

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en el Abordaje Educativo de estudiantes con discapacidad

Módulo 5: **Organización escolar e
interinstitucional en la garantía del derecho
a la educación**



Índice

Clase 1: Condiciones institucionales para las trayectorias escolares singulares: intersecciones entre cultura políticas y prácticas.....	4
Clase 2: Apoyos y ajustes: del discurso a la acción para atender la diversidad	23
Clase 3: El complejo entramado de la relación familia y escuela: otras representaciones para alianzas necesarias	38
Clase 4: Redes interinstitucionales: estrategias de cooperación y colaboración para la inclusión.....	56

Módulo 5: Organización escolar e interinstitucional en la garantía del derecho a la educación

¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta clase proponemos situarnos desde el rol que cada una/o desempeña en la escuela, y desde allí volver a mirarla en sus múltiples dimensiones para analizar su cultura, políticas y prácticas educativas, con la intención de comprender pero, sobre todo, de contribuir a una transformación más inclusiva. Posicionados desde la función que se desempeña en la escuela, intentaremos nuevas lecturas para alcanzar la cotidianeidad a partir de los ejes claves de presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad, singularizando sus recorridos.

Palabras clave: Culturas políticas y prácticas, Institución y organización escolar, Trayectorias singularizadas.

¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Cómo mirar la cultura, las políticas y las prácticas en la cotidianeidad de nuestras instituciones escolares?
- ¿Cómo crear condiciones institucionales y organizativas inéditas esenciales para posibilitar la presencia, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad?
- ¿Desde dónde y con quienes contribuir a la transformación de nuestra escuela?
- ¿Cómo diseñar y acompañar esas trayectorias escolares reales singularizadas y situadas?

Clase 1: Condiciones institucionales para las trayectorias escolares singulares: intersecciones entre cultura políticas y prácticas

Presentación

*No existe ninguna situación en la que no se pueda
hacer algo distinto en lugar de lo que se está haciendo.
Y no hay elección, ni decisión, ni acción que no tenga, a
su vez, una alternativa.*

Zygmunt Bauman

En esta clase, a partir de una serie de conceptos teóricos, intentaremos alcanzar la cotidianeidad de la escuela, el aula y las clases, con el desafío de re mirarlos en vivo, en acto y situados e involucrados/as en el contexto de pertenencia.

Nos proponemos tocar de cerca la inclusión desde el lugar que se ocupa en la escuela y en tanto somos parte, porque la inclusión es en sí misma una práctica colaborativa y profundamente ética que, de persistir en el individualismo, solo limita el progreso colectivo, debilita y contraría el mensaje que transmitimos como educadores.

En este recorrido, nos ubicamos en la escuela para observarnos en sus espacios, tiempos, interacciones, rutinas, regulaciones y centrarnos especialmente en qué hacer y con quiénes, para avanzar en el trabajo de no dejar a nadie fuera, inclusive a nosotros mismos.

¿Desde qué conceptos mirar-nos en la escuela?

Iniciamos el recorrido enfocando la mirada en la cultura, las políticas y las prácticas, adoptando las dimensiones que plantean Ainscow, M y Booth, T (2015) en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, pero con el desafío de contextualizar y resignificar.

Les proponemos el relato de Lamouret titulado **“Marcha atrás”**,¹ que es uno más entre tantos que circulan y que ustedes también podrían aportar, para que nos acerque al cotidiano escolar:



Terminado el segundo bimestre se hace la reunión de padres para la entrega de boletines y comentar los logros y objetivos para el tercer bimestre. En esta reunión los alumnos mostraron algunas de sus realizaciones trabajando junto a sus padres. Después de conversar de temas generales, los niños se retiran a una clase de Educación Física e invito a los padres que tuvieran interés y tiempo a que se quedarán y los atendería para cualquier consulta.

Yo me quedé con los boletines de los ausentes y de otros que por variadas razones no había podido hablar con algunos padres en las semanas previas a la reunión.

José había comenzado la escolaridad a mitad del primer bimestre. Era el mayor de varios hermanos. Venía del interior de la provincia de Catamarca y tenía diferencias notorias en los conocimientos. Sus padres no conseguían trabajo, por eso también no se podían acercar a la escuela.

En la reunión me acerco al papá de José para conversar y ver la manera de poder ayudarlo, ya que le costaba bastante la lectura y la comprensión de textos. Generalmente comienzo preguntando cómo ven a sus hijos, si están contentos, si los ven ocupados con los trabajos de la escuela, etc.

Con una sonrisa orgullosa me dice:

¹Lamouret, O : “Se hace camino al andar”. En: Pasar la posta, tomar la posta. GCBA Escuela de capacitación docente. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pasar_la_posta_1.pdf Fecha de consulta 23 de enero de 2023.

–¡Vio qué bien lee José!

–¿Por qué?, le pregunto.

–Y, él me ayudó en el trabajo que usted nos propuso recién y en casa me lee el diario cuando busco trabajo, porque yo no sé leer.

–¡Sí! Claro, está mejorando mucho; lo felicito. Cuando tenga tiempo, acérquese y charlemos un poco más. ¡Ah! El boletín se lo envío mañana por José porque me falta una firma.

No me faltaba una firma, me faltaban todas, porque rompí el boletín después de haberlo escuchado. El “Insuficiente, ¡debes preocuparte más! se transformó en “Suficiente, te felicito por tus progresos”.

El que debía preocuparse más era yo. No se puede evaluar a un alumno, sobre todo en grados inferiores, si no conocemos su entorno y sólo juzgamos su rendimiento.

Si reflexionan desde la situación del relato y con las propias vivencias: ¿en algún momento de sus historias como docentes, dieron marcha atrás? Y nuestras escuelas, ¿dieron marcha atrás en una suerte de GPS, recalculando un nuevo recorrido? ¿Cómo reconfiguraron las reglas, los modos de hacer y estar, y de alguna manera cambiaron la identidad de la escuela? En ese caso, ¿qué nos demandó revisar para emprender nuevos caminos?

En este recorrido comenzamos desde el concepto de cultura escolar como “una construcción dinámica, como un proceso o reglas de juego que organizan la cooperación, la comunicación, las relaciones de poder, la división del trabajo, las formas de decisión, las maneras de actuar e interactuar, la relación con el tiempo, la apertura al exterior, la situación de la diferencia y la divergencia, y la solidaridad” (Gather Thuler, 2004, pág. 89).

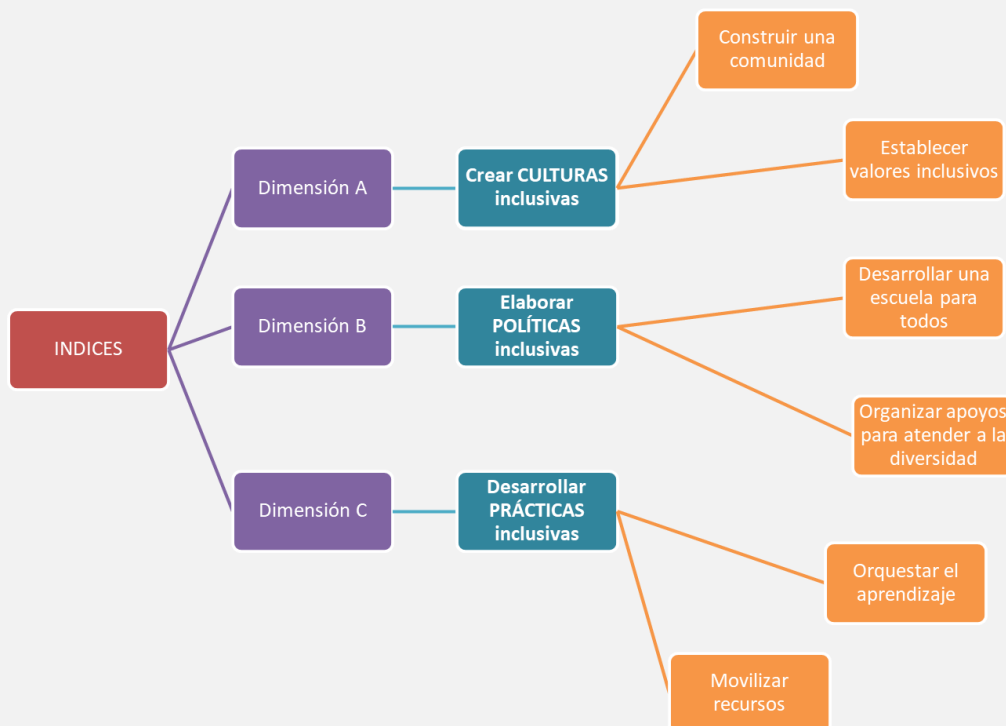
Nos predisponemos, entonces a remirar-nos en situaciones en las cuales lo que pensamos y sentimos nos descubre a veces en contradicciones, a veces en distancias entre lo pensado, lo dicho y lo efectivamente hecho. En esos momentos, ¿nos animamos a parar, dar marcha atrás y cambiar?

Pero, ¿por qué pensar en estas cuestiones para hablar de inclusión?, ¿se trata solo de teorizar, o es la prudencia ante respuestas únicas y fijas como recetas para afrontar todas las situaciones posibles? Cuando, como dice B. Blejmar: “estamos hambrientos de cómo, cuando alcanzamos algún acuerdo del *qué* por más provisorio que éste sea...” para calmar y aliviar las búsquedas de soluciones. En educación inclusiva queda mucho camino por recorrer para seguir trabajando sobre el *qué* porque las distintas representaciones sobre la discapacidad y los modelos de respuesta educativa que se instrumentan en consecuencia aún coexisten y nos atraviesan.

En esa búsqueda, la estrategia de ubicarnos en el lugar de extranjeros o como migrantes mentales, como expresa L. Pinto (2019), conlleva un movimiento de extrañamiento y descolocación ante lo habitual de nuestras escuelas, para tratar de comprender en profundidad lo que se observa, desnaturalizando y a la vez problematizando con preguntas.

Así, entonces, un posible *cómo* que va más allá de las recetas, en relación a las culturas y las políticas de las cuales somos parte, es preguntarnos, *¿por qué sucede así?, ¿qué sentidos tiene lo que hacemos? ¿Para quiénes? ¿Por qué se utiliza tal expresión? ¿Para qué hacerlo?* Detenernos en estas preguntas y dar lugar para pensar respuestas concretas puede ayudar a darle nuevo sentido a los *haceres* institucionales y personales. Respuestas concretas que pongan reflexión en torno a los espacios, los tiempos, las relaciones, las comunicaciones, la organización, las normas. Y en este punto que nos convoca, las diferencias.

Recurrimos al siguiente esquema de las dimensiones de análisis propuestas por Booth y Ainscow en la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*



Descripción del Cuadro: El gráfico presenta un organigrama de los contenidos del Índice de Inclusión. Estructurado a partir del término Índice se desprenden tres dimensiones la A, la B y la C.

De la Dimensión A se desprende un cuadro de texto donde se lee “Crear CULTURAS inclusivas” y de este cuadro se desprenden dos más: una con categoría “Construir una comunidad” y otra con “Establecer valores inclusivos”

De la Dimensión B se desprende un cuadro de texto donde se lee “Elaborar POLÍTICAS inclusivas y de este cuadro se desprenden dos más: una con categoría “Desarrollar una escuela para todos” y otra con “Organizar apoyos para atender a la diversidad”

De la Dimensión C se desprende un cuadro de texto donde se lee “Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas y de este cuadro se desprenden dos más: una con categoría “Orquestar el aprendizaje” y otra con “Movilizar recursos”

Reflexionemos sobre lo que sucede en nuestra escuela, más allá de lo que debiera ser...



En mi escuela:

¿Observo el acuerdo mayoritario sobre la presencia de estudiantes con discapacidad? ¿Sabemos de algunos docentes y estudiantes que piensan distinto respecto de esa presencia y participación?

Esas presencias, ¿en qué cambiaron la escuela y el aula? Y a cada uno /a en lo propio, ¿en que lo afectó en su práctica, en las interacciones, en la planificación?

¿Qué se dice /decimos /digo de las interacciones con los docentes especiales de apoyo? ¿Qué lugar ocupan en mi escuela las/los docentes de apoyo? ¿Cuándo y dónde es posible pensar encuentros para planificar o hablar de los estudiantes, y eso, se siente central y prioritario? ¿De quienes depende el movilizar esos encuentros? ¿Se siente necesaria esa participación más allá de la formalidad o reglamentación?

La lista de preguntas se hace larga, pero la posibilidad de organizarlas en un sentido y un tiempo puede orientar a una acción diferente que nos permita movilizarnos.

En este punto, hay que tener presente que asumir una educación inclusiva va a implicar siempre un movimiento que puede significar cambios, incomodidades, innovaciones, nuevas relaciones, en procesos complejos que no siempre encuentran a todos/as direccionados en el mismo sentido.

Crear cultura inclusiva como construcción dinámica personal y escolar

Cuando hablamos de las culturas institucionales, nos referimos a sus valores, a la creación de una comunidad escolar que nos valora, en la cual nos sentimos todos/as y cada uno/a enlazado/a, acogido/a, estimulado/a, fuertemente parte. En síntesis, donde disfrutamos estar, hacer y, sobre todo, ser.

¿Podríamos pensar en nuestras escuelas desde esos valores y sentimientos?, ¿qué registros de

gestos, palabras, acciones e intervenciones nos reflejan y dan cuenta de ellos? ¿Es posible vivir una escuela inclusiva cuando no nos sentimos parte? En ese caso, ¿desde dónde podríamos entonces contribuir a la creación de un nuevo modo de convivencia?

Porque hablar de inclusión no es solo hablar de los estudiantes con discapacidad; es también hablar de todos/as los/as que somos parte de la escuela. Estos valores inclusivos compartidos, que fácil y formalmente se pronuncian y escriben en documentos oficiales como por ejemplo el PEI, y que hacen una cultura democrática, no siempre en el cotidiano guían las decisiones sobre las políticas y las prácticas. Posicionarnos críticamente en un doble movimiento de mirar y mirar-nos poniendo en acto los valores, es una manera de interrumpir lo instituido e iniciar algún cambio instituyente, algo diferente, habilitar una zona de nuevos modos de interacción y actuación.

Tomando las palabras de L. Pinto:



“... hacer explícito nuestro conocimiento de la cultura escolar para desplegar así nuestra capacidad de problematizarla, nuestra capacidad de observar, comprender y devolver preguntas que movilicen una reflexión consciente acerca del sentido que asumimos como natural y de otros sentidos que podemos construir para el cambio. Para ello, es necesario un movimiento interno del orden de la descolocación y el extrañamiento. Una migración mental”.

Pensar-nos como extranjeros migrantes que queremos comprender a fondo lo que sucede y a la vez lo que nos sucede, conscientes e involucrados en esa tarea. Como cuando estamos en un lugar desconocido y hacemos el esfuerzo de captar el máximo posible para acceder a la información y comprender. En esa posición podemos ver-nos como parte de la escuela e indagar si ese sentimiento es compartido por todos/as.

Porque como lo plantea Ainscow, M y Booth ,T. (2015) en la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
<http://www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf>



“Los principios que se derivan de la cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas y prácticas de la escuela. Una cultura escolar inclusiva se caracteriza por compartir unos valores inclusivos y por la construcción de comunidades acogedoras, participativas, colaborativas y respetuosas de la diversidad de todos sus miembros”.

