

# N

# NOVEDADES EDUCATIVAS

OCTUBRE 2019 | #346 | AÑO 31  
ARGENTINA \$129 | ISSN 0328-3534  
[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)



## EXPERIENCIAS INCLUSIVAS

*Lo colectivo y lo singular en tiempos y espacios escolares*

## CUERPO Y PEDAGOGÍA

*Propuestas que superan falsas dicotomías*

⊕ LA VIGENCIA DE LA PERSPECTIVA MONTESSORI

# Prácticas de enseñanza en la escuela secundaria

*Efectos de las representaciones docentes en la construcción de espacios colectivos de aprendizaje*

---

**SILVIA DUBROVSKY**

Magíster en  
Psicología  
Educativa

---

**CARLA LANZA**

Profesora y  
licenciada en  
Ciencias de la  
Educación

---

Este trabajo surge de un proyecto de investigación donde las autoras analizan la relación existente entre las prácticas de enseñanza y el desarrollo cognitivo en los alumnos en una escuela de nivel secundario con proyecto de inclusión. Se hace foco en los discursos de los docentes en tanto revelan las representaciones que tienen respecto de las posibilidades de aprendizaje sus alumnos<sup>1</sup>.

*La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente, sino sobre la realidad que hay que crear.*

(Bleichmar, 2008)

## EL DEVENIR DE LA INCLUSIÓN

La conceptualización acerca de las personas con discapacidad ha atravesado distintos momentos a lo largo de la historia. Cada uno de ellos da cuenta del lugar que la sociedad asignaba a las personas con discapacidad. Palacios (2008) expuso tres modelos que, a lo largo del tiempo, configuraron distintos modos de abordaje sobre la discapacidad. En primer lugar, el *modelo de la prescindencia* que supuso que las causas de la discapacidad eran de origen religioso, y que las personas con discapacidad eran sujetos de exterminio, es decir, que debían ser eliminadas. El segundo, el *modelo rehabilitador* asumió que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas y esta-

bleció la participación social de las personas con discapacidad en la medida en que sean rehabilitadas; y finalmente, el *modelo social*, que considera que las causas que la originan no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, producto de las relaciones sociales que las constituyen. Este modelo asume que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades fundamentada en la defensa de los derechos humanos en general y de las personas con discapacidad en particular. Respecto a los ámbitos educativos, Neufeld (2005) afirma que la institución escolar, creada para educar a todos y a todas no quedó al margen de los procesos generadores de desigualdad. Cada época fue construyendo diferentes modos de categorizar esa desigualdad, pero con un denominador común que consistió en adjudicar a ciertas condiciones de los alumnos y alumnas las causas de la dificultad para adecuarse a las condiciones impuestas por el dispositivo escolar. De este modo se construyeron categorías como "retardo mental leve" (Lus, 1995), "problemas de aprendizaje", "déficit atencional", entre otras. En la educación argentina esto se tradujo en prácticas de rehabilitación, integración escolar e inclusión educativa. Si bien no es el objeto de este escrito abordar estas distinciones, sí diremos que la educación en tanto derecho requiere de una escuela que enseñe a todos y a todas, en la que

todos y todas tengan la posibilidad de aprender todo lo que puedan aprender.

Si bien en los últimos cincuenta años se han sancionado diversas normativas a nivel internacional, nacional y provincial que otorgaron un marco legal y de trabajo a los procesos de inclusión educativa, esto no produjo necesariamente cambios significativos en las prácticas de los sujetos que habitan las instituciones educativas, especialmente en las prácticas de enseñanza.

## UN ENFOQUE POSIBLE: TEORÍA SOCIOHISTÓRICA DE VYGOTSKI Y LAS PRÁCTICAS EN LA ESCUELA

Las miradas reduccionistas y deterministas han puesto el foco en la discapacidad para pensar los proyectos pedagógicos individuales de integración. No obstante las trayectorias de los sujetos no tienen lugar en un vacío, estos proyectos se insertan en una situación que no es individual, sino social y colectiva. Desde la perspectiva de la teoría sociohistórica, sostenemos que analizar la *situación social de desarrollo* (Vygotski, 1932) constituye una manera de superar el modelo tradicional que centra su mirada exclusivamente en el sujeto que aprende como único responsable, a partir de sus condiciones, por sus éxitos o fracasos.

Para la teoría sociohistórica, la enseñanza constituye una categoría central en tanto es el aspecto necesario, universal en el proceso de desarrollo de las peculiaridades históricas del hombre. Cuando Vygotski introduce la noción de *zona de desarrollo próximo*, lo hace para enfatizar el lugar del otro (como él mismo señala, adulto o par más capacitado) como condición necesaria para el aprendizaje. Pero como muy bien señala Labarrere (1997), no toda interacción produce desarrollo. El desafío, es proporcionar las formas adecuadas de enseñanza en entornos ricos en experiencias y favorecedor de las interacciones sociales fundamentales en cualquier proceso educativo.

