativos (adscriptas y psicólogas) este vínculo jugó un rol fundamental, donde los estudiantes se sientan en esa “plataforma a lo nuevo”, pudiendo construir las propuestas o estrategias educativas mediadas por adecuaciones curriculares, pero sobre todo poder entender, que “se puede. Un se puede qué busca de la creatividad del docente o del acompañamiento e ir junto con otro actor educativo, de lo inédito, de la confianza de ambos, para que la construcción se logre, y será través del fortalecimiento de ese vínculo, que los estudiantes logran ese aprendizaje.

También Graciela Frigerio (2003), plantea que, el maestro desafía los destinos de fracaso para decir: “¡Puedes! Puedes ver, puedes sentir, puedes pensar, puedes querer, puedes hacer”.

El “vínculo educativo” se convierte en un habilitador de procesos en la relación, quien se encuentra en posición de agente-educador, le brinda la confianza a la otra persona para desarrollar el potencial que trae y reconocerlo. Nuevamente podemos ver como los fenómenos transferenciales e identificatorios se dinamizan entre sí, configurándose múltiples formas del vínculo y de la grupalidad en el aula y fuera del aula.

En este sentido, como dice Juana, el vínculo que te ayuda a pensar estrategias, a entender otras posibilidades, a leer entre líneas que le puede estar pasando al estudiante.

Es bastante cercana, tiene una característica que a veces se le vuelve en contra, es muy demandante, siempre está planteando sus cuestiones, la conozco bastante bien, es demandante en lo pedagógico, a veces de vínculo y muchas cuestiones familiares. (Juana, 13 de noviembre de 2020)

Bueno, sí, uno hace un acompañamiento más directo, mas continuo, el contacto con la familia es más cercano y uno va descubriendo cosas más allá de lo académico, llevas otro tipo de conocimiento y vínculo que te ayuda a pensar estrategias, compartir con otros docentes para que también entiendan que detrás de no querer entrar a una clase por que no entiende hay otras cosas que están pasando (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Es muy bueno el vínculo, yo siento que le dedico más tiempo a ella, porque ella demanda, ya sea por la computadora, horarios, siempre tiene algo para preguntar, a veces estamos ocupados y le digo que espere, siempre está esperando en la puerta. Lo que ocurre que los adscriptos siempre tenemos muchas situaciones, y ella está esperando en la puerta (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Irene destaca en el proceso de acompañamiento de los estudiantes y donde también se encuentra Nicolás, que considera no hizo nada diferencial con él, ella –como adscripta- es así con todos. Destaca el “vínculo” que se genera con los estudiantes de ciclo básico, y esto fortalecido por su disponibilidad, “el estar ahí”, no solo para informar que materia tienen hoy sino eso más afectivo. Dice Irene “me demandan ellos, amo que sepan que estoy ahí”. ¿Qué significa en representaciones de Irene ese estar ahí? ¿Disponible para qué, para quién?

No hice nada extra con Nicolás, lo que hice lo hice con todos, nada distinto por ser Nicolás, y sus características, no tuve un trabajo extra o diferencial con él. Yo noto que me gusta ser adscripta en ciclo básico por el vínculo con los chiquilines, en esta etapa de mi vida yo necesito ese tipo de vínculo con ellos, no solo es lo administrativo, de control, con los padres, etc. Ese vínculo lo puede tener en ciclo básico, más afectivo, yo necesito tener eso tener eso que me dicen “Adscripta...” amo eso, no solo eso de tenés tal materia o tal otra, quiero ese vínculo, que me demanden ellos, amo que sepan que estoy ahí (Irene, 16 de diciembre de 2020)

El tiempo: para pensar la práctica educativa y “dar tiempo” a los tiempos de los sujetos de la educación

El tiempo ha sido un tema a pensar y repensar en las prácticas educativas, más si se trata de los tiempos de los procesos pedagógicos entre estudiantes y docentes. Los tiempos pedagógicos no son los mismos para cada persona, y al decir de Anijovich, de acuerdo a sus características, intereses, estilos de aprendizaje se podrá pensar en tiempos diferentes.

Cada estudiante una singularidad y por lo tanto una experiencia subjetiva, en este sentido, dice Tizio (2001) en relación a la importancia de considerar los tiempos diferentes para los estudiantes “de modo que pueda considerar las singularidades de cada situación, tal vez evitando

de este modo plagarla de ofertas preestablecidas, con respuestas estándar, con tendencias homogeneizadoras”.

Nicolás, destaca claramente como el docente le “daba más tiempo”, como un elemento fundamental a la hora de su cursada con adecuaciones.

“En matemática capaz era más distinto conmigo, era lento, me atrasaba y me esperaban. Me daban más tiempo” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Por parte de los profesores, la mayoría de ellos no explicitaron demasiadas acciones o decisiones tan diferentes que con el resto de los estudiantes de la clase. Pero si aparece el factor “tiempo” como muy presente en varios de ellos. Lo que podríamos pensar que en el proceso de las adecuaciones curriculares el tiempo, el dar más tiempo, es importante.

Para Tizio (2001, p.11) el tema del tiempo para los educadores “implica tolerar lo que no sabe, lo que no sabe sobre el sujeto y sobre sus intereses, lo que no sabe sobre qué se transmite ni la apropiación que hará de ello al sujeto, ni en qué tiempos... y a pensar de todo ello debe confiar y apostar”.

De este modo, Carlos considera que con Sofía “me tomaba un tiempo más”, otro destaca en su práctica con adecuaciones, tomarse más tiempo para “explicarle nuevamente” o retomar un punto si no ha quedado claro. Distingue “darles tiempo” y “dedicarles tiempo” como dos características importantes en el proceso de la cursada con Sofía. Agrega Carlos, además el “tiempo del grupo” tiempos naturales que no se pueden planificar, así uno pensó un tiempo para la construcción de un tema y llevó mucho más de lo pensado, eso siempre depende del ida y vuelta en la clase, de cómo están internalizando las ideas los estudiantes, y si observo que no va quedando vuelvo a explicar, eso lleva más tiempo.

Marcos considera haberles dado más tiempo a los estudiantes con adecuaciones, como una característica necesaria.

... no hago cosas muy diferentes que el resto de los docentes, pero con ella me tomaba un tiempo más, ella seguía las clases bien...? Otros tiempos, en el mismo espacio (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Sobre todo con ella me tomaba el tiempo de explicar nuevamente o de retomar un punto si no había quedado claro, al menos de su punto de vista (...) Explicar mucho, más tiempo, darles más tiempo, dedicarles tiempo (...) (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Tiempo, entendimiento, para ver cómo se está sintiendo, uno lleva como profe una planificación, pero después hay que ir observando cómo va el grupo. Yo iba viendo cómo se

sentía en la clase para mí eso es vital, el grupo no siempre responde lo que querés transmitir, trabajaba en como notaba el grupo, si estaba en un buen día adelantaba si estaba apático mucha explicación, yo si tengo que explicar 10 veces lo hago y esa paciencia los chiquilínes me lo han dicho, como esta asignatura la ven por primera vez, hay conceptos que para ellos son chino básico, hacemos todo el esfuerzo posible (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Las dificultades se notaban, (...) temas emocionales de diferente índole, le costaba un poco, a ella le fuimos dando un poco más de tiempo... (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Con respecto al tiempo, darle más tiempo (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

La consideración del tiempo ha estado presente, si bien varía en los énfasis, por ejemplo, en la siguiente situación Braulio otorga más tiempo enviando a completar la tarea en la casa. Sería un tiempo fuera del tiempo escolar. “No le daba distintos tiempos a ella, si ella no terminaba la actividad en esa clase me la traía la siguiente, yo se la corregía igual” (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

Algo importante a destacar en este profesor, es que señala el término “respetar los tiempos”, dejando implícito que todos los estudiantes en una clase tienen tiempos diferentes, y por lo tanto la necesidad de respetarlos. “La AC es trabajar igual con todos, no hacer nada diferente pero respetar los tiempos de cada uno” (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

A modo de resumen, los profesores consideran el tiempo un elemento importante para tener presente a la hora de pensar en las adecuaciones curriculares. Reconociendo que cada experiencia educativa es singular y por lo tanto con tiempos diferentes. Reconociendo las diferencias de cada estudiante en el proceso educativo, buscando reconocer al “otro”, respetarlo en tanto diferente a mí. Por otra parte siempre buscando la potencia de ese otro y su posibilidad de producir y de aprender en ese proceso. Un tiempo más ubicado entre Kairós y Aión y menos en Chrónos, parafraseando a Untoiglich (2020, p.33),

En ese recorrido el profesor también tiene un tiempo necesario de conocer a ese estudiante, un tiempo de reflexión personal y profesional, algo así como lo expresa Sennet: “la lentitud del tiempo artesanal” (Larrosa, 2020, p.29). Algo que no siempre se logra en los tiempos institucionales, del sistema, tiempos estructurados, tiempos jerárquicos, tiempos preestablecidos y homogeneizantes.

Educación la mirada y la escucha: mirar y escuchar de otro modo para ver las posibilidades

Mirar y escuchar a los estudiantes de otro modo, desde otro lugar, sin juzgar, desnaturalizando los espacios comunes, pero que en todos los casos implique seguir construyendo ese vínculo educativo que mencionábamos anteriormente será clave para acompañar la

singularidad en la experiencia educativa. En esta importancia de lo singular, señala Rivera (2000) “nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad”, en esta experiencia la de cada persona (estudiante, profesor, adscripta, psicóloga) y también la de cada relación con cada una.

Así es que Carlos narra y reconoce el rostro de la estudiante (motivo de la entrevista) describiéndola “con cierta tristeza” en el momento que no está entendiendo, mientras que puede observar claramente cuando ese aprendizaje comienza a internalizarse, y ese rostro va cambiando, se transforma. Se puede apreciar cierta disponibilidad o cierta empatía del docente, al apreciar y describir estas características de la estudiante. También en su lenguaje paraverbal, en lo observable, difícil de transformar en escritura, aparecen estas características.

Lo que he notado siempre en relación a los aprendizajes de ella, es la transparencia en relación, ella manifiesta con cierta tristeza, con cierta cara, que no está atendiendo, que no entiende, y cuando va incorporando ese aprendizaje, se le transforma pila la cara. Ese sentimiento lo hace propio, le molesta no entender, hay algunos estudiantes que aceptan y dicen bueno en otro momento lo voy aprender, pero ella se le nota enseguida. No recuerdo que en mi clase haya salido llorando, pero recuerdo esto. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Marta destaca una forma de mirar al estudiante y una forma de escucharlo diferente a como lo conoció (achicado y en el fondo). Recuerda una salida didáctica donde él se ofrece a pasar adelante, participar y dar su opinión del tema, ya “no era el mismo”.

Sí, en 2º fuimos al museo de los inmigrantes una mañana, hicimos una recorrida, una merienda y un taller para trabajar historietas con un profesor encantador, empezaron a preguntar si alguno quería decir algo de lo que habían visto, Ignacio, levantó la mano y hablo delante de todos incluso de otros no solo sus compañeros, tranquilo “dijo que le impresionó mucho el vagón en México donde la gente va apiñada para cruzar la frontera, no sabía que sus compañeros habían pasado por eso, se expuso tanto de una forma tan sensible, no era el mismo que estaba en el fondo del salón cuando lo conocí (Marta, 21 de noviembre de 2020)

El recuerdo desde la mirada, un grupo de estudiantes que presentaban una “feria gastronómica” que se presentaban diferente al cotidiano del aula, y una estudiante que parecía “otra”. Con vestimenta típica, con comidas del país que les tocó. Con una explicación adecuada. “Su grupo fue la mejor presentación”, eso a mí como profesor – describe Braulio- me llegó mucho. Aparece lo afectivo nuevamente entretejiendo la mirada y el sentir del profesor.

Escuchar y mirar la descripción de Braulio, me hace sumergir dentro de esta narrativa, transportarme a ese momento. Braulio describe con mucha emoción la vivencia del proyecto, el lugar que ocupó Rocío en el grupo, en la presentación, al punto que llega a decir “parecía otra”. Me

pregunto ¿otra estudiante que se sale de la norma? ¿Otra estudiante que desobedece los formatos estándar de estar en clase, se ser y actuar en clase? Y ante una propuesta novedosa, rompe la forma en como la miran-miraban siempre (desde el déficit, desde lo que le faltaba).

Que en la feria gastronómica su grupo fue la mejor presentación.

Me llegó mucho, esa preparación que hicieron, a los profes de Geografía nos pusieron como que lo teníamos que organizar. La dirección pidió que fuera interdisciplinario.

Inglés participaba en las biografías, en Historia participaba, en Biología las calorías, etc. de lo que se utilizaba en las recetas, etc.

En Geografía lo evaluamos como un escrito mensual, una evaluación... Se pidió que fuera un proyecto, después se pidió que se les diera tiempo para prepararse, tiempo que necesitan para coordinar la vestimenta. Me parece interesante ese trabajo, el día de la feria es impresionante la gente que viene (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Bruno expresa que leía en el rostro de la estudiante “sus dificultades”, pero también su gratitud. Nos dice “ella con la mirada te decía gracias por entenderme...” El profesor explicita este hecho como gratificante, nuevamente aparecen elementos de la mirada y la escucha como componentes fuertes de la construcción del “vínculo educativo” de un agente y de un sujeto de la educación.

De ella hay una cosa que me gratificaba, hay formas de decir, de mirar, ella se daba cuenta, era consciente de sus dificultades, y se daba cuenta de que se la entendía. Percibí de ella que con la mirada te decía “Gracias por entenderme”. Y eso gratifica (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Por último, Sandra describe el registro de un día que “lo ve llorando” al estudiante, al acercarse y conversar con él, le cuenta que se está sintiendo muy cansado entre el liceo y el fútbol. Lo describe como “desbordado emocionalmente”. Sandra realiza dos acciones muy importantes en la construcción del vínculo educativo como profesora: “mirarlo” y “escucharlo”. Pero también cuenta con la disponibilidad temporal y emocional, para preguntarle, analizar, y devolverle.

Una vez que lo vi llorando, él es muy sensible. Y me acerqué y le pregunté que le pasaba. Y me dijo que estaba muy cansado, que no estaba pudiendo con las tareas del liceo, y con el fútbol. Que no quería preocupar a la madre. Él estaba como emocionalmente desbordado. Aquí yo pienso que lo académico queda como en segundo plano, pienso cómo le voy a exigir el reconocimiento de un verbo cuando emocionalmente no se siente bien. De todos los acercamientos que tuve con él, este fue el que más me conmovió (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Entre los actores educativos entrevistados, explica Laura, que considera el acompañamiento fundamental en su rol, y dentro de ese acompañamiento, “la escucha” es muy importante. Hablar, conversar, escucharla, recorridos de un proceso que contribuyen a fortalecer emocionalmente a Martina. Aparece implícitamente la vorágine de los tiempos de adscripción, del movimiento permanente, pero de la clara visualización que Martina necesita un tiempo, el tiempo de Aión, para fortalecerla, para animarla, para potenciarla cada día.

“El acompañamiento es permanente en mi rol como adscrita, preguntarle ¿cómo está? Escucharla, hablar con ella, cuando ella viene a la adscripción estamos siempre solucionando determinados emergentes y le digo esperá que hablamos” (Laura, 1 de diciembre de 2020).

Skliar (2016) insiste en que “los modos de mirar producen afectaciones en las historias singulares, de tal manera que podríamos decir: “dime cómo te han mirado y te diré quién eres” (Conferencia en San Justo), aquí se podría decir que los profesores han mirado y escuchado profundamente a estos estudiantes. Y que estos modos de mirar han producido afectaciones, han dejado huellas en los estudiantes. No podemos dejar de mencionar aquí la metodología diseñada para la presente investigación, los profesores y otros actores que responden en las entrevistas, son elegidos por los estudiantes por la significatividad en su oficio, arribando a la idea que de algún modo, han sido elegidos porque han mirado y escuchado de otro modo. Que se han tomado otro tiempo, que han reflexionado, que ha existido un retorno en sí mismo. Y el reconocimiento y el respeto ha sido mutuo. Han estado disponibles para los estudiantes, ha existido una proximidad.

La conversación

En las experiencias de las adecuaciones curriculares se considera importante conocer si existe conversación entre los estudiantes y el profesor, entre los estudiantes y otros actores educativos, entre los actores educativos en general, con la familia, y entre las diversas formas que tendría el centro educativo para construir “conversación” a propósito de que los estudiantes cursen con adecuación curricular.

Etimológicamente, conversar viene de con (reunión, encuentro) y versare (girar, dar vueltas, cambiar). En definitiva es algo que hacemos en reunión, donde se transforman las ideas y nadie sale como llegó. Todos se transformarían.

La conversación así planteada remite a la libertad porque conversar “vincula, pero no ata: el sentido es común, pero lo hace desde la autonomía de los participantes” (Canales, 2002, p. 34), ya que no es individualista ni autoritaria, ni se sostiene en el lugar de poder de nadie, además está ligada a las formas en que se da la cotidianeidad, a las políticas de la amistad, la solidaridad, el respeto, lo fraterno, a la igualdad desde la diferencia y también, a la posibilidad de equivocarse.

Conversar “es un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra... entre dos o más fragilidades” (Skliar, 2017, p. 173).

Sofía considera que si está muy perdida conversa de la propuesta con el profesor, aunque en otras prefiere preguntarle a sus propios compañeros. También se conversa sobre situaciones que les preocupa, narrando que una vez conversaron sobre la situación de una profe y una asignatura, buscando mejorar. Pero esta misma estudiante no identifica otro actor educativo que converse en el liceo. Sí existió conversación entre la madre y la adscripta de la estudiante, consultando para realizarle un estudio clínico y ver si tenía dislexia.

Por lo tanto aparece aquí que las conversaciones se producen entre docente y estudiante, entre actor educativo y estudiante, entre estudiantes, con la familia, es decir de múltiples maneras. Buscando en todas ellas construir posibilidades.

Si, cuando estoy muy perdida sí –conversó de las propuestas- y hay otras veces que no, prefiero preguntarle a un compañero, porque sé que no va a cambiar. Para que me expliquen lo mismo”. “Hablábamos sobre alguna situación de clase. Por ejemplo una vez con una profe hablábamos sobre una situación, de una profe y asignatura. Para mejorar. (...) No con otro adulto –no converso-, con compañeros hablo más. Yo tengo confianza con mis compañeras. Mi madre vino hablar con la adscripta, a consultarla que le parecía si me hacían una prueba para ver si tenía dislexia. Y bueno ta, mi madre dijo vamos hacerte ese estudio y ver si tenés dislexia. (Sofía, 30 de octubre de 2020).

Mariana identifica que han conversado sobre la adecuación curricular con ella los adscriptos y la psicóloga. También la psicóloga ha conversado con el papá. Pero ella considera que los profesores hacen la adecuación como quieren, no le preguntan, no conversan con ella en su mayoría. Los compañeros la ven mal y le preguntan, pero los profesores no.

“Este año si, la psicóloga y los adscriptos. Y mi papá conversó con la psicóloga acá. Sobre los profesores dice: “Ellos hacen la adecuación como quieren, no me preguntan”.

“¿Conversas de otros temas?” “Si el profesor no me pregunta no converso, nunca preguntaron, los compañeros notaban cuando andaba mal pero los profes no. Los compañeros en clase preguntaban si me veían mal. Los profes no” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

Ignacio hace referencia en primer lugar a la forma en que su familia conversó con actores del centro educativo, “llevaron los papeles” de la psicomotricista, necesarios sobre todo para Dibujo. Para que la docente de Dibujo elaborara su adecuación curricular. Luego cuenta que solo

conversaba con la profesora de Idioma Español, de la asignatura, que la profesora lo ayudaba con algunas letras, con algunas palabras.

Dos ideas se encuentran de las adecuaciones, una conversación de actores del liceo y la familia buscando “un diagnóstico”, buscando pistas para que la profesora de dibujo pueda trabajar con el estudiante. Y por otra parte, la pasividad o costumbre de Ignacio, al decir “no tengo problema en llevar papeles” “siempre en la escuela llevaba”, aparece algo como de lo esperable, de lo natural en su proceso. Lejos está la idea de los procesos, de la posibilidad, de la transformación.

La inercia habita en Ignacio a partir de su aceptación por llevar los diagnósticos y en los modos de operar la institución educativa, pidiendo diagnósticos para pensar una propuesta educativa. Me pregunto ¿Cuánto de ese diagnóstico opera como pronóstico? ¿Cómo destino preestablecido en el trayecto escolar de Ignacio? ¿En qué se transformará la práctica educativa y el encuentro con el estudiante a partir de que los diagnósticos estén en el centro educativo?

Mi familia llevó los papeles, le van diciendo a los profesores sobre todo dibujo, que es donde tengo más problema, por suerte solo en 1º y 2º hice unas tutorías. Y problema solo dibujo. No tengo problemas en llevar papeles y esas cosas, siempre en la escuela llevaba, desde tercer año voy llevando papelitos a las maestras y profesores, dejé de ir a la psicomotricista porque era muy lejos de mi casa. Después cambié de psicomotricista y aprendí bastante y me gustaba. Si en el curso de segundo sí. Tenía una profesora de Idioma Español que me ayudaba con algunas letras, algunas palabras se me iban. Conversaba solo de la asignatura (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

En esta situación, Rocío menciona que conversaron sobre la adecuación curricular con la mamá, que la mamá trajo la documentación de la clínica, para que en el liceo sepan que tienen que hacerle adecuaciones. Rocío explica que ella no estudiaba porque le costaba, que para ella era difícil, aunque para el profe la tarea fuera fácil.

Con respecto a los profesores, la estudiante cuenta que conversaba con el profesor de geografía de las tareas, que el profesor le explicaba, que era bueno, agradable, y esas características daban confianza.

Dice Skliar (2018), la conversación es la forma que asume el lenguaje cuando el tiempo es entendido como una experiencia de detención, como lo contrario de la prisa (p.18). De este modo la conversación que aquí desarrollamos no es lo mismo que el diálogo, ya que aquella implica encontrar tiempo, y en la conversación el tiempo no corre tan de prisa, sino que fluye y se da tomando un carácter más personal, en el que se mira más al sujeto, que alcanzar un objetivo.

Hablaron con mamá, a mí solo me daban las tareas curriculares y las hacía, mamá trajo las cosas de las clínicas, para que sepan que tenía adecuaciones, me daban tareas más

fáciles... Yo no estudiaba porque me costaba, por eso para mí era difícil. (...) Para el profesor lo que me ponía era fácil. Pero para mí no. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Conversaba con el profesor de: geografía, o sea si no entendía una pregunta me explicaba y hablaba con el del curso sobre si iba bien o mal, me gustaba como persona, era agradable, eso me daba confianza. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Martina considera que primero los profesores hablan con los estudiantes, por ejemplo si tienes muchas materias bajas, primero hablan y les sugieren asistir al espacio de tutorías para fortalecerse. Si no vas y no cumplís, entonces, llaman a tu familia, y conversan con ellos. Narra otra forma de conversar, dándoles tiempo para que reflexionen, y luego sino hay transformación, entonces el siguiente paso es llamar a la familia,

Martina cuenta que “con los profesores conversábamos de la vida de ellos o de la mía, es una forma de conocernos, y eso da más confianza”

Aparece aquí otra característica de la conversación, planteada por Skliar (2018), que tiene que ver con el tiempo, con la necesidad de tomarse el tiempo para conversar e ir viendo las posibilidades de los estudiantes y de las personas en general.

Dice Skliar (2028) que la conversación es la posibilidad de ser la primera y más honesta tarea de un profesor, en ella es necesario escuchar y aprender de nuestros estudiantes, ya que se refleja una especie de incongruencia cuando un profesor por muy conocedor que sea de los discursos sobre la educación y las adolescencias, no sea capaz de conversar con ellos. Conversar para educar.

Como que si tengo 7 bajas primero hablan conmigo que tengo que ir a las tutorías, sino voy, y si no asisto a tutorías, ahí si hablan con mi madre, pero primero hablan conmigo. Con los profesores a veces conversamos de la vida de ellos o de la mía, conoces más a los profesores, conoces un poco el carácter de él. Es como una forma que permite conocerlo, y da más confianza (Martina, 26 de noviembre de 2020).

Nicolás considera que no conversaron con él de la adecuación, pero si conversa de otros temas con los profesores, de aspectos de la vida, o en el caso de la profesora de Idioma Español, Sandra, habilitaba la conversación, podía hablar con ella. También destaca la conversación con la adscripta Irene, que hablaba de fútbol, destacando que con ella él tenía “mucho confianza”.

En reiterados momentos aparece el tema de la confianza, como asociado a la conversación, tema que se abordará en otra dimensión, pero que varios estudiantes lo traen como de la mano de la conversación.

Para Skliar (2018) una conversación es, esencialmente, un gesto pedagógico, conversar se dirige no tanto a aquello que las cosas son, sino aquello que hay en las cosas. Se conversa no tanto sobre un texto, sino sobre sus efectos en uno, se conversa no tanto sobre un saber, sino sobre sus resonancias en nosotros, se conversa no para saber, sino para mantener tensa las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino, el tiempo. (Skliar, 2018, p.18)

Y aquí aparece claramente en la temática que la profesora o la adscripta eligen para hablar con el estudiante. De aquello que a él le gusta, le apasiona, de aquello que despierta en el gusto por estar y por hacer. Se conversa de sus resonancias, de cómo se siente, de cómo sigue.

“No converso con los profesores de la propuesta” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

“Sí converso de otros temas, por ejemplo: con Historia ella venía y nos contaba del hijo y nos acercábamos. Con la adscripta hablábamos de fútbol por que el primo era (...) que juega en (...). Yo tenía mucha confianza en ella” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En relación a la Profesora de Idioma Español “Podía hablar con ella, habilitaba la conversación” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020).

En síntesis, para los estudiantes existió conversación con los profesores y otros actores educativos. Conversaciones importantes, no solo a partir de sus diagnósticos (que fue uno de los temas conversacionales) sino también de otras asuntos, de su tránsito por la institución educativa, de sus gustos o preferencias, de sus sentires. La conversación en el sentido planteada por Skliar (2018), detenernos a conversar con los estudiantes, implica pensar otra posibilidad o alternativa, diferente, des-patologizante. Es pensar en el estudiante con una vida singular, con un destino abierto. Estamos hablando de una conversación profunda, atenta, ética. Que no juzga. Lo diferente a dialogar.

La conversación para los profesores de asignatura

Con respecto a la conversación, varios profesores no conversaban sobre las adecuaciones que le hacían a los estudiantes. Carlos consideraba que ella se daba cuenta, pero nunca fue explicitado, que se sintiera como cualquier estudiante.

Braulio lo conversó como algo muy general. En cambio Marta sí conversaba mucho con el estudiante, lo alentaba, le decía “hace lo que puedas pero hazlo”, también conversaba con la familia, solicitándole colaboración en algunas tareas que consideraba que Ignacio necesitaba colaboración.

Si bien vemos aquí la diversidad entre los propios docentes, en todos ellos aparece un lugar para la conversación, un tiempo conversacional, que permitía generarle confianza al estudiante y trabajar sobre sus posibilidades, con él directamente o con su familia.

No, no le explicitaba no. Era evidente porque le mostraba otras tareas, le daba otro tiempo, pero no explicitado que estábamos haciendo una adecuación, eso no. Creo que ella sintió que había un trabajo diferencial, pero no con el nombre. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

No, trato de que se sienta como una persona común y corriente, que ella no tiene dificultades, si me lo plantea, de repente si lo puedo tomar en cuenta (...) la idea es hacer que no era distinta, era parte del grupo (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Alguna vez lo conversamos, alguna vez me comentó, “profe a mí me pasa esto, pero nunca vino a plantearme a mí me tiene que hacer AC. (...) El vínculo con Mariana, era muy bueno, no tenía una diferenciación con ella más allá de que podía tener una dificultad extra (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Si, lo conversábamos desde el lugar que él me decía “no puedo hacerla”, yo le decía intenta, hace como puedas, algo puedes, capaz que no es como tuquieres, aunque sea de otra forma, él tiene problemas con el trazo, yo le decía hace lo que puedas pero hazlo, y siempre hacía. Un día no me hizo una tarea domiciliaria, lloró en la puerta por que no la había hecho, tenía responsabilidad (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Si le mandaba notas a la mamá en el cuaderno cada vez que necesitaba que ella lo ayudara, cuando no estaba pudiendo con alguna tarea o tenía que quedarse a tutorías, muy presente, siempre venía, a fin de año hicimos una muestra de naciones, hicieron comidas típicas de diversos lugares y las familias ayudaron.

La mama vino a hablarme porque sei ban de paseo e iba a faltar una semana, estaba preocupada, le dije que él estaba capacitado para faltar una semana y después ponerse al día. Una familia muy presente y muy responsable (Marta, 21 de noviembre de 2020).

Bruno no conversa sobre la propuesta, porque no le hizo ver que trabaja diferente con ella. Si conversa desde su sentir, preguntándole cómo se siente, como está en la casa, aclarando que tampoco es que les pregunta asuntos personales, salvo que ellos traigan alguna situación. Se podría pensar desde el discurso de Bruno que aparece una mirada de estudiante integral.

Nos podemos preguntar ¿por qué este profesor no dialoga con la familia? ¿Qué le hace pensar que es tarea del psicólogo hacerlo? Quizás tenga que ver con su breve período de docencia en un centro educativo y lo considere así. Recordemos que Bruno no ha egresado de formación docente, es su primer grupo a cargo.

No, con ninguno de ellos, jamás le hice ver que el trabajo era diferente. Si le preguntaba cómo estaba en clase, como iba en la casa, como se sentía ... Tampoco soy de preguntarle cosas personales, salvo que ellos cuenten.

E: ¿Te comunicaste con la familia?

No, ahí ya trabajaban psicólogos, la madre estaba muy presente (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Sandra, sí conversaba con Nicolás de las AACC, ella considera que el estudiante es muy consciente de lo que le pasa. Sabe que se distrae y que es algo inherente a él, no porque quiera. Es importante destacar en Sandra el cuidado que tenía para abordar y acompañar a Nicolás., para no exponerlo delante de sus compañeros, para elegir el lugar y el momento de hacerlo. Así como la forma para conversar con la familia, si bien en general lo expresa desde la dificultad. Sandra considera que existe un desconocimiento de las adecuaciones curriculares en general, aunque señala que con la familia del Nicolás, era diferente, la mamá siempre estuvo presente, venía a la institución, y preguntaba cómo lo veían los profesores.

Sí, conversábamos. Él es consciente de lo que le pasa, su déficit, sabe que se distrae, que es inherente a él, que no es algo que lo haga por que quiera, es involuntario. Entonces lo conversábamos. No recuerdo que lo hiciera delante de los compañeros, eso era algo que siempre me cuidaba. Porque hay veces que los estudiantes si pones otra actividad diferente a un compañero, ellos empiezan y preguntan por qué, si tienen coronita, etc. Entonces tenés que empezar a explicar. Cuando no conocen la realidad del otro estudiante, entonces preguntan o atacan.

A mí me parece que hay un desconocimiento general de lo que son las adecuaciones curriculares, a nivel social y cultural. Porque a nivel general se desconoce lo que son las dificultades de aprendizajes, y cuando llamas a la familia, lo niegan, a la familia le cuesta reconocerlo, piensan que el estudiante está “enfermo” y cuando desde la institución llamas a la familia y decís que lo vas a derivar a la Psicóloga, ahí peor.

