

Educación inclusiva

un camino a recorrer



educación
inclusiva
un camino
a recorrer



Consejo de
Educación
Inicial y
Primaria



FLACSO
URUGUAY

unicef 
para cada niño

Educación inclusiva

un camino a recorrer



**Educación inclusiva.
Un camino a recorrer**

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)
FLACSO Uruguay
Fondo de las Naciones Unidas
para la Infancia, UNICEF Uruguay

Patricia Mauri - Sofía García Cabeza
(coordinadoras)

Coordinación editorial
Sofía García Cabeza (FLACSO Uruguay)
Área de Comunicación UNICEF Uruguay

Comité evaluador
Carmen Castellano (Consejo
de Educación Inicial y Primaria)
Adriana Briozzo (UNICEF)
Patricia Mauri (FLACSO Uruguay)

Prólogos
Héctor Florit (CEIP)
Luz Ángela Melo (UNICEF)
Carmen Beramendi (FLACSO Uruguay)

**Autoras y autores invitados
(por orden de aparición)**
Carlos Skliar
Silvana Darré
José Miguel García
Valeria Odetti
Rebeca Anijovich

Autoras y autores seleccionados
Mariela Berón, Sabrina Cioffi
y María Paula Lladó
Stella Quiroga
Verónica García Pereira, Cristina Silveira
y Sandra Menézez
Mara Álvarez Olivera
María Andrea Calero Cabrera, Sandra Jacque-
line Farías García
y María Eugenia González Cruz
Melissa Giles Bico
Bernardino González
Natalia Barragán Suárez
y Deyanyra Carrizo Silva
Matilde Pesquera Soubes
Patricia Orlando
María Beatriz Almada
y Natalia Yaqueline Silva
Andrea Carolina Arévalo Ríos
y Silvana Noemí Villarreal Valero
Silvana Arbelo Hernández
y Lucía Pérez Prada
Ana Sáez y Gelen Piñeyro
Leticia di Carlo Rubilar, Vanesa Pérez Franca
y María Victoria Varela Mortalena

Janet Bartora y Marisa Tort
Patricia Verónica Carrasco Acosta
Marianela Ripoll Alcoba
e Irma Lorena Romero González
Carla Farías y Andrea Gonzaga
Elisa Araujo

Revisión de contenidos
Patricia Cabot
Mariana Mancebo
Patricia Mauri
Leticia Peile
Karina Sabah
Sandra Ravazzani
Ana Williman

Corrección de estilo
María José Caramés

Diseño gráfico
Taller de Comunicación

ISBN: 978-9974-8576-9-8

Cómo citar: MAURI, P., GARCÍA, S. (Coords.)
(2019). Educación inclusiva, un camino a recor-
rer. Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.

FLACSO Uruguay 2017
Zelmar Michelini 1266, piso 2, 11100
Montevideo, Uruguay
TEL.: 598 2903 0236
www.flacso.edu.uy

Los autores y autoras de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la Flacso, CEIP, UNICEF, ni de las organizaciones en las que se desempeñan.

Los contenidos de la presente publica-
ción no tienen fines comerciales y pueden ser
reproducidos haciendo referencia explícita a la
fuente. Las imágenes fueron proporcionadas
por los autores de cada capítulo.



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial-Com-
partirIgual 4.0 Internacional. Usted es libre de
compartir, copiar, distribuir y comunicar pú-
blicamente la obra con las siguientes condicio-
nes: reconocimiento (debe reconocer los cré-
ditos de la obra), uso no comercial (no puede
utilizar esta obra para fines comerciales), si
remezcla, transforma o construye sobre este
material, debe distribuir sus contribuciones
bajo la misma licencia que el original.

Índice

Prólogos	7
Prólogo FLACSO.....	9
Prólogo CEIP. Hacia una educación inclusiva con y para todos y todas: un camino recorrido y a recorrer	13
Prólogo UNICEF	17
Introducción	19
Introducción.....	21
1. Educación inclusiva, un camino a recorrer	29
Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa <i>estar juntos</i> en las escuelas?	31
Los incluidos de siempre: interseccionalidad y discriminaciones múltiples.....	45
2. Aprender haciendo	53
Robótica inclusiva: aprendizajes para armar.....	55
Ciencias en la huerta	65
El espacio, un lugar de encuentro y de aprendizaje	73
Nuevas estrategias de aprendizaje: DUA en la educación inclusiva de niños con TEA.....	79
Obstáculos y herramientas para una educación inclusiva	87
El mundo de las brujas.....	93
Tus palabras valen.....	101
3. Desarrollo de competencias para el siglo XXI	107
Competencias de alfabetización digital en inclusión educativa	109
Anécdotas: propuesta de intervención en el marco del DUA.....	119

¿Es posible lograr aprendizajes profundos por medio de la inclusión educativa utilizando las TIC?.....	127
Intervención pedagógica en el desarrollo de la conducta y las emociones: narración de una experiencia escolar inclusiva..	133
Estrategias de lectura en segundo grado	139
Hacia una educación inclusiva: el arte de incluir	147
El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ¿es la llave que garantiza la verdadera educación inclusiva?.....	153
4. Evaluar como oportunidad	161
Celebrar los logros.....	163
Andamiajes para la construcción de un aula inclusiva.....	167
5. Gestión del cambio institucional	175
Pensando juntos la continuidad educativa: egreso escolar.....	177
Rompiendo barreras: una escuela para todos y todas.....	185
Gestionando el cambio: una mirada a los formatos escolares y a los modos de construir procesos de inclusión en la escuela común.....	193
La gestión de las prácticas y el acompañamiento en una institución educativa inclusiva	199
Abordaje de la diversidad: repensando nuestras prácticas a la luz del DUA.....	207
Escuelas inclusivas: apoyos y ajustes razonables.....	215
La educación inclusiva: una forma de intervenir en el currículo.....	223

Prólogos

Prólogo FLACSO

Esta publicación surge en el marco del curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, curso de posgrado teórico-práctico destinado a docentes de educación primaria, media y técnica de Uruguay. Con la coordinación académica de FLACSO Uruguay, el curso se organiza a través de un convenio entre UNICEF, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Instituto de Formación en Servicio (IFS). Se desarrolla durante 2019 la tercera cohorte del curso, por lo que ya han transitado este camino 700 docentes de todo el país; se han elaborado alrededor de 300 propuestas de actividades de aula y de gestión educativa que reflejan el paradigma de la educación inclusiva y cuestionan y transforman las prácticas que hoy continúan excluyendo a las personas.

Hoy difundimos una selección de propuestas educativas, con aportes del marco teórico que les dan sustento, para que puedan servir de inspiración y de guía a equipos docentes y directivos. Los trabajos fueron presentados por cursantes de la primera y segunda cohorte del curso y valorados por un comité evaluador, que seleccionó las 20 propuestas a ser incluidas en el libro, sobre la base de los siguientes criterios: consistencia teórica, aplicabilidad, replicabilidad, originalidad, claridad y calidad del texto.

La educación inclusiva surge como un nuevo paradigma que exige que la enseñanza se adapte a la diversidad y resignifica en clave del siglo XXI el principio de igualdad y no discriminación, para garantizar que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales, acceda al derecho a la educación y aprendizaje de calidad.

Contamos en Uruguay con marcos normativos que resultan de luchas que los preceden y que nos desafían a cambiar. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) es un instrumento de derechos humanos que fue aprobado por el Parlamento Nacional por ley n.º 18418 en diciembre del 2008. La ley n.º 18776 del 2011 aprobó la adhesión al Protocolo Facultativo de esta convención, lo que dio más visibilidad a una temática históricamente postergada. Por otra

parte, la ley n.º 18651 de 2010 establece un sistema de protección integral a las personas con discapacidad a los efectos de asegurarles su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional junto con estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca. Dicha ley considera con discapacidad

a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Este marco normativo requiere de adecuaciones de las políticas públicas, que están en proceso. En las políticas educativas, implica dar pasos continuos de manera que niñas, niños y adolescentes con discapacidad estudien en escuelas comunes cuya infraestructura sea accesible, para que puedan ingresar, acceder a los baños, y que cumpla los requisitos que hagan efectivo el derecho a la circulación, acompañados de apoyos para las transformaciones curriculares imprescindibles.

No estamos en un proceso exento de debates conceptuales; podemos citar algunos ejemplos, como el pasaje del modelo médico-hegemónico que primó durante años hacia un modelo social de la discapacidad, en el que se habla de personas en situación de discapacidad y no personas discapacitadas, y en el que la persona pasa a ser sujeto de derecho en vez de objeto de asistencia. Transitamos también por el pasaje del concepto de integración que suponía que eran las niñas, niños y adolescentes quienes debían adaptarse al medio, o al sistema, al concepto hoy superador de la inclusión. Incluir requiere una reflexión continua sobre nuestras prácticas, que reconozca que no llegan personas con problemas, sino que es el edificio que las recibe el que tiene el problema de falta de accesibilidad, y en otras situaciones es la institución la que debe contar con el sistema de apoyos especiales que requieren las personas para no seguir excluidas.

Para FLACSO Uruguay ha sido importante integrar la perspectiva interseccional de las discriminaciones por género, pertenencia étnico-racial, condición socioeconómica, migratoria, territorial, de los distintos arreglos familiares, dado que es en la intersección de estos marcadores de diferencia, entre otros, que se producen los fenómenos de exclusión y de discriminación con características únicas, vinculadas siempre a las historias vitales de cada ser humano.

Estamos inmersos en una transición importante en la que hemos aprendido cómo se tensionan conceptos, prácticas y saberes; tenemos conciencia de que la formación continua de docentes resulta una clave que interpela también las hegemonías discursivas que atraviesan a todas las personas.

Agradecemos a UNICEF, al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y al Instituto de Formación en Servicio (IFS) esta posibilidad de contribuir a cambios en el sistema educativo que lleven los valores inclusivos a la acción, con objetivos y planes que den cuenta de este compromiso del que nos sentimos parte.

Carmen Beramendi
Directora de FLACSO Uruguay
Setiembre, 2019

Prológo CEIP.

Hacia una educación inclusiva con y para todos y todas: un camino recorrido y a recorrer

En las orientaciones de política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) 2010-2014, a partir de un relevamiento participativo de la situación general de la escuela pública y de sus necesidades fundamentales, se plantea «el desafío de avanzar en una educación inclusiva y de calidad para todos» (p. 9) y se establece como una de las líneas estratégicas (p. 59) el impulso a las políticas de inclusión académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes.

Este documento expresa (p. 59):

No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública sino como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión.

Durante este período, en el entendido de que son los docentes y las instituciones educativas los actores claves de las transformaciones necesarias, se desarrollan y fortalecen programas, proyectos y acciones convergentes y se crea el Departamento de Formación en Servicio. También, en el año 2013, con el objetivo de acompañar y posibilitar la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos de calidad para la atención de niños y niñas con discapacidad y para la inclusión educativa, en coordinación con el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se forma en discapacidad intelectual a 300 docentes de estas escuelas.

En el año 2014, en consonancia con el mandato legal de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por nuestro país en el año 2008, la ley de Educación n.º 18437 de 2008 y la ley n.º 18651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad de 2010, se valora la necesidad de realizar mayores avances en educación inclusiva y se crea, con apoyo de UNICEF e IDI y el rol protagónico de la Inspección Nacional de Educación Especial, el Proyecto

Red de escuelas y jardines inclusivos Mandela. Este proyecto propone focalizar, aunque en la perspectiva de inclusión de todas las diferencias, la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad y plantea

Favorecer el desarrollo de las potencialidades y saberes ya existentes en las instituciones que lo integran así como el empoderamiento de las mismas, en sus prácticas inclusivas y la diseminación de estas a otras escuelas.

En ese año se incorporan al proyecto y a trabajar coordinadamente con las escuelas especiales Centros de Recursos siete escuelas comunes y tres jardines de infantes con trayectoria inclusiva. Actualmente componen la red Mandela 82 instituciones educativas

Iniciado el quinquenio 2016-2020, en las orientaciones de política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2016), se establecen cuatro principios rectores: calidad, integralidad, participación e inclusión y, entre otros objetivos estratégicos, se plantean: (p. 72) fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de docentes (p. 74) y adecuar los centros educativos para atender la diversidad de su población estudiantil.

Durante este período, en el proceso hacia una educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, se avanza hacia la consolidación de políticas, prácticas, culturas y comunidades inclusivas (Ainscow, 2000) y se plantea, entre otros objetivos: fortalecer los sistemas de apoyo y, en ellos, la acción de los equipos docentes que intervienen en la inclusión educativa a través de la formación de maestros de apoyo y de apoyo itinerante de educación especial y de los docentes de las escuelas y jardines de infantes que integran la Red Mandela. Este propósito se concreta en el año 2017 entre CEIP-IFS, con el apoyo de UNICEF y en acuerdo con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), al iniciarse la formación en educación inclusiva, de una primera cohorte de más de 200 maestros. A la fecha se totalizan más de 600 maestros formados y en formación. Además, a las últimas dos cohortes, en el marco de necesidades de avances en inclusión educativa de la ANEP en su conjunto, se incorporan al curso docentes y profesionales del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Al organizar este curso y considerar el amplio campo de la formación docente (Souto, 2017), nos interrogamos respecto al alcance de las tres prácticas que la involucran: la enseñanza, la formación y la profesionalización. También nos ocupó definir cuáles serían las mejores estrategias para impulsar el trabajo en equipo y acompañar el fortalecimiento de las escuelas en la inclusión de niños y niñas con discapacidad y otras diferencias.

Con estas consideraciones, se diseñó un curso presencial que incorpora las tres prácticas, aunque con mayor énfasis en las dos últimas (formación y profesionalización) y el acompañamiento teórico y de sus prácticas a los cursantes, a través de tutorías virtuales y con prácticas

en territorio facilitadas por docentes de educación especial. Esta última función fue desempeñada inicialmente por inspectores y actualmente por docentes de esta área egresados de las cohortes anteriores del curso.

Las producciones de los docentes en la presente publicación dan cuenta del proceso de adquisición de conocimientos y saberes, de formación de sus capacidades poniendo en juego el saber hacer y su profesionalización a través de la incorporación de competencias que despliegan en su trabajo. También en lo escrito evidencian un proceso de empoderamiento personal y colectivo a partir del cual toman la palabra, desarrollan una riqueza de acciones y reflexiones generadas en diálogo con documentos y diversos autores y deconstruidas con los colectivos de las instituciones educativas a las que pertenecen. Algunos docentes también encarnan en la escritura entre dos la potencia de la reflexión en el trabajo en equipo y con las diferencias y, entre todos y todas, dan cuenta del entramado vincular, comunicativo, social, ético y de derechos en el que transcurre la acción educativa inclusiva. Cada uno toma algunos de los hilos de ese entramado para pensarlo a partir de algunas de las dimensiones y disciplinas que contribuyen al fortalecimiento de los posicionamientos pedagógicos y didácticos que cimientan la educación con y para todos y todas; posicionamientos que constituyeron la pedagogía nacional transversalizada por perspectivas éticas y de derechos desde su origen y cuyo legado está siempre presente en nosotros.

Desde estas perspectivas escribía José Pedro Varela en 1874 (1964, p. 94):

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales...

