



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON TEA EN LA ESCUELA PRIMARIA URUGUAYA.



Carrera: Maestro de Educación Primaria Autor:

Tadeo Ferreira.

Tutor: Gabriela Ferreira.

Institutos Normales de Montevideo María Stagnero de
Munar y Joaquín R. Sánchez.

Montevideo, 23 de mayo de 2023.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
Resumen	2
Fundamentación	3
Desarrollo	9
Capítulo I- Las dos caras de las políticas inclusivas	9
Análisis del marco normativo nacional sobre la inclusión educativa	9
Primer aproximamiento a un marco pedagógico sobre inclusión	13
Capítulo II- Recursos para reflexionar la praxis educativa ¿Por qué la pedagogía crítica?	20
La importancia de reflexionar en nuestro sistema educativo	20
Los docentes como profesionales de la educación	24
La importancia de la experiencia en la enseñanza	36
Síntesis teórica	45
Reflexiones finales	47
Referencias Bibliográficas:	50

Resumen

El ensayo presenta un análisis pedagógico sobre la inclusión educativa, estructurado en dos capítulos. El primer capítulo examina el marco normativo de las políticas inclusivas en el país y su relación con proyectos educativos y políticos, destacando la importancia de abordar la inclusión desde una perspectiva ética y no desde lo meramente normativo. El segundo capítulo se centra en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), considerando la práctica docente más allá del aula y enfatizando la necesidad de que los maestros sean reflexivos en sus prácticas. Se incorpora la noción de experiencia de Jorge Larrosa para poder poner en palabras eso que me pasa al traer mis vivencias y experiencias durante mi formación y practicas docentes al tratar con estos niños. El ensayo concluye con una síntesis teórica que busca destacar la necesidad de una racionalidad emancipadora en la pedagogía inclusiva pero lo más importante es el abordaje de la pedagogía de la hospitalidad y del amor propuesta por Skliar.

Palabras claves: -Derechos-Formación-Inclusión-Integración-TEA.

Fundamentación

El presente ensayo pretende ser una instancia de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas donde me propongo reflexionar sobre qué situaciones o instancias implican un desafío profesional para un recién egresado. En otras palabras, situaciones en las cuales las estrategias adquiridas a lo largo de los cuatro años de formación docente queden inútil o inaplicables a la situación nueva. De ahí que me cuestiono si ser un buen maestro (reflexivo) es solo cuestión de seleccionar y aplicar la estrategia didáctica más adecuada. A esta cuestión intentaré dar respuesta y mi punto de vista en este ensayo.

La selección del tema del ensayo, surge del abordaje de una de las lecturas asignadas para el curso. En la misma se aborda al autor Philippe Perrenoud (2014) quien expresa la necesidad de acordar con la comunidad educativa una concepción global de la formación docente con el fin de facilitar los cambios que la educación necesita. Para ello, el autor propone situar la formación del personal docente dentro de una estrategia de profesionalización del oficio del enseñante, entendiéndose esta como una perspectiva a largo plazo dada, mediante un proceso estructural. Llevar a cabo esta idea implica contemplar al enseñante como un profesional, porque los mismos son considerados como aquellos que saben que hacer y cómo hacerlo para lidiar con el desajuste (Perrenoud, 2014).

Por otra parte, el adquirir el grado de profesionalización no es adquirir un simple certificado sino una característica colectiva, la cual se ve reflejada en el tiempo, a través de una práctica donde los profesionales adquieren una autonomía fundada en la confianza de sus competencias y su ética (Perrenoud, 2014). A pesar de lo interesante de dicha propuesta nos encontramos alejados de la misma, porque en la actualidad la enseñanza es catalogada como una semiprofesión debido a que sus profesionales presentan una semiautonomía y una semiresponsabilidad ante el ejercicio de su oficio (Perrenoud, 2014). No obstante, esto presenta sus pros y sus contras, porque es precisamente la autonomía la determinante de nuestra situación actual pero a su vez la falta de la misma nos brinda protección. En cuanto a este punto, el autor menciona que ser profesional implica asumir riesgos. Por ejemplo, dejar de utilizar al sistema como escudo, los programas, las circulares, entre otros.

De este modo el sujeto involucrado obtendrá una mayor autonomía para seleccionar desde estrategias didácticas hasta la dirección de su propia formación.

Por lo tanto nos encontramos ante una postura sobre la educación que no todos están dispuestos a afrontar, debido a que los futuros profesionales deben construir y actualizar sus capacidades y responsabilidades necesarias para el ejercicio, tanto personal como colectivo en autonomía y responsabilidad. La idea de Perrenoud de profesionalizar el oficio de enseñante (2014), con todo lo que implica me hizo cuestionar si en verdad quiero ser un maestro reflexivo, porque el que aspira a convertirse en uno debe dejar de lado ciertas comodidades que trae consigo la semiprofesión. Sin embargo, considero que el dejar de ocultarme detrás del sistema y dejar de avalar ciegamente todo lo que se encuentra en los programas y lo expuesto por las políticas educativas genera una sensación de autonomía, de empoderamiento y respeto por la profesión que hace que valga la pena dejar de lado dichas comodidades. Por otra parte, lo expuesto hasta aquí es solo una parte de lo que me motivó a realizar este ensayo pues la otra parte proviene de mis experiencias personales en la práctica. Dichas experiencias son el reflejo de mi impotencia al no saber cómo actuar ante niños con TEA en diferentes instancias áulicas durante los años de práctica.

La primera experiencia ocurrió en mi práctica de observación cuando me designaron un primero, en el cual a pesar del poco tiempo de permanencia se estableció un vínculo muy bonito con los niños. En especial con uno de ellos quien era un niño como cualquier otro; sin embargo, a los dos días de observación la maestra adscripta nos manifiesta su sorpresa por el comportamiento y participación que había estado teniendo este niño, pues presentaba un diagnóstico de TEA; nuestra llegada había influido favorablemente a su actuación. A menudo era un niño al cual los ruidos fuertes le asustaban, se escondía debajo de la mesa y no tenía una mirada fija sino más bien dispersa; tampoco hacía contacto visual por mucho tiempo. Mi compañera como yo, quedamos sorprendidos y al día siguiente focalicé mi observación en él, pero para mí continuaba siendo un niño como cualquier otro y seguía sin poder distinguir ninguna singularidad que lo diferenciara de los demás.

La segunda experiencia fue en mi práctica de tercero cuando me encontraba dando clase y tenía un rol distinto al de la práctica de observación porque era más partícipe y tenía que planificar para el grupo, en definitiva dar clases. Si bien fue muy buena la promoción de esa práctica, recuerdo que me sentí muy impotente sabiendo que tuve un niño el cual mientras daba clase lo único que hizo fue lo que

muchos autores mencionan como “calentar banco” o “niño pasillo”. Una vez más era un niño con un diagnóstico de TEA quien presentaba características totalmente distintas al niño de mi práctica de observación e integrarlo al aula era muy difícil debido a que las propuestas adaptadas eran rechazadas por el niño. Esto se debía a que eran diferentes a las del resto del grupo; pero si eran iguales a las del resto de la clase, no las podía realizar. Además, quedaba muchas veces divagando con lo primero que se le cruzara, una mosca, un papel, un lápiz, lo que fuera. Un ejemplo de ello, fue la vez que agarró una hoja del cuaderno y la tiró al aire para observar detalladamente cómo caía el papel y así estuvo por más de diez minutos hasta que distorsionó la atención del grupo y tuve que llamarle la atención. Al final yo no sabía cómo proceder y si bien existía una buena voluntad por parte de la maestra adscripta, ambos quedamos sin poder hacer mucho más. Hasta este punto nunca me había surgido la necesidad de estudiar qué era el trastorno del espectro autista (TEA), pues es un tema al cual si no los encontramos en la vida diaria (familiares, amigos, vecinos) o en la práctica, es muy difícil que empaticemos y que adquiera sentido focalizar atención y tiempo en ello. Algo similar ocurre con las discapacidades.

Por otra parte, el objetivo de todo practicante es terminar la carrera y por ende nos centramos en los conocimientos necesarios que nos solicitan en cada práctica o en cada materia a aprobar y descuidamos otras instancias o momentos de reflexión. Y así mi última experiencia, la más reciente, ocurrió en mi práctica de cuarto año. Mi paralela daba una clase cuando se unen alumnos del sexto vecino, en el cual se encontraba un niño con TEA. Una vez más, era otro niño, otro “mundo”, y una situación completamente distinta a las anteriormente mencionadas; en esa oportunidad el niño contaba con un acompañante. Aun así, esto implicó un desafío para mi compañera, el poder seguir dando la clase con total “normalidad”. El niño en principio luchó con otro alumno por sentarse en un determinado lugar (una silla de color azul); luego de iniciada la clase procedió a levantarse y pasar por todo el salón a saludar a los compañeros para luego volver a su silla. Al inicio de la clase la acompañante le solicitó a nuestra maestra adscripta que le pusiera actividades de

matemáticas, específicamente operaciones, alegando que es algo a lo cual al niño le gusta realizar y que presenta gran destreza para su resolución.

La situación se repite al día siguiente, pero en esta oportunidad era mi clase y en ese momento me encontraba solo por lo cual la acompañante se dirigió a mí y me solicitó lo mismo: que le ponga cuentas, a lo cual accedí y continué mi clase con

el resto del grupo. En cuanto al niño me llamó la atención que miraba hacia los lados o hacia el cuaderno cuando entablamos una conversación: no sostenía su mirada por más de tres segundos y cuando hablaba o escuchaba se ponía a balancearse en el lugar. Aún así se podía mantener una conversación fluida. Al transcurrir la clase recordé algunas ideas del taller de inclusión y logré ponerlas en práctica. Entonces conseguí que el niño además de realizar la actividad personalizada, también realizarla grupal. Es necesario aclarar que lo aplicado del taller de inclusión, no era nada excepcional, pero puesto en práctica fue de gran utilidad y sirvió para que el alumno saliera de las cuentas, integrarse y realizar otra clase de actividad.

Lo mencionado hasta aquí supone analizar tres aspectos. Primero, que en ninguna de las dos experiencias me encontré preparado para tratar con un niño con TEA, a diferencia de la tercera experiencia en la cual si bien no me encontraba sumamente preparado, no obstante logré abordar al niño de mejor forma. De acuerdo con lo expuesto surge la necesidad de plantear la siguiente cuestión: ¿fueron las dos experiencias anteriores la clave para manejar mejor la situación? o ¿la información adquirida en el taller de inclusión? Según mi punto de vista, considero que la combinación de ambas instancias (experiencia en la práctica más la información adquirida) fueron la clave para el abordaje exitoso del niño de la tercera experiencia. De acuerdo con lo expuesto cuestiono el por qué no se le da mayor exposición o relevancia a la inclusión en nuestra formación magisterial.

En segundo lugar, en ningún momento me pareció que los niños estuvieran teniendo una buena inclusión en el aula pero para poder darle autoridad y fundamentos a esta opinión, es necesario indagar en la inclusión educativa y la diversidad de problemáticas a aprender. Y qué implica que un niño presente un

diagnóstico de TEA: ¿el trato que se le debe brindar tiene que ser igual al de los demás niños?, ¿qué función cumple el acompañante? y ¿cómo hay que tratarlo? Una vez abordados estos temas, nos aproximaremos a elaborar una respuesta personal y fundada.

En tercer lugar, abordaré el punto más interpelante pues implica asumir y reflexionar sobre porqué no le brindé atención a esta problemática antes y recordar que las y los estudiantes -practicantes no contamos con el tiempo o las instancias oportunas para poder realizar reflexiones. Al mismo tiempo la necesidad de hacerlo queda opacada ante la de priorizar la práctica y orientar el esfuerzo hacia la misma. En otras palabras, focalizamos la atención en el aprendizaje de estrategias didácticas para el resto de los niños (que no presentan ninguna dificultad, la norma o el normal), dejando en segundo plano a quienes presentan dificultades o trastornos. Por otra parte, si contemplamos la probabilidad de que nos toque uno o más niños con TEA en nuestra aula, el interés disminuye aún más.

Por lo tanto, contemplados estos puntos es necesario centrar el enfoque del ensayo, y con el fin de transformarme en un profesional de la educación, entiendo que es imprescindible formar a las y los docentes con saberes que nos permitan generar las capacidades necesarias para realizar una inclusión educativa. Por lo cual es de suma importancia tener más momentos de aproximación al concepto de inclusión a lo largo de los cuatros años de carrera y no solo en el último año de la misma como sucede actualmente.