El cambio se podría producir cuando se normalice el tema de la dificultad de aprendizaje. Porque cada vez hay más. Entonces cuando en una clase haya estudiantes con dificultades, sea algo normal. Yo cuando empezamos un curso, a todos les digo, hay alguien que tiene dislexia, hiperactividad, que me digan, que hay que traer informe (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

E: ¿Te comunicabas con la familia?

Sí. Con la mamá si, vive cerca, ella siempre cuando se la llamaba estaba. En la entrega de boletines venía, y se quedaba charlando. Preguntaba cómo le estaba yendo. Cómo los profes lo veíamos” (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En síntesis, por parte de los profesores de asignatura, si bien existe una disponibilidad a la conversación en general. No aparece así para conversar sobre la propuesta de adecuaciones

curriculares, para conversar sobre la forma que aprende el estudiante o la forma que el profesor enseña, como construye y deconstruye la práctica educativa.

Pareciera que la hablar de la “diferencia” y de la inclusión está bien, pero cuando se hace carne en lo relacional o conversacional con el estudiante, le cuesta al profesor reconocer estas diferencias, trabajar desde la diferencia como un valor positivo, que aporta riqueza a la clase y al resto de los compañeros.

En muchos de los discursos de los profesores aparece esta sensación de “ocultamiento” de la diferencia del estudiante, para “no exponerlo”, “para que los compañeros no lo sepan”, entre otras explicaciones.

El lugar de la educación según Skliar (2003) percibir la diferencia del sujeto no es mirarlo como diferente, extraño, anormal, como el otro maléfico, dado que ello constituye una invención para separar, segregar, dividir, posicionando éstas marcas como opuestas a la norma (p.11).

Al contrario, percibir las diferencias es mirar quién es el otro en su subjetividad, lo cual no es anular la diferencia sino reconocerla y ello no implica hablar en términos de respetar y aceptar al otro, dado que esto alude a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto para ser lo que ya es. En este sentido, en educación no se trata de caracterizar que es la diversidad sino en comprender cómo la diferencia nos constituye como sujetos, “sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (Skliar, 2003, p.13).

Entonces estas conversaciones entre los profesores y los estudiantes, podrían estar reconociendo y poniendo en juego su singularidad, que cada uno pueda construirse. En lo educativo sería:

Buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. ... Y la relación educativa es el lugar en el que uno, como educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir, pero no para desear que nuestros alumnos sean quienes no son, sino para que encuentren su camino” (Contreras, 2002, p. 66)

La conversación de las adecuaciones curriculares con otros actores educativos

Juana expresa que sí conversaba de la propuesta de adecuaciones con Mariana, así como de otros aspectos en su rol de psicóloga institucional, por ejemplo algunos conflictos con otras compañeras, temas de convivencia y de estar transitando la adolescencia.

Si bien la psicóloga dice “nada de gravedad”, podríamos relativizar esta expresión, considerando que los estudiantes adolescentes en esta etapa evolutiva tienen sus características concretas, y que reciban la “escucha atenta” de una profesional de la educación y de la salud es importante. Así nos lo confirma en otro relato la propia estudiante. “Conversábamos sí, ahora no tan frecuente, ahora está más autónoma. Pero en otros momentos si lo hacía espontáneamente, está más grande más autónoma”. Su relación con el resto de la clase: “Algunos conflictos de convivencia propios de la edad que van y que vienen, nunca un conflicto grave” (Juana, 13 de noviembre de 2020).

Elena, en su lugar de psicóloga, considera que conversa de aspectos pedagógicos con la estudiante, sobre todos los días que la ve llegar al liceo triste, esos días trata de conversar más con ella. Su intención es acompañarla, enfocarla en los aspectos educativos, en la propuesta de AACC y sacarla un poco de sus temas familiares que inhiben los aspectos cognitivos.

Preguntarse por qué Elena atiende este aspecto de la estudiante ¿acaso un estudiante adolescente no podría estar triste en algunos momentos?

Otro idea importante que despliega la psicóloga, son algunas estrategias que ha pensado para fortalecer a Rocío desde la potencia, narrando que ha coordinado con la POB del liceo, para que cuando venga triste esté un rato en el espacio de biblioteca, leyendo, porque le gusta leer mucho, como forma de descentrarla del problema y luego sí que entre a clase.

Elena nos hace pensar en su lugar de acompañamiento, en la cercanía permanente que tiene con respecto a Rocío. En cómo han ido construyendo formas posibles de pensar acciones e intervenir, para ir junto con esta estudiante con adecuaciones. Elena nos deja pensando que esta puede ser una posibilidad para caracterizar el acompañamiento de otros actores educativos en los procesos de la experiencia de AACC:

Las veces que viene si, hablamos, sobre todo los días que vine media triste, o como pasó el día que iba a hacer la entrevista, se sentía mal, cuando uno se pone a hablar aparecen cosas de lo familiar, llegan a la tarde con cosas familiares que pasaron en el día, la idea es recomponer para que puedan seguir. Que puedan entrar a clase y dejar de lado la carga pesada de las cuestiones familiares. Tienen que entender que son estudiantes y tienen que empoderarse de sus cosas (Elena, 26 de noviembre de 2020).

Muchas veces ella se acerca, tenemos un espacio en el Liceo, también trabaja la POP, aprendí con la Rocío, más o menos sé que adulto o que referente yo la puedo vincular según el día, me di cuenta que la profesora de biblioteca la POB que es profesora de Idioma Español, hice alianza con ella porque sentí que podían vincularse, a Rocío le gusta leer y ella le daba libros, cuando Rocío, venía con ese peso de lo que le pasa en la casa trato de

habilitar otro espacio con otra persona, cuestiones que pasan en el ámbito familiar, para que trate de no repetir lo que le pasa en la casa porque ella es muy sensible se tiene que desvincular de lo que le pasa en la casa, trato de que vaya a espacios distintos para que pueda salir de eso (Elena, 26 de noviembre de 2020).

El tema de conversación de Irene con Nicolás era principalmente de fútbol, era el tema que los acercaba. Nicolás expresa que “ama ese deporte”, y en el caso de la adscripta además de gustarle tiene primos que juegan futbol y son conocidos públicamente. Pero en realidad la adscripta usa temas que les interesa a los estudiantes para acercarse y conversar con ellos, saber cómo están, escucharlos. A ella le gusta saber el nombre de todos los estudiantes al inicio del año, se preocupa para saberlo, siente que es una forma de acercarse también, decirles por el nombre. En relación Nicolás, el no interactuaba demasiado con el resto de los compañeros, en la clase estaba sentado adelante por sus características (para no desconcentrarse y a pedido de la familia) y en el recreo se conectaba los auriculares y miraba video de futbol.

El estudiante es muy futbolero y hablábamos mucho de fútbol en eso tiene una memoria privilegiada...yo soy prima de dos jugadores de fútbol... Su papá de la vida es súper futbolero, él mira fútbol de todos lados, sabe los jugadores de todos lados, de todas las selecciones, fútbol europeo. Me divierto mucho con ellos, soy una gurisa más, ver quiénes eran novios, y de quién gusta, eso conversábamos, él era muy tímido y yo lo naturalizaba, me da mucha ternura cuando empiezan esos vínculos, que se da a esa edad. Y a mí me gusta escucharlos.

Es un chiquilín muy tímido, de fútbol saca todo lo que sabe, pero en otras áreas no se prende. También le gusta el inglés, cuando la profe faltaba yo los hacía con ellos y me divertía pila, tal vez por eso el sintió que yo tuve un rol más importante que yo ni siquiera era consciente (Irene, 16 de diciembre de 2020).

Él siempre se sentó adelante y en el medio, es una estrategia fundamental para la concentración, la mama insistió. A mí me obsesiona aprender el nombre de los alumnos, paso la lista 3 veces, a ellos les gusta y son nuestros primeros acercamientos. Yo me obsesiono aprenderme el nombre de todos. No me permito máximo 20 días no saberlos. Esa es una forma de aprendérmelos y acercarme. Yo entiendo que ellos se afectan mucho cuando uno no se sabe sus nombres, si he notado que lo sienten.

Nicolás en los recreos siempre estaba viendo videos de fútbol, a él no le interesaba la interacción, en segundo mantuve la estructura y lo cambié con chiquilines que estaban más en sintonía con el con eso del fútbol, estaba integrado pero interactuar no era su prioridad” (Irene, 16 de diciembre de 2020)

A modo de síntesis, se puede observar como la conversación se ubica en un lugar importante en la construcción del vínculo entre estudiantes, docentes y otros actores educativos para las adecuaciones. Skliar, considera además que por más tecnicado que esté el ámbito educativo “la educación es el enclave de la conversación”.

De todos modos, advierte: “lo que se puede percibir en las instituciones educativas es la falta de una lengua común, la presencia de una lengua sin sujeto, es decir, la ausencia de una lengua para la conversación” (Skliar, 2018, p. 19). Parecería en este caso, por motivo de las adecuaciones curriculares, como causa o como consecuencia, los diferentes actores educativos o docentes intentaron buscar una lengua común (un tema, un pretexto) para conversar con los estudiantes. Para acercarse, para conocerlos más, para pensar juntos otras alternativas que colaboren en el proceso educativo.

Pensar también que es a través de las AACCC o estas como mediaciones, que los docentes u otros actores se detienen a conversar con ellos. Pero ¿qué pasa con otros estudiantes que no tienen AACCC? Parece que los tiempos lectivos, los tiempos escolares hacen que Chronos funcione en tiempos sucesivos, estableciendo límites, restando potencia y posibilidades, restando oportunidades.

Queda resonando: ¿realmente estos docentes y otros actores conversan con los estudiantes? Podríamos pensar que algunos sí, de acuerdo a sus discursos.

El reconocimiento del otro – La importancia del otro.

Filloux (1996) sostiene que no hay sujeto sin Otro sujeto que lo reconozca como tal. Es decir, no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve. En este sentido emerge en las entrevistas la importancia de ese otro docente, u otro actor educativo reconocido por el estudiante, en relación a lo que significó la asignatura y a sus características en las propuestas. También el reconocimiento del docente u otro actor educativo para con el estudiante con adecuaciones.

Los enunciados de Lévinas y Mélich posibilitan en gran medida el alcance y el despliegue de aquel ejercicio real de la convivencia en la escuela en tanto exhortan al maestro a deconstruir su quehacer cotidiano, al estudiante, a saberse como un sujeto otro en medio de las más otredades móviles, y a la escuela como aquel escenario fundamental para hacer que las complejas relaciones humanas se gesten, se construyan y se transformen intencionalmente.

De este modo, Sofía reconoce al profesor de geografía, subrayando que “le ponía onda, explicaba con alegría”, aludiendo a que explicaba hasta entender, y eso genera deseo de estar, de entrar a clase, “siempre con una sonrisa en la cara”. Agregando también que existen otras experiencias que no son así. Esta misma estudiante tras preguntarle por otro actor educativo que

la acompañe en su proceso, nombra al profe de Matemática – a Carlos- , al mismo tiempo que no identifica a otro actor del centro (un cargo no docente por ejemplo), menciona “no encontrar a la adscripta”.

Al ser esta la primera entrevista que se realiza, van configurándose algunas preguntas, tales como: ¿Qué es lo que hace que los estudiantes consideren disponible a otro actor? ¿Cuándo es que van en busca de ellos? ¿Qué características tendrían que tener estos actores educativos para ser reconocidos por los estudiantes?

Sí, Geografía, el profesor era muy agradable, muy divertido, le ponía onda a la clase. No estábamos todos quietitos (...) Al preguntarle lo que entendía por divertido, responde: “Le ponía onda, explicaba con alegría. Yo no entendía, y él me lo explicaba de otra manera, siempre con una sonrisa en la cara. Era una asignatura que te invitaba a entrar, porque hay clases que no te dan ganas de entrar, aunque ta, tenés que entrar. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

A un profe, al de matemática, y otro adulto del liceo, no, porque yo no hablaba mucho con la adscripta, cuando iba a buscarla por el boletín, nunca la encontraba. Otro profe, el de Geografía, con él hablaba, a mí me costaba mucho, pero mamá iba hablar con él, y estaba todo bien. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

En cambio, Mariana reitera reconocerle al docente las ganas que le ponía para construir la clase de Educación Social y Cívica. Destaca la diversidad de propuestas que traía a clase como trabajos en equipo, actividades de verdadero o falso, propuestas de escrituras o carpetas, y no solo el escrito tradicional. También su forma de explicar en clase, se le entendía y repetía hasta que todos entendían, a él “le importábamos todos, y no utilizaba un tiempo aparte para mí”.

Cívica, me gustaba porque de derecho entendía y el profesor me ayudó un montón, al entender la materia no tenía diferencia con los compañeros, él tenía una forma de explicar que me hacía entender las cosas, no tenía que recurrir a un tiempo aparte (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

Sobre el Profesor “él le echaba más ganas a la clase, estaba todas las clases sacando dudas, nos proponía tareas diferentes, no un escrito tradicional, hacía trabajos en equipo, verdadero o falso, una carpeta, él le ponía onda” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

En las entrevistas se buscó indagar en la relación con los otros compañeros o pares para realizar trabajos de clase u otras actividades. En esta situación Mariana no reconoce en clase a otros compañeros, considerando que uno de los motivos era que ella hacía trabajos diferentes, y eso la ponía en un lugar diferente: “Muchas veces al hacer yo un oral y otros no ahí empezaba todo, me echó mucho para atrás las críticas y eso”.

En relación a esta idea se entiende que la estudiante hace algunas tareas diferentes porque tiene AACC, porque el profesor Marcos hace tareas diferenciales para ella, pero que esta “diferencia” se observa en la clase, y la estudiante “lo siente” de un modo que genera un relacionamiento y reconocimiento con sus pares diferente. Preguntarse si ese sentir de Mariana ¿lo habría expresado al profesor en algún momento? ¿Si se conversó con sus compañeros? En el proceso de las adecuaciones es recomendable, expresa Borsani entre otros autores, conversar con el grupo, explicitar lo que se hace en el grupo, quizás en este caso, hacerlo hubiera evitado que la estudiante se sintiera criticada, que le quitara posibilidades, oportunidades.

Me llevo bien con compañeros de otros cursos en este no. Muchas veces al hacer yo un oral y otros no ahí empezaba todo, me echó mucho para atrás las críticas y eso.

¿No había otros compañeros que hacían lo mismo que vos? No, entonces siempre fui la diferente.

¿El profe no traía diferentes actividades? No, solo diferente para mí. (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

Con respecto al reconocimiento a otros actores educativos, la estudiante nombra enseguida a la psicóloga del liceo, se siente acompañada por Juana, tanto en lo pedagógico ayudándola a buscar las tutorías, conversa con los profesores como va; pero también en los aspectos emocionales, preguntándole si está bien, conversando con ella.

“La psicóloga me ayuda a buscar las tutorías, me pregunta si estoy bien, habla con los profesores, ¿cómo voy? ¿Cuál es la causa?” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

Por momentos hay estudiantes que identifican a más de una docente de asignatura importante en su proceso, resultándoles complejo tomar la decisión de nombrar a uno. En este caso Ignacio identifica la forma de enseñar de la docente de Historia, explica bien, trabaja con videos, hace esquemas y los explica. La reconoce desde sus elecciones didácticas para dar clase, que permite que él comprenda mejor lo enseñado o construido en clase. Pero también señala a la profesora de Idioma Español, porque lo ayudó.

Con respecto a los compañeros de clase, existe reconocimiento de él, trabaja en grupo, ha preparado orales y escritos para la clase. Se lleva bien.

Sí, Historia me gustaba mucho, siempre me gustó. La profe que tenemos explica muy bien y se queda hablando con nosotros. Si no entendíamos nos dejaba unos días más, nos explicaba muy bien y nos mandaba videos. Hacía esquemas largos, pero después los explicaba muy bien. Luego videos. La profesora de Idioma Español, es la que más me ayudó. (...) No, nunca necesité hablar con el psicólogo. Tampoco con la POP. (...)

En relación a los compañeros de clase: “Me llevo muy bien, hemos hecho trabajos orales en grupo y escritos, sobre todo orales” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)-

Rocío nombra a dos profesores Historia y Geografía, pero destaca al profesor de Geografía: Braulio. Lo describe como un profesor de “edad alta”, que explicaba lentamente, que entregaba materiales con sopas de letra, crucigramas. Trabajaba con mapas, y los compañeros la ayudaban, trabajaban en grupo. Todas estas formas de trabajar a ella le gustaban y lograba aprender.

“Historia y Geografía”(Rocío, 20 de noviembre de 2020).

Del Profesor de Geografía:

No recuerdo el nombre, recuerdo que tenía edad alta. Que era lento, explicaba lentamente, para no hacerlo tan rápido como otros profesores, daba fotocopias con sopas de letras, crucigramas, preguntas, me gustaba la sopa de letras. En los mapas no me iba muy bien, pero era grupal, y mis compañeros me ayudaban (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Aparecen en el acompañamiento, el reconocimiento de la estudiante a la figura de la adscripta y de la psicóloga. En el caso de la psicóloga Elena, ella plantea que existe mucha conexión.

“La adscripta me hablaba. La psicóloga no me hablaba mucho pero este año mucha conexión. Las dos me ayudaron” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Martina reconoce al profesor de geografía Bruno, en este reconocimiento aparece su forma de explicar “fácil”, que le permitió ir enganchándose, se acercaba a los grupos de trabajo y explicaba de nuevo. Además que “te daba aliento, me daba para adelante”. Aparecen en este reconocimiento características de la forma de enseñar de Bruno que le servían a la estudiante para comprender geografía, pero también aspectos de lo afectivo o emocional, que permiten animar a la estudiante a continuar, a que siga. Palabras que en la estudiante impactan y son traídas a esta entrevista de forma muy claras.

Geografía, porque era como no sabía jota y el profesor lo explicaba fácil y fui enganchándome, si no entendías nada él se acercaba a tu grupo y lo explicaba.

E: ¿O sea que trabajaba en grupo y te explicaba?

Si no entendías él se acercaba a tu grupo, y si decías no entendí, él te daba aliento, me daba para adelante” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Con respecto a otro actor educativo, señala de forma inmediata a la adscripta, que si bien no recordaba el nombre, reconoce que la ayudó muchísimo, me ayudaba a buscar material o para

hacer alguna tarea. La identifica en un lugar importante en su proceso en el curso. En relación a los compañeros, también se lleva bien en general.

Una adscripta, no me acuerdo el nombre mi madre la tiene agendada Si ella me ayudaba pila, me decía si necesitas algo te ayudo y te busco. (...) Ella me decía que se podía sentar conmigo un ratito y buscábamos cosas, me ayudaba, no era como otros profesores.

Me llevo bien con los compañeros, a veces se ponen como quilomberos cuando quieres escuchar pero me llevo re bien (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Nicolás nombra a la profesora de Idioma Español. Destaca su juventud, eso para él la hacía menos estricta y se podía hablar con ella. Expresa que las propuestas de clase, por ejemplo imaginarse el final de un cuento, le gustaba.

Destaco aquí este aspecto de lo intergeneracional, emergiendo la cercanía en la edad como un factor positivo en su vínculo con la profesora.

Idioma español, la profe. La verdad que era simpática, era joven eso la hacía menos estricta, tenía más libertad con ella. Podía hablar con ella, habilitaba la conversación, como vive en mi barrio, hablábamos. Me gusta escribir, hacer un cuento e imaginarme el final” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Nicolás también nombra a la adscripta Irene, reconociendo que lo ayudaba, que le preguntaba “aparte” si necesitaba algo. Mientras que con sus compañeros se lleva bien, hace muchos trabajos en grupo, maquetas, juegos.

La adscripta, me llamaba aparte, me preguntaba cómo iba, me ayudaba. (...) Con mis compañeros me llevo muy bien, me tocó con muchos compañeros de la escuela. Hacíamos trabajos en grupo, maquetas, juegos. Como eran compañeros cercanos me ponía a hablar de otra cosa, me distraía un poco, pero era bueno” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En síntesis, para los estudiantes el reconocimiento a los profesores está en aquellos profesores que le ponen “ganas” a la clase, y están con “buena cara”, que están con alegría y con buena onda en clase. Por lo que para los estudiantes el trato y la forma de relacionarse y presentarse en la clase es muy importante. Reconocen a los profesores que explican de varias formas hasta que todos entienden el tema, en aquellos que se preocupan por todos. Que traen actividades diferentes, tales como: juegos, verdaderos –falsos, carpetas, proyectos, audiovisuales, imaginarse el final de un cuento, trabajar con mapas, trabajos en grupo, y no solo el escrito tradicional. Por otra parte destacan y reconocen el valor de lo afectivo, su cercanía, más allá del trato, el afecto, el cuidado, la pregunta ¿si están bien? Dos estudiantes observan el tema de lo intergeneracional, en una situación un docente mayor (año previo a su jubilación) pero que explicaba

en forma lenta, y eso la ayudaba mucho a entender. En otra, el estudiante señala la edad de la docente (muy joven) y que eso la hacía menos estricta y mucho más cercana a él. Son dos ejemplos, donde la dimensión de la edad del profesor juega efectos que permiten mayor cercanía.

Una estudiante señala, como factor que la afecta en el relacionamiento con sus compañeros de clase, es el tema de recibir una propuesta diferencial, en tanto el profesor en algunos momentos le ofrece hacer otras actividades.

Podemos observar diferencias en las estrategias utilizadas por los docentes y en las formas de aprendizaje de los estudiantes, pero también vemos que no para todos los estudiantes “lo diferente” tiene un lugar cómodo, por el contrario, parece que en estas relaciones la diferencia aún sigue siendo una barrera para el aprendizaje y la participación.

Cabe la posibilidad que para estos estudiantes que sienten cierta “incomodidad” al recibir propuestas diferentes, o ser tratados como diferentes o comentarios de sus compañeros, podrían estar apegados a concepciones de la “anormalidad” parafraseando a Foucault, desde el lugar del “raro” o “extraño”. De la mirada que quita potencia al diferente.

Por otra parte el contenido y la forma de construir el proyecto de la clase se percibe, es importante en los estudiantes, pero también son importantes las formas de relacionamiento, como se construyen las relaciones pedagógicas, y se va construyendo el vínculo educativo, en este caso los estudiantes hablan desde las emociones como alegría, buena cara, la confianza que generaban, que les pregunten ¿cómo están? Su cercanía o proximidad. Parafraseando a Skliar (2018) su disponibilidad, su hospitalidad.

Para los profesores:

En relación a pensar alguna experiencia significativa que hayan reconocido con el estudiante con adecuaciones, los profesores traen a su recuerdo y narran algunas experiencias.

En este caso este profesor recuerda a Mariana muy participativa, describiendo que estaba en las elecciones de consejeros o del CAP, en las organizaciones de actividades con sus compañeros como rifas o el viaje de fin de año. Siempre con una actitud colaborativa, y lo destaca como algo positivo de ella.

No es casual que el profesor de Cívica reconozca en Mariana estas actividades, con frecuencia en la vida cotidiana de los centros educativos, estas actividades están muy conectadas a la experiencia de esta asignatura. De todos modos, existe también un reconocimiento de la vivencia de Mariana en la vida ciudadana, en su interés por participar, elegir, organizar a sus compañeros. Actividades formativas, que transforman, que vinculan desde otro lugar a la estudiante, la experiencia de la relación con el saber pasa por otros lugares.

Si, a nivel social, ella era participativa en las actividades no solo en la clase, alguna elección de autoridades, organización de viajes, rifas, siempre tuvo predisposición y colaboración, actividades que le encantaban. Lo rescato como positivo. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Con respecto a realizar propuestas basadas en proyectos, el profesor de Cívica expresa que algunos años sí y otro no. Que el año que corresponde al acompañamiento con Mariana no propuso proyectos, pero que es una estrategia que utiliza en forma compartida con otras asignaturas, por ejemplo Historia.

En relación a planificaciones diversificadas, el docente considera que no hacía, que la propuesta era la misma para todos, y que la estudiante con adecuaciones “se insertaba correctamente”. Que en algunos momentos replanificaba por todos, en aquellos puntos que era necesario volver a explicar o que no estaban quedando claros.

Resulta llamativa la expresión que utiliza el docente aquí “insertarse correctamente”, me quedo pensando ¿qué sería insertarse correctamente en un curso? ¿No salirse de la norma? ¿No preguntar? ¿Asentir con la cabeza haciendo como si entiendo?

Propongo aquí una reflexión profunda, “un retorno sobre sí mismo”, en el sentido planteado por Filloux (1996), de los profesores, que implique el encuentro de intersubjetividades, la reflexión constante, la pregunta constante.

En 2019 no, en 2018 sí. Tenía que con una investigación sobre las elecciones, que le parecían a los uruguayos, si el calendario era muy extenso y había que acortarlo, les mande investigar qué le parecía al ciudadano el calendario electoral, estuvo bueno.

E: ¿Esos proyectos los haces solo o coordinado con otros actores?

Si en ese caso con la profesora de historia y mi colega de Educación Social y Cívica de la tarde. (...) No, no hacía planificaciones diversificadas, lo normal, replanificaba si al alumno no le estaba llegando, la Mariana, 13 de noviembre de 2020 se insertaba correctamente” (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Para Marcos en este proceso de adecuaciones con Mariana, hubo apoyo institucional, desde la propuesta que se diseñó para ella, como desde actores concretos, principalmente los adscriptos y la psicóloga. Describe a la psicóloga Juana con un trabajo activo en la institución, pasando por los salones, estando en la adscripción, “con un rol activo”.

Interesante poder definir esta presencia de otros actores educativos y concretamente a la psicóloga. En este caso pregunto ¿qué es lo que ella hace diferente para que tanto la estudiante como el profesor la definan así? ¿Cómo acompaña? ¿Cuáles son las características de su plan de

trabajo? Cabe destacar que este centro educativo tiene un número elevado de estudiantes (más de mil), es un centro grande ediliciamente, y parece que este actor educativo (con 30 horas) está muy presente en ellos.

A nivel Institucional hubo apoyo del liceo, la primera línea de adscripción si, con el adscripto trabajamos en intercambio de opiniones, charla sobre su AC no pero si apoyo institucional a todos los estudiantes.

La psicóloga la tengo presente, la he visto trabajar en forma activa en la Institución. Sin tener conocimiento pormenorizado de su trabajo, la psicóloga siempre está en la adscripción, pasando por los salones, con un rol activo” (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Para la profesora Marta de Idioma Español fue muy significativo ganar el premio de proyectos interdisciplinarios. La experiencia, esa vivencia ha quedado, al decir de la profesora, como una huella muy profunda en estudiantes y profesores que formaron parte. En este proyecto se comprometió mucho Ignacio, pero era una propuesta diversificada, donde todos formaban parte desde sus fortalezas. Destaca que trabajar en proyectos hace que si un docente falta, se pueda seguir trabajando en este sentido en otra clase, que unifica criterios por parte de los docentes, y los estudiantes se entusiasman mucho.

Ganamos el premio con este proyecto. Era inter institucional, ganamos un premio de proyectos interdisciplinarios... se sacaron fotos, no lo podían creer, fue maravilloso. Ellos llevaron los germinadores, crearon historietas maravillosas. Se le llamó de Fortalecimiento de la lectura.

Los profesores que no se sumaron al comienzo, comencé con mis amigos, cuando llegaban otros docentes ellos le decían en que parte esta del proyecto, al final se sumaron. Le contamos al estudiante de que se trataba el proyecto, de los objetivos que buscábamos, pusimos todas las cartas sobre la mesa. Esto va a ser así, por esta razón. Y los mismos estudiantes les preguntaban a los profesores en que parte del proyecto iban.

Fue muy bueno, ejemplo que si faltaba un docente podía seguir trabajando, estaba pautado lo que íbamos a trabajar. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Para el profesor Braulio, el reconocimiento está en la psicóloga y en la adscripta. Considera que no hubo demasiada información sobre las formas de hacer las adecuaciones a la estudiante, pero cuando tenía horas puentes (ya que ella hacía algunas materias no aprobadas el año anterior) se iba a la adscripción, y el trabajo de la adscripta fue muy importante, de acompañamiento. Dice el docente “la trataban con cariño y con límites y me lleve la sorpresa de que avanzaron mucho”. Entiendo que este “avanzaron” implica esa relación mutua y profunda que se genera entre algunos

actores educativos y los estudiantes, al punto que el docente lo toma como parte de un mismo proceso para describirlo.

Tanto la psicóloga que cambió y ha hecho un rol más importante, se ha involucrado mucho, nos ha hecho llegar muchos informes, nunca me preguntaron demasiado sobre las adecuaciones, cada actor va haciendo lo que puede sin haber leído nada especializado. Por ejemplo lo que pasó con la estudiante que tenía horas puente se iba con la adscripta, la trataban con cariño y con límites y me lleve la sorpresa de que avanzaron mucho (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

En esta situación el profesor Bruno, siente que no compartía demasiado su propuesta con otros docentes. Considerando que muchos colegas hablan etiquetando al grupo, con expresiones tales como “están infumables”, o hablan desde la queja permanente, para él no aporta, como tampoco aporta la “expulsión de clase”. Prácticas que en su centro educativo las observaba con frecuencia. Me pregunto sí mucho de lo que expresa este docente, no es lo que hace que la propia estudiante reconozca en él una forma de desarrollar la docencia desde otros sentidos y precisamente son estas características que hace que lo identifique y lo mencione como significativo para el presente trabajo. Explica que sí coordina y comparte con algunos profesores que buscan construir y proponer estrategias para acompañar a todos los estudiantes, nombrando a las profesoras de Idioma Español y de Ciencias Físicas.

No, no conocían, había diálogo con otros docentes porque era generalizado, con docentes del curso. Tal vez no hablaba con otros docentes por que se veía desde la crítica, con dichos tales como “Están infumables”. Por eso no hablaba mucho. Ya sabía que no iba a tener acuerdos con esos colegas. En cambio con otros colegas si, por ejemplo con la profe de Ciencias Físicas, con una I Español, ahí conversábamos más pensando estrategias, y no escuchaba quejas.

No le encuentro sentido a la queja, no produzco nada, como tampoco estoy de acuerdo a la expulsión de la clase. Claro es más cómodo, pero no están los estudiantes (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

La profesora de Idioma Español Sandra identifica a la Adscripta Irene y al Sub director como otros actores que conocen su propuesta y su forma de trabajar con los estudiantes. Señala el reconocimiento de la Adscripta Irene, que “siempre nos felicita”. Sandra también comparte con la profesora de Matemática, coordinan y hacen actividades en conjunto.

Sí, aparte yo trabajaba cerca de la adscripción y dirección. Así que supongo que sí. Además la adscripta siempre nos felicitaba, nos decía a la profe de matemática y a mí que

trabajábamos precioso. Y el sub director me visitó en la clase del Nicolás, 27 de noviembre de 2020, no me hizo ninguna observación (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Sandra reconoce el lugar que ocupa la adscripta en esta relación educativa, destacando la comunicación fluida con los padres. “Todo el tiempo ayudándolos” a los estudiantes. La profesora comenta al final, que este año no está la adscripta Irene en el liceo y la mamá del estudiante con AACC ha notado su ausencia, comentándoselo.

