



**TENSIONES Y DEBATES SOBRE INCLUSIÓN
EDUCATIVA:**

**¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD EN LA
EDUCACIÓN?**



ALUMNO:

MARÍA DANIELA SCHWAGER.

4.532.885-7.

4° A- 2023.

DOCENTE Y TUTOR:

ARIEL MILSTEIN.

A mi abuela, por ser mi ejemplo a seguir, sin haberse dado cuenta de ello. Por mostrarme este maravilloso camino, mientras la observaba dar clases en la mesa del comedor. Por su vocación, dedicación y amor por enseñar.

A mi hija, por acompañarme, apoyarme y motivarme cuando pensaba que no podía más, impulsándome a cumplir mi sueño.

Daniela.

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN	3
2-PALABRAS CLAVE	5
3-CONSTRUCCIÓN DEL TEMA	6
4-PRIMERAS MIRADAS EN EL AULA	9
5-AMPLIANDO O RESTRINGIENDO MIRADAS	12
6-EL DOCENTE: REFLEXIÓN, RESPONSABILIDAD Y VÍNCULOS	13
7-TEORÍA VS PRÁCTICA	20
8-MARCO TEÓRICO	23
- Educación	
- Inclusión	
- Educabilidad	
8.1-APRENDIENDO A MI RITMO	26
- Currículum	
- Aprendizaje	
- Adecuación curricular	
8.2-SEÑALANDO CON EL DEDO	29
8.3-¿APRENDER QUÉ Y PARA QUÉ?	31
- Evaluación	
- Educación inclusiva	
8.4-TENSIONES Y DEBATES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	33
- Fundamentos de la educación inclusiva.	
9-ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE MIS PRÁCTICAS	35
9.1- BAJO LA MIRADA DE LA DIFERENCIA	36
9.2- LA PRUEBA DE FUEGO	41
9.3- EL GÉNERO: ¿DEFINE CÓMO APRENDO?	49
10-REFLEXIONES FINALES	54
11- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

“La unidad es la variedad, y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo”

Isaac Newton.

INTRODUCCIÓN

La educación uruguaya se consagra como un derecho de todas las personas, y tiene entre sus principios fundamentales - desde el legado de José Pedro Varela - el ser laica, gratuita y obligatoria. El concepto de universalidad, que se menciona en la actualidad, refiere a la igualdad de oportunidades, sin importar raza, color, religión o capacidades, debiendo propiciar la integración total de todos los niños/as.

El presente trabajo académico busca cuestionar y reflexionar sobre la inclusión educativa. La diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y una continua búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana.

Afirmando esta premisa Sacristán (1995) expresa:

La diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación (p.1).

La inclusión es entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a los docentes al momento de enfrentarse al aula.

En una sociedad tolerante, liberal y democrática es digna de ser respetada cuando se alude a la diversidad como una circunstancia de que los sujetos que la componen son distintos y diferentes. Esta diferencia no sólo radica en que todos los individuos somos únicos e irrepetibles, sino que, lo es también el poder que tiene cada uno de llegar a ser y de participar de los bienes culturales, sociales y económicos que componen la sociedad.

La educación por lo tanto, busca nivelar las posibilidades de cada individuo. De allí surge la contraposición entre lo diverso y lo homogéneo, y la desigualdad frente a la igualdad de oportunidades.

La diversidad y las desigualdades sociales y culturales, son manifestaciones de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas que cada individuo expresa en el aula. La educación no sólo puede erradicar desigualdades, también puede crearlas. Muchas veces los docentes somos partícipes de esas diferencias, de la homogeneización provocadas por los modos de producción, la globalización cultural y del consumo y por los medios de comunicación.

La educación, de esta manera, está concebida para el ejercicio de la libertad y de la autonomía. Esto implica el respeto que supone visualizar que cada individuo es único y donde el cultivo de la personalidad adquiere un sentido democrático.

En el presente ensayo intentaré dar respuestas a ciertas interrogantes como por ejemplo: ¿qué es la inclusión educativa?, ¿realmente podremos encontrar un equilibrio, dónde la institución educativa sea capaz de asumir la totalidad de la diversidad de sus estudiantes?.

A partir de mis experiencias de prácticas pedagógicas y situaciones familiares, abordaré la temática crítica y reflexivamente apoyada en bibliografía minuciosamente seleccionada.

Palabras clave: educación, diversidad, inclusión educativa, desigualdad, igualdad de oportunidades.

CONSTRUCCIÓN DEL TEMA

Al enfrentarme por primera vez al aula como practicante de un centro educativo decididamente lo primero que se piensa es que te vas a enfrentar a un salón de clases con niños y niñas “normales”, haciendo alusión a lo que viví en mi pasaje por la escuela, donde la diversidad era señalada como “niños con problemas”, que repetían o eran derivados a una escuela especial.

Cuando me paré por primera vez frente al grupo para presentarme, aparte de morirme de nervios y pensar qué hago yo acá, cómo voy a hacer para dar una clase con significado a estos niños y niñas, me llamó poderosamente la atención la heterogeneidad presente. A medida que fue pasando el tiempo esas singularidades fueron más notorias. Sin embargo, era increíble como podía trabajar con cada uno de ellos.

Estoy prácticamente segura de que, desde mi primer año de práctica docente, sabía que el tema elegido para mi ensayo iba a ser la diversidad y la inclusión educativa. Se abrió ante mí una abanico de posibilidades, explorando una creatividad que no sabía que tenía entre mis habilidades, para poder ser una guía en la construcción del proceso de aprendizaje de cada grupo en los que estuve, mientras transitaba la carrera.

A partir de ese primer día, surgieron diversas preguntas al respecto, que abarcan desde la enseñanza, los vínculos, el aprendizaje, los procesos colectivos e individuales de cada grupo e individuales de cada niño. Estas interrogantes emergen a partir de mis experiencias como practicante en las diferentes escuelas, pero también, a nivel familiar.

Debo expresar que antes de comenzar la carrera pensaba que el caso que afectaba a mi entorno personal, era una situación poco común en las instituciones escolares. Mi sobrino Luke, es autista. Es un niño que con sus singularidades aprende al mismo nivel que sus compañeros, porque su diagnóstico no afecta la función cognitiva. Sí presenta un comportamiento particular en sus vínculos. No se siente a gusto con sus pares, prefiere compartir su tiempo con los adultos.

Es un niño que desde la edad de cinco años incorpora un excelente proceso en lectoescritura, matemática y gusto por las ciencias. Su interés por la lectura surge de su curiosidad por investigar a los dinosaurios. Relata sus características, nombres científicos, alimentación, en donde vivieron y más.

Sin lugar a dudas, el apoyo familiar ha constituido un pilar fundamental en su proceso de aprendizaje. Se desenvuelve de forma autónoma en todas las áreas. Su hogar está constituido sólo por la mamá y años atrás, integraba el grupo familiar la abuela. El papá es una figura ausente en la vida del niño. Aún así, Luke, quién fue diagnosticado a los tres años de edad, no presenta dificultades en la escolarización, sino que, realiza un sólido proceso de aprendizaje.

Docentes de años anteriores refieren la intervención de un acompañante terapéutico, quien lo apoya en sus dos primeros años de escolaridad. A la fecha tiene siete años y desde el año pasado concurre autónomamente al centro educativo.

Pero los docentes no logran entender su comportamiento, lo que provoca un constante intercambio de malestar con la familia, llamadas telefónicas, retiros del aula antes de hora de manera constante.

Su conducta es buena en general, salvo cuando se siente invadido o cuando se le insiste en patrones y reglas que no desea cumplir, o que escapan a su comprensión pareciendo ilógicas a su razonamiento. Cabe destacar que muchos niños con autismo, tienen incorporados a su rutina diaria, patrones que no se le pueden variar. En el caso de necesitar incluir otras rutinas, lleva un tiempo prudente donde se deben repetir constantemente, hasta que el niño se apropie de ellas.

El malestar de Luke en el aula y con el docente de grupo, hace referencia a la insistencia en la socialización con sus pares. Él elige con que personas desea compartir su tiempo y se ve afectado por sus intereses. Es un infante que desea interactuar con personas con las que pueda compartir sus conocimientos y mantener un diálogo, el cual le resulta difícil de sostener con un niño de su edad.

Entonces me pregunto si es responsabilidad del docente trabajar en inclusión educativa. Y me respondo: por supuesto. El docente tiene la responsabilidad de trabajar con todos sus alumnos en igualdad de condiciones. Existe un acto educativo cuando realizo una acción, con una intencionalidad sobre un otro, para que avance en su proceso. Parecería que trabajar con la diversidad es tarea normal de todo educador.

En ese aspecto Terigi (2008) afirma que:

(...) se espera que el paso por la escuela asegure a todos una formación compartida, que pretendemos que no existan condicionamientos sobre lo que los chicos podrán seguir estudiando según a que escuela hayan asistido, y que se considera una injusticia de las oportunidades educativas de los chicos y chicas sean desiguales (...) Queremos que todos vayan a la escuela, a la misma escuela, a cualquier escuela; pero, en tanto no lo logramos, y en tanto cuando lo logramos no parece mejorar la calidad de nuestra vida en común, nos cuestionamos a qué escuela, para aprender qué, decidido por quiénes (p. 209).

Docentes y tutores, ¿pensamos en los niños, o decidimos por nuestra ideología? ¿Las escuelas tienen la obligación de abrir sus puertas a todos los niños y niñas que deseen ingresar? Las normas jurídicas que regulan la educación en nuestro país, declaran a la misma como un derecho fundamental. Pero existen centros educativos que manifiestan límites a la hora de admitir a los educandos que arriban a sus puertas.

Estamos transitando por una sociedad que encasilla aún hoy en el siglo XXI. Según sus condiciones socioeconómicas o el barrio en el que vivan, es a la escuela que deben asistir. ¿Ese niño aprende menos? Porque la escuela a la que asiste no tenga los mismos recursos materiales, humanos y edilicios, ¿significa que no logrará un proceso de aprendizaje?

Me pregunto entonces, para qué nos formamos como docentes, si ante cualquier circunstancia fuera de lo “común” no reflexiono sobre mi práctica pedagógica, para lograr que todos los niños piensen, reflexionen y sean críticos de su propio proceso de aprendizaje.

Considero que lo más importante en esta carrera es enseñar con vocación y desde el amor: invitarlos a asistir, motivarlos a que pueden, que errar es aprender, a investigar, cambiar las metodologías de aprendizajes, adecuándolas a la realidad de cada comunidad educativa.

Para reafirmar mi convicción deseo compartir algunos fragmentos de Gesualdi (1986), para visualizar un paralelismo con la historicidad de la cultura escolar burguesa, y como era difícil solventar la distancia entre los sectores más vulnerables de la sociedad:

“Querida señora:

Usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos!

Yo, en cambio, he pensado muchas veces en usted, en sus compañeros, en esa institución que llamáis escuela, en los chicos que "rechazáis".

Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis” (p.5).

"La escuela siempre será mejor que la mierda". Tal frase hay que grabarla en la puerta de vuestras escuelas. Millones de chicos campesinos están dispuestos a firmarla. Que los muchachos odian la escuela y les gusta el juego, lo decís vosotros. A nosotros, los campesinos, no nos lo habéis preguntado. Toda vuestra cultura está construida así. Como si el mundo fuérais vosotros” (p.9).

“De las niñas del pueblo no vino ni una. Quizás por la dificultad del camino. Quizás por la mentalidad de los padres. Creen que una mujer puede vivir hasta con un cerebro de gallina. Los hombres no le piden que sea inteligente.

Eso también es racismo” (p.11).

“La segunda satisfacción fue la de cambiar, por fin, de programa. Vosotros los queráis tener parados en busca de la perfección. Una perfección que es absurda, porque el chico oye siempre las mismas cosas hasta aburrirse y, mientras tanto, va creciendo. Las cosas siguen iguales, pero él cambia” (p.12).

En el tiempo que nos atraviesa somos conscientes de que todos tenemos el derecho a la educación. No a una educación bancaria y memorística, sino a una educación de calidad, donde el docente cumpla el rol de guía y facilitador en la construcción de los procesos de aprendizajes, independientemente del origen de sus estudiantes y de la comunidad educativa en la que se desempeñe.

Primeras miradas en el aula

Lamentablemente, aún hoy, he sido testigo en mis prácticas realizadas como estudiante magisterial, visualizando que la mayoría de los docentes que he tenido como adscriptores, al momento de enfrentarse a la problemática de niños/as incluidos no demuestran un interés genuino por el progreso de los mismos, existiendo un caso en particular que fue el que más me marcó, donde la maestra manifestó: "Déjalo, no le des importancia, no se sabe ni lo que dice. Decile que sí".

Mi primera práctica docente transcurrió en una escuela en el barrio Paso Molino. Era el segundo año de la Pandemia, por lo tanto la presentación con el grupo fue de manera virtual. Tenía tantos nervios que no lograba sostener las letras que componen mi nombre para que los niños- de primer año- pudieran adivinarlo.

Realmente me preguntaba que hago yo acá. ¿Seré capaz de pararme en el aula frente a veinticinco niños e impartir un contenido con significado? No me visualizaba en esa postura. Miraba aquel salón lleno de carteleras y me preguntaba todo el tiempo que tenía que hacer: si salir corriendo y abandonar la carrera, o respirar profundo y aprender.

Observaba a mi maestra adscriptora desenvolverse en su rol y me provocaba admiración. Hasta que presencié un aspecto de ella que me provocó un nudo en el estómago: esta situación me trasladó a mi niñez, reflejando como me sentía yo cuando tenía la edad de 7 años, y era señalada como "cuatro ojos" debido a que usaba lentes.

Diego, tenía un problema en el habla. Emitía sonidos y se comunicaba con gestos. Ella le traía adecuaciones curriculares, que aún me sigo preguntando el porqué, simplemente era un niño sentado en una silla, ignorado. En esa escuela presencié en mis dos rotaciones la misma situación que a mi criterio es discriminación, no es integración y mucho menos inclusión.

Continuando con el relato de mis experiencias, en el año siguiente, en el barrio La Teja tuve sensaciones encontradas. Por un lado en mis dos primeras rotaciones tuve como maestras adscriptoras, como dice el dicho popular con las que "me sacó el sombrero" frente a su postura e involucramiento con los niños.

