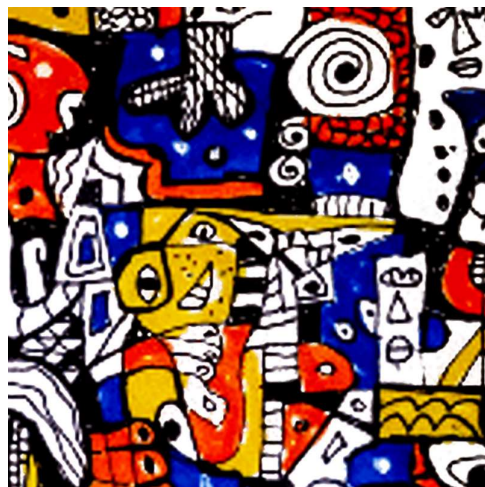




Reflexiones en Torno a la Educación Inclusiva. Su Práctica desde una Mirada Formativa

Claudia BELARDINELLI

Prof. Adjunto Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
cbelard@unsl.edu.ar

Patricia Gabriela PÉREZ

Prof. Adjunto Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
patriciagabrielaperez16@gmail.com

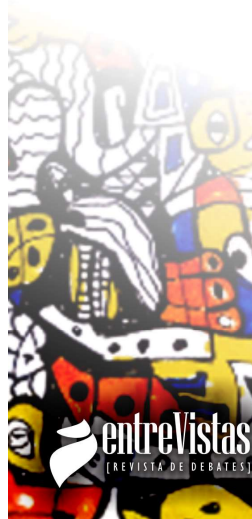
Resumen

Desarrollar procesos que posibiliten el aprendizaje crítico de las prácticas a partir de la planificación, conducción y evaluación de los procesos educativos en situaciones de inclusión y atención a la diversidad, es el gran desafío que desde nuestro espacio curricular nos proponemos como objetivo poder alcanzar. Promover espacios de trabajo compartido entre los diferentes actores que intervienen en la práctica, es sin duda alguna, una impronta en la formación docente actual, que brinda no sólo un acercamiento al campo disciplinar, sino que se plantea como una alternativa en los nuevos modos de hacer frente a la organización de cada trayecto formativo en particular. Consideramos que asumir en nuestro propio quehacer profesional un posicionamiento que dé cuenta de la inclusión en términos de posibilidad, es uno de los criterios más significativos de resaltar a la hora de referirnos a los sujetos con alguna discapacidad. La pregunta acerca del lugar que se le otorga al conocimiento al momento de acompañar, sostener y responder en el ámbito institucional ante la presencia de una determinada dificultad, pone en juego la concepción que se tiene acerca de lo interdisciplinar, donde pareciera que nada alcanza o fuera suficiente. Reflexionar para pensar un modelo pedagógico que pueda salir de su zona de confort, abrirse a la escucha y construir un entorno favorecedor, cuya posición subjetiva no nos resulte ajena, es el camino a seguir para salvaguardar la integridad por sobre los diagnósticos y la falta de reconocimiento de la singularidad del otro.

Palabras clave: Práctica. Educación. Inclusión.

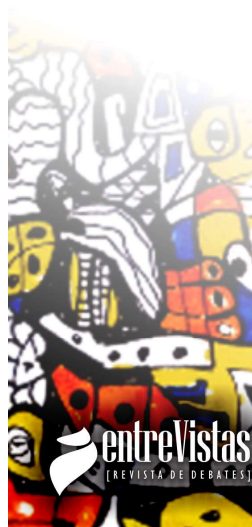
Abstract

Developing processes that enable critical learning of practices from the planning, conduct and evaluation of educational processes in situations of inclusion and attention to diversity, is the great challenge that we aim to achieve from our curricular space. Promoting shared work spaces between the different actors involved in the practice is, without a doubt, an imprint on current teacher training, which provides not only an approach to the disciplinary field, but is also proposed as an alternative in the new modes of teaching, cope with the organization of each particular training path. We consider that assuming in our own professional work a position that takes into account inclusion in terms of possibility, is one of the most significant criteria to highlight when referring to individuals with disabilities. The question about the place that is given to knowledge when accompanying, supporting and responding in the institutional sphere in the presence of a certain difficulty, brings into play the



conception we have about interdisciplinary, where it seems that nothing reaches or was enough. Reflecting to think about a pedagogical model that can leave its comfort zone, open to listening and build a favorable environment, whose subjective position is not foreign to us, is the way to follow to safeguard integrity over diagnoses and the lack of recognition of the uniqueness of the other.