Recuerdo la actividad de la adscripta de ellos, ella divina todo el tiempo en comunicación con los padres, todos los tiempos ayudándolos a ellos (los estudiantes) en sus inquietudes, la madre de Nicolás, siempre me dice que lástima que este año no está la adscripta. La adscripta muy bien. Y la profe de matemática muy bien también. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En síntesis, para los profesores el reconocimiento a los estudiantes con adecuaciones curriculares entrevistados, está no solo en el proceso de aprendizaje sobre el contenido de la asignatura, que lo fueron desplegando y aprendieron. Sino también en el relacionamiento, en cómo se van moviendo en la clase y en el centro educativo. Se destacan acciones o actividades de participación estudiantil, como delegados de clase, en organizaciones de clase para hacer beneficios, así como el lugar que desarrollan algunos estudiantes fuera del contexto de aula o del centro, en salidas didácticas, además de la importancia de hacer estas actividades. En otra experiencia aparece la alegría de “ganar el premio por el proyecto interdisciplinario”, donde todos los estudiantes con sus diferentes características colaboraron, y el estudiante con adecuaciones fue protagonista, desarrollando sus habilidades en comunicación oral, entre otras.

Los profesores también reconocen a los otros actores educativos, como adscriptos, psicólogas, sub directores, aquellos cargos en los centros educativos que tienen un lugar de acompañamiento a los estudiantes, de escucha y disponibilidad, de nexos con la familia o con otras instituciones.

Otros actores educativos

Con respecto a los otros actores, en el discurso hay mucho de lo que traen los profesores y los estudiantes. El reconocimiento es devuelto a la tarea de docentes y al lugar que ocupan los estudiantes.

En este caso el reconocimiento es a la psicóloga Juana, este actor educativo expresa que el acompañamiento y el pienso es una tarea compartida entre la dirección y la adscripción. Que su tarea no es en solitario. Quizás esta sea una clave de la psicóloga, el trabajo compartido y colaborativo con otros actores. Se observa en sus respuestas la seguridad, al sentir el apoyo de este equipo.

Destaca las características de la dirección del centro educativo, una dirección cercana a los estudiantes, que los conoce, que se preocupa por ellos y se ocupa, buscando alternativas, como en este caso, que cursara las materias insuficientes, amparado por una circular reglamentaria, pero que no repitiera, con todo lo que esto implica, y el impacto para una estudiante con estas características. Define a la dirección “de cercanía” edilicia (al mudarse de edificio) y de relacionamiento con los estudiantes.

Esta figura educativa, desde su práctica de psicóloga, ofrece algunas características interesantes para destacar en esta relación y que hace que sea reconocida por su acompañamiento a Mariana: ¿Qué características presenta este acompañamiento para ser reconocida por la estudiante y por el profesor? ¿Cuánto de poder reconocer a los otros está en mí? Y ¿qué importancia tiene que ella misma puede reconocer en los otros su colaboración y el trabajo en grupo?

Si, la adscripción siempre estuvo presente, el trabajo con tutoría fue intermitente, la dirección el año pasado tuvo un rol muy importante, ellos decidieron directamente que cursara las 4 materias, hubo una intervención con los docentes. Era una dirección que se mudó a este edificio y conocía a los estudiantes, fue de cercanías, , fue una dirección que conocía mucho a los estudiantes, coincide con todo el proceso de Mariana, ella interpretaba perfectamente a la dirección como una adscripción más (Juana, 13 de noviembre de 2020)

En esta relación, aparece la figura de otra psicóloga, Elena. Reconoce en Rocío que no es muy sociable, pero si observa otras fortalezas muy importantes y se las devuelve. Narra una salida didáctica que realizaron, y ella observó y se lo pudo devolver, “su capacidad de liderazgo”. Destaca que en su lugar de acompañamiento fue muy positivo verla moverse en otro contexto, que no era el mismo de siempre, era muy desenvuelta, nada que ver con la estudiante de todos los días en el centro educativo.

Aparece una idea importante en la tarea educativa, que es importante subrayar, la posibilidad de otras propuestas que surjan desde el liceo, en este caso, la potencia de las salidas didácticas, donde se puede trabajar desde el aprendizaje situado o contextualizado, además de poder interactuar y conocer a los estudiantes desde otras dimensiones. Aquí la psicóloga reconoció potencias o posibilidades en ella.

Fue un grupo reducido y se generaron más vínculos, ella no es muy sociable, hay que acercarse, ahí ella se abre, el año pasado tuvimos un diálogo no se imaginaba que podía ser más adelante que carrera, un día fuimos a expo educa, me pareció un lindo espacio, decidí llevar a muchos chiquilines de segundo para que empezaran a investigar en eso de las profesiones, fuimos como 10, fue impresionante como la Rocío, 20 de noviembre de 2020 se desarrolló, conocí otra estudiante, un diálogo con los de los stand, creo que ella se dio,

trate de devolverle que tenía capacidad de liderazgo con sus compañeros, los lugares donde se siente cómoda se desenvuelve, hay que acompañarla, era otra en otro contexto (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Con respecto a la participación en las adecuaciones curriculares, Elena coordinó mucho con la adscripta, y una de las características que destaca es la motivación. También destaca la importancia del rol de la dirección, la define como “pro de las adecuaciones o cursados diferenciados”, en este caso todo esto posibilitó el acompañamiento en equipo para la estudiante. Además del apoyo de la inspección de Institutos y Liceos.

Con respecto al reconocimiento en los profesores, este actor educativo observa que los profesores acompañaron este proceso de la estudiante entrevistada. Aunque aún visualiza prácticas homogéneas, con propuestas educativas iguales para todos, y donde tener presente las distintas vías de representación de la información para proponer en forma diversificada sigue costando.

Fuimos pensando como la motivamos y nos sentamos a pensar con la adscripta. (...) La directora que teníamos era pro de las adecuaciones o cursados diferenciados, en momentos del año es necesario que inspección te habilite para hacer una evaluación si es positivo o no (Elena, 26 de noviembre de 2020)

En esta adecuación con ella bien. Yo venía de un liceo donde estábamos acostumbrados a hacer muchas adecuaciones de todo tipo, una población más compleja a nivel académico, había que estar pensando diferentes variables para que tuvieran un aprendizaje continuo, habían adecuaciones de dislexia y otros tipos, había que pensar diferentes variables, cuando llegue no había tantas AC de este tipo, había otros tipo de adecuaciones pero no esto, nocturnidad o apoyos diferenciales, ese tipo de propuestas de a poco se empezaron a aceptar y de dirección siempre hubo un aval. En esta adecuación con ella bien. A veces pasa que los estudiantes o el profesor no tienen los mismos tiempos, una propuesta más única para todos, desde lo visual, desde lo auditivo. Cuesta (Elena, 26 de noviembre de 2020).

La adscripta Laura, reconoce e identifica claramente a la estudiante, considera que existe una relación mutua de escucha y atención en la tarea. Donde se percibe por ciertos momentos la necesidad de la propia adscripta de pedir ayuda a otros, expresando textualmente “Apareció una psicóloga brillante en el liceo, va una vez por semana, la bombardeamos”.

Para la adscripta la estudiante necesita de mucho acompañamiento, de cercanía, sino se va perdiendo, “se sienta en el fondo” por ejemplo. “Y necesitas que vos te sientes con ella”.

Laura de todas las formas explica la importancia del acompañamiento y la contención emocional cotidiana que Martina necesita, eventos de la vida personal han marcado profundamente en la historia de Martina, y hace que los actores de docencia indirecta que estén en el centro, estén acompañándola, dándole ánimo, “para adelante”, como decía el profesor de geografía Bruno, en expresiones anteriores.

Apareció una psicóloga brillante en el liceo una vez por semana, la bombardeamos. En un momento la estudiante me dijo que me vio ocupada y le quiso comentar cierta problemática a otro actor del liceo y le dijo que viniera al adscripto, si no hubiera estado no hay otro referente, uno siempre tiene que estar, en el liceo la conocen a la estudiante, ella siempre está, cuando no viene preguntan por qué no viene. Ella precisa las tutorías, en las clases se sienta en el fondo y se pierde.

A Martina la conocen todos, porque siempre está, ella precisa la clase personalizada, un docente para ella, se pierde en la clase, se sienta en el fondo, necesita que vos te sientes con ella (Laura, 1 de diciembre de 2020)-

En este caso, la adscripta Irene, también es reconocida tanto por Nicolás como por la profesora de Idioma Español Sandra. Ella reconoce claramente al estudiante, lo destaca en las posibilidades y conocimiento en el fútbol, sus gustos, sus preferencias. Destaca el trabajo con otra adscripta en equipo y el conocimiento del subdirector en su forma de acompañar.

POP no había, teníamos a la Psicóloga, pero las intervenciones de ella estaban focalizadas en otros alumnos, con Nicolás no ameritó que interviniera.

Yo tenía una compañera espectacular que hacíamos dupla, se divertía mucho los conocía, compartíamos muchas cuestiones. Era su primer año en la adscripción, si bien ella estaba arriba con segundos y terceros, ella los conocía también. El sub director...Además la adscripción tenía una ubicación cercana al salón, y venían a conversar. Muchas veces estaba él y conversaban de fútbol, Nicolás si sabe que te gusta el fútbol te busca. Estoy segura que va a tener un desempeño en los medios de comunicación por que en esa área es brillante (Irene, 16 de diciembre de 2020).

En este proceso de entrevistas y análisis, tanto en estudiantes, como en profesores y otros actores existe un reconocimiento del otro, destacando sus características, sus fortalezas, sus posibilidades para aprender o para enseñar, entre otras. Por lo que vemos que en la educación la concepción “del Otro” sujeto de la educación es muy importante, y en estas relaciones están bien definidas, dice la psicoanalista Aromí “el sujeto es efecto del lugar dado desde el otro” (2003, p. 125).

“El descuido del otro es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro...” (Skliar, 2008, p.18). Lo que considero que en estas relaciones construidas entre estudiantes, profesores y otros actores, precisamente el reconocimiento del otro va sucediendo, se van fortaleciendo mutuamente, y transformando en conjunto. Donde además de la presencia de estudiantes y profesores, ellos señalan a otros actores, como la presencia y el trabajo en equipo de directores, otros adscriptos, el equipo educativo, trabajando en forma conjunta, aportando al pienso colectivo, y generando estrategias compartidas de acompañamiento para los educandos. Concepciones muy interesantes, que coinciden con las ideas de Skliar, al decir que la presencia del otro, como materialidad que contradice y desafía, tiene que provocar nuevos modos de enseñar, modos que renuncien a la lógica de “dar” y “medir”, y asuman que esos otros diferentes son iguales frente a lo que se enseña pero distintos frente a lo que se aprende. Pero además en ese reconocimiento, se perciben por muchos momentos, una relación, ciertas afectaciones, características del reconocimiento a “Otro” señaladas por Skliar y por Larrosa (2009) como necesarias en una experiencia educativa “que sólo será tal si se produce encuentro, relación, afectación”.

En síntesis, más allá del reconocimiento del otro, aparece en el proceso educativo, en el encuentro con otro/otros, la importancia de ese encuentro, de la relación y también de la afectación. Características que se fueron desplegando en las voces y en las narrativas de los protagonistas.

Sostienen varios autores que el valor de sentido y significado del otro y la otredad son fundamentos éticos que ponen de manifiesto aquella figura que convoca al sujeto uno a pensar, en tanto se piensa, como un sujeto otro. Aparecen en las entrevistas varias características en relación a este proceso. La importancia de los otros actores educativos acompañando, los otros actores observando que solos no pueden que necesitan del equipo de dirección y de las inspecciones apoyando, los estudiantes señalando las características de los profesores para hacer propuestas atractivas, interesantes, que contemplen sus características y su reconocimiento a que están aprendiendo. El lugar definido, y reconocido por los estudiantes y profesores de otros actores, y así vamos en una especie de círculo girando por los diferentes actores, reconociéndose, y cuanto más reconocimiento, más potente lo que se produce, y al final su centro: los estudiantes y sus posibilidades.

Por último, “alteridad, reconocimiento: no es reconocer al otro. El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí. No es nombrar al otro. Es ser llamado por él” (Skliar, 2018, p.165). Considero que en estas relaciones pedagógicas, vinculantes, tanto los estudiantes, como los profesores de asignatura y los otros actores educativos, en todos los casos estuvo presente este “ser llamado por él”. Esta presencia y este respeto de alteridad, de presencias subjetivantes.

Decir Confianza

En el proceso de encuentros entre estudiantes, profesores y otros actores educativos en cada centro, se considera fundamental, como característica para la constitución del vínculo educativo: “la confianza”. Para Cornú (1999), la confianza es constitutiva de la relación pedagógica. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (p.19)

Para ello poder conocer de la voz de los estudiantes, profesores y otros actores esta característica será muy importante. Primero como señala Cornú, la confianza tiene de un tiempo circular, que va vehiculizando y habilitando otros procesos a futuro. De todos modos, la confianza en el estudiante es distinta, porque está dirigida a un adulto, es lo que para Brailovsky, inicialmente lo humaniza. Y en definitiva, dice este último autor, la confianza del estudiante en el maestro es “confianza en sus saberes”.

De acuerdo a esta idea, nos dice Rocío en relación a su profesor de geografía, que en su relación pedagógica con él, cuando no entendía algo el volvía a explicar, conversaban del curso y sus progresos, evaluación y autoevaluación del proceso. La estudiante plantea que le “gustaba como persona, que eso le daba confianza”, aparecen características de este profesor que le permiten a la estudiante tenerle confianza.

Conversaba con el profesor de geografía: “o sea si no entendía una pregunta me explicaba y hablaba con el del curso sobre si iba bien o mal, me gustaba como persona, era agradable, eso me daba confianza”. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

En cambio, para Martina la confianza estaba dada por conversar de aspectos de la vida de cada uno —del estudiante y del profesor—, generando en esa conversación más conocimiento de cada uno “como persona”, y de ahí la confianza.

Es interesante esta dimensión que trae la estudiante, entendiendo que en las teorías educativas hay sobre conocer al estudiante, pero en este caso, es la estudiante que trae sobre esta dimensión del docente. Me pregunto ¿cuánto hace de ética esta dimensión en la docencia? ¿Cuánto de oportunidad o de posibilidad habría para generar otros procesos en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo repercute este conocimiento en la relación? ¿Para qué? ¿Con qué finalidad?

Con los profesores “A veces conversamos de la vida de ellos o de la mía, conoces más a los profesores, conoces un poco el carácter de él. Es como una forma que permite conocerlo, y da más confianza” (Martina, 26 de noviembre de 2020).

En Nicolás, una conversación sobre un tema que le interesa y le gusta era desplegado con la adscripta Irene, y desde allí, considera la temática, reafirmando “yo tenía mucha confianza en ella”. En esta situación, sucede lo inverso a la estudiante anterior, la confianza se logra antes de conversar temas personales o de su interés. “Con la adscripta hablábamos de futbol por que el primo era (...) que juega en (...). Yo tenía mucha confianza en ella” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En cambio la confianza del profesor en los estudiantes dice Cornú: “la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornú, 1999, p.23). En palabras de Brailovsky (2019): “la confianza es indisoluble del saber. La confianza en el alumno es en sus posibilidades de aprender” (p. 226).

Para el autor mencionado “decir confianza” retoma preguntas que nos provoca como docentes, del orden de ¿cuánto debo saber acerca de mis alumnos? ¿Cuánto debo conocerlos? Dice Brailovsky (2019) vuelve a poner en duda el sentido de ese saber que el discurso pedagógico exige acerca del alumno (su perfil psicológico, su legajo, sus diagnósticos) para oponer su saber relacional, situado, singular (p. 227)

Para el profesor de matemática Carlos, el vínculo y la forma de relacionarse con la estudiante era muy amena, algo que no es exclusivo con la estudiante con adecuaciones sino con todos los estudiantes. Para el profesor de ahí nace “la confianza” , basada en una relación donde “la no presión, el chiste, las risas, en una relación cordial, dejando rastros de que necesita cierta ayuda, pero abriendo cierta confianza para que pueda pedir ayuda, mire profe, no puedo hacer esto, no me sale”.

El profesor fundamenta esta forma como oportunidad para generar en los estudiantes la posibilidad de expresar cómodamente “sin presión” lo que no puede, y recibir ayuda, andamiaje o mediación por parte del profesor o de los pares. Muy cercana a la confianza el profesor señala “la comodidad”, como características necesarias para que los estudiantes expresen “pedir ayuda, mire profe, no puedo hacer esto, no me sale”.

El profesor resalta la importancia de construir vínculos, como un elemento a destacar en lo educativo, diferenciando la importancia de desarrollar habilidades y aprendizajes pero también a saber relacionarse, que ambas características son importantes en el proceso evolutivo y formativo de los estudiantes.

La relación con la Sofía era muy amena, muy simpática, de mucha complicidad, que no es exclusiva tampoco con ella... La confianza surge en base a la relación, en la no presión, al chiste, a las risas, en una relación cordial, dejando rastros de que necesita cierta ayuda,

pero abriendo cierta confianza para que pueda pedir ayuda, mire profe, no puedo hacer esto, no me sale.

Y bueno brindarle la comodidad frente a la clase que ella pueda expresar en el curso que no entiende. (...) Para mí la comodidad es fundamental. Bueno es muy gratificante que los estudiantes me quieran, soy así, no sé. Pero sin sentir que estoy desequilibrando la parte del aprendizaje. Ellos, los estudiantes, vienen a aprender habilidades, pero también a relacionarse, pero puntual a los contenidos la exigencia no está determinada por los vínculos, la construcción de vínculos es importante (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

Bueno, a partir de ahí, fui teniendo un trato como más más cercano con ella, tanto en el aspecto de los trabajos como en lo sentimental, también trataba establecer una relación amena y de confianza y bueno que se sintiera cómoda con el profesor, Y en eso subrayo como fundamental, y así baso los avances de ella, más allá de los trabajos de ella (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

Creo que más más allá de los planteos, actividades, el tiempo que se le dio a la estudiante a diferencia con otros yo creo muy importante el tema de brindar la confianza a la estudiante, que se sienta cómoda, con eso yo creo que es fundamental y en eso es que baso mucho los avances con ella, es fundamental. Más allá de lo de los trabajos presentados y de lo que uno puede variar, en ese sentido (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Más allá de la concepción del profesor Carlos de Matemática, de entender y destacar la importancia del vínculo educativo y desarrollar la confianza y la comodidad en los estudiantes para aprender, él profundiza en un aspecto asociado a la asignatura y expresa “hay un bloqueo social, una forma de percibir a la matemática que es como un fantasma”, por esta razón considero que la confianza es fundamental, para que opere como salida, como forma, además del apoyo de las familias, para romper con esas etiquetas. Para el profesor se puede y se sale de ese estigma de no poder aprender en general y matemática en particular.

Es muy interesante la postura y la concepción del profesor, primero por las características y lo que representa en lo cotidiano la Matemática, pero además, trae la importancia del vínculo educativo y la confianza como características que permiten generar la posibilidad en los estudiantes, tal cual el plato de Bravslavsky. Pregunto aquí ¿cuánto hay de la mirada de otros adultos –anteriores a los profesores en el liceo- que han limitado o colocado barreras para que ese aprendizaje no suceda? ¿Cuánto hay de miradas “manchadas”, colocando el foco en lo que no se puede y en lo que no sabe? Y Pienso en la dificultad de este profesor para romper estas concepciones y estas miradas y generar en estos estudiantes otras formas de aprender Matemática.

Sí considero, que hay un bloqueo social, una forma de percibir a la matemática, que es como un fantasma, sin conocer cómo funciona la matemática, de antemano, yo no voy a aprender. A decir que no voy a entender.

En concreto sí, considero que es fundamental la confianza. Y los padres son fundamentales acá. Y vienen de la escuela así, con etiquetas. Pero los frustra mucho, pero también de un día para el otro salen de ese estado, pasan a “me encanta matemática” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

En esta relación entre el profesor de geografía Bruno y la estudiante Martina, aparece lo emocional sobre los aprendizajes. Para el profesor es complejo identificar aquí la adecuación, considerando que ella misma se coloca etiquetas “soy una burra”, por lo que la posibilidad para el profesor es “tratar de estar ahí con ella y decirle que puede, tú puedes”. Para el profesor hasta que no supere “la tranca emocional” no logrará llegar a los aprendizajes. Se podría pensar que en esta relación, hay que continuar construyendo y fortaleciendo el vínculo educativo con la estudiante.

El “vínculo educativo” se convierte en un habilitador de procesos en la relación, de este modo el profesor brinda la confianza a la otra persona –estudiante- para desarrollar el potencial que trae y reconocerlo. Con seguridad mucho de los movimientos transferenciales puestos en juego y comentados en páginas anteriores, se estarán poniendo en juego aquí, dando lugar a múltiples formas de ser y estar en el aula, en el grupo, y también fuera de ella. La confianza “está siendo”, en el encuentro, en la interacción, en la intersubjetividad producida.

Además de que la confianza del profesor –o maestro- en sus alumnos y sus posibilidades, al decir de Brailovsky, es un gesto ético.

El tema de ella es emocional, una tranca emocional (...) Es emocional no de aprendizaje. Que podemos hacer, lo emocional no creo que pueda. Una adecuación ¿para qué dificultad? Hasta que ella no logre poder, cuando lo logre va a explotar y avanzar. Darle para adelante, ella era muy común decir soy una burra, tratar de estar ahí con ella y decirle que puede, tú puedes (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Para Brailovsky (2019) los encuentros “en confianza” están en sintonía, se despiertan de lo gestual, por ejemplo a partir de la mirada y las palabras del otro. Cuida las relaciones y asume las responsabilidades. El propio autor mencionado, agrega “sentirse seguro”. Junto a quienes estamos “en confianza” nos sentimos cómodos y hacemos algo en conjunto sin atender al desempeño, transitando la experiencia. Conceptos asociados al profesor de matemática Carlos que traía de su experiencia con Sofía la “confianza y la comodidad”, necesarias para que un estudiante se sienta con posibilidades de aprender.

En este sentido podemos decir que la confianza es tanto de los estudiantes como de los profesores, o en todo caso se genera en el encuentro de ambos, en la relación entre ambos, o al decir de Brailovsky la confianza es indisoluble de la alteridad, no es de uno o de otro, pues sucede “en el entre” de los individuos. Confiar habilita a la conversación, fortalece las relaciones pedagógicas y el vínculo educativo, posibilitando el aprendizaje. Desafiando así a las etiquetas, los estereotipos y por qué no a los diagnósticos, y lanzándose a la posibilidad y a las potencia de lo que si pueden hacer los estudiantes. Decir confianza.

El vínculo educativo en los sujetos de la experiencia por centro educativo

En las relaciones de los sujetos de la experiencia con AACC se priorizarán aquí las características más relevantes en la construcción del vínculo educativo y aquello de lo común que emerge en el discurso, caracterizando así a cada centro.

En el liceo A, para la estudiante Sofía la conversación con el profesor de Matemática era fundamental, eso le daba confianza para continuar. Así como reconoce y destaca el lugar de Carlos en su proceso de aprendizaje. El profesor Carlos, destaca “la mirada”, como mirar-la y saber cómo estaba ese día, para acompañarla, él habla de la “transparencia en la relación”. Nos da idea de lo mutuo, de lo común en ambos.

En el liceo B, la estudiante Mariana reconoce al profesor Marcos a través de la modalidad de enseñanza, de cómo proponía diversidad de propuestas. Para Marcos ese vínculo se fue construyendo mediado por el tiempo, “le daba más tiempo”. Para la Psicóloga Juana la clave del acompañamiento en Mariana fue “la cercanía”, con ella y con su familia.

En el liceo C, para Ignacio lo fundamental fue la conversación con la profesora de Idioma Español, como lo ayudaba. Para Marta, el respeto y el reconocimiento al estudiante, características de un vínculo que se fortalece por la propuesta del proyecto interdisciplinario.

En el liceo D, Rocío destaca la confianza, mientras que el profesor Braulio la recuerda por la mirada, y trae la mirada en la feria gastronómica. Para Elena, a través del acompañamiento más directo, de cercanía, con la familia.

En el liceo E, Martina destaca la conversación, que los profesores conversaban con ella, reconoce en esa conversación como pilar al profesor de geografía Bruno. Expresa que esa conversación le generaba confianza, la fortalecía. Para Bruno, era a través del “acompañamiento emocional” sobre todo, que construía con la estudiante. Pone en palabras la disponibilidad que tenía para escucharla, contribuyendo en su autoestima. En tanto, la adscripta Laura, nombra el acompañamiento, la escucha y la conversación.

En el liceo F, el estudiante Nicolás resalta en la construcción del vínculo la conversación, la confianza y que la profesora le daba más tiempo para realizar las actividades. La profesora Sandra, destaca la cercanía con Nicolás (con más tiempo). Mientras que la adscripta Irene destaca que no hizo nada diferente con Nicolás en relación con otros estudiantes, pero ella destaca la importancia de construir un vínculo, que en este caso se caracterizó por la disponibilidad traducida por ella en “estar ahí”, “eso más afectivo”.

Podemos sintetizar que, si bien en estos sujetos de la experiencia existen matices y pequeñas diferencias, ellos reconocen la importancia del vínculo educativo como habilitador y posibilitador en los aprendizajes de los estudiantes con AACC. Donde características tales como la conversación, la confianza, el dar más tiempo, la disponibilidad, el mirar y escuchar diferente son características claves para la relación con el saber de los estudiantes y profesores.

5.5 El oficio de enseñar: “el profesor artesano”

Sobre la enseñanza y el aprendizaje

Conocer, caracterizar y analizar los modos de la enseñanza que se despliegan en las relaciones con estudiantes con adecuaciones y el acompañamiento realizado, será un recorrido necesario. Pero en el mismo momento que se indaga y se conocen modos de enseñanza (o estrategias), los estudiantes estarán narrando las formas en que sienten aprenden, comprenden, entienden un tema.

Se parte de la idea de “oficio de enseñar”, y por lo tanto de una noción de Sennett sobre el “profesor artesano”, que luego tomará Jorge Larrosa y continuará desarrollando, evocando en la huella subjetiva del artesano. En este sentido se busca rescatar el valor de lo propio, de la autoría de cada docente, y cómo ese recorrido da mucho placer en quien se siente desafiado hacerlo.

Para Larrosa (2020), en el oficio del profesor nos encontramos con los cotidiano, con un modo de ser y de actuar, un modo de vivir, muchas veces en ese oficio cuestionar todo, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios, dice el autor.

Para los estudiantes: Aprender

En esta relación, nos dice Sofía, que aprende cuando el profesor explica tantas veces hasta que ella entiende, destacando esta forma del profesor de explicar. Otra forma de aprender es pasando por los grupos de clase, al ver lo que otros compañeros están haciendo sobre la actividad. Reconoce que aprende en forma visual, por lo tanto señala que al ver lo que están haciendo aprende. También los pares van explicando, y esto la favorece, aparecen acá las concepciones de Vygotsky y Bruner, sobre la mediación y el andamiaje, respectivamente.

Si bien menciona que los docentes usan métodos que sirven, agrega que no siempre los usan. Además de reconocer que ella también se está “esforzando más”. Aparece con frecuencia presente en los estudiantes este carácter de ida y vuelta entre el enseñar y el aprender, así como la idea que no solo depende del docente sino también del interés, del deseo o del esfuerzo de ellos como estudiantes. Esto último lo destaco, ya que por mucho tiempo se consideraban a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como un único proceso definido con las siglas PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje), y en el recorrido se ha podido ir observando que esa dimensión tomada como unívoca lo que hace es homogeneizar el proceso y entender que en el mismo momento que un docente enseña un estudiante aprende, cuando en realidad no siempre sucede así. Esta relación no es temporalmente lineal.

También para Sofía se sugerían tareas domiciliarias diferenciales: “pero cuando iba hacer los deberes, las preguntas que tenía, me costaban, me costaba agarrar. Y ahí le decía al profe y me ponía otro tipo de trabajo, que era el mismo resultado, pero diferente, otro procedimiento”. Importante esta idea que menciona Sofía, ya que las AACCC han estado caracterizadas por presentar actividades diferenciales, y aquí vemos una experiencia en la clase de geografía.

Si yo digo que no entiendo, y el profesor me explica de otras formas, entiendo. Me pasa por ejemplo con matemática es que cuando me lo explica, recalca, recalca, entiendo. Y si no, pido pasar por los grupos, y veo lo que están haciendo y me explican los compañeros, porque yo soy más visual, si ve me queda más. Pero con el pizarrón no sé porque no me queda. Y le pido al profe para pasar por los grupos, así podemos hablar como lo hacen y explican y yo ahí como que entiendo. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Si sí, hay métodos de los profesores que me sirven. Que ellos no usaban mucho pero me sirve. Voy en forma como los demás compañeros, Ahora estoy entendiendo más, pero me estoy esforzando más. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Bueno el profe de Geografía por ejemplo, que cuando explicaba yo entendía bien, pero cuando iba hacer los deberes, las preguntas que tenía me costaban, me costaba agarrar. Y ahí le decía al profe y me ponía otro tipo de trabajo, que era el mismo resultado, pero diferente, otro procedimiento. Ese me acuerdo, porque siempre lo hacía. No me acuerdo de otros. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Aprender para Sofía es “Aprender cosas nuevas que no sabía, estudiarlas a fondo”. Sobre las consignas y actividades, ella menciona el gusto por aprender álgebra “me encantaba, y entendía”. Entonces en este caso era ella misma quien pasaba por los grupos a explicarle a los compañeros cuando no entendían.

Destacó la importancia de gustarle a los estudiantes la asignatura o el área a aprender, se observa en esta estudiante ese gusto, como lo dice hasta en su lenguaje para-verbal. Además de sentirse parte del grupo, de la clase, protagonista del proceso de aprendizaje; explicándole a sus compañeros cuando no entendían, ha internalizado ese aprendizaje y lo puede explicar a otros.

Otra idea que trae en su discurso Sofía es que en otras asignaturas, como en biología, la profesora no explicaba de otras formas. Cuando se lo solicitaba no lo hacía: “ella explicaba siempre lo mismo, no cambiaba la forma, y yo no entiendo y ella igual explicaba de la misma forma”.

Anijovich (2014), entre otros autores, plantean la importancia de diversificar las propuestas, las formas de enseñar, la importancia de atender a los gustos, a los ritmos y a los intereses de los estudiantes. También, la importancia de la escucha, atenta y profunda, en el sentido planteado por Skliar (2018), acá aparece una estudiante solicitando le expliquen nuevamente una consigna que no entendió, y no sucede la explicación. Me cuestiono ¿Cuánto de importante es saber sobre lo disciplinar, pero también escuchar a los estudiantes cuando no entienden? ¿Cuánto de importante es variar en las formas de explicar y en el lenguaje? Pero también destaco la importancia de la cercanía a los estudiantes, también en la relación con los saberes, para que esa relación suceda, precisamente en la interacción.

Aprender. Esa es difícil, como te lo explico. Aprender cosas nuevas que no sabía, o agarrar y estudiarlas a fondo. No sé cómo explicarte “Por ejemplo matemática con álgebra, me encantaba, y entendía. Yo estaba muy entusiasmada, y era súper fácil. Y cuando los compañeros preguntaban yo iba por las mesas a explicarles. Es que es muy fácil esa parte y me gustaba.