Entonces: ¿dónde y a quién/ quiénes mirar? Pero sobre todo, ¿qué miramos? Podríamos empezar con las rutinas del día a día, lo esperable que suceda y que nos organiza y constituye, muchas veces sin conciencia de sus razones pues, como se suele escuchar.... *aquí las cosas son así, o siempre se hicieron así...*

Avancemos en otra dimensión pero sin perder de vista sus entrelazamientos.

Generar políticas inclusivas

Cuando se habla de las políticas referimos a las decisiones que se toman para organizar las respuestas educativas para todos/as las y los estudiantes. Se trata de las definiciones para la organización y movilización de los recursos y apoyos necesarios para crear un entorno que incluya a todos y que a la vez incremente la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de estudiantes.

Para ampliar, tomamos la descripción de M. Ainscow y T. Booth (2015):



“... las políticas de un centro hacen referencia a la planificación explícita y articulada de normas, procedimientos o acciones –por lo general en forma de planes o programas–, en relación con los principales componentes que articulan la vida escolar; política de admisión de estudiantes; participación de la comunidad educativa; proyecto educativo y curricular (las directrices generales para orientar

las formas de enseñar y evaluar); política de convivencia (normas, disciplina y resolución de conflictos), o la organización escolar (agrupamientos, horarios, actividades extraescolares, etc.). Mientras que las culturas escolares nos hablan del para qué y el por qué (razones, propósitos y metas) de la organización y funcionamiento de un centro, las políticas nos hablan del cómo se concretan y articulan esas intenciones. Las políticas inclusivas se caracterizan por considerar la diversidad en todas las decisiones, con el fin de incrementar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos/as.”

Ambas dimensiones, cultura y política, se entrecruzan en el hacer, en las prácticas cotidianas tanto en lo objetivo como en lo simbólico. De allí que las prácticas son el resultado del interjuego de todas las dimensiones y su análisis en los diferentes planos (escuela, aula, equipo educativo, estudiantes, familias y comunidad), exige una perspectiva desde su misma complejidad y multirreferencialidad.

Los componentes de las políticas están presentes en las actuaciones e intervenciones: en los tiempos que se asignen para realizar las tareas o la evaluación, los enfoques de enseñanza, las formas de abordar situaciones de conflictos, entre otros aspectos. Es decir que nadie queda exento de algún nivel de decisión por más mínimo que parezca. Por ello remarcamos que dar “marcha atrás” cuando se contrarían los valores de una educación inclusiva y de calidad, es un imperativo ético que atañe también a la dimensión de las políticas y, como veremos seguidamente, de las prácticas educativas.

Desarrollar prácticas inclusivas

Las prácticas educativas reflejan todo lo que se hace para facilitar el acceso, la personalización, las estrategias y metodologías flexibles y diversificadas, los ajustes necesarios para responder a todos los estudiantes.

Según Booth y Ainscow



“Hacen referencia a las acciones que se desarrollan cotidianamente en el centro por parte de su profesorado (y otro personal), tanto en el ámbito del aula (formas de enseñar y evaluar, uso de materiales didácticos, organización del espacio,...), como en otros espacios comunes o en las actividades extraescolares. En la institución escolar todo tiempo y espacio tiene un fin educativo –explícito o implícito- de modo que las prácticas atraviesan toda la vida del centro escolar. Las prácticas reflejan y encarnan las políticas del centro educativo y concretan en la acción los valores y principios de la cultura escolar”

Orientar las prácticas desde los principios de una educación inclusiva es de por sí iniciar un proceso de transformación e innovación hacia la mejora de la escuela.

Para avanzar en un proceso de transformación hacia una escuela inclusiva, retomamos algunos aportes de investigaciones referidas a la mejora de las escuelas, en la comprensión de que ambas características, inclusión y calidad, son indisolubles.

Como sintetiza Murillo y Krichesky (2015)



“...de las lecciones aprendidas en los sucesivos e históricos movimientos de mejora de la escuela, resalta que en esencia son seis los factores o condiciones de mejora distintivos de los discursos e iniciativas que permean el campo de la mejora escolar en estos últimos años: la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas, como la mirada al para qué del cambio basado en una Educación para la Justicia Social”.

En esa perspectiva, destacan algunas estrategias como la capacidad de reflexión crítica sobre las propias prácticas, el uso de evidencias para superar creencias y subjetividades de modo de trabajar sobre datos como las voces de todos los/as implicados/as, la colaboración y generación de redes entre instituciones y equipos de otras áreas y comunidad desarrollando un liderazgo participativo y compartido, la disposición a la búsqueda de formación, apoyo y asesoramiento cuando hay algo que se debe mejorar.

Entendemos entonces la cultura, las políticas y las prácticas como dimensiones integradas que constituyen el marco desde el cual nos cabe asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos/as y en particular a los/as estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, con y/o sin discapacidad. De allí que pensar el cómo hacer en cada situación siempre requiere atender las dimensiones en clave de inclusión, para asegurar la eliminación de barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación.

En [este enlace](#) se accede al Índice de Inclusión. Podrán visualizar, en las páginas 180 y 181, las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas con sus indicadores.

¿Cuáles son las condiciones institucionales y personales necesarias para garantizar participación y aprendizaje?



“Participar es ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo”.

Booth (2006, p. 25)

En principio, es necesario garantizar la presencia de todos/as, que es mucho más que simplemente **estar en** la escuela y en el aula.

Para continuar en el hilo de las preguntas que venimos desarrollando en esta clase, podemos mirar cómo están los/as estudiantes con discapacidad u otros/as en nuestra escuela y aulas. Observar los espacios que ocupan, los tiempos e interacciones: ¿están siempre al fondo o adelante en el aula,

solos/as en el patio o en grupo de compañeros/as? ¿Están siempre con su docente de apoyo al lado “tipo su sombra”? ¿Están presentes en todos los momentos o solo en ciertos tiempos porque aún se reducen horarios?

Empezar a mirar-nos, en posición de extranjeros, en ese estar en nuestra escuela y aula, es dar un primer paso en el cómo hacer, y movilizarnos en lo que nos pasa ante esa situación, en la búsqueda para mejorar.

Siempre es proceso, siempre es inacabado, siempre es dinámico, y volvemos a cada situación para pensar en la alternativa: ¿cambiar los lugares?, ¿redistribuir los grupos? ¿conversar sobre la situación con las/os docentes de apoyo? Preguntar ¿por qué es así? Y dar lugar a otras voces, como la del propio estudiante. Por ejemplo, ¿cómo se siente y se ve a sí mismo/a?, ¿los pares cómo lo/a ven y qué piensan?, ¿y los/as otros/as docentes?, ¿los/as directivos/as?

Con relación a la participación, veremos que se puede observar en diferentes planos, pero siempre en la implicación con las actividades de enseñanza aprendizaje, considerando que el bienestar personal y social del/la estudiante constituye un componente imprescindible para la calidad de las experiencias educativas.

Se comprende la participación como el reconocimiento de cada uno/a en tanto es en sí mismo/a y no como se pretende que sea, en base a algún criterio o prototipo de estudiante. Aquí también un buen ejercicio puede ser pensar en nuestros ideales de estudiantes: ¿cómo queremos que sean? ¿Qué características valoramos y por qué? ¿Alcanzamos a ver-nos en intervenciones e interacciones frente a esas características de aprobación, reconocimiento, satisfacción, orgullo, etc? ¿Y qué nos pasa con quienes no encajan en nuestros ideales? ¿Cómo nos vemos en esa interacción con ellos y ellas? ¿Damos oportunidad de hablar con los/as estudiantes acerca de estas cuestiones?, ¿los/as escuchamos? Desde allí pensemos la participación.

Echeita (2021) nos dice:



“... Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación

de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla”.

En este punto, reflexionamos acerca de en qué situaciones no se posibilita ese reconocimiento en nuestras escuelas. ¿Con qué gestos y actos podemos dar cuenta de ese reconocimiento? ¿Asumimos que participar se refiere a todos, incluidos/as nosotros/as como docentes? Cuando nos observamos en estas prácticas y ese reconocimiento no sucede, ¿nos preguntamos nuevamente?, ¿intentamos dar “marcha atrás”?

Pongamos rostros a nuestras preguntas, con estudiantes en particular: ¿los llamamos por apellido, por sus nombres, sus apodos? ¿Sabemos cómo suelen llamarlos en sus contextos y cómo les gusta ser nombrados? Y nosotros/as, adultos/as, ¿cómo nos llamamos entre sí?, ¿notamos diferencias con los/as estudiantes? Y en particular, al referirnos a el/la estudiante con discapacidad en las conversaciones entre colegas, ¿seguimos usando las etiquetas y diagnósticos para nominarlos/as? ¿Nos escuchamos diciendo: “el nene Down”; “la chica ciega”, “el alumno autista”? ¿”tu” alumno/a, dirigiéndonos a los docentes de apoyo” ¿Cómo circula el lenguaje de los diagnósticos en el aula?

Dar marcha atrás en el acto del nombrar ya es una manera de empezar a dar forma al cómo hacer para cambiar. Luego, es necesario avanzar en las relaciones, interacciones, lugares, momentos y actividades de enseñanza y aprendizaje. No es posible aprender sin un entorno positivo de reconocimiento y de interacción intersubjetiva.

El eje central del aprendizaje es el foco de la educación inclusiva, pero desde una perspectiva ampliada, en tanto se trata de aprender más que los contenidos obligatorios, se trata también de aprender a convivir.

En el siguiente esquema podemos sintetizar algunas de las condiciones institucionales que caracterizan a una escuela inclusiva. Les proponemos que pongan rostros, imágenes a las palabras del esquema para comenzar a imaginar el recorrido propuesto a las y los estudiantes. En esos rostros también están los nuestros.



Descripción del esquema:

La imagen presenta un recuadro en el centro con el texto escuela con inclusión y calidad del cual se desprenden tres cuadros: 1 -Cultura escolar inclusiva que implica: clima positivo escolar y áulico. Sentido de pertenencia. Participación de estudiantes y comunidad. Confianza y altas expectativas de los estudiantes. De este recuadro se despliega otro: Ambientes y entornos que promueven el crecimiento y desarrollo. 2 -Prácticas pedagógicas para la diversidad: Accesibilidad. DUA. Propuesta diversificada. Ajustes. PPI. De este cuadro se despliega otro: Coenseñanza. Estrategias para la atención a la diversidad de aprendizajes. 3 - Prácticas de organización y gestión centradas en el aprendizaje: Liderazgo compartido. Recursos de apoyo. Configuraciones. Normativas. Desarrollo y formación docente inicial y continúa. Gestión del tiempo y espacio. De este recuadro se despliega otro: Evaluación Formativa auténtica. Oportunidad para aprender.

Lo que imaginemos hoy posiblemente tenga que ver con el sentir, con la emoción de la cual nadie está libre y orienta las actuaciones. En ese sentido como lo expresa C. Kaplan (2021)



“...La escuela es una experiencia humana que ensancha la oportunidad de la restitución simbólica del lazo social”. Estar atentos al valor de las miradas porque, como dice la autora, la mirada social, la mirada del otro, es constitutiva de la identidad individual y colectiva. Porque la trama relacional de la escuela es siempre afectiva y situacional y la necesidad de sentirse parte, reconocido y respetado es de todos y cada uno. De allí “.... el imperativo ético pedagógico para quienes adscribimos explícitamente a una educación de matriz crítica que permita comprender e intervenir sobre los mecanismos socio subjetivos de la desigualdad y la injusticia”.

Actividad obligatoria: “Dar `marcha atrás´ en la escuela y generar nuevos recorridos para la inclusión”



Matriz FODA

El cuadro representa la matriz FODA, está conformado por 4 cuadros de textos. Los cuadros tienen los siguientes textos: 1. Debilidades. Carencias y limitaciones desfavorables propias; 2. Fortalezas. Características y habilidades favorables propias; 3. Amenazas. Factores externos desfavorables; 4. Oportunidades. Factores externos favorables

Siguiendo los aportes de Limeres (2017), el análisis FODA nos permite visibilizar, a través de una evaluación contextual, la situación interna de una institución. Al mismo tiempo, da cuenta de los factores internos y externos al considerarlos mutuamente influenciados.

El FODA es una herramienta simple que nos permite obtener rápidamente una perspectiva general de la institución, a la vez que nos da la oportunidad de ajustar, equilibrar los proyectos institucionales y los estilos de gestión.

Consigna:

1. Elaboren un breve análisis FODA de su institución de cada eje (Debilidades - Fortalezas- Amenazas - Oportunidades). Frases puntuales sobre indicadores de algunas de las dimensiones *culturales, políticas y prácticas inclusivas* desde las cuales analizar su escuela y/o aula (desde su rol/función). Ejemplos: apertura para el trabajo en equipo, barreras arquitectónicas, grupo de padres presentes, falta de formación específica en la conducción, etc.
2. A partir del punto anterior, describan cómo se reflejan en el cotidiano de la escuela o aulas y cuáles barreras a la presencia, aprendizaje y participación se generan. Se sugiere focalizar en uno/a o un grupo de estudiantes.
3. Elaboren una breve propuesta de cambio seleccionando una de las dimensiones *culturales, políticas o prácticas*, para que su institución pueda fortalecerse y empiece el camino hacia una escuela cada vez más inclusiva.
 - Extensión del trabajo: Tres carillas como máximo, en hoja tamaño A4, y letra tipo Arial 12, con interlineado de 1,5 espacio.
 - Subir la Actividad Obligatoria nombrando el archivo Apellido_Nombre_AOCLASE2 (por ejemplo: Martínez_Ana_AOCLASE2) Tienen 15 días a partir del inicio de esta Clase para presentar esta actividad.

- Criterios de forma: Adecuación a las consignas y claridad en la exposición. Balance adecuado entre el uso de citas de autor y la producción propia. Utilización adecuada de referencias bibliográficas. Cumplimiento en los plazos y formatos de entrega. Los trabajos deberán ser producciones originales de los/las cursantes, realizadas específicamente para esta Actualización.

Material de lectura

- Ainscow, M. y Booth, T, (2015) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf> Fecha de consulta: 23 de enero de 2023.
- Blejmar, B, (2005) “Tiempo espacio y tareas en el aprestamiento institucional” En: *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas. Disponible en <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/BLEJMAR-Bernardo-GESTIONAR-ES-HACER-QUE-LAS-COSAS-SUCEDAN.pdf> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2023.

Material de lectura complementaria

Echeita, G ,Fernandez Blazquez,M (2021) *Escuelas Inclusivas. Colaboración y participación en el proceso para una educación más inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Oficina en Chile disponible en : <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales> Fecha de consulta: 23 de enero de 2023.

Referencias bibliográficas

- Blejmar, B (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias , actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina

- Gather Thuler, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ediciones Grao.
- Comelles, T. (2006) *Aprender juntos en el aula*. Una propuesta inclusiva. Barcelona: Editorial Grao.
- Kaplan, C. y Arévalos D. (2021) “Las emociones a flor de piel”. En: *Los Sentimientos en la escena educativa*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lamouret, O. (2006) “Se hace camino al andar” en Pasar la posta, tomar la posta. GCBA, Escuela de capacitación docente. Disponible en Fecha de consulta: 23 de enero de 2023.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2015) Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102 disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800> Fecha de consulta: 23 de enero de 2023.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI XIV Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf> Fecha de consulta: 23 de enero de 2023.