Y más adelante Reina Reyes (1967, p. 63):

la acción educativa [...] puede cultivar, en la medida de lo posible, un sentimiento de igualdad en los niños, sobre el cual ellos puedan, posteriormente, elaborar la idea de la igualdad de los hombres, igualdad que supone, al mismo tiempo, respeto a la diversidad.

Como quienes vivieron en otros momentos históricos, hoy nos compete tomar el desafío de posicionarnos de manera crítica, participativa y emancipatoria en las necesarias y profundas transformaciones que requiere la educación, la labor docente y las instituciones educativas, en una época con aceleradas transformaciones de las infancias, las familias, nuestras comunidades y sociedades y de grandes avances en el conocimiento y en derechos.

La inclusión de todos y todas en la escuela de hoy requiere de una profunda transformación de la educación especial, del fortalecimiento

de sus escuelas como centros de recursos, así como de sus docentes de apoyo, en el marco del trabajo colaborativo con educación común y en los distintos niveles educativos de la ANEP, teniendo como centro a los y las estudiantes y sus trayectorias. Asimismo, la necesidad de consolidación de políticas, prácticas, culturas y comunidades inclusivas demanda la puesta en pensamiento y en práctica de perspectivas de derechos que amplían y enriquecen los horizontes de la escuela y dejan en evidencia la estrecha correlación de la calidad educativa con prácticas educativas inclusivas, participativas e integrales. Porque la búsqueda de la calidad que nos orienta en educación está presente en los saberes disciplinares y culturales que transmite una escuela y en los aprendizajes de los y las estudiantes, encarnados en pensamientos y prácticas proyectadas hacia horizontes que restan por inventar pero siempre abiertos, y significados, por la comunidad de la que forman parte.

Nuestro agradecimiento, a todos los docentes que se comprometen haciendo escuela y comparten su proceso de profesionalización con quienes los leemos y nos enorgullecemos de ellos. También agradecemos a todos quienes hicieron posible la profesionalización propuesta y la presente publicación.

Héctor Florit

Consejero del Consejo de Educación Inicial y Primaria

Referencias bibliográficas

- ANEP-CEIP (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Disponible en: <http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>
- ANEP-CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- BOOTH, T. y AINSLOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. OEI / FUHEM. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- REYES, R. (1967). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde. Disponible en http://anaforas.fc.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf
- SOUTO, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homosapiens.
- VARELA, J. P. (1964). *La educación del pueblo*. Montevideo: Biblioteca Artigas, Clásicos uruguayos. v. 49, t. I. [1874].

Prólogo UNICEF

La adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989 y, 15 años más tarde, la de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) marcaron hitos clave para la promoción y el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En los últimos 30 años ha aumentado el reconocimiento de que la inclusión es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación. Solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación.

La CDPD exige a los países que garanticen «un sistema educativo inclusivo en todos los niveles». La educación inclusiva se basa en el principio de que las escuelas deben adaptarse a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otra índole. Ahora bien, la simple incorporación de un niño con discapacidad a una clase, sin entender ni atender sus necesidades individuales, no garantiza una educación plena, equitativa e inclusiva. Una educación inclusiva requiere oportunidades reales de aprendizaje dentro del sistema escolar normal para grupos que tradicionalmente han sido excluidos, tales como los niños y niñas con discapacidad. Para una inclusión efectiva es necesario el compromiso de transformar las políticas, la cultura y las prácticas escolares.

Sobre estas premisas, UNICEF está acompañando a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela desde sus inicios, en 2014. Se trata de un programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) con el apoyo del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDDI), que busca integrar a niños con discapacidad en escuelas públicas de todo el país, mediante el respeto y la promoción del derecho a una educación inclusiva, de calidad y equitativa. Las instituciones que participan de la red intercambian prácticas y capacitan a su personal.

Esta publicación recoge las propuestas concretas de los docentes para trabajar la inclusión educativa en el aula, en el marco del curso dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Uruguay en el marco del Convenio entre UNICEF, el CEIP y el Instituto de Formación en Servicio (IFS). Los trabajos que aquí se presentan son un insumo para que más docentes multipliquen los aprendizajes y se continúe fortaleciendo la inclusión en las escuelas de todo el país.

Luz Angela Melo Castilla
Representante de UNICEF Uruguay

Introducción

Introducción

Cuando a mediados del año 2016 se convocó a FLACSO Uruguay para realizar un curso de formación en educación inclusiva, comenzamos a pensar en los caminos a recorrer. Para ello tomamos en cuenta el devenir educativo, desde principios del siglo pasado, poniendo énfasis en los grandes cambios de paradigma, especialmente con la mirada en la discapacidad, y analizamos los objetivos pensando en las personas a las cuales estaría destinado dicho curso.

Nos orientamos a que los y las docentes comprendieran lo que implica una educación inclusiva y el marco nacional e internacional que la avala, y pensamos cuáles eran las estrategias y las herramientas que podíamos brindarles para que reflexionaran sobre sus prácticas, las analizaran a partir del paradigma inclusivo e implementaran acciones educativas innovadoras que construyeran una verdadera educación inclusiva.

Luego de transcurridas dos cohortes del curso y de haber formado alrededor de 450 docentes de todo el país, la riqueza de las experiencias pedagógicas ameritaba que se divulgaran para que fueran conocidas por la mayor cantidad posible de educadores, como parte de un acervo pedagógico que sirviera para incentivarlos y apoyarlos en el logro de una educación inclusiva.

Con ese objetivo, se hizo un llamado a todas las personas que habían transitado por las primeras dos cohortes y que quisieran compartir el trabajo con el cual habían aprobado el curso. Para seleccionar las propuestas a publicar, se formó un tribunal evaluador integrado por representantes de las tres instituciones que formaron parte del convenio desde el comienzo: UNICEF, CEIP y FLACSO Uruguay. A la vez se invitó a personas expertas en la temática para que participaran en la publicación, con el objetivo de brindar fundamentos teóricos claves para lograr prácticas educativas innovadoras.

Creemos que este libro es una herramienta fundamental para docentes, equipos de dirección y para todas aquellas personas que están inmersas en la educación. Con el solo propósito de organizar los trabajos

seleccionados, está dividido en cinco capítulos, cada uno de los cuales trata aspectos que creemos fundamentales para lograr una educación inclusiva. Sin embargo, puede ser leído en cualquier orden, según el tiempo e interés de cada persona.

A continuación, presentamos una breve síntesis de cada uno de los trabajos que se incluyen en la publicación.

En el **primer capítulo**, podrá leerse un trabajo del Dr. Carlos Skliar (experto invitado) titulado «Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa *estar juntos* en las escuelas?». Hace referencia a los procesos pedagógicos y a los comunitarios, desde una perspectiva filosófica o ética, invita a pensar y a reflexionar sobre lo que significa el *estar juntos* en la escuela; ese *estar juntos* que implica encuentros y conversaciones, pero también desencuentros y sentimientos de impotencia.

La Dra. Silvana Darré (experta invitada) propone el tema «Los incluidos de siempre: interseccionalidad y discriminaciones múltiples». A través del desarrollo de dos experiencias de investigación sobre inclusión y equidad, irá contando qué es y cómo surge el concepto de interseccionalidad como también los diferentes contextos en que se utiliza.

En el **capítulo dos**, *Aprender haciendo*, se encuentran aquellos trabajos seleccionados que muestran como los niños y niñas construyen su conocimiento a través de la interacción con los materiales y con el medio, respetando sus tiempos, sus intereses y la mejor manera que cada uno y cada una tienen de acceder a la información.

El Mag. José Miguel García (experto invitado) propone como tema «Robótica inclusiva: aprendizajes para armar». Al respecto expresa que en la robótica educativa lo importante es el proceso de trabajo para la construcción y programación del robot. En ese sentido, consideramos que es una excelente herramienta orientada a los aprendizajes, porque en esta propuesta los alumnos imaginan, diseñan, construyen y programan sus propios robots (García, 1998). Entendemos que «robótica educativa no es construir o programar, es un proceso de aprendizaje en el que, según como se mire, los robots son casi una excusa» (García y Castrillejo, 2011).

«Ciencias en la huerta» es un proyecto institucional llevado adelante por tres docentes de una escuela de Montevideo, y en el que participan niños y niñas de 1.º y de 5.º grado, maestras de dichos cursos, la tallerista de huerta, familias y expertos de la Facultad de Ciencias. El proyecto apunta a que se construyan aprendizajes en torno a la alfabetización científica, incorporando al quehacer educativo el concepto de *ecoalfabetizar* al crear espacios alternativos de trabajo colaborativo.

La propuesta «El espacio, un lugar de encuentro y de aprendizaje» se enmarca en el área de conocimiento artístico con niños y niñas de 7, 8 y 9 años, de 2.º y 3.º año escolar, a los que se le proponen experiencias sensorio-perceptivas. La finalidad es propiciar un encuentro con otros/as con diferentes materiales, habilitando un espacio de creación, imagina-

ción, representación y comunicación, con una meta en común: crear una instalación artística.

«Nuevas estrategias de aprendizaje: dua en la educación inclusiva de niños con TEA» es el proyecto que presentaron tres maestras del departamento de Rivera que fue llevado a la práctica con niñas y niños de 5.º grado. Se propone implementar nuevas estrategias de aprendizaje, como el DUA (diseño universal para el aprendizaje), para fomentar la participación de todo el alumnado, especialmente de quienes requieren una atención más personalizada, entre ellos, niños y niñas con tea (trastornos del espectro autista). La actividad es parte de una secuencia de propuestas que surgieron de los intereses de los chicos y chicas y se inscribe en un proyecto de robótica.

La propuesta «Obstáculos y herramientas para una educación inclusiva» fue presentada por una docente de una escuela técnica de Montevideo con el propósito de concretar una intervención de carácter inclusivo. En un grupo del Trayecto I, del Módulo 1 de Gastronomía, investiga en qué medida el estudiantado es receptivo a un aprendizaje inclusivo e innovador. Toma como punto de partida una propuesta cotidiana y la modifica teniendo en cuenta los principios fundamentales del diseño universal para el aprendizaje (el qué, el cómo y el por qué de la actividad) e involucra a docentes y funcionarios de la institución para analizar las fortalezas y debilidades de la propuesta tanto a nivel grupal como institucional.

«El mundo de las brujas» fue propuesto por tres docentes de una escuela del departamento de Rocha con niños y niñas de 1.º y 2.º año escolar. Al analizar el resultado de las pruebas diagnósticas realizadas al comienzo del año, entienden necesario fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Para priorizar el proceso de aprendizaje de cada niño y de cada niña, proponen una secuencia didáctica apoyada en los principios del diseño universal para el aprendizaje y en cuentos relacionados con *el mundo de las brujas*.

El proyecto «Tus palabras valen» —pensado en primer lugar con un alcance institucional pero que finaliza siendo interinstitucional, ya que participa una radio comunitaria de la zona— fue presentado por una docente del departamento de Paysandú y muestra la importancia de la labor colectiva. Su objetivo es promover la comunicación con una mirada inclusiva, brindando herramientas a través de talleres y *dándoles voz* a la totalidad de los estudiantes, ya que participaron todos los niveles de la institución escolar.

En el **capítulo 3**, se incluyen las propuestas orientadas al desarrollo de competencias, a fortalecer la capacidad de aplicar los aprendizajes adquiridos. Algunas de esas competencias son la comunicación, la creatividad, la empatía, la flexibilidad, todo lo que aporte a la mejor inserción social, ya sea para el bien personal o para el bien público.

Al comienzo, el trabajo de Valeria Odetti (experta invitada) nos introduce en el mundo de la *alfabetización digital* a través de propuestas

que promueven el desarrollo de competencias que atraviesan la vida social e incluyen las habilidades necesarias para buscar información, analizarla y contrastar, evaluar su fiabilidad y relevancia y producir mensajes en diversos formatos.

«Anécdotas: propuesta de intervención en el marco del DUA» fue presentada por un maestro de San José y aplicada en 6.º grado escolar. Promueve el desarrollo de las competencias de comunicación y de creatividad a través del relato y representación de anécdotas escolares. Partiendo de la lectura del libro *U-ru-gua-yo*, de Diego Forlán, y teniendo en cuenta los principios del DUA para la planificación de las actividades y la participación de todo el alumnado, se desarrolla una secuencia didáctica que incluye el relato de anécdotas tanto orales como escritas, dramatizaciones y grabaciones de video y audios, en los cuales también se involucra a las familias.

«¿Es posible lograr aprendizajes profundos por medio de la inclusión educativa utilizando las TIC?», con esta propuesta, dos maestras de Montevideo buscan desarrollar en los estudiantes de 6.º grado la capacidad de reflexión y de empatía, a través de un cambio de rol: serán tutores/ras, monitores/ras de los niños y las niñas de las clases de menor edad.

El siguiente trabajo, «Intervención pedagógica en el desarrollo de la conducta y las emociones», cuya autora es una maestra de Montevideo, muestra el rol del maestro de apoyo en pro de la educación inclusiva. Se trabaja en el marco del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y se planifica en función de cada situación, ya que la propuesta varía según el grupo en que se aplique. Se abordan los conceptos de igualdad, diversidad, diferencia, inclusión, regulación y autorregulación emocional. A través de un cuento se aborda el tema de las emociones, lo que permite que los chicos y chicas desarrollen la imaginación para conectarse con sus propias emociones.

«Estrategias de lectura en segundo grado» fue presentado por una maestra de Montevideo y llevado a cabo junto a los niños y niñas de 2.º grado escolar. Parte de un propósito cotidiano, como el fomentar la lectura, pero con la variante de que está basado en los principios del DUA. Se trata de que los niños y niñas desarrollen la autonomía.

La propuesta «Hacia una educación inclusiva: el arte de incluir», presentada por dos maestras del departamento de Rivera, utiliza el arte como herramienta para fomentar la educación inclusiva en el aula. El hilo conductor es el cine. Participan niños de 4 y 5 años, y de 1.º, 2.º y 3.º grado.

En «El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ¿es la llave que garantiza la verdadera educación inclusiva?» —proyecto realizado en el departamento de Paysandú— se conceptualiza qué es la inclusión y se la vincula con los conceptos de zona de desarrollo próximo, inteligencias múltiples y diversidad, como fundamentos del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Este enfoque podría garantizar la real educación inclusiva y permi-

tir que todo el alumnado acceda a los contenidos del currículo. Se propone incentivar la lectura a través de canciones, imágenes y textos.

En el **capítulo 4**, se profundiza en cómo tiene que ser la evaluación en la educación inclusiva. Rebeca Anijovich (experta invitada) entiende la evaluación como una oportunidad para que las y los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como aprendices, además de las funciones *clásicas* de certificar. Propone el diálogo como estrategia para favorecer la retroalimentación formativa.

«Andamiajes para la construcción de un aula inclusiva» se desarrolla en una escuela del departamento de Canelones. Reflexiona sobre una propuesta pedagógico-didáctica de evaluación, enmarcada en el paradigma inclusivo. Considera que el profesorado constituye un eje fundamental en el abordaje de la diversidad, en la transformación de lo existente y en la habilitación de los aprendizajes de todos y todas. Contribuye a generar estrategias donde la acogida y la hospitalidad se tornan pilares en el desarrollo de las potencialidades del alumnado.

