



LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ACERCA DE LOS SABERES QUE LOS ESTUDIANTES CONSTRUYEN EN SU PRÁCTICA PROFESIONAL

The training of teachers in special education: about the knowledge students acquire in their professional practice

Claudia Cavallero

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
ARGENTINA

Recibido: 17-11-23

Aceptado: 29-05-24

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito comunicar avances en relación al estudio de “*los saberes pedagógicos que construyen y ponen en juego, a partir de sus experiencias, los estudiantes del último año del profesorado de Educación Especial, de la F.C.H de la U.N.S.L en el proceso de sus prácticas profesionales, desde la perspectiva de la educación inclusiva*”. Abordamos este estudio desde un enfoque interpretativo contextual y comprensivo hermenéutico, que nos permitió elaborar un estado de situación relevante del objeto de estudio. En este sentido, la información recogida fue codificada y sometida a un proceso de análisis interpretativo desde la articulación entre la teoría y la información empírica. Buscamos generar teoría descriptiva, rica en significados, a partir de la construcción de las categorías relacionadas con los saberes construidos en torno a los procesos de integración-inclusión, encontrando que aún están ligados a los modelos hegemónicos que atraviesan las prácticas de enseñanza. Las unidades de análisis las constituyeron las estudiantes que cursaron la *Práctica VII: práctica profesional docente*, del profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el año 2019, en tanto que las estrategias de recolección de información utilizadas fueron relatos autobiográficos y entrevistas.

Palabras clave: *Saberes pedagógicos- Práctica Profesional- Educación Inclusiva*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to communicate advances in relation to the study of the pedagogical knowledge that students in their last year of Special Education teacher training program of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis build and put into practice, from the perspective of inclusive education. We approached this study from a contextual interpretative and comprehensive hermeneutic approach, which allowed us to elaborate a relevant state of the art of the object of study. In this sense, the information collected was codified and subjected to a process of interpretative analysis from the articulation between theory and empirical information. We seek to generate descriptive, meaningful theory, based on the construction of the categories that emerged in relation to the knowledge built around the integration-inclusion processes, finding that they are still linked to the hegemonic models that cross teaching practices. The units of analysis were constituted by the students who were majoring in Practicum VII: professional teaching practice, of the Special Education teaching program of the Faculty of Human Sciences of the Universidad Nacional of San Luis, in 2019, while the data collection strategies used were autobiographical accounts and interviews.

Key words: *Pedagogical Knowledge – professional practice Inclusive education*

1. Introducción

“Al saber escrito de los libros le falta el aire, no permite espacios de respiro y no deja respirar a las mentes porque precisamente sufre de una desarraigo de la realidad, de la falta de la autenticidad de la experiencia”

Luigina Mortari (2002)

Hay acuerdo en considerar que la práctica constituye, dentro del trayecto de formación inicial, un espacio privilegiado para transmitir el oficio de enseñar, tal como lo expresa Davini (2015):

formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (p. 42).

Sin embargo, el lugar que la misma tuvo en los espacios de formación a lo largo del tiempo, ha sido diferente. El enfoque clásico, aplicacionista, que surge en los orígenes del magisterio consideraba que las prácticas docentes eran el campo de aplicación de los conocimientos, las técnicas y los métodos de enseñanza, por lo tanto, el aprendizaje se situaba en torno al dominio de las rutinas de la gestión del aula. El docente, una vez que disponía del conocimiento que otros elaboraron, lo único que debía hacer era aprender a “aplicarlo en situaciones prácticas”. Se le asignaba un valor más simbólico que de aprendizaje, como expresión de un rito de iniciación a la docencia (Litwin, 2016, p.32).