## LOS EFECTOS DE LAS REPRESENTACIONES

Investigaciones provenientes del campo de la *sociología de la educación* han permitido indagar acerca de las representaciones de los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Kaplan, 2008). Asimismo, desde otras perspectivas, se pudo analizar la vinculación entre estas representaciones de los profesores y las prácticas de enseñanza que despliegan.

Desde un enfoque socioeducativo, estos estudios consideran que existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social de los alumnos y de la anticipación de las probabilidades y posibilidades sobre su destino escolar, es decir, que las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los "límites" de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino (Kaplan, 2008).

## MARCO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que hemos adoptado para el proyecto es el etnográfico. El trabajo etnográfico apunta a documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009, en Sinisi y Petrelli, 2013). Dicho trabajo requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos y, en buena medida, ellos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente.

Analizaremos en este texto el modo en que, desde la perspectiva de los profesores (en nuestro caso particular, una profesora de Geografía), se piensan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas que cursan el nivel secundario con proyectos de inclusión, porque sostenemos como hipótesis que esta circunstancia tiene efectos sobre la actividad de enseñanza y, en consecuencia, sobre el desarrollo cognitivo. El planteo de indagar las conceptualizaciones de los docentes busca, en última instancia, analizar las prácticas y destacar aquellas que

**¡Sumate a la comunidad Noveduc!**

Para conocer eventos, lanzamientos  
y participar de convocatorias:  
**¡seguinos en las redes sociales!**



Y como siempre en **noveduc.com**

**N**  
**noveduc**

Ediciones | **NOVEDADES  
EDUCATIVAS**

contribuyen a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes que transitan el nivel secundario. Castorina y Barreiro (2012) toman los aportes de Jodelet (2005) para destacar que es posible considerar las modificaciones de una práctica social mediante la indagación de las construcciones del sentido común que obstruyen o facilitan las prácticas deseadas, para apoyar aquellas que sustenten una identidad social esperada o que propicien actividades de cambio.

### **"Lo que yo quiero es que aprendan"**

Tomamos como disparador del análisis esta afirmación de una profesora de Geografía de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. La respuesta cobra sentido en el marco de la pregunta: *"¿Has tenido experiencia de trabajo con algún alumno que ha manifestado dificultades en algún aspecto con relación a tu materia, al ritmo de la escuela?"*.

**Profesora:** *"Yo creo que hay distintos tipos de dificultades. Nunca tuve una dificultad de vínculo con ellos. Eso no sé si es porque descubren el amor que les tengo. Siempre tuve un buen vínculo con los chicos que tuve con capacidades diferentes, pero se lo debo a la docente integradora que me ayudó mucho. No a generar el vínculo, sino a buscar estrategias, a buscar consignas para que ellos puedan aprender mi materia, para que ellos puedan aprender geografía. Porque yo sé que si bien yo los puedo querer y los puedo cuidar desde el amor, me faltan un montón de contenidos teóricos para ayudarlos. Entonces me respaldo en ellas y ellas me ayudan a enseñarles; lo que yo quiero es que aprendan".* (Entrevista personal a la profesora de Geografía, junio de 2017)

Entendemos que "pensar la/s diferencia/s" a la hora de planificar la enseñanza es garantizar el derecho a la educación. En este caso, una docente que pone de manifiesto la construcción de un vínculo afectivo necesario en la relación pedagógica.

Que no se agota allí si no que invita al desafío, *"para que puedan aprender geografía"*. La inclusión no pasa solo por un "estar ahí" (simple matriculación), sino que el objetivo es que el alumno aprenda, pero no que aprenda solo (encapsulado con su maestro o maestra de apoyo, o acompañante) sino en un contexto colectivo que acompañe sus posibilidades y las potencie.

En esta situación, ocupa un lugar central el trabajo colaborativo con la docente de apoyo o acompañante en la generación de instrumentos mediadores para enriquecer y ampliar las posibilidades de aprendizaje del alumno. Esta docente, que se ubica en lugar de "cuidadora" del que aprende, requiere también ser "respaldada" por otro con un saber distinto. En este fragmento que compartimos –a

diferencia de otros discursos que circulan en las escuelas, del tipo: *"No me prepararon para esto"*–, la responsabilidad pedagógica se comparte. La clave, entendemos, se encuentra en cómo la docente construye confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos y, además en la puesta en marcha de las estrategias o lazos necesarios para que ocurra el aprendizaje, en este caso, para pensar corresponsablemente otros modos de enseñar.

Esta tarea que realizan conjuntamente la profesora de Geografía y la docente de apoyo a la inclusión, la posibilidad de reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, permitió a esta pareja educativa asumir que había espacios y tiempos singulares en la enseñanza y el aprendizaje y que ningún manual podía dar cuenta de ello. No había texto escolar o estrategia pedagógica prediseñada que se pudiera aplicar a cada situación porque entendían que cada caso requería un abordaje diferente para apropiarse los contenidos y cumplir los objetivos propuestos para ese año.