Aprendí muchísimo de ellas y supieron guiarme en mi proceso de aprendizaje. Encontré habilidades que no sabía que tenía, como la creatividad y el juego, y realmente ahí

fue el momento que me di cuenta de que notoriamente no confiaba en mi capacidad. Encontré mis fortalezas y debilidades, y que creaba un hermoso y sólido vínculo con los niños.

Pero, hubo dos situaciones particulares: en mi rotación en sexto grado era muy evidente el vínculo resquebrajado, tenso entre los pares, subgrupos, burlas, que muchas veces eran apoyadas por la docente.

De esa rotación afirmo que no me aportó nada, bueno en realidad me hizo reflexionar sobre que clase de docente quiero ser. Y seguro que no como ella. Cuando Camila, Sebastián y Benjamín salían del aula, a quiénes de forma constante “enviaba a llevar recados a otras clases”- ella misma expresaba: “ que suerte que se fueron un rato, no dejan hablar al resto del grupo, siempre están distrayendo la clase, los voy a pasar porque así salvo a otra colega de que los tenga el próximo año. Que se arreglen los profesores de secundaria. Igual, mucho no van a durar”.

Con Camila presentaba un trato especial. Ella tenía un problema de identidad, se hacía llamar Bruno. Y es una alumna brillante. Trabajar con ella era un placer. Yo me cuestionaba en que sociedad estamos viendo crecer a los niños y adolescentes de nuestras escuelas, si los propios docentes, que tenemos el deber de trabajar en los vínculos y en las emociones, fomentamos el bullying y la discriminación entre nuestros alumnos, así como la falta de empatía ante las diferentes situaciones.

Deseaba que terminara el año, no me sentía para nada cómoda. Necesitaba reaccionar y no sabía como la maestra iba a tomar mis comentarios si le transmitía lo que pensaba. Tristemente en esta carrera a veces hay que callar.

A partir de esta premisa tomo a Paulo Freire, cuando habla de la cultura del silencio. Estoy consciente de que al mantener el silencio en esta situación, me encerré en mi misma y en mis pensamientos, porque no le dí voz a ese silencio, para lograr realizar un cambio de forma individual, ni de forma social.

Hoy, luego de haber transitado por los cuatros años de la carrera, sin duda actúo de diferente manera, reconociendo que a través del diálogo y del intercambio se llega a una cultura liberadora, que transforma los ámbitos educativos.

Transmitiendo una cultura opresora, que no brinda un espacio a la crítica, dejando adormecidas las maneras de pensar y de sentir de las personas, ignoramos los derechos promoviendo la exclusión y la discriminación, apunando el desarrollo de la personalidad de nuestros niños y violando la libertad de expresión, así como la construcción social y cultural de los mismos.

En esa misma escuela deambulaba por los salones un pequeño de inicial cinco. Algunos docentes lo invitaban a dibujar, otros decían: “llevalo un rato a tu aula, yo ya lo

banqué bastante”. El niño sólo quería estar en el mismo salón que su hermana donde se sentía comprendido y seguro.

Recuerdo que lo llevé al patio a ver como trabajaban las hormigas. Santiago era “autista”. Pero parecía que a nadie le interesaba, de todas maneras no tenía diagnóstico, era sólo una suposición. Mi malestar partía de ponerme en el lugar de madre. Yo pensaba: los padres llevan a sus hijos a la escuela, porque la mayoría considera que es un lugar donde los van a tratar con amabilidad, van a aprender y a socializar. Este niño en ese centro escolar carecía de todo ello.

Plasmo con total admiración mi última práctica docente en una escuela APRENDER del barrio Paso de la Arena. Cuando arribé a ella jamás imaginé el grupo docente que allí desempeña su trabajo. Una comunidad educativa que se compromete y una población escolar, diversa y maravillosa.

Los vínculos que se aprecian recíprocamente entre alumnos y docentes, el trabajo diario, siempre remando contra las adversidades y planificando proyectos que implican mejorar las debilidades que van surgiendo.

Es una experiencia fuerte y conmovedora. Debo expresar que muchas veces he llorado, porque me moviliza las historias complejas de vida que traen aparejadas estos niños, cómo buscan la contención, y a pesar de las adversidades y los ausentismos concurren para tener la oportunidad de crear un futuro diferente al de sus familias.

Un grupo intenso, que pensé no podía manejar. Ellos sólo tenían un referente. Pero gracias a mi gran maestra adscriptora, con 35 años de trabajo en su carrera y efectiva desde siempre en esta escuela, logramos una dupla pedagógica sólida, de trabajo integrado, sensible, sin adecuaciones curriculares, en un aula sumamente diversa.

Hoy siento que puedo, que en esta escuela terminé de descubrir el tipo de docente que deseo ser, reflexiva y crítica de mis prácticas y de mis vínculos. Porque sin duda alguna, esta maravillosa carrera no tendría sentido si sólo pensamos en llegar a fin de año corriendo atrás de un programa y siendo una extraña para nuestros niños/as.

AMPLIANDO O RESTRINGIENDO MIRADAS

Terigi (2008) expresa:

“La inclusión cobra un significado preciso: se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho” (p.212).

¿Acaso las sillas se hicieron para pensar? Las distintas estrategias de enseñanza incluyen cada vez más las artes, la expresión corporal, las tecnologías digitales, la oralidad. Si vamos a incluir y a evaluar a nuestros niños en igualdad de oportunidades para que cada uno de ellos sea contemplado en su proceso de aprendizaje, las sillas, ya no cumplen un papel tan importante.

De aquí surge la interrogante ¿aprender lo mismo, es sinónimo de igualdad y de inclusión?, o ¿es un aprendizaje homogéneo que parece basado en la justicia, en ese derecho que tenemos a la educación?.

A esta pregunta Connell (1997) responde:

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. [...] Las cuestiones de justicia distributiva siguen siendo importantes; [...] pero la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamar justicia curricular. (p.28)

Las políticas homogeneizadoras basadas en un currículum único estructuran el presente del sistema educativo, por lo tanto no debemos caer en el engaño de que sólo las desigualdades sociales y económicas son el meollo del asunto. Sino que desde el mismo sistema educativo parte la injusticia, la fragmentación, las aulas graduadas aumentando esa desigualdad.

Los cambios educativos que han llegado en los últimos años pretenden instalar en las aulas una perspectiva crítica y problematizadora, que evite la posición pasiva del alumnado, que insista en que son no sólo intérpretes, sino sobre todo actores en la construcción del saber.

Sobre estas intervenciones dejo planteada la interrogante: ¿ha habido cambios sustantivos?. En palabras de Lewkowicz (2004):

“No hay transformación de las situaciones sin transformación de las estrategias, las herramientas y los agentes de transformación. No es posible transformar sin transformarse” (p.67).

EL DOCENTE: REFLEXIÓN, RESPONSABILIDAD Y VÍNCULOS

Como futura docente y frente al análisis que me compete, me posiciono desde un paradigma crítico a partir de los aportes del pedagogo Paulo Freire, sobre praxis, diálogo y concientización, para intentar problematizar las situaciones educativas.

El mismo propone un ejercicio pedagógico para que los sujetos históricos asuman ser testigos de su propia historia, asumiendo una responsabilidad personal y compartida en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de esa historia.

Una historia que los transforma en hacedores de los cambios de su entorno comunitario, trascendiendo a nivel estructural, en pro de una sociedad más justa y equitativa, y así lograr cambios personales en materia de calidad de vida y restitución de derechos.

El aula, es el primer contexto social, separado de la familia, al que se enfrenta el niño cuando comienza la escuela. El maestro se convierte en algo parecido a un “agente socializador”: el adulto que facilitará a todos los alumnos su integración en el aula.

De esta manera me surge la interrogante de si realmente existe la autocrítica en la práctica docente. ¿Estamos reflexionando sobre lo que hacemos?, ¿Les damos las mismas oportunidades a todos los niños? Los incluimos ¿o solo decimos que lo estamos haciendo? ¿Acaso transitamos por las aulas de los Institutos Normales, para llegar a las escuelas de nuestro país y seguir con más de lo mismo?

Antelo en el marco del Encuentro de Cátedras de Pedagogía, habló sobre el compromiso docente y postuló:

“En la tarea de enseñar, el compromiso no es con los chicos ni con el contexto, sino con la transmisión de conocimientos”

¿Se puede enseñar sin compromiso, tanto de los niños como del contexto? A mi entender esa pregunta se responde por sí misma. Un docente comprometido no es sólo aquel que guía el proceso de aprendizaje, también es la persona que se compromete a dar afecto, comprensión y asistencia; la particularidad del compromiso, es que está basado en lo que a los chicos les falta. Es quien distingue y diferencia contextos, conoce la composición de las familias, la relación con la comunidad, los barrios y sus habitantes, la diversidad sociocultural y la cuestión multicultural. Es el docente que conoce las condiciones y el tiempo en el que viven sus niños.

El tema de mi ensayo se acentúa en contraposición a la práctica docente de este año, donde en una Escuela APRENDER del barrio Paso de la Arena, encontré no solo una dupla pedagógica, sino un cuerpo docente que guía y acompaña a sus niños y niñas en sus

diferentes procesos de aprendizaje. Una escuela que no deja pasar nada por alto, donde todos y cada uno de ellos, con sus problemáticas y capacidades particulares, son respetados.

Es indispensable destacar que todos los niños y niñas tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para llegar al aprendizaje. Lamentablemente también se debe admitir, que algunos trastornos escolares se originan o se acentúan justamente en el marco educativo, cuando no se respeta la diversidad y por lo tanto, los niños son arrastrados al fracaso porque la propuesta educativa no contempla esa diversidad.

Parece evidente que sigue existiendo un mismo modelado de los comportamientos que ha modificado sus formas en el curso de las décadas pero se mantiene vigente. De esta manera Terigi (2016) cita:

La infancia siempre tuvo tantos rostros como sujetos singulares, tantas figuras como clases sociales. La biología nunca alcanzó a definirla ni apresarla. Siempre hubo casos de niños solicitados de adultez temprana, o niños que se rehúsan como Peter Pan a crecer; niños como todos los niños y niños diferentes. A los niños no como los otros niños, se los ha asociado a figuras de inferioridad y designado como incapaces, se los ha nombrado menores, dándole a la palabra un matiz que los diferencia y los distancia de los niños. Para los «menores» se crearon instituciones dedicadas a vigilar y castigar. Para los niños la familia y la escuela (Frigerio, 2006: 326).

Puede afirmarse de esta manera, que las teorías del desarrollo -aportes realizados desde la psicología- han contribuido a construir la comprensión del niño y, por lo tanto, influyen en nuestras intervenciones sobre él.

Terigi cita al autor, que expresa:

“Desde la perspectiva situacional, Baquero, apoyándose en la tradición vygotskiana, identificó lo que denominó “falacia de abstracción de la situación” (p.2).

Cada niño es identificado con una etiqueta: el autista, el niño que repite el grado, es extraedad, concurre a escolaridad compartida porque presenta dificultades en el aprendizaje, y un sin fin, que podrían nombrarse. Estas etiquetas provocan en el niño una carga individual sumando fracasos a los ya obtenidos: “déficits” en general.

Toscano y Molina (2010), haciendo referencia a estas etiquetas, citan a Tizio, quién señala que:

“muchas veces los agentes que se corren de su función terminan trabajando a favor de los dispositivos de gestión de los síntomas sociales”.

El discurso social, expresa un rechazo a las manifestaciones de la subjetividad tanto de los sujetos como de los profesionales que trabajan en ese campo. Frecuentemente los profesionales actúan la lógica de este discurso transformándose en agentes de este rechazo, por ejemplo: obturando la división subjetiva con identificaciones que confunden el ser con el tener, es decir, produciendo una sustancialización de las categorías (p.3).

El sistema por lo tanto se encuentra ante sus propios límites y trata de quitar rigidez a todas las caracterizaciones así como las etiquetas, para poder avanzar en el cumplimiento de los derechos de niños y niñas.

La población infantil de esta manera, se encuentra caracterizada y dividida por las estigmatizaciones impuestas, que influyen en la escolarización de los estudiantes, provocando un “riesgo educativo”.

Así, el “saber pedagógico”, haciendo referencia a un saber dirigido a la forma de mirar el universo escuela, apoya al sistema y a su funcionamiento, sometiendo a los niños de situación más vulnerable a pruebas que derivan en diagnósticos, dónde parece que esos alumnos “tienen un defecto”, porque no responden a las conductas y logros esperables.

Aquí se hace referencia al concepto de educabilidad, concebido como una propiedad educativa que debe producirse a través de las interacciones. Las intervenciones educativas que llevemos a cabo, deben afrontarse con los saberes que poseemos en el momento, sorteando los límites a los cuales nos enfrentamos, en comparación de los saberes que se necesitan.

Estas dificultades a las cuales nos enfrentamos, delimitadas por el fracaso escolar, dependen de que el sistema educativo disponga de conocimientos y las comprenda, buscando estrategias e imaginando alternativas, que influyan para revertir esta situación.

Aquí es donde se ve el fundamento de una escuela inclusiva, reconociendo la diversidad como constitutiva de la sociedad, de la escuela y del ser humano. De esta manera la “igualdad” no debe confundirse en el ámbito educativo como igualdad de oportunidades ni pretender la igualdad de capacidades.

Tomando como referencia al escritor Barboza (2009), realizo una breve recorrido por la historia en cuanto a la educación se refiere: desde los comienzos de la civilización, la educación no fue un privilegio para todos, sino, que fue destinada sólo a las clases dominantes y privilegiadas, y nadie había encontrado una razón para que la educación llegara al pueblo.

Luego pasó a ser obligatoria, cuando se hizo necesario instruir a los trabajadores para la sociedad industrial, formando ciudadanos disciplinados. Parados a fines del siglo XIX, la educación se establece como gratuita, laica y obligatoria.

A mediados del siglo XX, luego de transitar por las Guerras Mundiales, finalmente la educación se transformó en un derecho, citado en el artículo 26, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pero, ¿la educación es para todos? ¿Realmente se aceptó como un derecho fundamental? La realidad educativa es atravesada por condiciones relacionadas a lo social, político y económico, a partir de una valoración ética del ser humano, que necesita formar ciudadanos para crear las bases del sistema político, o sea crear las bases sociales para la reproducción de los modos de producción.

El derecho a la educación, ¿es un indicador de justicia social?, ¿de equidad? La educación por sí sola no es garantía de igualdad de oportunidades en todas las dimensiones de lo humano.