En este contexto, las investigaciones se centraron mayormente en el análisis de una serie de conocimientos, procedimientos, disposiciones, prácticas que los maestros tenían que dominar al momento de enfrentarse a la tarea de enseñar. Así queda expresado en innumerables estudios que se ocuparon del análisis de los conocimientos que proporcionaba la formación docente. Ávalos (2009), enuncia una serie de competencias para la enseñanza y habilidades requeridas para el desempeño docente, en relación a conocimientos: de contenidos (aquello

que corresponde enseñar); pedagógicos en general; referidos a los aspectos de gestión y organización en el aula, focalizando en los programas y materiales que constituyen las "herramientas del oficio"; en relación a los contenidos disciplinarios; en relación a los alumnos, entre otros.

Por su parte Terigi (2009) considera que la formación docente debería:

Promover saberes vinculados a una formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen; una formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización; una formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización; prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales; así como también contenidos de formación cultural y herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías, entre otras (p. 94).

Estas propuestas comienzan a ser revisadas en las últimas décadas, dando paso a un "enfoque práctico que pone énfasis en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo, teniendo en cuenta que las mismas se dan dentro de un contexto" (Sanjurjo, 2017, p. 20).

Desde esta perspectiva, el quehacer docente no solo se configura de los saberes provenientes de las diferentes disciplinas, sino de otras cualidades y características, que son precisamente las que le van a permitir vivir y realizar su labor con sentido. Sin embargo, pareciera existir un cierto distanciamiento entre el saber disciplinar y el saber de la experiencia, ese saber que los docentes adquieren, producen y recrean en el contexto de su práctica y que, habitualmente, está ausente o poco valorado dentro de la formación.

Como lo expresan Alliaud y Suárez (2011) "estos saberes, no suelen estar reconocidos y menos aún tenidos en cuenta en los planes de formación, a pesar de resultar efectivos en el ejercicio del oficio de enseñar" (p. 13).

El saber de la experiencia, como señala Contreras (2010):

No es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como sujetos. Si la docencia la hacemos con nosotros mismos, es importante que nuestros estudiantes perciban que tenemos que pensarnos y contar con lo que tenemos como bagaje, como vida vivida, como trayectoria personal, de la que tenemos que tirar y extraerle lo que tiene que decirnos; y que la tenemos también que depurar y pulir, para pensarnos y proyectarnos como docentes (p. 67).

Se trata, por tanto, de un saber que se relaciona con la posibilidad de poder pensar sobre lo que vivimos y lo que nos sucede con esto que vivimos, para transformarlo en un saber que no tiene que ver con lo que hacemos, "lo que pasa", sino con los que "nos-pasa", con la resonancia que esto provoca en nuestra subjetividad.

En tal sentido, resulta significativo recuperar esos saberes "de la "experiencia" que los estudiantes del último año de la carrera profesorado de Educación Especial construyen en el trayecto de la Práctica VII: Práctica Profesional. El desafío de esta instancia formativa está orientado a superar el paradigma centrado en el déficit y enmarcar la práctica en los principios de la educación inclusiva que se fundamenta en los derechos de todas las personas.

Durante muchas décadas las personas con discapacidad fueron consideradas como enfermas y, por tanto, derivadas a escuelas especializadas. Allí recibían educación alumnos deficientes motores, mentales, sensoriales, entre otros, en respuesta a los planteamientos de una educación diferenciada y segregadora.

En este marco, la formación de docentes de Educación Especial también respondía a los postulados de la formación docente en general. Se basaba, fundamentalmente, en un currículum que atendía escasamente los procesos y condiciones propias de la tarea docente. Los espacios de práctica se situaban en torno al dominio de las rutinas de la gestión del aula y se centraban en la aplicación de la teoría a la práctica.

Estos modelos de formación, como ya señalamos, comienzan a ser revisados a la

luz de los cambios en torno a las definiciones y concepciones de la persona con discapacidad y el modo de recibir educación, en respuesta al principio de igualdad de oportunidades, inclusión educativa y participación democrática.