Créditos

Autoras: Marisa Gutman y María de los Ángeles Romero

Cómo citar este texto:

Gutman, M. y Romero, M. (2023). Clase 1: Condiciones institucionales para las trayectorias escolares singulares: intersecciones entre cultura políticas y prácticas. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Organización escolar e interinstitucional en la garantía del derecho a la educación

¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

En esta clase nos proponemos abordar los apoyos a la inclusión, las configuraciones que adoptan y los ajustes razonables, especificando los roles y funciones de quienes intervienen desde una visión de enseñanza compartida y colaborativa. Analizar el proceso de construcción del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)

y los acuerdos necesarios para el desarrollo de los apoyos específicos en base a la articulación intra e interinstitucional.

Palabras clave: Apoyos, Configuraciones y ajustes razonables, Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) - Roles y funciones- Co-enseñanza, Colaboración intra e interinstitucional.

¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Cuáles apoyos y para cuáles barreras podemos pensar en nuestras escuelas y clases?
- ¿Configurar y ajustar son siempre acciones que implican a todas/os las/os actores?
- Configuraciones de apoyo, ajustes razonables y PPI, ¿cuándo sí y cuándo no contribuyen a una educación inclusiva?
- ¿De qué hablamos cuando decimos “apoyos específicos”?
- ¿Es posible una enseñanza compartida?

Clase 2: Apoyos y ajustes: del discurso a la acción para atender la diversidad

El paradigma de apoyos en la educación inclusiva

En los últimos tiempos, el término “apoyos” se ha vuelto habitual y central en el campo de la discapacidad y la educación especial: lo encontramos en los textos académicos e investigaciones, en los marcos normativos, en el discurso cotidiano de docentes, familias y estudiantes, pero no siempre remite al mismo significado y sentido. En la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad se plantean los apoyos para asegurar el acceso a los derechos en los distintos ámbitos y en el caso particular de la educación, en el Art. 24 se expresa que “d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”. Sin embargo, no se describe una definición de “apoyo” precisa.

Por su parte, en el Documento Orientaciones 1 (2009) se denominan “apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Se describen las modalidades de apoyo en términos de configuraciones prácticas que deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales”. Las configuraciones de apoyo se refieren a acciones que van desde la atención directa al estudiante o grupos de estudiantes hasta la investigación.

Entre los ejemplos de configuraciones prácticas que pueden asumir los apoyos, la atención directa suele ser la más frecuente y observable, que implica al docente de apoyo al lado del/la estudiante, pero más allá del lugar físico corresponde una vigilancia crítica de la actividad, pues muchas veces significa la transpolación de la práctica de educación especial a la escuela del nivel. Si dicha intervención no se revisa, el efecto hacia la mejora de la inclusión podría detenerse, porque no modifica el entorno ni los actores.



Una pregunta que podríamos pensar en este sentido, a modo de balance final del año, tiene que ver con la propia práctica docente: en una clase a la que asistió un/a estudiante con discapacidad, con o sin apoyos: ¿qué aprendió el docente responsable del nivel?, ¿qué le queda en términos de formación y desarrollo profesional de esa experiencia? Preguntarnos durante y al término del año qué aprendieron los estudiantes pero también qué aprendimos como docentes tal vez sea una manera de ir configurando los apoyos para adaptar el sistema.

Otra manera de configurar apoyos consiste en la provisión de recursos, materiales y equipamientos que incluyen mobiliarios, tecnológicos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas.

El asesoramiento y la orientación también constituyen acciones prácticas que pueden adoptar los apoyos centradas en un enfoque institucional, más de carácter preventivo acerca de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización.

La capacitación es otra manera práctica de asegurar apoyos, como una actividad formativa para diferentes destinatarios. No se trata de capacitar en las problemáticas de la discapacidad, sino en *estrategias de atención a la diversidad de aprendizajes*, ello además fomenta la actividad interinstitucional y también otra práctica, como es la cooperación y acción coordinada. En esta configuración del apoyo educativo, las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral.

Una práctica indispensable para la mejora de la inclusión es el seguimiento de personas, equipos, grupos e instituciones. Las trayectorias educativas, los procesos de apoyo, relaciones, ambientes, aprendizajes; todo ello posibilita evidencias necesarias para reflexionar y producir conocimientos desde una perspectiva de investigación.



¿En qué nos basamos para afirmar que un estudiante está realmente incluido?
¿Qué indicadores consideramos para medir que una escuela o una clase son inclusivas? ¿Cómo fundamentar la opinión y superar las subjetividades a la hora de medir la inclusión? La acción investigadora constituye un apoyo al contribuir en el análisis de la complejidad que revisten los procesos de inclusión y la construcción colectiva de conocimiento.

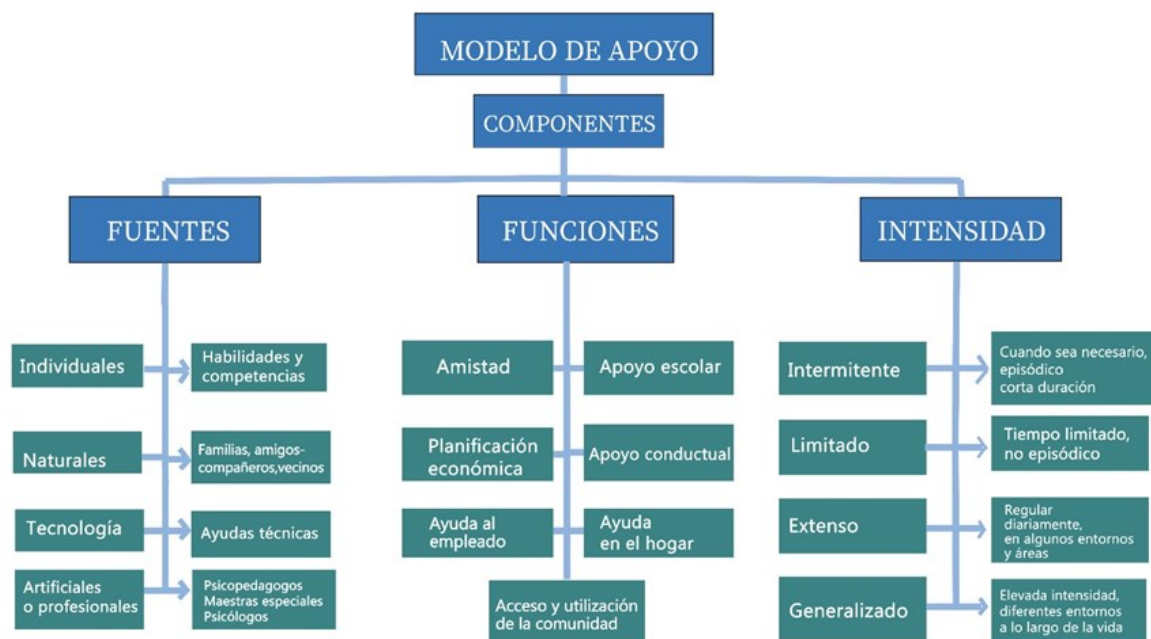
En otro contexto, pero vinculado a la discapacidad intelectual, la AAID (Asociación Americana de Discapacidad Intelectual) 2021 define:



“...los sistemas de apoyos eficaces son una red interconectada de recursos y estrategias que fomenta el desarrollo e intereses de una persona, mejora su funcionamiento individual y bienestar personal, y están centrados en la persona, son exhaustivos, coordinados y están orientados a resultados”.

En esta definición podemos observar que se aportan componentes que contribuyen a una visión ampliada del concepto, lo cual ayuda en la revisión de las prácticas habituales si la aplicamos al contexto educativo, específicamente cuando asociamos el apoyo a la figura del docente de educación especial como “la sombra”; es decir, siempre al lado de un/a estudiante con discapacidad. También, cuando los apoyos se establecen desde el inicio del año escolar y se sostienen sin revisión ni seguimiento, sin considerar una perspectiva dinámica y de progreso. En ese sentido, cabe recordar la premisa de la AAID que indica que, cuando los apoyos son adecuados y sostenidos en el tiempo, el funcionamiento general de la persona mejora, despejando así la idea estática y determinista de discapacidad.

En el esquema siguiente se presentan tipos, función, fuentes, intensidad de los apoyos que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. AAIDD (1992)



Descripción del organigrama:

La imagen presenta una estructura jerárquica en forma de organigrama a partir de las palabras Modelo de apoyo a modelo de título superior del cual se desprenden tres sub etiquetas: Componentes, Funciones e Intensidad.

De la etiqueta Componentes se despliega la palabra Fuentes y de ella cuatro etiquetas más describiendo el tipo de fuente, pudiendo ser: 1 - Individual y de esta ejemplificándose como: Habilidades y Competencias, 2 - Naturales, ejemplificándose como: Familias, amigos, compañeros y vecinos, 3 - Tecnológicas, ejemplificándose como: Ayudas técnicas y 4 – Artificiales o profesionales, ejemplificándose como: Psicopedagogos, Maestros especiales, Psicólogos.

De la etiqueta Funciones se desprenden 7 palabras: Amistad, Apoyo escolar, Planificación económica, Apoyo conductual, Ayuda al empleado, Ayuda en el hogar y Acceso y utilización de la comunidad.

De la etiqueta Intensidad se despliega la palabra en 4 tipos posibles y sus ejemplificaciones. 1 – Intermitente ejemplificándose como: Cuando sea necesario, episódico, corta duración. 2 – Limitado, ejemplificándose como: Tiempo limitado, no esporádico. 3- Extenso, ejemplificándose como: Regular, diariamente, en algunos entornos y áreas y 4 – Generalizado, ejemplificándose como: Elevada intensidad, diferentes entornos a lo largo de la vida.

Algunas implicancias educativas de adoptar estas perspectivas del apoyo tienen que ver con su complejidad, en tanto involucran **diversos componentes** (tipos, fuentes, función), **niveles** (estudiante, familia, escuela, comunidad) y **dimensiones de la vida de una persona** (salud, educación, trabajo, interacción social, ocio, etc.), **intensidad** (intermitente o esporádico, limitado, extenso, generalizado), **frecuencia** (diaria, semanal, mensual).

Plantear en el ámbito de la escuela los diferentes componentes del apoyo de la AAIDD antes mencionados obliga a repensar algunas cuestiones:

- Con relación a las fuentes de los apoyos ¿asumimos que la primera fuente y la más importante es la propia persona en sus capacidades, es decir sus fortalezas? ¿Ese principio nos guía en nuestras interacciones e intervenciones con los estudiantes estimulando siempre su autovaloración y autoestima?, ¿proponemos actividades que posibiliten el éxito y se lo reconozca y publicite?
- Cuando pensamos en los apoyos “naturales” en la escuela, ¿a qué y quiénes nos imaginamos? ¿a los pares, a las familias, a otros integrantes de la institución? ¿Promovemos oportunidades en el aula y otros espacios para que esos apoyos surjan? ¿O seguimos en la visión de que los apoyos son únicamente los profesionales o los servicios “artificiales” pagados?
- Si no nos convencen las intervenciones desde los apoyos o en sus evidencias no se observan progresos, ¿qué se hace?; ¿persiste la idea en la escuela (recordemos el concepto de cultura escolar) de que los apoyos deben ser a toda hora y en todo lugar y en toda actividad? ¿Cómo puede ayudar la tecnología para resolver las ausencias y reducción de frecuencias de la presencia de los apoyos?
- ¿En el PPI se describen con detenimiento los apoyos y los ajustes o se enfatizan sólo los contenidos? ¿Se distinguen las funciones de los apoyos y en ese caso, se puede observar que se orientan a la mayoría de las áreas de la vida del estudiante? Por ejemplo, los apoyos con función de amistad, autodeterminación, interacción social, que se dirigen al grupo y no únicamente al estudiante y a lo académico.
- Con respecto a la intensidad de los apoyos: ¿se observa la tensión entre el reclamo del docente del aula, la familia, de una permanencia constante de los profesionales de apoyo y el cómo se piensa y siente el estudiante ante esa presencia permanente a su lado? ¿Cómo afecta la interacción y cohesión grupal? ¿Cómo lo ven los pares? Los niveles de intensidad de los apoyos en pos de la inclusión pueden ser un componente orientador para el seguimiento del proceso.

Así como lo expresan Echeita y otros (2022), los apoyos educativos inclusivos se configuran como un constructo global y complejo y no como un asunto individual, de uno o algunos estudiantes. No se configuran como un asunto unifactorial, sino que implican un abordaje de múltiples factores

personales, contextuales, organizativos escolares, pedagógicos, vinculares. No refieren necesariamente a algo puntual, pues tienen un carácter dinámico, cambiante en el sentido de mejora, estancamiento o empeoramiento de cualquiera de los factores intervinientes (sean personales o contextuales). Y no se enfocan como algo parcial sino en todas las dimensiones o multiniveles, atravesando las culturas, políticas y prácticas.

Avancemos en las precisiones conceptuales pensando desde las prácticas cotidianas y centradas en las barreras a la participación y aprendizaje.

Los significados de apoyos, ajustes y adaptaciones en el sentido de práctica inclusiva con relación al PPI

Según la Resolución 311/16, el PPI es el documento a través del cual se establecen los acuerdos pedagógicos para favorecer y acompañar la trayectoria educativa de aquellas/os estudiantes que encuentran determinadas barreras u obstáculos en el contexto escolar... (Art. 17°) y para su construcción, además de ciertos componentes claves como la participación conjunta de docentes de niveles, con docentes de apoyo y familia y estudiante, el período en el cual debe confeccionarse, la revisión continua, etc., se trata de una información básica que se sostiene en acuerdos y que comprende: datos personales, trayectoria escolar, como podemos ver en el <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf> (ANEXO II Resolución CFE N.º 311/16).

En este proceso de construcción hay, sin embargo, cuestiones claves a acordar previamente. Por ejemplo, un primer paso implica revisar que las propuestas pedagógicas del aula respondan a los principios de la accesibilidad física, cognitiva, actitudinal, emocional.

La tendencia a centrarnos rápidamente en el o la estudiante y las dificultades cuando estamos construyendo el PPI, aun cuando no agotamos los esfuerzos por revisar la enseñanza, puede llegar a convertirse en una barrera y, por ello, remirar se constituye en una exigencia ética. Los diálogos entre docentes de educación del nivel y docentes de apoyo sobre la accesibilidad en los materiales que se utilizarán, las estrategias de enseñanza que presenta el/la docente, las actividades más habituales en el aula, la organización del grupo de estudiantes, los criterios y formas de evaluación, entre otros componentes, se constituyen en pasos indispensables para iniciar el proceso de construcción del PPI.

Luego se trata de analizar los tres principios que plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para observar si la enseñanza: 1. intenta responder a todos los estudiantes, 2. está organizada para facilitar la participación/ motivación de las/os estudiantes y 3. brinda múltiples medios de representación del conocimiento, respetando los diversos modos de expresión y comunicación.



En el [enlace que los lleva al Modelo DUA-A \(2021\)](#) (Páginas 166 a 177) verán ejemplos en los Anexos II,III,V y VIII de la puesta en práctica de los tres principios que facilita su revisión en lo cotidiano del aula .