Keywords: Practice. Education. Inclusion.

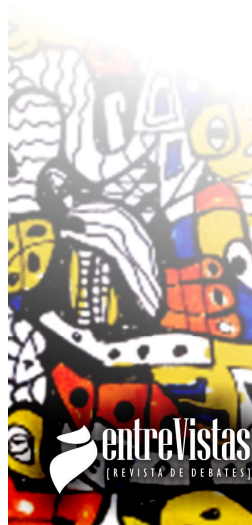


Marco de la inserción institucional de una Práctica en dos espacios formativos

El presente trabajo parte de la propia práctica profesional, más precisamente de la Práctica V Observación de las Prácticas de Enseñanza -parte A- y Práctica V Práctica de Enseñanza -parte B- de tercer año del Profesorado de Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Plan estudio 13/00; ambas forman parte de uno de los cinco trayectos formativos de la organización curricular, denominado el eje de las prácticas, que se extiende de primero a cuarto año. Prácticas que se dan en dos espacios formativos, el aula de la Universidad y el aula de Nivel -inicial, primario y secundario- en los que los estudiantes se incorporan para realizar sus prácticas. En el primer cuatrimestre, la Práctica se organiza alrededor de dos ejes, la observación y las prácticas de enseñanza. Los estudiantes realizan observaciones de las prácticas de enseñanza en el contexto de la vida cotidiana de la escuela asociada, colaboran con el docente a modo de auxiliar y la observación es participante; la práctica tiene el propósito de profundizar el proceso sistemático de construcción de saberes docentes a partir de la observación de prácticas de enseñanza. Y de propiciar espacios de reflexión sobre la práctica que posibiliten una actitud de apertura y análisis respecto a las propias concepciones y experiencias. En el segundo cuatrimestre, la Práctica se constituye como un espacio de inserción de los estudiantes en la vida cotidiana de la escuela de nivel o escuela común, para realizar prácticas docente en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, orientados por los objetivos de desarrollar procesos que posibiliten el aprendizaje crítico de las prácticas de planificación, conducción y evaluación de procesos educativos en situaciones de inclusión y atención a la diversidad. Y promover espacios de trabajo compartido entre los diferentes actores que intervienen en el espacio de la práctica.

Análisis y Fundamentos en torno a un espacio de práctica y algunas líneas de acción para la construcción de un modelo pedagógico para la inclusión.

En un recorrido histórico podemos ver que las prácticas de formación, en los inicios de la carrera de profesor de enseñanza diferenciada, imperaba el modelo médico, de raíz positivista que constituía el soporte de la pedagogía terapéutica, de la didáctica diferencial y la enseñanza diferenciada; en la formación del profesor de educación especial a partir de 2000 en adelante, se vienen suscitando cambios, hasta



perspectivas actuales en las prácticas de formación, que se sustentan en el Modelo Social en base a los Derechos Humanos y el principio de inclusión educativa, y desde ahí nos preguntamos por las posibilidades de trabajo o líneas de acción para la construcción de un modelo pedagógico para la inclusión escolar desde la propia práctica.

En la cotidianidad del Profesorado el modelo médico persiste; también los modelos desde aspectos teóricos-prácticos se yuxtaponen. Kiel (2018) sostiene que estos paradigmas y modelos no necesariamente compatibles, coexisten de hecho en las escuelas, en las instituciones educativas y producen algunas situaciones paradójicas.