En este proceso de cambio, nos encontramos atravesando una etapa de revisión y actualización de los planes de formación, en la que se presentan una serie de tensiones, superposiciones y discursos, con encuentros y desencuentros, que nos llevan a cuestionarnos acerca de:

¿Cuáles son las experiencias formativas que los practicantes consideran que aportan a la construcción saberes desde la perspectiva de la educación inclusiva? ¿Cómo se construyen estos saberes?

La situación nos compromete como docentes e investigadores y nos desafía en la búsqueda de líneas de investigación y estrategias de acción para avanzar en propuestas de formación, profundizando en el espacio de las prácticas, para dar respuesta a los planteamientos de una educación que incluya a todos los sujetos en igualdad de condiciones.

2. Encuadre teórico

A los fines del este escrito, enunciamos los referentes teóricos en relación a los constructos que operan como encuadre de este trabajo de investigación. Estos fueron asumidos como cajas de herramientas que guiaron el proceso y ayudaron a focalizar el objeto, a través de un proceso dialéctico entre teoría y práctica.

En primer término, haremos referencia al concepto de "integración educativa", en tanto proceso que va a dar inicio a un período de cambios en el campo de la Educación Especial, significando el pasaje desde la postura tradicional segregadora, hacia un modelo de mayor integración. Este cambio ha sido impulsado por diversos movimientos sociales de lucha por los derechos humanos, siendo el derecho a la educación uno de los principales reclamos.

Pero existe otra razón, que le da impulso a la integración, relacionada con el fracaso de las escuelas especiales, las cuales, como señala Blanco (1999) "no han

proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir ésta ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasaban en la escuela regular por una enseñanza inadecuada fuera a parar a ellas” (p.60).

Desde esta perspectiva, emerge un concepto central que va a marcar un nuevo horizonte para la Educación Especial, el de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta noción corre la mirada de la persona, para comenzar a pensar en la relación entre las personas y los apoyos que su entorno pueda ofrecerle. Desde esta perspectiva se considera que:

Cualquier alumno, (ya no solo los que tienen discapacidad), que encuentren barreras para progresar en los aprendizajes escolares, sea por la causa que fuere, debe recibir las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en un contexto educativo lo más normalizado posible. Tal es el caso de alumnos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, sin embargo, no presentan ningún tipo de discapacidad (Blanco, 1999, p.57).

Comenzar a pensar en lo que la escuela puede hacer para atender las dificultades de aprendizaje es un avance significativo en relación a los modelos anteriores, que colocaban la responsabilidad del déficit pura y exclusivamente en el alumno. Esta nueva concepción aporta una mirada pedagógica y didáctica a la Educación Especial, que permite reconocer que la capacidad intelectual no es rígida e inmodificable, comenzando a centrar la atención en las posibilidades y no en las dificultades para aprender que tienen los estudiantes.

Sin embargo, el concepto de NEE sigue siendo un dilema, puesto que la connotación “especial” continuó colocándose en el sujeto y no en el contexto. Lo que acontece, parafraseando a Blanco (1999), es que la mayoría de los países siguen considerando como alumnos con necesidades especiales solo a aquellos que presentan una discapacidad. En consecuencia, se sigue utilizando como criterio el origen del problema, en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar para facilitar el proceso de aprendizaje y su progresión

en relación con el currículo escolar.

El proyecto de integración escolar cobra cuerpo en nuestro país a partir de 1993 con la sanción de la Ley N° 24.195 Ley Federal de Educación. En el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) se establece que la misma deberá articular con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema. La intención era superar la situación de subsistemas de educación aislados. Se asumía la condición de un continuo de prestaciones, programas de apoyo y seguimiento que ofrecían una gama de opciones para la educación de las personas con NEE.