El **capítulo 5**, último capítulo de este libro, orienta las miradas hacia cómo gestionar el cambio Institucional.

«Pensando juntos la continuidad educativa: egreso escolar» se desarrolló con chicos y chicas que terminaban su ciclo en una escuela de Montevideo. Muestra una secuencia de actividades que involucran a los/as jóvenes, a las familias y a los actores sociales que permiten *establecer puentes* que minimizan las barreras para la continuidad educativa.

«Rompiendo barreras: una escuela para todos y todas», este trabajo busca promover una comunidad de aprendizaje con cultura inclusiva, en la zona de incidencia de un centro de recursos. Allí se desarrolla el trabajo con el alumnado, con las familias y con la comunidad, y se analizan las barreras que se interponen en los aprendizajes.

El trabajo «Gestionando el cambio: una mirada a los formatos escolares y a la planificación en la construcción de procesos de inclusión en la escuela común» fue realizado por docentes de Canelones con grupos de 5.º y 6.º año. Propone un proyecto de centro implementado a partir del área de educación artística, que atiende los principios de calidad, inclusión e integralidad, y busca cambiar la cultura escolar del formato de aula tradicional. Dada la diversidad de las aulas, no es viable continuar pensando en la clase magistral con los alumnos y las alumnas como meros espectadores. Al naturalizar el trabajo entre pares de diferentes grados, así como al incluir en los talleres una alumna de 1.º año con parálisis cerebral, se propicia que todos los niños y las niñas tengan las mismas posibilidades de aprender.

«La gestión de las prácticas y el acompañamiento en una institución educativa inclusiva» —presentado por una maestra directora— se desarrolla en una escuela de Treinta y Tres que funciona con educación inicial y primaria en el turno matutino y ciclo básico rural en el turno vespertino,

adonde también asiste un porcentaje elevado de alumnos con barreras para el aprendizaje, con quienes se trabaja con un currículo flexible. Las actividades fueron pensadas con el objetivo de que el colectivo docente tenga presente la diversidad del alumnado en cada propuesta que realice.

«Abordaje de la diversidad, respetando nuestras prácticas a la luz del *dua*» —presentado por dos docentes del departamento de Durazno, una que trabaja en educación inicial y la otra en educación especial— propone gestionar una institución inclusiva a través de la sensibilización de los y las agentes que la integran. Para lograrlo, plantea líneas de acción en tres niveles: docente, áulico y familiar, y para cada uno desarrolla una secuencia de actividades basadas en los principios del *DUA* y en los recursos tecnológicos con los que cuentan.

«Escuelas inclusivas: apoyos y ajustes razonables» —experiencia llevada adelante por dos maestras del departamento de Salto— parte de la concepción de escuela como una construcción colectiva, como un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión. En una serie de talleres, aporta insumos a los docentes sobre tres temáticas: diversidad, diseño universal para el aprendizaje y modelo social de la discapacidad. Las actividades brindan herramientas que incentivan a incursionar en prácticas pedagógicas inclusivas que redunden en mejoras en las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas.

El trabajo «La educación inclusiva: una forma de intervenir en el currículo» —realizado por una docente de secundaria de Maldonado— busca sensibilizar y formar a los docentes de la institución, considerando la educación inclusiva como un derecho de todas y todos los estudiantes. Propone una transformación de las prácticas docentes con una mirada innovadora que entienda la diferencia como un valor. Partiendo del concepto de que «el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a las condiciones de la práctica escolar» (Gvirtz y Palamidesi, 2006), se desarrollan una serie de propuestas que se trabajan con los docentes y con el equipo multidisciplinario de la institución. Así, se analizan conceptualizaciones y su implementación: educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, accesibilidad, evaluación.

Maestra Patricia Mauri
Coordinadora académica
Curso Educación inclusiva, un camino a recorrer...
FLACSO Uruguay

Referencias bibliográficas

García, José Miguel (1998). Robótica educativa. Su importancia en el aprendizaje de la ciencia. *Anales del Congreso Internacional de Informática Educativa Funda Austral* 98. Buenos Aires.

- García, José Miguel, y Castrillejo, Diego (2011). Los robots como excusa, en *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: anep-ceibal, pp. 300-333. Consultado el 10/07/2015 en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf>.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

1. Educación inclusiva, un camino a recorrer

Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas?

Carlos Skliar*

CONICET—FLACSO, Argentina

Introducción

Desde hace ya una década hemos adoptado en las escuelas la expresión *estar juntos* para hacer referencia a procesos pedagógicos y comunitarios desde una perspectiva más bien filosófica o ética y no tanto jurídica o normativa (Skliar, 2009, 2013, 2015). Tal decisión proviene de algunas lecturas que indagan sobre un significado diferente de los términos *comunidad* y *diferencia* en tiempos en que parece imposible sostener la idea ingenua de armonía pura, sin fisuras, en las relaciones sociales, educativas y culturales, para alejarnos de determinadas imágenes de voluntarismo *inclusivista*.

De ese modo, el *estar juntos* no supone un valor intrínseco o una virtud en sí mismo dado por una naturaleza comunitaria: se trataría más bien de una descripción de lo que ocurre en la cotidianidad escolar matizada no solo por la potencia del encuentro y la conversación o la capacidad de desarrollar un proyecto común, sino también por la impotencia, por el desencuentro, en fin, por el descubrimiento de las mutuas fragilidades.

En la descripción de la cotidianidad escolar interesa buscar y comprender no solo aquello que se es —la identidad proclamada de un proyecto, su aparente esencia— sino sobre todo las formas diferentes del estar y del hacer juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre individuos que están y hacen cosas comunes, sino también de fricción, conflictos, imposibilidades de conversación, incomprensiones.

Una descripción que solo muestra el costado *optimista* de las relaciones comunitarias olvida justamente que la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y del aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo aquello que nos resulta en apariencia imposible forma parte de las prácticas comunitarias y pedagógicas tanto

* Experto invitado.

o más que aquello que sí sabemos y podemos. En cierto sentido el pensamiento pedagógico puede nacer de esa suerte de dualidad: ¿hay pedagogía cuando se da por sentado el proceso de enseñar y de aprender en una suerte de absoluta transparencia? ¿O la hay cuando justamente ese proceso se ve trunco, dificultado, empantanado?

No se trata de aproximar o asimilar esta noción del *estar juntos* a una suerte de laboratorio de convivencia exento de alteridad, conmoción o perturbación: estar juntos, escribe Nancy (2007), es estar en el afecto, es afectar y ser afectado; supone sobre todo la dificultad de pensar en una conversación al interior de las escuelas que, como tal, plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre las ideas de lo común y lo singular, la normalidad y lo otro, la centralidad y la periferia, etcétera.

Estar juntos puede ser un punto de partida para hacer cosas en común, lo que no supone una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos, ni uniformidad en el destino de las formas del aprender.

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un estar juntos pero sin zozobras, se perderá de vista lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano (Masschelein y Simons, 2014) y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde para muchos individuos, si no la mayoría, se juegue la posibilidad de destinos distintos de aquellos que les han tocado en suerte. En cierto modo, educar debería ser un gesto que intente desnaturalizar la idea de un orden inefable e incontestable de porvenires: estamos allí, en las escuelas, justamente para proporcionar rumbos distintos al del nacimiento, sin falsas promesas de redenciones o salvaciones, pero creando oportunidades para alterar las trayectorias vitales en apariencia inmovibles.

Para ello es necesario un lenguaje que converse. Se sabe que no son estos buenos tiempos para un lenguaje que contenga esa virtud, que algo del lenguaje se ha ensuciado, que ya no toca la realidad o que directamente la abandona a su propia suerte; que algunas palabras ya no dicen lo que pretenden o se revisten de falsa moralidad; que cuando se habla muchas veces ya no hay nadie dentro ni nadie para escuchar (Larrosa, 2011); que padecemos de la asfixia del lenguaje o su infección de poder, esa suerte de límite sin fondo dentro del cual se cuecen simulacros de conversación.

Hay una palabra que quizá nombre una relación diferente entre el lenguaje y la educación: la *detención*, no solamente en el sentido literal de contención o de suspensión, sino sobre todo en su referencia a la espera, la pausa, el paréntesis, la expectación del discurso.

Educar es lo contrario de crear un pacto espurio entre el lenguaje y la normalidad, entre el lenguaje y la urgencia. Cuando a un ser, a cualquier-

ra, se lo nombra en la superficie de sus actos o se le impone el contorno opaco de una única identidad o se lo incluye no como prójimo sino como extravagancia particular, olvidamos lo más importante: que la así llamada inclusión solo puede producirse en el interior de una conversación, en la práctica de un acto educativo, no como figura abstracta de un derecho abstracto o de una jerga jurídica formulada a una distancia sideral, sino en el seno de unas acciones cuya atmósfera es o desea ser la de la igualdad.

Ahora bien: si pensáramos la norma en los términos de la lengua de las instituciones educativas, permanece la sensación de que la relación de transmisión, la lengua del pasaje de unos a otros o bien evita la excepcionalidad —que es otro modo de decir la exclusión— o bien la invita a sumarse a un orden preestablecido —que es otra manera de decir la inclusión—. Fuera de esa fórmula solo permanecería lo radicalmente extraño o exótico, lo completamente extranjero a toda noción de convivencia.

En efecto: la pregunta por el vivir juntos y los sentidos del incluir se han ido transformando desde sus costados más ambiguos y tortuosos hacia una cuestión que remite exageradamente a un lenguaje formal, a la suma o la resta de cuerpos presentes, a los derechos y obligaciones de las relaciones. La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos e incluir son el resultado de una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de *dialogar, convergir y consensuar*.

Pero estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias no es consecuencia de una relación jurídica, ni del voluntarismo engeguado por su propia probidad particular: se trata de la contigüidad entre los cuerpos —es decir: el roce, la fricción, la caricia, el toque, etcétera— cuyo límite es doble: no puede derivar hacia la asimilación o la fusión de dos en uno, ni hacia la violación o el ultraje del otro:

Es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo. (Lévinas, 1991, p. 28)

Conversar en el mundo y sobre el mundo, tejer el lenguaje, hacer lo común: ¿puede ser esta, acaso, una definición inacabada, pero esencial, de lo político y educativo? Lo político no preexiste, más bien se hilvana en la duración de cada encuentro y desencuentro. Es por ello que lo político da comienzo a lo nuevo: a la exposición inédita frente a los ojos de los demás, la relación íntima y desbordante con la contingencia, a la fragilidad, el poder de lo imprevisible.

Pedagogías de las diferencias, más allá de toda normalidad y anormalidad

Proponerse una historicidad de la educación y de sus instituciones supone asumir el riesgo de un larga confrontación mitológica, filosófica, jurídica y pedagógica entre aquello que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural, y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado.

Si bien ahora se asiste a una suerte de complacencia generalizada, un optimismo consensuado acerca del lugar educativo común, se trata sin dudas de una calma tensa, de una especie de relación afectada aún por las distancias y las reiteradas incomprensiones. Se dice, pues, que la reconciliación está al alcance de la mano: sujetos históricamente alejados y de los cuales nunca se espera ni se ofrece demasiado ahora serían tomados en cuenta y puestos en el centro de la preocupación escolar.

La fórmula es bien conocida: las escuelas se disponen a un complejo proceso que transita entre la generalidad y la particularidad, pero no está claro si la generalidad responde al plano de la enseñanza y la particularidad al orden del aprendizaje, lo que podría ser una visión atinada aunque difícil de sostener desde las miradas tecnocráticas y evaluativas. De hecho, parece insoportable mantener la tensión entre estos dos tópicos centrales sin caer en la tentación de confundirlos —se aprende lo que se enseña, lo que se aprende es transparente con lo que se enseña— o, directamente, de asimilarlos como si fueran lo mismo en tiempo y espacio —aprender es resultado de lo enseñado.

Y es que ya no se trata solo de la preocupación por los nuevos, por aquellos que entran al mundo y encarnan la novedad, sino de ese claroscuro que ya no está fuera, en las instituciones cerradas, lejos de nuestra vista, sino dentro o a punto de entrar en medio de nuestros cuerpos y nuestras miradas.

A la pregunta: ¿cómo han sido pensadas estas personas?, hoy parece añadirse: ¿cómo pensarlas, recibirlas y educarlas en escenarios *normales*, en el sentido de habituales, cotidianos?, como si ya no alcanzara la cuestión del conocimiento específico y se planteara, además, un problema de afección. Y está bien que así sea: la normalidad es un artificio que solo puede verse contestado por la experiencia de la fragilidad.

Hay aquí una pregunta inicial que tal vez exija de toda la atención, antes y después de apostarse con cierta comodidad en el supuesto paraíso de la inclusión, ese desenlace en apariencia inevitable de la conflictiva y tortuosa historia entre lo normal y lo anormal: ¿puede el pensamiento educativo surgir de la aparente naturalidad del aprender y enseñarse con los que no lo logran en los tiempos y en los modos establecidos? ¿O el pensamiento pedagógico nace, justamente, a partir de la experiencia que contradice dicha naturalidad, es decir, de la experiencia de lo vulnerable, lo frágil? Así lo expresa Bárcena (2012, p. 14): «No es la *facilidad* en el

aprender —el hecho de que sea habitual hacerlo— lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad».

La historia de la educación es también la historia moral de lo correcto o incorrecto a lo largo de las épocas, los discursos y las instituciones. De otro modo no podrían entenderse ni sus inagotables sofisticaciones discursivas ni sus interminables cambios: por una parte el pasaje de lo execrable a lo monstruoso, de lo monstruoso a la deficiencia, de la deficiencia a la discapacidad, de la discapacidad a la diversidad, de la diversidad a la diferencia; por otra parte la trayectoria desde el aislamiento hacia el aglutinamiento irregular, desde el aglutinamiento irregular hacia la segregación, desde la segregación hacia la exclusión, desde la exclusión hacia la integración, desde la integración hacia la inclusión, etcétera.

En el tránsito por el sendero de la normalidad todo parece ser cuestión de afirmar y afinar la razón progresiva; lo que no sabe ya se sabrá, lo que se ignora ya se revelará, pues el centro de gravedad es uno y siempre el mismo: lo normal. En la travesía por la anormalidad, el camino está lleno de invenciones y descubrimientos a fin de reconducir los perdidos y desdichados a su verdadera senda.

Ya sabemos cuánto esta historia está fuertemente narrada en una lengua segura de sí misma, arrogante, hablada o escrita desde una posición de privilegio, segura de sí, arropada por sus propios eufemismos, envuelta en su incansable argumentación, inescrupulosa. Pero también sabemos que se trata de una lengua cansina, con palabras que no cesan de arrojar el nombre de la diferencia y esconder el golpe poderoso de la normalidad.

Frente a la aparente calma que ofrece lo idéntico la diferencia no hace más que arrojar lo informe, lo indefinido, la perturbadora sensación de lo extraño sin nombre. Y por ello mismo:

Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo idéntico [...] Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento. (Foucault, 1996, pp. 19-20)

Una buena parte de las culturas occidentales se ha vuelto capaz de fantásticas retrospectivas y prospectivas de las diferencias pero incapaz, sin embargo, de un pensamiento que difiera de sí en el presente. En ese mismo instante en que algo nombrado como diferente toma lugar, en un sitio inesperado donde no había ningún lugar, en ese tiempo en que se piensa con un pensamiento no pensado, allí donde no había pensamiento y en el que se dice en una lengua nunca escuchada ni pronunciada antes.