Dada mi experiencia en la práctica pretendo centrarme en la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el aula; también abordo esta temática debido a mis experiencias personales, puesto que a lo largo de mi niñez siempre tuve contacto con personas que presentan algún grado de dificultad o discapacidad, desde vecinos, compañeros de liceo y en especial mi abuela. Intuyo que cuanto antes estemos formados y familiarizados con la problemática, es más sencillo desarrollar empatía y además se naturaliza contemplar al otro individuo como uno más y no fijar una discapacidad en comunicación. De ahí que también me importa problematizar el por qué en nuestra formación este tema es dejado de lado.

En síntesis también parece relevante reflexionar sobre la formación académica que brinda el instituto sobre la inclusión de niños con TEA para futuros maestros y,

desde mi falta de experiencia en dicha temática, pretendo acercarme al conocimiento académico que considero faltante en mi formación, realizando una construcción de forma autónoma, como futuro profesional de la educación. En este sentido el tema surge de mis experiencias y mi interés personal por lo cual considero necesario destacar la idea que nos proporcionan Contreras y Pérez de Lara (2010) acerca de la experiencia, los mismos afirman que esta “nos marca la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas, que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o insatisfacción de nuestro anterior pensar” (p, 21).

Por último, se vuelve necesario realizar una contextualización sobre la importancia de abordar esta problemática a partir de autores referentes, por esta razón el abordaje será realizado con las perspectivas de Agustina Palacios, Carlos Skliar, Paulo Freire, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Margarita Poggi, Ainscow y Echeita autores que reflexionan sobre la problemática de la formación docente en base a una práctica reflexiva e inclusiva.

Desarrollo

Introducción

Este ensayo integrado desarrolla un análisis pedagógico práctico y teórico, el cual indaga en los conceptos e ideas más relevantes sobre la problemática seleccionada. Se estructura de la siguiente forma: en el capítulo I se abordará el marco normativo de las políticas inclusivas en nuestro país para luego aproximarnos a un marco pedagógico sobre inclusión, el cual busca evidenciar la realidad de lo que sucede al momento de poner en práctica la leyes y cómo los proyectos educativos se relacionan a proyectos políticos. Por otra parte, se establece que pensar las políticas inclusivas es también pensar una educación en base a la ética y no sólo a lo jurídico.

En el capítulo II abordaremos la inclusión educativa de niños con TEA cuando decidimos analizar la práctica. Para ello seleccionamos las ideas de Gimeno Sacristán (1997) sobre la importancia de poder reconocer que las prácticas educativas se extienden más allá del aula. Posteriormente nos enfocamos en la práctica formativa de los docentes, en relación a pensar al docente como un profesional de la educación y a la necesidad de que este sea un docente reflexivo. Por último, abordaremos la noción de experiencia de Jorge Larrosa (2018) con la finalidad de poder explicar eso “que me pasa” al momento de analizar las vivencias en mi formación; en este sentido, buscaremos destacar la relación entre educación y experiencia a través de los aportes de Conteras y Pérez de Lara (2010).

Finalmente, para culminar con el ensayo nos encontraremos con la síntesis teórica de lo abordado en los dos capítulos, sin embargo centrada en la necesidad del ejercicio de una racionalidad emancipadora por parte de los docentes a la hora de pensar en una pedagogía que afronte el problema de la inclusión.

Capítulo I- Las dos caras de las políticas inclusivas

Análisis del marco normativo nacional sobre la inclusión educativa

En base al marco normativo actual, interpretamos que se pretende la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (personas con TEA). Ello se puede encontrar en la currícula de formación docente, en el Sistema

Único de Formación Docente (2008), donde se evidencia sin embargo la presencia casi nula de formación en torno a la discapacidad donde un breve seminario enseña herramientas sobre modelos inclusivos. Cualquier otra capacitación sería proporcionada por instituciones privadas, lo cual requiere una cierta disponibilidad económica para poder realizarlos.

Para comenzar y en cuanto al marco normativo y legal con respecto a la situación de discapacidad, se encuentra la Ley N° 18.651 (2010), Protección Integral de las Personas con Discapacidad; esta establece derechos importantes para esta población. Dentro de los 94 artículos que componen dicha ley, existe una sección dedicada a la discapacidad y la educación. En el Capítulo VII: “Educación y Promoción Cultural”, desde el Artículo 39 hasta el 47 se establece que:

“El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública, deberán facilitar a toda persona en situación de discapacidad en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”¹ (p.346).

Es precisamente en el artículo 40 que se establece la integración en las aulas comunes organizadas sobre la base de reconocimiento de la diversidad como factor educativo fundamental. De esta forma se establece el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional y se determina que se brinden los apoyos necesarios, con una propuesta de flexibilización en las áreas curriculares, en las evaluaciones y la accesibilidad física y comunicacional.

Por otro parte, se encuentra la Ley N°18.437 (2008), Ley General de Educación, que en su artículo 33 expresa la importancia de garantizar el derecho a la educación formal de todas las personas en situación de discapacidad, brindando los apoyos necesarios para su inclusión en los ámbitos educativos.

Con respecto al TEA, existe un proyecto de ley del año 2012², el cual busca formalizar un Sistema Integral de Prevención, Diagnóstico, Tratamiento y Protección para personas con TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) focalizado en el

¹ Ley N° 18.651 (2010), Protección Integral de las Personas con Discapacidad: capítulo VII. Artículo, 39. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

² Proyecto de ley: Autismo. Sistema Integral Prevención, Diagnóstico, Tratamiento y Protección. Interés Nacional. Declaración. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/diarios-de-sesion/3636/IMG>

espectro autista, con el fin de procurar asistencia médica, protección social, educación y capacitación para su eventual formación profesional e inserción laboral. Este proyecto busca garantizar el derecho de esta población a desempeñar un rol social el cual les permita integrarse activamente a la comunidad. En todo caso esta normativa hasta el momento no ha sido promulgada y quedan aún suspendidos entonces elementos que integran este proyecto. Ellos son desde un Plan de educación formativo y especializado para niños con TEA, un programa educativo que contemple servicios escolares especiales en escuelas ordinarias, la capacitación profesional, nuevos centros especiales, recursos adecuados, apoyo en la cooperación de padres y tutores y cobertura de material didáctico, entre otros.

Resulta pertinente destacar los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE)³ respecto a las personas con discapacidad donde se puede evidenciar la falta de interés por las personas con TEA: los criterios utilizados para realizar la recopilación de datos consistió en cuatro categorías (caminar, ver, oír y razonar) dejando de lado a todas las personas que no se encuentren enmarcadas en dichas categorías. Por otra parte, a pesar de encontrarnos en el año 2023 los datos mencionados fueron proporcionados en el año 2011 y esto refleja una realidad poco atendida por parte del Estado uruguayo.

Para concluir, en este apartado hemos centrado la atención en aspectos legales que tienen relación con el Derecho a la Educación de las personas con discapacidad; la Ley General de Educación (2008) establece el Derecho a la educación formal de todas las personas en situación de discapacidad, además de los apoyos necesarios para su inclusión en los ámbitos educativos⁴. Y en la currícula de⁵ formación docente (2008), se evidencia la presencia casi nula de formación en torno a la discapacidad, existiendo únicamente el Seminario de Aprendizaje e Inclusión para formar en un paradigma de inclusión⁶. Luego, la Ley de Protección Integral de las

³ Personas con discapacidad en Uruguay. Censo 2011
https://www.bps.gub.uy/bps/file/8195/1/44_personas_con_discapacidad_en_uruguay_algunas_cifras_del_censo_2011_nunez.pdf

⁴ Artículo N°33

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/33#:~:text=Art%C3%ADculo%2033&text=%2D%2La%20educaci%C3%B3n%20formal%20contemplar%C3%A1%20aquellas,del%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.>

⁶ ANEP, Consejo de Formación Docente, Acta N°31 (2017)

Personas con Discapacidad (2010), establece la integración de las personas con discapacidad en las aulas comunes sobre la base del reconocimiento a la diversidad como factor educativo fundamental. Pudimos constatar el respaldo legal a las personas con discapacidad en nuestro país; sin embargo a lo que educación y formación se refiere, para abordar la discapacidad desde un paradigma de inclusión los docentes se encuentran con escasas herramientas.

Respecto a la inclusión educativa de niños con TEA no hemos encontrado ningún marco normativo legal que los respalde más que las leyes anteriormente mencionadas las cuales apelan a la diversidad para integrarlo; sin embargo existe un proyecto de ley del año 2012⁷, el cual busca formalizar un marco normativo legal que respalde a las personas con TEA específicamente en sus necesidades. Este proyecto se ha presentado en más de una ocasión en el parlamento pero sin éxito y ello puede relacionarse a la necesidad de un presupuesto para la implementación de los decretos establecidos en él. Por ejemplo, en el Capítulo II de este proyecto de ley⁷ se establece la creación de escuelas para padres que capaciten a los mismos sobre la problemática; para poder realizarlo será necesario conseguir la infraestructura, mantenerla y sobre todo conseguir a los profesionales capacitados para realizar tal labor y todo ello supone gastos para el Estado. Sin embargo, en este apartado hemos observado que para algunas políticas públicas esto no supone una prioridad; la carrera de formación docente en general no contempla el paradigma de la inclusión. Así esa formación se brinda por instituciones privadas para capacitarse por los propios medios; sin embargo la responsabilidad le compete al Estado porque la formación de los docentes materializa un proyecto de inclusión educativa que garantiza el Derecho a la Educación para todas y todos. Es pertinente pensar ahora qué clase de marco pedagógico necesitaríamos para efectuar una inclusión educativa.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_estudiantil/2017/a31_res40.pdf

⁷ Proyecto de ley: Autismo. Sistema Integral Prevención, Diagnóstico, Tratamiento y Protección. Interés Nacional. Declaración.

<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/diarios-de-sesion/3636/IMG> ⁷

Proyecto de ley: Autismo. Sistema Integral Prevención, Diagnóstico, Tratamiento y Protección.

Interés Nacional. Declaración. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/diarios-de-sesion/3636/IMG>

Primer aproximamiento a un marco pedagógico sobre inclusión

Para realizar el abordaje nos centramos en lo expuesto por cinco autores: Agustina Palacios, Carlos Skliar, Paulo Freire, Margarita Poggi y Mel Ainscow. Es Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la autonomía*, quien debate aspectos a manejar por un docente de los cuales quiero destacar la necesidad de la ética. Para enseñar se requiere de ética debido a que no es posible pensar a los seres humanos lejos de la misma y mucho menos fuera de ella. Por lo cual, la educación no puede estar alejada de la conciencia moral del educando (Freire, 1999). De igual manera, el maestro no se puede encontrar alejado de la ética debido a que esta se encuentra presente en su conciencia moral al momento de reconocer al educando como un sujeto de derecho; al hacerlo este tiene el deber moral de respetar los derechos del educando. Es por esta razón que el reconocer a los educandos con algún tipo de discapacidad o dificultad como sujetos de derechos no debe de suponer ningún tipo de problema para el docente, debido a que los mismos siguen siendo sujetos los cuales presentan derechos ante la ley. Precisamente uno de sus derechos es tener una educación de calidad como cualquier otro educando, es por ello que si el educando no recibe dicha educación esto debería generar en el docente un pesar moral debido al incumplimiento del mismo.

Por otra parte, Carlos Skliar piensa un sujeto ético de la educación, como aquel que no puede “dormir”, que no puede “reposar” cuando sabe que la existencia del otro está amenazada (2008). Se evidencia la preocupación del autor por estar ante una cuestión verdaderamente dramática, por tratarse de las condiciones de existencias de los demás y cómo nos encontramos en un estado de pasividad ante la misma. Por esta razón, menciona que la separación entre “nosotros” y los “otros” ya ha dejado de funcionar, teórica y políticamente (Skliar, 2008). Y se vuelve necesario evidenciar la idea de responsabilidad ante la existencia de los demás individuos en relación con nuestra propia vida. Además, el contemplar esta postura no se encuentra muy alejado del significado de la terminología de la palabra inclusión: el origen de dicha palabra está en la raíz latina de la expresión *in-clausere*, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no

pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio (Skliar, 2008). Y demuestra así un conflicto: ¿cómo hacer para incluir a estas personas en nuestra sociedad?

De acuerdo con Agustina Palacios a lo largo de la historia han existido grandes contradicciones en el abordaje de esta problemática (2008). Dichas contradicciones son una constante histórica y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad. Por esta razón, la autora afirma que las respuestas sociales y jurídicas hacia la discapacidad han ido alternando como consecuencia principalmente desde dos perspectivas: la religiosa (contemplar la discapacidad como el resultado del pecado) y la científica (entender la discapacidad como el resultado de una enfermedad). Sin embargo, Palacios menciona que es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se han implementado a las personas con discapacidad, y que en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en la actualidad (2008).