Si bien, como expresa Borsani, (2020) "este proceso representa un modelo superador del perfil segregacionista que predominó históricamente en la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad donde imperaba el trato "diferente", "especial", de neto sesgo rehabilitador impuesto por el paradigma médico y psicométrico" (p. 4), sin embargo continúa teniendo sus limitaciones. Entre las razones que argumentan esta afirmación se encuentran las que sostienen que este modelo de la integración se construyó sobre los cimientos de la escuela tradicional, que conserva el mandato homogeneizador. En función de ese "ideal" se exige que los estudiantes con discapacidad deban adaptarse y responder a las demandas del sistema educativo. Este los recibe, pero sin realizar ningún tipo de cambio para favorecer su incorporación. Esto derivó en que se trasladara el enfoque educativo individualizado y recuperador de las escuelas especiales, al contexto de la escuela común, de modo que solo ha sido un "*cambio de espacio físico*".

La *integración* se relaciona con un grupo específico de alumnos con discapacidad y es un movimiento que parte de la educación especial hacia la escuela común u ordinaria.

En muchas ocasiones la integración ha significado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se

ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y solo se ha ajustado la enseñanza y prestó apoyo específico a los niños etiquetados como de integración (Blanco, 1999, p. 9)

El concepto de *inclusión*, por su parte, es más amplio que el anterior ya que considera que la educación de las personas con discapacidad debería estar relacionada con la naturaleza misma de la educación común. De esta manera, todos los niños y jóvenes deberían aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

El proceso de construcción de una escuela inclusiva exige pensar en la educación general y profundizar en torno al trabajo con la diversidad, referida a las condiciones de los alumnos, de los docentes, de las instituciones y de las familias.

Entendida de esta manera la inclusión supone un paso hacia adelante respecto del movimiento de la integración, cuyo objetivo se centra en asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes. La inclusión, por su parte, aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Los cuales si bien varían de un país a otro, en general, suelen ser los que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, de contextos aislados o de pobreza, los migrantes, entre otros. Dentro de estos grupos se encuentran también los estudiantes en situación de discapacidad.

Internacionalmente está cada vez más aceptado que "se trata de una reforma que apoya y acoge con satisfacción la diversidad de todos los educandos" (UNESCO, 2001) de manera que puedan aprender juntos independientemente de las características individuales, sin que ello signifique simplemente un estado de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa.

En nuestro país se sanciona en el año 2006 la Ley Nacional de Educación 26.206 que conceptualiza a la educación como bien público y como derecho social y destaca la centralidad del Estado Nacional como garante de ese derecho. La

educación especial pasa a ser una modalidad del sistema educativo, la cual implica una perspectiva de transversabilidad al sistema educativo y refiere a opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos. En este sentido, pasa de ser un sistema paralelo de la educación general a convertirse en la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema, rigiéndose por el principio de inclusión educativa.

Para abordar el concepto de *Saber*, tomamos los aportes de Tardif (2004), quien define al saber profesional como:

El conjunto de los saberes (conocimientos sobre la materia, los alumnos, el aprendizaje, etc.); de los saber-hacer (competencias en el manejo de la clase, estrategias de enseñanza, organización de los grupos, etc.); de los saber-ser (valores, habilidades, aptitudes y actitudes hacia los alumnos: comunicación, equidad, profesionalismo, respeto de las diferencias, etc.) utilizados y movilizados por los docentes en el marco de su trabajo con los alumnos en el aula y, de forma más general, dentro de las instituciones escolares (p. 4).

En cuanto al saber de la experiencia seguimos la línea que plantea Contreras (2010) quien señala que la experiencia tiene que ver con la vivencia, en sus múltiples facetas, dimensiones y cualidades. Se relaciona con lo que las personas experimentan en sí mismas. Supone reconocer su carácter subjetivo, lo que los acontecimientos significan para quien los vive. Está vinculada a la dimensión más receptiva y reflexiva de 'lo que nos pasa' y de 'lo que nos pasa con lo que hacemos'. Siguiendo las palabras del autor:

Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella (p. 67).