En biología, yo preguntaba que no entendía, y no intentaba explicarlo de otra manera. Y ella explicaba siempre lo mismo, no cambiaba la forma, y yo no entiendo y ella igual explicaba de la misma forma (Sofía, 30 de octubre de 2020).

En esta relación, Mariana considera que las consignas o actividades propuestas dependen de la asignatura. Comenta que en algunas asignaturas para los escritos le ponían imágenes, o en Inglés para ordenar o unir, sustituyendo la escritura. En esta situación se observa que los docentes (de asignaturas de mucha escritura) hacían propuestas diferenciales para la estudiante con adecuaciones, lo que le generaba burlas de los compañeros, con expresiones tales como “porque es burra le ponen diferente”.

Visualizo en este proceso de aprendizaje de la estudiante con adecuaciones, al proponerle actividades diferenciales, una consecuencia en el relacionamiento con sus compañeros. Me pregunto ¿En qué lugar queda la estudiante? ¿Trabajan los profesores los alcances de las propuestas educativas, su finalidad y sentido? ¿Dónde queda en todo este proceso el lugar a la

diferencia, el respeto a todos, la posibilidad de producir diferente, vivir la diferencia? ¿Dónde está “el contrato didáctico” del Anijovich menciona?

En los escritos me ponían imágenes para que me diera cuenta o en Inglés me ponían cosas para que yo ordene en vez de escribir, en Matemática me ponían ecuaciones exactas para que yo eligiera. Es según la materia los tipos de propuesta. En Matemática es mucha cuenta, en Inglés es mucho escribir, por eso me ponía tareas de unir, etc. En el resto de las materias es mucha escritura, entonces como me ponían cosas diferentes, saltaban las burlas, porque es burra le ponen diferente (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

En cambio, nos dice Ignacio, siempre hice lo mismo que el resto de los compañeros. Diferencia las consignas de acuerdo a la asignatura, explicando que en el caso de matemática era más práctica, en el caso de literatura más lecturas y cuentos, en el caso de Historia más definiciones, en Educación Física jugar al fútbol o basquetbol. Nombra a Dibujo (en realidad Educación Visual y Plástica) comentando que allí hacen dos láminas por mes, muchas proyecciones y comenta “con las proyecciones tuve problemas, ahí no las puedo resolver”. Recordemos que el estudiante comentó que tiene un diagnóstico de psicomotricista, y asiste con ella para fortalecerse en este aspecto. Si bien considera que las actividades eran para todos iguales, reconoce que cuando las láminas las llevaban a la casa, él recibía ayuda de su madre para hacerlas. Podemos inferir que esa ayuda está relacionada con el motivo de su adecuación curricular, así como también el apoyo que recibe de la familia para resolver sus tareas académicas.

Yo siempre hice lo mismo que el grupo, en Matemáticas hice prácticas, en Literatura hice lecturas de biografías y cuentos, en Historia escribir algunas definiciones de cómo funcionaba en aquella época, historia nacional. Ed Física, Jugábamos fútbol, basquetbol y en Dibujo teníamos que hacer láminas dos por mes, hicimos proyecciones un montón y a fin de año teníamos que hacer caras y cuerpos, con las proyecciones tuve problemas, ahí no las puedo resolver” Responde sobre el tiempo que era el mismo para todos. Si, dos horas, pero las podíamos traer a casa y ahí recibía ayuda (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

El estudiante destaca los apoyos externos de profesionales de la psicomotricidad y la neuropsiquiatría, evaluando que lo han ayudado mucho, que se siente mucho mejor en algunas asignaturas. Reconoce que sin esa ayuda no sabe si habría podido lograr la aprobación.

Por otra parte, el estudiante reconoce los apoyos internos, en el propio centro, destacando las horas de tutorías, que en realidad son las horas de EPI de Matemática, el considera que en ese espacio aprendió, sentía se le explicaba más. Sin duda las clases de EPI a muchos estudiantes les favorecen, ya que son espacios más reducidos, con menor cantidad de estudiantes, elegidos por criterio del docente (con orientación de Inspección).

Entiende que aprender es “adquirir nuevos conocimientos de alguna materia o algo específico”. Lo asocia a la novedad, aquello que no sabe y lo conoce ahí, entiéndase en situación de clase.

Sí, con la psicomotricista y la neuropediatra aprendí un montón, a principio de año hacía una cursiva media fea, ahora estoy mejorando, también tenía problemas en entender problemas de matemática, ahora entiendo bien. He aprendido mucho de todo lo que he hecho, no sé si sin eso hubiera aprobado alguna materia. Sí, a principio de año fui a tutorías de matemática y me explicaba muy bien, bien varias veces si era necesario, dos o tres veces, fue donde más aprendí, en segundo fui y después en tercero ya no necesitaba.

Aprender es adquirir nuevos conocimientos sobre alguna materia o algo específico (Ignacio, 17 de noviembre de 2020).

Rocío recuerda Geografía, con propuestas de completar crucigramas o sopas de letras buscando identificar conceptos o términos. Nombra la asignatura de Historia recordando que usaba videos, y luego preguntaba sobre lo observado, eso considera que le permitía entender más del tema. Nombra la forma de Matemática y de Historia de hacer propuestas en equipo y con computadoras, identifica la ventaja de modalidades grupales narrando que algunos compañeros entienden más rápido, y luego le explican a él, y es una forma de entender. Nuevamente aparece la importancia del grupo, de los pares en la mediación o andamiaje para el aprendizaje.

En Geografía daba crucigramas o sopa de letras para identificar palabras, conceptos, términos, y en Historia la profesora ponía un video y preguntas relacionados y yo escuchando podía responder las preguntas, entendía más me costaba redactar la respuesta a las preguntas.

El año pasado en Matemática y en Historia, trabajamos en computadores, para los videos o para trabajar en la computadora, en equipo de a 3 cada uno tenía opiniones diferentes, me gustaba más, y algunos compañeros tienen más velocidad para tomar el concepto, eran más rápidos y entendían más, y ahí mis compañeros me explicaban y yo entendía más. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Rocío siente que aprendió de esta forma, destaca al profesor de geografía en su forma de “explicación”, diferenciando de aquellas experiencias donde los docentes dejan la fotocopia y no explican. Pregunto ¿cuál es la concepción de los profesores a la hora de construir una clase e interactuar con los estudiantes? ¿Qué significa dejar la fotocopia y no explicar nada, qué hay detrás de esta representación? ¿Cuáles con los fundamentos teóricos que sustentan estas prácticas?

También resuena la pregunta ¿qué es explicar bien? Respuesta que ofrece el estudiante, explicar es como hacer un resumen, explicar para contestar la pregunta.

El siente que estudió más o menos, en parte si, ha superado temas de matemática por ejemplo, pero en otras ocasiones no, sobre todo lo referido al área de la memoria. Considero acá, que si bien el estudiante aún tiene barreras para el aprendizaje relacionadas a sus características, ha logrado con estrategias superar otras y aprender.

Sí y no, geografía si por que el profesor explicaba más las cosas, los otros te daban la tarea y no explicaban profundo, dejaban la tarea, el de geografía explicaba bien, dejaba una fotocopia.

Como que si hay que hacer un resumen, o contestar una pregunta, o sea básicamente que explique para contestar la pregunta y después hacer el resumen.

Más o menos, porque antes con las ecuaciones ahora las sé hacer más o menos, sumar restar y eso en la escuela no me interesaba, pero ahora en el liceo aprendí algunas cosas, no puedo aprender las tablas, no me las puedo acordar, no me lo sé de memoria, tengo que andar con los deditos. (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

Surgen también, experiencias que no colaboraron en el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo en esta situación, lo primero que trae en el discurso Martina, es la experiencia de clase de inglés, recordando que el profesor nunca explicaba “te decía léelo como puedas, vos quedabas tipo...apenas se hablar español voy a saber inglés, se supone que el profesor tiene que leer contigo”. Martina demanda explicación para comprender los temas o ideas de clase. Por otra parte, nombra a la clase de Historia como una clase con características bien diferentes, donde la profesora trabajaba con fichas y con cuentos. Era necesario leer mucho. Otra asignatura nombrada es Geografía, en ella se trabajaba mucho con los mapas, ubicando líneas, países, ubicándose. También buscaban información por internet y eso le gustaba.

Aprender para esta estudiante es algo que no sabía y ahora lo está sabiendo, cita como ejemplo las ecuaciones. Entiendo que incluye el saber hacer, entonces aprender sería “saber hacer”. Recordemos las palabras de Beillerot y su idea de “fuerza creadora” en relación con el saber.

Pedían demasiados trabajos, ejemplo en Inglés te daban un cuento y tenías que leerlo, el profesor no te explicada, el profesor te decía léelo como puedas, vos quedabas tipo...apenas se hablar español voy a saber inglés, se supone que el profesor tiene que leer contigo.

En Historia era como otra cosa, te hablaban, no entendía nada de lo que estaban hablando, a veces trabajábamos con fichas, me acuerdo que era mucho de trabajar con cuentos, yo me tenía que leer todo un texto para contestar. En Geografía bien, tipo me gustaba, trabajábamos con las líneas imaginarias, puntos cardinales, mapas. Y había veces que te

decía que buscaras por internet. Y me gustaba. (...) Es algo que no sabía y ahora sé, por ejemplo las ecuaciones, no sabía un pomo, y ahora estoy sabiendo (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Agrega que la asignatura que más le gustaba era Geografía, en ella se trabajaba en grupos, además que el profesor se acercaba y te explicaba hasta que entendías. Pero además describe una característica del profesor, dice que “él te daba aliento, me daba para adelante”. Característica que aparece muchas veces en esta estudiante señalada de varias formas y en otros estudiantes entrevistados, característica que hace que el docente contemple otros aspectos, tales como su interés, sus ganas, su deseo de seguir estudiando y aprendiendo.

Geografía, porque era como no sabía jota y el profesor lo explicaba fácil y fui enganchándome, si no entendías nada él se asomaba a tu grupo y lo explicaba. Si no entendías él se acercaba a tu grupo, y si decías no entendí, él te daba aliento, me daba para adelante (Martina, 26 de noviembre de 2020)

Nicolás nombra a la asignatura de inglés y su propuesta con fichas para completar. En el caso de Historia, se enganchaba con la propuesta porque compartían el gusto por el fútbol y conversaban del tema acercándose, también usaba esquemas en el pizarrón que lo ayudaba a comprender. En geografía se trabajaba mucho con el mapa. Educación física le encantaba (recordamos que le gustaba mucho el futbol). Biología era “esquemático”. En cambio Ciencias Físicas, si bien la profesora era buena –al decir del estudiante- los temas eran difíciles y le costó mucho entender.

Por ejemplo Inglés, con fichas, por ejemplo una persona explicando un texto, algo de su vida y yo lo tenía que llenar. En historia me gusta mucho, el profe era hincha de Danubio y me enganchaba con el profe, y me gusta la materia. Era de pizarrón de esquemas, yo estudiaba los esquemas y entendía. Geografía era mapas, sopa de letras, completar el mapa. Educación física me encantaba. Biología era esquemático. Ciencias físicas fue una de las que más me costó, la profe era buena pero el tema era difícil. Muchos nombres. Difícil (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Para Nicolás, con esta forma de cursar aprendió. Para él aprender es tener conocimientos que antes no tenía, por ejemplo matemática, que más allá que expresa haberse quedado a examen, considera que “me costaba mucho matemática y aprendí muchos trucos para hacer operaciones”. Entiendo por “trucos” las estrategias de aprendizaje que fue desarrollando para superar las barreras identificadas en la asignatura. “Sí, aprendí sí. (...) Es tener conocimientos que antes no tenía, me costaba mucho matemática y aprendí muchos trucos para hacer operaciones. Si bien me quedé a examen, aprendí mucho”. (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Nicolás comenta que por lo general eran las mismas propuestas, aunque en matemática considera que el profesor hacía propuestas diferenciales aplicando las adecuaciones, sobre todo con adecuaciones en tiempo, le daban más tiempo definiéndose como más lento y se atrasaban.

Agrega que muchas veces los docentes “me tenían que parar la moto, me comienzo a distraer mirar para la ventana, para otro lado”. Reconoce en estas propuestas, la adecuación en relaciona su forma de estar y actuar en clase, al punto que algunos docentes registraban en el boletín como parte del juicio “que no se distraiga”. Recordar que en esta situación el estudiante tenía un diagnóstico de Déficit atencional con hiperactividad, entendiendo a grandísimos rasgos que esas son las características de los estudiantes, o sea era muy posible que el estudiante se distrajera y se moviera más de lo pensado.

En general eran las mismas propuestas. En matemática capaz era más distinto conmigo, era lento, me atrasaba y me esperaban. Me daban más tiempo. Los profesores me tenían que parar la moto, me comienzo a distraer mirar para la ventana, para otro lado. Me ponían que no me distraiga en el boletín. Me cansaba un poco en clase, en informática me pasaba, yo le pedía al profe para salir a dar una vuelta. En el carné algún juicio de los profes me ponían “no te distraigas”. (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En síntesis, los estudiantes mencionan varias propuestas o consignas con las que sienten aprender, o dicho de otra forma estrategias de aprendizaje con la que consideran aprenden más, algunas de ellas son: videos con el tema que están trabajando y preguntas después, eso permiten profundizar y entender el tema; crucigramas o sopas de letras con conceptos y definiciones; fichas de trabajos con preguntas; trabajos de búsqueda en internet y uso de computadoras. Algunos señalan la manera del profesor, su cercanía, alentando y dando para adelante. Dentro de las estrategias de aprendizaje destacan dos: trabajo en grupo con pares, donde la explicación esta mediada por ellos y resulta “más fácil”, y la forma de explicar de los profesores, destacando aquellos que explican de varias formas hasta que se entiende.

Para los estudiantes con adecuaciones, aprender es “conocer algo nuevo”, o “saber hacer” luego del proceso de enseñanza.

Aparece en las representaciones de los estudiantes una idea que Meirieu (1992) explica como una de las representaciones más insistentes “que los conocimientos son cosas” (p.56). Ahora bien, ¿cómo salirnos de esta idea? Para el mencionado autor, se podría salir cuando la persona “recoge información de su entorno en función de un proyecto personal. En esta interacción, entre las informaciones y el proyecto, ... sólo es en esta interacción, es decir, es en sí mismo creación de sentido” (p.62). Por lo tanto aprender tiene una función humanizante para el autor, de búsqueda de sentido, de significados.

En esta búsqueda de sentido que propone Meirieu, me pregunto, como se podría lograr en propuestas descritas recientemente por estos estudiantes con adecuaciones: como dejar una fotocopia y que lean, o en sucesivas explicaciones hasta que se cree haber entendido, o simplemente estar listos para repetir. “Los maestros explicadores, que define Rancière (2003) les hacen creer a sus estudiantes que siempre necesitan alguien que les explique para poder entender, por lo tanto, les enseñan acerca de su propia incapacidad” (citado en Untoiglich, 2020, p. 59)

Por lo tanto una tarea importante para los profesores será trabajar en esta noción, poner en juego estas interacciones y provocar en la clase para que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen, que sean “provocadores del deseo de aprender. Deseo que nace del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y de un tiempo en donde estar, crecer y aprender” (Meirieu, 1992, p.108)

Los estudiantes también identifican y analizan rápidamente las razones de aquellas áreas de conocimiento (asignaturas) que sienten aprendieron poco, y por lo tanto que no prefieren y no tienen agrado por ellas. En este sentido plantean una gran diversidad. Una de las asignaturas es Idioma Español, la estudiante lo adjudica en parte a los modos de la profesora, siempre pidiendo silencio “como rezongando”, pero también en parte a que es su área de mayor dificultad y le costaba, agregando el poco tiempo que tenía en la semana para repasar o estudiar, más allá que creaba estrategias, por ejemplo grabar para ir escuchando en el bus. Dos estudiantes plantean no tener agrado a Matemática, aludiendo a que existía poca explicación del profesor, no encontrarle el sentido a las propuestas ni la relación con la asignatura, por ejemplo: “a veces traía personas famosas y nosotros teníamos que hacer entrevistas, yo no los conocía y no sabía que preguntar”. En otros casos, Matemática definida como una asignatura muy difícil, donde para ella “es lo peor”.

Cabe recordar aquí, las concepciones del profesor de Matemática Carlos, preguntándose ¿cuánto de “etiquetas” y a priori traen los propios estudiantes de las asignaturas que inhabilitan sus aprendizajes? e incluso la posibilidad de la conversación con un nuevo profesor, con una nueva propuesta. ¿Cuánto de estigma y “de fantasmas” –palabra del propio Carlos- hay en matemática?

Otra asignatura es Química, para la estudiante es un tema de relacionamiento, “no es tratada bien”, considera que es un tema personal de la profesora, siente que la profesora la ve con muchos defectos, esto la llevó a ir hablar con la psicóloga y pedir ayuda. Me pregunto ¿Qué es lo que lleva los estudiantes a pensar que los docentes tienen temas personales con ellos? ¿Qué se produce en el encuentro o en el desencuentro entre ambas? ¿Se produce algún tipo de conversación y de escucha? ¿Qué sucede aquí con la construcción del vínculo educativo y con la relación con el saber?

Aparecen otras asignaturas, tales como: Sonora y Musical y Educación Visual y Plástica, referida a dificultades propias, a confusiones de compases y tiempos. A no entender las características propias de la asignatura.

Idioma Español. Me costaba. La profesora era muy estricta, no le ponía onda a la clase, rezongaba mucho. Siempre estaba con quédense quietos. Está bien, los compañeros eran muy inquietos también. No me gustaba conjugar verbos, y también muchos textos, y a mí me cuesta esa parte. Yo me expresaba bien, pero tenía un problema, que eran las faltas de ortografía. Y además yo tenía muchas actividades, la semana para mí era muy exigente, y así no tenía mucho tiempo de repasar, y bueno había materias que no me daban el tiempo. Hacía grabaciones en el celular, para escucharlas en el bondi, pero ta. Y así iba enganchando. (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Química, no me trata bien, no la entendí, es una profesora que me ve miles de defectos, como algo personal, ella no pone el trabajo por encima, por eso hablé con la psicóloga, no debe hacerlo, ella considera que un profesor es más importante que el estudiante, siempre había un pero, llegue a no sentirme cómoda, nunca me puso adecuación, es un tema personal conmigo, me trata mal, la tenía baja haciendo todas las fichas, decía que soy desprolija, soy sumamente prolija pero ella no quiere (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“Dibujo, más por dificultad mía. (...) Este año tengo todas las hojas hechas, en 3º por suerte lo cambiaron y vino una muchacha que me ayudaba más, se sentaba conmigo” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

“Matemática, el profesor decía entren a CREA y hagan ese trabajo, no explicaba, a veces traía personas famosas y nosotros teníamos que hacer entrevistas, yo no los conocía y no sabía que preguntar. Era algo diferente” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

“Matemática, no sabía nada, para mi es difícil. Para mi matemática es lo peor” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Sonora, me confundo mucho los compases, los tiempos” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Desde los profesores de asignatura, se define por estrategias de enseñanza, en el mismo sentido planteado por Rebeca Anijovich (2014), decisiones que toman los docentes para orientar sus prácticas de enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, destacando en ellos la importancia que los estudiantes comprendan el por qué y para qué aprenden ese contenido. Trae implícito aquí poder conversar sobre todo este proceso, destacando la importancia de la reflexión de la propia práctica, de la autoevaluación y la metacognición.

En este sentido para el profesor de Matemática, Carlos, las modalidades que utilizaba eran a través de trabajo en grupo con los compañeros y de tareas domiciliarias, fundamentando que la estudiante no tenía ningún problema de relacionamiento, era simpática. De esta manera se analiza en el profesor la intencionalidad de su proyecto de clase, fundamentando las razones por las que consideraba que el trabajo en grupo colaboraba en la estudiante, para fortalecerla, pero además, ella tenía características, para el trabajo grupal. Da la idea, que conoce bien a la estudiante, y construye la propuesta de acuerdo a sus características. Otra estrategia elegida, es que cada tanto, él se acercaba al grupo, y explicaba o repasaba alguna idea. Se podría definir en la propuesta del curso con Carlos, que desarrolla una práctica desde la cercanía.

En otras ocasiones dice Carlos que le presentaba un trabajo más fácil, luego que lo hacía, se iba al trabajo en grupo con los compañeros, y al final se reunía con el profesor para explicarle la fundamentación del ejercicio, respondiendo “luego había un oral y una evaluación, donde ella me tenía que explicar. Fundamentando porque hiciste esto, porque hiciste esto otro”. El profesor destaca en varios momentos de la entrevista, la importancia de que Sofía analice lo realizado, responda el por qué lo hizo así.

Se considera importante esta idea del docente, en palabras de Anijovich (2014) la importancia luego de la planificación y la acción (puesta en marcha) de la idea del profesor, el proceso de evaluación y autoevaluación del estudiante, y del profesor también, reflexionando lo realizado, preguntándose el sentido y para qué.

El profesor también aclara que no le proponía tareas escritas presenciales (reglamentarias), si evaluaba por ahí “no”. Es importante esta idea de Carlos, primero porque su propuesta y su estrategia tienen coherencia y sentido, trabaja de una forma, y por lo tanto evalúa en ese sentido. No le propone a la estudiante una evaluación de otra forma, de una forma que él (con su conocimiento de ella) sabe que no es por ahí.

Tareas domiciliarias y de trabajo en clase, de trabajo en grupo con los compañeros, desde el principio de año ella se relaciona con los compañeros. Ella no tiene problema de relacionamiento, se vinculó bien, es muy simpática, (...) y ella además del apoyo que me solicitaba, creció mucho trabajando con los compañeros.

Ella por ejemplo, tenía un trabajo, yo le daba alguno más facilón, le daba un tiempo para trabajar, ella lo pensaba, me llamaba, yo iba y le explicaba, luego, me pedía para trabajar con un compañero, yo la dejaba, y luego había un oral y una evaluación, donde ella me tenía que explicar. Fundamentando porque hiciste esto, porque hiciste esto otro. Pasaba por ahí, darle una tarea diferencial, que ella me comunicara el entendimiento de eso, a partir del relacionamiento conmigo en clase. También alguna tarea domiciliaria, en base a lo que

se trabajaba. Pero nunca escritos presenciales, que era su mayor dificultad. Si la evaluaba por ahí no (Carlos, 12 de noviembre de 2020).

Para profundizar en esta estrategia de enseñanza, el profesor explica que el trabajo en grupo es una propuesta que no solo lo hace con la estudiante con adecuaciones, sino con toda la clase. Además explica algunas características, define sean dos o tres estudiantes por grupo, y que vayan rotando, que no sean siempre los mismos estudiantes en un grupo.

Para Carlos, es muy potente trabajar en grupo en la asignatura, que es muy importante como entre pares se explican, y hace referencia a la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky fundamentando su práctica. Además, de que la estudiante con adecuaciones curriculares lo haya nombrado y valorado en forma positiva entre varios profesores, eso lo considera valioso.

Trabajo con todos en grupo, es una metodología, hago que se junten dos o tres. No es establecido, no está fijado, pueden rotar, la idea es que no siempre sea el mismo grupo. Intento que, salvo algún estudiante que necesite estar con otro, o que ese acercamiento es positivo, si no lo intento rotar (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Si, es bastante fundamental para mí, se destrancan entre ellos, hay cosas que se explican entre ellos y se entiende, no didácticamente, pero entre ellos se entienden” (...) Es bueno el trabajo grupal. En didáctica, si, el trabajo grupal es bueno, bueno todo el fundamento de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. Esta bueno sí (...) Me sorprendió el hecho de la valoración positiva de ella. La valoración de las prácticas. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

E: ¿Sentías que la estudiante aprendió?

Si, yo ahora la tengo en segundo sí. Ella está trabajando bien. Sigue con las dificultades también. Sigue con las adecuaciones, esa forma de proceder distinto con ella, sigue. (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Es fundamental para Marcos, explicar mucho, dar tiempo dedicar tiempo, relacionar conceptos con la vida cotidiana, agregarle empatía (él dice la parte humana), no dejar pasar alguna pregunta que los estudiantes hacen, poder responderlas todas, desde aquellos más triviales a las que pueden ser un disparador para otra cosa. Tener presente la capacidad reflexiva, preguntar “¿Aprendieron? ¿Cómo van?”, preguntas fundamentales para ver si sigo como lo pensé o cambio el hilo, dice el profesor “si vengo con mucho pizarrón cambiar a un trabajo grupal, por ejemplo”. Destaca que lo importante es ir teniendo ese termómetro para ir acompañando. Que no siempre le sale bien, pero lo intenta. Ideas fundamentales en la concepción de Anijovich (2009, 2014) sobre las estrategias de enseñanza, considerando que el docente además de planificar y poner en acción, tiene que dar lugar a la reflexión. En este caso el profesor lo trae como un elemento fundamental de sus estrategias.

Podemos observar en las estrategias pensadas y desarrolladas por este profesor, ciertas ideas planteadas por Camilloni (1998) donde destaca que no solo es importante tener presente los temas a integrar en el programa, sino la forma más conveniente de integrarlos, esto es tan importante, que nos dice la autora “es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles”.

Explicar mucho, más tiempo, darles más tiempo, dedicarles tiempo, unir lo conceptual con lo cotidiano, mucha empatía, la parte humana, ponernos en el lugar del estudiante y lo que uno hace siempre, lo curricular, mucha tolerancia a la hora de transmitir y trato de lograr esa construcción con los estudiantes, tener ida y vuelta con los estudiantes, no dejar pasar una pregunta que me hace el estudiante, trato de contestar todas las preguntas desde las que pueden ser triviales a las que pueden ser un disparador. La capacidad reflexiva ¿Aprendieron? En el sentir en el momento de la clase, me llega si los estudiantes están aprendiendo, ¿cómo van?, porque así puedo cambiar el hilo de la clase, si vengo con mucho pizarrón cambio a un trabajo grupal, por ejemplo. El sentir en el momento de la clase, a mí me llega si la clase no me está siguiendo, ahí trato de implementar otra estrategia. A veces me sale de buena forma, otras no. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En relación a la evaluación, el profesor destaca que toma como muy importante la participación oral de los estudiantes en clase, su compromiso con la asignatura, propone algunos trabajos escritos, tareas domiciliarias pocas. Destaca el compromiso y la participación en clase como fundamentales.

A nivel general tomo mucho la participación oral en clase y el compromiso con la asignatura, trato de poner algún escrito, tareas domiciliarias no mucho pero cada tanto lo hago, siempre les recalco el compromiso en clase. Compromiso y participación en clase, después si el escrito les va más o menos, se verá (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

E: ¿Cómo manejas tiempos y espacio?

Yo me muevo mucho en clase, me lo enseñó el profesor de didáctica, me muevo mucho en clase que el estudiante sienta que estas ahí, activo, trato de manejarme por todo el salón cuando se puede, y en cuanto a los tiempos entro con un concepto y lo quiero terminar, si veo que el estudiante le quedo si no repito no tengo problema en explicar nuevamente. Uno sabe cuándo al estudiante le entró en concepto, y cuando hay que repetir de nuevo. (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

En esta relación, la estrategia utilizada por la profesora de Idioma Español fue un proyecto interdisciplinario, para el fortalecimiento de la lectoescritura. La profesora narra que el estudiante Ignacio “era sumamente tímido, se sentaba en el fondo, no hablaba, al mes de clase dije, no

podemos trabajar así, estaba sufriendo lo veía muy tenso, pregunté si tenía algún tipo de adecuación”. En palabras de Anijovich (2014), fue una decisión pensada a partir de la observación en clase. Además de que la situación del estudiante no era la única, la profesora considera que a varios estudiantes esta forma de trabajo los fortaleció.

El desafío para Marta estuvo en lograr que más profesores se sumaran a la construcción de un proyecto interdisciplinario, lo define en términos de “imposición”, la profesora expresa “Elaboré un proyecto porque había muchos alumnos así y un poco se los impuse a mis compañeros. Lo digo en primera persona porque lo elabore yo, algunos de los profesores son mis amigas, profe de Inglés, Ciencias, físicas, Dibujo, Historia y Matemática (...)”.

En el análisis de la próxima narrativa, destaco la potencia de la metodología de trabajo de nominada “Aprendizaje Basado en Proyecto” (ABP), una estrategia pensada no solo para el estudiante con adecuaciones, sino para fortalecer a toda la clase en esta área. Del valor de lo interdisciplinario, promoviendo la participación de diferentes miradas y saberes de profesores de asignatura. Si bien la integración de docentes tuvo sus dificultades, la propia entrevistada usa el término “imposición”, lo cierto es que un grupo de profesores participaron, siendo un pilar el buen vínculo que la docente tenía con ellos, ella los define como “eran mis amigos”, o sea fue priorizando en los vínculos, hasta lograr la construcción del proyecto propiamente dicho.

Si bien la enseñanza a través de Proyectos Interdisciplinarios no es nueva, aparece por primera vez en el año 1918 con el libro “El método por Proyectos” de William HardKilpatrick, si sigue estando en vigencia la metodología dentro de las metodologías activas de la época actual.

Autores como Melina Furman (2021) destacan de la misma el darle sentido a lo que se enseña, buscar los intereses de los estudiantes y relacionarla con el contexto de ellos. Además de ser un trabajo grupal que genera otros efectos positivos como la comunicación, la oralidad, las relaciones interpersonales.

Del mismo modo, Anijovich (2022) considera lo importante de esta metodología, pero plantea el gran desafío que visualiza para su construcción y es ¿cómo lograr en el trabajo con proyectos que los estudiantes sean protagonistas?

La metodología, de acuerdo a lo expresado por la profesora se ubica en sintonía con la educación inclusiva donde supera las barreras del estudiante para la participación y el aprendizaje, y en definitiva lo que le favorece al estudiante con adecuaciones le favorece a muchos otros estudiantes, a todos en la clase.

En ese primero que estaba tenían varios alumnos con ciertas dificultades, el caso del Ignacio, 17 de noviembre de 2020 era sumamente tímido, se sentaba en el fondo, no hablaba, al mes de clase dije, no podemos trabajar así, estaba sufriendo lo veía muy tenso,

pregunte si tenía algún tipo de adecuación, el RUA no estaba, yo no accedí a la información de él, pedí para hablar con la mamá y me contó cosas, el chiquilín se interesaba pero que tenía como miedo, la familia muy colaboradora y preocupados, yo pensé en trabajar desde la interdisciplinariedad. Elaboré un proyecto porque había muchos alumnos así y un poco se los impuse a mis compañeros. Lo digo en primera persona porque lo elabore yo, algunos de los profesores son mis amigas, profe de Inglés, Ciencias Físicas, Dibujo, Historia y Matemática, un proyecto de fortalecimiento de la lecto escritura desde lo interdisciplinario. La idea era hacerlo sentir que sí sabía, el me traía las cosas y las hacía muy bien pero no le salía una palabra. (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Dentro del proyecto se enumeran varias estrategias, un enfoque lúdico, destacando la importancia de incluir al cuerpo en el aprendizaje; el hacer un germinador; utilizar los conceptos de un tema y crear una música (musicalización). Otro elemento importante aquí es habilitar a la colaboración en el aprendizaje, entonces Marta destaca como un estudiante le corrige a otro que no es “un texto expositivo”, reconociendo la tipología textual, aprendida a través del juego.