En la medida en que ambos paradigmas, no necesariamente compatibles, coexisten de hecho en las escuelas, se producen algunas situaciones paradójicas, como por ejemplo que la adopción de un paradigma inclusivo repercuta en un aumento significativo de la población sujeta a proyectos de integración. (p. 533)

Dado que la educación especial ya no se ciñe a la escuela especial, desde el espacio de prácticas asistimos a una escuela común o escuela de nivel tendiente a la educación inclusiva.

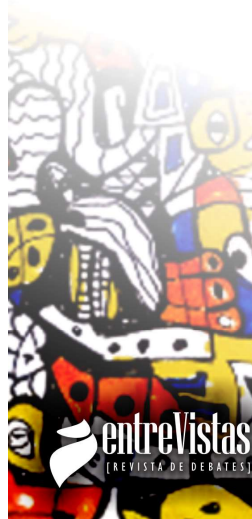
Las personas con discapacidad tienen derecho a estudiar en escuelas de nivel de su comunidad, a recibir los apoyos necesarios para aprender y participar.

Resaltamos que el colectivo de las personas con discapacidad viene luchando por sus derechos, derechos que están establecidos en tratados, convenciones, declaraciones, leyes y resoluciones.

Hoy la Educación Especial es la “*modalidad del sistema educativo responsable de garantizar el ejercicio pleno del derecho social a la educación de personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo argentino y se rige por el principio de inclusión educativa.*” (LEN, 26.206).

Y la UNESCO define la educación inclusiva como un proceso que considera la diversidad de los estudiantes, da lugar a la participación de cada uno, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos.

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los



alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (UNESCO, 2005)

Pero hay algunas preocupaciones en torno a las políticas y prácticas de inclusión que hoy están generando efectos. Laura Kiel (2022) comparte algunas de sus inquietudes sobre una realidad difícil de entender y de explicar, y advierte una de las problemáticas.

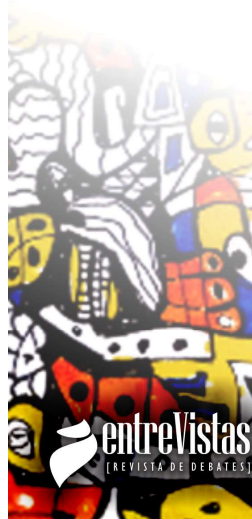
“...la preocupación por los efectos que las políticas y prácticas de inclusión están generando en los vínculos educativos, fundamentalmente por el corrimiento de los aprendizajes como recurso privilegiado para que un niño, niña o joven pueda devenir en alumno, formando así parte de la escena escolar. Se parte de la pregunta sobre el lugar que se otorga a los aprendizajes a la hora de acompañar las trayectorias escolares y sostener la presencia de los alumnos y alumnas integrados en las escuelas”. (Kiel, 2018, 533)

Laura Kiel (2022) subraya la preocupación por el aumento de la prevalencia de los “trastornos”, sobre todo del que suelen llamar “trastornos del espectro autista”, políticas y prácticas en las que se pone en juego una concepción de la interdisciplina donde pareciera que nada alcanza o fuera suficiente, y que este avance totalitario tuvo como uno de sus efectos el corrimiento de los aprendizajes como elemento privilegiado para garantizar las condiciones de habitabilidad en la escuela, con un debilitamiento del vínculo educativo.

Además del vaciamiento de la escuela y la exclusión en el interior, que nos explica Violeta Núñez (2003), dado que la escuela ha estado siendo objeto de un conjunto de demandas para que se hiciera cargo de todas las problemáticas de la infancia:

“La prioridad puesta en la homogenización tiene como consecuencia que, a partir de la vía de dirección única que constituye el sistema, se genere una serie de vías muertas, es decir, inconducentes. Esto se denomina, de manera políticamente correcta, atención a la diversidad (...) para estos sujetos, se dice, el sistema no está preparado. En nombre de la homogeneidad, lo que es capaz de ponerla en entredicho, se segrega.” (Núñez, 2003, p 22)

La escuela continúa poniendo el acento en la homogenización y no es menor la pregunta sobre el lugar que se otorga a los aprendizajes a la hora de acompañar las trayectorias escolares y sostener la presencia de los niños y jóvenes en el aula inclusiva. Kiel (2022) explica que son niños que no reclaman su derecho a ser incluidos, que se mantienen por fuera del colectivo, desde una posición que no es un fracaso, sino una posición activa.



