



Mesa 5

Formación de educadores para la inclusión educativa

Vanesa Casal, UBA, Argentina

María José Néspolo, UBA, Argentina

Desarrollo sostenible

Formación de educadores para la inclusión educativa *

Mgter Vanesa Casal- Mgter María José Néspolo

Uno de los temas y problemas que se relaciona intrínsecamente con la posibilidad de hacer sostenible la educación inclusiva es la formación de diferentes actores y puntualmente de los educadores y educadoras. Si bien, no desconocemos que las condiciones de producción de la inclusión educativa en los sistemas educativos, las instituciones y las aulas está directamente vinculado con la relación entre las políticas, las culturas y las prácticas, entendemos que es necesario recortar un aspecto a los efectos de poder enfocar nuestra intervención y contexto.

Nuestra contribución con este trabajo apunta tanto a la formación inicial como a la formación permanente y se basa en nuestra indagación en dicho campo de la formación de educadores/as para la inclusión a partir de una experiencia que venimos desarrollando en un instituto formador de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una Especialización Superior Docente en Inclusión Educativa que en la actualidad se denomina “Diplomatura Superior en Inclusión y Convivencia Escolar con perspectiva de Género”, formación que coordinamos desde el año 2013. Desde ese espacio, hemos recorrido un trayecto previo de incorporación de contenidos en espacios curriculares -llamados de Definición Institucional- en la formación inicial de docentes de nivel inicial y secundario (Trayecto pedagógico de Formación Profesional) y luego hemos llegado a la necesidad de promover en la Formación Continua para el acercamiento a los y las docentes en ejercicio en los diversos niveles y modalidades educativos como lo plantea a Ley nacional de Educación

Una de las cuestiones, la más significativa que se nos ha planteado desde la llegada de los y las cursantes a la formación, ha sido la explicitación de una preocupación genuina acerca de la “falta de herramientas” que ellos/as enuncian. Siendo este el motivo principal de la elección de ese trayecto formativo como área de especialización en su carrera profesional. Profundizando sobre este asunto podríamos afirmar que son dos las dimensiones vinculadas con esta ausencia. Por un lado, la falta de herramientas encubriría fallas o vacancias referidas a la “capacitación” o formación pensada en términos de saberes que harían posible enseñar a ciertos estudiantes. Por el otro la falta de herramientas remitiría también a la falta de “recursos” (humanos y materiales) para hacerlo posible.

Nos preguntamos: ¿esta supuesta falta de herramientas -en la forma de la capacitación y de la ausencia de recursos- bajo qué supuestos nos desafía frente a la formación docente? Podríamos anticipar -a partir de la indagación- que darían cuenta de cierta representación social acerca de dos posibles requerimientos. Por un lado, pareciera necesario contar con ciertos conocimientos técnicos a nivel profesional para hacer frente a la educación inclusiva; y por el otro también debería contarse con ciertos recursos y/o profesionales especializados que resulten apoyos o acompañamientos para llevar adelante dichas prácticas en la escuela. En línea con esto, reconocemos que en las últimas dos décadas y desde las políticas públicas, en nuestro país se han multiplicado los diversos programas y proyectos a nivel compensatorio que se han incorporado en las escuelas con el fin de impulsar dichas prácticas inclusivas. Sin embargo, dichas incorporaciones parecieron

subrayar la idea de que solo así es posible propiciar, sostener y actuar la educación inclusiva. Asimismo nuevas normativas y conceptos en el campo de la educación inclusiva pueblan el discurso de maestros y directivos, transformando la inclusión escolar en una práctica que se vivencia como “obligatoria”, situada casi exclusivamente en la escuela de nivel común o regular incluso tratando de manera remedial y peyorativa a las ofertas en escuelas de educación especial.

Desde nuestra experiencia, fue necesario desandar todas estas representaciones, atendiéndolas, pero revisando el concepto de “saber técnico” requerido y de “apoyo especializado” para orientar la mirada hacia la construcción de otro tipo de saber al que llamamos “sensible”. Este saber sensible, y hasta urgente se dirige a operar desde un posicionamiento implicado con el otro -no aplicado sobre el otro- y necesariamente situado. También hubo que remover la idea de apoyo asociado a la hipótesis protésica basado en la producción de “prácticas extraordinarias” para posibilitar la inclusión de un sujeto o grupo de sujetos, para girar hacia la idea de justicia curricular (Connel, 1993), accesibilidad y diseño universal (Celada, 2016). De ahí fue que propusimos un desafío dirigido a la formación como praxis – no a la capacitación como fabricación (Merieu, 2003) - y a la participación en la construcción de configuraciones como sistemas de acompañamiento (Aizencag, 2015)– no como apoyos o prótesis.