En medio de todo ello nunca se deja ver la idea o el concepto o la trampa de la normalidad como el *verdadero* problema a plantear y

repensar. En efecto: la inclusión llegaría para acabar con la pretenciosa y despiadada idea de normalidad —ya que todos somos iguales y todos somos diferentes, según reza el vacío eslogan—, ya nadie podría ser excluido —pues todos somos sujetos de derecho a la educación— y la enseñanza y el aprendizaje se pondrían a disposición de cada uno y cada una.

Pero las cosas no han sido así. Las nociones de lo normal, de la normalidad, siguen en pie, incólumes, inalteradas, aunque actualizadas. En efecto, es en los tiempos de inclusión donde paradójicamente más se habla de calidad, de competencias y de evaluación, como si la entrada de lo diferente aparejara también la entrada de nuevos modos de sospecha y control.

Cuando lo evidente sería que el fin de lo normal —de lo normal corporal, lingüístico, sexual, del aprendizaje, etcétera— se ejerciese de una vez por todas éticamente —es decir, educativamente— y no solamente por la vía jurídica, se advierte en realidad un nuevo reposicionamiento de la normalidad: una normalidad más flexible si se quiere, pero al mismo tiempo sujetadora de modos y tiempos de aprendizaje, modos y tiempos de enseñanza y modos y tiempos de evaluación.

Aquello que está *al otro lado* de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue estando preso de la voracidad, la urgencia, la celeridad, tal como lo reclama la época. Y ya sabemos que frente a la prisa como imperativo siempre caen derrotados los mismos: aquellos y aquellas cuya diferencia entraña otra relación, otra identificación y otra existencia en relación con el tiempo.

Sobre las diferencias en las escuelas: ¿una cuestión de inclusión?

En el transcurso de una investigación sobre cómo solemos abordar las cuestiones éticas de las diferencias al interior de las instituciones educativas (Skliar, 2014), conversamos con maestras y maestros para discutir y poner en cuestión el problema de *las diferencias en el aula*, y el encuentro rápidamente giró hacia la inclusión y la convivencia escolar; como si algo de las diferencias configurase por sí mismo una dimensión de exclusión y de dificultad para construir vínculos.

Las preguntas iniciales que animaron las conversaciones en los primeros encuentros fueron: ¿Qué recorridos, qué caminos, qué trayectorias, qué relatos les son dados a pensar en relación con la educación inclusiva y la convivencia educativa? ¿Cuáles textos, cuál literatura, cuáles

materiales se configuran como específicos y les están disponibles? ¿Qué relación se hace o se procura hacer con respecto a la necesidad de cambios educativos: reformas, tradiciones, paradigmas, transformación de sí mismo, transformación de los otros?

Estas preguntas fueron cambiando su fisonomía y comenzaron a surgir otras bien diferentes. Por ejemplo: ¿La necesidad de pensar la inclusión proviene desde afuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad? ¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí? ¿No es en esa escena, justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado al otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el *entre nosotros*, la hospitalidad y la hostilidad, el lugar mismo donde ocurre eso que llamamos de *saber y de experiencia educativa*? ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras *inclusión y convivencia*, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículo inclusivo para la diversidad?

El cambio en las preguntas puede sintetizarse del siguiente modo: a) el problema acerca del origen de la idea de inclusión y la convivencia —pura exterioridad y/o pura interioridad—; b) el carácter *escenográfico* y no tanto *situacional* con que los educadores miran sus experiencias educativas; y, sobre todo; c) la transformación de una pregunta formulada como ¿qué pasa con la inclusión —la convivencia, la diferencia—?, hacia otra bien distinta: ¿qué *nos* pasa con la inclusión —con la convivencia, la diferencia, etcétera—?

Ese cambio de acento es, sin dudas, un cambio de posición en la conversación, pues no remite ni se interesa demasiado con una categoría, con un concepto, con una definición, con un axioma; más bien busca y quiere saber algo acerca de la experiencia y sus narraciones, pretende escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué resuena, qué ecos y efectos provoca.

En el transcurso de las conversaciones con los educadores la idea de inclusión fue moviéndose desde una fórmula plagada de condiciones —por lo general atribuidas a las regulaciones legales, los diagnósticos de los alumnos, las supuestas técnicas a adquirir a partir de una promesa de capacitación— hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la responsabilidad, en fin, con la *hospitalidad*.

Ese cambio de percepción es trascendente, no solo porque remite a una ética singular e institucional —que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, a *otro cualquiera*—, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica; en síntesis:

Responsabilidad u obligación para con el Próximo que no viene de la Ley, sino que esta vendría de ellas en lo que la hace irreductible a cualesquiera formas de legalidad mediante las que necesariamente se busca regularizarla proclamándola enteramente como la excepción o lo extraordinario que no se enuncia en ningún lenguaje ya formulado. (Blanchot, 1999, p. 104)

El territorio de la diferencia se encuentra devastado por las sucesivas cruzadas que intentaron acabar con la alteridad: recambios de nombres, el exceso de una razón y de un lenguaje jurídico, el reposicionamiento de la idea de lo normal, la belleza anoréxica y digitalizada de los cuerpos contemporáneos, que no hacen más que ofrecernos un espejo deformado que no devuelve la imagen despareja de lo humano sino que produce la imagen a semejanza de la normalidad.

¿Es cuestión de un miedo milenario, de un misterioso y siempre astuto concepto de belleza y/o perfección, de la incapacidad suprema por hacer más extenso, siempre, el alcance de qué significa lo humano? Lo que emerge hoy es, por lo menos, ambiguo. El arraigo de lo normal como lo natural, la confusión entre exclusión e inclusión y la presión nefasta que ejercen los cuerpos publicitarios no dejan en paz. Parece ser que la civilización se tranquiliza al reconocer, a suficiente distancia, la existencia de la diferencia. Pero lo hace de un modo agazapado, reticente, de forma jurídica aunque no éticamente.

El lenguaje de los derechos ha alcanzado su máxima aspiración y expresión. Sin embargo, sabemos que un cierto tipo de subversión y radicalidad se vuelven necesarios. Ya no se trata de un nuevo modelo de género, sexualidad, discapacidad, etcétera, ni de una nueva organización escolar en su superficie, ni de novedosas arquitecturas que solo atiendan los accesos, ni de las conocidas y reconocidas políticas de identidad.

La razón que nos asiste para definir de una vez y para siempre al otro sujeto se ha desvanecido casi por completo, pulverizada en sus argumentos y hecha jirones en su naturalización. Ya no hay sujeto-uno o, para mejor decir, nunca hubo un sujeto autocentrado, omnisciente, capaz de rellenarse y hacerse absoluto, completo. Es esta la razón a desmitificar.

Ser capaces de una teoría de la fragilidad, de la debilidad, de lo fragmentario, de la vulnerabilidad, de lo incompleto y no ya como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace ser, estar y hacer humanos. No caer en la trampa que nos tienden las angostas morales hechas a medida del uno y que solo nos proponen resguardarnos de los demás apenas aceptándolos, respetándolos, tolerándolos.

En diferentes tiempos y espacios ciertos cuerpos —y no otros— fueron sospechados de anomalía y juzgados y condenados sin más. Ahora sobreviene y subsiste la tensión:

Tensión entre dos aguas, entre lo que está vivo y no debería haber nacido, entre lo que ha nacido y debería haber muerto. En estas circunstancias es fácil, pues, entender que no hay un lugar social esperándolos. Terminan ocupando un no-lugar, exiliados en dicho umbral. A menudo la muerte y la eliminación se personifican en la misma gestación. Son objetos, que no sujetos, marcados por la muerte. (Balaguer, 2014)

Conclusiones

El cuidado del otro

Quizá sea necesario rendirse ante una evidencia que resultará obvia: la cuestión del cuidado del otro excede largamente cualquier pretensión de ser encerrada en una temática más o menos bien definida. Tal vez ello ocurre justamente por una ambigüedad a la hora de expresar qué se entiende por *cuidado del otro*: se trataría de una doble condición, esto es, la de pensar al otro por sí mismo y la de poner en juego relaciones de alteridad en un sentido ético.

El punto de partida de esas definiciones instala problemas al pensamiento: si se trata de pensar al otro por sí mismo y, a la vez, al otro al interior de relaciones éticas de alteridad, pues a cada nuevo reconocimiento, a cada nuevo encuentro, a cada nueva conversación, a cada nuevo acto educativo, todo parecería regresar al inicio, todo vuelve a comenzar, todo es transformación, misterio, un incierto no-saber.

Poner de relieve el problema del cuidado del otro sugiere un no-conocimiento disciplinar fijado para siempre, una suerte de desprendimiento de esos saberes que tradicionalmente han dejado al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad, subestimado y subalterno. La pretensión de un saber acerca del otro ha minado las relaciones éticas y ha generado formas hasta ahora desconocidas de abandono, desprotección, descuido.

La idea de *cuidado del otro* que aquí interesa implicará un doble movimiento: en primer lugar, un rechazo a las imágenes y los discursos sobre una alteridad empequeñecida; de forma concomitante, la adopción de las discusiones filosóficas sobre un otro *inasible, incognoscible* y no apenas cambiante; en segundo lugar, la connotación ética en las relaciones de alteridad en desmedro de una creciente tendencia a la representación jurídica hegemónica.

Hay un dilema antiguo en la idea de alteridad en las lógicas del pensamiento occidental: algo, alguien, irrumpe imprevistamente, algo, alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, perturba desde la exterioridad nuestra identidad. El término *alteridad*, así, tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación

y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto.

El dilema sobreviene a la hora de atribuir esa perturbación al otro, a una característica inherente y casi «natural». Esto explica la violencia, la exclusión, la marginación, la peligrosidad, etcétera, como las imágenes más primitivas de alteridad.

Sin embargo: si lo otro perturba y de aquí se sigue que es el otro el portador de la perturbación ¿qué relaciones de alteridad hemos construido? ¿Es acaso relación aquella que ve en el otro el origen de todos los males y problemas sociales? ¿No hemos cometido un primer y mayúsculo pecado que consiste en atribuir a la imagen del otro un carácter ya fosilizado de *negatividad*? Para decirlo de un modo aún más contundente: lo más frecuente es que el otro deba entrar en nuestro orden despojado de su alteridad; esa parece ser la condición para *admitirlo, recibirlo, acogerlo; darle educación, aceptarlo*.

Ya parece estar perimida la idea del *buen salvaje* y hoy ocupa su lugar la no menos confusa idea del *buen otro*: la mujer pero sin lo femenino, lo tribal pero sin lo tribal, la juventud pero sin lo joven, la discapacidad pero sin deficiencia, el niño pero sin su infancia, el extranjero pero sin extranjería, y así hasta el infinito.

Aun sin pretender fijar de una vez las características que le correspondan al otro, es curioso advertir cómo invariablemente se le solicita —la mayoría de las veces de modo hostil— que vaya dejando de lado su alteridad, solo por el hecho de que hemos supuesto que esa es la causa de los dramas contemporáneos.

En tiempos en que las promesas políticas y educativas pretenden dirimir antiquísimas cuestiones con fórmulas simplistas, tal vez sea necesaria una disputa y un desplazamiento bien diferente en cuanto al pensamiento de alteridad: sostener al otro en cuanto otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos —del mundo de normalidad que encarnamos en las instituciones—, de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras representaciones falaces.

Aunque parezca demasiado retórico, quizá todo se resume en las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión del cuidado del otro? ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual? ¿Acaso porque su contrario, el descuido del otro, hizo imposible toda relación de alteridad, toda relación con el otro? ¿Por qué parece que no podremos sobrepasar esa instancia más que mortífera del racismo, la discriminación, el estereotipo y la violencia en la relación con los demás? ¿Y por qué no nos conmueve ni nos seduce del todo la idea de que *cuidar al otro* sea un sinónimo, en estos tiempos, del tener apenas que *tolerarlo*, del tener que solo *respetarlo*, del tener que solo *reconocerlo* como otro? ¿Se trataría, entonces, de una cuestión de orden moralizante y moralizadora o bien

de una cuestión de naturaleza jurídica y de establecimiento de derechos o bien, finalmente, de una cuestión de orden ético, de responsabilidad, de acogida y de atención al otro?

El otro parece estar siempre relacionado y apresado al interior de una imagen ya desteñida y desalineada —por engañosa, torpe y reiterada— de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etcétera; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser *tan humano* como lo somos, en apariencia, nosotros mismos.

Cuidar al otro supone, en primer lugar, que podamos disolver o contribuir a disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad *constitutiva* y una inferioridad *natural*; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el *nosotros* que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores, salvadores, explicadores, incluidos, benéficos, nativos, normales, masculinos, adultos, heterosexuales, etcétera.

Esas imágenes y discursos solo son capaces de reproducir, sostener y disseminar un tipo de lógica más bien dualística, binaria entre *nosotros* y *ellos*, los otros, los que permanecen en la sombra, los que están en la periferia y que parecen constituir, así, una amenaza a nuestra integridad, a nuestra identidad, a nuestra normalidad, a nuestra humanidad; en otras palabras: la utilización del otro como una suerte de reflejo negativo de nosotros mismos.

Por lo anterior, aunque no tengamos del todo claro qué es lo que se entiende y hasta dónde se extiende el sentido del *cuidado del otro* sabemos, más o menos claramente, qué no es: un *descuido del otro* amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el *descuido del otro* es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros.

¿Qué querrá decir hacer lo suficiente?

Hacer lo suficiente: una expresión de urgencia, de apasionada ética o de absurda complacencia.

¿Qué será hacer lo suficiente? ¿Una permanente vigilia delante del horror, la miseria y el olvido? ¿Una política de los cuerpos en la búsqueda

de una poética del lenguaje? ¿En qué consiste, al fin y al cabo, hacerse esa pregunta en la educación?

Iván Jablonka (2017) se lo pregunta una y otra vez al narrar —a través de una suerte de ensayo/novela sociológica— la vida o sobrevida de Laëtitia o Leticia, aquella muchacha francesa que acabó asesinada y descuartizada por un joven a quien había conocido poquísimos tiempo atrás.

Dos biografías —la de ella y la de él— que retratan una escena inaugural de abandono, maltrato, despojo, violencia, violación, drogas, etcétera; un destino prefigurado, si se quiere, que conducirá inevitablemente a un encuentro ahogado por la muerte y la prisión perpetua. Dos historias que remiten a la cuestión mal formulada sobre la suerte humana, la suerte inicial, la del nacimiento, la del venir a un mundo que no los espera, que no los desea ni hará nunca lo suficiente para torcer el rumbo de un destino que parece sentenciado apenas nacer.

Si la pregunta que se hace Jablonka tiene que ver con una cuestión de Estado o de gobierno, es decir, saber si las instituciones han hecho o no lo suficiente para cuidar de ellos, la respuesta puede ser engañosa, porque sobrepondrá la descripción de decenas de actuaciones, intervenciones, prácticas de especialistas, *inversión* de recursos económicos, apoyos y demás. Y el desenlace, por supuesto, no puede ser más horroroso.