La potencia de ese trabajo colaborativo nos conduce a reflexionar sobre las vacancias que presenta la formación docente en relación con estos temas. Actualmente, los diseños curriculares presentan escasa o nula formación que acompañe los procesos y prácticas que las normativas imponen. La transformación de las prácticas pedagógicas hacia prácticas denominadas "más inclusivas" no se agota, como ya señalamos, solo con el desarrollo de la normativa pertinente, sino también el desarrollo de acciones que posibiliten revisar las prácticas institucionales.

### **"Nos terminaron sorprendiendo"**

**Entrevistadora:** *"¿Cómo es el trabajo que realizan con la docente integradora?"*.

**Profesora:** *"Lo que yo hago es, les doy el tema, les digo qué tema voy a trabajar. Cómo voy a dar las consignas, qué tipo de consignas voy a dar y cómo las podemos adecuar a cada situación. Entonces ella lo que hace es modificar las consignas, lo hacemos entre las dos, en función de lo que el chico o la chica puede desarrollar, las capacidades que tenga. Después vamos probando, porque nos ha pasado que nos terminaron sorprendiendo. Seguimos avanzando y les seguimos exigiendo y han superado las expectativas. Nos sorprenden".* (Entrevista personal a la profesora de Geografía, junio de 2017)

Tal como venimos sosteniendo, el modo en que los docentes conceptualizan las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos tiene efectos en las prácticas de enseñanza y también en el desarrollo.

Este "equipo de trabajo" que se genera –a modo de red– en el que se aloja el trabajo colaborativo de docentes con distintos saberes contiene, permite ensayar, modificar, sostener que las prácticas inclusivas deman-

dan acciones que rompan con el tradicional modelo educativo basado en el supuesto de la homogeneidad y la sincronía.

Permite inventar otros tiempos, diversificar consignas, como afirma esta docente: "superar las expectativas", y asumir que el aprendizaje escolar se produce en un determinado contexto que no es el marco en el que se despliegan de manera relativamente indiferente unos procesos de aprendizaje, sino que este contexto es constitutivo respecto de lo que puede ocurrir cuando los niños, niñas, adolescentes y adultos aprenden en un contexto escolar. Enseñar para esta docente no era solo planificar, pensar una actividad o armar una configuración de apoyo. Enseñar ya no era una tarea ni una decisión individual, ahora implicaba dialogar y consensuar formatos de actividad con otros y otras que albergaran e implicaran a todos y a todas (Dubrovsky y Lanza, 2018).

La inclusión siempre es pensada con otros, es un acto colectivo. En esta escuela pensar la inclusión educativa como un derecho humano supuso revisar el formato escolar, repensar los sistemas de actividad e interpelar las prácticas que tenían lugar en el aula.

Enseñar fue posible porque se produjo un espacio de confianza en donde, lejos de anticipar al alumno en un

discurso, se dejó un espacio en blanco, se pusieron puntos suspensivos después de los cuales solo fue posible continuar a partir del encuentro con los otros y las otras.

## HACIA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA

Planteamos que, al referirnos a los niños, las niñas y los jóvenes que enfrentan barreras para la participación y el aprendizaje y que transitan su escolaridad en el ámbito de la escuela común, resulta imprescindible pensar cómo construir entornos de enseñanza que sean verdaderamente desarrollantes, respetuosos de las diferencias y favorecedores de las interacciones sociales fundamentales en cualquier proceso educativo. En esta escuela, en esta aula, en esta clase, el diálogo entre la profesora de Geografía y la maestra de apoyo a la inclusión en torno a las posibilidades de aprendizaje de este alumno permitió asumir las diferencias y plantearlas como punto de partida para el desarrollo de acciones que garantizaran el derecho a la educación. Es por ese motivo que en los últimos apartados intentamos compartir algunos discursos que sustentan una determinada identidad profesional e institucional y que propician actividades transformadoras en pos de una escuela que sea cada vez más inclusiva.

### NOTA

1. El recorrido que se narra corresponde al proyecto de investigación "Prácticas inclusivas. Análisis de la actividad de enseñanza en las aulas de escuela común con alumnos 'integrados'", dirigido por la magíster Silvia Dubrovsky. Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Aprobado por Resolución de CD 2830/16.

### BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 15-40.
- Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2018). La educación como derecho y las prácticas de enseñanza como garantía. En *Actas del IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI"*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre de 2017.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Kaplan, C. (2008). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Labarrere, A. (febrero, 1997). Interacción en ZDP: qué puede ocurrir para bien y qué para mal. Ponencia presentada en *Pedagogía '97. Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos*. La Habana, Cuba.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2005). Mirando la escuela desde la vereda de enfrente. En E. Achilli, G. Bernardi, E. Calligaro, E. Cámpora, R. de Castro, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sánchez y J. Shapiro (coords.). *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 193-200). Rosario: Laborde.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinisi, L. y Petrelli, L. (2013). Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. *Revista del IIICE*, 33.
- Vygotski, L. (1930-1997). Sobre los sistemas psicológicos. En *Obras Escogidas* (Tomo I, pp. 71-93). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1932). El problema de la edad. En *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 251-273). Madrid: Visor.