Cada uno de nosotros es diferente a los demás. pero no sólo porque cada uno es un ser único e irrepetible, sino, en cuanto a nuestro patrimonio, condiciones físicas, nuestro entorno social y cultural. Aquí surge el término “igualdad de agencia” definido como “el acceso a todas las capacidades, es el verdadero objetivo del cumplimiento de los Derechos Humanos”. Barboza (p.74)

Por lo tanto, la igualdad de oportunidades no garantiza que todo ello se cumpla, debido a que la diversidad humana, que incluye la desigualdad en todos sus aspectos, no es atendida.

En el ámbito institucional ¿existen acuerdos de criterios y de prácticas de inclusión? En el aula ¿se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación de un alumno concreto como oportunidad para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes? ¿Existe una articulación entre la teoría y la práctica, adaptada a la realidad que viven diariamente las escuelas públicas de las cuales formamos parte?

Una buena relación entre la teoría y la práctica, es necesaria para una mejora de la calidad de la enseñanza, y en la legislación es recogida planteando al maestro como investigador de su práctica. Pero, parece que pedagógicamente estos conceptos fueran opuestos.

Mientras la teoría se define como la explicación especulativa de la realidad e incluye un conjunto de leyes y sistemas explicativos de esa realidad. La práctica, por el contrario, es fundamentalmente la experiencia que permite la transformación educativa. Ambas deberían convivir en las dos direcciones: teoría-práctica y práctica-teoría unidas o atravesadas por la reflexión y la crítica.

El desarrollo curricular en el aula proporciona elementos indispensables para la elaboración del currículo en sus fases de diseño y en su desarrollo. A su vez, la experiencia educativa va acompañada de reflexión teórica, lo que promueve la investigación y pone en juego propuestas innovadoras, dando como resultado conseguir esa articulación entre la teoría y la práctica.

¿Cuántos docentes reflexionan sobre sus prácticas? Sabemos que la improvisación, la intuición injustificada, la espontaneidad reflexiva o la rutina, hoy en día son bastante frecuentes en nuestras aulas. El por qué, habría que investigarlo.

Como respuestas a todas estas interrogantes, sigo pensando que el rol docente es fundamental. Antelo (2010) plantea que en el vínculo de toda intervención educativa hay una doble dimensión. Hace referencia por un lado al vínculo como enlace, como reunión, donde el encuentro con el otro está lleno de luces y sombras.

Herbart (1983) expresa en relación a este concepto, que el vínculo educativo está compuesto por: un sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación. Estos elementos están interrelacionados y se sostienen por los bienes culturales, que el docente transmitirá al educando.

El vínculo alumno-maestro juega un papel muy importante. La confianza, la motivación, brindar un espacio de comunicación, un ambiente de cooperación y de solidaridad, donde los niños construyan un aprendizaje significativo y vean un significado personal en esos aprendizajes, favoreciendo la autonomía.

Por otro lado, Alliaud y Antelo (2011), presentan una supuesta antinomia entre el cuidado y la transmisión del saber, citando al siguiente autor. En la notable pedagogía de Kant (1991),

Al inicio de su argumentación, se define la acción educativa como cuidado. No se entiende casi nada de la acción educativa sin el desamparo inicial de la cría humana y el ulterior auxilio ajeno que llamamos crianza o educación.

Probablemente, la antinomia ignore la fecunda y milenaria relación entre la enseñanza y el cuidado. Enseñar y cuidar no sólo no se oponen, sino que se requieren mutuamente (p. 188).

Toda acción educativa requiere acción y responsabilidad. Al momento de enfrentarnos a una comunidad educativa de contexto sociocultural vulnerable, este rol del cuidado se incrementa. No somos ajenos a las diferentes realidades, y a su vez, esa acción de cuidado va de la mano con el proceso de enseñanza que contribuirá a construir ciudadanos críticos que puedan vencer esos límites a los que hoy se enfrentan. Cuidar es no desentenderse de la situación del otro.

De esta manera los autores citan a Elías (1994), en una entrevista sobre las relaciones entre el poder y el conocimiento, define a este último:

“Como la forma particular del cuidado. Conocer es poseer medios de orientación de los que se carece al nacer, y enseñar es dotar a los recién llegados de guías e instrumentos orientadores, sin los cuales, vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua” (p.122).

Por lo tanto se produce en este vínculo alumno- maestro una relación de respeto y de cuidado. Pero este cuidado radica en la responsabilidad del docente de criar ciudadanos autónomos. Donde la autonomía no es independencia, es la capacidad de separarse de (y juntarse con) otros.

De esta manera la relación entre el cuidado y la enseñanza ha ido variando, siendo tomada la acción de cuidar desde lo cotidiano, como un recurso, bajo la vergüenza de ser cuidado, como crianza, como proximidad con el otro, como afecto magisterial.

Existe una línea muy delgada entre cuidar, querer a nuestros alumnos y brindarles los conocimientos necesarios para la vida en comunidad. Podría imaginarme como sería el vínculo alumno- maestro, si no conviven en el aula el cuidado y la enseñanza, y la realidad es que no puedo. Lo que sí se debe tener en cuenta, es no sobrepasar el límite de ese cuidado.

¿TEORÍA VS PRÁCTICA?

Continuando con los vínculos, entra en juego la articulación entre la teoría y la práctica, que a mi pensar depende de cada institución. En una escuela donde el cuerpo docente presenta trabajo y vínculos sólidos, donde se realizan acuerdos en salas docentes, o con maestros de los mismos grados, es abrir la puerta de entrada para que esa articulación funcione. ¿Cómo planificamos entonces la enseñanza en un aula heterogénea?

Primero definiré aula heterogénea según Ocampo (2014), quien manifiesta que:

Se asume el concepto de aula heterogénea, haciendo alusión al fundamento psicológico de la pedagogía de la educación inclusión en el siglo XXI la "heterogeneidad". Este concepto se asocia a lo cognitivo y a las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda existir. Supera la visión de elementitis de la educación moderna (p.150).

Anijovich (2014) habla de que la escuela es un "todo-espacio de aprendizaje". El espacio educativo no es neutro. En su libro cita al autor Chiurazzi, quien expresa:

Es por ello que de forma silenciosa la escuela enseña y puede impedir o facilitar formatos alternativos, dificultar o promover la movilidad y el encuentro, restringir o permitir las simultaneidades [lo individual y lo colectivo, lo escolar y lo extraescolar, (...) ser permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, contribuir al ejercicio del control o habilitar condiciones para actuar en libertad (p.43).

Con respecto a esta cita, Stevenazzi (2014) introduce el concepto de alteridad. Esta idea de cambio, viendo "el todo" no desde mi perspectiva, sino de la "del otro", desde su punto de vista. Es la necesidad del docente de alterar la forma que tiene que ver con su identidad del ser docente, para poder desarrollar aprendizajes y seguir reconociéndose como tal.

Se produce una dicotomía entre la alteridad y la innovación, siempre considerando que lo innovador es dejar en un lugar obsoleto todo lo transitado históricamente. La escuela en su totalidad es un espacio de interacción, donde promover aprendizajes, la vinculación con la comunidad educativa que siente lo que la escuela transmite de adentro hacia afuera.

Esa relación aula, escuela, familia, comunidad, es lo que desde una perspectiva tanto estética como didáctica permiten la comunicación. Esas condiciones de libertad afirman una innovación pedagógica, que habla de herramientas informativas y de evaluación, donde los niños tienen claras las consignas a partir de situaciones basadas en problemas de la vida cotidiana, donde crean junto al docente sus propias metas de

aprendizaje, visualizando el proceso a través de contratos pedagógicos en constante revisión.

Pero en nuestro país, también se visualiza un agotamiento por la forma y por la resistencia a procesar los cambios que son necesarios en el sistema educativo. Cabe destacar, que en los últimos veinte años ha habido varios intentos de transformación educativa, citando a grosso modo: la ampliación de nivel inicial 4 y 5, las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido, y las escuelas de contexto sociocultural crítico.

Así la escuela es vista desde dos perspectivas. Por un lado, desde una postura crítica se reconoce que tiene la posibilidad de producir más democracia, pero por otro, la segmentación y la clasificación social.

Si abarcamos el siglo XIX, es vista como homogeneizante, pero en el siglo XX, está considerada como integración social. En el presente, transitamos por una reforma educativa, donde se intenta reducir las diferencias socioculturales, basada en la integración y la inclusión educativa.

Pero esa diferencia ¿será un factor irreducible? ¿Nuestros niños y niñas esperan algo de nosotros, los docentes, los que supuestamente “sabemos”? Esa diferencia, es vista como: ¿naturalización o señalamiento?

Cada año abrimos la puerta de un aula heterogénea, donde nos reciben un grupo de desconocidos que debemos educar y recibir desde la generalidad y desde la singularidad, dejando fuera del salón nuestros prejuicios.

Con respecto a esta premisa, Balbi (2014) cita a Tizio respondiendo a estas cuestiones:

Se trabaja algo nuevo: la conexión entre dos discursos, lo que no quiere decir hacer psicopedagogía. Se trata más bien de cómo entender esta conexión. Es verdad que el sujeto del inconsciente no es el sujeto de la educación, pero es verdad que hay un punto de aproximación cuando el educador toma al niño como un enigma. Decir que un niño es un enigma es entender que para el educador hay otra cosa allí y que esa cosa no la va a poder revelar. Son sujetos diferentes, pero lo interesante de la conexión entre dos discursos es que los practicantes estén advertidos (p.4).

El educador busca fuera de su rol recursos pedagógicos, las posibilidades de unir lo extraño y lo cotidiano, para hospedar a ese niño enigma que ingresa al aula. Pero, ¿tenemos la certeza de que podemos hospedarlo? La respuesta es no dejarse amedrentar por las etiquetas que ese niño trae, para no tocar fondo en un espiral que nos dejaría caer en la segregación social y cultural, provocando entre otras cuestiones el fracaso escolar.

Por lo tanto, Skliar (2018), afirma:

“Que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos el gesto de ir “ contra el orden natural de las cosas”. Y que el sistema educativo no sólo es complejo y contradictorio por la variedad y cantidad de problemas “naturales” que lo componen, sino además por el insistente mecanismo de cambio, también naturalizado en su propia fisonomía y lógica que, por momentos, lo vuelve nómada de sí mismo y otras veces totalmente sedentario de sí (p.129).

¿Cuál es el verdadero lenguaje de la educación? ¿Desde qué perspectiva debemos leerlo? Decididamente lo pedagógico, lo ético, lo jurídico y lo político van de la mano a la hora de hablar de inclusión. Se habla de cambios pero, ¿realmente se llevan a cabo? O como bien lo cita el autor estamos sentados esperando que ese cambio suceda, para que haya una verdadera inclusión. O podría decirse irónicamente que “a las personas les gusta quedarse en su zona de confort”.

Tal vez dialogar sobre educación e inclusión con nuestra propia voz no sea lo más adecuado. Pero si nosotros no alzamos esa voz ¿quién lo va hacer? Sólo los docentes que estamos en el aula día a día podemos dar batalla contra la mirada hacia el costado y los oídos sordos ante esta situación.

En esta época y en todas las épocas enseñar va contra el “orden natural de todas las cosas”, donde el verdadero reto educativo es pensar en la igualdad en tiempo presente y no sólo de forma propedéutica. Lo que sí se visualiza es que a la diferencia se le denomina diversidad. ¿Y por qué ellos son los diversos? ¿Todos los seres humanos no somos únicos e irrepetibles? ¿Por qué entonces, los diversos no somos todos?

Desde este pensar crítico, tengo la certeza de que las interrogantes que en mí fluyen, serán insumo para otras, u otros educadores, o no, para seguir investigando y reflexionando sobre la inclusión, la diversidad, la discriminación y la diferencia.

Este ensayo pretende sensibilizar a todas las personas, a reflexionar sobre la fragilidad y la vulnerabilidad, donde muchos son señalados como diferentes, a no ser impunes cuando hablamos de un otro y a no ser inmunes a lo que sucede a nuestro alrededor. La importancia radica en pensar si realmente estamos preparados para enfrentar esa diversidad que suena y resuena en las instituciones educativas. Y como afrontarla.

MARCO TEÓRICO

La educación es un derecho de todos. Su reconocimiento jurídico aparece por primera vez en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Así se consolidó la idea de que la educación debe ser universal e igualitaria.

En la legislación uruguaya tuvieron importantes efectos entre otros: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer ONU, 1979; la Convención sobre los Derechos del Niño UNICEF, 1989; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO 1990; la Declaración Universal de la UNESCO 2001 sobre la Diversidad Cultural y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, 2006.

Las citadas declaraciones establecen el compromiso de asegurar una educación de calidad a toda la población, así como contemplar las necesidades de aprendizaje, adaptándolas al contexto social y realizando las modificaciones pertinentes que fueran necesarias a través del tiempo.

UNESCO (2005) define inclusión como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Si ya desde hace años los organismos internacionales, así como los diferentes pedagogos hablan de educar en inclusión y para la diversidad, ¿por qué aún se sigue discriminando? ¿Por qué aún no todos los actores del sistema educativo podemos reconocer que los seres humanos somos todos diversos? Recién en el presente año comienza a aplicarse un marco curricular nuevo donde contempla y habla de forma constante de la diversidad, cuando ya la Unesco desde el año 2006 define de esta manera la inclusión educativa, y asimismo, ¿servirá para avanzar esta nueva normativa curricular? ¿Todos los docentes cambiarán sus metodologías de trabajo?

Ainscow (2003) expresa por lo tanto,

“que la inclusión educativa es una forma “de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia” (p.12).

De esta premisa surge afirmar que la educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, donde cada niño debería recibir los recursos que necesita para aprovechar las oportunidades educativas y así desarrollar al máximo sus potencialidades promoviendo su continuidad en el sistema.

La Ley General de Educación N° 18437 del 16 de enero de 2009, reglamentada por: el Decreto N° 294/013 de 11/09/2023 y el Decreto N° 334/009 de 20/07/2009, con modificaciones introducidas en la Ley N° 19889, del 14/07/2020, en su artículo 1, expresa:

"Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa".

¿El Estado realmente garantiza este derecho? ¿Qué sucede con aquellos infantes que llegan a la puerta de una Escuela y no quieren recibirlos? Porque es autista, porque es hiperactivo, porque repitió, porque es de otro barrio que no nos gusta, porque el papá está privado de libertad, o por la excusa que sea.