Sin embargo, se intuye que su pregunta va en otra dirección y da la impresión de leerse del siguiente modo: ¿Qué querrá decir hacer lo suficiente, si se sabe que nunca es suficiente, pero sí es necesario? La entonación cambia, por lo tanto, de unas formas sordas de vociferar la política, asistencialista y clientelar, hacia una pronunciación ética que nos habla de proximidades y también de indiferencias.

Durante la lectura de aquel texto se puede comprender que de lo que se trataba era de dar toda la vida posible a Leticia, de darle más y más vida, para que, justamente, su desastrado derrotero no fuese tan fácilmente preanunciado y no se vieran interrumpidos tan pronto sus días. ¿Acaso era posible evitar ese encuentro que no conduciría a otra cosa que a un amor doliente, bestial, desgarrador, asesino? ¿Hacer lo suficiente supondría, así, quedarse con Leticia para que no estuviese sola y acechada por los fantasmas del abandono y la indiferencia? ¿Conversar con ella para que su silencio no fuera su propia orfandad?

Se puede también pensar en el texto de Emmanuel Carrère (2017) a propósito de sus sensaciones al escribir sobre la historia de Marie-Christine, aquella joven mujer que asesinó de un disparo a su hijo y fracasó, enseguida, en el intento de suicidarse.

Ella, que ya había intentado antes quitarse la vida dos veces y no lo había conseguido, no pudo más con la falta de trabajo ni con las burlas ni la hostilidad de sus colegas, y tomó la decisión de acabar con la vida de su pequeño bebé y la suya.

Sin embargo, un detalle esencial surge en el relato de Carrère: la madre amaba a su hijo, jamás lo dejaba solo, y el dolor extremo que la envol-

vía solo la incitaba a desear reencontrarse con el bebé en el paraíso que aguardaba después del doble disparo.

Vivir allí era imposible, vivir así lo era; la injusticia la acechaba desde su propia infancia y se le plantaba enfrente con ánimos de devorarla. Su biografía era, más bien, un prontuario, y sus días consistían en una constante judicialización de sus problemas.

También aquí podríamos preguntarnos qué sería hacer lo suficiente. Y la respuesta solo puede ofrecerse como un falso bálsamo, pero no como la transparencia de una frágil conciencia.

Pensar, entonces, en la lectura que hemos hecho de las vidas, las sobrevidas y las biografías truncas; y también pensar en torno a aquellas lecturas que nos han enseñado que una sobrevida puede ser el giro que ciertas vidas requieren de sí mismas, quizá no para hacer lo suficiente, sino tal vez para hacer una cosa distinta.

Referencias bibliográficas

- BALAGUER, ASUN (2014). *Herencias y actualidad de la discapacidad. Una apertura pedagógica a lo sensible*. Barcelona: UOC.
- BÁRCENA, Fernando (2012). Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 8, n.º 15, pp. 11-31.
- BLANCHOT, Maurice (1999). *La comunidad inconfesable*. Madrid: Arena Libros.
- CARRÉRE, Emmanuel (2017). *Conviene tener un sitio adonde ir*. Barcelona: Anagrama.
- FOUCAULT, Michel (1996). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JABLONKA, Iván (2017). *Laëtitia o el fin de los hombres*. Buenos Aires: Anagrama y Libros del Zorzal.
- LARROSA, Jorge (2011). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación, en Simons, Maarten; Masschelein, Jan, y Larrosa, Jorge (eds.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LÉVINAS, Emmanuel (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- MASSCHELEIN, Jan, y SIMONS, Marteen (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NANCY, Jean-Luc (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- SKLIAR, Carlos (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. Barcelona, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Universidad de Barcelona, v. 3, n.º 2, pp. 1-12.

- SKLIAR, Carlos (2013). Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica. *Educatio Siglo XXI*. Murcia: Universidad de Murcia. v. 31, n.º 2. pp. 129-146.
- SKLIAR, Carlos (2014). Lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos, en Ribetto, Anelice (ed.). *Políticas, poéticas e prácticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 72-82.
- SKLIAR, Carlos (2015). Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n.º 1, pp. 13-28.

Los incluidos de siempre: interseccionalidad y discriminaciones múltiples

Silvana Darré*

FLACSO Uruguay

RESUMEN

El propósito de esta reflexión es plantear algunos desafíos que propone el concepto de interseccionalidad para analizar la forma en que diferentes marcadores de diferencia interactúan en las personas concretas. Se parte de algunos resultados de investigación para hacer foco en los aportes y problemas inherentes a los cambios de paradigma y sus efectos en las políticas públicas.

Me gustaría comenzar este breve artículo comentando dos experiencias recientes de investigación sobre el tema de la inclusión y la equidad en la educación, que marcan, desde mi perspectiva, algunos de los asuntos o desafíos que tenemos por delante como sociedad.¹

La primera experiencia que quiero mencionar, y en la que participé de modo activo, fue una investigación regional que FLACSO Uruguay coordinó en 10 países de América Latina en 2014. Su propósito fue conocer los grados de percepción, y de conocimiento efectivo, que las máximas autoridades universitarias y de gobierno tenían, en cada uno de sus países, sobre los problemas de inclusión en la educación superior y las complejidades inherentes a los procesos de exclusión.²

No era entonces una novedad, ni lo es en la actualidad, que el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior es muy reducido

* Experta invitada.

1 Quiero agradecer a Carmen Beramendi y Dina Yael por la lectura atenta del borrador del artículo y los comentarios realizados.

2 El estudio fue publicado con el título: «Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países». Está disponible en: https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/mi-seal/publicaciones/pub3/index.

en comparación con el total de la población, que está segmentado en función de muchas variables y que determina en gran medida las posibilidades de las personas y las familias de acceder a mayores niveles de bienestar en términos sociales, económicos y culturales.

El estudio analizó diferentes marcadores de diferencia, como el nivel socioeconómico, el género, la dimensión étnico-racial, la discapacidad, la sexualidad no normativa y la edad, como dimensiones generadoras de desigualdad en los procesos de acceso, permanencia y egreso de la educación superior. Como en forma previa se había sistematizado la información estadística proveniente de censos nacionales, encuestas continuas de hogares y otras informaciones cuantitativas de cada país, pudo contarse con ciertas certezas sobre el tipo de población que efectivamente accedía a la educación superior en cada contexto.

Una de las conclusiones a las que arribó el estudio fue que estas elites tomadoras de decisiones —que ejercían cargos de gobierno institucional o nacional— tenían una gran disparidad de percepciones sobre los procesos de exclusión que se producían en sus instituciones, de acuerdo a cada marcador de diferencia, y en consecuencia desconocían la mejor forma de revertirlos.

Algunas dimensiones parecían más obvias o naturalizadas que otras, por ejemplo la pertenencia socioeconómica y la discapacidad fueron reconocidas como de mayor gravitación en los procesos de exclusión en comparación con el género, la orientación sexual o el marcador étnico-racial. Aun así y a modo de ilustración, la pertenencia socioeconómica no fue considerada como un factor de exclusión por el 20% del total de las personas entrevistadas, lo cual resultó llamativo por el peso de las evidencias y de las tradiciones teóricas, que han visto en la dimensión de clase social el principal ordenador de diferencias e injusticias. La discapacidad en un sentido complementario fue mencionada por la gran mayoría de las personas entrevistadas como un factor de exclusión, posiblemente por ser la única dimensión que podía asociarse en forma automática a la persona y no tanto a mecanismos socioinstitucionales. Sobre este efecto de naturalización de atributos asociados a la propia persona volveremos más adelante.

Otra de las conclusiones a las que llegó el estudio fue que los actores institucionales entrevistados tenían una percepción escasa de los efectos en los procesos de exclusión social de la combinación de los marcadores de diferencia en la misma persona en un contexto particular. Esto es, qué implica ser pobre y tener una discapacidad en Uruguay, o ser varón afrodescendiente joven en Brasil, o mujer indígena de la Amazonia en Perú. Este resultado era de alguna manera esperable, en tanto el paradigma interseccional, si es que le cabe esa categoría, no ha tenido hasta el presente mucha resonancia o desarrollo en América Latina, aunque sí en el contexto europeo y de los Estados Unidos.

La segunda experiencia de investigación a la que quiero hacer referencia corresponde a una tesis defendida en diciembre de 2018 en el

marco del programa de Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay, que consistió en el análisis de un programa de inclusión educativa vigente en Uruguay que funciona en una red de escuelas en el nivel de educación primaria.

La riqueza de los resultados obtenidos por su autora, Marina Isasa, merecería sin duda un relato mucho más exhaustivo del que podemos hacer por razones de espacio, pero lo que quiero rescatar a los fines de este desarrollo es el modo de designación que utilizaban algunas de las personas que forman parte del programa para referirse a niñas y niños. No se trata de un asunto personal de estas personas, sino más bien de un analizador que da cuenta de discursos contradictorios que circulan en la actualidad, que trascienden a las personas hablantes. En esta línea, lo que se dice permite entrever algunas formas de representación, de pensamiento y de acción que subsisten y constituyen asuntos que tenemos pendientes de resolución como sociedad. Se muestran a continuación dos pequeños fragmentos.

Los niños incluidos van a [...] con otros niños comunes. Eso no vale, llevan a los comunes para hacer las cosas porque no es real inclusión.

Un nenito de los incluidos le pegó a una nena y los padres vinieron furiosos. Y decían enojados que esos niños no tienen que estar en este jardín de infantes. (Testimonios recogidos en escuelas de Montevideo en 2017; Isasa, 2018, pp. 60-61)

Por supuesto que la implementación de cualquier programa de política pública conlleva procesos muy complejos en los que interactúan muchos actores sociales (el Estado y sus instituciones, las organizaciones de la sociedad civil, las familias, la comunidad, entre otros). En esas interacciones se juegan procesos de significación social y de transformación que tendrán mayor o menor éxito de acuerdo a las estrategias en las que se apoyen a lo largo del tiempo y los recursos con los que cuenten. Lo que me llamó la atención de esos dos fragmentos de entrevistas fue el modo de designación entre unos y otros, entre los «nenitos incluidos» y los «comunes» y la necesidad de ponerles algún nombre a esos conjuntos que se perciben heterogéneos, a la clasificación que parece inherente a la mirada, aun cuando se utilicen términos apropiados políticamente, su uso sigue marcando un estigma.

Sobre ese tema, en un estudio clásico sobre el estigma y las identidades sociales, Goffman (2010) afirmaba que la sociedad tiende a categorizar a las personas asignándoles atributos que son percibidos como naturales. Un estigma comienza como una marca corporal que conlleva un sentido negativo. La marca se expande como un todo al individuo que lo porta y es asociado con un conjunto de otros atributos también negativos. El estigma se construye socialmente, de modo relacional, e incluye una enorme cantidad de características, circunstancias y situaciones que cambian en el tiempo. Podríamos decir que pocas personas quedan fuera

del listado que propone el autor como estigmas particulares, teniendo en cuenta características físicas, deficiencias intelectuales, psíquicas, situación económica, si estuvo presa, si está desocupada, su raza, si está divorciada, si es anciana, obesa, alcohólica, homosexual o transexual. Pero también hay categorías que abarcan amplios conjuntos de personas por razones étnicas o religiosas.

Uno de los asuntos relevantes que plantea el autor es que el espacio de lo *marcado* se construye imaginariamente desde un espacio *normal*, *no marcado*, que es ficticio. Que sea efecto de una construcción social no significa que tenga menos efectos en la realidad. Internalizamos, hacemos propio el punto de vista de los normales, dice Goffman, y de ese modo vamos construyendo en forma relacional nuestras identidades.

Entonces, a propósito de Goffman, *los nenitos incluidos*, *los comunes* y las percepciones de las autoridades universitarias sobre los procesos de inclusión en la educación, podemos inferir que la discapacidad es percibida como una dimensión altamente naturalizada y en consecuencia los procesos de exclusión parecen más fáciles de ser reconocidos. Esto significa que se le atribuye una naturaleza de origen, pero también un origen natural, que es atributo corporal, y problema personal y responsabilidad de quien lo porta. Es evidente que la persona ciega es ciega. Décadas de discurso médico han sedimentado la noción de déficit como un tema personal.

Somos renuentes a considerar que esa diferencia es una de tantas que podemos tener, como ser mujer, afrodescendiente, musulmán, soltero, huérfano, transexual, migrante, pobre o adulto mayor. Es cierto que cada diferencia significa cosas diferentes, que no están en un mismo plano. Hace unos años una feminista afrodescendiente nos decía, «puedo dejar de ser pobre, podría incluso dejar de ser mujer, lo que no puedo cambiar ni quiero es ser afrodescendiente, porque lo llevo en el cuerpo», estableciendo de esta forma una cierta jerarquía o pesos específicos diferenciales para cada dimensión de identidad.

Somos también renuentes a considerar que los marcadores de diferencia son convertidos o traducidos en forma sistémica en marcadores de desigualdad. Lo diferente vale menos. La distancia que nos separa de ese espacio ficticio-no marcado es en general una medida de desigualdad. Hemos escuchado en múltiples oportunidades la frase «aquí no discriminamos a nadie», «aquí se ingresa por méritos propios», porque el mérito como concepto y representación condensa el esfuerzo personal individual y tiene una larga historia que ha dejado sedimento en las prácticas y los modelos de pensamiento igualitarios de tradición liberal.

Es evidente que una separación por categorías o marcadores (como género, clase, raza-etnia) puede ser útil desde el punto de vista analítico, pero está lejos de representar la complejidad que supone el entrelazamiento simultáneo de dimensiones de pertenencia que tiene o asume una persona. Ese problema ha sido enfocado por los estudios sobre interseccionalidad.

¿Qué es la interseccionalidad y para qué sirve?

El concepto de *interseccionalidad* tuvo una primera formulación a finales de los años ochenta del siglo pasado con la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw, que lo utilizó en un contexto legal de defensa de las trabajadoras negras de la General Motors. El término fue utilizado para mostrar cómo la experiencia de subordinación de un grupo particular no es fácilmente comprensible o aprehensible con conceptos separados como la clase, el género y la raza. Unos años después explicaba:

Utilicé el concepto de interseccionalidad para expresar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a las múltiples dimensiones que tiene la experiencia de trabajo para las mujeres negras. Mi objetivo era ilustrar que muchas de las experiencias que enfrentan las mujeres negras no están incluidas dentro de los límites tradicionales de la raza o la discriminación de género como se entienden actualmente estos límites, y que la intersección del racismo y el sexismo influyen en la vida de las mujeres negras de manera que no pueden ser capturadas por completo utilizando las dimensiones de raza o género de esas experiencias por separado. Construyo sobre esas observaciones explorando las diversas formas en que la raza y el género se cruzan, dando forma a los aspectos estructurales y políticos de la violencia contra las mujeres de color.³ (Crenshaw, 1994, s/p)

Esta idea supone que existen estructuras o sistemas de opresión que funcionan de forma interconectada y generan efectos variados y convergentes de violencia en las experiencias concretas de las personas. Entonces las discriminaciones por clase social, género, raza-etnia, discapacidad, edad y orientación sexual, entre otras, no aparecen solas, sino que se manifiestan en forma combinada.