Los primeros dos modelos ya fueron mencionados, y el primero alude a un carácter religioso; en el mismo se contemplan a las personas con discapacidad como innecesarias para la sociedad. Ello porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que son la consecuencia del enojo de los dioses o por presentar una “desgracia” sus vidas no merecen la pena. Como consecuencia de este pensamiento, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea colocándolos en el espacio destinado para los anormales. A veces son simplemente tratados como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

El segundo modelo deja de lado el carácter religioso y propone que las causas que originan la discapacidad son científicas (derivadas en limitaciones individuales de la persona); este modelo adquiere un carácter rehabilitador. “Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas” (Palacios, 2008, p. 26). Es por esta razón, que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque esto implique fomentar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa.

Por último, llegamos al tercer modelo el cual presenta un carácter social. Este modelo parte de la idea de que las personas con discapacidad pueden aportar a la

sociedad en igual medida que el resto de personas, “sin discapacidad”, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Por esta razón, este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la aceptación de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, fomentando la inclusión social. Para ello, parte de determinados principios como lo son la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y el diálogo civil, entre otros. Acorde a esta línea de pensamiento podemos decir que las leyes han ido alternando en busca de fomentar la igualdad entre todas las personas y por ello podemos afirmar que la inclusión presenta como arma innata a la educación; la promoción de determinadas políticas educativas garantizarían la educación sobre la base del respeto a los derechos. Un ejemplo de ello es la idea de educación fundamental expuesto por la UNESCO, “la educación fundamental se refiere a la comunidad como a un todo, y debe conducir a la acción social. Por tanto los métodos deberán escogerse teniendo en cuenta ese objetivo: ayudar a los hombres a valerse por sí mismos” (UNESCO, 1949: 12).

Por otra parte Margarita Poggi (2015) llegará a la conclusión que el funcionamiento de los sistemas educativos de América Latina no se encuentran a la altura de lo que el marco normativo expone. En principio esto puede ser consecuencia de lo que denomina Carlos Skliar como “falta de voluntad política” (2008). Esta expresión aparece como una especie de justificativo por excelencia para justificar todo aquello que no ocurre y que no puede hacerse. El autor menciona que en América Latina, históricamente, la falta de voluntad política genera la mayoría de las veces una sensación real de discontinuidad y abandono de los proyectos educativos. Desde el punto de vista de Skliar (2008) esta falta de voluntad política se observa en tres aspectos: uno, la despreocupación del Estado ante la falta de información de la población afectada, es decir, tener un censo en condiciones el cual permita poder evaluar las necesidades de las personas con discapacidad, que permita saber quiénes son, dónde están, qué les pasa, que quieren y sobre todo cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos. En la actualidad el único dato más relevante sobre esta población es la existencia de centros especializados en discapacidad, problemas de conductas, discapacidades motrices, discapacidades auditivas y

discapacidades visuales, y los mismos representan un 4% de las escuelas públicas de nuestro país.⁸

El segundo aspecto, consiste en el estado de pasividad que presenta el Estado con su postura de “ya veremos” ante las advertencias expuestas por las ONGS (asociaciones de padres o familiares de personas con discapacidad), cuando estas se acercan con ideas y proyectos sobre inclusión reciben la respuesta de “ya veremos”. Esta reacción genera una sensación de desamparo y desinterés para las familias que buscan desesperadamente una solución o inclusión para sus hijos o personas a cargo. Tal vez uno de los factores que pueda explicar tal postura por parte del Estado se pueda relacionar al hecho de que tienen pocos datos sobre esta población y los datos que mantienen demuestran que estos presentan una minoría respecto a otras poblaciones. Por otra parte, este tipo de accionar deja en evidencia la dificultad de responder éticamente o actuar según los derechos humanos cuando se trata de dar respuesta a la población que es considerada como una minoría y no como parte de la misma.

En tercer lugar y quizás el más evidente debido a los dos factores ya mencionados, es el mal manejo del aspecto financiero de las políticas públicas; si bien se establecen niveles de financiamiento adecuados estos no se han relacionados en forma directa con el contenido y las pretensiones de los textos jurídicos que abarcan a la inclusión. Por ello según Skliar la cuestión del financiamiento para las políticas públicas en educación debe ser objeto continuo de discusión (2008). Por otra parte, las veces que han sido utilizadas establecieron mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente, un ejemplo de ello es el seminario de Aprendizaje e Inclusión que intenta llenar un vacío y es una mínima respuesta insuficiente para nuestra formación.

En síntesis, observamos que tenemos un marco normativo el cual proporciona una cierta sensación de protección e inclusión a las personas con discapacidad, en base a una educación fundamentada en el derecho y una ética del respeto a la diferencia. Sin embargo, este marco por sí solo no es suficiente para asegurar la inclusión de estas personas a la sociedad; por esta razón se requiere otro tipo de

⁸ INEEEd (2016). Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos.

accionar para defender en la aplicación del derecho, la puesta en marcha de planes y políticas educativas que realmente aborden la educación inclusiva y hagan de esta una realidad (Poggi, 2013). En otras palabras, transportar lo que se encuentra escrito en el marco normativo a través de planes y políticas educativas que sean fiel a este. Para lograr lo establecido es necesario tener presente tres aspectos de las políticas educativas: el primero consiste en que las políticas educativas no actúan solas, y menos aún cuando pensamos en políticas inclusivas. Estas se vinculan con las políticas sociales debido a que el derecho a la educación va más allá de su dimensión normativa y de forma inevitable “involucra las expectativas de actuación social que se concretan (o no lo hacen) en prácticas cotidianas” (Poggi, 2013, p.221). Esto nos lleva al segundo aspecto: el concepto de inclusión no puede trabajarse alejado del concepto de exclusión educativa debido a que el mismo comprende a todas aquellas personas que se encuentran en un estado de vulnerabilidad. Se trata de la falta de oportunidades de escolarización en la primera infancia, la desigualdad en el equipamiento escolar, el problema de las repeticiones reiteradas de la población pobre, la derivación de los chicos con “dificultad del aprendizaje” a otros centros o escuelas (Poggi, 2013). Si recordamos la definición establecida por Skliar (2008) sobre la palabra inclusión, esta representa la idea de hacer que algo que no pertenece a un espacio se vuelva interior a este. Es por ello que pensar en inclusión implica pensar en aquellos que se encuentran excluidos de nuestra sociedad, y excluidos del sistema educativo. Su exclusión no solo se debe a un único factor (los docentes), más bien, se deben a diversos factores. Algunas de las vulnerabilidades que presentan los niños en el sistema educativo tiene relación con las políticas sociales, con la desigualdades estructurales. (Poggi, 2013)

Por otra parte, otras de las vulnerabilidades en el sistema educativo es la falta de políticas inclusivas adecuadas como la falta de accesos a la institución en rampas o ascensores que facilitan el ingreso al centro educativo, la falta de intérpretes para niños sordos o de un acompañante personal o terapéutico para niños con TEA; también la falta de formación de los docentes y de recursos humanos entonces, en este esfuerzo de transformar la exclusión vigente. En otras palabras, no todo se debe al docente o las políticas educativas pues también entran en juego las políticas

públicas que deben asumir la exclusión vigente y normalizada; entre ambas buscan transformar el sistema hacia un paradigma de inclusión.

Lo mencionado hasta aquí nos conduce al último aspecto, la necesidad de un presupuesto para hacer que las políticas educativas se efectúen. A causa de que nuestro tema central es la inclusión educativa nos centraremos en porqué es tan complejo la inversión pública para apoyarlas. Para poder elaborar una respuesta debemos partir de la siguiente idea: sin importar quien sea el que invierta, ya sea ONGS a través de proyectos o el Estado a través de su proyecto electoral con planes públicos, ambos apuntan a un tipo de educación la cual fomenta la formación de un determinado ciudadano. Las ONGS apuntan a una educación centrada sobre la base de los intereses de su investigación o proyectos y el Estado con base a una educación que busca formar nuevos ciudadanos a la vista de un concepto de educación que refleje su proyecto político. Por lo cual, si estas organizaciones no consideran importante una educación en base a la inclusión, o sus intereses no se alinean con la misma, esta queda sin el apoyo real para poder efectuar sus políticas educativas. Entonces queda rezagada a planes cortos y sin estructura de proyección, es decir a planes que buscan una solución inmediata. Pienso en los límites de un Taller de inclusión en nuestro último año de formación, o las becas de TDAH y TEA ofrecidas por Anep en conjunto al movimiento de MvdPsi Salud Mental, -financiadas en gran parte por la Unión Europea-⁹, o las circulares establecidas a lo largo de los años. Una de ellas es la Circular N° 1 del 2018 generada por el CEIP e Inspección Técnica, en la cual se establece que debemos dar “nuestro máximo esfuerzo” y dar lo “mejor de nosotros al enseñar”, además de establecer la utilización del modelo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Luego podemos encontrar pautas para una buena inclusión en el aula, elaboradas por ANEP como el resultado de colaboraciones con EUROSocial y Grupo Once (2019). En síntesis, son propuestas que buscan contemplar a la problemática como algo técnico, con la idea de capacitar al docente con algunas directrices que marquen lo que debe hacer y qué postura debe tener ante esta problemática. Precisamente algo similar a lo que nos expone Perrenoud (2014) cuando establece la

⁹ Declaración de interés educativo por El Consejo de Formación en Educación ANEP (Ata.10. Res 36. 2022). Diplomado en Inclusión Educativa TDAH-TEA. Uruguay.

idea de “oficio” para el mundo anglosajón: técnicas y recetas a aplicar en capacitaciones que no forman al docente como profesional, más bien, lo forman como un ejecutor de órdenes y directrices. De esta forma se deja de lado la autonomía del docente y la oportunidad de que este pueda reflexionar a partir de sus ideas y experiencias sobre la problemática.

Por último, esta concepción técnica de la inclusión educativa, se puede entender ante los resultados de las investigaciones realizadas por Ainscow y Echeita (2017); lejos de las recetas y técnicas para el aula, el factor más determinante en un sistema educativo más inclusivo son los parámetros que utilice el Estado para medir los indicadores educativos. Ello porque de las lecturas de los mismos es que surgen las políticas educativas. Entonces esto implica reconocer que dentro de los sistemas educativos “lo que se mide, se lleva a cabo” (Ainscow y Echeita, 2017, p.6). Por otro lado, esto permite evidenciar la idea de inclusión que maneja el Estado y la que se sostiene en el sistema educativo pese a los esfuerzos inclusivos de las comunidades educativas. Para este ensayo, ello concluye en una denuncia frente a la idea de que el docente es el que debe de realizar la inclusión a través de su buena voluntad y del seguimiento de instrucciones como buen profesional que es. Esta es una idea “responsabilizante” muy alejada de la comprensión política de la inclusión educativa que logran construir estos autores especializados como Skliar (2008), Ainscow (2017), Poggi (2013) o la misma UNESCO (1949). Y así, la responsabilización en el docente es una des-responsabilización de las políticas públicas, sociales y educativas, de los proyectos políticos.

En el siguiente apartado abordaremos algunas ideas sobre la importancia de poder pensar en nuestro sistema educativo -excluyente-, la importancia de la autonomía en la práctica docente y el valor de contemplar la experiencia en nuestras prácticas educativas. Y ello, con la finalidad de acercarnos a conceptos que nos ayuden a pensar en nuestra práctica educativa más próxima a la inclusión.

Capítulo II- Recursos para reflexionar la praxis educativa ¿Por qué la pedagogía crítica?

Para reflexionar sobre la inclusión educativa de niños con TEA parece importante analizar la práctica y basarnos en una pedagogía la cual nos ayude a reflexionar sobre la praxis que implementamos en nuestra formación. Para ello utilizaré la pedagogía crítica por lo que promueve y representa lo cual se sustenta en tres motivos. En primer lugar, debido a su carácter de proyecto, “la pedagogía crítica es un proyecto el cual tiene como objetivo principal dignificar a los individuos, de tal forma que estos dispongan total libertad para reivindicar sus propios deseos, ideas y pensamientos (medios, morales y políticos)” (Moyers, 2007. En Giroux, 2008, p.17).

En segundo lugar, es una práctica la cual incentiva a los alumnos y a las docentes a cuestionar de manera activa la relación entre la teoría y práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre lo que dice la teoría y entre lo que sucede a la hora de ejecutar la teoría en la práctica. El tercer motivo, esta pedagogía representa un compromiso con el futuro el cual implica por parte de los educadores mantener el rumbo “hacia un mundo más justo, en lo social, un mundo en el cual prime los discursos de crítica y la posibilidad, en unión con los valores de la razón, la libertad y sobre todo la igualdad” (Giroux, 2008, p.17,18). En síntesis es una postura la cual permite a los estudiantes expresar sus ideas y pensamientos acerca del funcionamiento de las teoría que efectúan en sus prácticas con el fin de crear un mundo más justo. En esta oportunidad nos permite exponer una posición ética ideológica, que opera en base a una pedagogía basada en los derechos humanos y en particular en el derecho a la educación. Este posicionamiento ético e ideológico nos permitirá cuestionar nuestro centro de formación y futuro lugar de trabajo respecto a la inclusión de niños con TEA.