De esta forma la inclusión educativa es entendida como la inclusión social en los contextos educativos pero que es aplicada dentro y fuera del aula. Esta inclusión es un factor condicionante de todas las prácticas pedagógicas educativas porque impacta en la representación de todos los actores institucionales. Así las relaciones estrechamente dadas entre los alumnos, las familias y los docentes habilitan o no, la inclusión social en la escuela promoviendo las condiciones de educabilidad.

¿Qué implica la educabilidad? ¿Quién o quiénes son educables? En las distintas sociedades el concepto ha pasado por diversas perspectivas: algunas favorecen el desarrollo cognitivo y el aprendizaje; y otras no tanto.

Haciendo referencia al carácter cognitivo, Reyes (1971) expresa que la influencia del Iluminismo sigue presente hasta el momento, impidiendo la integralidad, donde se armoniza la razón y los sentimientos. No se reconoce al sujeto como un elemento que forma parte de una totalidad.

Hoy se hace imprescindible aplicar la noción de globalización al ser que se educa, es decir, considerarlo como una unidad psicosomática intelectual y afectiva que debe desarrollarse conjunta y armónicamente, armonía que está muy lejos de ser favorecida por la situación social en que viven la mayoría de los educandos. De no hacerlo así se pierde al hombre aunque se forme al técnico reclamado por la sociedad industrial (p.108).

Esta premisa surge como oposición a la educación racionalista positivista moderna. Las instituciones educativas ofrecen conocimientos, pero dejan como actividad extraescolar el desarrollo físico y emocional del educando. El mayor obstáculo para el cambio lo constituye el propio sistema educativo, que debido a su funcionamiento crea ciudadanos conformes a la realidad en la que se desarrollan. La realidad de los hechos es que la escuela fue convertida en un instrumento de clases.

“La educación no sólo no modificó las diferencias de clase sino que, en muchos casos, las acentuó propiciando un acondicionamiento a ellas” (p.108).

La educación debe ser intelectual, pero no exclusivamente, no puede concebirse sin valores y sentimientos interhumanos, porque le resta eficacia para llegar a la meta de alcanzar un nuevo orden social. Continúa expresando que:

Cuando empieza un proceso dialéctico entre la acción y el pensamiento, entre el hombre y su medio, y donde ha de realizarse para lograr la integración y la liberación del ser humano, la contestación no ofrece dificultades: comienza en la niñez y se realiza en el aula y fuera del aula (p.129).

Otros autores definen la educabilidad como una exigencia individual inalienable e irrenunciable, surgida de la personalidad y propia de la humanidad; es intencional, por lo tanto el sujeto será quién decida hacia donde se dirigen sus metas de aprendizaje; es dinámica debido a que las personas en el transcurso de su escolaridad y de la vida misma, van incorporando diferentes capacidades; y es sumamente necesaria, porque de lo contrario las personas serían privadas de los vínculos sociales y de su propia autorrealización.

Baquero (2001) define a la educabilidad como:

“La delimitación, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (p.18).

El concepto de educabilidad por lo tanto, se encuentra vinculado con la capacidad del sujeto de ser educado, como un atributo de posible humanización, articulando el ser educado, con el problema del desarrollo intelectual de los sujetos.

De esta forma Baquero expresa que en el transcurso de la historia lo que veía era una “reducción del individuo”, debido a que lo natural o “normal” era desde una visión esencialista clásica, que se produjera una armonía entre las prácticas escolares y el

individuo, donde los fracasos escolares estaban asociados a los bajos logros por su naturaleza diversa. Así el niño es visto desde una perspectiva individual que escinde de la situación, y no es pasiva de explicaciones ni de intervenciones psicopedagógicas.

En el presente que transitamos, somos conscientes de que todas las personas son educables, donde cada una de ellas debe ser contemplada en un curriculum flexible, respetando sus espacios y sus tiempos de aprendizaje. El fracaso escolar ya no es considerado “culpa” del niño. Hoy los docentes tienen acceso y apoyo a diversas herramientas, para que el fracaso escolar disminuya.

De todas formas pienso que la repetición no debe ser etiquetada como un fracaso, sino como una nueva oportunidad para volver a reflexionar sobre los mismos y nuevos contenidos. La importancia radica en que todos los educandos continúen en el sistema educativo.

Se podría afirmar que la idea de inclusión no es un tema nuevo y tampoco una meta a la cual arribar, sino que podría entenderse como las bases de un nuevo paradigma: el paradigma de la construcción.

La literatura sobre educación inclusiva intenta rescatar el valor de la diversidad en las trayectorias de las personas, cuestionando esa idea de “trayectorias normales”, en las cuales los alumnos deberían avanzar en la escalera educativa, según los tiempos y los ritmos de aprendizaje catalogados como los normales esperados.

Baquero (2001) lo considera:

“como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúe por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta” (p.75).

Continuando con el autor, aparece el cuestionamiento al formato escolar moderno, caracterizado por la homogeneidad del régimen de trabajo, la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, la obligatoriedad de la escolarización básica.

Reconocer el carácter histórico de este modelo es el primer paso para superar la homogeneidad y avanzar hacia la creación de una “nueva cultura escolar”.

Aprendiendo a mi ritmo

Desde que se tiene noticias de la utilización del concepto currículum, se puede observar que, a lo largo de la evolución histórica, se fueron realizando diferentes adecuaciones.

El “currículo” es un tema amplio y ambiguo. Por lo particular de su polisemia según la fuente a la que recurramos para intentar definir su significado, o según el trasfondo ideológico que traduzca cada acepción, caracteriza a este término por ser tan complejo.

Una apreciación inicial sobre el currículum, según Gimeno (1992), citado en la obra *Pedagogía y cambios culturales del siglo XXI: repensando la educación*, expresa:

“proviene de la palabra latina *carrere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación” (p.144), donde el autor analiza su uso como lenguaje pedagógico con la escolarización de masas.

Conviene comentar también aquí que tradicionalmente el currículum se refiere a qué se enseña y proviene de la tradición anglosajona. Se ha ocupado del análisis de la selección y organización del conocimiento destacando su falta de neutralidad y que dichos procesos favorecen a unos determinados grupos sociales, por lo que su contexto es social (teniendo en cuenta los condicionamientos políticos, económicos y legislativos, entre otros) y va más allá del aula.

La unidad del currículum para algunos es pensada como la democratización del sistema educativo, porque garantiza la participación pública ciudadana, asegurando a los niños la inserción en la sociedad, enseñando a todos los mismos contenidos culturales y que ello permite, y conlleva a la igualdad y a la justicia social.

Gvirtz y Palamidessi (2006), hablan de que el currículum es definido desde dos concepciones: como modelo, siendo un cuerpo organizado de conocimientos, una declaración de objetivos de aprendizaje y un plan integral para la enseñanza, que presenta como principales debilidades: intentar ordenar la realidad educativa como si fuera todo previsible y controlable; asignar un rol subordinado al docente y **no** toma en cuenta las concepciones de los docentes, los padres y los alumnos.

Por otro lado, lo definen como un proceso, como el conjunto de experiencias formativas, como un proyecto de elaboración colectiva y como la articulación de prácticas diversas.

En este caso plantea como fortalezas, que en las escuelas y en las aulas suceden cosas que van más allá de las intenciones, que no se dicen, y las influencias formativas exceden a las nombradas en planificaciones, diseños y proyectos. Como debilidad esta concepción no dice qué hacer en las escuelas.

Un acercamiento más preciso al tema nos lleva a revisar los paradigmas relativos a la educación y su relación con el currículo. El pedagogo Paulo Freire establece una relación entre el educando y el maestro, el primero como “ignorante absoluto”, el segundo como “sabio absoluto”, basada en la opresión y la sumisión naturalizadas, donde domina un

modelo educativo denominado educación bancaria. Esta educación no permite educar en igualdad de oportunidades, para que el niño alcance el éxito en su desarrollo integral.

De todos los antecedentes anteriormente mencionados se desprende que el objetivo de la educación, es el aprendizaje. Por lo tanto según Narvarte (2005):

El aprendizaje es un proceso complejo multifactorial en el que están articulados el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el método a través del cual se accede a la enseñanza, el objeto a ser aprendido (objeto del saber) y la situación contextual total en la que el proceso tiene lugar; por lo tanto las interferencias que puedan aparecer en dicho proceso son de naturaleza variada, ya que se sitúan en los diferentes elementos de esta estructura (p.12).

Continuando con el autor, este propone su propio método dialógico horizontal, donde el estudiante se reconoce a sí mismo, y se genera una dualidad donde el alumno aprende del maestro, y el maestro aprende del alumno, reconociendo su propia humanidad.

En este proceso de formación, la relación dialéctica entre la teoría, la realidad y la práctica, es la única y verdadera forma en la que el educando puede aprender, reaprender, borrar y reconstruir su propio conocimiento y entendimiento respecto a la realidad en la que vive.

Freire (2005) por lo tanto expresa:

La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión si no, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra (p.239).

El marco educativo tiene un rol fundamental, porque a partir de la contención puede abarcar la diversidad y la desigualdad, o aumentarla, potenciando el conflicto y en el peor de los casos, la deserción.

La escuela de antaño se centraba en la existencia de necesidades educativas comunes en función de algo irreal: "el alumno medio". Desde esta perspectiva, eran segregados los alumnos que no llegaban a alcanzar los objetivos esperados, siendo catalogados y señalados como lentos, o los que atrasaban el trabajo en el aula.

En esta situación el único culpable era el alumno, el docente no indagaba la situación, quedando a la deriva un número elevado de trastornos de aprendizaje sin resolver. Esas situaciones derivaban en la repetición, la deserción escolar, el ausentismo ante la discriminación y la falta de apoyo, la falta de comunicación con las familias, en definitiva, en el fracaso escolar.

Señalando con el dedo

Al hablar de flexibilidad en el curriculum, debo hablar de adecuación curricular. ¿Cuándo y cómo? ¿Por qué? ¿A quiénes? ¿Para qué?

Realizando un breve recorrido por el término, en 1984, año de la salida de la dictadura cívico militar, se propone un régimen especial para atender las dificultades de aprendizaje. El régimen implicaba poner énfasis en las patologías y carencias del sujeto y en la “estrategia de enseñanza” de exoneración, al no “poder hacer” eximiéndose del aula. Treinta años después de permanencia del “régimen de tolerancia”, en el año 2014, el CES de la ANEP, crea el Departamento Integral del Estudiante, como respuesta a las dificultades de aprendizaje, promoviendo el dispositivo que se denominó “adecuación curricular”. Yo me pregunto si las relaciones didácticas y pedagógicas también se adecuan.

En los primeros años de la vuelta a la democracia, el Uruguay modifica el marco normativo, a través de la Ley de Emergencia para la Enseñanza en General de 1985 que como finalidad de la educación reconoce la “asistencia” para la “inserción en la vida del país” (Ley 15.739), adhiriéndose al paradigma de la integración.

En esta década se origina una renovación del paradigma a nivel intencionalidad, donde se promueve la inclusión. La Ley de Educación que se modifica en el año 2008 (18.437), ofrece un marco normativo en relación a la inclusión de sectores excluidos de las instituciones de enseñanza, teniendo en cuenta las recomendaciones de organismos internacionales.

Dicha Ley expresa en su Artículo n°8:

“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio a la educación y su efectiva inclusión social”.

La complejidad de la realidad social invisibiliza la diversidad de niños y adolescentes que reciben las instituciones educativas, utilizando mecanismos funcionales para resolver “supuestos problemas” de índole pedagógico. De esta manera se valora lo distinto como problemático, alimentando la idea de un estudiante “tipo”, tratando de homogeneizar, cuando en realidad no se visualiza lo enriquecedor que puede ser, dando sentido a las prácticas áulicas.

Diez años más tarde (2005) ante la asunción del primer gobierno de izquierda, se modifican algunos de los componentes políticos fundamentales en torno a la diversidad del

aprendizaje, realizando el Derecho a la Educación, su acceso, la permanencia y la atención a la singularidad desde el “discurso del saber”.

La configuración curricular por lo tanto, define aquello que es social y culturalmente significativo que el estudiante aprenda, definiendo a su vez, las nociones de desarrollo, sociedad y sujetos de la educación.

La propuesta de la “adecuación curricular” atiende las potencialidades del sujeto. Se pone énfasis en la enseñanza y se propone articular diversos mecanismos para acercar el saber al estudiante, a través del qué y cómo de la enseñanza, y en el que saber hacer del aprendizaje.

En el docente recae el reconocer las dificultades de aprendizaje a través del primer diagnóstico pedagógico que se constata en el aula, así como su abordaje trabajando colaborativamente con equipos interdisciplinarios.

De todas formas, al presentar las aulas tanta diversidad, podría argumentarse que entonces, la “adecuación curricular” debería ser para cada uno de los estudiantes. Pero aquí hablamos de un grupo, para atender las singularidades, pensando desde múltiples estrategias lo que se pretende enseñar, potenciando las fortalezas, construyendo intersubjetividades significativas y visualizar otras formas de desarrollo curricular.

Los momentos históricos por los cuales ha pasado este concepto, hacen mención a acomodar oportunamente el objeto a la circunstancia. Desde un nivel pedagógico se pensó como: “la correspondencia concreta entre la propuesta curricular y la posibilidad de cada sujeto de acceder a la misma y construir el concepto en cuestión”.

Borsani (2001), en relación con el aprendizaje expresa:

La adecuación curricular está concebida como la forma de hacer accesible, comprensible y/ o factible la construcción de un conocimiento [...] Es una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de construir de cada alumno y privilegia la labor intelectual (p.19).

De ninguna manera es pensable que una propuesta de adecuación curricular sea aplicada como una dádiva. No se intenta regalar al alumno un pasaje de grado, sino potenciar su desarrollo.

Por tanto, es oportuno citar al paradigma de la inclusión. Desde esta perspectiva lo que se pretende es adecuar la enseñanza para facilitar los aprendizajes, donde el estudiante sea sujeto y constructor del saber, detectando y eliminando las barreras tanto ambientales como institucionales, con la finalidad de acercarlos al conocimiento.

Dicha inclusión comienza a partir de la equidad en la igualdad de oportunidades, adaptando el sistema a los niños, y no los niños al sistema. Pero también es posible

reconocer las tensiones existentes. Por un lado se reconoce el Derecho a la Educación y se incluyen a los sectores marginados del sistema, pero por otro, se genera una adaptación a la orientación estatal dominante.