Al esfuerzo de centrarnos primero en el entorno accesible y el enfoque universal pensado para todas/os, se agregan las perspectivas metodológicas de la enseñanza; es decir, una programación multinivel, diversificación curricular, aprendizaje personalizado, entre otros componentes que van visibilizando las barreras cuando dichos elementos no se contemplan. En ese punto, si aún se observa que hay estudiantes que quedan excluidos de la propuesta pedagógica (es decir, que aún experimentan barreras), se hace necesario profundizar el análisis y evaluación de las necesidades de apoyos específicos y, en ese caso particular, se elabora el PPI.

Para profundizar el análisis, debemos detenernos en lo que implica pensar la evaluación. Desde el ámbito educativo, la evaluación se toma como valoración, pero no como diagnóstico (que muchas veces se asemeja a la mirada clínica, centrada en la “patología”), sino en términos de la interrelación que existe en el punto de partida que un estudiante tiene en un momento concreto en relación con los aprendizajes que se quiere promover, para pensar los caminos que forjen ese recorrido de manera significativa. Nos centramos en la interacción constante de lo que tiene que aprender el estudiante, el punto de partida que –en la perspectiva de Vigotsky– refiere a su zona de desarrollo real, lo que sabe o el funcionamiento en la situación de aprendizaje y qué apoyos necesita para progresar. En ese espacio deben pensarse los apoyos que se requieran, atendiendo siempre la complejidad que implican en los tipos, intensidades, niveles, dimensiones, funciones y áreas de aprendizaje, para centrar nuestra función de enseñanza con la especificidad de quien conoce el contenido disciplinar y

su estructura lógica, considerando el entorno y sus condiciones. Ello nos remite a una perspectiva multidimensional, holística e interdisciplinaria.

Dicho de otra manera, evaluar las necesidades de apoyo no es profundizar en las características de las personas en términos de la dificultad o recurrir a nuevos diagnósticos profesionales: se trata de enfocar el análisis en la enseñanza y el entorno, para transformarla y ajustarla a diferentes maneras de aprender.

Nuevos escenarios para la configuración de los apoyos: ¿con todos los actores o sólo con algunos?

Vamos comprendiendo que los apoyos nos reconfiguran nuevos escenarios en los cuales intervienen diferentes actores, pero centrados bajo un mismo guión de cooperar y colaborar para generar las mejores condiciones para que todas/os aprendan y progresen. El término “cooperar”, nos trae la idea de operar, de hacer y trabajar y, en ese sentido, se trata de resaltar el aporte de las/os compañeras/os como actores naturales, pero no como supeditados al servicio del estudiante con discapacidad sino en la perspectiva del progreso en habilidades y capacidades que desarrollan al realizar diferentes actividades.



Algunos ejemplos de preguntas importantes en torno a estas cuestiones: ¿pensamos que explicar y socializar un contenido a otros pares implica un proceso cognitivo superior y más complejo que cumplir un ejercicio o responder un cuestionario individual?, ¿ofrecemos distintas posibilidades para los estudiantes presenten las actividades de modo que permitan demostrar los aprendizajes en función de sus necesidades y habilidades, tanto individuales como grupales?, ¿fomentamos el progreso en sus aprendizajes promoviendo la creación de un ambiente que los anime a arriesgarse, que sientan confianza en sus aprendizajes a partir del error constructivo liberados de la descalificación? Si observamos que hay un clima competitivo e individualista que no posibilita la pertenencia de los estudiantes con discapacidad u otros, ¿continuamos con el programa planificado

o lo asumimos para transformar y lo proponemos como objetivo de enseñanza y aprendizaje?

Poner la mirada en las interacciones grupales es un *cómo hacer* para avanzar en una escuela inclusiva, es cambiar la cultura, es pensar en otros modos los apoyos.



Siguiendo la línea de abordaje, les proponemos mirar el video de I. Robert y M. Lutteral [¿Cómo desarrollar las condiciones para un trabajo cooperativo de calidad?](#)

Enseñanza colaborativa como estrategia para las diversidades de aprendizaje: construyendo opciones

Habitualmente, desde las instituciones, las respuestas a las necesidades de apoyo suelen recaer en el pedido de más recursos humanos, materiales o equipamientos.

En la perspectiva de una enseñanza colaborativa, la docencia compartida es una manera de organizar los apoyos para dar respuesta a las diversidades de aprendizaje. Se trata de un tipo de organización en la que dos o más docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase en el mismo tiempo y espacio, estableciendo funciones complementarias en cuanto a las tareas a desarrollar. Organizar los apoyos desde una visión de trabajo compartido y conjunto es una manera de promover el cambio institucional transformando prácticas tradicionales o extrapoladas directamente de la educación especial. El efecto de implementar una organización de trabajo compartido incluye a los propios docentes de apoyo que deben revisar sus prácticas desde otra mirada, posicionados en el contexto de la educación común y con todos los estudiantes de la clase, y a la vez pensando en el estudiante con discapacidad.



T. Huguet (2006) propone distintos niveles de intervención de apoyo entre docentes en la misma aula:

- 1) Ayudar a un/una estudiante y sentarse a su lado;*
- 2) Ayudar a un/una estudiante aumentando progresivamente la distancia, el docente de apoyo no permanece a su lado y ayuda a otros estudiantes;*
- 3) Se agrupan los estudiantes y el docente de apoyo o docente del aula trabaja con ellos con la propuesta pedagógica o con actividades de ayuda;*
- 4) Los/las dos docentes circulan y desplazan en el aula ayudando a todos los estudiantes;*
- 5) trabajos en grupos heterogéneos cooperativos, y los docentes se hacen cargo de cada grupo;*
- 6) Los dos docentes conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos;*
- 7) El docente de apoyo conduce la actividad y el docente tutor ayuda a los grupos.*

Seguramente, habrán escuchado la expresión “pareja pedagógica” que, si bien es una modalidad de enseñanza compartida, se diferencia porque los docentes desempeñan las mismas funciones. Se trata de dos docentes que comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de alumnos, durante toda o la mayor parte de la jornada laboral. En el caso de la función de apoyo a la inclusión nos exige pensar una organización institucional diferente, en tanto las/os docentes de apoyo por lo general dependen de otras instituciones o de educación especial.

Otra opción de trabajo colaborativo puede consistir en la conformación de grupos de apoyo entre docentes (Parrilla, 2009, p.104) que consisten en “un grupo de tres o cuatro profesores de una misma institución que, desde los presupuestos y metodología colaborativa, participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que sus compañeros, de forma individual y voluntariamente”. La autora destaca como características de esta modalidad colaborativa, la estructura horizontal entre compañeros, la generación de un clima positivo en lo emocional para analizar las problemáticas de las prácticas, la reflexión sistemática a partir del conocimiento de la realidad como el valor que se agrega en la formación y desarrollo profesional con la contribución y aportes desde cada docente.

Para cerrar este punto, resaltamos la expresión “la colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar nuevos conocimientos específicos del contexto” (Ainscow y West, 2008, p. 179).

Articulación intra e interinstitucional para los apoyos específicos: acuerdos sobre cuáles, cuándo, dónde y quiénes

No se trata simplemente de trasladar la teoría y práctica de la educación especial al sistema educativo en general, sino de construir nuevos formatos de organización y cooperación, especialmente para garantizar el acceso a aquellos procesos de enseñanza específicos para la comunicación, como la lectura y escritura en Braille, la Lengua de Señas, los sistemas alternativos y aumentativos, la movilidad y orientación en los entornos, la autonomía y autodeterminación y otros que responden a necesidades de apoyo individuales. La necesidad de aprendizaje y enseñanza existe y cabe asegurar el derecho de la manera más coherente e inclusiva.

Para cerrar la clase, para enmarcar el posicionamiento desde el cual afrontamos la Inclusión como Derecho, recordamos a Pablo Freire en la expresión:



“Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar... Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear”.

Actividad obligatoria

Como ya dijimos en diferentes ocasiones, desde las prácticas institucionales las respuestas a las necesidades de apoyo suelen recaer en el pedido de más recursos humanos, materiales o equipamientos.

Para reflexionar en este sentido les proponemos leer el relato *Un banco de Madera* de Korinfeld, D: (2020)- pp 77-79 disponible en el siguiente enlace : <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/4-Intervenir-en-situaciones-compleja-Daniel-Korinfeld.pdf>

- Los y las invitamos a reflexionar a partir del relato la situación de los apoyos a la inclusión en la propia escuela a la que pertenecen.
- Piensen sobre la disponibilidad de los recursos, la visión ampliada de los apoyos, en particular aquellos que caracterizamos como naturales, y la importancia de una educación integral centrada en la persona.
- Describan teniendo en cuenta las fortalezas de su Escuela (Matriz FODA), experiencias y dispositivos originales que pueden y deben ser resignificados y reinventados según las condiciones, características, necesidades y estilos de cada lugar e institución.

Extensión del trabajo: Una carilla y media como mínimo y dos como máximo, en hoja tamaño A4, y letra tipo Arial 12, con interlineado de 1,5 espacio.

Suban la Actividad Obligatoria nombrando el archivo Apellido_Nombre_AOCLASE2 (por ejemplo: Martínez_Ana_AOCLASE2) Tienen 15 días a partir del inicio de esta Clase para presentar esta actividad.

Criterios de forma: Adecuación a las consignas y claridad en la exposición. Balance adecuado entre el uso de citas de autor y la producción propia. Utilización adecuada de referencias bibliográficas. Cumplimiento en los plazos y formatos de entrega. Los trabajos deberán ser producciones originales de los/las cursantes, realizadas específicamente para esta Actualización.

Material de lectura

Korinfeld, D: (2020) “Un Banco de madera” (pp. 77-79) y “Reconfigurar el problema” (pp. 111-118).

En: *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados* - Biblioteca Devenir Docente; 4 - 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/4-Intervenir-en-situaciones-compleja-Daniel-Korinfeld.pdf> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Villaescusa Alejo, M. y otros (2021) Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació Cultura i Esport- Cefire España. Disponible en: <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2022/02/Diseno-Universal-y-Aprendizaje-Accesible.-Modelo-DUA-A.pdf> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Bibliografía complementaria

Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión. Madrid: Plena inclusión. Disponible en <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/04/Termometro-Educacion-Inclusiva-2022.pdf> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Referencias bibliográficas

Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009) Documento: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Parrilla, A. (2004) “Grupos de apoyo entre docentes”. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69 citado en Echeita, G y Fernández-Blázquez, M L (2021) *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva* -OEI -Sede Chile. disponible en:

<https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales> Fecha de

consulta: 30 de enero de 2023.

Robert, I. y Lutteral, M. (2017) ¿Cómo desarrollar las condiciones para un trabajo cooperativo de calidad? INFOD, Sugerencias en Foco. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Viibabd6H2c> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021) *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. Barcelona: Hogrefe TEA Ediciones.

Williams Fox, S (2017) ¿Cómo promover el autoconocimiento de los alumnos y la cohesión grupal? INFOD, Sugerencias en Foco. Disponible en: <https://youtu.be/vEpHeFSTMFI> Fecha de consulta: 30 de enero de 2023.

Créditos

Autoras: Marisa Gutman y María de los Ángeles Romero

Cómo citar este texto:

Gutman, M. y Romero, M. (2023). Clase 2: Apoyos y ajustes: del discurso a la acción para atender la diversidad. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Organización escolar e interinstitucional en la garantía del derecho a la educación

¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

Para continuar con la perspectiva de un modelo de apoyos como condición fundamental para progresar a una educación más inclusiva, en esta clase abordaremos la participación de las familias como componente clave en la construcción de redes de apoyo y cooperación. Se trata de reflexionar sobre las representaciones acerca de las familias, la importancia de la participación en las prácticas pedagógicas como también de aquellas barreras que obstaculizan las relaciones entre la escuela y las familias y condicionan los procesos de inclusión.

Palabras clave: Familia y escuela. Representaciones. Presencia y participación. Alianzas posibles.

¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Qué representaciones de familia circulan en nuestras escuelas?
- ¿Cómo es la relación familia escuela en los ámbitos de pertenencia?
- ¿Cómo hacer lugar a la participación de la familia en el proyecto pedagógico?
- ¿Qué nos pasa con la relación familia, discapacidad y escuela?
- ¿Qué valor tiene la voz de los/as estudiantes?

Clase 3: El complejo entramado de la relación familia y escuela: otras representaciones para alianzas necesarias

Presentación

A modo de introducción a la temática que desarrollaremos a lo largo de esta clase, los y las invitamos a ver el siguiente video:



Nuevos tipos de familia

<http://encuentro.gob.ar/programas/1427>

Seguramente, en sus experiencias encuentran similitudes con los relatos del video. Pensando en ellas, ¿les parece posible pensar que las familias de estudiantes con discapacidad constituyen otro tipo de familia?, ¿qué características en común les atribuimos?, ¿qué representaciones surgen al pensar en las familias atravesadas por la condición de discapacidad?, ¿qué pensamos de las familias de ayer, las de hoy, las de los/as estudiantes, las nuestras? ¿Cómo estas creencias condicionan las prácticas pedagógicas cotidianas?

Analizar las visiones y concepciones acerca de la familia y la relación con la escuela exige considerar diversas perspectivas, tanto en sus variables socio históricas y los cambios en su configuración o conformación, como en las definiciones postuladas desde las normativas y el propio sistema educativo en general. Sobre todo, requiere considerar las representaciones en tanto “conocimientos prácticos”, como lo expresa Santillán (2011), que dan cuenta de las prácticas e intervenciones pedagógicas.

En el ámbito educativo, ciertas representaciones tradicionales acerca de la familia, que fueron en su momento reforzadas por la cultura escolar (por ejemplo, las clásicas imágenes de los libros y láminas con roles masculinos y femeninos definidos según las tareas o las continuas comunicaciones para

actividades escolares dirigidas exclusivamente a las madres, entre otras), exigen la revisión crítica desde la visión de otros modelos familiares alternativos y diversos y a la que pertenecen la mayoría de los estudiantes, como afirman Giovine y Martignoni (2008). Las autoras proponen reemplazar esa concepción naturalizada de familia universal por una visión más democrática, pensando las familias en plural y evitar referenciar las diferencias a un único modelo tradicional que, en el caso de contar con personas con discapacidad, podrían quedar asociadas a las representaciones del paradigma médico, centradas en cuestiones de desvalorización, problemáticas o patológicas.

Tal como expresa Santillan “...en nuestra sociedad la *familia nuclear occidental* tiene un fuerte peso normativo, y es representada como la forma ‘natural’ de ser familia...”. Y en el caso de aquellas que no encuadran en las características típicas del modelo tradicional por su conformación, condición socioeconómica o cultural, esas divergencias derivan en justificaciones y explicaciones de los resultados negativos en los aprendizajes de los niños/as y/o dificultades escolares.

Así, entonces, las expresiones “la familia no ayuda en nada”; “los llamás pero no vienen nunca y aparecen a buscar el certificado de escolaridad”; “todos los hijos con problemas; pero con esa familia es imposible, no hay manera”, “mandamos las tareas y así como llevan, vuelven. Ni miran los cuadernos”, “pretenden demasiado y piensan que no les enseñamos nada, pero no aceptan la problemática de sus hijos”, entre otras tantas que circulan en las escuelas, se sostienen en esas perspectivas tradicionales.