Una característica y una forma importante de aprender, es recordar que los estudiantes adolescentes, también aprenden con el cuerpo, con el movimiento, con el juego, que todas estas formas permiten internalizar el conocimiento y fortalecerlo, y que para muchos estudiantes su aprendizaje pasa privilegiando el estilo kinestésico sobre otros estilos. Sara Paín (1985) planteaba la importancia del cuerpo como forma de aprendizaje, no solo “como enseña” sino como instrumento de apropiación de ese conocimiento. Decimos entonces que el cuerpo “es” en sus manifestaciones (por ejemplo: los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, entre otras) cuando el cuerpo cobra existencia.

En esta idea que trae la profesora Marta, se puede observar una concepción de estudiante en el sentido integral, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje toca todas las esferas o dimensiones de la persona, el cerebro pero también el cuerpo y el corazón, así lo cognitivo no está dissociado de las emociones, y en este sentido la profesora desmenuza esta idea explicando: “La inclusión de lo lúdico es fundamental y la inclusión del cuerpo, (...) lo que yo veo es que el cuerpo está dissociado, aprende pero el cuerpo como para el otro lado, es un ser en su conjunto, tiene enojos, amores, todo él allí”.

Marta, comparte otra estrategia para trabajar las emociones en clase, en la puerta de ingreso al salón habían caras evocando distintas emociones, ellos iban entrando y tocaban la emoción que los caracterizaba en ese día o en ese momento. La profesora hacía este trabajo con las emociones reconociendo que los estudiantes pasan por diferentes situaciones de complejidad, por ejemplo cita la situación de un estudiante migrante, que admite estar enojado por haberse venido, en otros casos

hay estudiantes que manifiestan tener dificultades, y ella responde diciendo que dificultades tenemos todos en algún aprendizaje.

La concepción inclusiva de esta profesora busca desnaturalizar “las dificultades de aprendizajes”, planteando otras formas de fortalecer el aprendizaje individual y colectivo, desde otros lugares, pero tomando como punto de partida las fortalezas de los estudiantes.

El proyecto interdisciplinario en sí. Me parece que la inclusión de lo lúdico fue muy importante, ellos jugaban y no se daban cuenta, cuando se daban cuenta de todo lo que habían hecho, por ejemplo en esto del crecimiento de la planta (el germinador) cuando musicalizaron esto (para música) y fueron a hacer la presentación, uno estaba exponiendo y vino otro y le dijo pero eso que estás diciendo no es un texto expositivo, un chiquilín de 1º que reconoce la tipología textual, le dice las bases y como tiene que ser, lo había aprendido jugando con una planta.

La inclusión de lo lúdico es fundamental y la inclusión del cuerpo, (...) lo que yo veo es que el cuerpo está disociado, aprende pero el cuerpo como para el otro lado, es un ser en su conjunto, tiene ojos, amores, todo él allí. Habíamos hecho unas caritas para las puertas del salón, ellos entraban y ponían la carita con el estado de ánimo que estaba ese día. Podían decir como estaban, el autoconocimiento, poder decir como estaban. Teníamos un estudiante que había venido de España, lo habían sacado de su lugar y lo habían metido en este barrio, en este liceo, y el reconocía que estaba enojado decís “estoy enojado, sé que estoy enojado”.

El tema de las dificultades es todo un tema, Yo me he preguntado: ¿quién no tiene dificultades con el aprendizaje? Yo aún tengo dificultades con algunas cosas. Ser sincero con los gurises, ellos me decían que yo tenía tolerancia, yo les decía tolerancia tenemos todos (en broma) pero vamos a ver hasta dónde. El aprender a reconocer “yo tengo debilidades, pero también fortalezas” (Marta, 21 de noviembre de 2020).

Con respecto a las evaluaciones, la profesora de Idioma Español nombra las rúbricas. Destaca dos ejes en lo que se trabajó con intencionalidad, y fueron lo pedagógico (destacando que los estudiantes aprendieron, hasta conceptos del próximo curso) y lo emocional (destacando que hay estudiantes que es necesario recordarles que mañana tienen que traer esto, en definitiva un otro que los acompañe).

Se observa las ventajas planteadas por Marta en la metodología de trabajo elegida y fundamentada, el trabajo basado en proyectos que tuvo una intencionalidad, una planificación, una acción, un sentido (donde varios docentes se fueron sumando y aportando interdisciplinariamente), mucha reflexión, evaluación y autoevaluación en conjunto. Donde se expresa que existieron

aprendizajes significativos, una mirada de estudiante en sentido integral (tomando aspectos de lo pedagógico y de lo emocional), y generando autonomía en ellos, en palabras de la propia profesora: “La adscripta me decía que era una generación muy linda, aprendieron a ser independientes, se auto gestionan”

Trabajamos con rúbricas, en 1º y en 2º, hicimos muchas cosas, teníamos una parte que era la emocional, andábamos con el tema de hacer la tutoría emocional, había chiquilines que necesitaban que uno estuviera ahí emocionalmente, que le dijera, mañana tenés que traer esto, esto, y hacer esto, un otro que lo acompañe, con eso ya estaba. En cambio con otros estudiantes necesitábamos tutorías de asignaturas, apoyo de asignaturas. Trabajábamos en bloques desde lo emocional y lo pedagógico, dentro de lo pedagógico evaluábamos que era lo que habíamos propuesto y lo que habíamos conseguido, ellos pasaron a 2º con conocimientos ya de segundo por que pedían más, estaban entusiasmados. La adscripta me decía que era una generación muy linda, aprendieron a ser independientes, se auto gestionan (Marta, 21 de noviembre de 2020).

Al trabajar con proyectos te lleva a eso, tomas en cuenta las individualidades, pero se desdibujan en buen sentido, las individualidades no son tan percibida, el proyecto era primero la clase entera, después el grupo, después de a uno, cada uno hacía una exposición solo y se cumplió muy bien (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Braulio, en esta relación pedagógica, destaca como estrategias utilizadas para acompañar a la estudiante con adecuaciones, el trabajo en grupo, pero con una consigna que era, cada uno al final del trabajo entrega su producción (buscando que cada uno se implicara en el trabajo grupal, e hiciera).

Por otra parte, el profesor destaca la propuesta de un proyecto institucional que se desarrolla en el liceo, allí se incentiva a la participación de los grupos, de esta clase de Rocío resultan cuatro subgrupos, en ellos se eligen países que representan con vestimentas típicas, alimentos típicos, cartelería, bailes, música. El profesor describe la actividad como muy linda, es como estar viviendo en el país, experimentando con todos los sentidos las diferentes características de la cultura de un país. Para él el mejor país representado fue Canadá, donde estaba Rocío. Dice Braulio: “fue muy lindo verla trabajar”, entusiasmada, comprometida con la representación.

Yo me llevaba trabajos en grupos, cada uno me entregaba su trabajo, no sea cosa que uno hiciera todo, yo les corregía todo, yo les devolvía con una nota que hacía peso en la nota general, por eso ella si le iba mal en el escrito aun siendo de adecuación si venía a clase y trabajaba con las fichas tenía una nota.

Trabajos en conjuntos, por ejemplo nombre de países por continente, lo saque de un libro de técnicas de estudio (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

Se había institucionalizado en este liceo una feria gastronómica y cultural, el día mundial de la alimentación, los chiquilines preparaban en cada salón 4 países, buscaban información de ese país, comidas típicas, venían los padres, abuelos, de las instituciones de enfrente que venían y compraban comida, porque eran riquísimas, hacían afiches de los países. La directora decidió que fuera un proyecto, se empezó a organizar un mes y medio antes, se incorporó la parte artística, un baile una canción.

Eso permitía que un mes y medio, dos antes se fuera trabajando en clase. Eso los entusiasmaba bastante a Rocío, y dos o tres compañeros hicieron Canadá y fue el mejor grupo en la presentación, comida, afiches, vestimenta típica. Fue un proyecto en el que participan los padres (...)" (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

El profesor de Geografía no hace planificaciones diversificadas, considera que hace la misma planificación y luego en situación de clase, con el contacto con los estudiantes va monitoreando los procesos. Observa cómo le llega mejor un tema, si se esfuerza o intenta comprender, si acepta leer cuando se le indica o no, por ejemplo. Entiende que es importante acercarse a los centros de intereses de los estudiantes, que él mismo por experiencia está convencido de eso, que desde allí se puede construir mucho e incluso revertir la situación.

Nuevamente volvemos a expresiones de Anijovich (2014) en relación a indagar los centros de interés, los gustos, las preferencias de los estudiantes, para que desde sus fortalezas construir oportunidades para el aprendizaje.

No, hago una sola y voy viendo en el contacto con el alumno como manejo el tema, como le llego mejor, como con esa estudiante que no hacía el esfuerzo, o no quería leer, le pregunte a otra persona ¿Qué hago? Y bueno le pregunté qué canciones te gustan, con algo tenía que empezar. En realidad, busqué ayuda con otra persona que no tiene nada que ver con la educación, pero yo no estaba pudiendo. Yo entiendo que geografía es una de las materias más fáciles que tienen en ciclo básico.(Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Con respecto a la distribución espacial, Braulio detalla que Rocío se sentaba en una fila contra la pared, salvo cuando tenía que realizar algún trabajo y unían los bancos. Destaca que cuando les propuso hacer un oral y les dio a elegir una región o un río, quedó asombrado, porque trajeron cartulinas o powerpoint, hicieron el trabajo, se entusiasmaron, se preocuparon.

Aparecen a partir de una consigna libre, presentaciones diversificadas de parte de los estudiantes, bien por su compromiso e implicancia, o porque son todos diferentes y con diferentes estilos de aprendizaje, presentan formas de expresar ese aprendizaje diferente. Destaco la libertad que les da el profesor de elegir y decidir la forma de expresar el contenido, y si bien el profesor lo

define como “una sorpresa”, destacar estas formas es habilitar la diversificación y entender los estilos diferentes de aprender de los estudiantes. En definitiva, comprender y vivir las diferencias.

Ella trabajaba en una fila contra la pared, a veces se juntaban los bancos, me llamó la atención de las últimas generaciones que recibí, yo nunca los hice dar oral, pero algunos temas les dije que podían elegir (una región, un río, etc.) podían darlo desde el lugar y todos hicieron una cartulina o Power Point, me dio una sorpresa, pasaban y decían cada uno algo (Braulio, 28 de noviembre de 2020).

En resumen, con este profesor de geografía, la estudiante siente que aprendió, y destaco en él su capacidad de reconocer “que no sabe” y cuando eso sucede busca ayuda. Quiero traer una característica que la estudiante trae del profesor que es su edad, señalo entonces la característica de los intergeneracional, el profesor se estaba jubilando, toda su vida había trabajado en la docencia, pero tenía la humildad de reconocer cuando no sabía o ignoraba algo.

“Reconocer que no se sabe no tiene porqué producir menoscabo. Por el contrario, en tanto se pone en juego un no saber, existe la posibilidad de encontrarse”(Alliaud y Antelo, 2011). Pienso en que reconocer este “no saber” lleva su tiempo y también implica un proceso en el profesor. Lo suficiente, como en este caso, estar llegando al final de su carrera como docente y aceptarlo.

En conexión con ello estaría la noción de ser un “maestro ignorante” planteada por Ranicére. La tarea del educador es plantear una invitación, una tarea, una pregunta que implique un desafío.

En este caso este profesor de geografía, propuso “una oferta” al decir de Núñez (2003) como un lugar que queda vacío para ser llenado por la particularidad de cada sujeto, mediatizado por el motor del deseo; ese deseo hará posible reinventar el vínculo educativo. En este caso el docente lo vivió con “sorpresa” en tanto los estudiantes traen en diferentes formatos lo propuesto. En este análisis, entiendo que eso era una fortaleza en el profesor, y le permitió lograr mucho con la estudiante con adecuaciones, su reconocimiento de ella, y en definitiva de toda la clase.

En esta relación con Braulio que por momentos aprendió otra forma de enseñar y construir la clase, también se genera ese cambio de lugar entre aprendiente y enseñante. Al decir de Frigerio la relación educador-educando no se reduce a la relación sujeto-objeto, sino que son dos sujetos que con su acción enseñan y aprenden a la vez. De este modo, la relación educador-educando sería más bien un encuentro entre sujetos que se unen para crear y transformar

Otra situación u otra relación es la de Bruno, también profesor de Geografía, define como estrategias de su clase trabajar en grupos, destaca nunca haber echado a nadie de clase fundamentado el derecho de los estudiantes a permanecer en la clase aprendiendo, destaca su adecuación de haber podido aprender a trabajar en el ruido o con ruido, destacando la expresión “adecuarme yo a trabajar en el ruido, adaptarme”, así como buscar temas del interés del grupo.

Destaca las progresiones que proponía y que analiza “de proponer un texto y no entender, hasta entenderlo”, propone el aprendizaje incremental en los estudiantes, por etapas. Agrega, para fortalecer el aprendizaje en estos estudiantes de este centro, la importancia de lograr un buen vínculo.

Trabajar en grupos. Jamás eché a nadie de clase, es negarle el derecho a educación, trabajé sobre el ruido, adecuarme yo a trabajar en el ruido, adaptarme y buscar que temas podía trabajar con el grupo. De poner un texto y no entender nada a lograrlo entenderlo, hacer respuestas, sacar información. Y si yo los expulso de la clase por estas características, les niego su derecho a la educación. Y en este liceo es común expulsarlos. Para mí es lograr un buen vínculo con ellos, si lo logras ellos van a conseguir las cosas, a su manera pero se logra. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Con respecto a la evaluación, Bruno habla del proceso, muy en sintonía con las estrategias planteadas, en forma progresiva van los estudiantes aprendiendo, y la evaluación se va desarrollando en proceso.

Considera que no trabaja por proyectos salvo los que se construyen desde la coordinación en forma común y coordinada. Entiende que no hace planificaciones diversificadas, que es la misma planificación para todos los estudiantes, lo que si hace es adecuaciones de tiempo para algunos estudiantes, pero nada muy diferenciado.

Con respeto al espacio en clase de geografía, les da la libertad de que cada uno se siente en donde guste, salvo algún acuerdo establecido por la adscripción, la estudiante con AACC se sienta dónde quiere igual al resto. Más al final del año se empezaron a sentar en círculo.

Otra estrategia que el profesor comparte, es el campamento educativo que se realizó, y estudiantes del liceo participaron, Martina también participó de él. Considera que allí se desarrollan acciones y efectos que hacen que el vínculo educativo circule de otro modo, y eso fortalece el encuentro después en lo cotidiano de la clase.

Un proceso, algunos no llegaron, pero los que no llegaron fueron quienes se quedaron con muchas materias y repitieron. Una vez en la evaluación les fue a todos mal y pensé ¿debo ser yo? Un planisferio y empezaron con los departamentos de Uruguay en el Planisferio. Pero bueno de a poco, empezaron a aparecer los continentes, los océanos. Hay alumnos que terminan el curso por proceso. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

Se fueron armando desde el liceo. Proyectos desde la coordinación y trabajábamos todos. Proyectos institucionales. (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

No, es la misma pero le doy más tiempo a algunos estudiantes, si alguien no lo terminó ya está. No tuve nada muy característico o diferenciado” (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

El lugar de sentarse siempre lo elegían ellos, salvo orden de la adscripción, cuando llegaba tarde se sentaba dónde podía, después logré que trabajaran en ronda y ella se ubicaba donde querían (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

Si, es fundamental generar el vínculo fuera del aula, facilita mucho el trabajo luego en el aula. Como el campamento, la relación que se genera en el afuera fortalece el trabajo en el aula (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

La Profesora de Idioma Español Sandra, plantea que realiza actividades como hacer un juego —trivia—, trabajan por grupos, reunidos por afinidad. Tuvieron un tiempo considerable —dos meses— y fue esa la actividad final especial para presentar en la clase. Ellos prepararon todo, el tablero, las preguntas y respuestas. Aparece en la profesora la sorpresa por la variedad. También ellos evaluaban, y se autoevaluaban en el proceso.

No sé si llamarlo proyecto, pero el año pasado al final del año. En las actividades especiales, tuvieron que hacer un trivia. Ellos se agruparon por afinidad. Tuvieron dos meses para prepararlo. Desde el juego, el tablero, las preguntas y respuestas. Con ellos me sorprendió la variedad de ideas, era un juego de Idioma Español. Algunos eran más tipo preguntado, otros más trivia. Quizás la calidad del material no era bueno, y el día de la presentación, que se lo intercambiaron, en el momento de ponerlo en práctica, por ejemplo, el tablero solo de cartón y lápiz, y no se veía mucho. Uno como profe valora mucho, pero en algunos casos era poco legible, y se frustraban. Pero estuvo muy bueno, ellos evaluaban. Si se puede jugar, esta pregunta no tiene respuesta profe” Estuvo bueno. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

Para la profesora, siente que el estudiante aprendió. Aclara que lo puede analizar y pensar ahora —en el momento de la entrevista— tiempo después del proceso y de la relación con el estudiante, aludiendo a que quizás la experiencia y el tiempo la hacen pensar así. “Sí. El aprendió. Y me doy cuenta, ahora me doy más cuenta con mis años de experiencia” (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

La actividad del juego de la trivia para Idioma Español, fue solo para la clase de Idioma Español, pero destaca que en otros momentos del año trabajó en forma coordinada con la profesora de Matemática, en un taller buscando mejorar los vínculos en la clase, porque había problemas de convivencia y discriminación racial. Otra propuesta fue mirar una película en conjunto, cuya temática los desafiaba a ir resolviendo enigmas matemáticos y los convocó a trabajar en equipo.

Esa actividad solo con mi asignatura. Pero con la profe de matemática hicimos dos actividades en conjunto. Un taller, recibimos la visita de “Dale vos”, fue un taller que el liceo

recibió para los profes, y luego nosotras lo aplicamos a los estudiantes en el aula. Y esa práctica la hicimos en el grupo donde estaba Nicolás. Si bien era un grupo donde no había problemáticas de consumo de sustancias, el problema de esa generación era vincular, de discriminación racial. Por ejemplo, había un estudiante con características Asperger, y hubo burlas, el trabajo nuestro con esas herramientas fue mejorar los vínculos, acercarlos. El campamento también tuvo esa finalidad. Intencionalmente elegimos a esos estudiantes para perseguir ese objetivo.

Otra actividad que hicimos junto a esa profe, fue mirar una película “La habitación de Fermat” que era un grupo de estudiantes donde estaban encerrados en una habitación, y tenían que ir resolviendo enigmas matemáticos, tenían un minuto para resolverlo, si no los resolvían, las paredes se iban ajustando, y ellos estaban ahí adentro. Ellos tuvieron que trabajar en equipo, discutir las soluciones. Eso hice a nivel interdisciplinar. (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

La profesora de Idioma Español expresa que no trabajó con planificaciones diversificadas en la clase donde estaba Nicolás. Reflexiona de su práctica que quizás sí eran más cortas las consignas, y con ello lo que buscaba era acercarse más veces al estudiante con adecuaciones para ayudarlo o guiarlo.

Sandra considera que le otorga más tiempo para realizar las consignas, y con respecto al espacio, se sentaba adelante, recordando que su diagnóstico era de Déficit atencional, para no desconcentrarse, el mismo elegía sentarse adelante.

La profesora destaca que no existen recetas para trabajar con los estudiantes, que todo se va construyendo con el otro, a la medida, de a poco, ganando en experiencia, subrayando que cuando se egresa se sale con toda la teoría, pero aterrizarlo a la práctica es otra cosa.

En realidad, en este grupo no lo hice. Como te decía con Nicolás me acercaba. Había otro estudiante que no tenía diagnóstico, pero me acercaba. Quizás lo que sí hacía era planificaciones más cortas. Esto me permitía acercarme más a estos estudiantes. Porque así como estaban ellos, tenía a dos estudiantes excelentes, muy rápidas. Algunas veces llevaba tareas para ellas, para que resolvieran, mientras dedicaba más tiempo a otros. Con respecto al tiempo, darle más tiempo. Con respecto al espacio, él se sentaba adelante. Cómo él es consciente de su condición, para no desconcentrarse, el mismo decidía sentarse adelante.

En realidad, de lo que te decía hoy. Como no hay receta, todos los años nos corregimos y queremos mejorar. Seguramente si yo tengo un estudiante en 5 años con características similares a las de Nicolás, haga cosas diferentes. Porque cuando uno egresa sale con toda

la teoría, y luego al bajarlo a tierra no es tan así. Siempre es experiencia e ir animándose” (Sandra, 23 de noviembre de 2020)

En síntesis, las estrategias desplegadas por los profesores de asignatura para construir la clase, y para construir con los estudiantes con adecuaciones son variadas: van desde el trabajo en grupo, el trabajo por proyectos interdisciplinarios, proyectos institucionales, la importancia de explicar de diferentes formas, proponer videos (audiovisuales), juegos, trabajo con el cuerpo, darles la libertad de la presentación del tema como prefieran. Mencionan la importancia de ir observando y evaluando en la marcha, e ir ajustando el contenido de los temas. Proponen trabajar en temáticas cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes. Aparece la forma de estar y relacionarse con los estudiantes, disponibles, atentos, con escucha atenta, desde la cercanía. Hablan de dar más tiempo, de cambiarlos de lugar para acompañarlos más, estar más cerca. Por lo que tanto el tiempo como el espacio son características a tener presente por los profesores. Podríamos decir que estos docentes “buscaron enseñar todos los signos disponibles sin restricciones, afirmando que la enseñanza es todo a todos, provocando el acceso a todos (Alliaud y Antelo, 2011, p.30) Estos autores comparan el acto de enseñar con una feria de los signos que invitan a pasar y ver.

Como plantea Skliar (2018), los estudiantes no destacan a los profesores por su dominio en las nuevas tecnologías, si a diferencia del ploteo de Skliar ellos destacan a los profesores por su trato y su cercanía, pero en definitiva también se coincide con el autor en la presencia de una “necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad”, es decir alguien que tenga otra cosa para decirles.

La educación es en cierto sentido “saber poner la mesa” (Skliar, 2018), aquí han sido los profesores que han decidido qué o cómo servirla, utilizando diferentes propuestas que fueron probando y resultando, o probando y reajustando. En otras palabras y muy conectado a las expresiones de Larrosa, al considerar que el profesor debe ser figura que fomente el amor al saber, que abra espacios que den a pensar de forma genuina y libre, más allá de las lógicas sociales predominantes. Y para el logro de un cometido tal es irrenunciable la separación de la escuela, esto es, la creación de un espacio, un tiempo y unos procedimientos distintos al resto de parcelas de la vida

Lo que sí es cierto es que las estrategias de aprendizaje explicitadas por los estudiantes coinciden en modo o en forma con las descritas con los profesores. Y esta característica es muy importante, en tanto proceso de reflexión, la finalidad y el sentido que los profesores buscaron definir para esa estrategia y para ese curso, fue materializándose en los estudiantes y logrando en ellos aprendizajes significativos. Al mismo tiempo que los seis estudiantes entrevistados responden que aprendieron, entendiendo por ello que incorporaron algo nuevo, o saben hacer algo nuevo. Más allá

del análisis de ¿Qué es aprender? En el sentido planteado por Meirieu, no como “una cosa” sino desde la humanidad, desde la construcción, desde la interacción, desde el *sentido*.

Las formas de aprender- los modos de enseñar

Otra forma de conocer cómo aprenden e indagar en las representaciones de estudiantes y docentes, fue a partir de imágenes que oficiaron de disparadores para que identificaran, proyectaran y analizaran las formas de aprender y las formas o modos de enseñar.

Liceo A: Sola y en grupo – Solo y en grupo

Sola y en grupo

En este recorrido de las entrevistas, se les propone a los estudiantes con adecuaciones elegir dos de ocho imágenes, que ejemplifiquen la manera que han transitado su aprendizaje. En este sentido la estudiante elige una situación de aprendizaje sola, argumentando que ella estudia así, para no distraerse. ¿Me pregunto qué habrá atrás del no distraerse? ¿Si está asociando que lo grupal distrae? No vincula las imágenes con algún momento específico, no aparece ninguna evocación de algún recuerdo ni de ningún deseo.

En cambio en la segunda imagen, la estudiante elige una situación grupal, fundamentando que le gusta trabajar en grupo, expresando ventajas, tales como: “En grupo estudiábamos en la casa de alguna, porque si no entendía una, explicaba la otra, entre todas nos ayudamos”. Aparecen nuevamente en la estudiante, ideas de andamiaje en el sentido de Bruner, o de “Zona de desarrollo próximo” de Vygotsky. En esta imagen si puede imaginar y asociar a una actividad concreta, la maqueta de la célula de biología, una tarea que le agradó hacerla, donde fueron ubicando sus partes (mirando, tocando, experimentando), acciones que la estudiante considera que le permite que “le quede mucho mejor para estudiar”.

La imagen 5: “Está sola, porque yo estudio sola, así que me sirve para no distraerme” “Pero no me trajo ningún recuerdo específico” (Sofía, 30 de octubre de 2020)

La imagen 6:

“Acá en el grupo clase, el año pasado, en grupo, porque me gusta compartir opiniones, ideas. En grupo estudiábamos en la casa de alguna, porque si no entendía una, explicaba la otra, entre todas nos ayudamos” Esta imagen significa para mi “la maqueta de biología del año pasado. Que fuimos a la casa de una compañera a estudiar. La maqueta de la célula, contar el núcleo y todo eso y me quedo mucho mejor para estudiar, en grupo, como te dije a mi me queda más si veo, porque soy visual. Y si podíamos salíamos al aire libre.” (Sofía, 30 de octubre de 2020)

Solo y en grupo

En cambio, el profesor elige las imágenes 6 y 7. Con respecto a la 6, se refiere a una situación de enseñanza en sub grupos, cooperativo, coincidiendo con la estudiante. El profesor de matemática analiza de su clase e interpreta que es una situación de enseñanza y de aprendizaje donde están en una dinámica de grupo, divididos en sub grupos, resolviendo una consigna de Matemática.

Mientras que la lámina 7, referida a una situación de aprendizaje individual, pero que recibe la ayuda o mediación del profesor. Carlos, identifica a la estudiante con adecuaciones, cuando no entiende alguna consigna o propuesta, y va él, se acerca, explica, brinda afecto, y se logra construir con ella.

En síntesis nos encontramos con un proceso de enseñanza y de aprendizaje donde ambos –profesor y estudiante- coinciden en la estrategia de lo grupal, donde el profesor lo propone en la enseñanza y la estudiante siente que aprende de este modo. Pero también ambos identifican una instancia de lo “individual”, la estudiante ubica esta estrategia para no distraerse, en cambio el docente para acercarse desde el afecto, y poder explicar aquello que no entendió. En definitiva, para que ese encuentro entre aprendizaje y enseñanza suceda.

La número 6, sería la dinámica del grupo, dividido en subgrupos, con estudiantes trabajando compartiendo, la visión del planteo de una consigna de matemática, previo o posterior al trabajo con ellos.

Y la lámina, 7, el trabajo puntual, no sé si con cada uno, pero si con Sofía, sería ella no entendiendo alguna cosa, y uno brindándole afecto y explicándole” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

Liceo B: Aprendizaje individual – Enseñanza individual y grupal

Aprendizaje individual

En la situación de aprendizaje de Mariana, ella elige la imagen 7 y la imagen 1. Con respecto a la imagen 7, es una situación de aprendizaje individual mediada por la cercanía del profesor. Ella se identifica en esa situación, explica que necesita horas y horas para entender un escrito, y si alguien se acerca y le explica entiende, sino da “vueltas las palabras”.

Con respecto a la imagen 1, se refiere a una situación de estudiante solo, ella se identifica en una clase de EPI, donde los estudiantes son pocos, y los profesores te ayudan. Ella alude a que estuvo en todas las clases de EPI de Matemática e Idioma Español y en tutorías, en estas clases

siente que ayudan, que te apoyan. Pienso que en la estudiante opera la cercanía y el aprendizaje cuando hay menos estudiantes, cuando los pares están en una situación similar a la de ella.

La imagen 7: “Tuve que estar horas y horas para entender un escrito, me tienen que explicar porque si me explican entiendo sino doy vuelta las palabras.” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

La imagen 1: “Una Persona en EPI, pocos estudiantes y un profesor que te ayuda, estuve en todas las EPI y tutorías”. Yendo a estas clases:

Me sentía a la vez mal, no tenían eso que vas a poder sin ir a EPI, es una hora aparte que te apoya, muchas veces me ayudaban y otras perdía tiempo de hacer otra cosa. EPI son clases de apoyo en Matemática y en I Español (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

Enseñanza individual y grupal

Con las estrategias de enseñanza, el profesor elige las imágenes 6 y 1, en esa relación con la estudiante. Con la lámina 6, la situación grupal. Él se ubica por momentos en el pizarrón pero por otros rotando en los subgrupos, ayudando a los estudiantes, y volviendo a explicar a Mariana. Pero también elige la lámina 1, pensando en algunos momentos donde propone que se extraigan conceptos, se piense sobre ellos, y esta situación individual podría ser la estudiante pensando. Si bien subraya la idea que él se identifica más con su clase en la lámina 6.

En síntesis, ambos eligen la lámina 1. Pareciera que ambos entienden que para enseñar y para aprender, se necesitan momentos de soledad, de algo individual, para construir para internalizar conceptos. Si bien ambos comparten la idea de la potencia de lo grupal después.

La imagen 6:

la relaciono como profesor, imagen del docente explicando un concepto, reunidos en sub grupos, me identifico mucho con ella en clase, si bien con otra distribución, no tanto yo exponiendo sino ellos trabajando con un marco referencial en el pizarrón como apoyo para los estudiantes, y yo rotando. Mariana, dentro de estos sub grupos y yo viendo cómo se desempeñaba. El uso del celular lo implemente como recurso y me ha ido bien.

La imagen 1:

Un estudiante leyendo, interpretando, tratando extraer algún concepto puntual de su lectura en el pupitre, si bien esta el aula vacía, es una estrategia que uso, yo llevo mucho la Constitución, que el estudiante lea, saque conceptos, esta imagen podría ser Mariana.

Con la que más me identifico es con la 6, pero en ocasiones podría ser la 1 (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

Liceo C: Aprendo en lo grupal – Enseño en lo grupal y en lo individual

Aprendo en lo grupal

Para Ignacio, las imágenes son la 4 y la 2. En el caso de la lámina 4, se refiere a una situación grupal, con una clase en forma de U, donde le prestan atención a la profesora, no se distrae. Él se identifica en esta situación, expresando “yo siempre atiendo a la clase, no tengo distracciones”. Aparecen acá algunas ideas del estudiante, traídas de otra forma en sus respuestas, lo correcto, intentar hacer las cosas ordenadas, bien, atendiendo. Con respecto a la imagen 2, es una situación de aprendizaje en grupo en un parque, él lo identifica en su casa, narrando que hay veces que vienen sus compañeros a la casa o él ha ido a la de otros. Fundamenta la importancia del grupo ya que observa las fortalezas de cada compañero, dice que en grupo se generan pensamientos distintos, uno dibuja mejor, otro escribe mejor en la computadora, y así se complementan.