La educación inclusiva se enmarca en el respeto por las diferencias y la diversidad, promueve la aceptación potenciando las posibilidades y las circunstancias en las que los alumnos arriban al aula. Habría que cuestionarse, si el cambio de nombre, realmente implica un cambio de perspectiva.

Casanova (2006) expresa:

En definitiva, cabe conceptualizar el diseño curricular inclusivo como “el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir” (p.94).

¿ Aprender qué y para qué?

En el recorrido a través de la historia, desde la Grecia clásica, China y los primitivos sistemas musulmanes, en la educación hubo currículos. No es novedad que todos ellos sufrieron modificaciones según las diversas condiciones o circunstancias de cada época.

Es oportuno cuestionarse entonces, por qué se separan los contenidos. ¿Qué pasa con la evaluación? Continuando el mismo autor, si por evaluar entendemos que:

Constituye un proceso continuado de obtención de datos acerca de cómo aprende el alumno, de manera que, en el momento preciso, puedan tomarse medidas adecuadas para superar las dificultades que se presenten y reforzar las áreas de dominio que ya se posean. Hay que valorar lo que se hace cada día en el aula, elevar las expectativas sobre nuestros alumnos y conseguir su mejor aprendizaje (p.104).

En los primeros años de 1900, en Bruselas, Decroly postula la Escuela Activa en una clara oposición a la Escuela Clásica, como Montessori lo hace en Roma. Ambos pedagogos proponen revisar la impronta del currículum, ya que tradicionalmente, la postura dominante se veía reflejada en la transmisión de los contenidos curriculares, donde los alumnos tenían un papel de receptor y el docente un papel de transmisor de los saberes.

Así emergen los representantes de la Nueva Escuela Activa, retomando los principios “roussonianos” para resurgir la dinámica intrínseca en el individuo. Es una educación adaptada al infante, que favorece el proceso de desarrollo del que es capaz cada niño, priorizando lo inductivo.

Tomando como referencia estos pedagogos, es donde surge sin ser nombrada, esa idea de diversidad e inclusión, en una transición innovadora donde se relega a un segundo plano el mero saber conceptual, donde se subraya la creatividad y el descubrimiento propio del niño.

Por otra parte considero oportuno resaltar que el desarrollo de los docentes es una estrategia de cambio. Es mera responsabilidad del maestro actualizarse para obtener otras herramientas que llevar al aula, considerándose un factor clave para los procesos de la mejora educativa continua, tanto a nivel personal como para desempeñar sus prácticas pedagógicas en el salón de clases.

Cabe acotar que dicha formación es contextualizada y vinculada a las necesidades del centro educativo. Casanova (2016) de esta manera expresa:

Entiendo por educación inclusiva la oferta de escolarización en la que todos los niños y niñas se educan en una misma escuela. Esta escuela, como centro esencial del sistema educativo, deberá contar con autonomía suficiente (sobre todo pedagógica y organizativa) para adecuar el diseño curricular y la organización (agrupamientos, recursos, espacios, asignación de profesorado a los grupos, etc.) tanto a su contexto territorial como a la población que atiende. De este modo, podrá adaptar el sistema al alumnado y no obligar -como ocurre casi siempre- a que sea el alumno el que se adapte a un rígido sistema, que puede dejar excluidos a muchos niños y jóvenes de la formación de calidad a la que tienen derecho (p.90).

TENSIONES Y DEBATES ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Dahlberg, Moss y Pence, (2005) expresan:

“El lenguaje de la necesidad también se manifiesta en lo que no se dice, es decir, cuando no se reconoce la posibilidad de posturas, interpretaciones y enfoques alternativos, y cuando la elección de una determinada postura, interpretación o enfoque no se expone ni se explica cómo eso, Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar como una elección consciente, sino que se asume y se da por sentado que es la única posible” (p.14).

A continuación, Ocampo (2015) enuncia a modo de proposición, la determinación de los fundamentos de estos planteamientos que podrían vertebrar la educación inclusiva en el siglo XXI.

- a) El «fundamento ético-filosófico»: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas.
- b) El «fundamento político»: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia».
- c) El «fundamento antropológico»: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano.
- d) El «fundamento psicológico»: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias».
- e) El «fundamento epistemológico»: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial
- f) El «fundamento pedagógico: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neurodidáctica». Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar.
- g) El «fundamento sociológico»: determinado por la comprensión sobre el modus operandis de la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada en un contexto de descentramiento.

El concepto de educación inclusiva se sitúa bajo el lente de la postmodernidad, rompiendo con las bases de una cultura dominante, por lo tanto, cobra mayor relevancia su significado.

Este pensamiento surge como una forma de rebeldía, trata de concientizar, pero también se apoya en los aportes tradicionales de pedagogos del siglo XIX, y en una visión limitada del positivismo de la cultura jurídica de la segunda mitad del siglo XX.

En el siglo XXI, los propósitos reflexionan sobre la economía, la ciudadanía, la historia de la cultura, la pedagogía y la ética, así como de los campos del conocimiento y del desarrollo político.

Esta dimensión estructural realiza un intento de puntualizar sobre las dimensiones que no todos los ciudadanos comprenden. Justamente estas dimensiones son las fuerzas que promueven o restringen los cambios reales que todas las formas de expresión son reclamadas por la ciudadanía.

De esta manera, visto desde un enfoque ético, el discurso moderno intenta que los niños y jóvenes de nuestro país recuperen el sentido de la enseñanza en su pasaje por los centros educativos, así como desde el lugar de ciudadanos busca la equidad social.

Los efectos de estos debates, implican una reformulación en la concepción del aprendizaje, la enseñanza, la vida dentro de la escuela, reconociendo a todos los actores que la componen y su contexto, conviviendo con la didáctica, la evaluación, el currículo, la psicología y la pedagogía.

Los sujetos sociales que llegan al espacio socioeducativo, presentan nuevas formas de expresión cognitivas, culturales, afectivas y emocionales, cuestionando la figura dominante y la historicidad elaborada por los paradigmas del aprendizaje.

Las tensiones existentes, también recaen sobre el rol del estudiante y del maestro, y de todo el proceso educativo. Así surge la necesidad de prácticas educativas más divergentes para afrontar y hacer educación en tiempos cambiantes.

La ética y el reencuentro con las prácticas pedagógicas, nos invita a buscar nuevos significados a la idea de inclusión escolar, observando la diversidad como una propiedad intrínseca, así como connatural a todo ser humano y a toda experiencia humana.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE MIS PRÁCTICAS

A continuación presento tres situaciones que emergen de mi experiencia mientras transitaba mi práctica docente, las cuales me han hecho reflexionar, pensar, cuestionar y analizar, en torno a las situaciones de inclusión y a la diversidad que presentan las aulas de nuestras escuelas.

Este análisis se fundamenta en un marco teórico y se enriquece de los diferentes autores, contemplando el título del presente ensayo, así como trata de responder algunas de las interrogantes que surgen en el recorrido. Las escenas contempladas abarcan el período transitado entre el año 2021-2023.

BAJO LA MIRADA DE LA DIFERENCIA

La primera situación que traigo a relucir para mi análisis, transcurre en el año 2021, realizando la práctica de segundo de la carrera, precisamente en la primera rotación del año, en un primer grado. Después de transitar dos meses de práctica en forma virtual, por fin conocí la escuela, a los niños y a la maestra adscriptora.

Era mi primer año de práctica y mi nerviosismo era tal, que muchas veces me cuestioné qué estaba haciendo yo parada desde ese lugar. Si realmente estaba preparada para esta profesión y todo lo que ella implica, si quería dedicarme a ser parte de estas realidades toda mi vida.

Cuando me refiero a realidades hablo de Diego, un niño que pertenece a una familia poco responsable de su cuidado, tanto en su aspecto personal, como en los ausentismos a la escuela y en la falta de atención médica. No tenía el carné del niño actualizado, o sea que no participaba de las actividades en educación física, ni de las salidas didácticas.

Los informes pedagógicos de años anteriores no habían sido presentados para ser derivados a los especialistas pertinentes. Su condición socioeconómica era bastante vulnerable. Pero a pesar de ello, es un niño que se vincula con sus pares de forma adecuada, atento y cariñoso, que cumple con las tareas asignadas, presentando interés en todo momento.

Diego presenta una problemática en el habla, pero no tenía un diagnóstico que especificara su condición física. El niño evidenciaba no poder hablar, se comunicaba con gestos y sonidos guturales, pero con esfuerzo se le podía entender y la mayoría de las veces, lograr la comunicación. Yo lo observaba a la hora del recreo y pensaba que quién lo mirara desde afuera, en su vinculación con sus pares, jamás podría saber que detrás había una problemática, ya que construía vínculos sólidos.

En el aula, Diego se sentaba hacia el lado izquierdo del salón, no muy atrás, pero solo. La disposición del aula no me gustaba, debido a que la misma era la forma de la escuela tradicional. No recuerdo exactamente si la opción de estar sólo en su mesa, había sido decisión propia o de la docente.

La maestra de aula sólo deseaba que sus alumnos incursionaran en el proceso de lectoescritura, por lo tanto sacaba a algunos niños fuera de la clase para aplicar otras estrategias de enseñanza. A mi criterio era demasiado exigente con ella misma y no estaba considerando los tiempos de aprendizaje que tiene cada uno de los estudiantes. Claramente reconozco que su actitud era de preocupación, a pesar de que aún no culminaba el mes de mayo y que a esa altura del año, el setenta por ciento de los niños ya se había apropiado del proceso de lectoescritura en diferentes etapas.

Considerando en qué momento del proceso se encontraba cada niño, la maestra traía una consigna con diferentes grados de complejidad. Esa era su forma de trabajar y lo que deseaba transmitir. No había objeciones, “te toca este tema”, “planifica de esta forma”, “adecuaciones si o si”. Jamás tuve la libertad de planificar con autonomía, así como era su trabajo para con los niños, también lo era como adscriptora.

Ante esta situación yo me sentía perdida, como si también tuviera la edad de los alumnos, condiciones que en la segunda rotación me perjudicó notablemente, debido a que la situación era totalmente opuesta.

Era un grupo muy participativo, y Diego siempre levantaba la mano. Pero no se le daba la palabra, salvo en contadas oportunidades. Realmente empatizaba con él. Yo pensaba desde el lugar de un niño de tan sólo seis años, sentado en un salón de clases tratando de ser comprendido. Recuerdo que mi paralela y yo siempre pasábamos por su banco, así no estuviéramos dando la clase, nos provocaba ternura y la vez desesperación.

Un día, antes de cambiar a la segunda rotación, me impactó la respuesta de la maestra ante la intervención de Diego en una actividad: "Déjalo, no le des importancia, no se sabe ni lo que dice", " Decile que sí". En el aula reinó el silencio, María Emilia, mi paralela y yo, cruzamos miradas.

Lamentablemente, se tornó una situación recurrente, donde el niño escuchaba como se hablaba de él. La angustia se apoderó de mí. ¿Cómo se sentiría ese niño ante lo que oía? Él aprendía como sus compañeros, solo que no era contemplado, en un lenguaje más coloquial, era ignorado. Parecía que tenía un cartel en la frente que decía: “soy diferente”. ¿Sólo porque no me comunico como los demás?

Yo no sabía qué hacer ante esta situación, reflexionaba a diario en el ómnibus camino al trabajo y me decía a mi misma que jamás tendría para con un niño una actitud así. Miraba a mi alrededor y no veía que sus compañeros se vieran afectados por estos comentarios, tal vez porque lo consideraban normal o tal vez porque solo tenían seis años. Aunque no significa, que alguno de ellos no reflexionara sobre la situación, los niños siempre nos sorprenden.

Desde mi postura como docente me preguntaba si un maestro comunitario podría ayudarlo, pero la institución no contaba con ese cargo. Parecía que lo único importante era que todos fueran parte de un aula homogénea donde supieran leer y escribir, posicionándonos desde un programa que plasma los logros esperados para primer año.

El problema para mí más importante, radica en torno a los vínculos, los valores y en la manera en que transmitimos el aprendizaje. En el libro de Antelo, Diker (2004) señala que:

“Las diferencias entre transmitir y enseñar se localizan en las expectativas de los agentes, la direccionalidad de la acción, la relevancia del contenido y la sujeción a reglas”.

En esta cita queda clara mi postura. La enseñanza no atraviesa al niño si a partir del fastidio y la apatía sólo doy ejemplos, o realizo la actividad por él, le brindo las respuestas a través de preguntas cerradas y direccionadas.

El rol del maestro como ya ha sido mencionado anteriormente, es el de ser el guía y facilitador del aprendizaje, donde el alumno tenga la responsabilidad y la oportunidad de construirlo, pero sobre todo, donde juegan los saberes con los vínculos y el cuidado.

Según Toscano y Molina (2011):

La construcción de los síntomas sociales responde a un saber totalizador que, en tanto objeto de conocimiento, obtura la dimensión del deseo necesaria para la producción del lazo, quedando la relación con el alumno reducida a un vínculo interpersonal inmediata e imaginaria. Así, la figura del alumno apático es el resultado de este saber totalizador que se predica sobre el otro, que se cree conocer a través del discurso dominante. (párrafo 14)

Sin lugar a dudas, en la clase predominaba el discurso dominante, pero el apático aquí no era el alumno. Un niño que es producto de las etiquetas sociales “el alumno diferente que no puede hablar”, por lo tanto lo ignoro. ¿Quién, entonces, le pone voz al silencio de Diego? Y la respuesta literalmente no la encuentro.

Tal vez la docente no estaba o no se sentía preparada para afrontar esta situación compleja, o tal vez, realmente no le interesaba “perder su tiempo”, en un alumno que a su criterio, no iba a avanzar en su proceso de lectoescritura.

Aquí se vuelve a observar la subjetividad y la postura del docente frente a la diversidad, la integración y la inclusión educativa. Ninguna de ellas se conjugan en favor del niño, ya que se ve reflejado, que a Diego se le está privando el derecho a ser educado. Si como bien expresa Baquero, todos somos educables, entonces: ¿en qué lugar visualizamos a este niño, qué no puede expresarse, qué no entiende qué sucede, y que aparte, no tiene una familia que lo contenga?

Cabe acotar que cuando yo realizaba mis actividades, mi vínculo con Diego era otro. Para mí los niños y niñas de nuestras escuelas son “todos iguales”. Con iguales me refiero a que la enseñanza primero parte por el respeto por el otro, tanto para el sujeto que aprende como para el sujeto que enseña. En esta situación no había un vínculo recíproco. Como manifestar mi desilusión y angustia ante tal manifestación de apatía para con ese niño.