La importancia de reflexionar en nuestro sistema educativo

Para reflexionar en nuestro sistema educativo es importante tomar en consideración lo expuesto por Gimeno Sacristán sobre el mismo pues el sistema educativo, aunque no funcione de la forma ideal, cumple con eficiencia una serie de

funciones elementales asignadas por la sociedad, como lo son la custodia, la socialización, la selección social y el brindar una base común de cultura a la población, entre otras cosas (1997). Por esta razón el concepto de “educación de calidad” queda relegado a una aspiración utópica de cada individuo, ya que esta cumple con las necesidades básicas que exige la sociedad y genera la aprobación de la misma. Por ello, cabe cuestionar si las prácticas pedagógicas presentan alguna utilidad o tan solo las investigaciones educativas son valoradas para un sistema el cual cumple con lo que se le pide y se aprueba en las costumbres mayoritarias.

De acuerdo con Sacristán (1997), las prácticas pedagógicas son útiles porque permiten que el sistema siga funcionando o al menos cumpliendo con las necesidades básicas. Sin embargo para el autor estas prácticas presentan una carencia como la falta de un proceso de reflexión durante la reproducción de las mismas. Es por esta razón que las investigaciones educativas adquieren un rol fundamental, debido a que son consideradas como la válvula de escape que dan lugar al espacio para la reflexión sobre el sistema (Sacristán, 1997). Por esta razón, la investigación educativa no queda reducida únicamente a buscar mejoras en el sistema y por el contrario propicia la posibilidad de conocer mejor nuestro sistema educativo y poder reflexionar con argumentos sobre el mismo. Por lo cual se vuelve necesario realizar investigaciones que realmente se centren en abordar las prácticas educativas, centrándose en el hecho educativo en sí, que lo comprenda y sirva de insumo para otros.

No obstante, considero importante puntualizar dos aspectos de las investigaciones educativas. Estos son, la relación que se establece entre teoría-práctica y qué entendemos por práctica educativa así como los saberes que en ella se producen. El reconocer que las investigaciones educativas tiene un cierto impacto en la práctica implica traer sobre la mesa el problema que existe entre la “(...) teoría y la práctica, entre lo que se piensa, se escribe y se descubre, por un lado y lo que se hace y se puede hacer, por otro” (Sacristán, 1997, p. 9). Por otra parte, un tema que ayuda a comprender mejor la resistencia de la práctica al cambio y contemplar a los docentes como profesionales de la educación, es reconocer las funciones sociales e históricas que desarrollan los docentes a través de la práctica, y reconocer que esta no tiene que ver con el ejercicio de un “oficio”, basado en un saber especializado que

legítima al docente como un profesional (Sacristán,1997). Por esta razón, se considera a la profesión docente como una semiprofesión, debido a que no depende de la posesión de ningún saber en específico para realizar su práctica. Y de ahí que no se valoren los saberes de la experiencia o de la práctica, en este caso, de la inclusión educativa.

Por último, es importante destacar lo expuesto por Sacristán sobre el conocimiento que sirve para legitimar la práctica educativa real; dicho conocimiento no ha sido creado en forma fundamental por especialistas correspondientes al área de la educación (maestros, profesores, pedagogos) o por el conjunto de estos colectivos. En cambio, se encuentra ligado a una historia, a un contexto, a visiones, e ideologías que han dado sustento a las actividades humanas a lo largo del tiempo (1997); y así lo fue una sociedad y educación excluyente y una formación docente normalizadora en Institutos para Normales. Por lo tanto, plantear la relación entre la teoría y la práctica implica en primera instancia, moderar la idea de que son las teorías formalizadas las que gobiernan la práctica. Por esta razón, se vuelve imprescindible ampliar lo que entendemos por prácticas educativas. En otras palabras, el autor sostiene que estas prácticas no se reducen únicamente a las prácticas escolares, sino que existen prácticas educativas como una experiencia antropológica. Es decir, prácticas educativas a nivel cultural y social que están presentes a lo largo de nuestra vida. Un ejemplo de ellas son las prácticas que se manejan dentro de un club deportivo, el baby fútbol, institutos de inglés, centro de atención para personas con Tea, entre otros. Entonces cualquier miembro de una sociedad ejerce prácticas educativas de influencia en los demás, al relacionarse con semejantes o transmitir conocimientos y experiencias (Sacristán 1997).

Lo expuesto hasta aquí supone evidenciar la carencia de prácticas culturales que he presenciado a lo largo de mi vida respecto a la inclusión social y educativa. Sin embargo, es de destacar que en este último año, buscando información sobre TEA, he prestado más atención a mi alrededor y ello posibilitó observar dos entrevistas en la televisión que abordan esta temática. La primera entrevista hacía referencia a las experiencias de una maestra con el trastorno TEA y la segunda entrevista al testimonio de unos padres, acerca de su hijo músico, el cual presentaba

un diagnóstico TEA¹⁰. En ambas entrevistas se sostenía que el individuo podía hacer lo mismo que los demás sujetos siempre que se tuvieran en cuenta sus singularidades. Por otro lado, además de prestar atención a mi alrededor, he logrado entablar interesantes conversaciones con familiares, amigos e incluso compañeros de equipo sobre la problemática; para mi sorpresa, en todos los casos alguno de ellos contaba con una experiencia o con algún conocido que presenta este trastorno. Además pude extraer dos grandes generalidades de sus relatos: la primera consiste en que nadie sabía en sí lo que significaba las siglas TEA, es decir nadie sabía definir de forma concreta el trastorno pero sí podían relatar conductas o ciertos tipos de patrones que se asocian con el trastorno. Decían que los niños no hacían contacto visual, que priorizan las actividades que están realizando en el momento (mirar una pantalla, jugar con las piezas de lego, mirar un insecto) y dejan de interactuar con las personas que se encuentran a su alrededor; que al encontrarse jugando y recibir un golpe, continúan con total normalidad; que corren en puntitas de pies de una forma alterada o incluso a veces no muestran expresiones de alegría. En síntesis lograban identificar signos pero no sabían explicar qué era el trastorno y eso hacía que algunos pensarán que todos los niños con TEA presentaban las mismas características.

La segunda generalidad consiste en que todos los niños de los relatos fueron diagnosticados de forma temprana y presentaban un seguimiento por parte de los especialistas y la familia. Por lo cual, contaban el proceso de cuidado y mejora por el que pasaban de la situación de no comunicarse, a lograr comunicarse con la familia; de no interactuar a interactuar con las personas que se encontraran a su alrededor e incluso hacer contacto visual por más tiempo. En otras palabras, en todos los casos relatados el diagnóstico y seguimiento temprano facilitó la integración del niño en su diario vivir. Por otra parte, me gustaría destacar que en la búsqueda de información me he encontrado con propuestas de ONGS y particulares, a seminarios o cursos sobre la problemática inclusión y TEA, todas ellas en base a un esfuerzo privativo de los que quieren acceder a ese saber.

A modo de cierre, el comprender que las prácticas educativas de inclusión, se extienden más allá del aula, permite resaltar dos grandes ideas; en primer lugar,

¹⁰ La mañana en casa. Canal 10

<https://www.canal10.com.uy/contenidos/resultado.html?search=tea>

comprender que la inclusión no solo debe darse a nivel aula o escuela, sino que esta debe ocurrir en todos los ámbitos de la vida del individuo donde es “educado” o excluido. En segundo lugar, nos permite resaltar la necesidad de encontrarnos formados en esta temática. En muchas oportunidades son los maestros quienes deben orientar a la familia en cómo proseguir en casos de niños con indicios de un diagnosticados con TEA. Por otra parte, esto tiene un punto favorable para el maestro al encontrarse rodeado por las diversas prácticas educativas que presenta el niño en su diario vivir; el maestro puede extraer información al acercarse a los centros de las mismas para expandir sus conocimientos y poder realizar una integración más acorde, en otras palabras, el docente genera saberes sobre la inclusión e integración de forma autónoma, los cuales debe incorporar en su práctica bajo un proceso de sistematización.

Por último, lo expuesto hasta aquí supone evidenciar la necesidad de reconocer el hecho de que no es únicamente responsabilidad de los docentes romper con “las barreras¹¹ que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso a una educación inclusiva” (Ainscow y Echeita, 2017, p.5). También es responsabilidad del Estado y de la comunidad involucrada, es por esta razón que el trabajar en redes, con grupos de padres, de colegas, de asistentes personales y de la escuela misma es importante a la hora de enfrentar el dilema de la inclusión. Por ello es imprescindible que se logre formar a esta comunidad en una nueva práctica denominada inclusión, de esta forma estaremos en condiciones de aceptar la idea de un cambio que asumir, la de una sociedad excluyente por una sociedad inclusiva.

Los docentes como profesionales de la educación

En el apartado anterior enfrentamos la existencia de diferentes prácticas educativas para abordar la problemática; en esta sección haremos hincapié en la

¹¹ “Por barreras comprendemos aquellas creencias y actitudes que las personas presentan respecto al proceso de inclusión, las cuales se concretan en la cultura, las políticas públicas y las prácticas escolares, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (Ainscow, 2017).

práctica educativa de los docentes y concretamente abordaremos las ideas que involucran pensar al docente como un profesional de la educación.

Para ello es necesario destacar la advertencia expuesta por Philippe Perrenoud (2014), sobre la posibilidad que existe que el oficio de enseñante quede reducido a un oficio dirigido hacia la proletarización. En consecuencia el autor manifiesta que esto implicaría un efecto muy negativo para los educadores, debido a que los mismos quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones. En otras palabras, los docentes se transformarán en títeres bajo el control de un titiritero procedente de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la “noosfera”, esto es, el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, los libros de textos, los calendarios escolares, entre otros. Para evitar lo expuesto, el autor propone la idea de profesionalizar el oficio del enseñante.

La actividad de la enseñanza tiene el estatus de oficio, debido a que en el principio la formación se encontraba centrada en el dominio de los conocimientos esenciales a transmitir. En cambio en la actualidad (de forma desigual, según el nivel de enseñanza) se hace hincapié en el dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de la formación profesional. Se podría decir que esta profesionalización es cada vez menor a medida que el nivel de enseñanza aumenta (y es casi inexistente en enseñanzas superiores). Por otra parte, dicho proceso de enseñanza (teórico y práctico) ha sido desarrollado por los maestros de primaria desde la creación de las escuelas normales; por esta razón según el autor hay que focalizar la atención en la parte profesional de la formación más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir. Así Perrenoud establece una diferenciación entre profesión y oficio: no todos los oficios son considerados profesiones (2014), esta distinción es consecuencia de cómo se entiende el término “oficio” en forma diferencial para el mundo anglosajón y para los del otro lado del Atlántico (francés y castellano).

El uso anglosajón del término concede el estatus de profesión a oficios muy determinados y hace referencia a oficios en los cuales no es oportuno y tampoco posible dictar a quienes los ejercen (en aspectos puntuales como lo son las decisiones y procedimientos) (Perrenoud, 2014). La actividad de un profesional se encuentra gobernada por objetivos determinados por su patrón o por el contrato con su cliente, y una ética codificada por cualquier tipo de entidad. Además de eso, un profesional

debe de reunir las competencias del creador y las del ejecutor, tiene que ser capaz de aislar el problema, plantearlo, elaborar una posible solución y asegurar su aplicación (Perrenoud, 2014). Para lograr tal cometido es necesario poseer un saber amplio, académico, especializado y experto. Esto exige a los practicantes un alto grado de cualificación y por parte de la organización que emplee al profesional, elegir entre limitar al máximo su autonomía e incidir en prescripciones cada vez más precisas y concretas (lo que tiene que hacer), o bien, darles un amplio margen de confianza y elevar según las necesidades su nivel de competencias¹² de tal forma que sean dignos de esa confianza. (Perrenoud, 2014). Esta segunda postura, es la esencia del concepto de profesionalización a la que apunta el autor.