Los estudios sobre interseccionalidad han puesto énfasis en considerar los mecanismos combinados que construyen identidades subalternas. Ya mencionamos la naturalización y la idea de la responsabilidad individual. Pero hay otros, como la racialización, que hacen referencia a la construcción política de las diferencias entre grupos sobre el supuesto de una naturaleza racial que los determina y condiciona. Esta dimensión de la discriminación ha sido señalada como estructural. La racialización se construyó a partir de un operativo esclavista de dominación que resultó esencial para el desarrollo capitalista.

Otro mecanismo es la minorización, que define una atribución de menor valía y un proceso de refuerzo permanente al mantenimiento de ese estatus. A propósito de este mecanismo, los estudios de género han resaltado como las mujeres fueron minorizadas en términos jurídicos

3 Traducción propia del original en inglés.

para justificar su exclusión de los procesos de participación política, económica y social hasta hace pocas décadas.

En algún país de la región se utiliza el término despectivo *negro cabeza* como insulto. ¿Qué condensan esas dos palabras? Lo que no es blanco, lo pobre, lo regional (porque viene del norte), lo étnico, la torpeza, la falta de educación, el desprecio, la posición subordinada. Es un ejemplo de condensación de mecanismos de exclusión que funcionan de modo combinado.

Mara Viveros (2016), en una recopilación reciente sobre el tema, alude a la historicidad del concepto de interseccionalidad y sus diferentes contextos de utilización a lo largo de los últimos veinte años. El término se encuentra en un proceso abierto de conceptualización, y puede ser utilizado como concepto—tal como aparece en Crenshaw—, como paradigma —como en el caso de la autora Patricia Hill Collins (2000)—, como metáfora, como método. Lo que resulta en síntesis es que la interseccionalidad supone considerar un conjunto variado de opresiones, la imposibilidad de separarlas en la experiencia de las personas, la idea de la no jerarquía y de la articulación contextual entre estas. Estas ideas fuerza parecen suponer también la existencia de posiciones sociales que no padecen la discriminación porque encarnan la norma. Estos ejes serían la masculinidad, la heteronormatividad y la *blanquitud*, según expresión de Viveros.

Evidentemente, como campo de producción intelectual en movimiento, no hay consensos establecidos sobre los límites del término. Seguramente el concepto de opresión podría ser sustituido por el de subordinación, y tal vez la masculinidad y la blanquitud como atributos podrían ser cambiados por los conceptos de patriarcado, sexismo y racismo, que en sí mismos suponen sistemas estructurales de dominación y exclusión social. Los análisis pueden incluir dimensiones universales, particulares y singulares. La heterosexualidad funciona como una norma universal, en contextos particulares de tiempo y espacio se especifica bajo ciertos formatos normativos que podrán tomar la forma de prohibiciones, delitos, aceptaciones, matrimonios igualitarios, etcétera. Y hay niveles de singularidad donde se juega la experiencia personal, el acontecimiento único de la experiencia. Entonces, las formas (en plural) en que los sistemas de dominación (en plural) se intersectan o se articulan en las personas concretas es variable y por eso mismo deben ser consideradas en cada contexto. Ese es uno de los aportes teóricos fundamentales de la interseccionalidad.

El último asunto que quiero traer a esta reflexión se refiere a la aplicabilidad del concepto en términos de políticas públicas. Como ya se mencionó líneas arriba, en América Latina el término nunca estuvo muy extendido, por lo tanto no es fácil encontrar evidencias de su utilidad práctica. Sin embargo el contexto europeo puede tomarse como referencia porque, aunque es lejano, lleva varios años de políticas públicas coordinadas regionalmente que lo intentan.

Lombardo y Verloo (2010) han analizado los enfoques de las intervenciones en políticas públicas en Europa con el paradigma de la interseccionalidad que forma parte de las normativas de intervención social en esa región. Estas autoras caracterizan tres tipos de enfoques de intervención.

Los enfoques unitarios implican unidades diferentes de atención para el tratamiento de desigualdades específicas. Suponen agencias separadas o instituciones específicas. Es el modelo histórico que separa en categorías diferentes las estrategias de intervención frente a las desigualdades por razón de género, clase, discapacidad o migración. Se puede ejemplificar con el modelo de *múltiples ventanillas*.

Los enfoques múltiples implican la integración para la atención de las diferentes desigualdades. Esto supone el trabajo con redes de organizaciones de la sociedad civil y unidades estatales. Si bien los enfoques siguen estando separados, puesto que las organizaciones por los derechos de las personas migrantes —a modo de ejemplo— son diferentes de las organizaciones sociales que luchan por los derechos de las mujeres, el interés de la política está en establecer marcos, espacios y programas que coordinen en forma sistemática las intervenciones. Este enfoque ha sido representado como el de la *ventanilla única*.

El enfoque interseccional podría caracterizarse como el conjunto de planes y programas que articulan las diferentes discriminaciones desde un único enfoque antidiscriminatorio.

Las autoras concluyen que en el contexto europeo el enfoque de intervención múltiple en políticas públicas es el que predomina, y no encuentran ningún caso que pudiera aproximarse al enfoque interseccional.

Teniendo en cuenta la experiencia acumulada por los países europeos y el peso legal que instituyen las normas, ¿podemos decir que la interseccionalidad como enfoque de política pública ha sido un fracaso? No necesariamente. Podemos decir que estamos frente a un desafío complejo, que el cambio de paradigma es parte de un proceso lento que exige transformaciones simultáneas en muchos niveles. Las políticas públicas siempre requieren priorización en función de urgencias, recursos, amplitud de llegada del problema a abordar y capacidad de incidencia.

Lo que permanece de la interseccionalidad es la pregunta siempre abierta por las diferencias, las multiplicidades, las injusticias y los derechos. En tanto la pregunta siga abierta podemos confiar en encontrar una salida. Siempre y cuando caminemos lo suficiente, como le proponía el gato de Cheshire a Alicia.

Referencias bibliográficas

- COLLINS, Patricia Hill (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- CRENSHAW, Kimberlé (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color, en Fineman, Martha Albertson, y Mykitiuk, Roxanne (eds.) *The Public Nature of Private Violence*. Nueva York: Routledge, pp. 93-118. Disponible el 8 de noviembre de 2018 en: <https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mapping-margins.pdf>.
- GOFFMAN, Erving (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. [1963].
- ISASA GONZÁLEZ, Marina (2018). *Inclusión educativa en educación primaria y común. Programa Red de escuelas y jardines de infantes inclusivos Mandela*. Tesis presentada en el Programa Educación, Sociedad y Política de Flacso Uruguay, defendida el 18 de agosto de 2018.
- LOMBARDO, Emanuela, y VERLOO, Mieke (2010). La 'interseccionalidad' del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política*, https://www.researchgate.net/publication/254881906_La_'interseccionalidad'_del_genero_con_otras_desigualdades_en_la_politica_de_la_Union_Europea.
- VIVEROS VIGOYA, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, v. 52, octubre 2016, pp. 1-17. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>.

2. Aprender haciendo

Robótica inclusiva: aprendizajes para armar

José Miguel García*

FLACSO Uruguay—CODICEN

Aclaración

La presente publicación se enmarca en el curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, realizado en 2018 a partir de un convenio entre FLACSO, UNICEF y el Instituto de Formación en Servicio de CEIP. Por esto entendemos conveniente acercar las opiniones de los cursillistas en este artículo, para vincularlas con la robótica educativa. Por tratarse de comentarios y opiniones vertidos en el marco de este curso, se ha considerado conveniente anonimizarlos.

Sobre la robótica educativa

Hay diversas acepciones y formas de trabajo en lo que se denomina robótica educativa. En nuestro caso, entendemos que es una actividad en la que los alumnos de enseñanza primaria y media construyen robots, creando y programando sus propios mecanismos, tecnológicamente avanzados, a partir de su imaginación. Estos mecanismos son controlados a través de software que ellos mismos desarrollan en el computador

Es importante aclarar que la robótica educativa es significativamente distinta de la robótica industrial. En la robótica educativa lo importante es el proceso de trabajo para la construcción y programación del robot. En ese sentido, consideramos que es una excelente herramienta orientada a los aprendizajes, porque en esta propuesta los alumnos imaginan, diseñan, construyen y programan sus propios robots (García, 1998). Si además los robots son respuestas a problemas que los alumnos quieren resolver, entra en juego una motivación mucho mayor, y una vinculación directa de los aprendizajes con el entorno del estudiante. Esto pone en

* Experto invitado.

juego múltiples aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos. Si bien la robótica educativa tiene más de 25 años en Uruguay, en los últimos años, dada la disponibilidad de dispositivos, ha tenido un gran auge y se ha puesto al alcance de los estudiantes en sus propios centros educativos.

En nuestra concepción, que el estudiante trabaje en robótica educativa implica que no es un mero consumidor de tecnología, sino que también la produce. Entendemos que «robótica educativa no es construir o programar, es un proceso de aprendizaje en el que, según como se mire, los robots son casi una excusa» (García y Castrillejo, 2011).

En esta línea, que se independicen de los dispositivos tecnológicos que proporcionan los proveedores es un primer paso, y fundamental, para que estas prácticas no se conviertan en seguir las instrucciones de los fabricantes. Por otro lado, las tecnologías son cambiantes y hoy disponen de múltiples dispositivos para trabajar en esta línea. Trabajar con materiales alternativos los independiza de las propuestas prediseñadas y les permite ir mucho más allá de lo que fue preestablecido. La utilización de materiales reciclados, además de significar un compromiso con el ambiente, les permite proyectarse con alternativas y soluciones más acordes a un medio donde no cuentan con disponibilidad ilimitada de materiales.

Estas prácticas generan nuevos entornos de pensamiento y de trabajo. Así, descubren en forma permanente nuevas posibilidades de procesamiento de la información, de trabajo con sus manos, de enseñarle al robot lo que quieren que haga, y desarrollan habilidades para trabajar con ellas, con un fuerte contenido lúdico y concreto.

De esta forma la tecnología se transforma en mucho más que un recurso educativo. El uso de las tecnologías nos han transformado, por ejemplo, en la inmediatez de las comunicaciones o en la conectividad permanente. Ahora estamos localizables la mayor parte del tiempo, y eso nos transforma. Es por estas razones que entendemos que la tecnología es estructuradora de pensamiento y que mirarla solamente como recurso didáctico puede reforzar modelos transmisivos de enseñanza. (García y Bailón, 2015)

Sobre el rol del docente

Cuando se trabaja con robótica educativa en esta concepción, ocurre con frecuencia que el docente no conozca todas las respuestas a los problemas que surjan durante el desarrollo de los proyectos (si la sabe, no está abriendo espacios creativos para los alumnos). En este sentido, coincidimos en que «La realidad de nuestra experiencia señala que no podemos esperar a dominar estos conocimientos porque, entre otras cosas, no hay un límite a la capacidad de imaginación de los alumnos» (García y Cas-

trillejo, 2011). Coincidimos también con Freire (1973) en que «nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo». El rol del docente se transforma entonces de *liderar la enseñanza a liderar los aprendizajes*, y se convierte en un activador de sus alumnos (Fullan y Langworthy, 2014).

El temor a trabajar con actividades que no se dominan completamente, contrariamente a la tradición educativa de que primero se debe aprender algo para luego enseñarlo, coloca al docente en un lugar de alta vulnerabilidad. Sin embargo, en todos los casos hemos visto que la participación en este tipo de proyectos está dada por el alto interés, motivación y logros de los alumnos, así como por la posibilidad de vincular fuertemente los proyectos con los trabajos curriculares. Los temores a tomar el riesgo se disipan al sopesar los esfuerzos personales realizados con los aprendizajes de los alumnos, vinculados a la alta motivación de los estudiantes, la importancia para los procesos educativos y el convencimiento de que son procesos altamente positivos para los aprendizajes. A pesar de desconocer algunos contenidos para este trabajo, el docente sabe organizar una clase, favorecer la concentración de los alumnos, generar preguntas que encaucen los procesos de aprendizaje y vincular los proyectos con otros espacios que resulten relevantes para los alumnos (García, 2018).

Concordamos con Papert (1999) en que

La mejor forma de llegar a ser un buen carpintero es participando con un buen carpintero en el trabajo de la carpintería. Por analogía, la manera de llegar a ser un buen aprendiz es participar con un buen aprendiz en el acto de aprendizaje. En otras palabras, el estudiante debería encontrar un profesor-aprendiz con quien compartir el acto de aprendizaje.

La robótica como herramienta de aprendizaje

En el desarrollo de los proyectos, entonces, diferenciamos cuatro instancias claves para la resolución de los problemas que se desean atender a través de sistemas tecnológicos. En primer lugar, es importante delimitar el problema. A partir de esto, los alumnos imaginan soluciones posibles. De esas soluciones, se elige la que se considera más apropiada —y realizable— y se diseña el sistema que dé respuesta al problema. Luego se construye el dispositivo y se lo programa. Cabe señalar que estas instancias no se recorren en forma lineal ni son estancas. Durante el diseño se encuentran soluciones que no estaban contempladas en la idea original. Durante la construcción surgen dificultades o nuevas ideas que hacen reconsiderar y modificar el diseño. Las cuatro instancias se encuentran entrelazadas.

Proponemos entonces el desarrollo de estos proyectos desde el punto de vista del construccionismo:

El principio de lograr que se hagan cosas, de producir cosas —y de hacerlas funcionar— es suficientemente importante, y suficientemente diferente de cualesquiera de las ideas predominantes en la educación, y realmente necesita otro nombre. Para abarcarlo a él y a un número de principios relacionados [...], he adaptado la palabra *construccionismo*, para referirme a todo lo que tiene que ver con hacer cosas y especialmente con aprender construyendo, una idea que incluye la de aprender haciendo, pero que va más allá de ella. (Papert, 1999)

Para trabajar con la robótica en la escuela, entonces, proponemos el enfoque hacia la creación de objetos tecnológicos, evitando modelos prediseñados, buscando soluciones a problemas concretos y trabajando en equipos. Esta modalidad permite a los alumnos trabajar a distintas velocidades, en función de sus intereses y posibilidades, obteniendo lo mejor de cada uno y de cada equipo.

La robótica educativa como herramienta para la inclusión

La interacción de los alumnos con situaciones reales proporciona problemas concretos a resolver, lo que contribuye al desarrollo de soluciones para las distintas necesidades. Es así que la robótica educativa puede convertirse en una importante aliada para la inclusión.

Compartimos con Valdez (2016) que «Es fundamental terminar con la estigmatización, la exclusión, el pretender poner un techo al desarrollo. La peor de las barreras a la inclusión social es la ignorancia, el prejuicio».

Visibilizamos tres líneas principales de trabajo con robótica, que detallamos a continuación.

La primera es la robótica como mediadora. En esta propuesta visibilizamos la figura del adulto resolviendo problemas, por ejemplo de accesibilidad, a partir de la generación de dispositivos especiales. Esta es la más conocida, donde equipos multidisciplinarios desarrollan alternativas viables para promover la inclusión de todas y todos sus estudiantes.