Cito a Baquero (2007) quién expresa que:

“...si uno estimula algo en el niño, este se va a orientar naturalmente. Pero para que el niño se oriente (o se desconecte), precisa una enseñanza, y una enseñanza es otra cosa que un estímulo. Entre el estímulo o el despertar de una potencialidad y una enseñanza, hay un abismo” (p.32).

La educación se encuentra en constante movimiento, permite un intercambio social y la apertura de la puerta al mundo. Repetir y transmitir saberes provoca en el niño que se olvide fácilmente. Lo que permite una real enseñanza es fusionar lo tradicional y lo desconocido, después cada actor acumulará esa riqueza, todos esos saberes construidos.

Un docente que realmente disfruta y hace de la enseñanza un oficio, deja de costado la mezquindad, no enseñando sólo lo que él piensa que está bien o mal, y no haciendo caso omiso a la indiferencia.

La educación desde mi punto de vista siempre estará sentada sobre las bases de la incertidumbre, sobre lo que vendrá y sobre cómo cambian las generaciones venideras, en un mundo globalizado que se encuentra en constante cambio.

En esta situación hablamos de una “actitud apática” por parte de la docente, que responde a síntomas sociales, que pertenecen a un discurso dominante, aunque también se camuflan con síntomas subjetivos. De esta manera el vínculo social desde mi reflexión ante la escena educativa, debe entrelazarse entre el niño, el docente y la construcción del saber de forma singular, reinventándose constantemente, no señalando al sujeto que aprende como el único responsable, enjuiciando una conducta que no considera la ideal, no produce un vacío para que surja la motivación y el interés, cuestionando sus propias prácticas pedagógicas.

Continuando con la narración, lo único que me ponía feliz, era que Diego a pesar de todo, su situación familiar y los vínculos con la docente, continuaba insistiendo en participar. Los vínculos con sus pares no se vieron afectados y conmigo tampoco, factor fundamental sólo si lo pienso desde mi lugar, debido a que la sensibilidad me caracteriza.

Me cuestionaba cómo vincularía ese niño la situación familiar que vivía con la situación que se desarrollaba en el aula. ¿Lo naturalizaría? ¿Pensaría que era diferente? Pero lo que más me desorienta, es que en esa institución educativa parecía que lo que le sucedía a los niños no era importante: “era un simple cuento”, cuyo autor simplemente era un niño.

Vale la pena recordar que era un primer año, ¿qué sucedería más adelante? Como cita Alliaud y Antelo (2011):

“Las maestras y profesores me influyeron muchísimo. Uno pasa la mitad de la vida dentro de una escuela. Siempre te acordás de lo que te dijeron, inconsciente o conscientemente, como lo quieras llamar, de las cosas que te marcaron y que te marcan” (p.51).

Mi malestar pasa por sentir que ese niño parecía estar desprotegido tanto dentro del aula como en la escuela y en la familia. ¿Cómo afectaría su autoestima y su rendimiento escolar, tanto en ese año como en los venideros? ¿Acaso no debemos lograr la permanencia en el centro educativo y buscar estrategias para disminuir el fracaso y la deserción escolar?

En esta escena educativa, decididamente, no logro visualizar ni la integración, ni la inclusión, ni la responsabilidad de evitar connotaciones negativas en la vida de Diego, un pequeño de tan sólo seis años, buscando la responsabilidad en la construcción de su propio aprendizaje.

LA PRUEBA DE FUEGO

Comienzo la siguiente escena educativa citando a Alliaud y Antelo, que expresan que:

El interés por los estudios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio- es oportuno señalar que gaje significa “prenda” o “señal de aceptar un desafío”-. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados, iniciación y prueba. Debut y desafío (p.89).

Parafraseando a los autores concuerdo totalmente en que un final conlleva a un nuevo inicio, en donde todo estudiante magisterial se pregunta: ¿estaré preparado? ¿Lo haré bien? Como respuesta a estas interrogantes diré que no lo sé, pero de lo que sí estoy segura es que la descripción que realizaré de la siguiente escena educativa, refleja una prueba de fuego.

Me parece oportuno haber traído el fragmento anteriormente citado, justamente porque considero que a partir de mi pasaje por la práctica de cuarto año de la carrera, en una escuela APRENDER de Paso de la Arena, he pasado la prueba necesaria para afrontar cualquier situación. Esta afirmación es a groso modo, soy consciente que las dificultades a las cuales me enfrentaré en un futuro próximo, podrían ser incluso más complejas.

Este año mi práctica transcurrió en un cuarto grado. Un grupo intenso con muchas singularidades, que transitó sus primeros dos años de escolaridad en pandemia, y que desde el año anterior cursan con la misma docente.

Haciendo referencia a las etiquetas sociales debo decir que en mi grupo 4° C, conviven en el mismo salón de clases: Lucas, quién concurre al centro Teletón, Álvaro, preadolescente con extraedad, doce años y una situación familiar complicada, Natalia y Carlos, de once años, son repetidores. Carlos, presenta problemas fonoaudiológicos no tratados, por lo tanto no existe ningún diagnóstico; Natalia, una niña emocionalmente inestable, sin tratamiento. Cabe acotar que las familias no cuentan con las herramientas necesarias, en cuanto a formación e información para ayudar a sus hijos, y que, a algunas de ellas tampoco les interesa demasiado.

Débora y Sebastián concurren a la Escuela Especial n°242, en situación de escolaridad compartida. Sebastián tiene once años, presenta violencia en su comportamiento a la hora de manejar la frustración y representa a un niño con TEA.

Un alumno que se incorpora en el mes de octubre y del que aún no contamos exactamente con toda información de la problemática que afecta en su vida familiar. Sólo escuchamos narraciones de su mamá - quién desea agredir a la directora de la escuela anterior donde concurría el estudiante- y los datos obtenidos en GURÍ. Pero sí contamos con los informes pertinentes de los especialistas actuantes en su diagnóstico.

Cecilia y Laura, viven situaciones intrafamiliares de violencia. Muchos de los niños también concurren a terapia psicológica debido a estas experiencias en sus hogares. Podría hablar de cada uno de ellos, porque en general, todos cargan su propia biografía diversa y compleja.

Realicé un recorrido por la composición del aula para ambientar mi narración. Pero a quién realmente deseo resaltar es a Federico, un niño de once años, que sufre violencia en el seno materno, el abandono y desde el año y medio vive con sus abuelos paternos, quienes tienen su tenencia, y su papá, quién no puede gestionar su rol, debido a una genética que Federico hereda. Un gen que provoca retraso en el aprendizaje, una edad cronológica no acorde a cómo se desenvuelve, problemas de conducta y de vínculos.

La comunidad perteneciente a esta escuela, la componen familias que en su mayoría son de contexto vulnerable, pero comprometidas con el proceso educativo de sus hijos. El porcentaje de ausentismo es alto, lo que podría resultar contradictorio, pero se involucran en todas las actividades y cuando son citados por alguno de los agentes educativos que forman parte de ella.

No cabe duda de que cuando la institución en su totalidad proyecta un objetivo común, los resultados son esperados como favorables. Es real, que la relación familia, escuela y desigualdad social muchas veces es una relación simétrica y compleja, sujeta a conflictos sobre todo en los barrios de contexto socioeconómico más vulnerables, así como también influye el posicionamiento ideológico de los integrantes de los hogares y su relación con el establecimiento escolar.

El sociólogo Sennett (2000) citado por Zelmanovich, subraya que:

El vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua y que, por el contrario, todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. El ataque al Estado de bienestar se realiza a partir de la sospecha de que los que dependen del Estado son parásitos sociales, más que personas verdaderamente indefensas (p.11).

Esta escuela abre sus puertas a todos los niños y niñas. Sus aulas inclusivas trabajan para la diversidad que las componen. A diferencia de las otras escenas analizadas,

aquí la institución educativa y sus agentes, permiten la expresión de los niños y niñas que la componen, en contraposición a Freire, su voces son escuchadas.

La apatía no forma parte de las aulas porque la diversidad es aceptada desde el primer día de clases. La integración y la inclusión son tomadas como principios del sistema educativo y llevadas a cabo. Los proyectos institucionales se basan en reforzar los vínculos sociales.

Las evaluaciones se realizan en todas sus facetas. Aquí los docentes forman sujetos críticos y se comprometen con la realidad social, teniendo en cuenta esas “etiquetas” sólo para conocer más sobre cada uno de sus estudiantes, buscando las estrategias acordes a cada singularidad.

Finocchio (2007) expresa que:

En la actualidad, resulta cada vez más claro que los docentes se forman y alimentan sus prácticas no sólo con los saberes sistemáticos transmitidos en las instituciones de formación (universidades, escuelas normales, institutos) o a través de actividades de capacitación, sino también con la experiencia de sus colegas de mayor trayectoria, con su propia biografía como alumnos y alumnas, con sus lecturas y con los discursos socialmente instalados acerca de la docencia (p.14).

Yo me cuestiono entonces, ¿En estas aulas educar no provoca el desasosiego y la incertidumbre? Claro que sí. Pero nada impide seguir adelante. Aquí las singularidades de los educando no desvían a los docentes de la hermosa tarea de enseñar.

Entonces, ¿qué debemos enseñar? “Todo a todos”. Es una ideología, pero hay que intentarlo. Por supuesto que nunca enseñaremos todo, porque han de encontrarse barreras en el camino.

Baquero habla de la interacción social y del intercambio donde se labra la vida:

Para que esa interacción tenga sentido, tiene que haber diferencias. Por eso, la enseñanza siempre es la enseñanza de lo que está más lejos, de lo que es extraño, de lo no familiar...Una enseñanza funciona cuando permite moverse. La educación es puro movimiento: si no hay movimiento, no hay educación.

¿Cuál sería el fin de la educación si sólo educamos un aula homogénea? ¿Si sólo transmitimos saberes que conservamos? El fin en sí mismo es educar para la diversidad, abrir la puerta a conocer el mundo, donde de forma continua docentes y educandos aprenden unos de los otros, de la herencia que dejó la historia, de los sucesos del presente y creando hipótesis sobre un futuro próximo.

Citando a Nietzsche, nos muestra que aún hoy existe un nexo entre la educación y la utilización de la fuerza de trabajo intelectual por parte de la sociedad para sus propios fines. De esta manera se espera que los ciudadanos realicen un esfuerzo máximo e incondicional. Este mismo pensamiento ya se encontraba establecido en la Ilustración, donde el propósito es la opresión y explotación de la economía política.

En la modernidad, la lógica mercantil hizo que incluso la cultura y la educación puedan ser consumidas como una mercancía. El tema es que muchas prácticas como la evaluación y la planificación siguen instauradas, constituyendo modos de control y duplicación del saber adquirido incluso en nuestros días.

Las aulas heterogéneas siempre han existido, sólo que no eran consideradas como tal. Las aulas inclusivas producen una fragmentación en las instituciones educativas y en la sociedad. Los habitantes sufren porque la normativa limita las acciones, y las escuelas contemporáneas porque no hay una normativa compartida.

Mi pregunta radica en por qué aún hoy en día educar no es una vocación que incluya a todos y a todas con las singularidades que cada uno presenta. Zelmonovich (2003) describe el contexto de estos niños de la siguiente manera:

Escenas de hambre de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos "igualmente" vulnerables. Si el desamparo, como reza el diccionario, es la "falta de recursos para subsistir", a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible (p.1).

Continuando con mi narración, debo acotar que al principio me dio pánico al ser consciente del desafío al que me enfrentaba. Cuando ingresé por primera vez al aula, los nervios que pasé no fueron nada en comparación a las sensaciones que me atravesaron cuando dí mi primera clase. Había sido partícipe de aulas heterogéneas, porque todas lo son, pero esta diversidad me abrumaba.

A medida que los fui conociendo y estudiando sus comportamientos, viendo sus inquietudes e informándome de la situación familiar de cada uno, tuve que luchar entre pasar esa delgada línea del cuidado y de enseñar.

El salón estaba dispuesto en mesas de a cuatro niños, pero yo sentía que esa no era la forma, sentía que había subgrupos aislados y cada uno estaba, como se dice

cotidianamente “en la suya”. El problema con los vínculos entre pares era notorio, tanto que se realizó un proyecto de aula “Nos conocemos”.

Sugerí a la maestra disponer el aula en forma de “u”, donde todos pudiéramos vernos y escucharnos, para promover la interacción grupal. Parecía funcionar bien y mi confianza fue creciendo. Hasta el momento parece que narro una práctica ideal. Pero no es así. Las situaciones descritas por los niños de sus experiencias familiares muchas veces me hicieron llorar. Era imposible no hacerlo.

Pero esta escena educativa se centra en los momentos vividos con Federico. Era el día de mi parcial en la práctica. Recibí a los alumnos en el salón, les informé que la actividad se realizaría en el patio y que necesitaban llevar lápiz y goma. Tenía sólo quince minutos para hacer todo. Desde el minuto uno, Federico se empacó, se acostó en la mesa manifestando que: “no quiero trabajar en equipo, no voy a hacer nada, quiero ir al baño”, “no me importa la directora”. En un primer momento sólo lo ignoré.

Debo destacar que no fue en una actitud de apatía hacia el niño, muchos menos consideraba ignorarlo. Estas reacciones fueron y continúan siendo recurrentes y según el día, es la estrategia que se puede llevar a cabo. No siempre funcionaba la misma.

Salimos al patio, a pesar de todo, trabajó en equipo muy bien, situación que no sucedía a menudo. Los compañeros no deseaban trabajar con él. Lamentablemente es un niño rechazado por todos. El no es consciente de lo que hace, es un infante que a veces presenta violencia, se burla, realiza gestos obscenos, utiliza vocabulario con las mismas características. Tristemente, su patología determina su comportamiento.

Ese día en particular, luego de mi parcial tenían inglés. Su relación con el profe no era la mejor. Y aquí quiebro una lanza, porque la culpa no era de Iván, el teacher. Desde hacía varias semanas Federico se rehusaba a quedarse en la actividad y terminaba en la sala de maestros con nosotras. Ese día no fue la excepción.

Volvimos al aula y Federico comenzó a romper los cuadernos, tirar los útiles al piso, llorar, gritar, golpear las mesas. Se tiró al piso, tratamos de consolarlo, hablarle, levantarlo y nada funcionaba.