La imagen 4: “Chiquilines que les prestan atención a la profesora. Yo siempre atiendo a la clase, no tengo distracciones.”

La imagen 2:

Están en el parque como estudiando, yo sería como en casa, acá. A veces vienen compañeros a trabajar en casa, o yo he ido a su casa. Trabajar en grupo genera pensamientos distintos, uno dibuja mejor, otro escribe en la computadora, nos complementamos (Ignacio, 17 de noviembre de 2020).

Los grupal y lo individual

La profesora, coincide con el estudiante en la lámina 2, eligiendo la forma grupal para enseñar, ella fundamenta esta estrategia de enseñanza diciendo que aprender juntos y el estar en un ambiente amigable, señalando el caso de la imagen que es en un parque, en el pasto, distendidos, sentados, contentos, se puede aprender más y de otra forma. Agrega que estar sentados en un salón de clase no te asegura que los estudiantes estén aprendiendo.

La profesora también elige la imagen 7, situación de un estudiante solo junto a su profesora, ella lo identifica con los desayunos saludables que realizaban en la clase al finalizar cada parte del proyecto interdisciplinario, ella asocia a esa profesora estando al lado del estudiante angustiado, ella expresa quizás “yo no sepa cómo enseñarle” pero si ellos captan la forma de aprender, la forma en que les gusta aprender, el deseo de aprender, entonces los voy a poder ayudar. También ella se plantea con muchas interrogantes, de no saber. Aparece acá, nuevamente la idea del profesor “de no saber” (Antelo y Alliud, 2011).

La imagen 2:

La camaradería, aprender juntos compartir y el estar en un ambiente amigable, distendidos, sentados en el pasto contentos, se puede aprender de otra forma que en un banco sentados. Me parece que es una hermosa forma de aprender, aprender con el otro (Marta, 21 de noviembre de 2020).

La imagen 7:

Es la imagen de los desayunos saludables, cada vez que terminábamos una parte del proyecto hacíamos un desayuno saludable, comer bastante pero saludable, preparábamos frutas yogur, es la imagen el alumno angustiado y el docente al lado simplemente para estar, si puedo ayudarlo, yo no tengo un saber para enseñar, yo tengo un montón de interrogantes de no saber, pero si ellos captan como les gusta aprender, el deseo de aprender.”(Marta, 21 de noviembre de 2020)

Liceo D: Lo individual y con mediación, “explicación paso a paso” – Trabajo grupal

Lo individual y con mediación, “explicación paso a paso”

En esta relación, la estudiante elige la imagen 7 y la 4. En el caso de la imagen 7, considera que es una situación de aprendizaje individual, con la ayuda de la madre o maestra explicando bien. Ella se identifica en esa imagen, ubica una clase de EPI donde la profesora de Idioma Español la está ayudando.

En el caso de la imagen 4, ubica a su clase, reunidos, pero aclara que ella se desconcentra mucho en esta situación, necesita que el profesor explique paso a paso, y también las explicaciones de los compañeros.

La imagen 7:

No sé si será la maestra o la madre pero él está pensando algo que no sabe que es y como que la madre o maestra le explica bien que es, me identificó ahí. Mi profesora de I Español en tutoría, me explicó yo pude resolverlo”.

La imagen 4:

En clase me desconcentro un poco pero cuando el profesor explica paso a paso puedo entender. Y también están mis compañeros” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

“Trabajo grupal”

En el caso del profesor, elige la imagen 6, considerando que su clase es grupal, si bien hay un profesor explicando en algunos momentos, él rota por los sub grupos explicando. Si bien

identifica “cierto desorden de los bancos” en estas formas, luego se pregunta ¿qué es estar ordenado?, aludiendo a tendencias de la enseñanza más vanguardista que tratan del “trabajo colaborativo, en equipo”, me gusta que socialicen, no una clase tan rígida.

Con respecto a la imagen 2, también elige una situación grupal, de compartir, donde están leyendo, aprendiendo, compartiendo vivencias. Característica que en otros momentos de la entrevista expresa de igual modo el profesor. Él se define presente, rotando por los grupos si había dudas.

La imagen 6:

Están los estudiantes, si bien no parecen estar en grupo el docente está mostrando algo, es como la modalidad, no tanto orden de que todas las filas estén tan derechitas, después que termina la clase las ordenen de nuevo, (que sería trabajar ordenado). La tendencia más vanguardista de enseñanza es el trabajo colaborativo en equipo, me gusta verlos socializando, no tan rígidos.

La imagen 2:

Es como un compartir, o que una va leyendo, aprendiendo, vivencias, yo en clase estaba presente, si habían dudas, iba por los grupos viendo lo que hacían. (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

Liceo E: “Agarrándome la cabeza” – “De proximidad y grupalidad”

“Agarrándome la cabeza”

La estudiante aquí identifica una forma de aprendizaje individual en ambas imágenes. En el caso de la imagen 7, es una situación individual, donde la profesora hace la propuesta pero “un trabajo que yo no sé y ella me esta como dando para adelante y yo estoy como agarrándome la cabeza, que no sé, que no puedo”. Aparece en la estudiante su concepción sobre el aprendizaje, de no poder.

Muy relacionada la lámina 5, otra situación de aprendizaje individual, donde ella se ve que no puede, “que no me sale nada”, ella considera que hace mucho esfuerzo, que lo intenta, pero que no le sale, así tira el lápiz, y expresa “y ya no quiero más nada”. Me pregunto ¿qué es lo que ha marcado, lo que ha dejado tan matizado en la estudiante no poder? Incluso –dice-hasta agotarme, hasta no querer más nada.

La imagen 7: “Es como que la profesora me está poniendo un trabajo que yo no sé y ella me esta como dando para adelante y yo estoy como agarrándome la cabeza, que no sé, que no puedo” (Martina, 26 de noviembre de 2020).

La imagen 5:

Como que me veo que quiero pensar en el trabajo, enfocarme en las respuestas y no me sale nada. Y hago el esfuerzo y quedo como que no me sale nada (...) siento que me agoto, tiro el cuaderno el lápiz, y ya no quiero más nada (Martina, 26 de noviembre de 2020).

Enseñanza de proximidad y grupalidad

El profesor coincide en la lámina 7, elige una situación de enseñanza individual, donde considera que se está acercando la estudiante para ayudarla. Vemos aquí una coincidencia en la concepción. Ambos reconocen que necesita ayuda, que hay que estar desde la cercanía. El profesor expresa “Destranca y que puede seguir”.

Pero también el profesor proponía trabajos en grupo, y ella los elegía, y trabajaba. Pienso que esta estrategia hacía cambiar el foco de la estudiante, en estar tan centrada en el “¡no puedo!”.

La imagen 7: “Se acerca a la estudiante a ver en que esta trancada. Destranca y que puede seguir” (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

La imagen 6: “trabajos en grupo, ella lograba trabajar en grupo, ella lo elegía y trabajaba” (Bruno, 3 de diciembre de 2020).

Liceo F: “Yo me sentía así” —Mediación docente

“Yo me sentía así”

Por último, este estudiante ubica como situación de aprendizaje individual, donde recibía ayuda de la profesora de Idioma Español, aunque reconoce que la mayoría de los profesores lo ayudaban.

También en la situación de la imagen 5, reconoce a un estudiante confundido, que le cuesta entender los trabajos. Y se identifica claramente diciendo “yo me sentía así” en relación a las situaciones de aprendizaje. Si bien destaca la ayuda de todos los profesores, y el aporte de las clases de EPI.

La imagen 7: “A la estudiante la está ayudando el profesor, trabajando en Idioma Español la profe venía y me ayudaba, la mayoría de los profesores me ayudaban” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020).

La imagen 5: “Que esta confundida y le costaba entender el trabajo, yo me sentía así hasta que venían los profesores y me ayudaban, me ofrecían clases de apoyo, EPI. Y a EPI podía venir.” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

Mediación docente

Mientras que la profesora de Idioma Español, identifica dos imágenes, en situación de enseñanza individual, ubicando al estudiante con adecuaciones en ese lugar. Planea como le cuesta “entender y concentrarse”, por lo que se identifica ella como profesora mediando en el contenido, explicando. También identifica de la relación de enseñanza con el estudiante, la imagen 1, donde también está solo, piensa en la clase de EPI de Idioma Español, donde hay pocos estudiantes, y ella está más cerca explicando, se define como profesora desde la cercanía.

La imagen 7: “lo que veo es que parece Nicolás, que le cuesta entender o concentrarse, y yo cerca intentando explicarle y contenerlo” (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

La imagen 1:

No me gusta las sillas así dadas vuelta, pero la relaciono con la clase de EPI, donde tengo pocos estudiantes, y si bien el docente no se ve, sería yo atendiendo esas individualidades, donde yo no estoy en el escritorio, sino sentada cerca de ellos (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

En esta relación, tanto en las situaciones de aprendizaje del estudiante, como las situaciones de enseñanza de la profesora, se identifican mucho. Ubicando al estudiante en este lugar de costarle entender y su poca concentración.

Tomando ideas de Meirieu aparecen en estos profesores, varias emociones expresadas, algunas de ellas: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Si bien, los profesores tienen acciones que se toman decisiones y se planifican y, pero todo ello se re – dimensiona, se complejiza o acomoda. Y así, varios profesores fueron expresando que se tenían que “ir acomodando en función de lo que observaban, leían en los estudiantes o expresaban” (Allaiud y Antelo, 2011). Dicen los autores mencionados, durante todo este proceso de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, pese a que no siempre logran el estatus merecido, eso también es enseñar.

“Acompañar”

En la relación con otros actores educativos (psicólogas y adscriptas) se utilizará el concepto de “acompañamiento”, en el sentido planteado por Cifali (1999) “ofrezco mi competencia para un pasaje de vida”. El acompañamiento se construye en contexto, por lo tanto la intersubjetividad estará presente, sería “ir con”, en conjunto, recorriendo un camino en conjunto, compartido.

De este modo, el acompañamiento que tengan otros actores educativos en las trayectorias de los estudiantes con adecuaciones curriculares será muy importante, con el objetivo de acompañar, y producir efectos y afectaciones tales como de conversar con ellos, escucharlos, orientarlos, buscar estrategias de acompañamiento pedagógico o académico, a partir de sus fortalezas, de sus posibilidades, incentivando a los estudiantes desde la potencia.

En este sentido, este actor – una psicóloga- conocía la situación de la estudiante con adecuaciones, nombra primero situaciones personales que la acercaron, luego lo pedagógico, menciona el diagnóstico de dislexia y dispraxia. Para ello recomendaba a los profesores que se acercaban a consultar, dejarla sacar foto al pizarrón con el tema del día, hacer propuestas que no se centralicen exclusivamente en la lectoescritura, hacer juegos, maquetas, trabajar con imágenes. Para Juana, todas eran recomendaciones para acompañar a la estudiante, aunque reconoce que las sugerencias hacían eco en algunos profesores más que en otros.

Este acto educativo se define como “mediando” entre la estudiante y los docentes, principalmente cuando la escucha disminuía.

Ingresa en este liceo primer año en 2016, desde el primer momento la conocimos junto con la adscripta, quizás fueron otros los motivos previos, más que lo estrictamente pedagógico, cuestiones personales nos acercaron, ella empezó a presentar dificultades, tenía un diagnóstico de dislexia y dispraxia en su etapa escolar, no tuvo acompañamientos ni terapéuticos ni específicos por fuera del ámbito educativo.

Empezamos a trabajar con los docentes como podíamos trabajar, se cansaba mucho de copiar del pizarrón y no terminaba, empezamos a sugerir estrategias como sacar fotos al pizarrón con el celular, como poder hacer propuestas que no se centralizaran en la lectoescritura principalmente, en ese primer año quizás porque hay docentes estables en la Institución y trabajamos bastante en equipo, se pudieron generar propuestas que fueron ayudando, la profesora de biología en las pruebas finales trabaja mucho por ejemplo que diseñen un juego, o la maqueta comestible de la célula, la profesora de historia trabaja con imágenes, a ella le angustiaba tener que copiar del pizarrón. Con algunos profesores era más fácil hacerlo y con otros no (Juana, 13 de noviembre de 2020).

No sé si la palabra es mediando, pero sí. Un poco llevar la voz de la Mariana a los docentes, cuando ella le costaba explicitárselo, y también escuchar a los docentes por que la Mariana como estudiante tiene sus dificultades y sus fortalezas, hacérselas visualizar porque ella quedaba presa de sus dificultades (Juana, 13 de noviembre de 2020).

Acompañando y adecuación grupal

Para Elena —otra psicóloga institucional— el acompañamiento a la estudiante con adecuaciones era importante de acuerdo al diagnóstico existente (retraso a nivel cognitivo), definiendo a la estudiante como comprometida y esforzada, que generaba un buen vínculo. Explica que cuando pasó a segundo, preocupados por ella la cambiaron de turno y de clase, a un grupo más pequeño y por lo tanto con un seguimiento más cercano, agregando que para este curso había una adscripta que realiza un seguimiento pedagógico muy profundo, y eso lo visualiza como positivo.

Ella en 1º estaba cursando, tenía un diagnóstico, un retraso a nivel cognitivo, dificultades a nivel de comprensión en comparación con los estudiantes de su edad, se ha comprometido mucho, siempre se trata de esforzar, genera buen vínculo. Primero costó, paso con un 7 o un 8 pero nos planteamos que era por el esfuerzo que ella hacía no por los resultados, pensamos que segundo iba a ser difícil para ella y pensamos cambiarla para un segundo de la mañana con menos estudiantes más reducido, gürises con dificultades los ponemos allí porque son menos y los profesores se pueden dedicar más y la adscripta tiene un perfil de seguir a los estudiantes con dificultades. En este 2º 4 se le pudo hacer un seguimiento y trabajar más desde la adecuación general (Elena, 26 de noviembre de 2020).

Para este actor educativo, el trabajo con la adscripta era muy importante. Lo primero que se procuraba es tener los informes de los estudiantes y si consideran que necesitan re evaluarlos lo hablan con la familia y lo sugerían. Este informe lo suben a la libreta digital, aparece la pestaña de “adecuaciones curriculares”. Resalto en estas ideas que trae la psicóloga, el trabajo en conjunto con la adscripta y la anticipación para organizar los grupo clase; pero al mismo tiempo la excesiva preocupación por la existencia de estos informes o diagnósticos para el cursado; y por último, es la primera vez que un actor entrevistado menciona que en la libreta del profesor (electrónica) existe un lugar denominado “adecuaciones curriculares” para subir información de los estudiantes, es allí donde se registra el proceso.

En este proceso de acompañamiento, se describe a una estudiante angustiada, con problemas familiares, eso llevó a que la institución le propusiera cursar algunas asignaturas un año, y el resto el siguiente año. De esta forma la estudiante no repitió sino que recursó. Una institución con actores educativo –tanto la psicóloga como la adscripta- atentas, disponibles, buscando las posibilidades y las oportunidades para que la estudiante continúe su trayectoria educativa, y no abandone, si bien aparecen indicios de angustia y de factores de riesgo.

Para la estudiante recusar este año y no repetir fue positivo. Se destaca que no es lo mismo repetir, que es algo desmotivador, además de sus características personales y de las situaciones particulares que estaba viviendo en el plano familiar.

En el diseño de la propuesta participaron la psicóloga institucional como también la adscripta, buscaron que no tuviera puentes ni muchas horas libres.

De antemano tenemos los informes de los estudiantes, si creemos que se necesita re evaluarlos hablamos con la familia y los equipos que trabajan en cada centro de apoyo, la adscripta sabe porque está trabajando, los tienen en la libreta digital los informes. Los profes saben que a la hora de trabajar con esos estudiantes le tiene que poner un poco de pienso. Rocío, estaba angustiada por situaciones personales de índole familiar y eso dificulta, empezó a faltar por una desmotivación a causa de una situación familiar. Hablamos con la familia para que tratara de elegir las materias que se sentía cómoda y el resto las dejara para el siguiente año. Ella tenía dificultades para ir todos los días al liceo, se dedicó exclusivamente a esas materias, ella no repite, lo que hace es re cursar. La exigencia de los exámenes la angustiaba bastante” (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Fue positivo porque no es el fracaso de repetir, es desmotivador para los chiquilines eso de hacer todo de vuelta, Rocío, necesitaba trabajar más uno a uno, en Matemática, Ciencias Físicas, Biología e Idioma Español. Ella en realidad venía desmotivada por situaciones personales, pero se sintió bien, le hacíamos apoyos en las materias que está cursando este año. No solo Rocío, a otros les gustó la propuesta y reforzamos las tutorías y el apoyo en el aula (Elena, 26 de noviembre de 2020).

Si lo hicimos con la adscripta, nos sentamos a pensar que materias podía cursar, que no tuviera muchos puentes y apoyo, que no tuviera muchas horas libres fue un diseño logístico (Elena, 26 de noviembre de 2020).

“De seguimiento cuerpo a cuerpo”

La adscripta Irene, y su acompañamiento lo define como “de apoyo”, “de seguimiento cuerpo a cuerpo”, describiendo que en estudiantes de ciclo básico se necesita fomentarles hábitos, rutinas del rol de estudiante, comportamientos fundamentales para transitar el sistema educativo, por ejemplo, cuando tienen escrito, como será que tienen que estudiar. Nombra formas de comunicarse con las familias, para informar noticias del liceo (cambios de horarios, salidas, actividades extracurriculares, entre otras). En relación al estudiante con adecuaciones curriculares, “La mamá tenía un rol muy importante, por privado les recordaba cuando tenían que estar en EPI, fue un adiestramiento donde involucré a los padres, esos hábitos también se los generé a ellos, la mamá también tenía esa disponibilidad y fue el pilar para que el estudiante transitara primero, y creo no se llevó ninguna”.

Aparece aquí otra característica de este acompañamiento, y el rol en relación con la familia, para articular y coordinar acciones en conjunto, oficiando de mediación en el estudiante.

Por otra parte este actor educativo señala el diagnóstico del estudiante —no se concentraba—, y enfatiza que sus características no lo hacían de preocupación con el resto de la clase, que existían otras situaciones, entre ellas situaciones socio económicas mucho más complejas en la clase, explicitando que su trayectoria en otro curso podría haber sido más comprometido. Por otra parte, destaca el lugar de dos profesoras de las asignaturas Matemática e Idioma Español, destacando que en ambas tenían EPI como clase de apoyo y reforzamiento en Idioma Español y Matemática, además de las características en la forma de construir las clases de ambas profesoras.

Tiene que ver con eso, capaz que (...) notó el apoyo, porque no hice nada diferencial, yo trabajo con un seguimiento cuerpo a cuerpo, en ciclo básico ellos necesitan los hábitos, las rutinas del rol del estudiante, va más allá de las capacidades que cada uno tiene, comportamientos fundamentales para transitar con éxito el sistema educativo, saber cuándo tienen un escrito, como va a ser, qué tienen que estudiar, saber las reglas de juego de ser estudiante, entonces yo armé un grupo de whatsapp de difusión con ellos, para mí era importante que los padres sepan a qué hora salen, a qué hora entran, avisar que están saliendo del liceo y que ellos calculen a qué hora tiene que llegar a casa. Ponía recordar que mañana hay escrito, recordar que la semana que viene hay tal o cual cosa.

La mamá de (...) tenía un rol muy importante, por privado les recordaba cuando tenían que estar en EPI, fue un adiestramiento donde involucré a los padres, esos hábitos también se los generé a ellos, la mamá también tenía esa disponibilidad y fue el pilar para que el estudiante transitara primero, y creo no se llevó ninguna.

Él tenía dos profes, en las áreas donde podría ser más notoria su dificultad, la profesora de Matemática e Idioma Español, también ahí tuvo EPI, fueron dos profesores súper comprometidos.

En ese grupo de Nicolás, yo tenía dos primeros, pero en ese grupo había varias situaciones que comprometían a los estudiantes, en el caso de Nicolás, era el tema de su concentración, pero el contexto socio económico lo favorecía. Tenía más casos complejos con características que impedían que sea un estudiante tipo de primero, problemas económicos, psicológicos de cuestiones familiares, en el caso del Nicolás, era un tema de aprendizaje pero con una estructura económico-familiar que lo acompañaba, era un grupo que tenía un rendimiento muy descendido, en 21 o 22 alumnos con un rendimiento muy bajo en general, él pudo sortearlo fácilmente, no sé si le hubiera tocado 1° 2°, que tenía un nivel más elevado, su desempeño hubiese sido igual.

Les costaba concentrarse, yo a veces entraba a la clase, pero no me tenía que sentar con el estudiante, más allá de orientar a la mamá de los horarios, pero en la clase de EPI

tuve que sentarme al lado de algún alumno, me acuerdo de como la profesora de matemática daba la clase era imposible no aprender matemáticas con ella.

Por eso te decía que en esas áreas, esas dos profes que además le daban EPI estuvieron muy cubiertas” (Irene, 16 de diciembre de 2020)

La experiencia de la docencia compartida o en soledad

Poder pensar si las experiencias de adecuaciones curriculares, las estrategias de enseñanza y de acompañamiento de profesores y actores educativos han sido pensadas en soledad, en forma individual o con otros en espacios colectivos.

Desde siempre ha desafiado a los profesores el “trabajo en soledad”. “Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular, las exigencias aumentan” (Alliaud y Antelo, 2011)

Pero veamos qué nos dicen los estudiantes en relación a las propuestas de los profesores, en este sentido, algunos consideran en el sentido literal la preguntan de considerar propuestas coordinadas, para ello responde que “Nunca tuvimos dos materias en conjunto”, otros estudiantes definitivamente responden que no trabajan en conjunto, otros en cambio minimizan en algunos casos, por ejemplo una estudiante que pone como ejemplo el trabajo de Historia con Ciencias Físicas. Por último, el estudiante que sí está convencido del trabajo en conjunto de los profesores, citando a ambas profesoras —Idioma Español y Matemática— coincide claramente con los ejemplos ofrecidos por la propia profesora de Idioma Español en su entrevistas y por el otro actor educativo que las menciona trabajando en forma conjunta “Idioma Español una vez coordinó con Matemática, miramos una película y al día siguiente en matemática era como una operación y en Idioma Español un texto”.

“No, siempre son las mismas actividades. Nunca tuvimos dos materias en conjunto” (Sofía, 30 de octubre de 2020)

“No. Nada” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“No, teníamos lo mismo, a fin de año un poquito, por lo general durante el año era la asignatura, individual” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

“Me parece que no” (Rocío, 20 de noviembre de 2020)

A veces, por ejemplo Ciencias Física con Historia, a veces coordinan, planean, pero otras veces lo hacen solos. Acá hay trabajo en dupla” (...) “Esta bueno sí, como son dos profesores cuando no te explica uno te explica otro, son dos profesores para el salón (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Creo que algunos coordinaban, Idioma Español una vez coordinó con Matemática, miramos una película y al día siguiente en matemática era como una operación y en Idioma Español un texto” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En el caso de los profesores, algunos claramente consideran que no trabajan en forma coordinada. Mientras que otros citan ejemplos de proyectos institucionales que según su visión fue positivo para el desarrollo de la práctica educativa, el aprendizaje de todos los estudiantes y en especial para los estudiantes con adecuación.

“No. Creo intenté con otro grupo, pero no” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

En relación a conocer si otros actores educativos o la dirección del liceo conocen de la forma de construir con los estudiantes con adecuaciones, los profesores responden que informalmente sí, pero nunca compartió en el espacio de coordinación su práctica educativa, fundamentando que muchas veces “Compartir con los profes cuesta, hay veces que uno no cree que vale para contarlo, para generar esos espacios. Uno dice esto no da”. Pregunto ¿qué sucede con los profesores que no creen valiosa su práctica educativa, su pienso cotidiano? ¿Qué hay en los docentes uruguayos que no se habilitan a sistematizar sus prácticas y escribirlas? ¿Qué hay de esa habilitación o donde se cree que tendría que venir esa habilitación para creer que lo que se tiene para decir como profesor importa, y mucho?

“Si, en lo informal. Pero no en un espacio de compartir de mi práctica. Compartir con los profes cuesta, hay veces que uno no cree que vale para contarlo, para generar esos espacios. Uno dice ‘esto no da’.” (Carlos, 12 de noviembre de 2020)

En este caso, la profesora que propone un proyecto interdisciplinario, considera que lo esencial del mismo se construyó en otros tiempos, no en los espacios de coordinación. Entiende que en el espacio institucional de coordinación se desarrolla información general, y que muchas veces se genera la catarsis y la queja colectiva. En cambio, pensar propuestas en forma colectiva, entre disciplinas, articular, etc., requiere de mucho más tiempo, de otros intereses, por lo tanto insume tiempos personales.

“Espacios nuestros, en la coordinación se trabaja lo macro, las informaciones generales, cuando hablamos del estudiante empieza la catarsis, la queja y se pierde, nosotros le dedicamos mucho tiempo fuera de hora, implico darle más tiempo. Horas personales, darle más tiempo a este proyecto” (Marta, 21 de noviembre de 2020)

“Se fueron armando desde el liceo. Proyectos desde la coordinación y trabajábamos todos. Proyectos institucionales” (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

De acuerdo a las expresiones de algunos estudiantes y de algunos profesores existen estrategias compartidas y ganándole a la soledad. Allaiud y Antelo señalan la idea del trabajo en equipo, colaborativo. Así dos profesores destacan la forma de trabajo basada en proyectos, compartiendo y creando entre profesores en un caso, y articulando con la mayor cantidad de docentes y otros actores en el otro, ya que era una propuesta institucional y con todos los grupos de estudiantes.

Sin duda trabajar en equipo y con otros resulta más alentador y entusiasmo. “Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización, una forma de pensar la tarea como compartible, y de construir los acuerdos y los hallazgos de soluciones que pueden tranquilizar y renovar el sentido de la tarea. Genera comunidad, pertenece, detiene aquellos excesos de protagonismos, aumenta el oficio y protege del desgaste” (Allaiud y Antelo, 2011, p. 90).

Algunas dimensiones a tener presente en la enseñanza: el contexto, las ayudas, ir probando y el amor al mundo.

Pensar en el futuro de los estudiantes, en acompañar y estimular proyectos vitales sigue siendo un gran desafío para todo educador –profesores y otros actores educativos- en el sentido más amplio del término. En este sentido, preguntarle a estudiantes con adecuaciones curriculares de un centro educativo: ¿Qué proyectan a futuro? Puede resultar muy interesante, más cuando los estudiantes son de ciclo básico, y aún falta mucho por andar en el liceo y definir otro destino para su formación.

Estudiantes con AACC que han sido definidos o reconocidos, en algún momento, con ciertas “barreras para su aprendizaje y su participación”, pero muy lejano a cualquier pronóstico la mayoría de los estudiantes tuvo una respuesta mirando al futuro, proyectando, deseando, en definitiva sujetos que proyectan sueños, deseos.

Los estudiantes con adecuaciones proyectan ser Trabajadora Social para ayudar a los más chicos; algo de audiovisual o periodismo; doctora o enfermera (algo relacionado a medicina); o jugador de fútbol. No puedo dejar de pensar en sus historias vitales, en sus relaciones con los profesores y actores educativos, y como todos estos elementos se conjugan en un proyecto personal, donde se puede ir transformando el sentido de sus vidas, transformándolos. En última instancia hemos conceptualizado el “carácter emancipador” que tiene la educación.

“Quiero seguir en el liceo y estudiar Trabajadora Social, me gusta ayudar a los niños más chicos, conocí a una Trabajadora Social y me gustó” (Mariana, 13 de noviembre de 2020)

“Capaz que estudio algo audiovisual, o algo de periodismo y audiovisual. En UTU capaz” (Ignacio, 17 de noviembre de 2020)

“No lo he pensado, hoy te digo quiero ser doctora pero al otro día te digo, no se quiero ser enfermera, nunca me hice esa pregunta” (Martina, 26 de noviembre de 2020)

“Me veo de jugador de fútbol, si no llego me gustaría ser periodista deportivo” (Nicolás, 27 de noviembre de 2020)

En definitiva, proyectos y proyecciones que pueden estar íntimamente relacionadas con esas “manos amorosas” del profesor artesano de las que habla Larrosa (2020). Tarea reconocida a estos profesores, que enseñan y acompañan, que invitan y dan coraje para que los estudiantes entren a los centros educativos. En palabras de Larrosa: “alguien dijo que el oficio de profesor, cada vez más precarizado, burocratizado y mercantilizado, solo se sostiene por el amor, esa palabra tan difícil de pronunciar (Ob.Cit. p.149)

Algo más para decir... Otros registros... Buscando sentidos

Terminando las entrevistas, todos los participantes tuvieron la opción de “decir algo más” y de responder ¿Cómo se sintieron? Así los estudiantes agradecieron y manifestaron sentirse bien.

En el caso de los profesores y otros actores educativos, algo más expresaron, algunas de esas ideas tienen que ver con: agradecer la posibilidad de repasar la práctica educativa y considerar enriquecedora la posibilidad de repensar y reflexionar sobre lo que hacen cotidianamente.

“Agradecerte las preguntas la charla fue muy enriquecedora, repasar mi práctica educativa, he valorado mucho que un estudiante me haya nombrado, un granito de arena en su pasaje educativo” (Marcos, 17 de noviembre de 2020)

También valoran la posibilidad de la entrevista, agradeciendo el lugar ofrecido o adjudicado por los estudiantes, sobre todo de “reconocimiento” a su tarea cotidiana. Esto se reitera tanto en profesores como en otros actores, pero en el profesor que se está jubilando, considero que es donde más impacto, emoción y afectación hubo. Él dice “me iba casi sin nada”, dejando este reconocimiento y esta entrevista grabada en su memoria, y por qué no, en su corazón. Al revés, pero casi generando la misma emoción, un docente que por primera vez tiene un grupo a cargo, se emociona de que la estudiante lo reconozca en su forma de enseñar.

“Saber que Rocío me señaló es lo positivo de la carrera, me iba casi sin nada. Esto es un buen recuerdo, al tener solo dos grupos, no dediqué mi vida a la docencia, pero es algo lindo. Muchas gracias.” (Braulio, 28 de noviembre de 2020)

“Bien, contento que me haya nombrado, reconocido, más que fue mi primer grupo solo como profe.” (Bruno, 3 de diciembre de 2020)

La profesora de Idioma Español, sigue destacando la importancia de construir proyectos interdisciplinarios en ciclo básico, entendiendo este trayecto educativo como lo que es dice la profesora, haciéndolo interdisciplinariamente, eso tiene potencia. Resalta lo que el proyecto dejó en el liceo, de forma simbólica pero que hasta ha dado su fruto: el limonero plantado, sin duda aparece inconscientemente toda la fuerza y el deseo de la profesora para que también diera “sus frutos” en los estudiantes.

Siempre quedan cosas, ese proyecto quedó ahí en un lugar del mundo, sería interesante retomar. Tomar el ciclo básico como lo que es. Desde la interdisciplinariedad, hubo propuestas muy lindas de todos los docentes, cosas que hasta hoy están en el liceo: plantas, cuadros. Un limonero que plantaron que este año dio frutos por primera vez (Marta, 21 de noviembre de 2020)

Dice en cambio, Sandra de Idioma Español, “Decirte que me gustó mucho que este estudiante me nombrara”, “es algo así como pensar ‘algo bien estoy haciendo’...”. La profesora admite que no tenía muy claro qué era lo que iba a decir sobre las adecuaciones en la entrevista, que lo había estado compartiendo con su familia. La profesora piensa que todo se fue dando, pero que se siente muy bien al recibir o escuchar que el estudiante se “sintió cómodo y aprendió”, y que la haya nombrado como una referente de su proceso educativo con adecuaciones, eso la hace sentir muy bien.