En relación a la *Práctica Docente*, concebimos a la misma siguiendo a Achilli (1986) como “práctica social, que se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee tanto una significación personal como social” (p. 10).

La práctica, desde esta perspectiva, se constituye en un quehacer de sujetos concretos, emergente de múltiples determinaciones (objetivas y subjetivas) y que enmarcan esencialmente en una historia y una ideología que les otorga sentido. Siguiendo con el pensamiento de la autora, la práctica pedagógica, vinculada esencialmente a la tarea de enseñar, es “aquella que cotidianamente se desarrolla en el contexto del aula y que está esencialmente centrada en el enseñar y aprender un conocimiento específico validado por la escuela y la sociedad” (p. 10).

3. Sobre la metodología elegida para el estudio

Esta investigación se desarrolló siguiendo una lógica inductivo-analítico (Sirvent, 2006), por considerarla como la más apropiada para indagar los saberes pedagógicos que construyeron, a partir de sus experiencias, las estudiantes del último año del profesorado de Educación Especial durante sus prácticas profesionales docentes, desde la perspectiva de la educación inclusiva. Al tratarse de prácticas sociales, situadas en un contexto histórico, político, educativo, cultural particular, cuyos portadores y ejecutantes son sujetos sociales, lo que buscábamos era comprenderlas en sus múltiples significaciones y sentidos, por tanto requerían un abordaje cualitativo e intensivo más que cuantitativo o extensivo.

La lógica cualitativa nos permitió acercarnos a nuestra problemática de estudio desde una mirada en profundidad, considerando el contexto socio-estructural y comunitario donde se llevó a cabo la misma. En este marco, la unidad de estudio estuvo constituida por el espacio de la Práctica VII: Práctica Profesional, de cuarto año del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas

de la U.N.S.L. En tanto que las Unidades de Análisis fueron las estudiantes que realizaron dicha práctica en el año 2019. La selección de sujetos se realizó privilegiando la relevancia teórica según iba surgiendo del análisis de la información (muestreo teórico) y el criterio de comparación para cubrir la variedad de situaciones. Esto conllevó a que el procedimiento de recolección y de análisis de la información se fuera construyendo de manera simultánea. Por lo que, tanto las unidades de estudio como las categorías analíticas fueron emergiendo a lo largo del proceso.

Los instrumentos de generación de la información utilizados fueron:

- 1- La entrevista abierta en profundidad, a partir de las cuales buscamos desentrañar los saberes pedagógicos que los practicantes construyeron en el desarrollo de la práctica, con relación a la educación inclusiva.
- 2- La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la cual se inscribe en el campo de la investigación educativa como

Una modalidad particular de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suarez, 2007, p. 11).

- 3- Las técnicas autobiográficas donde los sujetos se remiten al pasado escolar vivido, significándolo desde la perspectiva del presente. Quien realiza una autobiografía organiza su propia historia desde la perspectiva del presente. Es una elaboración personal, que atañe a la selección de eventos y a la manera de expresarlos, qué decimos y cómo lo decimos. En la autobiografía, el pasado se hace presente. Este retorno al pasado implica, por un lado, la selección de hechos o experiencias realizadas y, por otro, la reinterpretación y reformulación de lo hecho o vivido por sujetos concretos.

4. Algunos avances a partir del análisis de la información

La educación inclusiva plantea nuevas exigencias y mayores desafíos a la formación profesional. Particularmente en la formación en la práctica, identificada como espacio clave para la construcción de saberes, los cuales entendemos “se constituyen en una experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano, 1989, p. 107).

De esta manera si el saber “es experiencia” no puede desligarse de la misma, en tanto la misma, como señalan Alliaud y Suárez “siempre está ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, para problematizarlo o para iluminarlo)” (2011, p. 26).