Entre ayer y hoy: de familia a familias en plural

Las relaciones entre familias y escuelas condicionadas por multiplicidad de factores (institucionales, contextuales, políticos, normativos, socioculturales) en tensión con las representaciones construidas por las propias personas en cualquier rol, han cambiado a lo largo del tiempo y en la actualidad se las observan diferentes y debilitadas en sí mismas, lo que obliga a un proceso de reflexión continua sobre las demandas, reclamos, necesidades mutuas.

Al preguntar “¿Qué es una familia?” obtendremos diferentes respuestas, dependiendo de la transformación histórica de ese modelo tradicional.

Attías nos cuenta que “*La mirada histórica y antropológica nos permite ser conscientes de que el significado al que nos remite la palabra ‘familia’ tiene mucho de construcción y naturalización, y que*

es preciso repensarlo e interrogarlo...” y aun cuando pareciera que en los contextos actuales, incluido el educativo y en los medios de comunicación se recurre al concepto desde la perspectiva de la familia en plural, expresa que: “...Se muestran (literalmente) ‘familias en plural’ pero la representación de la familia ‘en singular’ y su carga valorativa y moralizadora sigue operando fuertemente en nuestro sentido común...”. (2008, pp. 21)

Desde una perspectiva histórica de nuestra educación, sabemos que la escuela tenía una función normalizadora y homogeneizadora mediante la escolarización de los hijos e hijas. Si bien ese mandato ha sido interpelado en múltiples formas y revisado en sus expresiones normativas o formales, se observa que persiste en las prácticas cotidianas.

Al respecto, L. Cerletti (2006) expresa que en el discurso de los docentes aún se advierte la idea de que “si la familia no está, la escuela no puede”, lo cual implica que el esfuerzo normalizador de la escuela ha cambiado y que no podría cumplir con sus objetivos frente a estas familias diferentes, o desestructuradas, o mal constituidas, si las comparamos con el modelo tradicional. Así, entonces, los problemas de los/as estudiantes o los bajos resultados son localizados por fuera de la escuela y en las familias, y las posibles soluciones se orientan también hacia el exterior, con intervenciones de otros/as profesionales y/o terapéuticas.

En esta dinámica, la escuela queda expuesta a un discurso y prácticas que visibilizan impotencia e imposibilidad; de allí la necesidad de revisar lo que se piensa, pero en el presente y en el propio acto de las interacciones cotidianas con las familias.



Nos detenemos un momento y les proponemos pensar: ¿qué se escucha con frecuencia en sus escuelas acerca de las familias de los estudiantes?, ¿qué expresiones y términos son los más utilizados? ¿Cómo se refieren a algunas familias, madres o padres en particular?, ¿cómo se sienten en la institución algunas presencias familiares? ¿Qué explicaciones se escuchan frente a la ausencia de familias ante una convocatoria? ¿Cuándo, dónde y cómo se interactúa en la escuela con los familiares de los estudiantes? ¿Qué se sabe de las opiniones de las familias acerca de cada escuela en particular?

Ser la familia o la escuela que debes ser: entre demandas imposibles

“... el deseo de convertir a alguien en otra cosa de lo que es, nunca ha sido una buena base para crear relaciones armónicas de ningún tipo”.

R. Martiñá



Entre demandas recíprocas, recuperamos los posibles deseos de familias sobre la escuela que bien describe Martiñá (2003):

“...que atienda a sus hijos mientras ellos trabajan, que les inculquen valores y normas en los que ellos mismos a veces no creen demasiado y/o en cuya transmisión fracasan, que les impartan conocimientos instrumentales que les permitan ganarse la vida; que contengan los efectos de las crisis por las que atraviesan; que les faciliten acceder a títulos que los alejen de las penurias de los trabajos menos calificados; que les eviten cualquier tipo de daño; que detecten y resuelvan los problemas de aprendizaje o de comportamiento que los niños manifiestan; que los vacunen contra el alcohol y las drogas y los preparen para lo que ellos consideran una sana sexualidad; etc ...”.

“...Y por su lado, desde la escuela le demanda a las familias que contengan: adultos que dispongan del suficiente tiempo para acudir a la escuela cuando sea necesario, que controlen las tareas; que los convenzan para desligarse de otras innumerables atracciones (TV, PC, móviles, redes) y estudien concentradamente durante varias horas a la semana; que los socialicen lo suficiente para que en la escuela no tengan que ocuparse de hacerle saber que escupir a un compañero, insultarlo, pegarle, gritar en cualquier momento, faltarle el respeto a un docente, arrojar objetos, son cosas que están mal ...”.

Las demandas, además de inagotables, se tornan imposibles de cumplir y como expresa el autor “sólo cabe cambiarlas o guerrear con ellas indefinida e inútilmente durante años”. Intentar cambiar y modificarlas desde otra posición posibilita nuevos aprendizajes, mientras persistir en sostenerlas solo conduce a relaciones disfuncionales que no modifican y estancan el vínculo.

Llegados a este punto, caben algunas preguntas:



¿Qué demandas entre escuelas y familias de estudiantes con discapacidad se distinguen? ¿Hay diferencias con las demandas de las otras familias? ¿Cuáles observamos imposibles de cumplir desde las instituciones?

Vamos un paso más, poniendo nombres y rostros a las preguntas para reflexionar sobre las demandas: Cuando vemos a Juan, Martín, María, la Sra. Benítez madre de Pablo, el Sr. López padre de Cintia, estudiantes de nuestras escuelas, ¿pensamos en qué esperan y que están dispuestos a ofrecer? Como docentes, ¿qué esperamos de ellos y ellas? ¿Qué estamos dispuestos a brindar desde el propio rol?

Familia-escuela y discapacidad

Tal como venimos desarrollando, las familias se constituyen históricamente en una manera particular de entramado vincular que las distingue y singulariza. Siempre desarrollan situaciones y sucesos que implican reconfiguraciones en su devenir. Entre ellos, nos detendremos particularmente en la aparición de la discapacidad en algún integrante. En ese proceso, las familias afrontan situaciones complejas que implican cambios a veces dolorosos, en los que se juegan múltiples factores que contribuyen o dificultan la inserción en distintos ámbitos (social, educativo, de salud, comunitario, público o privado).



Como lo expresan Aznar y Gonzalez Castañon (2008): *“el problema de la discapacidad no es un estigma que le cae a la familia y queda dentro, sino una circunstancia social y compartida con otros. (...) el imaginario social de la discapacidad centrado en el paradigma del déficit es una carga pesada que la familia arrastra cada vez que requiere anclajes sociales de pertenencia que implican a otros ...”*.

En ese sentido, a la compleja vivencia que sobrellevan las familias, se suman las prácticas de intervención de profesionales, especialistas o instituciones que, cuando se centran en los diagnósticos y pronósticos, direccionan el rumbo del proyecto de vida muchas veces alejados y segregados de “lo común”. Así, entonces, en el afán de dar respuesta a las discapacidades, se construyen otros modos de vida, vínculos diferentes, familias diversas y escuelas distintas que funcionan como carriles separados, al decir de Mareño Sempertegui (2012).

Sin profundizar en las diferentes perspectivas teóricas acerca de las familias de las personas con discapacidad, y tomando el planteo de Nuria Perez de Lara (2009) en el cual explica la paradoja de, por un lado, la función social de la familias del cuidado del vínculo amoroso que posibilita la inclusión del integrante con discapacidad y, por el otro, el de una función paralela de tratamiento o vínculo tecnificado desde el cual debe cumplir las indicaciones de los especialistas profesionales pero que a la vez excluye, pues esa relación vincular se diferencia de aquella de los otros integrantes del grupo . Desde ese sentido , nos propone diferenciar la intervención **sobre** la familia, referenciando a ese tipo de vínculo tecnificado profesional, de la actuación **con** la familia centrada en el cuidado y comprensión.

La autora describe que *“actuar sobre la familia implica el riesgo de establecer relaciones de dependencia, competencia, culpabilización, al ser una relación entre expertos y profanos, sabedores e ignorantes, sanos y eficientes... Actuar con la familia implica la comprensión del valor de la experiencia vivida familiar, del saber que proporciona dicha experiencia, y por tanto, de la cooperación entre el saber experiencial y el saber técnico...”*. La relación entre las personas, es decir de las familias y de la escuela o profesionales, se desarrolla en un interjuego de relaciones de poder que exige una

continua revisión para que se construya como colaboración y se amplíe a otros ámbitos, personas, apoyos.

Como lo resumen Aznar y Gonzalez Castañon: “Una red social es la mejor herencia que una familia puede legar a su familiar con discapacidad”. Los autores hacen referencia a una red social en términos de personas, es decir aquellos apoyos naturales como amigos, familiares, vecinos , compañeros/as, voluntarios. Allí pues la pregunta: ¿qué estamos haciendo desde la escuela para que los estudiantes con discapacidad y sus familias participen en una red social? Más allá de los contenidos y los aprendizajes académicos, la inclusión en una red social de apoyos que se promueve desde el aula, los espacios de la escuela e incluso más allá de sus fronteras, también constituye camino en el cual avanzar con las familias.

Las familias como apoyos centrales para la inclusión

Si entendemos los apoyos desde una visión ampliada que va más allá de los especialistas o docentes de educación especial, e incluimos todas las actividades, recursos y estrategias para atender la diversidad de aprendizajes de los/as estudiantes, se visibilizan otros actores claves como las familias y la propia comunidad. En esa línea, valorar los conocimientos y recursos que poseen las familias para favorecer los aprendizajes requiere, como ya lo expresamos, una permanente actitud de reflexión, apertura y flexibilidad desde la escuela, para construir ese lugar desde el cual se asegure la participación. Como señalan Simón y otros (2016) “*participar no es solo estar*” y tampoco colaborar es sinónimo de participar. Asumir ciertos principios desde la escuela y como docentes respecto del lugar de las familias en el día a día es un primer paso.

Cabe preguntarnos qué entendemos por participar y qué responsabilidad implica en cada uno/a... Retomando a Simon y otros (Ibid) “*...participar hace referencia al sentimiento activo de "unirse a" e implica una responsabilidad recíproca...*” es decir que “*... no se participa simplemente por el hecho formar parte de una actividad, debemos considerar que cada uno se siente realmente partícipe de un proceso o una actividad cuando se siente implicado y aceptado, valorado tal y como es y con oportunidades para actuar con confianza y seguridad en la acción...*” y al mismo tiempo como parte en las tomas de decisiones. De ello se desprende la importancia de la generación de oportunidades

concretas con tiempos y espacios en los cuales las familias puedan expresarse, sentirse escuchadas y valoradas

Como bien recoge el proyecto INCLUD-ED (2011) citado en Carrión–Espinell, en torno a los niveles de participación existentes, no todos los ámbitos de participación tienen el mismo potencial para ayudar a la escuela a cumplir sus fines, ni para el empoderamiento a las familias. Las distintas formas de participación planteadas son:

Informativa: Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento escolar y las decisiones que ya se han tomado. No participan en la toma de decisiones de la escuela.

Consultiva: Las madres y padres son escuchados pero tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias y se canaliza a través de los órganos de gobierno de la institución (consejos, asambleas, etc.) En muy escasas ocasiones, las familias pueden realizar aportaciones en aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Decisoria: Los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Están presentes en los espacios de toma de decisiones junto al profesorado y supervisan el rendimiento de cuentas de la institución en relación a los resultados educativos que obtienen.

Educativa. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.

Evaluativa: Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo y en la evaluación general de la escuela.

Como se recoge en este estudio, las formas de participación de la familia y la comunidad más relacionadas con la calidad educativa son la **decisoria** (participación en los procesos de toma de decisiones, con capacidad de representación y supervisión respecto a los resultados académicos); **educativa** (participación en las actividades de aprendizaje escolares, así como en las extraescolares;

implicación en actividades formativas para las familias) y, finalmente, **evaluativa** (participación en los procesos de evaluación de su progreso y general de la institución).

Entonces, mirando la realidad de sus escuelas por ejemplo a la hora de la definición de los objetivos educativos de estudiantes con discapacidad que se plasman en el PPI, ¿en cuáles de las categorías de participación se ubican las familias?, ¿es de consulta, es de opinión, pueden decidir? ¿Cómo se garantiza la participación de las familias en la construcción del PPI? ¿Hay convocatorias para un encuentro?, ¿quiénes convocan y cómo se organizan para esos encuentros?, ¿cuál información se le brinda previamente o durante el encuentro? Cuando hay diferentes posturas con las familias respecto de los objetivos en algunas áreas o materias/espacios curriculares, ¿cómo se resuelven? Con respecto a los apoyos, cuando surgen diversas opiniones en cuanto a la intensidad, la frecuencia, funciones que se requieran, ¿qué participación le cabe a la familia en estas definiciones? ¿Cómo se prepara y organiza un/a docente del aula, área o materia para un encuentro con las familias de estudiantes con discapacidad? ¿Qué recursos, estrategias, información necesitaría disponer y a quién/es recurrir?



Otra herramienta que también orienta el análisis de la relación escuela familia, tal como vimos en las clases anteriores, es la [Guía para la Educación Inclusiva](#) (Booth, T y Ainscow, M) específicamente con los indicadores de prácticas inclusivas que permiten revisar cuáles barreras operan obstaculizando la relación para una mayor inclusión (especialmente el Cuestionario 2: El centro escolar de mi hijo, pp. 182-183).

Diversas investigaciones y autores abordan el análisis de la relación familia escuela y comunidad en torno a cómo mejorar los aprendizajes, se posicionan en una perspectiva de complementariedad de dichas instituciones ante la tarea educativa y en búsqueda de aquellos aspectos que profundizan una interacción colaborativa, siempre dirigidas a la calidad educativa. Acerca de cómo podría involucrarse la familia, para mejorar la calidad educativa, J. Epstein (2009) propone seis modalidades de implicación con actividades orientadoras:

Modalidad	Definición
Crianza	Ayudar a las familias a establecer condiciones en el entorno del hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas).
Comunicación	Diseñar canales efectivos de comunicación familia-escuela y escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de los niños.
Voluntariado	Fomentar y organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y de la escuela.
Aprendizaje en el hogar	Proporcionar información e ideas a las familias para ayudar al estudiante con los deberes y tareas escolares para casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
Toma de decisiones	Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones y en los órganos de gobierno
Colaboración con la comunidad	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos

Participación de la familia en la base de nuevas alianzas con la escuela

Después de plantear las demandas recíprocas y para pensar nuevas alianzas entre familia y escuela, en el marco de la educación inclusiva, Martiña (Íbid) propone iniciar el proceso reconociendo que ambas instituciones se juzgan en sus desempeños mutuamente y que la escuela podría decir imaginariamente: *“nosotros tenemos trabajo porque ustedes tienen hijos y sus hijos tienen escuela porque nosotros nos tomamos el trabajo de atenderlos mientras ustedes trabajan”*, y que los padres

responderían: *“Qué suerte que en este mundo tan complicado hay un lugar donde algunas personas cuidan a nuestros hijos a veces mejor que nosotros mismos ¿dónde estarían mejor? Y de allí empezar a preguntarnos: ¿Cuáles son nuestros intereses comunes? ¿Sobre qué es bueno que estemos de acuerdo? ¿Sobre lo difícil que es la tarea de ambos? ¿Sobre que lo que pase acá de bueno o malo nos afecta a todos y a cada uno? ¿Sobre si, para criar niños, es suficiente hoy con padres y maestros? ¿Sobre que a ambos nos cuesta ponerles límites a los niños? ¿Sobre que a ambos nos conviene cumplir bien con nuestro trabajo y a la vez mantener una buena relación? ¿Sobre qué tememos y qué esperamos los unos de los otros? ¿Sobre qué más?...”*

S. Baeza (2005), en un análisis comparativo entre familias y escuela, describe que las creencias sostenidas por los adultos de ambas instituciones transmiten permanentemente ciertos principios, valores, pensamientos, actitudes, inferencias, etc. que orientan las actuaciones y comportamientos, pues las personas las adoptan como una categoría de verdad y pueden favorecer u obstaculizar los procesos de cambio. En esa línea considera que *“las familias y las escuelas participan de los universos cognitivo, emocional y pragmático a través de los mitos escolares transmitiendo valores y creencias, en su componente pragmático que son los rituales y un componente afectivo que es el clima emocional en el que todo ello se produce”*. Propone la necesidad de concebirlas como “lentes” para analizar la realidad en particular, poner atención a las etiquetas que se les adjudican a las familias, las escuelas, los/as estudiantes y considerar algunas características que reflejarían un ambiente y relación saludable para los aprendizajes. Entre ellas, por ejemplo, el respeto a las diferencias individuales, la conexión y compromiso de los miembros entre sí, la flexibilidad, la estabilidad en la organización familiar y escolar, una comunicación abierta, clara y directa, un sistema de creencias compartido, entre otras.