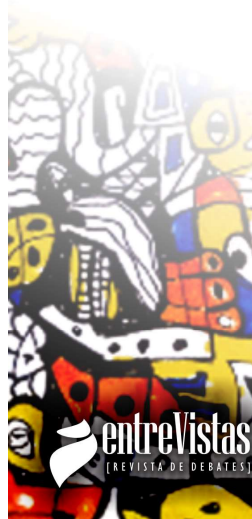
Varios equipos han realizado acciones para la educación inclusiva, pero esto no es suficiente. Feldman Mariano (2022) señala la necesidad de una perspectiva para analizar las prácticas de la educación inclusiva superadora de las lecturas personalistas y los forzamientos voluntaristas; resalta que si bien los caminos se abren, desde buenas intenciones de directivos, padres presentes, docentes comprometidos, tiempos institucionales dedicados al trabajo en articulación, reuniones, multitudinarias a veces, con docentes, orientadores, acompañantes, profesionales externos, pero, esto no es suficiente, no garantiza que se den las condiciones para una educación inclusiva.

La propuesta pedagógica de los espacios de Práctica V, enlaza dialécticamente los saberes de las prácticas docentes con los de otros espacios curriculares, buscando una articulación horizontal con la que se organizan las observaciones participantes en el aula inclusiva en el primer cuatrimestre y las orientaciones para planificar y realizar prácticas docentes en algunas de las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales de los estudiantes en el segundo cuatrimestre. El hecho de articular con diferentes espacios, sujetos y ámbitos resulta un proceso enriquecedor que también, ante la realidad de la educación inclusiva en de la vida cotidiana de la escuela asociada, suele no ser suficiente.

Una de las actividades que realizamos en el primer cuatrimestre en la escuela de nivel, tendente a la educación inclusiva, es la observación participante en los procesos de formación del profesor de educación especial.

Observación participante en territorio en la formación del profesor de educación especial que, para pensarla, Paulo Freire (1997) nos abre un camino, en referencia a perspectivas epistemológicas, éticas y políticas de quién se acerca a las realidades educativas de los alumnos con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; en este sentido, los estudiantes del profesorado de educación especial en las prácticas de observación, ante la injusticia de las personas con discapacidad, no pueden ser imparciales e indiferentes. Freire (1997) expresa su rabia ante las injusticias a la que son sometidos los harapientos del mundo y su falta de interés de asumir una actitud de observador imparcial.

De allí el tono de rabia, legítima rabia que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no importa en que orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro, de los hechos y de los acontecimientos. (Freire, 1997, p16)

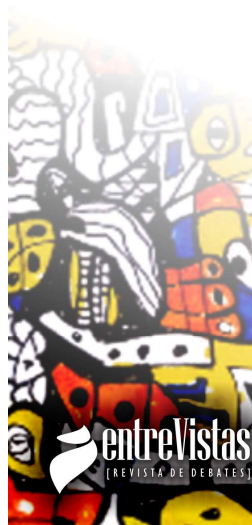


Prácticas de observación y prácticas docentes que se realizan desde determinado punto de vista, pero éste, no puede ser concebido como absoluto. Y nos preguntamos ¿qué es observar y para qué hacerlo en la Práctica V del profesorado de educación especial en un aula de una escuela inclusiva?, ¿qué entendemos por observación y por qué la consideramos valiosa en la formación del docente de educación especial? En un espacio como la Práctica V el propósito es observar para comprender y reflexionar sobre las prácticas, diferenciado observación no participante y participante. Los estudiantes realizan una observación participante, puesto que se busca que los estudiantes se impliquen en el proceso que ayudará, a partir de un análisis, a tomar decisiones en las situaciones. Y en el segundo cuatrimestre poder crear una planificación para el grupo de alumnos del aula inclusiva y realizar una práctica docente. Asimismo, son importantes las condiciones, la temporalidad y la referencias a autores desde los que articulan teoría y práctica, al analizar e interpretar lo observado y desde los que planifican y llevan a cabo la práctica docente. Además, es cardinal que en estas prácticas el estudiante del campo de la educación especial, en sus clases, pueda enfatizar, detenerse, en la complejidad que observa en el aula inclusiva, en contexto de proyectos neoliberales.