Nos interesaba, por tanto, hacer foco en el contenido de estos “saberes de experiencia” que los practicantes construyeron durante la práctica, para de esta manera poder interpretarlos a partir de los aportes teóricos, con el propósito de documentarlos y ponerlos a disposición para la actualización del trayecto de formación en el campo de las prácticas.

En los siguientes apartados compartimos avances en relación a las primeras interpretaciones, que emergieron del análisis de experiencias que las practicantes vivieron en este espacio, las que al ser recreadas permitieron que lo vivido y lo acontecido, se transformara en saberes.

4.1 Saberes en torno a los procesos de integración-inclusión segregados dentro de la escuela común

Del análisis de los relatos que las practicantes realizan de las experiencias formativas en torno a los procesos de integración/inclusión en instituciones de nivel primario, surgen cuestionamientos e interrogantes que ponen en tensión los saberes adquiridos a lo largo de la formación con lo que les “estaba aconteciendo”. Aunque la educación inclusiva se nos plantea como un nuevo desafío, lo cierto es que lleva ya más de tres décadas de recorrido y en ese devenir fueron innumerables las teorizaciones y declaraciones que se han ido realizando.

Así, por ejemplo, el paso del paradigma de la integración al de la inclusión educativa, desde el que se plantea la necesidad de que el sistema educativo se modifique para responder a las demandas de la población escolar, es, sin lugar a dudas, un hito importante en torno al derecho a la educabilidad de las personas con discapacidad.

Sin embargo, la construcción de escuelas inclusivas continúa siendo un campo plagado de incertidumbres, contradicciones, disputas y tensiones entre lo que declaman los discursos y lo que acontece en las prácticas concretas.

En este escenario, representado por las instituciones educativas en las que se insertaron nuestras practicantes, tuvieron lugar experiencias que tensionaron saberes construidos en el trayecto de formación en torno a dichos procesos. Así lo expresa una de nuestras entrevistadas:

Es integración, no inclusión. Es integración porque en la clase de matemática y lengua ellos iban al grado y estaban ahí presentes, pero no compartían los contenidos, no trabajaban... cuando trabajaban en grupo no trabajaban junto con los demás, ellos trabajaban entre ellos cuatro nada más, y después cuando salían no, no se juntaban, era como que no sé ... era como otro grado que venía a quinto grado y estaba ahí y después se iba. Para mí no era inclusión eso, era integración estaban ahí pero nada más. (E.A)

El aprendizaje del contenido escolar aparece como factor de exclusión. El desempeño académico de los estudiantes en asignaturas como matemática y lengua es el que va a establecer la diferencia entre los "que siguen el ritmo de aprendizaje"¹ y "los que tienen dificultades para aprender". El currículum oficial y los tiempos escolares se constituyen en parámetros que terminan transformando las diferencias en "desigualdades". El mandato homogeneizador de la escuela "normal" se hace presente. Los estudiantes "*estaban ahí presentes pero no compartían los contenidos*", es decir que no se renuncia a los principios de normalización y homogeneización. Se espera que todos aprendan lo mismo y en el mismo tiempo, y los que no logran adaptarse a la "norma", son segregados,

¹ El encomillado es nuestro

dentro del mismo espacio del aula. Las diferencias, como señala Filidoro (2011), "son entendidas como variaciones toleradas del idea toleradas hasta un punto: el punto en el que pueden ser suprimidas o, al menos disimuladas" (p. 68).

En estos espacios quedan entramados los discursos de la integración con situaciones de exclusión que ponen en tensión las prácticas al interior de las instituciones educativas. Esto es así si tenemos en cuenta que la integración se basa en el concepto de normalización, a partir del cual se espera que los alumnos que ingresan al sistema común puedan responder a las exigencias de dicho sistema, tal como están planteadas. Si el alumno por el motivo que sea, no lo logra, la respuesta será la "segregación dentro del sistema" o bien será su "exclusión" del mismo. Las tres situaciones –integración, segregación, exclusión– tienen una base común: si no encajas –con una idea predeterminada– hay otro lugar posible para vos. Esto implica que "podes estar" mientras respondas a lo que se exige. Esta posibilidad, tal como está planteada, de poder estar integrado o segregado implica que también podrías "no estar", quedando excluido.