Llegado a este punto podemos extraer dos grandes reflexiones. La primera reflexión consiste en comprender que nuestra formación teórica como práctica se encuentra delimitada entre los docentes que contamos a lo largo de los cuatro años de formación. En el aspecto teórico, los docentes del instituto “Normal” deben priorizar qué temas quieren dar de un programa muy extenso. En esta selección de temas por parte de los docentes se dejan de lado muchas veces los intereses de los alumnos o los problemas de la práctica. Por otra parte, en la práctica los practicantes quedan muchas veces delimitados en su forma de dar clases o abordar determinadas problemáticas en el aula por los objetivos o intereses impuestos por su maestra adscripta, directora o quien lo evalúe. Aún así, existen docentes que están dispuestos a dialogar sobre que contenido prefiere el grupo priorizar (dada sus necesidades). De igual forma en la práctica, existen maestras adscriptas que buscan fomentar una confianza en sus practicantes a la hora de que estos den clases teniendo en cuenta sus métodos, intereses y saberes. Sin embargo, en ambos casos; teórico y práctico el abordaje de la inclusión en el instituto “Normal” y las prácticas a lo largo de casi toda la formación queda a la disposición del interés del alumno y el docente. Tal vez este punto pueda ser una de las razones por la cual a lo largo de nuestra formación carecemos de instancias de evaluación que presenten en sus exámenes y parciales de la práctica la inclusión como un punto más a considerar. En el anterior capítulo resaltamos que la evaluación era fundamental según Ainscow para la inclusión porque

¹² Se entiende como competencia profesional a la capacidad de “gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (Perrenoud, 2014, p.11).

en nuestro sistema educativo “lo que se mide, se lleva a cabo” (2017) entonces, la falta de esta en nuestro sistema es una situación alarmante para nosotros porque significa que el sistema sigue sin reconocer la importancia de la misma, y por consiguiente sigue priorizando una formación docente para la población que se considera dentro de lo “normal”, fomentando así una educación excluyente.

Esta reflexión me lleva a problematizar una de mis experiencias; sucedió en mi último año de práctica cuando me encontraba por comenzar la clase. De repente tuvimos la incorporación de niños del sexto vecino porque la maestra había faltado; sabíamos que ese grupo contaba con un niño diagnosticado con TEA, por lo cual no fue una sorpresa tenerlo en la clase. Sin embargo, lo que sí era una sorpresa era el hecho de que el niño ahora estaba bajo mi cargo y debía relacionarme con él de alguna forma. En el instante que estaba pensando cómo comunicarme con él, entra su acompañante personal y la misma se encarga de ubicarlo en un lugar del salón; aprovecho ese momento para dirigirme al grupo y pautar la consigna del trabajo. En ese momento, mientras terminaba de explicar la consigna trataba de recordar lo aprendido en el taller de inclusión para lograr de alguna forma integrarlo a la propuesta. En este proceso de reflexión recuerdo una de las frases que siempre mencionaba la profesora del taller de inclusión a la hora de hablar sobre dificultades en el aprendizaje: que debíamos comprender que un Trastorno o Discapacidad solo abarca una condición de la persona y no toda la identidad de la misma. Se trataba de no observar a la persona como una persona discapacitada, no observar a una persona como TEA, sino observar a una persona con discapacidad, un individuo con TEA; en otras palabras, a la hora de relacionarnos con los otros, no podíamos olvidarnos de que ellos guardan singularidades al igual que cualquiera. Ellas nos indican las diversas estrategias que debemos implementar y el ritmo de trabajo que presente dicho niño: no era algo universal y basado en una receta o procedimiento mecánico. Entonces me olvidé por completo de que tenía un niño TEA y lo traté como cualquier otro niño con su singularidad. Luego de terminar la explicación me acerqué a él y traté de entablar una conversación la cual fue agradable pero en principio incómoda; no hacía contacto visual, miraba hacia abajo o hacia los costados, y como no le llamaba la atención la actividad iba y venía de la silla al escritorio. Después de cinco minutos logré que pudiera hacer la tarea, demostrándole que él tenía los conocimientos para

hacerla y que él lo estaba efectuando en sus cuentas; luego de realizar varios ejemplos dijo que era como seguir un patrón y a partir de ese momento se desarrolló solo e incluso al final de la actividad pasó al pizarrón. El tema era el valor posicional de números de cinco cifras.

Lo que me gustaría resaltar de esta experiencia fue el aporte de la docente del taller de inclusión, aunque la frase no era algo del “otro mundo” sirvió y mucho. Además recordé que el tema tratado en esa clase de taller surgió de las preocupaciones del grupo pues la docente en la primera clase nos preguntó sobre qué temas nos gustaría abordar a lo largo del taller. De acuerdo a nuestras respuestas elaboró el cronograma de las clases restantes. Debido a que escuchó los intereses de los alumnos y en particular el mío, es que me pude desenvolver con mayor confianza y logré hacer algo diferente a mis experiencias pasadas. De cierta forma logré ver al niño y no al niño TEA, logré deshacerme por un instante del concepto de “nosotros” y los “otros” que advertía Skliar de las prácticas de exclusión normalizadas y heredadas (2008).

La segunda reflexión consiste en evidenciar la falta de una postura o posicionamiento ético ideológico en nuestra formación, el cual nos permita establecer principios sobre la importancia de pensar en cómo recibimos al otro dentro de nuestro espacio educativo (escuela, aula, Magisterio). Es decir, la implementación de proyectos que establezcan realmente una educación en base a la inclusión, que permitan reflexionar sobre cuáles son las posturas más acordes para generar la inclusión en nuestras escuelas; que permitan tener conocimiento sobre las posturas y autores más relevantes sobre la inclusión para poder generar instancias de diálogo entre los autores y nuestras experiencias, generando así la necesidad de seleccionar una determinada postura y saberes de la experiencia local. Sin embargo, los planes actuales se centran en proyectos o directrices que buscan establecer qué postura debe de seguir el docente, además de propiciar instrucciones como si de una receta se tratara, generando la ilusión de que si este sigue la receta existirá una inclusión; así se deja de lado, entre muchos aspectos, que al momento de pensar en políticas educativas y en especial en las que apuntan a la inclusión, estas deben abarcar diversos fenómenos como lo son la desescolarización y el rezago escolar. También asumir que estos sujetos se encuentran bajo una vulnerabilidad de su Derechos a la

educación (Poggi, 2013). En otras palabras, el pensar en inclusión educativa implica abordar una multifactorialidad de fenómenos los cuales exigen soluciones al sistema educativo.

Por otra parte, de acuerdo con Poggi (2013), se evidencia que cuando los docentes se involucran en esta problemática, generan grandes resultados; en el caso de nivel inicial, ha sido gracias a las luchas de sus docentes cuando la función educativa logró imponerse al solo cuidado de la población infantil en el modelo “guarderías” o “atención técnica”. En el caso del nivel primario, ha respondido a la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas que fomentan la homogeneidad de tratamientos y resultados del alumnado, puesto que estas corresponden a un objetivo igualitario que se tradujo a un mandato homogeneizador, el cual fue responsable en gran medida de la producción de la desigualdad (Poggi, 2013). Tal vez este sea uno de los motivos por el cual el significado del término “inclusión educativa” sigue siendo confuso para la comunidad. En algunos países, se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, sin embargo a escala internacional, el término se piensa de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (Ainscow y Echeita, 2017). En este ensayo apuntamos a esto último, evidenciar la necesidad de un proyecto que establezca la inclusión educativa como parte del sistema educativo y no como anexo al mismo. Para ello, es fundamental que se deje participar a los docentes en el proceso de buscar la respuesta a la pregunta; ¿cómo hacerlo?, por otra parte, es conveniente que los mismos se encuentren concientizados y capacitados sobre la importancia de la educación inclusiva, para que de esta forma adquieran interés por participar en la elaboración de tal proyecto.

En cuanto a la idea de que se deje participar a los docentes en el proceso de pensar la inclusión, es importante aclarar que esto no implica que de ellos depende encontrar la solución a la inclusión educativa ni que de ellos dependa la inclusión en la escuela. Tampoco hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todos los alumnos, incluido aquellos estudiantes más vulnerables (Ainscow y Echeita, 2017). Sin embargo, a lo que sí se puede aspirar es a conseguir instancias de diálogos que

permitan enfrentar el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva esta transformación en un horizonte democrático hacia la inclusión social. Para lograr este cometido no se puede depender únicamente de los docentes, más bien, se requiere de la participación de toda la comunidad local, es decir, las familias, los líderes políticos y religiosos y los medios de comunicación. Además de aquellos que tienen la responsabilidad de la gestión del sistema educativo en el ámbito local o regional (Ainscow y Echeita, 2017).

Respecto a la capacitación de los docentes, es necesario que la formación de los mismos se articule entre el aprendizaje de la construcción del criterio profesional y sobre todo en la construcción de la autonomía, debido a que esta permite realizar mejor la tarea cuando las condiciones reales no son las esperables (Perrenoud, 2014). Por otra parte, si aspiramos a ser profesionales, los enseñantes necesitamos construir y actualizar los saberes necesarios para el ejercicio, tanto personal como colectivo en autonomía y responsabilidad.

De acuerdo con el punto de vista de Perrenoud, la autonomía y la responsabilidad van de la mano de la gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad permite el desarrollo permanente, según la experiencia y los saberes de cada uno. Sin embargo, también es necesario reconocer que "(...) Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados" (Perrenoud, 2014, p.14,15). Por este motivo, la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir, los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción. En vista de esto la práctica reflexiva surge como el camino a seguir, debido a que tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí los diversos saberes, además de ello, se destaca por ser una pedagogía que promueve un compromiso con el futuro, en nuestro caso centrada en conseguir un mundo más justo en lo social, un mundo en el cual prime los discursos de crítica y la posibilidad, en unión con los valores de la igualdad (Giroux, 2008). Por otra parte, es necesario advertir que una práctica reflexiva es una postura la cual se debe tomar permanentemente por parte del interesado y más aún cuando tenemos en cuenta que

es una pedagogía fundada en la ética, en el respeto por la dignidad y la formación del educando en base al cumplimiento de sus derechos (Freire, 1999).

Por otro lado, es importante destacar que el concepto de practicante reflexivo en el oficio del enseñante se encuentra en una situación desventajosa comparado con el oficio de la ingeniería o medicina, debido a que las mismas se basan en las ciencias duras para justificar sus descubrimientos, avances y teorías. En cambio en el oficio del enseñante las ciencias que más aportes generan son las ciencias humanas, correspondientes a la psicología y las sociales (Perrenoud, 2014) y estas no cuentan con el mismo prestigio de las ciencias duras. Aun dejando de lado las disputas por el prestigio de las ciencias, el hecho de formar un practicante reflexivo no es tarea sencilla ni inmediata. De acuerdo con Perrenoud no se puede abarcar todo en la formación inicial, debido al tiempo de cada oficio, en oficios que requieren más tiempo como el nuestro (de cuatro años), se vuelve necesario definir prioridades, priorizar las situaciones profesionales más comunes y problemáticas a principio de carrera, y contemplar la poca experiencia con la que cuenta el practicante.

De los cuatros puntos recomendados por el autor me gustaría destacar dos de ellos: en primer lugar, la importancia y la necesidad de realizar investigaciones en la formación magisterial, las cuales tengan en cuenta las principales problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes de la carrera y a las necesidades más comunes del sistema educativo. De esta forma se puede establecer una buena base para abordar cualquier problemática. Esto permitirá darle más relevancia a la formación sobre la inclusión y la singularidad de sujetos y situaciones. En segundo lugar, la importancia de tener en cuenta las preocupaciones de los estudiantes que tienden a dramatizar ciertos problemas y subestimar otros. Para ello es necesario generar encuentros para dialogar sobre las problemáticas a las que enfrenta su oficio; de esta forma los mismos estudiantes podrán establecer qué problemáticas requieren mayor prioridad.

Respecto a este último punto encontramos un interesante enfoque con María Davini sobre el concepto de habitus pues la autora enfoca el concepto hacia nuestras prácticas docentes (2015). Establece que el concepto de habitus hace alusión a un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares” (Davini,

2015, p.25), sin ser producto de la obediencia a reglas, a un colectivo o aún director que organice esas estructuras. De ahí que cabe cuestionar con qué clase de hábitos nos formamos los estudiantes magisteriales y buscar la forma de impulsar el hábito de una práctica reflexiva.

En definitiva, es relevante responder a por qué se vuelve necesaria una práctica reflexiva en el tema de la transformación de las condiciones de exclusión educativa. Antes de abordar este punto es necesario establecer que la formación en base a una práctica reflexiva según Freire, es una tarea que debemos hacer por nosotros mismos en comunión con el profesor formador, de manera que esta no se puede desprender de ningún manual, instrucción o profesor intelectual que escribe desde el centro de poder (1999). Es por ello que esta depende de la curiosidad que demuestre el estudiante y en como el docente la trabaje. Entonces esto implica reconocer la necesidad de cuestionar el nombre de nuestro centro de formación; Institutos “Normales”, al hacerlo nos daremos cuenta que el término “Normales” se centra en fomentar la curiosidad por el aprendizaje de estrategias didácticas para niños “normales” o dentro de la “norma”, dejando de lado la curiosidad por las estrategias didácticas que abordan a niños con singularidades. Es importante aclarar que la idea de cuestionar el nombre implica reconocer que desde el proceso de fusión de los Institutos de Señoritas y Varones en 1935¹³ el centro ha continuado con el mismo nombre, pese a que desde 1990¹⁴ el término de inclusión educativa ya era contemplado por la Unesco, por esta razón desde sus orígenes este instituto se ha centrado en fomentar una ideología excluyente en base a una formación docente normalizadora en Institutos para Normales.