Una segunda opción es aprovechar las características particulares de algún alumno, promoviendo el trabajo en desarrollos específicos que despierten su interés. En esta línea estaríamos ante situaciones que responden a las características propias del estudiante, a través de un aprendizaje individual.

La tercera propuesta, que entendemos es la más rica, es propiciar el trabajo del grupo entero en la creación y fabricación de dispositivos es-

pecíficos que permitan la inclusión de cada uno en el grupo. De esta forma se incentiva a los alumnos a que construyan soluciones para las necesidades de sus compañeros. Valdez (2010) desarrolla el concepto de *ayudas para aprender*, entendiendo estas ayudas en diversos órdenes, como las personas que nos acompañan en los aprendizajes; las «estrategias didácticas utilizadas para crear entornos educativos significativos», así como los andamiajes generados que favorecen la autonomía. Entendemos que esta línea de trabajo proporciona esas *ayudas para aprender* a todos los integrantes del grupo, propicia trabajos colaborativos y con sentido real, no solo para sus compañeros sino para sí mismos y siempre *con* sus compañeros. Un buen ejemplo de esto es el desarrollo, por parte de los alumnos, de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). De esta forma todos se comprometen con el desarrollo de las soluciones a los problemas detectados, en un aprendizaje compartido y desarrollando el nivel potencial de cada estudiante (Vygotski, 1931), como lo señalaba una participante del citado curso. De esta manera la inclusión es genuina, puesto que todos trabajan en función de sus necesidades y posibilidades, rompiendo la tradición educativa de que todos deben aprender las mismas cosas, de la misma manera, en el mismo lugar y el mismo tiempo (Báez y García, 2011).

Por otro lado, y sin vincularlo con la robótica educativa, otra cursillista propone:

Sería conveniente partir de algo que el niño desea previamente para comenzar el vínculo y construir un modelo de demanda que produzca respuestas, por ejemplo, un juguete o algún otro objeto. La comunicación será esencial en esta etapa. A partir de aquí, tenemos que planificar la intervención centrada en el niño y sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. La autonomía debe aparecer como objetivo. Planificar objetivos a corto plazo podría servir de ayuda. Estos deben apuntar en un principio a la inclusión en el grupo.

Concordamos plenamente con esta apreciación en el entendido de que se aplica a cada estudiante del grupo. De esta forma la inclusión se aborda como un elemento general del trabajo, con el foco puesto en el desarrollo de todos y cada uno en el grupo.

Algunas consideraciones interesantes de la robótica educativa y las necesidades educativas especiales pueden encontrarse en el artículo de Conchinha et al. (2015), donde describen una experiencia de formación de profesores.

Algunos ejemplos de robótica educativa y su vinculación con la inclusión

Podemos señalar múltiples proyectos realizados por estudiantes de enseñanza primaria o media que proponen apoyo a situaciones concretas que requieren andamiaje. Se presentan a modo de ejemplo, de manera que se pueda contar con una idea clara de lo que es posible.

<p>Cebador de mate. Dispositivo realizado en múltiples ocasiones por estudiantes, que permite el cebado automatizado del mate.</p>	
<p>Servidor de bebidas cola, con idéntica función que el anterior, pero para refrescos, o agua.</p>	
<p>Brazo mecánico, con diversos movimientos y posibilidad de tomar objetos y trasladarlos.</p>	
<p>Repartidor de cartas, en varias versiones: cartas para jugar al truco. Cartas para jugar a cualquier juego preestablecido en el sistema, donde puede variar tanto la cantidad de jugadores como de cartas que debe recibir.</p>	
<p>Silla de ruedas, comandada por la voz, o por un único movimiento voluntario, realizada en tamaño real.</p>	

Tendedor de cama, que permite realizar la tarea solo oprimiendo un botón.



Impresora braille, que traduce un texto escrito en un teclado común en texto en braille



Escritor por barrido, que permite el armado de oraciones completas, a partir de barridos verticales y horizontales por planilla de letras. Funciona a partir de un único movimiento voluntario.



Pastillero, que proporciona pastillas preestablecidas en los horarios señalados. Este fue realizado por un grupo de liceales, preocupado por la abuela de una de las integrantes que padecía de alzhéimer.



Las propuestas de los cursillistas y las posibilidades de la robótica educativa

En el marco del citado curso, una participante planteó:

Propiciar el acercamiento a una forma de expresión escrita dinámica motivadora para cultivar la imaginación del niño. Promover instancias que permitan integrar las tecnologías en el aula que permitan el acceso y brinden posibilidades a todos los niños de aprender.

En este sentido, debemos pensar que la robótica educativa no es aplicable solamente a trabajos con tecnologías, sino que puede utilizarse como excusa para el desarrollo de otras actividades. Un excelente ejemplo de esto es la propuesta de realizar una historia, y luego animarla a partir de sistemas robotizados o la programación de simulaciones. Aquí el énfasis está puesto en la imaginación y realización de la historia, y la robótica media como elemento motivador, en el entendido de que la realización potenciará la historia creada.

Otra cursillista sugirió como estrategia:

Proponer a los alumnos la selección de un libro ya leído por el grupo para realizar la escritura de una reseña sobre el mismo con el objetivo de persuadir al público a la lectura de esa obra.

En este caso, hay un excelente ejemplo realizado por alumnas y alumnos de 5.º año de la escuela 18 de Trinidad,⁴ donde realizaron las reseñas a través de historias holográficas, programadas con Scratch.

En otra propuesta de trabajo se planteó:

Se abordará el concepto de *ciudad* guiando la construcción del mismo a través de la realización de una secuencia de actividades que posibiliten la participación de todos los alumnos [...] Realización de maqueta representando el barrio de la escuela y manzanas próximas a ella (edificios, calles, vehículos, plaza, comercios, escuela, etc.).

En esta línea hay múltiples ejemplos realizados, donde además se construyen sistemas robotizados que circulan por las calles. El tener que *enseñar* al robot cuándo puede cruzar la calle, y qué rutinas debe cumplir para tener seguridad en el cruce implica el análisis de la situación, lo que conlleva a tomar conciencia de dicho proceso.

4 Grupo a cargo de la maestra Graciela Oyénard.

En suma...

Entendemos que el trabajo con robótica educativa fomenta la creatividad de los estudiantes, genera múltiples aprendizajes en los que ellos son los verdaderos protagonistas, conjuga saberes sobre ciencia y tecnología, desarrolla destrezas y habilidades manuales y cognitivas, como parte de un proceso formativo que les permite dominar el aparato tecnológico. El trabajo en grupos donde cada uno aporta en la medida de sus posibilidades e intereses conlleva a una real inclusión. En los talleres de robótica educativa

No hay un proceso de aprendizaje, sino varios; no hay transmisión unidireccional de conocimientos, sino una construcción multidireccional; no hay respuestas, sino preguntas y trabajo compartido. (García-Castrillejo, 2011)

Referencias bibliográficas

- BÁEZ SUS, Mónica, y GARCÍA, José Miguel (2011): «Desafíos a la pedagogía en la era digital», en BÁEZ, Mónica; García José Miguel, y RABAJOLI, Graciela (comps.): *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: ANEP-CEIBAL, pp. 96-117.
- CONCHINHA, Cristina; VIEGAS, João VILHETE, y CORREIA, João (2015). Taller de formación. Robots y necesidades educativas especiales-NEE: La robótica educativa aplicada en contexto inclusivo. USATIC'2015-*Ubicuo y social: Aprendizaje con TIC*. Disponible en: https://www.academia.edu/18223114/Taller_de_formaci%C3%B3n_robots_y_necesidades_educativas_especiales_-_NEE_La_rob%C3%B3tica_educativa_aplicada_en_contexto_inclusivo.
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. [1973].
- FULLAN, Michael, y LANGWORTHY, María (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas tecnologías logran el aprendizaje en profundidad*. Montevideo: Pearson.
- GARCÍA, José Miguel (1998). Robótica educativa. Su importancia en el aprendizaje de la ciencia. *Anales del Congreso Internacional de Informática Educativa Funda Austral '98*. Buenos Aires.
- GARCÍA, José Miguel (2018). *¿Es posible enseñar cuando no se sabe? Estrategias y metodologías utilizadas por docentes en estas situaciones*, tesis de maestría presentada en el programa Procesos Educativos Medidados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba, defendida el 6 de abril de 2018. Disponible en: http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/Garcia_Es_posible_ense%C3%B1ar_cuando_no_se_sabe.pdf.

- GARCÍA, José Miguel, y BAILÓN, Martina (2015). Discursos emergentes sobre educación y tecnología: ¿cambio de rumbo o más de lo mismo?, en Lago Martínez, Silvia (comp.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo.
- GARCÍA, José Miguel, y CASTRILLEJO, Diego (2011). Los robots como excusa, en *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo: ANEP-CEIBAL, pp. 300-333. Consultado el 10/07/2015 en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf>.
- PAPERT, Seymour (1999). ¿Qué es Logo? ¿Quién lo necesita? (introducción al libro *Logo Philosophy and Implementation*, publicado por Logo Computer Systems Inc., LCSi). En línea: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Profesor2>.
- VALDEZ, Daniel (2010). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- VALDEZ, Daniel (2016). Entrevista de Claudio Martyniuk publicada en *Clarín*, 10/04/2016. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/autismo-enfermedad-forma-desarrollo_o_4J1dPzkW.html. Recuperado el 21/11/2018.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1986). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III, *Obras escogidas*. Madrid: Visor [1931].

Ciencias en la huerta

Mariela Berón, Sabrina Cioffi y María Paula Lladó

Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

El proyecto institucional *Ciencias en la huerta* describe la trayectoria didáctica del trabajo colaborativo entre el cuerpo docente e infantes para la construcción de aprendizajes en torno a la alfabetización científica.

Este trabajo refleja la posibilidad de crear espacios alternativos de trabajo colaborativo entre maestros de apoyo, talleristas y niños con referentes del área de extensión de Facultad de Ciencias, en una escuela de tiempo extendido, así como ser alfabetizadores en el saber científico y acercarlo a la comunidad educativa (construcción del laboratorio y la huerta). Se elabora un cronograma tentativo anual de salidas didácticas, que actúan de vertebradoras del plan de trabajo.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, maestro de apoyo, ecoalfabetización

MARCO TEÓRICO

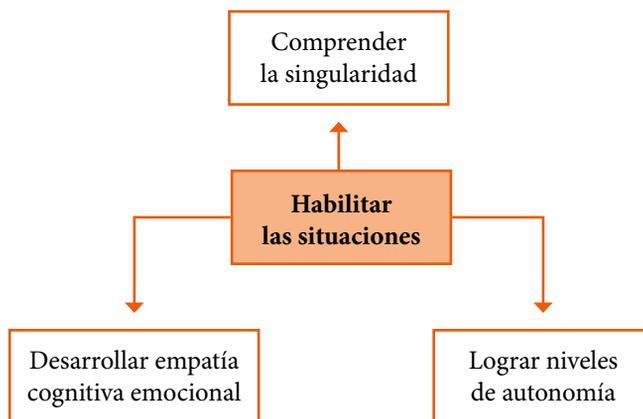
Esta narrativa es la relatoria de *decires y hacer*es que establecen nuestra identidad como *aprendientes* en permanente construcción. Al reelaborar nuestros procesos reflexivos concebimos el aprendizaje basado en la investigación. La revisión sistemática y crítica recupera la *autoría de pensamiento*. Partimos de un encuadre teórico preciso: concepción de educación inclusiva, diversas situaciones de discapacidad, prácticas inclusivas, alfabetización científica. Al escribir-describir, confrontamos y se abre esa dimensión del *entre*: lo deseado con lo real, lo personal y lo grupal. Contamos con la producción grupal colectiva, de su socialización parte nuestro aprendizaje colaborativo de aprender *con otros y de otros*. De este espacio entre la *resistencia* y el *enamoramiento* surge nuestra ruta singular. Quienes estamos comprometidos con la tarea sabemos que es necesario estar enamorados de lo que hacemos.

La educación inclusiva surge como un paradigma educativo como derecho humano fundamental, busca garantizar que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales, acceda a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Como se menciona en la fundamentación del curso *Educación inclusiva un camino a recorrer*, se entiende la discapacidad no como un atributo de la persona, sino como el resultado de un complejo conjunto de condiciones entre las cuales juega un papel decisivo el contexto-entorno social, tal como lo valora la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF).⁵ En este contexto, la *habilitación-rehabilitación-formación para la vida independiente* debe ser un proceso temprano y permanente de autonomía e independencia progresivas, con intervenciones oportunas.

Expresa Ainscow (2001): «para que la inclusión pueda transformarse en acción, este debe permeare todos los aspectos de la vida escolar [...] debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo». Se pretende que este proyecto implique estas premisas teóricas conjuntamente con el encuadre teórico relacionado con las ciencias naturales.

¿Qué implica esta enseñanza? Intentaremos contestar con algunas herramientas, posicionarnos a partir de la ciencia como producto y como proceso (Furman, 2008), a partir del conjunto de conocimientos pero también rescatando el pensamiento lógico, la imaginación, la constatación empírica, la búsqueda de evidencias, la formulación de hipótesis y modelos teóricos y el debate e intercambio en una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento científico. Habitar las situaciones y dialogar con ellas..., educar la mirada.



5 CIF (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada. Organización Mundial Panamericana.

Para *ecoalfabetizar* (Echeita, 2006) hay que enseñar a jugar el *juego completo* (Furman, 2016), es decir, ofrecer oportunidades de participación en prácticas auténticas de la disciplina de las ciencias naturales.

Propuesta de actividad

Este es un proyecto colaborativo para la construcción de nuevos espacios institucionales, como el laboratorio y la huerta.

¿Por qué?

- Le da al niño la oportunidad de conocer otras modalidades de trabajo, ya que cada niño tiene su estilo de aprendizaje.
- Contribuye al proceso de alfabetización científica.
- Promueve el intercambio de saberes entre los involucrados y genera nuevas estrategias didácticas que enriquecen la actividad docente.

¿Para qué?

- Atiende la diversidad (diferentes agrupamientos, espacios, tiempos y materiales).
- Logra una mayor comprensión social de la ciencia y una mejor apreciación del impacto que tiene sobre la actividad cotidiana y la calidad de vida de los ciudadanos.

¿Cómo?

Se elabora un cronograma tentativo de salidas didácticas durante el año que actúan de vertebradoras del plan de trabajo. Se realiza con el área de extensión de la Facultad de Ciencias.

¿Quiénes?

Los docentes de primer año y tallerista de huerta, de quinto año y laboratorio y maestra de apoyo pedagógico. Los niños de 1.º y 5.º año. Familias y expertos en ciencias naturales.

¿Dónde?

Se realizan dentro del laboratorio, en espacios externos y en las instituciones seleccionadas en las salidas.

¿Cuándo?

De marzo a noviembre de 2016 y 2017.