Desde estos desafíos emprendimos la formación a partir de la construcción de una “caja de herramientas” conformada por normativas, saberes claves del campo teórico, discusiones del campo de las prácticas, que permitan ir en busca de una posición habilitante hacia la educación inclusiva. Junto a ello también acudimos a la potencia de la investigación desde la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2005) como base para la producción de saberes a partir de la propia y ajena vivencia involucrando emoción y cognición (Vigotsky 1996, citado por Erausquin y otros 2016). Desde esa perspectiva conformamos colectivos de docentes que escriben y producen saberes sobre la formación hacia la educación inclusiva. Saberes que escapan a la pretensión de transferibilidad; pero que, sin embargo, habilitan a que otros puedan pensar las prácticas de enseñanza en clave inclusiva. Saberes que interpelan por la propia potencia de la experiencia. Dice Mortari (2004) en relación a ello:

“Un saber nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido [...] El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida...”(p. 153)

Desde este enfoque sostenemos que un/a educador/a no renuncia a la misión de incluir, de enlazar simbólicamente al mundo. Sin embargo, en las condiciones que desde las políticas educativas, los contextos socioeconómicos y los propios contextos educativos se proponen; esta tarea se vuelve muy compleja. Por eso desde la especialización docente y la formación permanente recuperamos -a través del estudio y la reflexión- la idea de formación que prepare y que disponga, que permita abrir sentidos nuevos, que habilite a pensar distinto; que no dé certezas, sino que autorice y fortalezca la construcción conjunta

y colaborativa.

Esta propuesta, se vale de una estrategia tan simple - aunque poderosa- como es la escritura de textos que unen experiencias con profundización teórica. Conformamos así una comunidad de docentes que vienen produciendo conocimiento sobre la Educación Inclusiva. Compartimos las experiencias y le dimos contexto en una producción colectiva, una obra que se llama «Formación de educadores para la inclusión educativa» inaugurando así conocimiento público.

La creación de la obra colectiva se conforma de un cuerpo conceptual que aporta a la comprensión de la relación entre los aspectos centrales que sostienen y construyen inclusión en la escuela hoy. La definición de la inclusión, como producción de condiciones tanto desde los aspectos políticos como prácticos, la perspectiva histórica que le fue dando sentido y los desafíos actuales. En esa línea de pensamiento, describimos la necesaria mirada de la convivencia y la perspectiva de género como aspectos fundamentales para pensar la construcción de una escuela que haga lugar a todos. Reflexionamos también sobre la relevancia de la formación de los educadores como colectivos claves y centrales para sostener el entramado de la inclusión. En este sentido, se brindan algunas coordenadas para pensar este entramado que venimos articulando a lo largo de nuestras propias trayectorias como formadoras de formadores, nuestro desafío. Los tiempos y los contextos históricos nos han dado oportunidades de acompañar la construcción de saberes pedagógicos, didácticos, revisitando la psicología, la filosofía, la antropología; desde una perspectiva histórica, porque la historia de la inclusión en la escuela se sigue construyendo. No creemos en la existencia de posiciones “naturales” hacia la diferencia, sí creemos en posiciones políticas a partir del acto de educar a todos y todas que es necesario registrar y compartir.

La segunda parte recupera algunos textos producidos por docentes construidos durante la formación. Se trata de relatos muy diferentes que tienen en común escenas e historias atravesadas por la inclusión. Parten de la sorpresa, lo imprevisto y el desconcierto con el que se encuentran docentes en las prácticas cotidianas, narrando el camino de búsquedas articulaciones, debates y propuestas que se construyen en el compromiso y la implicación por hacer una escuela para todos: experiencias de aprendizaje entre escuelas de distintos niveles y modalidades, articulaciones entre escuela y comunidad desafiando prácticas instituidas, el trabajo de la educación inclusiva posibilitando la inclusión social, historias que desafían destinos signados por el diagnóstico y la desigualdad, posiciones de autoridad en la escuela media, convivencia en la escuela primaria, la escuela interpelada por la necesidad de acompañar la transición de género...

Estos relatos dan cuenta de una propuesta de formación docente que permite reflexionar sobre la propia práctica con otros, así como también apropiarse de la experiencia resignificada por lecturas y diálogos de formación. En este sentido entendemos la narrativa como intervención que posibilita cambios de foco, abre nuevas preguntas, forma en el trabajo con otros y posibilita generar prácticas expansivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, Noemi, Arrue, Carola, Bendersky, Betina y Maddonni, Patricia (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Casal, V y Néspolo M. J (2019) Formación de educadores para la inclusión, Buenos Aires, Lugar Editorial
- Celada, B. (2015) El modelo educativo del Diseño Universal del Aprendizaje. Un modo de entender lo diverso En: Art 24. “Educación inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas”, Buenos Aires
- Connel, R. (1993). Escuelas y Justicia social. Madrid, Morata.
- Erausquin, Cristina; Sulle, Adriana; Garcia Labandal, Livia (2016) La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica Anuario de Investigaciones, vol. XXIII, 2016, pp. 97-104 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Meirieu (2003) “Frankenstein educador” Laertes, Barcelona
- Mortari L (2004) “Pensar haciendo” El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana, Barcelona. Editorial Icaria.
- Suárez, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, OEA, Buenos Aires. Recuperado el 11/09/18 de http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas.pdf

*Trabajo presentado en XX Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE). “La Educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo.” “Migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible” 8 de junio 2022.