Las razones que explican los procesos de segregación o exclusión recaen siempre en el alumno. El estudiante aparece como único responsable de las condiciones que lo hacen "diferente" a lo esperado, quedando excluido de dicho análisis las barreras del contexto institucional y las propuestas educativas. De allí que el alumno debe adaptarse a las condiciones que le ofrece la institución sin ninguna modificación por parte de esta.

Dice Zardel Jacobo (2012)

En el día a día del quehacer educativo se muestran las ilusiones perdidas de la integración, la ficción de la integración por estar todos en un aula, la dominancia de un currículum que sólo reitera el déficit y la discapacidad. Se constata el eterno retorno de la separación de unos y otros, así como de las vicisitudes humanas (p.35).

4.2 Integrar no es lo mismo que incluir: Alojados u hospedados

La integración significó un punto de inflexión en el modo de brindar educación a

las personas con discapacidad. De un sistema educativo paralelo (escuelas especiales, separadas de la escuela común) a pensar una educación que discurra por las mismas vías, que promueva la participación de todos los estudiantes en las mismas condiciones dentro del sistema común, no solo los que tienen discapacidad, resulta un avance significativo.

Una evolución con relación a estos principios son los postulados de la inclusión a partir de los cuales, ya no se pretende que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, a partir de los medios y apoyos que la institución brinda, se espera que cada uno pueda dar lo máximo de sí. El "acceso igualitario" (poder estar) y el "sentido de pertenencia" son los elementos claves del proceso de inclusión. Cuando se habla del sentido de pertenencia se hace referencia no solamente al "estar" sino a la identificación subjetiva que un individuo experimenta respecto de un grupo, o una comunidad, en este caso la comunidad educativa. Esto no resulta sencillo, en tanto las tensiones entre la exclusión e inclusión continúan vigentes. Nuevas prácticas sustentadas en los principios de un sistema educativo creado para un grupo de alumnos, bajo el principio de homogeneización y con un modelo competitivo-comparativo. De allí, las reflexiones que las practicantes hacen de esas situaciones en las que la "manera de ser parte" remiten a un modo de "pertenecer en parte":

Yo creo que no están en inclusión, si se podría convertir en una integración, donde se comparte un espacio físico, (...) que es como más una integración (...)no se comparte por ejemplo lo pedagógico, no se comparte por ejemplo por ahí estar, ya que no se comparte el recreo o los actos escolares. (E.P)

Hay distintas maneras de abrir las puertas de una institución para que los estudiantes, y particularmente aquellos que presentan una discapacidad, puedan ser parte de ellas. Lo que se observa, a partir del relato de las practicantes, son situaciones en las que, si bien existe un espacio físico que los alberga, esto no basta para generar un encuentro que permita establecer relaciones de "convivencia" entre quienes conforman la comunidad educativa. La segregación al interior de la propia escuela, prácticas y políticas educativas dentro de un

proyecto de inclusión que queda en una proclamación de intenciones. Albergar es distinto de hospedar, en el sentido de hospitalidad, como señala Skliar (2017) “la hospitalidad es incondicional, más allá de quién fueres, cómo fueres, qué nombres tuvieres, entras a la institución”.