Programas y proyectos neoliberales en las prácticas de la educación inclusiva, marcados por la velocidad, tiempos que corren. Daniela Danelinck (2022) señala que nuestro presente histórico está marcado por la velocidad, de manera tal que cuando logramos comprender algún elemento de la época, lo nuevo ha quedado viejo y nos moviliza con la pregunta, ¿no deberíamos preguntarnos si conviene que la Escuela se lance, también ella, a la carrera enloquecida de la época? ¿A dónde van los tiempos que corren?

Reflexiones como un modo de pensar las propias prácticas en relación con la formación docente respecto a lo que se denomina inclusión

Traemos para compartir la tarea de mediación con dos estudiantes practicantes, que realizaron observaciones participantes y luego prácticas docentes en un aula, en el marco de la educación inclusiva en cuarto grado de en una escuela pública de la ciudad de San Luis. Las actividades se desarrollaron en el espacio de Ciencias Naturales, donde interactuaron la profesora de la Práctica, la profesora de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales y Tecnología del Profesorado, la docente co-formadora del aula



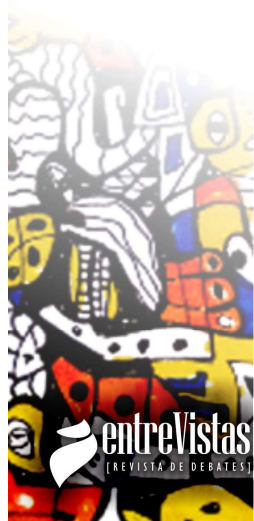
inclusiva, la maestra de apoyo a la inclusión y las estudiantes practicantes. La docente co-formadora, selecciona el tema: El ciclo del agua. Las estudiantes, que ya llevan un tiempo en la escuela, observando, colaborando etc., planifican las clases, arman una planificación para todo el grupo y como parte de esta -aunque parece contradictorio en algún punto- un proyecto pedagógico individual, y también contemplan los posibles ajustes razonables necesarios para un alumno con maestro de apoyo a la inclusión. Aquí es significativo traer las aclaraciones de Laura Kiel (2020) sobre que, si el espacio de lo común no está garantizado actualmente en las escuelas, es por no encontrar los recursos para permanecer separados, los aprendizajes operan como un recurso privilegiado a la hora de mantenernos separados, juntos. En esta oportunidad para la puesta en acción de las prácticas áulicas, muchos fueron los esfuerzos, para aproximar, para intentar garantizar el aprendizaje e inclusión, para sostener la presencia; se trabajó en pequeños grupos, el grupo participó activamente y el alumno con apoyo, en algún momento respondió, incluso expresó algunas palabras en relación con el contenido; por un tiempo permaneció con el grupo, pero luego se levantó y comenzó a deambular.

Nos preguntamos qué se alcanzó y qué no, con la sensación de no ser suficiente, y del mismo modo que Mariana Anastasio, Guadalupe Goldar y Nadia Morúa (2003) esta experiencia que vivenciamos permitió conocer nuevas dimensiones de la educación inclusiva.