Por otro lado, en cuanto más me acerco al ejercicio de una práctica reflexiva; me doy cuenta de que esta práctica me permite conocerme mejor, es decir me permite percibir la o las razones de porqué es así mi pensar (Freire, 1999). En esta oportunidad me permite encontrar los argumentos para denunciar la necesidad de

¹³ Breve Síntesis de los Institutos Normales.

http://iinn.cfe.edu.uy/images/Archivo_Historico/Articulos/breve_historia_de_los_IINN.pdf

¹⁴ De la Integración a la Inclusión: evolución del concepto.

<https://coraelizondo.wordpress.com/2016/04/04/de-la-integracion-a-la-inclusion-evolucion-del-concepto/#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20surge,del%20sistema%20de%20educaci%C3%B3n%20formal.>

una práctica basada en el paradigma de la inclusión. Por otra parte la práctica reflexiva es posible gracias a la reflexión crítica, debido a que la misma se vuelve una exigencia de la relación entre Teoría/Práctica como consecuencia de la búsqueda de la coherencia entre ambas, es decir que sin reflexión la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo (Freire, 1999). Por esta razón la práctica reflexiva es la herramienta idónea para abordar el tema de la exclusión educativa porque permite evidenciar las condiciones actuales de nuestro sistema educativo (excluyente) y a su vez confrontarlo con un paradigma que busca afrontar estas condiciones mediante la idea de una transformación educativa que fomenta la inclusión.

Por otra parte, la “práctica” representa el hacer como la actividad en el mundo de lo real y visible. Es decir, que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Es así que esta visión “(...) restringida de la práctica oculta que no hay hacer sin pensar, que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración de los mismos, así como las diversas nociones o imágenes del mundo” (Davini, 2015, p.24). En otras palabras, acción y pensamiento van de la mano y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias como resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. Sin embargo, la autora plantea que si bien un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elabora soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Esto no supone por parte del profesional la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos histórica y socialmente, es decir no implica que haya elaborado un trabajo reflexivo.

Davini argumenta que existen espacios de decisiones reflexivas en la práctica, en específico menciona tres espacios o momentos: zonas indeterminadas, zonas reguladoras y zonas conscientes (2015). La zona indeterminada es justamente determinada por el habitus pues responde a una serie de interacciones entre los miembros de cada grupo. Son costumbres, rituales y rutinas construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. Si bien es un saber popular que implica el saber hacer en la acción, no puede justificarse o fundamentarse de modo consciente; aún así, es provechoso en la práctica (2015).

Las zonas reguladas hacen referencia a las dimensiones de la práctica regladas en las instituciones a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones. Se trata de todas aquellas órdenes que presentan un constreñimiento en las decisiones individuales de los docentes. Es necesario aclarar que instituciones y organizaciones no son comprendidas como lo mismo y en las prácticas de las organizaciones, estas pueden analizarse, ser objeto de reflexión y generar una negociación de acuerdo al interés de los grupos (Davini, 2015).

La zona consciente refiere a las que en sentido estricto permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Debido a que las personas no son meras “ejecutoras del habitus y de las regulaciones externas, estas tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular en las profesionales” (Davini, 2015, p. 28).

Por otra parte, según Davini los individuos pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, aún son resultado de un proceso social en el que incide el intercambio con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo como el acceso a fuentes de información y de conocimiento (2015).

El análisis de las zonas permite comprender lo expuesto por Contreras (1997), quien estudió cómo los docentes tienden a limitar su entorno de acción y reflexión en el aula, analizando e interpretando situaciones siempre, dentro de los mismos parámetros. El exceso de responsabilidades e inseguridad los lleva a aceptar condiciones reglamentarias y tecnocráticas, que proporcionan una seguridad aparente (zonas intermedias). A su vez, la regulación burocrática y externa, impide atender simultáneamente las necesidades de sus alumnos y las exigencias de control. Esto genera que en la insatisfacción en la tarea docente, los sentimientos de responsabilidad conduzcan al aislamiento y desplazamiento de la culpa hacia los contextos más inmediatos (los alumnos, los padres, los colegas o el funcionamiento del centro). Sin embargo, dado a cómo se encuentra definido el trabajo y oficio docente, esta definición aísla del análisis el sentido de la enseñanza y los fines que pretende. De esta forma, los docentes se convierten en funcionarios sometidos a la autoridad burocrática.

Bajo estas condiciones, la reflexión de los docentes queda restringida y aislada al desempeño de los saberes prácticos en el aula. En otras palabras su accionar y reflexión queda reducido al currículo técnico; el mismo es comprendido como el conjunto de elementos que sirven para la organización del conocimiento que ha de ser enseñado, como una guía técnica fácil de aplicar (Luis, G y Hector, G, 2009)¹⁴. Por otra parte, en lo que se refiere al currículo en educación superior este se ha centrado en propiciar la acumulación de saberes en base al objeto del conocimiento (ciencia, tecnología, técnica, arte), y no tanto en atender el desarrollo integral del individuo (ético, moral, social, político, emocional), ni en los requerimientos sociales (Luis, G y Hector, G, 2009). Tal vez esta sea una de las razones por las cuales los docentes tienden a entrar en el círculo vicioso de limitar su accionar y reflexión (Contreras, 1997), y dejar de lado el desarrollo integral del individuo.

No obstante, es importante aclarar que el conocimiento que fue transferido al educando no es el problema, más bien es la forma en como fue transferido al mismo; en base a una enseñanza “bancaria”, la cual deforma la creatividad del educando y el educador (Freire 1999). Es por esta razón que es necesario que el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudiza su curiosidad y estimula su capacidad de arriesgarse, de aventurarse hacia una duda rebelde y una curiosidad no fácil de satisfacer (Freire 1999).

Para lograr tal cometido es necesario que el docente parta desde una racionalidad emancipadora fomentada en la crítica a aquello que es restrictivo y opresivo; la auto reflexión con acción social permite diseñar las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes, no explotadoras y permiten denunciar la exclusión (Giroux, 1992 citado por Luis, G y Hector, G, 2009). De acuerdo con el pensamiento de Freire estamos ante las características de un “educador problematizador” (1999); el que es capaz de abordar y promover el diálogo entre el contenido del currículum con las necesidades y problemas del contexto (político, social, económico, cultural e histórico) que rodea al individuo, generando así una práctica reflexiva (zonas conscientes).

¹⁴ Luis, G y Hector, G, 2009

De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica.

<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2159/3356>

Por último, desde el punto de vista de Smyth (1987), la forma de romper con esta visión meramente técnica es desarrollar una perspectiva crítica sobre la enseñanza y sobre las concepciones sociales en las que esta se sostiene. Para ello es necesario cuestionar qué debería ser una enseñanza valiosa, y no preguntar tanto el cómo. El autor explica que al “aumentar el compromiso por dotar la enseñanza de valor se empezará a preguntar el sentido de la misma y de esta forma el profesor empezará a emanciparse y mostrar su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y transformación social” (En Contreras, 1997, p.116).

En resumen, en este apartado abordamos la idea de profesionalización del oficio del enseñante que propone Perrenoud (2014); destacamos la importancia de la autonomía en la formación docente y por el otro, advertimos el peligro que corre nuestra formación por una visión técnica de la educación. Se trata de una mirada centrada en qué tipo de instrucciones se aplican para asegurar una inclusión, en vez de reflexionar como plantea Contreras (1997), sobre qué debería de ser una enseñanza valiosa. Esto nos permite cuestionar qué deberíamos considerar como valioso para una enseñanza inclusiva. Por otra parte, abordamos a Freire (1999) y Davini (2015), en la búsqueda de responder a por qué se vuelve necesaria una práctica reflexiva; por último, a lo largo del apartado abordamos algunos aportes de Poggi (2013), Ainscow y Echeita (2017) sobre la importancia de que los docentes y la comunidad local participen en el proceso de inclusión educativa.

La importancia de la experiencia en la enseñanza

Para realizar este apartado es necesario establecer qué entendemos por la palabra “experiencia”, debido a que es una “palabra que casi siempre se usa sin pensar, (...) sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (Larrosa, 2018, p.2). A modo de introducción podemos referirnos a la experiencia como “eso que me pasa” pues según Larrosa la experiencia supone en primer lugar un acontecimiento el cual no depende de mí; no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis intenciones. No depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (2018). Es algo “que no soy yo” y significa “que es otra cosa que yo”. A este suceso el autor lo explica bajo tres principios: exterioridad, alteridad y alineación.

El principio de exterioridad hace referencia a que no hay experiencia sin la aparición de un alguien o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento que en definitiva sea exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí; y así que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy o que está fuera de lugar. Es decir, para que exista experiencia debe de existir un acontecimiento el cual sea completamente ajeno a nosotros en todos los aspectos anteriormente mencionados y que sea un acontecimiento evidenciado y vivido por nosotros. Por otra parte, el principio de alteridad hace referencia a que eso que me pasa, tiene que ser otra cosa que yo. No puede ser otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (Larrosa, 2018). Por último, el principio de alineación consiste en que eso que me pasa tiene que ser totalmente ajeno a mí. En otras palabras, eso que me pasa “no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad” (Larrosa 2018, p. 3).

En base a lo expuesto las experiencias seleccionadas para realizar el ensayo son válidas porque la primera consistió en la aproximación a un niño con diagnóstico TEA. En esa oportunidad me encontraba en la práctica de observación de primer año y me habían designado a observar un primer grado; a pesar del poco tiempo de permanencia se estableció un vínculo con los niños, en especial con uno de ellos. Un niño como cualquier otro; sin embargo, a los dos días la maestra adscripta nos manifiesta su sorpresa por el comportamiento e incremento en la participación de este niño. El niño presentaba un diagnóstico TEA y nuestra llegada había influido favorablemente a su desempeño en el aula. De acuerdo con la maestra era un niño al cual los ruidos fuertes le asustaban, se escondía debajo de la mesa, no hacía contacto visual por mucho tiempo y tenía una mirada dispersa. Por lo cual tanto mi compañera como yo quedamos sorprendidos y al día siguiente centramos la observación en él pero para nosotros continuaba siendo un niño como cualquier otro del grupo. Es necesario aclarar que la sorpresa se generaba en gran parte debido a que nunca contemplamos la posibilidad de encontrarnos con un niño con singularidades, es decir era algo impensado hasta ese momento, una realidad totalmente ajena a nosotros, por ello la necesidad de observar con más atención al

niño, sin embargo la mayor sorpresa para nosotros fue el no saber que estábamos haciendo para generar tal efecto en él, por este motivo continuamos con la práctica con la normalidad de los primeros días.

Llegados a este punto podemos decir que estamos ante los principios de exterioridad y alineación, dos principios que definen la experiencia como tal. Ambos principios se encuentran representados a través del mismo motivo, la sorpresa, sin embargo generan cosas diferentes en mí; el principio de exterioridad se encuentra reflejado a través de la sorpresa de encontrarme con un niño con TEA dentro del ámbito educativo por primera vez pero la sorpresa en sí, se genera debido a que nunca contemple la posibilidad de encontrarme con un niño que presente singularidades de esta índole. Por esta razón el principio de exterioridad se hace presente, el mismo hace referencia a que no existe la experiencia sin la aparición de un alguien o de un otro (Larrosa 2018). Por otro lado, la sorpresa de influir en un cambio en la actitud del niño y el no saber el por qué de tal cambio refleja el principio de alineación; el mismo se caracteriza por eso “que se genera en mí” o eso “que pasa en mí”, no depende de mí, no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis intenciones, ni de mi saber, en otras palabras no es algo que yo busque generar, es algo que no puede estar previamente capturado o apropiado por mí (Larrosa 2018).