A esta situación Zelmanovich expresa que:

La transgresión de normas elementales en la sociedad y las manifestaciones de abuso y corrupción dan cuenta de la conmoción del contrato social que impacta espectacularmente en los más jóvenes, desprotegidos de propósitos y expuestos a la deriva de una violencia, de la que se apropian, extraviada en el sentido (p.6).

Terminé quedando parada tiesa en donde me encontraba, no sabía qué más hacer. Sus compañeros miraban atónitos lo que estaba sucediendo, a pesar que desde hace años comparten el aula con él.

Lo único que a Federico le atemorizaba era que viniera la abuela. Lamentablemente muchas veces se recurrió a esta estrategia, si se le puede llamar así, para que se calmara. La secretaria de la escuela llamó a su casa y explicó la situación. Por lo que teníamos entendido, la abuela usaba como castigo, ponerlo en su habitación en un rincón arrodillado encima de granos de maíz.

Hasta el momento no tenemos esa certeza, porque con el correr de los meses fuimos testigos en reiteradas ocasiones de que el niño inventaba o mentía, siempre en estado de negación de sus actos. En esa oportunidad sólo narró que le daba palmadas en la cola, le ponía en penitencia y no lo dejaba mirar la televisión ni usar el celular.

A diferencia de otras escenas educativas, para esta en particular mi crítica no es negativa, más allá de que no estoy de acuerdo, y sé que mi paralela tampoco, de realizar “una especie de amenaza” cuando se le decía que se iba a llamar a su abuela.

Citando nuevamente a la autora, expresa que:

No abandonar la asimetría en la escuela, en el caso de los jóvenes, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. La asimetría implica en este caso, no olvidar que allí está jugando un personaje, no creer que el destino está jugado, lo cual no significa quitarle crédito a sus actos. Es tránsito y presente al mismo tiempo, y en ese presente se abre la posibilidad de desalinearse de un posible personaje. Es en lo imaginario de esta identificación donde es posible operar, intervenir, poniendo al personaje en esa clave, participando de la puesta en escena (p.8).

La diferencia con Federico es que no representaba un personaje. La familia lo contiene, existe un diagnóstico y se han realizado todas las intervenciones posibles. La última opción a incorporar como estrategia es contratar un acompañante terapéutico.

Sin embargo, nada nos proporciona las garantías de que sea una solución viable en respuesta a los episodios, que cada vez son más frecuentes y que desconocemos que los dispara. También hay que tener en cuenta que es un preadolescente muy dependiente, exigente, demandante, y que no establece vínculos fácilmente con cualquier persona.

Nuestra preocupación, y digo nuestra, porque esta escena es una crítica con mirada positiva y esperanzadora, este año me tocó compartir el aula con una gran docente, humana y que enseña desde la vocación y el amor, que muchas veces ha traspasado la línea del cuidado, descuidando sus propias emociones.

Nos preguntamos ¿qué va a pasar con Federico en los dos años de escolaridad que aún le faltan? ¿Tendrá la contención que le hemos brindado, en otros docentes? ¿Logrará en algún momento autorregular sus emociones? ¿Qué tiene el Estado para ofrecerle?

Respuestas no tengo y tampoco quiero imaginar las diferentes opciones. Sólo sé que lleva sus etiquetas en la espalda, cargando una mochila individual, social y cultural ante la complejidad de su situación.

La institución escolar puede sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias. La escuela puede funcionar como un adulto alternativo, esto es, como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo, dando lugar a los ensayos necesarios (p.10).

Tengo esperanza de que la autora presente aciertos en esta cita. Podría escribir un libro luego de transitar todo un año escolar con Federico. A pesar de todo, él demuestra mucho amor, es evidente que la falta de la figura materna cumple un papel preponderante en su conducta.

A nivel intelectual su aprendizaje pareciera que tiene un techo, pero yo considero que siempre se puede avanzar un poquito más. Estrategias, habrá que seguir investigando, será una constante de aciertos y frustraciones, pero seguiré adelante.

En esta escuela, todos hablan, pero todos, docentes y no docentes desde su lugar hacen todo lo que está a su alcance para solventar este tipo de situaciones. Nadie trae consigo la varita mágica, pero afirmo, que junto a mi dupla pedagógica hemos realizado un gran trabajo. A pesar de las vicisitudes, considero que todos deberíamos tener a un Federico en nuestras aulas para descubrir si realmente tenemos la vocación de enseñar.

Como ha señalado Young (2008), parte del derecho de todo ciudadano es acceder al conocimiento:

El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos (p.10).

Esta cita cierra la escena educativa. Sin lugar a dudas la escuela cumple un papel fundamental en la vida de cada uno de nuestros niños, proporcionando herramientas, que como bien expresa el autor, no les serán brindadas en otro lugar. Docentes y niños, siempre seremos atravesados por las diferentes experiencias educativas, desde la posición en que nos toque ver, sentir o actuar.

EL GÉNERO: ¿DEFINE COMO APRENDO?

La siguiente escena educativa apunta a seguir reflexionando sobre la diversidad y la inclusión educativa. No intenta profundizar en la educación sexual, sólo tomará los insumos teóricos necesarios para su análisis.

Según la OMS (2006), en quién se apoya la Ley 26.150:

El término “sexualidad” se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones.

La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

La sociedad, la composición de las familias, la sexualidad han ido cambiando a lo largo y ancho de la historia. Pero aún hoy, a pesar de las manifestaciones en reclamos de Derechos, nuevas leyes o bien, muchas de ellas reformuladas, en apoyo a estos derechos, no han logrado completamente un cambio real en la mentalidad y en el pensamiento de todos los ciudadanos.

La escena educativa que narraré a continuación es un ejemplo fehaciente de como cuesta integrar los cambios, pero sobre todo, aceptar que los seres humanos vivimos y adquirimos como un derecho al nacer: la libertad.

En el transcurso de mi práctica de tercer año, tuvimos tres rotaciones. En la última de ellas, a pesar de mi malestar, porque no quería transitar nuevamente por un sexto grado debido a una mala experiencia en la práctica del año anterior, a pedido de la directora accedí.

Aquí realizo una pausa sólo para mencionar, ¿cómo marca la vida de una maestra practicante, su proceso pedagógico en relación a su maestro adscriptor? Continuando con mi narración, yo venía de un primer año sin dupla pedagógica, cuestión que por sí sola implica un gran cambio. Cabe acotar que lo mejor de esa rotación fue trabajar en equipo.

Cuando llegamos al aula la primera impresión fue que el grupo de sexto B, no era como lo habían descrito. La maestra a cargo impresionaba como dicen los niños “piola” o “con cancha” para trabajar con pre adolescentes.

La primera en dar clase fui yo. Pensaba actividades que atraparan a los alumnos, porque no sólo quería enseñar, también deseaba ante todo poder crear un lindo vínculo con ellos, situación que no sucedió en mi experiencia anterior con el mismo grado.

A medida que transcurría el año, con mi compañera observamos que nunca veíamos trabajar a la maestra de aula. Los días lunes y viernes no concurríamos a la escuela. Los días restantes de la semana, los dividimos en la jornada y media que nos tocaba a cada una para trabajar con los niños.

La docente nos permitía planificar y organizar los contenidos como nosotras lo dispusiéramos. Nunca tenía aportes para hacernos, y nos ponía todo excelente, -es real que lo que todo practicante desea es aprobar-, pero no desde ese lugar.

Las dos éramos conscientes que estábamos allí para aprender, y que, siendo críticas y reflexivas con nuestra práctica, nos dábamos cuenta de que a veces hubiera sido mejor dar el contenido de otra forma, o con otro recurso.

Por eso resalto la importancia del trabajo en dupla. Yo necesitaba herramientas, siempre he escuchado hablar de la complejidad en primer año, pero nadie habla de la realidad de un sexto grado.

Mi malestar aumentó al ser testigo de situaciones de discriminación sin ningún disimulo de que lo fueran. Este grupo se había ido a principio de año de campamento, viaje que no sólo formaba parte del egreso de los alumnos como experiencia, sino que partía de un proyecto en base a la problemática que presentaban en relación a los vínculos entre pares. Los subgrupos estaban bien delimitados, hasta el punto de no trabajar con otros compañeros y de agruparse para molestar en diversas formas.

La actitud de la maestra no ayudaba: en primer lugar era constante el solicitar siempre a los mismos niños llevar recados a otras aulas. Era su forma de como ella expresaba “sacarlos un rato del salón”, mientras les decía al resto del grupo: “menos mal se fueron, no dejan hablar al resto; los voy a pasar a secundaria, así otro docente no los tiene que aguantar el año que viene, aparte en secundaria mucho no van a durar”. Podría nombrar un sinfín de frases, pero lo que más me molestaba era la forma de referirse y tratar a Camila.

Hacía alusión a su persona y resaltaba situaciones de error cuando la niña es una estudiante brillante. Recuerdo un día en particular, en el que Camila sin querer pasó y pechó el reproductor cayendo este al piso dejando de funcionar. Estuvo todo el horario en la postura de hacerla sentir culpable de diversas formas, haciendo referencia a su familia y a que debían abonar el aparato, dejando a la niña en ridículo porque se puso a llorar, permitía que sus compañeros se burlaran de ella y no hacía nada más que participar de la humillante situación.

Estoy segura que ningún día de esa rotación fue peor que ese. Allí fue que con mi dupla supimos a través de información que nos brindaron los niños, de que Camila se hacía llamar Bruno. Si tuviera que describirla a grosso modo, la presento como una niña tímida, que siempre vestía ropa deportiva, que no quería quitarse la capucha, llevaba su cabello

corto y lentos. Pero aparte de eso, no era notorio que hubiera un tema de orientación sexual o de identidad.

Ese día comenzaron a atarse todos los cabos sueltos que tenía, porque hasta el momento no podía explicarme porque la maestra actuaba de esa manera para con la niña. Nada es excusa para promover el clima que se generaba en el aula a diario, pero tomar a una alumna de rehén por su condición u orientación, sin hablar con la familia, sin preguntarle si le sucedía algo, cómo se sentía o simplemente respetando lo que fuera que estaba pasando.

Según Faur (2007):

La educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia (p.195).

Dialogando con el autor y la escena, puede definirse que los derechos de Camila no fueron respetados. La inclusión, la integración y la comunicación no son visualizados como parte de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, en la diversidad contenida en el salón de clases de este sexto año.

Incluso podría afirmarse, que el proyecto sobre el campamento para reforzar el relacionamiento fue un fracaso, tanto desde el lugar de la docente como de los niños. ¿En qué lugar queda posicionado el docente? A mi criterio no como el guía y facilitador de los aprendizajes, ni como el agente que debe integrar a todos los niños que habitan su aula. ¿Alguna vez, se habrá sentado a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas? ¿Qué experiencia o emoción la estará interpelando?

En la actualidad, la educación sexual integral se reconoce como un derecho en los principales marcos conceptuales que suscriben las agencias de desarrollo internacional. Las orientaciones de UNESCO y del UNFPA asumen los enfoques de derechos, género y diversidad como centrales para su abordaje (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014).

La interrogante es ¿y qué sucede en el aula? ¿Por qué existe un "tabú" en cuanto a hablar sobre educación sexual? ¿Nuestros prejuicios nos condicionan a la hora de enseñar? En nuestro país existe el ESI: Educación sexual integral: un derecho de niñas, niños y adolescentes, que busca incorporar la idea de igualdad de género de forma de

desnaturalizar las desigualdades existentes. Desde este enfoque permite identificar y problematizar los prejuicios y estereotipos de género.

Trabajar respetando la diversidad, parte de considerar que todos los seres humanos tenemos diferentes formas de pensar, de sentir, de actuar, de vivir nuestra sexualidad. Esta diversidad permite enriquecer la experiencia social, porque nos pone en contacto con otras experiencias.

Desde este enfoque, viene acompañando la valoración de la afectividad, que es definida como la afectividad del contexto, así como la condición de posibilidad de los aprendizajes. De esta manera incorporar al proceso pedagógico la educación sexual contribuye al cuidado y a la protección integral de nuestros niños y niñas.

¿En qué lugar queda establecido el cuidado del que habla Alliaud y Antelo? Aquí no es posible definir el lugar del cuidado. Ya no se trata de no traspasar la delgada línea entre el cuidado y el amar a nuestros niños involucrando nuestras emociones, aquí la delgada línea es entre la frialdad ante las situaciones y experiencias de las cuales formamos parte, la falta de empatía, de solidaridad. No le brinda a Camila ninguna herramienta para afrontar lo que sucede, sino por el contrario, aumenta la fragmentación, tanto en el vínculo con sus pares, como en el suyo propio.

La escuela como espacio de socialización y aprendizaje, tiene la responsabilidad y el compromiso de trabajar la sexualidad desde sus múltiples facetas, mencionando entre ellas: la consideración hacia las diversidades corporales.

Retomando la narración de la escena, reconozco que desde mi lugar, no me animé a conversar con Camila. En ese momento me sentí abrumada por la situación y no estaba segura como iba a reaccionar si comenzaba a cuestionarla.

Muchas veces desde el lugar de practicantes, nos sentimos relegadas de situaciones que nos atraviesan. Ante lo particular de la situación y la poca receptividad por parte de la docente, pensaba como tomaría si le expresaba lo que yo pensaba en relación a como manejaba los vínculos con el grupo y sus reacciones frente a los diferentes emergentes, que ella misma fomentaba.

En relación a ello, Zelmanovich (2003) señala que:

En el contexto actual esos mismos adultos, de quienes dependen los niños, se encuentran vulnerados y muchas veces esa condición le impide actuar como mediador de la realidad porque la antepone a la vulneración del niño (p.11).

Sin lugar a dudas todos los seres humanos traemos en nuestros hombros una biografía, la misma muchas veces nos define para avanzar y lograr cambios, y en otras

oportunidades, nos dejan vulnerables, no permitiendo aplicar el concepto de alteridad, para ponernos en el lugar del otro.

Realmente deseaba que la práctica de ese año terminara. Me generaba tristeza ser una testigo sin voz de la situación, porque no es compatible con mi forma de actuar. Tanto a nivel de que siempre expreso lo que pienso, como de lo que represento como ser humano.

Camila tiene una capacidad increíble, su razonamiento y aportes en la clase te sorprendían. ¿Acaso su orientación sexual la definía para aprender? No sé en qué momento, en qué grado habrá decidido cambiar su nombre, pero su proceso educativo no se vió afectado. Incluso era la abanderada del Pabellón Nacional.