Para finalizar la clase, en línea de una nueva alianza entre familia y escuela, retomamos la propuesta de Martiñá (Ibid) acerca de instalar una cultura del cuidado que implica máxima inclusión porque *“dejar demasiada gente afuera, seguramente es causa de violencia y desintegración”*, sin pretender transmitir creencias como verdades o únicas sino partiendo de convicciones para desarrollar estrategias que ayuden a vivir y convivir mejor.

Lo que se prohíbe, lo que se permite, lo que se promueve y lo que es obligatorio son categorías sobre las que debiera pronunciarse la escuela.

Según Isabelino Siede (2017): “... son las que afectan a la convivencia en la diversidad y la tarea pedagógica. Esos son los polos organizadores de la vida institucional a fin de que a nadie se le exija que renuncie a ser quien es para poder habitar el espacio público escolar y que a todos se les ofrezca una experiencia formativa que les permita conquistar lo mejor del mundo y de sí mismo”. Sostiene el autor que “La escuela tiene legitimidad para orientar a quien lo pida y recomendar lo que aprecia, pero no puede imponerlo como marca civilizatoria o exigir como requisito, pues al hacerlo, transgrede el límite de sus potestades”.

Actividad optativa: Entramando reencuentros con las familias

Les proponemos la lectura de dos relatos: uno de Daniel Pennac y otro de Isabelino Siede. Si disponen de alguna situación de su experiencia para analizar la relación escuela y familias, también pueden trabajar sobre ese material.

Relacionen los relatos con las modalidades de participación de las familias propuestas por Epstein que se desarrollan en esta clase: crianza, comunicaciones, aprendizaje en el hogar, voluntariado, toma de decisiones, colaboración con la comunidad.

Piensen actividades concretas para las situaciones analizadas de los relatos y/o que aportaron de su experiencia personal, que consideren necesarias para promover una mayor participación de las familias.

Compartan sus reflexiones en el foro de la actividad optativa.

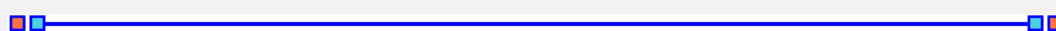


“Está la madre desesperada que, agotada por la trayectoria de su hijo, habla de los supuestos efectos de los desastres conyugales: nuestra separación le ha... desde la muerte de su padre no ha vuelto a ser... Está la madre humillada por los consejos de los amigos cuyos hijos, en cambio, van bien, o que, peor aún, evitan el tema con una discreción casi insultante... Está la madre furibunda, convencida

de que su muchacho es, desde siempre, la inocente víctima de una coalición de profesores, sin distinción de asignaturas, la cosa comenzó muy pronto, en el parvulario, había allí una maestra que... y la cosa no se arregló en absoluto durante la primaria, el maestro, un hombre esta vez, era peor aún, y figúrese que su profesor de francés, en secundaria, le... Está la que no cuestiona a nadie pero vitupera a la sociedad que se desmorona, a la institución que zozobra, al sistema que se pudre, la realidad en suma, que no se adapta a su sueño... Está la madre furiosa con su hijo: ese muchacho que lo tiene todo y no hace nada, ese muchacho que no hace nada y lo quiere todo, ese muchacho por el que lo han hecho todo y que nunca... pero ni una sola vez, ¿me oye? Está la madre que no ha hablado con un solo profesor en todo el año y la que los ha asediado a todos... Está la madre que te telefonea sencillamente para que la libres, también este año, de un hijo del que no quiere ni oír hablar hasta el año próximo, por las mismas fechas, a la misma hora, la misma llamada telefónica, y que lo dice: «El año que viene veremos, solo hay que encontrarle una escuela hasta entonces». Está la madre que teme la reacción del padre: «Esta vez mi marido no lo soportará» (al marido en cuestión le han ocultado la mayoría de los boletines de notas) ... Está la madre que no comprende a ese hijo tan distinto de los demás, que procura no quererlo menos, que se las ingenia para seguir siendo la misma madre para sus dos muchachos. Está, por el contrario, la madre que no puede evitar elegir a este («sin embargo, me dedico por completo a él») con gran desesperación de los hermanos y hermanas, claro, y que ha utilizado en vano todos los recursos de los apoyos auxiliares: deporte, psicología, ortofonía, sofrología, cura de vitaminas, relajación, homeopatía, terapia familiar o individual... Está la madre que sabe de psicología y que, dándole una explicación a todo, se sorprende de que no se encuentre nunca solución para nada, la única en todo el mundo que comprende a su hijo, a su hija, a los amigos de su hijo y de su hija, y cuya perpetua juventud de espíritu («¿verdad que debemos seguir siendo jóvenes?») se sorprende de que el mundo se haya vuelto tan viejo, tan incapaz de comprender a los jóvenes. Está la madre que llora, te llama y llora en silencio, y se excusa por llorar... Una mezcla de pesar, de

inquietud y de vergüenza... A decir verdad, todas sienten cierta vergüenza, y todas están preocupadas por el porvenir de su muchacho: «Pero ¿qué va a ser de él?». La mayoría representan el porvenir como una proyección del presente en la obsesiva pantalla del futuro. El futuro como un muro en el que se proyectan las imágenes desmesuradamente ampliadas de un presente sin esperanza, jese es el gran miedo de las madres! Ignoran que están dirigiéndose al más joven reventador de cajas de caudales de su generación y que si su representación del porvenir tuviera fundamento no estaría yo al teléfono escuchándolas sino en la cárcel, contándome los piojos, de acuerdo con la película que debió de proyectar mi pobre madre en la pantalla del futuro cuando supo que su hijo de once años arramblaba con los ahorros familiares. Y entonces lo intento con un chiste: –¿Sabe usted el único modo de hacer que se ría el buen Dios? Vacilación al otro extremo del hilo. –Cuéntele sus proyectos. En otras palabras, no pierda la cabeza, nada ocurre como está previsto, es lo único que nos enseña el futuro al convertirse en pasado. Es insuficiente, claro está, un esparadrapo en una herida que no va a cicatrizar tan fácilmente, pero hago lo que puedo con los medios telefónicos.”

Pennac, D. (2009) En: *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori (pp 29- 30).



El estallido

Riki cursa primer año de la primaria. La situación del niño se fue complejizando a lo largo del año en cuanto a sus reacciones conductuales. Sobre mediados de año, siendo las 11 h, en la clase de música la docente debe interrumpir la clase ya que Riki comienza a patear las cosas del aula e insultar a sus compañeros, hechos que se venían repitiendo con la maestra de grado. En ese momento, acude al aula la señora Alicia. El niño intenta morderla cuando lo va a sujetar y, al sacar su brazo, se golpea la cabeza contra la pared, por lo que comienza a llorar y gritar más fuerte, se tira al piso y estalla en una crisis. Personal del Centro de Apoyo Escolar (CAE) se encontraba allí, por lo que intenta intervenir, pero nada se consigue.

La señora directora llama a la mamá. Al recibir la comunicación de lo sucedido, culpa a los docentes, de que no están capacitados para contener y ayudar a su hijo. Se trata de hacerle ver que no es así, que fue ella la que interrumpió el tratamiento psicológico que se había acordado a principio de año con la psicóloga del CAE. La señora grita que la psicóloga no sirve para nada y, además que solo quería dopar a su hijo al igual que ellas, que él no tiene problemas de conducta, que sus reacciones son normales, iguales a las de cualquier niño, que está cansada porque por todo culpan a su hijo, quien es tomado como “la manzana podrida del grupo” y que a los que “son hijos de...” no los llaman nunca. Siempre se ensañan con el suyo. Dice, además, que para qué hacen tantos cursos si no saben cómo tratar a un chico.

También hace referencia a su situación escolar y cómo había sido tratada de niña por algunas docentes. No puede escuchar lo que la directora intenta transmitirle y, siendo las 12 h, pega un portazo en la dirección y se va diciendo que nadie la entiende, que ella está sola y que “hay que tener dinero para que te ayuden”. La directora junto a la docente y personal del CAE deciden ir al juzgado para hacer una presentación de antecedentes de violencia escolar”.-

Siede, I. (2017) *Entre familias y escuela: Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós, pp. 94- 95,

Material de lectura

- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 7-16. Año 2 – N.º 03. disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf

- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008) Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. Buenos Aires: Propuesta Educativa. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702008> Fecha de consulta: 21/2/2023

Bibliografía complementaria

- Martiñá, R. (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires. Troquel
- Siede, I. (2017) *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós Argentina.

Bibliografía de referencia

- Attias, A. (2008) Proyecto Fortalecimiento Pedagógico para las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE) Eje 2 problemáticas educativas contemporáneas Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001841.pdf> Fecha de consulta: 21/2/2023.
- Aznar, A. y Gonzalez Castañón, D. (2008) *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Baeza, S. (2005) *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula: una perspectiva sistémica*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Cerletti, L. (2006) *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc. (Citado en Ministerio de Educación Argentina (2010) El trabajo del director en los actuales contextos: Nuevas configuraciones familiares: continuidades y cambios. Vínculo escuela y familia: historia y presente (Pp. 45-63).

- Epstein, J. L. et al. (2009) *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin. (Citado en MECD (2015) “Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas”. disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16957 Fecha de consulta: 21/2/2023.
- García Carrión, R. – García Espinel, T. (2015) “INCLUD-ED, contribuciones científicas sobre la participación de las familias como elemento clave para la mejora de los resultados educativos de los niños y niñas” Aragón: Forum Aragón. Disponible en <http://feae.eu/wp-content/uploads/2014/05/Forum-Arag%C3%B3n-15.pdf> Fecha de consulta: 21/2/2023.
- Mareño Sempertegui, M. (2012) “El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas” Disponible en: <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3918> Fecha de consulta: 21/2/2023.
- Pennac, D. (2009) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez de Lara, N. (2009) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016) “Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión” En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(1), 25- 42. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf> Fecha de consulta: 21/2/2023.

Créditos

Autoras: Marisa Gutman y María de los Ángeles Romero

Cómo citar este texto:

Gutman, M. y Romero, M. (2023). Clase 3: El complejo entramado de la relación familia y escuela: otras representaciones para alianzas necesarias. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Organización escolar e interinstitucional en la garantía del derecho a la educación

¿Qué nos proponemos trabajar en esta clase?

Para desarrollar una escuela inclusiva que promueva la participación y aprendizaje de todos y todas, en esta clase nos proponemos abordar la articulación corresponsable entre niveles y modalidades de la educación como componentes claves en la construcción de trayectorias escolares singularizadas. Analizaremos la articulación centrada en asegurar la continuidad en todas las dimensiones posibles, desde el trabajo con redes de colaboración. La inclusión educativa con calidad excede a la escuela e implica a otros actores y sectores.

Palabras clave:

Articulación interniveles y modalidades. Transiciones. Intersectorialidad. Redes interinstitucionales y con la comunidad.

¿Qué preguntas o problemas nos invita a abordar esta clase?

- ¿Cómo se involucran los niveles y modalidades en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad?
- ¿Quiénes se visibilizan involucrados en el momento de las transiciones de un nivel o ciclo?
- ¿Construimos corresponsabilidades con otros sectores, más allá de la escuela?

Clase 4: Redes interinstitucionales: estrategias de cooperación y colaboración para la inclusión

Presentación

Damos inicio a nuestra última clase y al cierre de este módulo. En el recorrido, desde la primera clase, nos detuvimos en las dimensiones de las culturas, las políticas y las prácticas que promueven y garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad. En cada instancia tratamos de promover la reflexión a partir de los conceptos y la relación con las prácticas actuales en los contextos de pertenencia. A partir de algunas herramientas, como la guía de evaluación de la educación inclusiva que nos aporta indicadores para orientar la mirada a la realidad cotidiana, intentamos tocar el aula, la escuela, la relación con las familias, centrados en una perspectiva ampliada de los apoyos. Enfatizamos la necesidad de conceptualizar los apoyos más allá de la figura del/la docente de educación especial u otros/as profesionales, y concebirlos desde componentes y características que amplían, dinamizan y flexibilizan las prácticas educativas inclusivas.

En esta última clase, avanzamos en esa línea para plantear los procesos inclusivos en aquellos momentos claves del pasaje entre los niveles educativos y la necesaria articulación que visibiliza la necesidad de una lógica de trabajo cooperativo y colaborativo para asegurar las trayectorias escolares de los/las estudiantes. Como la inclusión supera el marco de la escuela, incorporaremos algunas reflexiones respecto de otros actores sociales y la importancia de la creación de redes intra e interinstitucionales de colaboración ante la complejidad de los apoyos que se pueden requerir en situaciones singulares y complejas, y que, además, contribuyen a la transformación a una comunidad inclusiva.

Comencemos...

En los umbrales de las escuelas: ¿muros o puentes?

La cuestión de la necesaria articulación interniveles no es novedosa, ya data de un buen tiempo de análisis y en esta clase la abordaremos para dar cuenta de la complejidad del proceso de inclusión. La articulación interniveles está establecida en los marcos normativos², ha movilizado encuentros y reuniones, investigaciones y producciones documentales en los que se ha analizado el tema desde distintas perspectivas. En sí, es un término cuya definición y significado es compartido por la mayoría de la comunidad educativa a nivel macro y micro sistema, pero en el terreno de lo cotidiano hay múltiples variables que la complejizan. Sumado a ello, el recorrido histórico de la conformación y consolidación del sistema educativo ha marcado distintos recorridos de acuerdo a la etapa educativa que se considere. Las finalidades propias de cada nivel y los rasgos de identidad que permanecen, aun cuando los contextos han cambiado profundamente moviliza a nuevos esfuerzos para garantizar las continuidades.

Dice Ruth Harf acerca de los mitos del pasado y presente referidos a la articulación interniveles que aún persisten:



“La Articulación entre Nivel Inicial y Primaria es asunto de los maestros de sala de 5 años y los maestros de primer grado”; “la Articulación es para que los chicos de Nivel Inicial no sientan tanto el pasaje a Primaria”; “La Articulación es para que los maestros de Primaria se enteren de lo que pasó con los chicos en el Nivel Inicial”; “la articulación es para que los maestros de Nivel Inicial vayan haciendo los cambios que los maestros de primaria necesitan”; “la Articulación se logra con un par de visitas de los chicos del Nivel Inicial a los primeros grados de Primaria”; “la Articulación se logra en una reunión entre los maestros de primer grado y sala de cinco años para informarse mutuamente sobre cómo serán las visitas”.