No obstante, la segunda experiencia se desarrolló en mi práctica de tercer año, en la cual tenía un rol totalmente distinto a la práctica de observación y me encontraba dando clases con otro grado de responsabilidad. En esta práctica, al llegar a la clase se me informa que contábamos con un niño con diagnóstico TEA y el niño presentaba características totalmente diferentes respecto al niño de la práctica de observación. La principal dificultad que presentaba era la comunicación debido a que era un niño al cual no le agradaba conversar; a esta dificultad se le agrega el rechazo por parte del mismo a las propuestas adaptadas por causa de ser diferentes a las del resto del grupo; por último su facilidad para dispersarse con lo primero que llamará su atención (una mosca, un papel, un lápiz, lo que fuera), contribuyeron a que mis tres intentos de aproximación con propuestas de enseñanzas fueran un fracaso. Por esta razón, la maestra adscripta me ofrece la oportunidad de centrarme en el resto de la clase y dejar que ella se encargue del niño; lo acepté debido a mi escaso tiempo, mi desinterés por la problemática y mi falta de información. En ese momento me pareció

una solución práctica, debido a que podía priorizar materias del teórico y la maestra se encargaría de ofrecer una mejor integración del niño. Sin embargo, al terminar el año, el niño nunca tuvo una integración y menos una inclusión educativa desde mi propuesta de enseñanza. Desde la perspectiva de Davini, lo que ocurrió fue un predominio de las zonas indeterminadas y reguladas de la práctica sobre las zonas conscientes (2015). En otras palabras al aceptar la división del trabajo planteado por parte de la maestra (zona regulada) partiendo de la idea de que la misma por experiencia podría hacer mejor el trabajo (zona indeterminada) supuso abandonar la reflexión de mi práctica educativa, de modo que el análisis de porque al momento de dar clases el niño quedaba al margen de las mismas y se constituía en un rostro que simplemente estaba ahí “ocupando una silla” pero sin hacer nada, nunca se realizó a lo largo del año.

Esta situación generó una especie de molestia moral en mí; sentía que no habíamos respetado los derechos de ese niño a tener una educación. No me había tomado el tiempo de reflexionar y pensar que también es un niño que tiene derecho a la educación como cualquiera. Al pasar el tiempo me preguntaba si cada vez que me encuentre frente a un niño con singularidades, voy a omitir su existencia sólo por el hecho que él o ella no puede aportar, participar o comportarse al igual que el resto de sus compañeros; por otra parte me cuestionaba si será que el niño tiene que cambiar o soy yo el que tiene que cambiar su mirada y afrontar esta situación desde otro lugar. Además, por qué tengo que cambiar yo, si el problema no es mío. Estos pensamientos, ideas y sentimientos de molestia hizo que empezara a involucrarme con la problemática de la inclusión.

De acuerdo a lo expuesto y contemplando la definición de Larrosa podemos decir que son experiencias que presentan el principio de exterioridad, debido a que en los dos casos ocurre un acontecimiento ajeno a mí (la aparición de niños con tea en el aula). Por otra parte, estos acontecimientos cumplen con el principio de alteridad a causa de que son acontecimientos que irrumpen dentro de un espacio simbólico, mi espacio simbólico, sobre mi “consistencia cultural” (Skliar citado por Pérez, M (2014), p. 6)¹⁵. Por último, los acontecimientos cumplen con el principio de alineación porque

¹⁵ Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar.
<https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/CL19?mode=full>

la situación de encontrarme con estos niños con diagnóstico TEA, fue algo completamente ajeno a mí: nunca había tenido ningún tipo de contacto en ningún tipo de ámbito, bien sea familiar (conocidos, amigos, vecinos), trabajo o clubes; presentó un nulo contacto con prácticas educativas y cotidianas de esta índole, debido a mi falta de interés sobre la problemática hasta ese momento.

Es necesario tener en cuenta otra dimensión del concepto de experiencia: esta dimensión se encuentra bajo tres principios o aspectos que el autor denomina, reflexividad, subjetividad y transformación. Esta dimensión se centra en evidenciar que ese acontecimiento que pasa, genera en mí algo. Ese acontecimiento no pasa ante mí o frente a mí, sino a mí; es decir, la experiencia supone un acontecimiento exterior a mí pero el lugar de la experiencia soy yo (Larrosa, 2018). La expresión es "en mí", hace referencia a mis palabras, mis ideas, mis representaciones, mis sentimientos, mis proyectos, mis intenciones o mi voluntad. En conclusión, hacer referencia a dónde se produce la experiencia y que ella tiene lugar en mí. Por esta razón, puedo decir que las dos situaciones pasaron en mi espacio simbólico, en mi "consistencia cultural", en mis ideas y mis sentimientos. Para ser más específicos, me hicieron reflexionar en que no somos tan profesionales como Perrenoud (2014) establece en un principio en su idea de profesionalizar el oficio del enseñante; se volvió muy difícil gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real sin una formación que promueva la razón práctica y el tiempo o el espacio para el ejercicio de la reflexión. Sin poder confrontar los saberes de la experiencia basados en un diálogo con autores que me ayuden a seleccionar una determinada postura ante eso que me pasa.

Por otro lado, las dos experiencias generan en mí un sentimiento de incomodidad el cual no me dejaba tranquilo, parecido al concepto de sujeto ético que establece Carlos Skliar (2008); parecido porque esta inquietud en realidad proviene de un sentimiento de vergüenza de no haber atendido o dado más atención a la problemática de la inclusión y en especial al TEA. Es decir, no es un sentimiento que pueda ser destacado como "noble"; no es un sentimiento que surge por la preocupación de la existencia del otro, más bien, es un sentimiento que surge de la falta de conciencia por el otro: ¿por qué no me di cuenta antes de la existencia del otro?.

Por otra parte, este sentimiento es desencadenado por la tercera experiencia¹⁶, cuando recibo información del taller y la pongo en práctica, los resultados de la misma me generan la necesidad de reflexionar sobre la importancia de la inclusión y pensarla como algo más que solo integración porque hasta ese momento para mí inclusión e integración eran sinónimos. Por otro lado, el hecho de haber podido hacer algo me hace pensar que pude manejar la situación desde otro enfoque y que no me quedé sin hacer nada como sucedió en las dos primeras experiencias. Esto genera en primera instancia un grado de satisfacción personal y profesional, y a su vez, implica considerar que algo en mí cambió. Es por esta razón que decido mirar hacia dentro de mí y de mi formación, preguntándome si las dos veces que dejé pasar por alto los encuentros con niños con TEA fue por qué no tenía el tiempo suficiente para brindarle a la problemática, o si fue por qué durante mi formación no conté con instancias o momentos que hicieran reflexionar, pensar y darle importancia a esta temática. Y al fin, apliqué un recurso tan sencillo y humano como comunicarme con una singularidad y no una técnica.

Llegados a este punto de la reflexión, considero que ambas, el tiempo, junto a las exigencias por un lado, y la ausencia de una formación y espacios de reflexión sobre la temática por otro, fueron causantes de tomar la decisión de pasar por alto los encuentros; sin embargo debido a la experiencia no pude dejarlo pasar por alto hasta el punto de querer transformarme.

De acuerdo con el punto de vista de Jorge Larrosa lo expuesto en el párrafo anterior refleja el principio de reflexividad, debido a que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Supone un movimiento de exteriorización (de ida), de salida hacia fuera; un movimiento que va al encuentro con eso que pasa. A su vez supone un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé y en lo que yo quiero (2018). Por otra parte, se encuentra presente el principio de subjetividad porque me determinó como el sujeto de experiencia; así y, en otras palabras, la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de dejar que algo le pase al sujeto, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus

¹⁶ Narrada en las páginas 26 y 27 del ensayo.

sentimientos, a sus representaciones. Y es precisamente lo que busco al realizar este ensayo: expresar o poner por escrito esas palabras e ideas que generaron estas situaciones en mí.

Por otro lado, el acontecimiento de expresar lo que generan estas situaciones en mí, supone según el autor, estar dispuesto a la transformación; se trata que esas ideas planteadas al inicio pueden cambiar a lo largo del ensayo porque el sujeto de la experiencia no es un sujeto del saber, o un sujeto del querer o un sujeto del poder: es un sujeto de la formación y de la transformación.

Por último, encontramos una última dimensión la cual tiene como principios el pasaje y la pasión. Estos conceptos aluden a que si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, debido a que eso “que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca o un rastro (Larrosa, 2018). Por esta razón, el sujeto de la experiencia no es, en principio, un sujeto activo o un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente o pasional. En vista de que la experiencia no se hace, sino que se padece, considero que este fue mi caso (Larrosa, 2018).

Para finalizar, quiero destacar la idea que nos proporcionan Contreras y Pérez de Lara (2010), sobre la experiencia y la enseñanza. Según los autores la experiencia es la encargada de poner en marcha el proceso de pensamiento, pensamos como producto de las cosas que nos pasan y a partir de lo que vivimos como consecuencia del mundo que nos rodea, experimentamos como propio, y somos afectados por lo que nos pasa:

“Es la experiencia la que nos marca la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas, que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o insatisfacción de nuestro anterior pensar” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21).

De acuerdo con el punto de vista de Contreras y Pérez de Lara (2010), la propia idea de educación se encuentra ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos. Primero porque toda práctica educativa busca ser experiencia y esto significa que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar. El segundo, consiste en comprender que la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto a experiencia se refiere, es decir, según es vivida por

sus protagonistas y atendiendo lo que les supone, a lo que les significa y a lo que les da que pensar. Por lo tanto investigar la experiencia educativa (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas. Precisamente esta idea me permite dejar de manifiesto mis vivencias dentro de las prácticas educativas pues se trata de experiencias que despertaron en mí ese pensar, invitándome a reflexionar acerca de la realidad educativa de la inclusión de niños con (TEA) dentro de la escuela y en la formación que realizamos los docentes para desarrollar una inclusión educativa.

Por último me gustaría destacar una idea más de estos dos autores; de acuerdo con ellos, enseñamos sin ninguna certeza sobre cuáles serán las consecuencias de nuestra acción como docentes. “La pedagogía, cuando funciona, es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar, no tiene valor en la economía de lo explicable en educación” (Contreras y Pérez, 2010, p. 249). De esta forma argumentan que el aprendizaje llega como una sorpresa y se trata de una sorpresa no sólo para los otros, sino también para uno mismo.

Es pertinente analizar cómo se presenta la misma situación con la Didáctica, pero está en cambio no tiene escapatoria ya que se presenta a sí misma como un saber para orientar la práctica docente o educativa en general. Y como asignatura en Magisterio, se encuentra sometida a la exigencia de propiciar de forma inmediata respuestas prácticas para estudiantes que ven muy cerca la posibilidad de hacerse cargo de un grupo de alumnos y alumnas en el aula. Por lo cual, hay una ilusión por parte de los estudiantes de que existen respuestas claras, unívocas, eficaces y comunicables que si las supieran les evitarían las incertidumbres ante lo imprevisible, porque saben que es lo que necesitan atender y a la vez lo que les produce más temor: ¿qué hacer ante lo que no sabes qué hacer? (Contreras y Pérez, 2010).

Si a esta idea la relacionamos con lo expuesto por Contreras (1997), sobre el hecho de que muchas veces los enseñantes tienden a limitar su entorno de acción y reflexión en el aula, analizando las mismas situaciones bajo los mismos parámetros siempre, es más entendible el porqué muchos enseñantes optan por aceptar condiciones reglamentarias y tecnocráticas que ofrecen una respuesta inmediata dejando de lado su autonomía y posibilidad de reflexionar en su accionar en la

práctica. Por otra parte, al ser condiciones propiciadas por ANEP y una estructura hiper jerárquica, estos quedan bajo un estado de seguridad y protección aparente.

A modo de resumen, en este apartado abordamos el concepto de experiencia propuesto por Jorge Larrosa (2018), debido al mismo pudimos encontrar las palabras para explicar eso “que me pasa” (los sentimientos de molestia, vergüenza e indignación); por otro lado conseguimos identificar algún origen de estos sentimientos en el encuentro con niños con TEA a lo largo de los cuatro años de práctica. Sin embargo, la falta de conciencia por la existencia del otro, trae al fin el efecto de una experiencia: “eso que me pasa”. En vista de estas experiencias es que reflexiono a lo largo de todo el capítulo en cómo poder evitar ese tipo de pensar o accionar en nuestra formación. Por otra parte, abordé los aportes de Contreras y Pérez (2010) para relacionar la idea de experiencia con la educación. De acuerdo con los autores, la propia idea de educación se encuentra ligada a la experiencia porque toda práctica educativa busca ser experiencia (como algo que da que pensar); luego porque la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto a experiencia se refiere, esto es, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les da que pensar.

Me aproximé a dos grandes reflexiones que me interpelan: por un lado entender porqué ocasionalmente los estudiantes optan por seguir instrucciones y abandonar su autonomía cuando la Didáctica no tiene soluciones a sus problemas; además, la necesidad de pensar en una pedagogía la cual tenga como horizonte la emancipación y la inclusión; orientarnos hacia ella incluso y a pesar de no encontrar respuestas inmediatas debido a que cuando la “pedagogía funciona, es irrepetible y no se puede copiar, vender o intercambiar “(Contreras y Pérez, 2010, p. 249). Resaltamos que la experiencia que deja en cada uno de sus protagonistas es única y subjetiva y aún así, esta permite al docente reflexionar en su accionar. Ello nos posibilita ser capaces de pararnos desde una determinada postura para pensar éticamente la inclusión educativa, además de comprender mejor el tipo de accionar a seguir.