Era tan poca la interacción que la docente tenía para con nosotras, que no teníamos información respecto a las situaciones familiares de los alumnos, salvo casos puntuales, pero sólo comentarios muy subjetivos de su parte.

Me gustaría pensar que detrás de Camila había una familia que la contenía, ya que el centro educativo y sus actores no lo hacían. Y entre esos actores, me incluyo. Porque no hice nada para cambiar en un mínimo esa situación. Sólo observaba y pensaba cómo se sentiría. Muchas veces la abrazaba, a pesar que desde el lugar de la adolescencia, esas acciones los incomodan.

De todas maneras la práctica llegó a su fin, mejor de lo que me esperaba. El vínculo entre los niños cambió bastante. Con mi compañera incorporamos recursos que los hicieran reflexionar y trabajar en equipo, salidas al patio y actividades de expresión corporal, resaltamos el valor de las herramientas que la escuela les brinda en cuanto a la contención y que frente al pasaje a educación secundaria iban a ser notorios los cambios.

El vínculo con Camila fue cambiando y ella comenzó a sentirse más segura. A la hora del recreo nos involucramos con el grupo participando de los partidos de fútbol que se armaban, integrando a niñas y niños.

Espero haber cumplido con ponerle voz a mi silencio, al momento de decidir profundizar en los vínculos tanto entre ellos, como de ellos conmigo y con mi dupla. Fue la forma que encontré de poder incidir favorablemente en las situaciones dadas en el aula, ya que consideraba que no me favorecía el poner en tela de juicio la manera de proceder de la docente.

Por último deseo expresar, que voy a hacer todo lo humanamente posible para no caer en el tedio y la apatía, porque me sentiría totalmente decepcionada de mi misma si sucediera. Nadie puede leer el futuro, sólo proyectarlo, y en mi proyección afirmo que ese día cambio de cargo.

Todo ser humano merece ser tratado con respeto y en mis aulas heterogéneas, con todo lo que eso trae aparejado: “podemos ser diferentes, pero en esta clase, todos crecemos juntos”.

REFLEXIONES FINALES:

Atravesada por mis prácticas docentes y las experiencias vividas, plasmé en este ensayo las escenas que más me impactaron. Sin lugar a dudas, no son las únicas transitadas, ni las últimas de las que seré testigo a lo largo de la carrera.

En ellas habitan todos los conceptos anteriormente mencionados, donde cada uno de ellos ocupa un lugar fundamental para que todo el sistema educativo funcione. Podrá haber acuerdos y desacuerdos en torno a los conceptos, tensiones y debates, pero todos deben conjugarse para una transformación sociocultural, política y económica, que derive en la justicia y la equidad social.

Trujillo (2020), en la siguiente cita, refleja literalmente mi pensamiento sobre la educación inclusiva en tiempo presente:

La sociedad del siglo XXI demanda de un sistema educativo integral, que genere las condiciones idóneas para atender cada una de las necesidades de sus estudiantes de manera efectiva y, a la vez, que potencialice su desarrollo como seres humanos. Para ello se requiere de docentes innovadores, críticos y líderes, con alto sentido humano y bases cimentadas en la responsabilidad ética orientada a favorecer su desarrollo personal y profesional (p.8).

La inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la equidad en los centros escolares son todavía retos y desafíos en plena sociedad del siglo XXI. Las escuelas de nuestro país se enfrentan, cada vez más, año tras año, a nuevas y complejas situaciones, fruto de una realidad más dinámica y una sociedad más exigente.

Poder dar una respuesta a las interrogantes, requiere de que las mismas se puedan aglutinar alrededor de la inclusión educativa y se sostengan en la convivencia, la cohesión y la diversificación curricular, configuradas a partir de las distintas características de los alumnos y de su contexto.

Un contexto que trae aparejado un bagaje cultural previo, que determina que cada uno de nuestros estudiantes, arribe al aula con diferentes capacidades y no con las mismas oportunidades para acceder al aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario prestar atención a la diversidad y a la participación activa de todo el alumnado en la dinámica educativa. Concretar la inclusión en el centro escolar comprende el camino del cambio y la mejora en la atención a la diversidad.

Pensar en un sistema educativo que no contemple la integración y la inclusión, es retroceder en el tiempo, dejando a la deriva la diversidad y los grupos vulnerables que

forman parte de la sociedad, promoviendo la homogeneización de los estudiantes, negando la participación y poniendo barreras en el acceso al aprendizaje.

La diversidad dentro de la inclusión, radica entonces en los sistemas educativos, como una filosofía que pretende la defensa de la equidad, buscando la calidad educativa para todas y todos los alumnos, sin excepciones, considerada como un mecanismo que promueve la lucha contra la segregación y la exclusión en la educación.

Es vital que los planteamientos institucionales del centro escolar contemplen la inclusión educativa y las desigualdades presentes, estableciendo lineamientos generales, implicando a todos los actores del centro educativo, pero sobre todo a los protagonistas -nuestras niñas y niños-, comprometiendo a la organización en la mejora de la práctica educativa y del aprendizaje de los estudiantes. Por eso actuar, se asocia directamente con la mejora educativa, y la atención a la diversidad se instala como norma tanto desde la pedagogía como desde la ética.

De esta forma quedan de lado las diferencias, la fragmentación y la deserción escolar. Las etiquetas sociales que cargamos en la mochila van disminuyendo, brindando a todos los estudiantes las mismas oportunidades. Porque sin duda, todos los seres humanos somos diversos, únicos e irrepetibles, pero esa condición no es la que pone los obstáculos en el camino a la hora de enseñar y de acceder a los contenidos curriculares, ni a la apropiación del saber. Esos obstáculos muchas veces los instala el propio sistema educativo.

Es imprescindible no olvidar que uno de los elementos esenciales para cualquier proceso inclusivo consiste en una visión del aprecio a la diversidad y una consideración positiva de lo que ella aporta al aula, a la escuela y a la comunidad.

La igualdad de oportunidades y la equidad, son principios básicos del sistema educativo, que dependen en gran parte para llevarse a cabo, de un rol docente más comprometido, más humano y diversificado, que incluye la innovación en sus prácticas pedagógicas, la reestructura del aula y de una educación que se sustente en los derechos humanos

La escuela debe ser la promotora de la democracia. Un aula inclusiva será aquella que promueva la integración y la inclusión, así como será habitada por docentes que trabajen con la flexibilidad curricular, no señalando las debilidades de sus estudiantes con adecuaciones curriculares sin sentido, promoviendo la asistencia y no el ausentismo, evitando el fracaso escolar y la deserción educativa, dando como resultado la construcción de los diferentes procesos de aprendizaje, adaptando el sistema a cada uno de sus alumnos.

Asimismo, es responsabilidad del Estado otorgar el derecho a la educación y de las escuelas de recibir a todos y a todas, sin tener en cuenta sus trayectorias e historias individuales.

Como reflexión final, afirmo que tenemos la obligación de movernos en dos escenarios que se contraponen: por un lado, el análisis de las políticas y la realidad educativa, y a la elaboración de propuestas que reivindiquen tanto la autonomía del trabajo que se realizan en el aula, como el impulso al reconocimiento de que la transformación de la educación tiene como requisito el cambio de lo que sucede en el salón de clases. No es la mejora de indicadores, ni de los resultados en las diferentes pruebas formativas, la que elevará la calidad de la educación, sino que, debemos reconocer el trabajo cotidiano que se lleva cabo en el aula.

Para ello debemos contemplar la alteridad y la dicotomía entre el saber y el cuidado, que no solo no se oponen, sino que se potencian para llevar adelante la tarea de educar. Teniendo presente que el aula hay que habitarla y que las sillas ya no cumplen con su papel principal.

Hoy, el contexto afecta al proyecto educativo institucional, porque contrapone una profunda tensión entre utopía y realidad. La visión utópica, plasmada por esa mirada al mundo al que muchos docentes aspiramos construir, por la sociedad que buscamos que exista para la incorporación de los alumnos que egresan de los centros educativos, reconociendo que todos somos diferentes y contemplando las singularidades que nos identifican como seres humanos.

A esta utopía se opone una visión sobre la realidad, que radica en las tensiones y debates acerca de la diversidad y la inclusión educativa. Donde aún no somos conscientes como miembros de la sociedad, de que diversos y diferentes somos todos, y que esas diferencias deben solventarse en la igualdad de oportunidades y en la equidad social.

Luego de haber transitado el presente año realizando un recorrido por la temática elegida, profundizando en los diferentes autores, puedo afirmar que mi postura frente a la diversidad y a la inclusión educativa no ha sido modificada. Por el contrario, cada vez más afirmo, que realmente se puede trabajar desde el paradigma de la inclusión y de la construcción.

Me posiciono frente al principio de que todos los seres humanos tenemos el derecho a ser educados y que ese derecho debe ser respetado. El marco teórico que apoya este trabajo académico me proporcionó información relevante para seguir investigando los diferentes conceptos que confluyen para el funcionamiento del sistema educativo.

Este fue un año de muchos aprendizajes, y a pesar de que para muchos el futuro puede ser considerado como una utopía, pienso constantemente en las expectativas que

tengo de él, y que las posibilidades son infinitas de poder avanzar hacia una cultura inclusiva y equitativa, si todos colaboramos en el proceso.

Es una puerta abierta a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de manera constante, para perfeccionarnos y nutrirnos de forma positiva de esa diversidad de la que todos y cada uno de nosotros formamos parte.

Tomar conciencia de nuestras diferencias, nos transforma en los seres humanos que somos, con nuestras singularidades e historias personales, no para ser etiquetados ni señalados con el dedo, sino para saber, que representamos un pedacito de ese todo al que denominamos sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A; ANTELO, E. Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. 1° Edición 2011. Buenos Aires:Aique Grupo editor.
- ANGULO, R. (2016) Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar. Praxis Editorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. 1°ed.-Ciudad autónoma de Buenos Aires; Paidós.
- BALBI, C, SERRAVALLE, L (2014). La estructura de la palabra en psicoanálisis. Facultad latinoamericana de ciencias sociales. Argentina.
- BARBOZA, O. (2009) El concepto de equidad y la reforma educativa en los 90: análisis desde el debate de la teoría de la justicia. Editorial Montevideo-Psicolibros-Waslala.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, en cuadernos de Pedagogía Rosario Año IV n 9, 71-85. Centros de Estudios de Pedagogía Crítica.
- BAQUERO, R. (2006) Sujetos y aprendizaje. Ministerio de educación, ciencia y tecnología. Argentina. 1° edición.
- BAQUERO, R (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, R., Diker, G y FRIGERIO, G. (2007). Las formas de lo escolar.Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- BRENES, E, PORRAS, M. Teoría de la Educación. EUNED, 2007. Costa Rica. Octava edición. Páginas 267-268.
- BORSANI, M.(2001). Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires-México.
- CONNELL, R. (1997). Escuela y justicia social. Madrid, Morata.
- DÍAZ BARRIGA, A (2012). Currículum: entre utopía y realidad. Editorial Amorrortu. Agenda educativa 1° edición.
- Educación Sexual Integral / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela).
- FAUR, E (2007) La educación en sexualidad. El monitor de la educación 5° época n°11. Equipo editorial: Dussel, I, Tenewicki, I.

- FINOCCHIO, S. LEGARRALDE, M. (2007) Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos. Equipo editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels.
- FREIRE, P. (2005) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.
- Formación docente y pensamiento crítico. 1° edición 2018 en Paulo Freire.
- GESUALDI, M. Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana. 8° edición. 1986.
- GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M (2006) ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. 3° edición.-Buenos Aires. Aique Grupo editor.
- HERRERA, J., BADILLO, G., GEORGE, J. La mirada detrás del ojo de la inclusión vs exclusión desde la formación inicial docente. 1° edición: diciembre 2022. Ediciones La biblioteca, S.A. México.
- LEWKOWICZ, I (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- LEYES, G. (2019) Concepto de educabilidad de Ricardo Baquero.[Video] Cátedra de psicología educacional: sujetos y aprendizaje.
- La Ley General de Educación N° 18437 del 16 de enero de 2009, reglamentada por: el Decreto N° 294/013 de 11/09/2023 y el Decreto N° 334/009 de 20/07/2009, con modificaciones introducidas en la Ley N° 19889, del 14/07/2020.
- MARTÍNEZ, G. FERNÁNDEZ, M. (2018). De la tolerancia a la adecuación curricular: ¿un cambio de perspectiva? Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario. Editorial Departamento de enseñanza y aprendizaje, Instituto de educación, Facultad de humanidades y Ciencias de la educación.
- MONSALVE, L, PARDO, M, VIDAL, M. Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la educación. 1° edición: noviembre 2019. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.
- NARVARTE, M.(2005) Diversidad en el aula. Necesidades educativas especiales. Editorial Argentina: Landeira, Lexus.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2019.2021) ESI: “Construcción de un proyecto institucional de formación docente para educar en sexualidad”.
- REYES, R. (1971) ¿Para qué futuro educamos? Editorial Alfa S.A 2° Edición.
- Revista “Quehacer educativo” n°128. FUMTEP, 2014. ¿Cuándo es posible la inclusión? Chans, V, Orlando, P.

- ROBINSON, K. (2007) La escuela mata la creatividad [Video] Monterrey, California. TED Globally.
- SACRISTÁN, J. (2000) Atención a la diversidad. Universidad de Valencia.
- SKLIAR, C. Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Primera edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2018.
- TERIGI, F. (2008) Lo mismo no es lo común. Educar: posiciones acerca de lo común. Editores Buenos Aires: Siglo XXI- Argentina.
- TERIGI, F. (2010) Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo.
- TIZIO, H. (2005) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. 2da edición– Barcelona.
- TOSCANO, A, MOLINA, Y. (2010) La era de la apatía: formas del malestar en la escuela actual. Investigación: Programa de psicoanálisis y prácticas socioeducativas.
- TREMILLO, L (2003) La cultura del silencio: características y consecuencias sociales: una perspectiva de Paulo Freire. Investigación educativa.
- TRUJILLO HOLGUÍN, J.A., RÍOS CASTILLO, A.C., y GARCÍA LEOS, J.L. (coords), (2020). Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (col. Textos del Postgrado n. 5). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- YOUNG, M (1971) La nueva sociología de la educación. Universidad de Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2003) Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel, I, Finocchio, S, (compilado) Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.