(Harf, 2001)

² La institucionalización de las políticas de articulación se apoya en la Ley de Educación Nacional 26206 y las Resoluciones del CFE N.º 174/12, N.º 155/11, N.º 363/20 (Anexo I) 367/20, 397/21 para el Nivel Inicial y Primario, y las Resoluciones del CFE N.º 93/09, 174/12, 366/20, 367/20, 368/20, 369/20 y 387/21 para Nivel Primario y Nivel Secundario.

Así podríamos continuar evocando frases repetidas que acotan las articulaciones necesarias a determinadas instancias de “pasaje”. Esta lógica también se reproduce entre el nivel primario y secundario; algunos dichos sobre la articulación destacan que es necesaria porque los alumnos llegan sin lo básico para afrontar las materias del secundario, que la articulación se logrará cuando primaria profundice los contenidos y ya prepare para las materias por disciplina, que el secundario no es accesible para la articulación porque son muchos profesores, cada cual con su estilo de enseñanza y ni entre ellos hay acuerdos...

En estos dichos, se entremezclan rasgos históricos que atañen al formato escolar, junto a identidades docentes que, desde su formación, han tenido distintos sentidos.

Si a esas situaciones sumamos la detección de un niño/a o adolescente con discapacidad, seguramente los dichos se impregnen de otros valores, surjan otros actores y se contaminen con visiones propias del paradigma médico segregador, y de nuevo se construyen otros muros. Pero también nuevos puentes.

En el marco de una educación inclusiva, cuando acompañamos los proyectos educativos y de vida de estudiantes con discapacidad, el pasaje entre cada etapa intra e interniveles cobra singular relevancia y se exponen con mayor claridad las barreras a la presencia, participación y aprendizaje afectando las trayectorias reales.

Retomando el título, fijémonos en los términos umbrales, muros (barreras) o puentes. Carmen Rodríguez (2018) recurre a la metáfora de los umbrales, en su origen etimológico y sus definiciones desde otros campos disciplinares para expresar que : “... es (la posibilidad) de comienzo; es un lugar de pasaje de un lado a otro y ese particular sitio donde no se está ciertamente, ni en un lado ni el otro. Y es también quantum, una cierta cantidad (mínima) para sentir; así hay un umbral de dolor, de la audición , de la vista, del olfato”. En nuestras prácticas los umbrales aparecen como “lugares de detención y de decisión...” (Ibid), que en el espacio y tiempo de la articulación entre escuelas, requiere “algún tipo de presencia, ciertas disponibilidades, modos de intervenir que se producen en una zona intermedia de actuaciones posibles”. En esa línea, la autora propone “....concebir el oficio como parte de una acción micropolítica...” es decir que en esa actuación podemos optar en continuar reproduciendo modelos tradicionales de trabajo obturando otras posibilidades o damos lugar en la medida de las propias capacidades a otra opciones y alternativas, y esto último es clave porque siempre hay algo que se puede hacer.

En otras palabras, ¿en nuestro oficio como docentes, seguimos en la misma posición o intentamos algo diferente desde lo que podemos? ¿Seguiremos echando culpas al nivel anterior o a los/as propios/as estudiantes de los niveles de aprendizaje alcanzados? ¿Nos despreocupamos de lo que sigue, porque “total ya se fueron y el otro nivel se hará cargo”? ¿Comenzamos cada año igual, aun cuando ya no somos iguales personas, ni nosotros/as ni los/as estudiantes?.

Como vimos en el título, al hablar de muros que bien podemos asociar con barreras, queda claro su sentido en una educación inclusiva, pues se refieren a todo aquello que obstaculice la presencia, la participación y los aprendizajes de todos/as y, por ende, de los y las estudiantes con discapacidad. Cuando se trata de los pasajes entre niveles, escuelas y aulas, en la articulación intra e interinstitucional, detectar las barreras y trabajar en la reducción y eliminación es una tarea esencial de todos/as: directivos/as, docentes, familias y los/as propios/as estudiantes.



Hacemos una pausa en el recorrido y los invitamos a disfrutar el video “Cuando se van al jardín” para situarnos en lo singular de quienes tienen que pasar los umbrales:

<https://www.educ.ar/recursos/155188/cuando-se-van-al-jardin-de-silvia-schujer-videolibro-en-leng>

¿Qué llevarán en las mochilas cuando vayan a primaria y a secundaria? ¿Qué les ofrecemos para que lleven?, ¿y qué esperamos que traigan? ¿Qué se valora en el nivel siguiente y que se “descarta”?

Por nuestra parte: para nuestras mochilas/ maletines docentes: ¿qué llevamos? Pero también, ¿qué no llevamos en primer grado? (cuentos, juguetes, canciones, zapatillas, ropa cómoda) y ¿qué no llevamos en primer año de secundaria? (juegos, ropa cómoda, cuentos). Nos damos cuenta de que la articulación es “un asunto institucional que va más allá de los edificios, los contenidos ...” (Harf, 2001) pero, en el fondo, ¿asumimos que se trata siempre de las personas, de quienes atravesamos los umbrales de una u otra manera?

Sigamos revisando la articulación interniveles desde una educación inclusiva pero ahora con la metáfora de los puentes...



Puentes

*Yo dibujo puentes
para que me encuentres.*

*Un puente de tela,
con mis acuarelas...*

*Un puente colgante,
con tiza brillante...*

*Puentes de madera,
con lápiz de cera...*

*Puentes levadizos,
plateados, cobrizos...*

*Puentes irrompibles,
de piedra, invisibles...*

Y tú... ¡Quién creyera!

¡No los ves siquiera!

Hago cien, diez, uno...

¡No cruzas ninguno!

*Mas... como te quiero...
dibujo y espero.*

*¡Bellos, bellos puentes
para que me encuentres!*

*Puentes irrompibles,
de piedra, invisibles...*

Y tú... ¡Quién creyera!

¡No los ves siquiera!

Hago cien, diez, uno...

¡No cruzas ninguno!

Mas... como te quiero...

dibujo y espero.

¡Bellos, bellos puentes

Para que me encuentres!

Elsa Bornemann

Esos puentes en una articulación inclusiva, ¿cómo hacer para verlos? ¿Cómo hacer para construirlos? ¿Cómo cruzarlos?

Dicen Aznar y Gonzalez Castañon (2008) con relación a la metáfora del puente, que sería el “verdadero espacio de la otredad, de la praxis social (...) se constituye por implicación, por el deseo de vincularse, por elección, a través de las diferencias...”.

En ese sentido, los autores analizan la estructura de un puente y sus componentes como metáfora.



“Los puentes pueden tener sus fundamentos –los pilares– apoyados en terrenos muy distintos. Los intereses de cada grupo no necesitan ser coincidentes, basta con que esté suficientemente cerca como para que sus integrantes puedan visualizarse cruzando la brecha. Julio Cortázar define poéticamente la funcionalidad y la esencia de un puente: “... aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente”.

Volviendo a la articulación en una educación inclusiva y en base a la poesía y la metáforas del puente: ¿Con qué situaciones cotidianas que involucren los pasajes de un nivel a otro de los estudiantes con discapacidad las podrían relacionar? Una situación que puede servir de ejemplo es la estrategia de permanencia de un año más en nivel inicial de niños y niñas con discapacidad. Bajo argumentos como que aún “no está preparado para las exigencias de la primaria”, o por solicitud de la familia o la opinión de la misma escuela y los profesionales externos, que en muchos casos se reedita en el pasaje

de primaria a secundaria, se sostiene el supuesto de la limitación individual sin considerar otras alternativas que garanticen el derecho a las trayectorias como ya lo establecen las normativas.

Vale en este sentido tener presente que “articular implica pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del sistema educativo” (Méndez de Seguí y Córdoba, 2007: 31-32) en un interjuego de aspectos que amplíe las posibilidades de una continuidad pedagógica.

Implica esencialmente la obligación de “... dotar de una intención profundamente democrática a los procesos de articulación, de manera de proponerlos como espacios y tiempos de responsabilidad conjunta entre instituciones que tienen como propósito garantizar a niñas y niños un buen pasaje de un nivel a otro, poniendo especial atención en el sostenimiento institucional de las trayectorias escolares de niños y niñas en situación de exclusión social” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Cada pasaje entre un nivel y otro o hacia el interior del propio nivel educativo puede generar situaciones de exclusión que alteren las trayectorias individuales; de allí la importancia de desnaturalizar las culturas y problematizar los hábitos y rutinas cotidianas, teniendo en cuenta la dimensión institucional y curricular pero con acciones planificadas y sistematizadas específicamente.

Las experiencias institucionales desarrolladas durante años, especialmente entre el pasaje del nivel inicial y primaria demuestran interesantes avances que posibilitan profundizar sobre cuáles ejes sistematizar las actividades de articulación y que promueven las mejores condiciones para sostener una trayectoria singular en la inclusión. Entre los ejes y componentes para la articulación en procesos de inclusión se pueden considerar la relación entre las características propias de los niveles y la transversalidad de la educación especial, los aspectos organizativos institucionales y los apoyos, las estrategias didácticas que atiendan las diversidades de aprendizajes; la accesibilidad en todos los componentes y dimensiones, los recursos y servicios disponibles y necesarios, la relación con la familia y otros servicios profesionales intervinientes.

Trayectorias singularizadas y apoyos para las transiciones interniveles

La definición de inclusión educativa delimitada como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017,

p. 13) obliga a pensar en trayectorias singularizadas cuyas propuestas tienen al sujeto como protagonista. Singularizar, entonces, no se refiere al modelo médico patologizante, sino a pensar en una propuesta educativa tomando en cuenta los recorridos previos, las experiencias, los tiempos, desde una mirada contextual multidimensional del presente.

Como expresan Nicastro y Greco (2012) “Una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros (...) y en ese doble anclaje de la trayectoria educativa, teórica y real, ideal y encarnada, subjetiva y sujeta a normas y legalidades, un alumno /a requiere (...) ser bien mirado, y asumido como un posible alumno con un lugar reconocido, ser mal mirado puede confirmar un “no lugar”, no ser mirado puede cerrar toda habilitación a aprender en la escuela y obstruir una trayectoria...”.

Cuando decimos que necesita ser mirado, se refiere a ese proceso de dar identidad, en actos gestos, acontecimientos, palabras, es tenerlo/a en cuenta. Ese acto de encuentro entre personas, cuando involucra la discapacidad asume un valor inconmensurable y singularizado.

Analizar y evaluar periódicamente las estrategias, metodologías y recorridos para ofrecerle al sujeto la posibilidad de una trayectoria educativa sin barreras institucionales es una propuesta singularizada que nunca es acabada, no se formula una vez y definitivamente porque siempre exige esa mirada singular. En el mismo sentido se piensa la construcción del PPI (Proyecto pedagógico individual para la inclusión) en perspectiva histórica, presente y de proyección . De allí que la construcción de cada trayectoria singularizada, no es función o responsabilidad de algunos/as sino una construcción colectiva de la comunidad educativa: institución educativa (funcionarios/as, directivos/as, docentes, equipo multidisciplinario), equipos de apoyos externos, la familia y el/la propio/a estudiante, en lo que sostiene el sentido de lo vivido, el ahora y el por- venir no trata sólo de cuestiones técnicas y organizativas sino del porqué y para que se educan y cómo nos involucramos corresponsablemente en ese proceso.

Cuando se pone en riesgo la continuidad de las trayectorias, cuando las barreras son tales y tantas y la búsqueda solo tiende a las recetas de cómo hacer y a las infinitas categorías de recursos, profesionales, actividades, estrategias que necesitan, hay que prestar atención que no sea, como expresa Nicastro y Greco (Ibid) “ un modo de ocultar rasgos de la dinámica de funcionamiento del contexto organizativo, que son ante todo, significados que hay que reconocer y no elementos a clasificar”.

Así pues, en esta preocupación por el cómo articular y asegurar la continuidad, “...cuando la búsqueda de este “cómo” rige la situación, se pierde de vista el por qué, el para qué, que son parte supuestamente de eso ya sabido y sobre lo cual algunos entienden que volver a abrir la interrogación sería una pérdida de tiempo...”. Nicastro y Greco (Ibid) . En esta línea, lo ya sabido, lo que supuestamente nadie pone en duda, es el derecho de los estudiantes con discapacidad a la educación, las normativas vigentes, el porqué de la inclusión, las diferencias en los aprendizajes, entre tantas cuestiones que hay que reflexionar continuamente en lo cotidiano, porque sin revisión crítica y significado compartido pueden llegar a contrariarse en las acciones y decisiones concretas.

Redes interinstitucionales como apoyos a la educación inclusiva

Tener presente que una concepción amplia de la educación inclusiva concebida como un principio y orientación en el proceso de garantizar el acceso a todos los niveles de la sociedad a las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida deja entrever que la escuela y las familias están sobrepasadas en sus funciones y requieren de incontables apoyos para avanzar en la mejora general de la calidad de vida de sus miembros. En ese sentido, el aprendizaje basado en la colaboración en la comunidad y entre las escuelas con una lógica de redes resulta un componente valioso para afrontar la complejidad de procesos, variables y dimensiones y actores que implican la inclusión.

Tal como se expresa en el documento sobre Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2006) “...La vinculación escuela- comunidad es un tema complejo que da cuenta del sentido social que ha tenido y tiene la oferta de la institución educativa, y las diferentes formas de dar respuesta a la exclusión educativa...” de allí que es “ ...difícil pensar en una escuela que ofrezca una educación de calidad y resulte inclusiva trabajando de espaldas a la comunidad y desconociendo sus intereses, demandas y problemas”.

En el documento Escuela y Comunidad (Ibid) se propone pensar la integración de la escuela en red a partir de plantear algunos interrogantes: “...¿qué problemáticas necesita trabajar la escuela? ¿Se conoce alguna organización con la cual pudiera abordar los problemas en conjunto? ¿Cómo establece la escuela la relevancia de las problemáticas que atiende?, ¿podría hacer ese ejercicio incluyendo de algún modo la población dónde se encuentra? ¿Piensan las escuelas que algún otro puede ayudarla a cumplir alguna de las tantas funciones que hoy cumple? ¿A esto la escuela lo vivencia como un

alivio, sobrecarga o como una intromisión? ¿Qué temores genera trabajar con otros ajenos al sistema educativo?, ¿Trabajar en esta línea le hace perder especificidad o la reafirma?...” (2006, Pp13)

Ubiquemos estas reflexiones bajo el paraguas de la inclusión para repensarlas en el contexto particular de cada escuela y en los momentos de pasaje de un nivel a otro con el afán de lograr trayectorias plenas para estudiantes con discapacidad.



Actividad obligatoria

Así, entonces y pensando en las escuelas a las que pertenecen recuperamos las preguntas pero focalizando inclusión y aquellos momentos pasajes de un nivel a otro: ¿creen que algún otro/a puede ayudar a cumplir con la función de asegurar al estudiante con discapacidad el pasaje a otro nivel o modalidad? Esta tarea la escuela lo vivencia como un alivio, sobrecarga o como una intromisión? ¿Qué temores genera trabajar con otros ajenos al sistema educativo? ¿Trabajar en esta línea le hace perder especificidad o identidad del nivel o la reafirma? ¿Cuáles posibles acciones piensan que pueden crear las condiciones para facilitar la continuidad?