También agrega, que debería continuarse el tema de las adecuaciones en Bachillerato, que es importante, para acompañar y proteger las trayectorias de los estudiantes.

Decirte que me gustó mucho que este estudiante me nombrara (...) es algo así como pensar “algo bien estoy haciendo”. Yo no sé si pienso tan sistemático para hacer una adecuación, y yo le decía –a mi novio- no se bien que le voy a decir. Porque todo se fue dando. Entonces que él te diga que se sintió cómodo y aprendió conmigo, se siente muy bien. Que él me nombre como un referente en este proceso de las adecuaciones es muy lindo (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

Quizás sobre el tema de las adecuaciones, que se tomara en cuenta bachillerato, pienso si hablamos en las trayectorias educativas, esto del proceso, es importante. Bueno en facultades depende cual se hacen adecuaciones (Sandra, 23 de noviembre de 2020).

Otros actores educativos, deciden agregar o resaltar algunas ideas tales como: la importancia de hacerle seguimiento, de ir preguntándole a los estudiantes ¿cómo te está yendo?, si hizo los trabajos para hoy. Estar ahí, y que ellos lo sientan, para incentivarla, para animarla. Piensa que si un estudiante te busca y te pregunta varias veces algo, en realidad te está buscando para pedirte atención, escucha. Y eso intenta hacer este actor educativo en este liceo.

Yo le voy preguntando “¿Cómo te está yendo? ¿Hiciste los trabajos?” No es una pregunta de control, ella precisa que una le esté preguntando, no por control, es para que se sienta importante. “¿Hiciste el trabajo de historia?”, yo no sé nada de historia, pero le pregunto para incentivarla. (...) El poder parar y escucharla, la institución te demanda, pero uno tiene que parar a veces, cuando un estudiante te viene a preguntar varias veces algo te está diciendo “¡Estoy acá! Necesito que me escuches”. (Elena, 26 de noviembre de 2020)

Laura queda pensando sobre la pregunta de Educación Inclusiva, y reconoce que los profesores priorizan en la escritura, pero no siempre hacen propuestas más visuales o de dibujo, por ejemplo.

Sí, cuando me preguntaste sobre la Educación Inclusiva, el docente evalúa la escritura, pero no lo visual, el dibujo, solo cuenta el conocimiento creo que el docente tendría que ver si el estudiante es más para lo visual u otras cosas. En el liceo se escucha “tal estudiante tiene adecuación”, los profesores no hablan del DUA, hablan de adecuación” (Laura, 1 de diciembre de 2020)

Por último, este actor educativo —una adscripta del centro— destaca la importancia del rol de la familia en el acompañamiento de un estudiante con adecuaciones. Aquí resalta en este estudiante el lugar de la madre, desde un lugar humilde, estando y acompañando, no desde el lugar de la imposición, ni del lugar de “pobre mi hijo”. Precisamente se ha traído en muchas oportunidades de la tesis, que tener adecuaciones curriculares no es empobrecer la currícula ni no enseñar, por el contrario, y en este caso se ha observado el proceso y los aprendizajes expresados por los propios protagonistas. Entonces desmitificar esta concepción y plantear la adecuación desde las fortalezas y desde la potencia como lo plantea Garibaldi y Verdier (2017) en la Guía de adecuaciones curriculares, es importante para el tránsito de los estudiantes en la educación secundaria.

En el caso del Nicolás, el rol de cómo lo encaró la mamá, lo plantea desde un rol humilde, hay padres que van a imponerte, ella no, fue y dijo él tiene esto que necesitan para que yo colabore, fue admirable la mamá.

El rol que juegan los padres para que los estudiantes transiten el sistema educativo con Adecuaciones es fundamental, tiene que ser de acompañamiento, no desde pobre mi hijo, no te permitas que lo hagas fracasar”

“Me gustó mucho la entrevista. Más allá del cariño que le tengo al estudiante, me sirvió para reflexionar, para pensar sobre lo que hago como adscripta. Es un lindo ejercicio que no solemos hacer” (Irene, 16 de diciembre de 2020)

Consideraciones finales

El tema de la presente investigación ha sido “Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria en Montevideo”. Poder comprender los sentidos que estudiantes, profesores y otros actores de educación secundaria les atribuyen a las adecuaciones curriculares; conocer y caracterizar cada experiencia de estudiantes en forma singular, pero también en las relaciones entre docentes y otros actores – psicólogas y adscriptas- así como las interrelaciones entre los tres sujetos de la experiencia por cada centro será el recorrido de este capítulo.

Considero relevante haber escuchado la voz y la narrativa de los estudiantes, en el entendido que mucho se escribe y teoriza en educación, pero poco contiene la voz en primera persona de los propios estudiantes. Es por lo que destaco este aspecto metodológico como consideración final junto al hecho de que los profesores de asignatura y los otros actores entrevistados han sido nombrados por los estudiantes, como sujetos de la experiencia significativos para ellos en su cursada con AACC. Esta significatividad estará siendo desarrollada en las siguientes páginas. Este señalamiento metodológico parece sustancial a la hora de desarrollar las conclusiones, ya que no es habitual que se proponga una estrategia de conversación con los sujetos de la experiencia teniendo en cuenta la relevancia que tuvieron para los estudiantes y, por tanto, en sus modos de enseñar a través de las adecuaciones curriculares. Modos de enseñar que van más allá de las propias adecuaciones, que dan cuenta de cómo se producen, en sus singularidades, los vínculos construidos desde la creatividad, la cercanía, la escucha, la disposición de los profesores y actores educativos.

Investigar las experiencias educativas en general, y las experiencias de la cursada con adecuaciones curriculares en particular, es estar parados en un lugar donde los cruces, las contradicciones, pueden estar presentes. Experiencias cuya potencia es siempre a “descubrir” y de la que surgen nuevos posibles. Ideas importantes ya que los protagonistas nos traerán sus discursos desde sus vivencias, allí se develarán alegrías y sufrimientos. Recordando que son experiencias personales, subjetivas, que depende siempre de otros. La experiencia como esa forma de reconocer al otro desde su singularidad, dejarse decir, sin imponer nuestra propia mirada.

Por lo tanto, como investigadora, tener este aspecto presente, hace que analice la implicación del tema a investigar, reconociendo que muchas narrativas estarán atravesadas por movilizaciones o afectaciones internas de mi propia experiencia profesional en estos años.

Encontrar las resonancias, lo que nos pasó y nos pasa en nuestra experiencia educativa, y que se resignifica en esta investigación. Lo que nos movilizó, nos atravesó y nos transformó: un estudiante que no comprende, un estudiante “encasillado” tras un diagnóstico, un estudiante que no aprende, un estudiante burlado, un estudiante “que se tranca” y se pone nervioso”, un estudiante

llorando, un adolescente que ama el fútbol, un adolescente violentado, un adolescente excluido, un docente con “buena cara”, un docente que genera confianza, un docente que explica bien, un docente que escucha y conversa, otro actor educativo que acompaña, otro actor que pregunta ¿cómo están?, otro actor que llama a la familia “si no llegamos hoy”, entre tantas otras ideas que traen en sus discursos los protagonistas de estas narrativas.

Conocer cómo los docentes y otros actores acompañaron esta forma de cursada de estos estudiantes es “contar cómo lo hizo” diría Richard Sennett. De este modo, narrar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad se encuentran aprendiendo puedan encontrarse o identificarse con un igual.

La narración de las experiencias de adecuaciones curriculares de estudiantes, docentes y otros actores constituirá una forma de historizar la educación secundaria, y los protagonistas serán los que expresen los diferentes sentidos que le encontraron a esta forma de cursar, articulada a la producción de subjetividades; y, por tanto, a las heterogeneidades que transitan y habitan en los liceos, una forma de acceder al relato de la institución educativa desde una perspectiva experiencial y relacional.

Uno de los sentidos atribuidos a esta experiencia de adecuaciones curriculares, tiene que ver **con el vínculo educativo** entre los estudiantes, los profesores de asignatura y otros actores educativos, donde la potencia es el encuentro, ese espacio del “entre” donde se pusieron en juego movimientos transferenciales y contratransferenciales, o dicho de otro modo, que “transferencia didáctica” del docente estuvo presente, al ponerse en juego su relación con el saber. También otros mecanismos del inconsciente se hicieron presentes en el proceso: como la identificación y la proyección, mecanismos que construyen, y transforman al vínculo educativo.

De este modo, tanto en la narrativa de los docentes como en la de los estudiantes emergen características de ese vínculo, teñida de aspectos transferenciales e identificatorios. Las diferentes emociones que estuvieron presentes en cada una de las entrevistas, en cada uno de los discursos narrativos (alegría, tristeza, llorar, ponerme nerviosa, distraerme, feliz, “darme para atrás” entre otras) que movilizaron y se fueron produciendo en las relaciones intersubjetivas entre estudiantes, profesores y otros actores educativos.

Para Lacan esto sucede con un mínimo de autoridad epistémica, lo que denomina “sujeto supuesto saber”, pero le agrega el “amor”, entendiendo que “la transferencia es amor...es amor orientado, dirigido hacia el saber”.

Reconocer estos aspectos inconscientes en ese vínculo educativo es importante, principalmente para el mundo adulto. Reconocerlos, identificarlos, y reflexionar sobre ellos, y así realizar un “retorno sobre sí mismo”, esto implica ser consciente de sí mismo, analizar temores, y

experiencias. Y si bien algunos docentes y otros actores eran conscientes de estos aspectos, no todos pudieron visualizarlos. Muchos docentes en el propio proceso de la narrativa fueron reconociendo y elaborando su “retorno sobre sí mismo”, analizando sus emociones, sus afectaciones, sus movilizaciones y sus temores. Al punto que algunos profesores, al otro día del encuentro, enviaban sus resonancias sobre lo producido, sobre lo pensado, sobre los que aún tenía efecto de ser o de seguir siendo y sobre lo que los continuaba afectando.

La adscripta Irene expresa al final: “Me gustó mucho la entrevista. Más allá del cariño que le tengo a Nicolás, me sirvió para reflexionar, para pensar sobre lo que hago como adscripta. Es un lindo ejercicio que no solemos hacer”.

Subrayo esta última idea, ya que el propio Filloux planteaba la noción de relativizar el lugar de asimetría de la formación, incluyéndose, implicándose en la relación entre docente y estudiantes. Sólo a partir de la reflexión sobre sí mismo el formador podrá lograr que el otro que está en formación a su vez haga un retorno sobre sí. Se necesita la mediación del otro, en la intersubjetividad.

El saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber. En dicho proceso se desarrolla el trabajo interno que el propio sujeto realiza sobre sí mismo, un trabajo de elaboración psíquica.

No quiero dejar afuera las palabras de Carlos, el profesor de Matemática: “Saber lo que es cuando ella está triste, y saber cuándo está contenta. En lo emocional es lo más importante. Verla contenta, sobre todo por el contraste, es verla emocionalmente bien”.

Por lo expuesto, la dimensión afectiva en la docencia y en estas experiencias educativas, empieza a explicitarse, ya lo hemos analizado en el capítulo anterior, donde no es sin amor que sucede la educación, dimensión que en estos discursos aparece muy presente.

Experiencias educativas donde el vínculo posibilita otras formas de transitar y habitar los centros educativos y las aulas, relacionadas con esas “manos amorosas” del profesor artesano de las que habla Larrosa (2020). Tarea reconocida a estos profesores, que enseñan y acompañan, que invitan y dan coraje para que los estudiantes entren a los centros educativos.

Hemos mencionado la relación de los sujetos con el saber, de los sujetos que han interactuado en estas experiencias –estudiantes, docentes, psicólogas, adscriptas- como una característica del vínculo construido y que se inscribe en “un proceso creador”, por lo tanto, singular, y único. Como todo proceso creador se está haciendo, se está formando y se está transformando. No es poseer sino poder hacer. Un saber que nace del deseo de saber, pero que tiene un recorrido que no se ajusta a lo esperable de la educación formal.

En esta dirección, la relación con el saber desplegado en los estudiantes, docentes y otros actores tiene matices, se observa la presencia de los mecanismos de la elección de objeto y de relación de objeto, en el que participan el deseo y el placer. La relación con el saber es considerada, como proceso de producción de saber para pensar y para actuar.

En estas reflexiones finales traigo el deseo y el placer puesto en juego en la propuesta de la profesora de Idioma Español, Marta y el proyecto interdisciplinario. Un proyecto que generó un espacio para compartir y para aprender tanto los estudiantes como los profesores de diferentes asignaturas. Una propuesta que los desafió y los hizo formarse y transformarse, tanto a estudiantes como a profesores.

Marta comienza diciendo del estudiante: “Ignacio era sumamente tímido, se sentaba en el fondo, no hablaba...”, y finaliza expresando que “esta generación adquirió herramientas, las pueden utilizar cuando quieran si lo hacen de memoria no es significativo”, agregando “está el deseo, el deseo de aprender, y no siempre se logra”.

Por otra parte, el propio Ignacio dice: “La profesora de Idioma Español, es la que más me ayudó”.

Es muy interesante ver la confluencia de acciones conjuntas entre profesores y estudiantes, escuchar el discurso de Marta contando con mucha alegría, entusiasmo, pasión y entrega la construcción y el crecimiento del proyecto. Así como el momento que ganaron el premio de proyecto interdisciplinario, entre otras alegrías vividas.

También en esta relación con el saber, aparecen características que forman y transforman que provienen de los encuentros subjetivos entre sujetos deseantes, sujetos diferentes, que construyen o deconstruyen desde otras dimensiones. En este sentido Marta relata momentos de tensión en los espacios de coordinación docente, cuando algunos profesores no entendían los objetivos o el deseo de elaborar una propuesta a partir de un proyecto interdisciplinario o cuando cuestionaban “tantas salidas didácticas”.

En este sentido también la Psicóloga Juana, en otro centro educativo narra vivencias en las reuniones de profesores, donde se cuestionaba la cursada por adecuaciones, explicitando –los profesores- que no le pondrían de calificación 6 a la estudiante Mariana hasta fin de año. En otros momentos, con otros docentes aparecen expresiones de este tenor, tales como: “solo vienen a calentar silla”, u otro profesor narra que es común en su centro educativo “expulsar de clase”. Pareciera que todas estas expresiones, también vienen a construir una relación con el saber de estos profesores, relaciones que forman y transforman. Formas que no eligen para su vida profesional, para relacionarse con sus estudiantes, para construir, importante explicitar, para ubicarlos en otros posibles de las escenas educativas.

Para eso es fundamental la capacidad de cuestionarse a sí mismo, sobre sus saberes, sobre los otros, y sobre el mundo, para poder entrar en otros sistemas de sentidos que a su vez transformen el del propio sujeto. Así Marta, como la psicóloga Juana, como otros profesores en otros momentos de sus discursos traen estas ideas. De este modo, aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos...en él yo me voy construyendo y soy construido por los otros.

El sentido de la experiencia en **huellas o marcas que se reeditan**, y resignifican. Huellas o marcas, vividas en la cursada con adecuaciones, producidas por acontecimientos pasados y que se actualizan en el discurso narrativo.

Huellas que serán cercanía en el instante que el sujeto las narre. Así las huellas serán la aparición o manifestación de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que la dejó atrás (Benjamín, 2005, 2007, 2009; Ruiz Barbot, 2015).

Así para la estudiante Sofía, la huella de estar cursando de este modo resignifica en este encuentro a partir del recuerdo, una experiencia con la prueba de Biología, su recuerdo viene en sentimientos de “rabia” y “enojo”. Para Mariana los comentarios de sus compañeros no ayudaron, esos comentarios resignifican en sentimientos de tristeza. El hecho de poder identificar estas huellas y poder reflexionar sobre las mismas al hacerlas conscientes, al ponerlas en palabras, es fundamental, por la etapa evolutiva que atraviesan los estudiantes, y por la propia posibilidad de transformarlas en posibilidades, en oportunidades.

En cambio, para Ignacio, la marca o el recuerdo es gratificante, trae la colaboración de los compañeros, la posibilidad del encuentro con sus pares y la ayuda que recibe de ellos. Lo que permitirá resignificar en la historia de vida de Ignacio estas formas del encuentro, como formas posibles, que le dieron potencia para encontrarse y crear con otros y entre otros.

Y así podríamos seguir con cada uno de los estudiantes, pero la intención aquí es traer esta idea fuerza para subrayar la noción de huellas, como elementos que se resignifican en el presente, que movilizan y también forman y transforman a cada sujeto.

Se habló del oficio de enseñar y del profesor artesano, de esa **búsqueda constante de los profesores por encontrar formas o modos de enseñar**, así se desarrollaron varias estrategias posibles para desplegar en un aula con todo el grupo y con cada uno. Pero más allá de lo que se puede aprender del ser docente y de acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, estos no se viven tanto por lo que se dice, sino más por lo que se hace, y precisamente es en este punto que se han analizado en este trabajo, como emergen fenómenos inconscientes, tales como: movimientos transferenciales, identificatorios, proyectivos, entre otros. Esto ha permitido observar que, primero pasa por el cuerpo y luego se verbalizan, se hacen conscientes, se ponen en palabras.

En este recorrido el foco mayor estuvo en una preocupación pedagógica, que se trata de los estudiantes, hacia la posibilidad de que sean mirados, escuchados, comprendidos, que se encuentre el tiempo necesario para una conversación, para relacionarnos con ellos. En esta preocupación esto solo se puede aprender, no se puede enseñar. En palabras de Contreras (2011) “La posibilidad de la educación se sostiene en la relación” (p.79), relaciones que abrimos, que generamos, que colaboramos para que se puedan producir.

Es poder **ponerse los lentes de un momento histórico de secundaria** de transición de tolerancias a adecuaciones curriculares, pero también de reconocer las posibilidades de otras transiciones, por ejemplo, de adecuaciones a planificaciones diversificadas, o de paradigmas integradores a paradigmas inclusivos o sociales, como formas de mirar la diferencia.

Para ello hay que reconocer que los estudiantes, profesores y otros actores, provienen de una historia y por lo tanto portadores de historicidad, con capacidad de transformar su historia y su trayectoria, y de cambiar esas marcas o huellas que le quitaron potencia.

El sentido de la experiencia de adecuaciones curriculares como **forma o modo de hacer visible la diferencia y lo singular**, anunciando que existen otros diferentes –si es que alguien es igual a otro- están allí, en las aulas, y quieren, y tienen derecho a aprender. Tienen el deseo de aprender y sienten que aprendieron de esta forma – con adecuaciones curriculares-, porque alguien –profesor, adscripta, psicóloga, entre tantos otros- estuvieron allí para escucharlos, para alojarlos, para conversar, para darles confianza, para mirarlos, constituyéndose así los “gestos mínimos” para educar.

Estos gestos mínimos nos permiten mirar y pensar las diferencias en las escuelas, colaboran en para estar juntos en los liceos y convivir. Skliar (2018) se pregunta sobre “¿qué nos pasa con la inclusión, con la convivencia, con la diferencia?” Y así, más que pensar en diagnósticos, informes, dificultades, problemas y en todo aquello que los propios estudiantes en estas experiencias narradas traen; poder pensar en los sentidos encontrados en estas experiencias de adecuaciones, narradas por los protagonistas. Que resuenan, que provocan pensamiento y reflexión. Que, con otro tiempo, generan oportunidades y visibilizan fortalezas en los estudiantes.

Al mismo tiempo que se mira la diferencia, hay otras formas posibles para estar y ser en el aula y en el centro educativo, se reconoce al otro como tal, en palabras de Filloux (1996) “no se puede tomar conciencia de lo que somos si no es por intermedio de lo que el otro nos devuelve”. Este reconocimiento del otro solo se dará en el encuentro, en la relación y en la afectación mutua.

El sentido de las Adecuaciones curriculares como forma de “**darnos tiempo**”, un tiempo de “Aión”, un tiempo de oportunidades, un tiempo de potencia, y un tiempo de posibilidades. Y así Sofía, Mariana, Ignacio, Rocío, Martina y Nicolás reconocieron tener “más tiempo” para realizar las

propuestas educativas –individuales o grupales- u otros tiempos, tiempos diferentes. Dice Derrida (1989c) “El tiempo del don no se puede cronometrar; es tiempo subjetivo, es tiempo de encuentros y transformación, es tiempo diferido, difference”.

También existió un “dar tiempo” por parte de los profesores, haciendo la propuesta, así Braulio narra “darle más tiempo” a Rocío, o Bruno y manifiesta “no hacer nada diferente, pero respetar los tiempos de cada uno”. En cambio, Marcos expresa: “me tomaba el tiempo” en relación con Mariana. Para Carlos fue: “el tiempo que se le dio a la estudiante a diferencia con otros”. Otros actores, como la Psicóloga Elena dice en relación con Rocío “la mínima frustración la paraliza, hay que estar con un seguimiento, decirle que venga, todo el tiempo había que motivarla, llamarla, que la estábamos esperando, que ella podía”.

Se entiende que tanto los profesores como otros actores, educaron buscando “una forma de dar (el) tiempo, una apuesta sin garantía que se teje en la incertidumbre de un deseo” (en el sentido de García Molina, 2017), así este dar el tiempo construyó un vínculo atravesado por la potencia de la experiencia (en esta situación mediados por adecuaciones curriculares).

Quizás sea esta una forma posible de encontrarnos en las aulas y en los centros educativos, dándo-nos más tiempo para los gestos mínimos, para estar disponibles y dar la bienvenida a todos y a cada uno.

Quizás esta sea una forma de romper la homogeneización, la “temporalidad monocrónica”, y quizás la idea de inclusión pase a ser la necesidad de otros tiempos. Tiempos más lentos, tiempos pausados, tiempos a los tiempos de otros diferentes a otros tiempos (acelerados, de la productividad o que encierran otras lógicas).

Con el pretendido cuidado que en esa educación donde tendrían que estar todos, sin excepciones, caminando hacia lo que se ha definido como educación inclusiva, se encuentren también los diferentes, los excluidos de las aulas y de los centros educativos.

Otro sentido encontrado en la experiencia de adecuaciones curriculares fue **el acompañamiento, la forma de acompañar**, el tono de como acompañar, el deseo de acompañar de profesores y otros actores educativos. Pero quiero subrayar el lugar de acompañamiento de las adscriptas: Laura e Irene y de las psicólogas: Elena y Juana.

Cada una con sus modos, con sus modalidades, pero que permitió “ir junto a” esos estudiantes con adecuaciones. Alojando-los, estando disponibles, escuchando, mirando, dando confianza, dando potencia, y conversando.

El acompañamiento “como un espacio del pensar con otros y pensar a otros” (Nicastro, S. y Greco M., 2009, p. 106). Así las adscriptas y las psicólogas fueron pensando con otros, en primer

lugar, con los propios estudiantes adolescentes, pero también con los docentes, con otros actores educativos, con las familias de los estudiantes, con la comunidad, con las redes del barrio, y con otras instituciones.

Elena –la psicóloga- nos hablaba del seguimiento y de estar llamando a Rocío a su casa para recordarle lo importante que era que estuviera en el liceo.

Por su parte, la adscripta Laura nos expresa lo importante de estar atentos a que viniera Martina, sobre todo desde el punto de vista emocional, para socializar, como factores protectores, para fortalecerla y “después el aprendizaje”.

En este sentido, esta tarea de las adscriptas y de las psicólogas se parece mucho a la noción de “los oficios del lazo” sugerida por Frigerio, como oficios de acción e intervención. Oficios que, para llevarse a cabo, necesitan unos saberes en acción, unos saberes para pensar y reflexionar. Los oficios del lazo son oficios con otros, oficios de acompañar que necesitan acompañamiento, oficios que ponen en juego “la capacidad de hacer holding”.

Se entiende en estas formas de acompañar de las adscriptas y de las psicólogas, que trabajan sobre la ocasión y no sólo de lugares prefijados, eso nos muestra que sus acciones y su oficio son transversales y en cada momento de la enseñanza. Los otros actores que acompañaron a los estudiantes entrevistados realizaron su acompañamiento con otros, han producido un saber diferente a otros saberes, muy lejano al control. Una manera que va “haciéndose en el camino”, con capacidad de probar, y de crear. Una manera de acompañar supone “pensar con otros” y “pensar a otros”. Siempre han existido comunidades pensantes, preexistentes, y formaciones colectivas del pensamiento, en las que apoyarse.

Los estudiantes y los profesores expresaron en reiteradas oportunidades la forma de trabajo grupal, generándose así **un sentido de grupalidad**, como otro sentido de las experiencias con las adecuaciones curriculares.

Los estudiantes expresan que aprenden en grupo y muchos de ellos lo van manifestando en diferentes momentos de sus discursos. Así en cada narrativa va emergiendo el hacer trabajos en grupo –en clase y de tareas domiciliarias-, pasar por los grupos para que los compañeros les expliquen. La potencia explicitada en el análisis del trabajo en proyectos —tanto el interdisciplinario (Liceo C) como el proyecto institucional (Liceo D)—, donde el trabajo colaborativo, grupal es una fortaleza que beneficia en los aprendizajes a estudiantes y profesores. En relación con los proyectos, dice el profesor Braulio: “Que en la feria gastronómica su grupo —refiriéndose al grupo de la estudiante Rocío— fue la mejor presentación”.

En la propuesta con imágenes donde los estudiantes tenían que elegir dos situaciones de aprendizaje con la que identificaban cómo aprendían y los docentes cómo enseñaban, dentro de

las imágenes que más se reiteraron estuvo la N° 2 (aprendiendo en grupo, con sus pares), y N° 6 (aprendizaje en sub grupos, cooperativo), en ambas se observa la situación grupal, el aprendizaje en grupo. La potencia del trabajo con sus pares y la mediación de ellos y del docente.

En otro momento de la narrativa, Nicolás expresa: “Hacíamos trabajos en grupo, maquetas, juegos”, Rocío dice: “En los mapas no me iba muy bien, pero era grupal, y mis compañeros me ayudaban”. Este es un aspecto para destacar ya que en varias ocasiones los estudiantes traen esta “ayuda” de los pares, compañeros, o la mediación del docente, un aspecto fundamental para recordar lo importante de la “zona de desarrollo próximo” –en el sentido de Vygotsky- y “el andamiaje” –en el sentido de Bruner-.

Poder visualizar los momentos donde se reconoce, con intencionalidad, el tiempo del trabajo grupal, opera con otros como oportunidad y como desarrollo para la construcción de otras formas posibles.

Los encuentros de trabajo grupal posibilitan un espacio de pertenencia, en el que cada uno de los estudiantes puede reconocerse en tanto es capaz de ser escuchado y de escuchar, favoreciéndose de este modo el vínculo entre pares, ya que implica poder compartir con otros “maneras de sentir y pensar”, y propicia el ejercicio de descentrarse de las situaciones individuales a pensar al grupo como un todo. Además del intercambio entre pares aparecen nuevas miradas acerca de lo que acontece al interior de las aulas o de los centros educativos, también desde lo grupal y colectivo, se va produciendo subjetividades e intersubjetividades.

Esta fuerza de lo intersubjetivo se observa en las palabras de Martina cuando comenta sobre la adscripta Laura: “Si ella me ayudaba pila, me decía si necesitas algo te ayudo” o Nicolás al referirse a Irene: “La adscripta, me llamaba aparte, me preguntaba cómo iba, me ayudaba”.

También los profesores, hablan del trabajo grupal, así Marcos expresa “si notaba que estaba perdida en una tarea grupal yo iba a ver el grupo”, “Yo iba viendo cómo se sentía en la clase para mí, eso es vital, el grupo no siempre responde lo que querés transmitir, trabajaba en cómo notaba al grupo”, y agrega Carlos: “el tiempo del grupo” y nombra a Vygotsky y la “zona de desarrollo próximo”.

Por lo tanto, podemos concluir que la dimensión grupal, e intersubjetiva, es fundamental en la práctica docente para la construcción de propuestas con adecuaciones curriculares, y para toda la clase. Lo que fortalece a uno, o a algunos, fortalece a muchos de los estudiantes en una clase.

Priorizar en el ámbito del aula “lo grupal” será en palabras de Souto (1996) el lugar donde abarcar “el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad... las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja” (p.138)

En definitiva, trabajar y construir el campo de lo grupal, implica reconocer su riqueza, su potencia y la complejidad de una clase, es decir, pensar la clase como campo problemático.

En esta noción de grupalidad presentada, considero importante mencionar que mientras los profesores incentivan el trabajo grupal en el aula, los estudiantes aprenden y les gusta el trabajo en grupo, los otros actores acompañan a los estudiantes –ellos lo dicen y los estudiantes lo sienten y explicitan del mismo modo- no emerge el trabajo colectivo de los docentes para la construcción de las planificaciones. Resulta de esta investigación que la mayor parte de docentes continúan planificando solos, continúa siendo una tarea en soledad, lo que supone mayor exigencia a la tarea docente, al oficio. Además de perderse la riqueza del trabajo colectivo, compartido, colaborativo. Pocos coordinan interdisciplinariamente, y quiénes lo hacen, es después de mucha insistencia por parte de uno o de algunos profesores y después de varios intentos, como la narrativa traída por la profesora Marta en su liceo.

Otro sentido a destacar en esta experiencia tiene que ver con la noción de “**sujeto integral**”, que aparece en una polifonía de discursos de los profesores y otros actores, de múltiples maneras: no es solo el aprendizaje también lo emocional, y su manera de mirar. Dice Carlos en relación con Sofía “fui teniendo un trato como más más cercano con ella, tanto en el aspecto de los trabajos como en lo emocional, también trataba establecer una relación amena y de confianza y bueno que se sintiera cómoda”. Marcos agrega: “A veces notaba que venía con altibajos emocionales y... le prestaba un poco más de atención, ella me preguntaba cuando no entendía para afianzar un concepto”. Estos son algunos de los discursos de los docentes en relación a una noción de estudiante en el sentido integral.

Marta en cambio, profundiza más en la noción y lo explicita afirmando que: “al sistema le falta reconocer el ser, el sujeto todo. ... No le podés decir a un chiquilín ‘al liceo se viene a estudiar’, no tenés derecho, no sabes lo que le pasó”.

Esta idea de Marta impacta fuertemente y nos deja resonando. Nos sugiere mirar y comprender algo de la historia, de la historicidad, de los estudiantes, mirar y pensar en fenómenos inconscientes que generan y producen subjetividades diferentes. Pensar y resignificar las intersubjetividades. Entonces, como explicita Marta, tenemos que poder mirar al estudiante en su sentido integral, mirar a un estudiante con derechos, con deseos, y con posibilidades.

A modo de reflexiones finales y perspectivas a futuro, esta tesis presenta historias vividas y narradas por estudiantes, docentes y actores educativos en torno a experiencias con adecuaciones curriculares, experiencias educativas que son un acto sensible, de aprendizaje y formación.