Contrariamente a este pensamiento, en general las propuestas inclusivas conllevan una serie de condiciones, siempre ligadas a los parámetros que establece la normalidad, lo esperable, tratando que la diferencia pase desapercibida o no se haga tan evidente. Así queda señalado en el relato de una de las practicantes:

Lo que yo he visto durante el periodo que estuve ahí, fue que lo único que compartían eran actos y algunos, por ejemplo el de la tradición si, bailaron chicos de la secundaria, con los de la primaria como ellos van a la tarde nunca nos juntamos, menos con el tiempo que yo tuve, pero con los de secundaria si fueron dos o tres actos. (E. G)

Se promueven relaciones entre los unos (estudiantes con diversidad funcional) y los otros (los chicos del secundario) a condición de que se mantenga una distancia prudencial, en un tiempo y espacio. Por ejemplo, “el acto del día de la tradición” (o de la diversidad cultural) que habilita “formas políticamente correctas” de trabajar con las diferencias, formas “ficticias” de estar juntos, como dicen Skliar (2017), en tanto “estar juntos es un punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos” (p. 76).

5. Consideraciones finales

En los relatos resuenan las experiencias que dejaron huella. Poder transformar lo vivido en saber va más allá de la cuantificación o su relación con una competencia adquirida, es decir con un “saber hacer”. En este sentido, las distintas situaciones que relatan las practicantes ponen en debate los procesos de inclusión de estudiantes con diversidad funcional, en los distintos niveles educativos. Ocultar, ignorar, separar son acciones que se traducen en actos de segregación dentro de

las instituciones escolares. Sujetos alojados que no llegan a ser hospedados por las instituciones atravesadas por los parámetros de la normalidad. Aún cuando el paradigma de la inclusión se presente como superador de la integración, se siguen sosteniendo prácticas unidireccionales, normalizadoras, “que no permiten pensar la diversidad de formas de pertenencia y sobre todo, porque son insensibles a la dimensión vincular y a la responsabilidad personal en la convivencia” (Najmanovich, 2020, p. 131).

Desde esta mirada, creemos que esta forma de saber hace posible desplegar otros modos de hacer frente a las prácticas de inclusión, en los centros educativos. Poder reflexionar, a través del relato, sobre las situaciones que movilizan, permite que esos saberes se transformen en elementos críticos al momento de desplegar otro tipo de prácticas pedagógicas. También se constituyen en un aporte significativo para pensar y proponer dispositivos de formación que promuevan la recuperación y reconstrucción de estos saberes de la experiencia.

Es nuestra intención que estos aportes que aquí se comparten abran nuevos interrogantes, nos inspiren para generar propuestas que inviten a vivir la experiencia de la práctica, a construir y reinventar saberes. Desde esta mirada no pretendemos aplicar resultados, sino comprenderlos, reflexionarlos para poder actuarlos en función del contexto en el que los mismos se despliegan, teniendo en cuenta que cada práctica es particular, no buscamos verdades absolutas.

6. Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud, A. & Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 43-59.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 48*. Unesco.
- Borsani, M. J. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*, (2), 61-81.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Filidoro, N. (2011). La educación especial hace de lo común un momento transitorio. *Revista Ruedes, 1* (1), 64-75
- Ley Federal de Educación Nº 24.195. Regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Sancionada el 14 de abril de 1993
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documento para la concertación. Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A, 19.
- Najmanovich, D. (2020). Ni fuera ni dentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad. En G. Untoiglich y G. Szyber (Comps). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. (pp. 125-162). Noveduc
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5* (2), 119-130.
- Sirvent, M. T (2006). *El Proceso de Investigación* (documento de cátedra inédito). Investigación y estadística educacional, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Noveduc.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea -
- Tardif, M. (s.f.). *Esencia e importancia de los saberes profesionales de los docentes en la práctica, formación e investigación en educación* [ponencia].
- Terigi, F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Veláz de Medrano y D. Vaillant (Comps.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp 89-99). OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana

UNESCO (2001) *Educación Inclusiva*. UNESCO

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

Zardel Jacobo, B. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Noveduc

La autora

Claudia Cavallero

Lic. en Educación Especial. Especialista en Alfabetización e Inclusión. Docente del Profesorado de Educación Especial FCH-UNSL. Directora del PROICO 04-0320 “L a Educación Especial en la FCH de la UNSL: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva”.