Les proponemos que comenten en el foro sus reflexiones

Las redes como lenguaje de los vínculos

Algunos términos como *interinstitucionalidad*, *interdisciplinariedad*, *intersectorialidad* suelen escucharse como expresión de la necesidad de la presencia de “otros” a la hora de analizar y buscar soluciones ante problemáticas complejas en el camino de la inclusión educativa, específicamente cuando las diversidades de aprendizaje desafían la homogeneización del sistema educativo, por ejemplo estudiantes y familias con necesidades de apoyos extensos y generalizados. Seguramente pueden relatar alguna situación escolar en la cual la institución, los/as docentes y las familias ven agotadas las alternativas y se intentan mecanismos o dispositivos de ayuda con la mirada puesta en el afuera, otros organismos, otras áreas como salud, desarrollo social, justicia, comunidad, asociaciones, etc.

Rovere (2000) destaca la importancia de un abordaje intersectorial, imprescindible para explicar problemas complejos e igualmente imprescindible para encarar soluciones pero a la vez, afirma que *“La acción intersectorial no puede ser una simple convocatoria a `que nos ayuden´ desde otros sectores. La acción intersectorial planteada con mirada estratégica supone establecer alianzas y coaliciones de beneficio recíproco entre los sectores...”* En otras palabras, no se trata de pedir que nos resuelvan el problema desde afuera sin involucrarse en el mismo proceso, pues de esa forma la evolución y mejora de la capacidad de la propia institución se paraliza y genera nuevas dependencias.

Cabe recordar la expresión de Rovere (2006) cuando precisa que “redes son *redes de personas*, se conectan o vinculan personas, pero no se conectan cargos entre sí, no se conectan instituciones entre sí, no se conectan computadoras entre sí, se conectan personas. Por esto es que se dice que *redes es el lenguaje de los vínculos*, es fundamentalmente un concepto vincular...” En ese sentido, el autor también propone revisar otras concepciones sobre redes como un componente de los sistemas. Sin embargo, establece diferencias, en tanto distingue el carácter homogeneizador que poseen los sistemas, que también aplicaríamos al sistema educativo, de la idea de heterogeneidad como propia de las redes. Dicho más simple, el sistema unifica y homogeneiza sus componentes a diferencia de las redes que asumen la heterogeneidad y los conecta organizadamente. Otra característica de las redes es que poseen una construcción voluntaria en tanto requieren la autonomía como base. Así, el autor señala que “Para poder entrar en red uno tiene que tener la sensación de que hay cosas que puede decidir, que puede colaborar, es decir, tiene que tener autonomía...”. Propone, en esa línea, superar el comportamiento burocrático, no en el sentido de lo técnico administrativo sino en tipo de relaciones que genera por el funcionamiento dividido y fragmentado, y cambiar las actitudes, aportando en la reducción de las barreras que impiden la vinculación entre las personas, optimizando el espacio que corresponde a cada uno y creando una “cultura que premie la vinculación de las personas y no las sancione”.

Existen varios niveles en los vínculos que se constituyen como redes que resultan útiles para analizar y monitorear el trabajo y funcionamiento. Rovere describe el reconocimiento, el conocimiento, la colaboración, la cooperación y la asociación

Nivel	Acciones	Valor
1.- Reconocer	Incorporar al otro como interlocutor o aun como adversario	Aceptación
2.-Conocer	Conocimiento de lo que el otro es o hace	Interés
3.- Colaborar	Prestar ayuda esporádica, situacional, espontánea	Reciprocidad
4.-Cooperar	Compartir actividades y/o recursos.	Solidaridad
5.-Asociarse	Compartir objetivos y proyectos basados en la asociación	Confianza

Tomado de Rovere; M (2000) Redes en Salud: los grupos, las instituciones, la comunidad. El Agora.

Según el mismo autor: "...No hay forma de crear redes con otros a los cuales no les reconozco su derecho a opinar, su derecho existir como interlocutor..." y aplicando a la articulación interniveles en una educación inclusiva, posiblemente escuchen algunas voces como las siguientes: qué me puede decir la docente de especial si no sabe contenidos de esta o tal materia...? o ...se cree que tengo que saber qué hacer en todas las materias y ni se dan cuenta que los alumnos y alumnas son todos diferentes ... ; ...esa explicación que los alumnos son de las escuelas del nivel no alcanza aun cuando la resoluciones lo establezcan, es necesaria más ayuda en muchos casos de estudiantes muy difíciles ... ; ... le interesa solo cumplir su tarea según le pagan por la prestación de apoyo y no tiene disposición a trabajar con los profesores, solo con su alumno... y otras tantas expresiones que dan muestras de la necesidad de partir del reconocimiento del otro para ir avanzando en un trabajo en red.

Un segundo nivel de trabajo en redes, para revisar nuestras vinculaciones es el conocer: ¿qué sabemos por ejemplo de cómo se trabajó en el nivel anterior y como trabaja el nivel siguiente?, ¿qué

estrategias de enseñanza se utilizaron para promover la inclusión? ¿Cómo se desarrollaron los apoyos y sus resultados? ¿Cómo se abordaba el vínculo con la familia?

Posicionarse desde el modelo de apoyos implica comprender que los diferentes tipos, fuentes, funciones, intensidad, posibilitan ampliar la red de colaboración con la misma finalidad y superar concepciones estatistas y rígidas centradas solo en la educación especial. Visualizar como colaboradores de los apoyos a otros/as colegas, familiares, estudiantes pares, asociaciones, instituciones para diferentes funciones como por ejemplo amistad, de ayuda en las tareas de aprendizaje, habilidades de autonomía personal, elaboración de materiales didácticos accesibles, acciones de sensibilización sobre derechos de las personas con discapacidad, formación y capacitación docente, información y/o provisión de recursos, etc. La detección de las barreras a la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad es una tarea en la cual se necesita involucrar a otros actores que aporten otras miradas, otras voces, otras preguntas y soluciones. Cooperar es operar con otros conjuntamente, se relaciona con una manera organizada de desarrollar las tareas que, en este caso refieren a la detección de las barreras al aprendizaje y participación para dar respuestas efectivas, pertinentes y ajustadas a las necesidades de los/as estudiantes, institución y comunidad.

Por último, en los esquemas asociativos se desarrollan vínculos de mayor solidez a partir de la construcción de una relación de alianza y compromisos (de acuerdos pedagógicos, organizativos, trabajos complementarios, etc.) entre las personas e instituciones, que se formaliza a partir de convenios, contratos, acuerdos normados de alguna manera. Ejemplo de ello son las actas acuerdos, convenios y protocolos, agendas de acciones y responsabilidades. Pero estas no implican sólo la formalidad de lo escrito, sino la unidad de sentido y el compromiso con los fines de dicha asociación y que a la vez constituye como relación vincular entre personas. Algunos componentes a contemplar en un nivel de asociación para trabajar aunados en la inclusión tendrán que ver con asumir:

- El sentido de que la inclusión se refiere a todos y no únicamente a un/a estudiante o grupo de estudiantes.
- Aceptación de la diversidad como un valor que enriquece las interacciones, los procesos sociales y aprendizajes.
- El derecho de los/as estudiantes a aprender y participar.

- Evitar las clasificaciones y categorizaciones típicas del modelo médico y de una visión tradicional de los aprendizajes.
- Eliminar las barreras a la presencia aprendizaje y participación que experimentan estudiantes y también docentes.
- La transformación de las culturas, políticas y prácticas en el aula, la escuela y la comunidad.
- La inclusión como proceso continuo, como un principio orientador y como valor para la convivencia.
- La colaboración indispensable para la participación.
- La inclusión como una cuestión de política y justicia social, más allá de lo estrictamente escolar.

Persistir en la idea de que la inclusión educativa se resuelve únicamente con la ampliación cuantitativa y cualitativa de recursos profesionales de apoyo, generación de nuevas normativas regulatorias de procesos de escolarización, las trayectorias teóricas, los roles y funciones de los actores, el aumento de los recursos de todo tipo para las instituciones, si bien son todas medidas necesarias a la vez serán insuficientes sin la transformación profunda del sistema educativo y social que básicamente se sostiene en el cambio de las propias personas, en sus creencias valores principios y las interrelaciones de nuevos modos de convivencia. Se trata, entonces, de entender como barreras significativas, las percepciones individuales y colectivas sostenidas por las instituciones que tienden a adjudicar la responsabilidad de la inclusión a otros actores, como educación especial, familias, u otros sectores así de esa manera se mantiene el status quo propio y evaden las supuestas complicaciones que acarrea ponerlas en cuestión y revisarlas críticamente y sobretodo modificarlas.

Algunas propuestas de redes para la inclusión

Establecer cuáles son las mejores redes, a modo de modelos prefijados, además de contrariar la propia lógica de su construcción y dinamismo como la autonomía, y heterogeneidad, implicaría el desconocimiento de los contextos sociohistoricos y, sobre todo, los vínculos entre las personas que las constituyen. Sin embargo, se pueden precisar algunos ámbitos, alcances y criterios de

organización para distinguirlas, como por ejemplo los grupos de docentes de una misma o de diferentes instituciones que se organizan para innovar a nivel del aula o de un ciclo de formación, que comparten experiencias pedagógicas, acciones de capacitación, recursos y materiales. Otras redes que se organizan por problemáticas en común con el propósito de resolverlas, algunas que se proponen investigar y producir conocimientos para mejorar; algunas se organizan para lograr financiamiento y recursos, etc. La construcción de redes es una estrategia valiosa a la hora de definir las configuraciones de apoyo como provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación.

Entre otras propuestas Krichesky y Murillo Torrecilla (2011) plantean las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como una estrategia organizativa que alienta a docentes y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para la mejora integral de la red y la institución como de la propia calidad de vida de todos los participantes. Según los autores, son varios principios y características que distinguen comunidades de profesionales de aprendizaje (como la visión compartida, aprendizaje individual y colectivo, confianza, apoyo y respeto mutuo, compartir la práctica profesional responsabilidad colectiva, entre otras) pero su esencia es el diálogo colaborativo entre docentes sobre los problemas concretos que se afrontan en la práctica cotidiana. Así, entonces, “los buenos diálogos” son aquellos que “se centran en las prácticas reales cotidianas para hacerlas visibles, compartidas y públicas” en la atención a las necesidades y resultados de aprendizajes.

En definitiva, la estrategia de trabajar en colaboración y cooperación, sea en comunidades de profesionales o redes de escuelas u otras instituciones, en un trabajo conjunto y compartido para promover una educación inclusiva que se constituye en una alternativa más ante la sobreexigencia de las escuelas que funcionan aisladas, docentes que trabajan en el voluntarismo solitario y de familias alejadas de los proyectos educativos que, en síntesis, sostienen la exclusión.

Como reflexión final y en base a la idea de trayectorias singularizadas, es entendible que tanto la articulación como la lógica de trabajo en redes resultan estratégicas, pero sin embargo insuficientes sin otros componentes como por ejemplo los cambios en el formato escolar y el involucramiento individual de la docencia. Con la expresión de Terigi, F., (2009)”... la inclusión educativa no puede resolverse con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias; la escuela centenaria deberá cambiar ...”, se visualiza así la necesidad de atender las tensiones entre el aula

homogénea y las diversidades y el currículo único y los ajustes y diversificaciones necesarias que mantienen su vigencia y demandan cambiar el formato escolar. Suma a ello la indispensable puesta en juego de cada docente en su compromiso personal de acompañamiento a las trayectorias y como claramente lo dice Freire, P.,(2003) "... es preciso que el docente esté al menos dispuesto a cambiar, que tenga clara su posición como actor político...(...) por reducir las distancias entre su discurso y su acción ...".En síntesis ,el cambio comienza por sí mismo y el campo de las trayectorias nos compromete y demanda más allá de la pura enseñanza de contenidos y la organización escolar instituida.

Actividad Final Obligatoria “Puentes entre escuelas y comunidad para una vida mejor”

Consignas

Les proponemos asumir una visión de trabajo colaborativo cuyo punto de partida constituya el análisis y valoración de recursos existentes en sus contextos, pero mirados desde la concepción de apoyos.

- Remirar sus contextos inmediatos institucionales e interinstitucionales y con ellos **construir un mapa con la localización de recursos de apoyo disponibles** que podrían contribuir en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Pueden ser otras escuelas, organizaciones de familias, organismos de salud o de acción social, instituciones de la comunidad con distintos fines culturales deportivos solidarios etc.
- Justificar las razones por las que los han seleccionado en un texto de menos de dos páginas.
- Para la construcción del mapa de recursos de apoyo pueden realizar una presentación en afiches y enviar las fotos, utilizar herramientas TIC (Cmaptool, Padlet, Infografía, Power Point, Prezzi, Genially, Google maps u otras que les parezcan pertinentes).
- Subir la Actividad Obligatoria nombrando el archivo Apellido_Nombre_A MÓDULO5 (por ejemplo: Martínez_Ana_AAMÓDULO5)
- Criterios de evaluación:

- Adecuación a las consignas.
- Correlación adecuada entre contenidos y la producción.
- Utilización adecuada de referencias bibliográficas.
- Cumplimiento en los plazos y formatos de entrega.
- Los trabajos deberán ser producciones originales de los/las cursantes, realizadas específicamente para esta Actualización.

Material de lectura

- Ministerio de Educación de la Nación (2021) Marco político-pedagógico: transiciones entre Inicial y Primaria. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/158119/transiciones-inicial-primaria-marco-politico-pedagogico> Fecha de consulta: 3/3/2023
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) Entre la escuela primaria y la escuela secundaria: lineamientos para una política de articulación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/157784/entre-la-escuela-primaria-y-la-escuela-secundaria> Fecha de consulta: 3/3/2023

Bibliografía complementaria

Krichesky, G. y Murillo Torrecilla, J. (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 9, Número 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf> Fecha de consulta: 3/3/2023

Bibliografía de referencia

- Aznar, A. y González Castañón, D. (2008) *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Harf, R. (2001) “La articulación entre niveles, un asunto institucional” En: *Revista Candidus* N.º 15- Mayo/ Junio 2001. Disponible en : <https://studylib.es/doc/288928/revista-candidus-no.15---mayo-junio-2001-ruth-harf> Fecha de consulta: 3/3/2023.
- Krichersky, M. (2006) *Escuela y Comunidad. Desafíos para la Inclusión educativa* disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf> Fecha de consulta: 3/3/2023.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Resolución del CFE 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”. https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Rodríguez, C. (2018) “Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo”. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords.) *Saberes de los umbrales, Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rovere; M. (2006) [Redes en Salud; los Grupos, las Instituciones, la Comunidad](#). En *El Agora*. Fecha de consulta: 3/3/2023.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf> Fecha de consulta: 3/3/2023.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (pp13) disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Créditos

Autoras: Marisa Gutman y María de los Ángeles Romero

Cómo citar este texto:

Gutman, M. y Romero, M. (2023). Clase 4: Articulación, transiciones e intersectorialidad: corresponsabilidad y colaboración. Actualización Académica en abordajes educativos de estudiantes con discapacidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0