Síntesis teórica

Para concluir con este apartado, es pertinente señalar algo que puede parecer redundante pero que desde mi punto de vista basado en el pensamiento de diferentes autores como; Freire, Jorge Larrosa y Skliar, es la clave a la hora de abordar y pensar en la inclusión educativa. Es decir, señalar la necesidad de que los docentes comiencen a pensar en una pedagogía la cual tenga como horizonte la emancipación y la inclusión; orientarnos hacia ella a pesar de no encontrar respuestas inmediatas debido a que cuando la “pedagogía funciona es irrepetible y no se puede copiar”(Contreras y Pérez, 2010, p. 249). Aún así, es de suma importancia realizar tal ejercicio porque al hacerlo el docente comenzará a emanciparse y mostrar su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y transformación social” (En Contreras, 1997, p.116). En esta oportunidad pensar en una educación inclusiva la cual influya en la reorganización de nuestro sistema educativo por uno más justo; el cual contemple las singularidades de sus estudiantes y no por estas excluirlos del mismo. Para ello es necesario que el docente parta de una racionalidad emancipatoria, debido a que esta última busca criticar aquello que es restrictivo y opresivo, fomentando así la acción que sirva a la libertad y al bienestar individual (Luis, G y Hector, G, 2009). Por esta razón, este paradigma presenta de forma innata los principios de la crítica y la acción. En consecuencia, es un paradigma que requiere de una práctica reflexiva por parte del docente, debido a que la crítica exige la autorreflexión y está a su vez exige la acción social; a partir de estos dos principios se crean las condiciones materiales e ideológicas para establecer y elaborar relaciones inclusivas en nuestro sistema educativo. Por otra parte, es importante aclarar que el ejercicio de una práctica reflexiva no es sencillo y menos aún cuando este requiere ser realizado en base a un paradigma de inclusión el cual no es abordado en su plenitud por nuestro centro de formación.

En el transcurso del ensayo creo haber podido identificar las condiciones materiales e ideológicas para poder acercarme a una pedagogía que afronte la inclusión. Respecto a las condiciones materiales; fueron las denuncias realizadas en este ensayo ante la necesidad de que las políticas públicas apoyen los proyectos de

inclusión, a su vez que estos se encuentren en proyectos educativos a largo plazo y que en la construcción de los mismos se deje la participación de toda la comunidad involucrada, además de establecer evaluaciones que contemplen la inclusión en nuestro sistema educativo porque lo que se mide en este, se lleva a cabo (Ainscow y Echeita, 2017). Por otro parte, observamos la falta de formación en los futuros maestros de educación primaria sobre esta problemática, hecho que se explica con todo lo anteriormente mencionado más la idea de que nos encontramos ante una sociedad excluyente (Poggi, 2013), en la cual los Institutos Normales desde sus orígenes han centrado su atención en la formación docente normalizadora dejando de lado toda clase de formación que involucre abordar las singularidades de aquel individuo que es considerado como "anormal".

En cuenta a las condiciones ideológicas, observamos la necesidad de un sujeto ético de la educación; comprendido como aquel que no puede "dormir", que no puede "reposar" cuando sabe que la existencia del otro está amenazada (2008). Por otro lado, la construcción del sujeto ético propuesto por Skliar se encuentra en sintonía con las características del educador problematizador; el mismo es capaz de reconocer y respetar la conciencia moral del educando, esto le permite abordar y promover el diálogo entre el contenido del currículum con las necesidades y problemas del contexto (político, social, económico, cultural e histórico) que rodea al individuo, generando así una práctica reflexiva (Freire 1999). En otras palabras, al respetar la conciencia moral del niño el docente puede abordar experiencias educativas en las cuales se contemplen diferentes posicionamientos teóricos que lleven al educando a identificar las perspectivas que sirven a los interés de dominación y cuando estas expresan regularidades invariantes (Luis, G y Hector, G, 2009). En cuanto a la práctica supone por parte del docente realizar la acción que fomente la curiosidad del educando por saber que se puede hacer ante las perspectivas de dominación, esto lo llevará a gestionar el desarrollo moral y ético del educando (Freire, 1999), en esta oportunidad centrado en el respeto por la dignidad humana.

Por último, debemos resaltar la necesidad de la coherencia entre la teoría y la práctica, a causa de que sin la misma la teoría sería palabrerío y la práctica activismo

(Freire 1999), el ejercicio de ir tras la coherencia de ambas se traduce en el ejercicio de la reflexión en nuestras prácticas. Sin embargo no debemos olvidarnos de que la búsqueda de la coherencia entre teoría/práctica no es el único factor para hacernos reflexionar, de acuerdo con Jorge Larrosa la experiencia en nuestra práctica es quizás el factor más determinante a la hora de activar el interruptor de la reflexión e ir en búsqueda de “eso que me pasa” (2018), o en palabras de Freire en búsqueda de la curiosidad epistemológica, la cual permite alcanzar el conocimiento cabal del objeto (1999).

Reflexiones finales

Para concluir con este ensayo me gustaría compartir las dos grandes reflexiones que se desprendieron al momento de realizar el mismo. La primera reflexión que me gustaría destacar es el cambio de mentalidad que tuve que realizar al momento de hacer este ensayo, debido a que en el comienzo me centré en buscar soluciones o respuesta a mis interrogantes pero desde un enfoque técnico. En otras palabras, me centré en aspectos médicos y en autores que establecen ciertos enfoques o métodos a la hora de tratar con personas que presentan TEA. Esto hizo que elaborara la falsa idea de que si seguía y contemplaba estas instrucciones estaría realizando la correcta inclusión del niño, sin embargo, lo que en realidad estaría realizando de seguir estas instrucciones es la correcta integración del mismo. Es por ello que una vez comprendido el concepto de inclusión desde la perspectiva de Skliar (2008) y Ainscow (2017), comprendí que mi primer acercamiento a la problemática era incorrecto, porque el mismo se centraba en conseguir herramientas e información para abordar el niño, pero el problema con esta forma de pensar es que de cierta forma se parece a la pedagogía del oprimido que Freire crítica. Es decir, me centré en pensar soluciones para él y no en pensar soluciones con él (1999); tener en cuenta su perspectiva acerca de la problemática, y tener en cuenta la idea de que siempre se puede construir con el otro. Esto me hizo dar cuenta de la importancia de pensar el problema más allá de las soluciones a corto plazo, y empezar a afrontarlo desde todas las perspectivas posibles. Implicó de mí parte dejar de ver a la didáctica como la única y absoluta fuente de soluciones a las problemáticas educativas y empezar a

centrarme en la pedagogía, que a pesar de que no tenga todas las soluciones esta sirve de punto de partida para enfrentarlos, debido a que “no queremos inventar la rueda de nuevo” sino partir de ella para construir algo nuevo o mejor. En cuanto a lo abordado en el ensayo puedo decir que no encontré una solución a la problemática, pero sí un nuevo enfoque y una nueva forma de pensar sobre la inclusión, el cual me hace querer ser partícipe en la construcción de la solución.

Por otra parte, comprendí que por más que nos centramos en manejar la teoría y ser muy buenos en la práctica, sino somos coloquialmente hablando “buenos tipos” o “buenas tipas”, los cuales entiendo como sujetos sensibles ante la existencia del otro, que se preocupan por el otro, que tienen en consideración al otro, es decir ser sujetos éticos de la educación (Skliar, 2008), de nada sirve tal acumulación de saberes sino logramos utilizarlo en pos del otro. En este caso contribuir al respeto humano por el otro, bien sea abordando situaciones que fomenten la reflexión por parte de los educandos en esta problemática o a través del ejemplo en nuestra práctica diaria.

Por último, se vuelve necesario dejar interactuar la acumulación de saberes con nuestras experiencias en la práctica, o dicho de otra manera, darle lugar e importancia a nuestra experiencia en la práctica con la finalidad de realizar una práctica reflexiva, la cual contribuya a que esos saberes empiecen a quedar con nuestra impronta a la hora de enfrentar “eso que me pasa” (Jorge Larrosa, 2018).

La segunda reflexión, surge ante la necesidad de establecer un posible tipo de accionar en nuestra práctica, el cual surja realmente desde un paradigma inclusivo y no desde una perspectiva integradora. Es por esta razón que voy hacer referencia a un aspecto que considero fundamental de la pedagogía de la hospitalidad propuesta por Skliar (2014)¹⁷. En la misma se pretende ir más allá de la tolerancia por el otro debido a que este concepto es comprendido como el llamado a cargar la diferencia del otro de manera resignada. Desde esta perspectiva se asume una renuncia a tender puentes que posibiliten alguna experiencia con la alteridad. En otras palabras se renuncia a la idea de ponerse en el lugar del otro para poder comprenderlo y se

¹⁷ Pérez, M. A. (2014). Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/CL19?mode=full>

fomenta la preocupación por la mirada con la cual a lo largo de la historia se construyó a las personas singulares y por lo cual el trato a brindar es condicionado por la mirada más socialmente aceptada. Por otra parte, la tolerancia según Miguel Pérez, puede ejercerse siempre y cuando el otro a tolerar se encuentre a una distancia adecuada a la mismidad (2014), es decir, siempre y cuando no implique la construcción de lazos por mi parte con el otro. Es por esta razón que la tolerancia es comprendida como la expresión y recurso último de la incapacidad histórica, que ha tenido nuestra sociedad para con las diferencias.

Por este motivo es que necesitamos de una pedagogía la cual ofrezca un camino alternativo a la tolerancia al otro y esta es la pedagogía en base a la hospitalidad. De acuerdo con el pensamiento de Skliar esta se basa en el acto de recibir al otro dentro de mi morada o identidad. En dicho acto se expone la precariedad del yo o el nosotros para recibir al singular. Esto implica comprender que el otro es un huésped que viene a irrumpir a mi morada, es decir en esta forma de contemplar al otro hay una irrupción y no una invitación, no es que yo voluntariamente lo dejé entrar en mi identidad, más bien este entra en la misma como si de un suceso imprevisto se tratara y yo como buen anfitrión trato de responder de la manera más justa ante su llegada. Por esta razón, esta pedagogía parte de la idea de cómo es la atención que le brindamos al otro debido a que ya partimos de un sí a su llegada a nuestra identidad. En otras palabras, estamos dispuestos a crear lazos que nos permitan el diálogo con el otro, que nos permitan la atención por medio de la escucha a su palabras y a su rostro. Resumiendo, es una pedagogía que nos permite reconocer la existencia del otro desde el minuto uno y nos hace cuestionar cómo podemos acogerlo de la mejor forma posible desde el “yo” y no desde el “ellos”.

Referencias Bibliográficas:

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). República Oriental del Uruguay (2010): Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014.

Autoridades de ANEP & EUROsocial (2020). Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad.

Recuperado de:

<https://eurosocial.eu/wp-content/uploads/2021/05/Libro-EuroSocial-Final.pdf>

ANEP (2018). Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y Para la Elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP). Recuperado de:

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTP finalrevisadob.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTP%20finalrevisadob.pdf)

ANEP. Marco Curricular Nacional. Documento Preliminar en proceso de elaboración y consulta. Abril (2022).

Ainscow y Echeita, (2017). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Alba, C et al (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículum. pdf.

Contreras, J (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Contreras, J y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Davini, M.C (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

DGEIP (2017). Preguntas Frecuentes: Las preguntas acerca de la Educación Inclusiva que no sabía a quién preguntar. Pdf

Florit, H (2019). Prólogo Ceip. Hacia una educación inclusiva con y para todos y todas: un camino recorrido y a recorrer. En Mauri, P y García, S (Coords), Educación inclusiva, un camino a recorrer (pp. 9-13). Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.

Freire, P (1999). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. São Paulo. Brasil.

Gimeno Sacristán, J.(1997). Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica. En Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires:Lugar.

Gimeno Sacristán, J.(1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Luis, G y Hector, G, (2009). De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica. Extraído de:

<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2159/3356>

Margarita Poggi y María del Carmen (2013). Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. IIPE- Unesco. Buenos Aires.

Margarita Poggi y Camila Crosso (2015). El Derecho a la Educación como Proyecto Político. IIPE - Unesco. Buenos Aires.

Palacios, A (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid.

Perrenoud, P (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona.

Peter McLaren, Joe L. Kincheloe (2008). Pedagogía Crítica: *de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona.

Pérez, M. A. (2014). Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. En M. Magallón y J. D. Escalante (Eds.), América Latina y su episteme analógica (227-242). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2010, 9 de marzo) *Ley de Protección Integral de personas con discapacidad*. Instituto Nacional de

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2009, 16 de enero) *Ley general de educación*. Instituto Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2015, 8 de diciembre) *Ley de Sistema Integral de Cuidados (SNIC)*.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>

Skliar, Carlos (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Villalba, M (2009). Trastornos del Espectro Austista (T.E.A) e integración en las aulas. *Quehacer Educativo*, N° 97, p.67-75.

Esta obra está bajo licencia CC BY-NC 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> © 2 por T