Se propone a futuro seguir explorando en narrativas de las experiencias educativas como una forma posible de conocer en la voz de los propios protagonistas lo que sienten, lo que impacta, lo que aprenden, las oportunidades, los encuentros y los desencuentros, con el fin de ampliar las percepciones y las relaciones que emergen de ese entramado. Poder tener el discurso de otros sujetos de las experiencias, podrían enriquecer las miradas, por ejemplo: los equipos de dirección o las familias.

Asimismo, nos provoca seguir pensando en el proceso inclusivo, seguir indagando en experiencias y sentidos, en prácticas con planificaciones diversificadas (o DUA), como una posibilidad para futuras investigaciones.

Se entiende que los sentidos de esta experiencia se producen a partir de lo vivido en las aulas, en el centro educativo, en secundaria, siendo siempre una construcción social, por lo tanto, se inscribe en una historia y en un contexto que habita el estudiante adolescente, el profesor de asignatura y otros actores —como psicólogas y adscriptas— quienes se van formando y transformando. Transformaciones de ideas, de pensamientos, de sentimientos y de representaciones. Estudiantes, docentes y otros actores que van construyendo esa nosotredad entramada, para generar posibilidades y potencia, para mirar y escuchar a la diferencia.

Referencias

- Abramowski A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós
- Ainscow, M. (2004). "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?" en *Journal of Educational Change*. Facultad de Educación Universidad de Mánchester.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. [Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion]
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Index For Inclusion*. OEI / FUHEM, 2, pp. 21- 32.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aiqué Grupo Editor
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017) *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia*. Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 2: 7-25, 2017.
- Alba Pastor, C. Sánchez, J.M. Serrano y Zubillaga del Río, A (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*.
- Anijovich R. & Mora S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aiqué Grupo Editor
- Anijovich, Rebeca (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R y Capelleti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Editorial Grupo Planeta
- Aromi, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En T. Hebe, *Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Ausubel, D. Novack, J. Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Miño y Dávila

- Barrera, J. (2018) "La inclusión educativa de estudiantes en dos instituciones del Ciclo Básico de Educación Secundaria de Uruguay: ¿Mito o realidad?". Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política. FLACSO Uruguay. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1053>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Editorial Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Editorial Novedades Educativas
- Blanco, N. T. (2001). La adecuación curricular en matemática articulación con la enseñanza de la matemática: un estudio de casos. Educación, 25(1), 67.
- Blas García, José (2019) <http://blog.tiching.com/jose-blas-garcia/>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 8 de abril de 2021: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2005). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. 2005 FQS ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627) <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Booth, Tony, y Ainscow, Mel (2000). Índice de inclusión. Desarrollado el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. <http://unesdos.unesco.org/images/0013/001381/13815980.pdf>
- Booth, Tony, y Ainscow, Mel (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI/FUHEM- Traducido y adaptado por: Echeita, Gerardo, Muñóz, Yolanda; Simón, Cecilia y Sandoval, Marta. <http://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Borsani, M.J (2001). Adecuaciones Curriculares. Ediciones Novedades Educativas.
- Borsani, M.J. (2007) Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela plural. 50 Talleres de Capacitación. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Borsani, M.J. (2011) Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones. Paidós
- Brailovsky, D (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Noveduc
- Calmels, Daniel (2009). Infancias del cuerpo. Ediciones Puerto Creativo

- Camilloni, A. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Capítulo 5: La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de los grupal. Souto , Marta. pp. 117-156. Editorial Paidós
- Camilloni, A. Cols, E, Basabe, L y Feeney, S (2007). El saber didáctico. Editorial Paidós
- Caram, Gladys (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Castro, Silvia G. & Ferrari, M. (2013) Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial Praxis Educativa (Arg), vol. XVII, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 35-46 Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina
- Charlot, Bernard (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación y globalización. Editorial Trilce
- CES (1984). Circular N° 1795. <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares-a-17-5-12/7912-circular-1725>
- CES (1990). Circular N° 1985: <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares-a-17-5-12/8172-circular-1985>
- CES (2014). Circular N°3224: <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/10646-rc-56214-c-322414sr>
- Contreras, J. (2003) Hay otras escuelas. Artículo publicado en Cooperación Educativa/Kikirikí, No 70, 2003, pp. 39-43
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. Publicado en el monográfico “Otra educación. Otras escuelas”. Cuadernos de Pedagogía, como artículo de introducción a la sección “Experiencias alternativas” Cuadernos de Pedagogía, No 341, diciembre de 2004, pp. 12-17.
- Contreras, J., Lloret, C. y Pérez de Lara, N. (2007). ¿Quién hace la escuela? Cuadernos de Pedagogía, ISSN 0210-0630, Nº 368, 2007, pp. 48-53
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps) (2010). Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata

- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía N° 417 Noviembre 2011. N° 417.014. pp.60-63
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), Investigar la experiencia educativa (pp. 21-86). Editorial Morata.
- Cornú, L (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio, M Poggi y D. Korinfeld (Comps.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Editorial Paidós.
- Corso, Silvana (2020). Diseño Universal de Aprendizaje y planificación diversificada en Educación Media. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KnRfBvt6Aj4>
- Cuello, M; Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. Argonautas, Año 7, N° 8: 11 – 16. Facultad de San Luís: Argentina
- De León, G. (2016) “Adecuaciones Curriculares en educación secundaria. Un instrumento para disminuir el fracaso educativo”. Tesis de Maestría en la Universidad Católica. Montevideo, Uruguay.
- Donya Rodríguez, M. L. (2015). Inclusión educativa y discapacidad en enseñanza secundaria (Tesis). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3224>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, nº 12 (2011), Tejuelo, N° 12 (2011), I S S N: 1988- 8430, pp. 26-46. <https://www.researchgate.net/publication/277270234> La educación inclusiva como derecho Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1
- Fachinetti, V. (2014). La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre profesional del área de salud. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología Udelar.
- Fernández, A. (2000). La atencionalidad atrapada. Editorial Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Editorial Paidós

- Filloux, J.C. (1996). Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo. Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P (2009). Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coord). (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Editorial Noveduc.
- Fuhrman, D. (2018). Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar "Club de niños" gestión INAU en Montevideo. Tesis para obtener el Título de Magíster en Psicología y Educación. Mayo de 2018 Montevideo, Uruguay
- Garibaldi, G. y Verdier, G. (2017). Guía de Adecuaciones Curriculares. Consejo de Educación Secundaria. Uruguay.
- Honneth, A., (1997), La lucha por el reconocimiento, Traducción española de Manuel Ballester. Editorial Crítica
- Jiménez Silva, M. y Paez Montalban, R. (2008). Los apremios de la formación. En: Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación. Editorial Siglo XXI.
- Kaes, R. (2005). La palabra y el vínculo. Editorial Amorrortou
- Laplanche y Pontalis (2006). Diccionario de psicoanálisis. 1° ed. 8°f reimp.- Editorial Paidós.
- Larrosa, L. y Skliar, C. (comp.) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Editorial Homo Sapiens.
- Larrosa, Jorge (2007) Conferencia "Acerca de la Experiencia" Encuentro Nacional "Formar en Futuro Presente" Programas Aprender Enseñando y Elegir la docencia. Mar del Plata, Argentina. Obtenido en www.youtube.com/embed/k7OpdwOwaNY).
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). P de profesor. Editorial Noveduc
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor. Editorial Candaya.
- Larrosa, J. (2020). El profesor artesano. Editorial Noveduc
- Leite, L, Silva, A, Mennocchi, L, y Capellini, V (2011), "La adecuación curricular como facilitadora de la educación inclusiva", *Psicol. educ.* [online]. 2011, n.32, pp. 89-111. ISSN 1414-6975.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Capítulo 5. Editorial Paidós. Disponible en: https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/EL_OFICIO_DE_ENSEÑAR_-_EDITH_LITWIN_-_CAPITULO_5.pdf

- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Editorial Paidós
- Manrique, Ma. Soledad y otras (2016). Análisis de la implicación: Construcción del sujeto y del objeto de la investigación. Cuaderno de Pesquisa. <https://www.scielo.br/j/cp/a/3zQ8wgVDzZP4Z4gfTnbHK8n/?format=pdf&lang=es>
- Meirieu. P. (1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Ediciones Octaedro.
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en la práctica de formación. Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. V 2, N 1, jun-nov 2021, Mendoza (Argentina)ISSNe 2718-8035. CC BY-NC 2.5 AR
- Muñoz, E. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. Educación y Vínculos. Año I, N° 1, 2018. ISSN 2591-6327 <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf>
- Nicastro, S. y Greco, Ma. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ediciones Homo Sapiens.
- Not, L. (1992). La enseñanza dialogante. Editorial Herder.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis (pp. 19–47). Editorial Gedisa
- Pain, Sara (1985): La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Editorial Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1979). La teoría del vínculo. Editorial Nueva visión.
- Píriz, V. (2015.). El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo. Tesis de maestría. Facultad de Psicología.Universidad de la República de Uruguay.
- Quirós; B y Rivera, P. (2016) Adecuaciones Curriculares en Las Instituciones de Segunda Enseñanza de la Región Educativa Liberia. Universidad Estatal a distancia de Costa Rica. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1511>
- Ranciére, J. (2018). El maestro ignorante. Libros del Zorzal, Edhasa.
- Rodríguez Olveira y Touriñan (2006). La dimensión afectivo-emocional como pieza clave en la educación para la ciudadanía. Editorial Ariel.

- Ruiz, M. (2009). Ese viaje que es investigar. Ponencia presentada en CISEU 2009 - Eje II: ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa 1: Investigación en Educación y en Docencia.
- Ruiz, M. y otros. (2016) ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Proyecto PIMCEU – 2013-2016- CSE CSIC
- Ruiz, M. (2019). Disposiciones y politicidad en la co-construcción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad. Publicado en *Ciênciassociais aplicadas [recurso eletrônico]: entendendo as necessidades da sociedade 2 / Organizadora Luciana Pavowski Franco Silvestre. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ciências Sociais Aplicadas. Entendendo as Necessidades da Sociedade; v. 2*
- Ruiz, M. (2015). Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay Montevideo-Uruguay
- Ruiz, M. (2021). Trayectos Vitales de formación. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay* N°5, Enero-Junio 2021, IAES – CFE. ISSN: 2393 – 7432
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Editorial Anagrama
- Sisto, V. (2008.). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. EN: *Psicoperspectivas.cl. Individuo y Sociedad*, 2008, v. VII, ISSN 0718-6924.
- Skliar, C y Téllez, M (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Editorial Noveduc
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol.,22 nº 56.
- Skliar, C. (2011) *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. 7ma. Impresión Editorial Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Ed. Morata.
- Skliar, C. (2011): “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario” en *Plumilla Educativa*, N° 8, pp. 11-22. En línea: https://issuu.com/umzl/docs/plumilla_8

- Skliar, C. (2016) "Pedagogía de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares". Conferencia en San Justo Oficina de Prensa y Difusión. Municipalidad de San Justo. Argentina.
- Skliar, Carlos (2017) Pedagogías de las diferencias. Editorial Noveduc.
- Skliar (2018). ¿Se puede enseñar a vivir? La educación como comunidad y conversación. Camus ediciones.
- Skliar, C. (2019).y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Editorial Miño y Dávila.
- Tabash Blanco (2001), "La adecuación curricular en matemática, articulación con la enseñanza de la matemática: un estudio de caso". Tesis de Maestría. Costa Rica.
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Untoiglich, G. y Szyber, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes. Novedades Educativas.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis

Anexos

Consentimiento Informado (para docentes y otros actores)

Desde la Universidad de la República, Facultad de Psicología se está desarrollando la Maestría Psicología y Educación, Cohorte 2017, de la cual formo parte. En ella mi proyecto de investigación para la realización de la tesis final busca conocer ¿Cuáles son las experiencias que estudiantes, docentes y otros actores educativos de secundaria han vivido sobre las adecuaciones curriculares? ¿Qué sentidos construyen a partir de ellas? Busco conocer diferentes experiencias y contribuir a pensar el sentido que se le atribuye a las Adecuaciones Curriculares (AC) desde los propios protagonistas. Rescatando las voces de aquellos quienes de una u otra manera se encuentran estudiando y/o enseñando en secundaria. Así como también se indagará sobre estrategias de enseñanza que docentes elaboran cotidianamente y sobre educación inclusiva en general.

A lo largo de toda la investigación, se mantendrá el carácter de confidencialidad, protegiéndose su identidad. La entrevista tendrá como máximo una hora de duración y podrá dejar de participar de la misma en cualquier momento y sin ningún tipo de perjuicio. En caso de que la rememoración de la vivencia al narrar las experiencias de adecuaciones curriculares le provoque inconvenientes, por ejemplo angustia o malestar, se interrumpirán las actividades y se lo orientará para recibir atención que sea pertinente. Lo principal es su bienestar, por tanto se procederá de forma inmediata a la suspensión de las actividades, orientando y acompañándolo, si es necesario, para que acceda a los servicios de salud.

En todo momento se preservará el anonimato, por lo cual los nombres de los participantes no aparecerán en ningún documento, eliminándose todos aquellos elementos que permitan identificar o inferir la identidad de cualquiera de los participantes.

Si está de acuerdo en participar le solicitamos que firme la nota que figura a continuación. Ante cualquier duda quedo a su disposición. Le agradecemos por su atención.

Lic. Verónica Salomone CI 4.318.857-0 Celular 099 072348

mail: nive96@hotmail.com Responsable del Proyecto

En conformidad con la información recibida, otorgo por este medio mi consentimiento para participar en la investigación ¿Cuáles son las experiencias que estudiantes, docentes y otros actores educativos de secundaria han vivido sobre las adecuaciones curriculares? ¿Qué sentidos construyen a partir de ellas? Y sobre educación inclusiva en general.

Firma del profesor o Ref. Equipo Educativo _____

ROL _____

Aclaración de firma _____

Consentimiento Informado (para responsable legal o familia de estudiante)

Desde la Universidad de la República, Facultad de Psicología se está desarrollando la Maestría Psicología y Educación, Cohorte 2017, de la cual formo parte. En ella mi proyecto de investigación para la realización de la tesis final busca conocer ¿Cuáles son las experiencias que estudiantes, docentes y otros actores educativos de secundaria han vivido sobre las adecuaciones curriculares? ¿Qué sentidos construyen a partir de ellas? Busco conocer diferentes experiencias y contribuir a pensar el sentido que se le atribuye a las Adecuaciones Curriculares (AC) desde los propios protagonistas. Rescatando las voces de aquellos quienes de una u otra manera se encuentran estudiando y/o enseñando en secundaria. Así como también se indagará sobre estrategias de enseñanza que docentes elaboran cotidianamente y sobre educación inclusiva en general.

A lo largo de toda la investigación, se mantendrá el carácter de confidencialidad, protegiéndose su identidad. En este caso el estudiante podrá dejar de participar del estudio en cualquier momento y sin ningún tipo de perjuicio. Las entrevistas en profundidad no superarán la hora reloj, y podrán realizarse dos encuentros con similares características. Se grabarán su voz (audio).

En caso de que la rememoración de la vivencia al narrar las experiencias de adecuaciones curriculares le provoque inconvenientes, por ejemplo angustia o malestar, se interrumpirán las actividades y se lo orientará para recibir atención que sea pertinente. Lo principal es su bienestar, por tanto se procederá de forma inmediata a la suspensión de las actividades, orientando y acompañándolo, si es necesario, para que acceda a los servicios de salud.

En todo momento se preservará el anonimato, por lo cual los nombres de los participantes no aparecerán en ningún documento, eliminándose todos aquellos elementos que permitan identificar o inferir la identidad de cualquiera de los participantes.

Si está de acuerdo en participar le solicitamos que firme la nota que figura a continuación. Ante cualquier duda quedo a su disposición. Le agradecemos por su atención.

Lic. Verónica Salomone CI 4.318.857-0 Celular 099 072348 mail: nive96@hotmail.com

Firma del Responsable del Proyecto _____

En conformidad con la información recibida, otorgo por este medio mi consentimiento para que el estudiante _____ pueda participar en la investigación, contando ¿Cuáles son las experiencias que ha vivenciado sobre las adecuaciones curriculares? ¿Qué sentidos construye a partir de ellas? Así como también conocer sus ideas sobre la educación inclusiva en general.

Firma del responsable legal _____

Aclaración de firma _____

FECHA: _____

Asentimiento Informado (para estudiantes liceales)

Formo parte de la Maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, estoy recorriendo varios liceos de Montevideo, donde hay estudiantes con Adecuaciones Curriculares como vos. Mi investigación se llama “Adecuaciones Curriculares: las experiencias de estudiantes y docentes en educación secundaria” A través de entrevistas, una hora aproximadamente, queremos conocer tus ideas, impresiones, vivencias, sentidos sobre las adecuaciones curriculares, y cómo has transitado el curso, si te facilitan el aprendizaje. La idea es conocer diferentes experiencias de adecuaciones, para mejorar la calidad de los aprendizajes en la trayectoria educativa y así tener más oportunidades.

Para mí es muy importante escuchar lo que tienes para decir sobre tu experiencia con las adecuaciones curriculares, tus aprendizajes y tus vínculos en el centro, los sentidos que les adjudicas.

Un aspecto importante es que tus respuestas serán registradas pero tu identidad va a ser protegida. Esto quiere decir que ni tu nombre, ni cualquier dato personal serán divulgados, desgravaré la entrevista, pero no el nombre de las personas entrevistadas.

Tu aporte me interesa mucho y está en vos que quieras participar o no de este encuentro. En caso de no querer, no hay ningún problema ya que es un estudio voluntario. Podés negarte a participar sin que eso tenga ninguna consecuencia y si llegado el caso en el transcurso de la entrevista, no deseas contestar alguna pregunta o querés finalizar la entrevista, podés hacerlo sin ninguna consecuencia.

Puedes dejar de participar de la entrevista en cualquier momento y sin ningún tipo de perjuicio. En caso de que la rememoración de la vivencia al narrar las experiencias de adecuaciones curriculares te provoque inconvenientes, por ejemplo angustia o malestar, se interrumpirán las actividades y se lo orientará para recibir atención que sea pertinente. Lo principal es tu bienestar, por tanto se procederá de forma inmediata a la suspensión de la entrevista, orientando y acompañándote, si es necesario, para que acceda a los servicios de salud.

Si estás de acuerdo en participar, te voy a pedir que firmes esta carta y te vamos a dejar una copia para que vos te la quedés.

En conformidad con la información recibida, acepto participar en la investigación “Adecuaciones Curriculares: las experiencias de estudiantes y docentes en educación media”.

Firma del participante _____ Fecha

Aclaración de firma _____

Firma del responsable _____ Fecha

Aclaración de firma _____

Contacto: Lic. Verónica Salomone – Mail nive96@hotmail.com

Guía para entrevista en profundidad a un estudiante

TEMA: “ADECUACIONES CURRICULARES. LAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Estás participando de una entrevista en el marco de la investigación sobre “Adecuaciones Curriculares. Las Experiencias en educación secundaria” de la Maestría de Psicología y Educación, de Facultad de Psicología de la UDELAR, cuya responsable soy yo.

Para ello necesitamos consentimiento y asentimiento firmado.

La entrevista tendrá un tiempo máximo de una hora, puedes interrumpirla cuando consideres, cuando la utilice en mi tesis se guarda confidencialidad de quien participó,

Las preguntas que te haré buscarán hacerte pensar en el curso del año pasado, ya que este año fue muy complicado. ¿Estás de acuerdo?

NOMBRE:

EDAD:

CURSO actual _____ y el año pasado _____

Barrio en el que vives...

Liceo:

- 1- Contame qué cursaste el año pasado (todas las asignaturas) ¿cómo lo hiciste?
- 2- ¿Escuchaste hablar de Adecuaciones Curriculares, sí o no? Contame.
- 3- ¿Conversaron contigo para cursar con adecuaciones? ¿quiénes lo hicieron? ¿Qué conversaron?
- 4- ¿Conversaron con tu familia para cursar con adecuaciones? ¿Quiénes lo hicieron? ¿Que conversaron?
- 5- ¿Has cursado otros años de esta forma?
- 6- ¿Qué significa para ti cursar de esta forma, con adecuaciones?
- 7- Contame cómo te fue en relación a la promoción o aprobaciones.
- 8- ¿Recordás algo que hayas vivido con esta forma de cursar que te haya marcado (emocionado, afectado, movilizad, dejado algo que te marque o marcó)?

Contame lo que has vivido...

- 9- ¿Sentís que aprendiste? ¿Cómo? ¿Por qué?
- 10- ¿Qué es aprender para vos?
- 11- Si tuvieras que elegir tres palabras para definir esta forma de cursar, ¿cuáles serían? Contame por qué.

- 12- ¿Cómo te proyectas a través de esta forma de aprender? ¿Tienes algo pensado para el futuro? ¿qué te gustaría seguir o hacer?
- 13- De estas ocho imágenes, ¿te animás a elegir dos que ejemplifiquen esta manera de aprender que has transitado?
- 14- Contame por qué las elegiste. ¿Qué significan para ti?
- 15- Háblame de las consignas y propuestas de actividades que te hacían los profesores.
- 16- ¿Cómo te sentís con estas propuestas? ¿y en relación a tus compañeros, hacen lo mismo que vos? ¿Trabajan el mismo tema, pero de diferente forma? ¿Todos? ¿Algunos? ¿Cómo te sentís ahí? ¿Contame lo que hacen tus otros compañeros?
- 17- ¿Recuerdas o tienes alguna asignatura que te agradó mucho lo que hacías en ella? ¿Por qué, que tenía de diferente? ¿Te animás a contarme?
- 18- ¿Y alguna asignatura que te agradó poco? ¿Por qué? ¿Cuál es la propuesta o las propuestas que hacía el profesor? ¿Qué tiene?
- 19- ¿Conversas con los profesores de las propuestas que te hacen?
- 20- ¿Para aprender conversas con los profesores de otros temas?
- 21- ¿Qué destacarías como positivo o significativo de esta forma de cursado?
- 22- ¿Qué destacarías como algo poco favorable de esta forma de cursado?
- 23- ¿En tu opinión sentís que te sirve o sirvió cursar así?
- 24- ¿Cómo te llevas con el resto de los estudiantes de tu curso o grupo? ¿Hacés trabajos junto con ellos? ¿qué tipos de trabajos haces? ¿de qué forma lo hace cada uno? ¿cómo te sentís ahí?
- 25- ¿Considerás que los profes coordinan actividades entre ellos para proponértelas?
- 26- ¿Identificas a otros referentes adultos del liceo, a parte de los profes, que te ayudan? ¿A quiénes?
- 27- ¿Cómo te ayudan? Contame.
- 28- ¿Te sentís parte de la clase?
- 29- ¿Y del liceo?
- 30- ¿Sentís que los profesores te incentivan a participar de la clase? Contame...
- 31- ¿Y del liceo?
- 32- ¿Para vos este liceo es accesible para todos los estudiantes? ¿Pueden ingresar personas en silla de ruedas, ciegos, o personas con alguna otra discapacidad, en todos los salones, baños, otros espacios?
- 33- ¿Piensas que en este liceo todos los estudiantes pueden aprender? ¿Por qué? ¿Qué le agregarías para que todos aprendan?
- 34- Ya cerrando la entrevista, ¿qué significa este LICEO para vos?
- 35- ¿Quieres decirme o agregar algo más?
- 36- ¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Muchas gracias

Guía para entrevista en profundidad a un docente que hace AACC al estudiante

TEMA: “ADECUACIONES CURRICULARES. LAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA”

Estas participando de una entrevista en el marco de la investigación sobre “Adecuaciones Curriculares. Las Experiencias en educación secundaria” de la Maestría de Psicología y Educación, de Facultad de Psicología de la UDELAR, cuya responsable soy yo.

Para ello necesitamos Consentimiento firmado

La entrevista tendrá un tiempo máximo de una hora, puedes interrumpirla cuando consideres, cuando la utilice en mi tesis se guarda confidencialidad de quien participó,

Las preguntas que te haré buscarán hacerte pensar en el curso del año pasado, ya que este año fue muy complicado. Estás de acuerdo?

Nombre:

Asignatura,

Antigüedad en el sistema: _____ Antigüedad en el liceo _____

Identidad de género:

Edad:

Curso:

Liceo:

Barrio:

1- Estuve entrevistando a ... Me dijo que contigo trabaja diferente.

Me podrías contar como trabajas con el estudiante....

2- ¿Cómo elaboras o diseñas tu curso?

3- ¿Cómo cursó el estudiante x contigo?

4- En qué consiste la AC a Estudiante?

5- ¿Por qué y para qué realizas AC?

6- ¿El diseño de AC lo realizas individualmente o en forma colaborativa con otros actores institucionales? De ser colectiva cuándo y cómo la hacen? (en qué espacio institucional, en la coordinación, la hacen con el estudiante y la familia también o no los incluyen)

7- Conoce alguna normativa en el CES para las AC?

8- ¿cómo surge la idea de realizar una adecuación curricular a x estudiante este año o en determinado momento (si el profe hace tiempo que comparte con el o la estudiante, o es la primera vez que lo acompaña en su trayectoria educativa)?

- 9- ¿cuál es la importancia de hacer una AC a x estudiante?
- 10- ¿Cuáles son las metodologías que destacarías en esa AC?
- 11- ¿Y cómo realizas la evaluación del estudiante? ¿y la de resto de los estudiantes del grupo?
- 12- Conversas de la AC con el estudiante?
- 13- ¿Cómo definirías el vínculo tuyo con él o la estudiante? ¿Conversas de otra manera con él o ella en relación al resto de la clase?
- 14- Te animas a contarme o relatarme una práctica que haya sido muy significativa vivida con este estudiante (una, dos o tres relatos)
- 15- Realizas proyectos en clase con todos los estudiantes, que tipos? Contame alguno
- 16- son coordinados en la institución con otros actores? Con quiénes?
- 17- En el grupo haces planificaciones diversificadas? Y Cómo integras la adecuación de este estudiante en esta planificación?
- 18- ¿Cómo manejas los tiempos y el espacio en tu práctica educativa concreta con él o ella?
- 19- ¿qué sentido le atribuyes tu a esta forma o propuesta de trabajo con el o ella? ¿Qué significa para vos? Y qué crees que significa para él o ella?
- 20- ¿Sientes que aprende, por qué? Contame algo que haya pasado...
- 21- Recordás algún acontecimiento de esta propuesta o AC que te haya marcado (emocionado, afectado, movilizado, dejado algo que te marque o marcó)
- 22- Ha existido algún acontecimiento con este estudiante que te recordó algo vivido por vos como estudiante cuando cursabas en Educación media? Te animas a contármelo?
- 23- De las imágenes que te mostraré a continuación, con cual te relacionas más como profe en el grupo donde se encuentra X estudiante? (VER SELECCIÓN DE IMÁGENES la misma que para estudiantes)
- 24- Y la dirección y otro actores del liceo (POB, POP, Psicólogo/a , Adscriptos) conocen de esta propuesta? Destacarías la actividad de alguno en la AC? ¿Por qué?
- 25- Que piensas de la educación inclusiva (ver si habla de BAP)
- 26- Has escuchado hablar del (DUA)?
- 27- Cómo definirías a este liceo en relación a la educación inclusiva?
- 28- Para vos este liceo es accesible para todos los estudiantes? Pueden ingresar personas en silla de rueda, ciegos, o personas con alguna otra discapacidad? ¿en todos los salones, baños, otros espacios?
- 29- ¿Piensas que en este liceo todos los estudiantes(LOS DOCENTES) pueden aprender (ENSEÑAR)? Por qué? qué le agregarías para que todos aprendan (ENSEÑEN)?
- 30- Ya cerrando la entrevista, ¿qué significa este LICEO para vos?
- 31- ¿Quieres decirme o agregar algo más?
- 32- Como te sentiste en la entrevista?

Muchas gracias

Guía para entrevista en profundidad a un actor educativo que acompaña una AC

TEMA: “ADECUACIONES CURRICULARES. LAS EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA”

(PSICOLOGO - ADSCRIPTO)

Estas participando de una entrevista en el marco de la investigación sobre “Adecuaciones Curriculares. Las Experiencias en educación secundaria” de la Maestría de Psicología y Educación, de Facultad de Psicología de la UDELAR, cuya responsable soy yo.

Para ello necesitamos Consentimiento firmado

La entrevista tendrá un tiempo máximo de una hora, puedes interrumpirla cuando consideres, cuando la utilice en mi tesis se guarda confidencialidad de quien participó,

Las preguntas que te haré buscarán hacerte pensar en el acompañamiento del año pasado, ya que este año por la emergencia sanitaria fue muy complejo. Estás de acuerdo?

Nombre:

Rol:

Antigüedad en el sistema _____ Antigüedad en el liceo _____

Liceo:

BARRIO:

1- Estuve entrevistando a ... Me dijo que tu lo acompañabas mucho.

Me podrías contar como es ese acompañamiento o tu tarea con el-----

2- En qué consiste la AC a Estudiante?

3- ¿Por qué y para qué realizan AC? ¿tu participaste en su diseño?

4- ¿Cómo definirías una AC? o esa AC?

5- ¿Qué destacarías como aporte más importante en esta AC en relación a otras AACCC de otros estudiantes?

6- consideras que aporta la AC a este estudiante? ¿qué entiendes que significa la AC para él?

7- Describime la relación y el vínculo que tienes con el estudiante? Es la misma relación que tiene con otros estudiantes?

8- Te reúnes a conversar con él. Cuéntame cómo, dónde, qué efectos tiene

9- ¿Cómo ves la relación de él o ella con el resto de los estudiantes del grupo o en el recreo?

- 10- Te animas a relatarme como es tu participación en la AC, diferentes momentos, actores involucrados,
- 11- Recordás algún acontecimiento de esta propuesta o AC que te haya marcado (emocionado, afectado, movilizad, dejado algo que te marque o marcó)
- 12- Y la dirección y otros actores del liceo (POB, POP, Psicólogo/a , Adscriptos) conocen de esta propuesta? Destacarías la actividad de alguno? ¿Por qué?
- 13- Que piensas de la educación inclusiva (ver si habla de BAP)
- 14- Has escuchado hablar del (DUA)?
- 15- Cómo definirías a este liceo en relación a la educación inclusiva?
- 16- Para vos este liceo es accesible para todos los estudiantes? Pueden ingresar personas en silla de rueda, ciegos, o personas con alguna otra discapacidad? ¿en todos los salones, baños, otros espacios?
- 17- ¿Piensas que en este liceo todos los estudiantes(LOS DOCENTES) pueden aprender (ENSEÑAR)? Por qué? qué le agregarías para que todos aprendan (ENSEÑEN)?
- 18- Ya cerrando la entrevista, ¿qué significa este LICEO para vos?
- 19- ¿Quieres decirme o agregar algo más?
- 20- Como te sentiste en la entrevista?

Muchas gracias

Tabla con información de entrevistados por centro educativo

(Identificación de la relación por centro educativo con nombres ficticios, creados para el análisis)

CENTRO EDUCATIVO	ESTUDIANTE	PROFESOR	OTRO ACTOR EDUCATIVO
A	Sofía	Carlos	---
B	Mariana	Marcos	Juana
C	Ignacio	Marta	---
D	Rocío	Braulio	Elena
E	Martina	Bruno	Laura
F	Nicolás	Sandra	Irene