“Esta experiencia que proyectamos y vivenciamos como equipo docente nos permitió conocer nuevas dimensiones de la inclusión. Nuestro recorrido en esta escuela nos enseñó que el trabajo colaborativo es muy potente, que nos permite pensar y pensarnos y que promueve que nuestras clases sean de mejor calidad, es decir, donde más niños, niñas y niñes puedan aprender más y mejor.” (Anastasio y otros, 2023, p 115)

Experiencia que nos acerca a nuevas dimensiones de la educación inclusiva, pero al igual que Feldman Mariano (2022) pensamos que esto no fue suficiente, para garantizar que se den las condiciones para una educación inclusiva. Y retomamos las preguntas de Kiel (2022) en relación con ¿Qué se alcanzó de los contenidos culturales? ¿Cómo soportar las singularidades sin atropellarlas? ¿Qué aprendimos?

De estos niños se podría aprender de los modos en que aprenden. No son solamente ellos quienes deben hacer el esfuerzo por habitar las aulas, somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de descubrir cómo educar, enseñar y tratar a quienes no consienten a ser

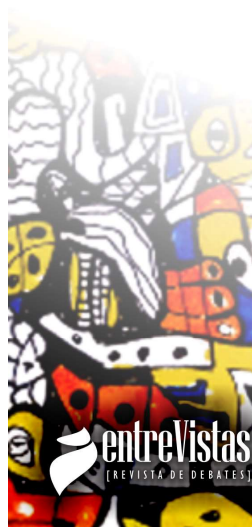


convocados; cómo incluir a niños que rechazan o se deciden prescindentes del Otro y que no van a buscar en el campo de lo social las condiciones para su vida. (Kiel, 2022 p 538)

Asimismo, Paulo Freire, orienta sobre perspectivas epistemológicas, éticas y políticas de quién se acerca a las realidades educativas de los alumnos con discapacidad; los estudiantes del Profesorado de Educación Especial no pueden permanecer indiferentes ante la injusticia como un observador imparcial y desde un absoluto, sino que tienen que implicarse en la situación desde una posición crítica, sensible y de compromiso, porque el colectivo de personas con discapacidad aún sufre múltiples vulneraciones de derechos, a una escuela pública que los aloje, a obras sociales, a un trato digno y que, es frecuente que por pertenecer a los sectores populares son los más excluidos del sistema.

Queda pendiente desde la práctica fomentar mayores espacios de diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa, co-formadores, profesores de las prácticas del profesorado, estudiantes, personas con discapacidad y familias, para reflexionar, cuestionar, volver a interrogarnos, por nuestra tarea contradictoria muchas veces, en los espacios de prácticas. Podemos retomar las preguntas de Laura Kiel, ante niños y jóvenes que se mantienen por fuera del colectivo, ¿Cómo aprender a convivir con alumnos cuya posición subjetiva nos resulta ajena? ¿Cómo recuperar la confianza en los aprendizajes como herramienta simbólica para apaciguar, encauzar o contener física y emocionalmente a los alumnos?

Son significativos los desarrollos abordados para volver a cuestionarnos hacia una construcción de un modelo pedagógico para la inclusión escolar, salir de nuestro confort, abrir a la escucha, para dejar de correr en estos tiempos y reflexionar sobre lo que damos por sentado en nuestras propias prácticas.



Bibliografía

- Anastasio, M. y otros** (2023). Preguntas para seguir pensando prácticas inclusivas: una experiencia en Ciencias Naturales En *Prácticas inclusivas en la escuela: narrativas docentes sobre trayectorias escolares singulares*. Universidad Nacional de La Plata. EDULP.
- Anijovich, R. y otros** (2014). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires. Paidós.
- Feldman, M.** (2022). Dispositivos de inclusión En Kiel, *Coordenadas de lo posible I : cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES*. 1a ed. - Sáenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. pp 25-30.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Kiel, L.** (2018) Educación-Salud: una relación que no hay. En *Los desafíos de la educación inclusiva*. pp 533-539.
- Kiel, L.** (2022). *Coordenadas de lo posible I: cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES*. 1a ed. - Sáenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Palacios, A.** (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Conversación Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. CINCA.
- Perrenoud, P.** (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Ed. Graó.
- Núñez, V.** (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir*. Revista iberoamericana de educación. N° 33 (2003), pp. 17-35