Salidas didácticas del proyecto: Ciencias en la huerta

En las experiencias directas como prácticas en las que los docentes «nos embarramos con ellos» se arman equipos para trabajar y se reparten tareas. Vamos a buscar respuestas, respondemos interrogantes que se gestaron en lo cotidiano. «Educar fue siempre salir al mundo y en esa travesía aprender el arte de vivir [...] como educadores presentarles el afuera, lo real.» (Skliar, 2017)

En el itinerario de viaje, se ofrecen destinos posibles: parques, museos, facultades, laboratorios, centros de investigación, plantas de reciclaje, cooperativas de recicladores, espacios diversos para «ensanchar el mundo», al decir de Skliar.

Armar una carpeta en Drive para almacenar y compartir los documentos creados (escritos, fotos y videos) y usar Symbaloo, que es una aplicación para organizar los materiales en línea en forma de enlaces web, lo que facilita el trabajo colaborativo entre los docentes.

Fecha	Horario estimado	Lugar	Actividad
Mayo	10 a 16	Facultad de Ciencias	Semana de las Ciencias
Junio	10 a 16	Espacio de Eco Educación en bañados de Carrasco	Propuesta de educación ambiental Observación de especies autóctonas
Junio	10 a 12.30	Instituto Pasteur	Encuentro con investigadores y conocer su tarea
Julio (2.a quincena)	13 a 17		Museo participativo
Agosto	10 a 16		Comprender principios científicos de forma participativa e interactiva
Setiembre	13 a 17	Latitud Ciencias	Stands interactivos
Octubre	10 a 12.30	Usina de disposición final de residuos de Montevideo	Recorrido por planta de lixiviados y de biogás Equipo IMM
Noviembre	10 a 16	Museo y jardín botánico	Huerta orgánica Flora indígena
Noviembre	10 a 12.30	Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable	Visita guiada e ingreso a los laboratorios de investigación

Análisis de la propuesta

Pretendemos reflexionar acerca de dos conceptos importantes para la configuración de un proyecto social con equidad: la educación inclusiva y la ecoalfabetización. Desde el momento en que pensamos formar ciudadanos para el futuro es necesario proyectar prácticas constructoras responsables con el ambiente que habitan.

Para realizar este análisis se parte de los aspectos planteados por Ainscow (2001):

- En la escuela existe más conocimientos del que se utiliza; en cuanto a recursos humanos, el trabajo en duplas docentes desarrolla capacidad, creatividad y metacognición (ej. el trabajo en áreas integradas).
- Utilizar las salas de coordinación como espacios de construcción de conocimiento.
- Potenciar los recursos para el apoyo del aprendizaje a partir del aprendizaje colaborativo de pares de distintos grupos etarios (1.º y 5.º año) y de la participación de las familias y estudiantes y docentes universitarios.
- Desarrollar la educación de la mirada y del lenguaje común en la institución.
- Crear climas habilitantes y hospitalarios.

Miradas del análisis

- Desde la ideología: como marco en el desarrollo de la democracia, la participación, igualdad, equidad y justicia social (Arnaiz, 2003) y el concepto de educación inclusiva.
- Desde la epistemología: redefinir lo socialmente válido y posicionarnos en marcos teóricos como el modelo social (Ortega y Angulo, 2016). Cada persona, como ciudadano, tiene derecho al trabajo, con las adecuaciones y asistencias que su situación requiera.
- Desde la pedagogía: capaz de interpretar las singularidades de cada persona al aprender, generando nuevas didácticas que desarrollen en forma integral a todos los individuos.

Para construir el proyecto *Ciencias en la huerta* fue necesario que los educadores nos sentáramos a resolver los conflictos, mirarnos a la cara, descubrir la complementariedad y estar convencidos de que colaborar es el camino para conseguir procesos de aprendizaje superiores a los que obtendríamos individualmente. También reconocer la transversalidad del proceso para ponerlo en marcha.

Para construir estas nuevas didácticas es necesario conocer antecedentes realizados en ciencias en las escuelas uruguayas y de otros

medios. También nos ayuda a proyectarnos en las dimensiones educativa, pedagógica, científica y comunitaria, como el trabajo *Entre bichitos*,⁶ realizado en la Escuela n.º 319.

- Desde la institución: pensar modelos de gestión para potenciar los recursos que se poseen y adecuarlos a las necesidades de los estudiantes.

Voces de las familias

Claudia (mamá de grupo de 1.º año) —El entusiasmo con que viene cada martes, no para de contar... hasta queremos saber qué hacen en esa huerta.

Verónica (mamá de grupo de 5.º año) —Eso de aprender como los grandes..., ir a laboratorios y facultad..., ¿podemos ir también?

Reflexiones: actitud porfiada

Un educador es aquel que se empeña en desmentir las profecías del fracaso asociadas a los niños de los sectores populares. Un educador es un ofertador de rasgos de identidad y además debe abrir el mundo interno del querer saber.

Frigerio, 2011

La escuela pública uruguaya debe ofrecer la oportunidad de aprender y de realizarse como persona a toda la ciudadanía. Para generar respuestas pertinentes, acordes a la realidad presente, se necesitan gestiones institucionales que acompañen los cambios.

Al vincular la educación a la realidad local, el maestro habilita ese encuentro con el mundo real, y las salidas didácticas hacen posible otra mirada al *afuera*. Vivir la pertenencia al lugar hace que nos comprometamos con el espacio habitado, donde los recursos de la comunidad son conocidos y utilizados.

Entonces, este camino a recorrer ¿es en una huerta?, ¿es en el laboratorio? ¿Dentro de la escuela o fuera? No tenemos recetas pedagógicas prefabricadas para trabajar con cada niño o niña que venga a la escuela pública, con múltiples discapacidades, con sentidas vulnerabilidades.

6 <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/7/un-acercamiento-al-proyecto-entre-bichitos-impulsado-por-alumnos-y-maestros-de-la-escuela-319-del-barrio-casavalle>.

Pero lo que sí podemos es ser maestros de apoyo *disponibles* y comprometidos con un sentido ético para enseñar a todos y a cada uno y buscar modos en el que aprender sea para *cualquiera*.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de: <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>.
- ANGULO, Sofía; DÍAZ, Sharon, y MÍGUEZ, María Noel (comp.) (2015). *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales*. Montevideo: UNICEF.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos* (n.º 376). Málaga: Aljibe.
- CARNALES, Lucía (29 de junio de 2017). Con Laura Paipó, primera fondista y directora ciega de Primaria en Uruguay. *La Diaria*. Recuperado de: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/con-laura-paipo-primera-fondista-y-directora-ciega-de-primaria-en-uruguay/>
- CASTELLANO, Carmen (2017). *La supervisión en educación especial y las funciones de apoyo*. Boletín n.º 3. Inspección Nacional de Educación Especial, CEIP.
- ECHEITA, Gerardo (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v. 2, n.º 2.
- ECHEITA, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FASSLER, Clara (mayo, 2017). La educación inclusiva, géneros y generaciones. Un modelo para armar, en curso de formación: *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. CEIP-IFS-FLACSO-UNESCO.
- FRIGERIO, Graciela (27 de abril de 2011). Un educador debe empeñarse en desmentir profecías de fracaso escolar. *La República*, p. 6.
- FURMAN, Melina (2008). Ciencias naturales en la escuela primaria: Colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. *IV Foro Latinoamericano de Educación, Aprender y Enseñar Ciencias: desafíos, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- FURMAN, Melina (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. *XI Foro Latinoamericano en Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- MERESMAN, Sergio (mayo, 2017). La exclusión empieza en la familia, en curso de formación: *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. CEIP-IFS-FLACSO-UNESCO.

ORTEGA, María, y ANGULO, Sofía (agosto, 2016). Educación inclusiva, antecedentes y actualidad, en curso de formación: *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. CEIP-IFS-FLACSO-UNESCO.

RAMÍREZ PAULINO, Rocío (20 de julio de 2017). Un acercamiento al proyecto Entre Bichitos, impulsado por alumnos y maestros de la Escuela 319 del barrio Casavalle. *La Diaria*. Recuperado de: <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/7/un-acercamiento-al-proyecto-entre-bichitos-impulsado-por-alumnos-y-maestros-de-la-escuela-319-del-barrio-casavalle/>.

SKLIAR, Carlos (2017). Educar entre el mundo y la vida, en curso de educación inclusiva *Incluir como oportunidad*. CEIP-UNICEF-FLACSO Uruguay.

Película

Sher, S., Shamberg, M., Devito, D. (productores) y La Gravese, R. (director) (2007). *Escritores de libertad* (película). Estados Unidos: Paramount Home Entertainment.

El espacio, un lugar de encuentro y de aprendizaje

Stella Quiroga

Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

La propuesta «El espacio, un lugar de encuentro y de aprendizaje» se realizó con el grupo de apoyo y participaron doce niñas y niños de segundo y tercer grado de una escuela montevideana, con el objetivo de apropiarse del espacio compartido, vivido, al motivarlos para recorrerlo y reconocerlo, así como para encontrar sus límites y sus posibilidades.

La actividad se planteó en el área del conocimiento artístico, arte contemporáneo, instalaciones e intervenciones artísticas, contenidos que no están presentes en el programa escolar. La finalidad fue propiciar un encuentro con otros/as y con diferentes materiales, habilitando un espacio de creación, imaginación, representación y comunicación, con una meta en común clara: crear una instalación artística.

PALABRAS CLAVE

diversidad, DUA, arte, experiencias senso-perceptivas, sinergia

MARCO TEÓRICO

Las instalaciones artísticas se enmarcan dentro del arte contemporáneo, que es el que se produce en la actualidad y que se define como:

la red institucionalizada a través de la cual el arte de hoy se presenta ante sí y ante los distintos públicos del mundo. Se trata de una subcultura internacional activa, expansionista y proliferante, con sus propios valores y discursos, sus propias redes de comunicación. (Smith, 2012)

Se caracteriza por la pluralidad de significados y la variedad en sus modos de producción, sin predominios estilísticos, así como por provocar al espectador. Lo invita a interactuar y a circular a través de la instalación, con lo que participa y se involucra en esa forma de expresar.

La instalación artística es un ambiente que promueve la interacción con el público y experiencias sensorperceptivas en el espacio, en numerosas ocasiones los materiales escogidos llenan más o menos el espacio y el espectador es invitado a moverse alrededor de la obra o a interactuar con ella. De esta manera, forma parte de la obra en ese preciso momento y es por ello por lo que cada instalación es única y depende de la persona con la que interactuación. Así se cumple lo que nos dice González (2004): «La instalación no se vuelve una obra de arte completa hasta que el espectador toma parte de ella». Este tipo de lenguaje rompe con las estructuras del arte como *algo a apreciar* para transformarse en *algo a transitar*.

La educación vista como un derecho humano fundamental a lo largo de la vida busca garantizar a todas las personas, independientemente de sus características biopsicosociales, una educación de calidad. Esto significa que las instituciones educativas deben ser aptas para reconocer y responder a las diferentes necesidades incluyendo a los/las tradicionalmente excluidos/as, tanto del acceso como de la participación en el sistema educativo. Todos los/las estudiantes son distintos y, por ende, la manera en que reciben los conocimientos es variada. Esa diversidad nos exige a los/las docentes crear actividades que abarquen las formas de aprender de manera íntegra e implica que se anexas a la enseñanza planificada actividades flexibles y completas que consideren las diferentes modalidades y estilos de aprendizaje.

Una planificación diversificada, en el marco de un diseño universal para el aprendizaje (DUA), permite «organizar la enseñanza a través de los principios generales de la didáctica: el principio de singularidad y el principio de socialización, ofreciendo opciones válidas para todos y cada uno» (Figueredo, 2016, p. 66), considerando la identificación y eliminación de barreras relacionadas con el acceso a la información, la participación y el aprendizaje que pueden experimentar los/as alumnos/as más vulnerables. Un buen diseño de la planificación puede proporcionar las rampas cognitivas necesarias para garantizar que todos/as los/as estudiantes tengan acceso al conocimiento. Planificar a partir del DUA implica tener en cuenta las necesidades individuales para crear ambientes flexibles y sin barreras, en instituciones educativas que trabajan en equipo para la construcción de culturas escolares cada vez más inclusivas.

Actividad

La propuesta se llevó adelante con niños y niñas que integran el grupo de apoyo escolar, se contó con la presencia de un total de 12 niños y niñas de siete, ocho y nueve años de edad, de segundo y tercer grado.

Finalidad

- Crear una instalación artística en equipo.
- Propiciar un encuentro con otras y otros con diferentes materiales, para habilitar un espacio de creación, imaginación, representación y comunicación.

Antecedentes

Visionado de audiovisuales y fotografías, con instalaciones artísticas en el mundo, realizadas por adultos y niñas/os.

Análisis de las características de una instalación.

Materiales a utilizar

Un espacio (cerrado o al aire libre), algunas mesas y sillas, globos (inflados y desinflados), caños de PVC de varios tamaños, cordones, cuerdas, elásticos, palos, cajas, cartas, libros, hojas, tijeras, cintas de pegar, tabletas, lanas, cintas, telas, nailon de diferentes colores, sorbitos, vasos de plástico y tapitas, así como el propio cuerpo, entre otros materiales que los niños y las niñas hayan considerado relevantes para la propuesta.

Tiempo estimado

Media jornada escolar.

Desarrollo

En ronda, se presentaron los materiales que se encontraban dispuestos en el centro.

Se brindó un tiempo para que los exploraran y jugaran libremente con ellos.

Se conversó sobre las características de cada uno, las sensaciones que despertaban al observarlos, tocarlos, olerlos y jugar con ellos.

Se formaron subgrupos de unos cuatro integrantes cada uno.

Se repartieron equitativamente los materiales a cada subgrupo.

Consigna de trabajo

La consigna se transmitió en forma oral, escrita con apoyo de imágenes, en audio dispuesto en una tableta con auriculares para que cada niño/a pudiera acudir a ella cada vez que lo necesitara y con pictogramas de cada etapa.

El equipo debió seleccionar un rincón o espacio del salón y transformarlo con los materiales seleccionados, pero dicho espacio debía cumplir con tres requisitos:

1. Tener volumen (ocupar un espacio).
2. Permanecer por un tiempo prudente (tiempo para jugar en ella).
3. Invitar a interactuar (provocar al espectador).

Se brindó un tiempo prudente de discusión, distribución de tareas y roles, interacción y creación, la docente pasó por las distintas instalaciones, para colaborar y recordarles los tiempos y las consignas.

Luego de creadas las instalaciones, se realizó una recorrida colectiva de todas las instalaciones para propiciar la reflexión.

Algunas de las preguntas que guiaron la reflexión fueron:

¿Cuál fue la idea que quisieron transmitir?

¿Qué obstáculos encontraron en la creación de la instalación?

¿Qué sensaciones experimentaron al transitar por la instalación?

¡A jugar en ellas!

La propuesta apunta a que el alumnado de manera colectiva o individual, ya que tiene la libertad de decidir, pueda aportar, sus ideas, pensamientos y sus disensos. Incluso puede participar usando las tecnologías de la información y comunicación (TIC), recurso que está presente para contemplar la resistencia a participar en la construcción. Puede buscarse la forma de realizar la instalación de forma virtual, buscar información, tomar fotografías, filmar, entre otras posibilidades.

Proyección

Intervenciones sensoriales en el espacio del recreo:

1. Generar un espacio multisensorial para interactuar con todos los sentidos, donde se pueda mirar, escuchar, oler, tocar y degustar para aprender jugando.
2. Crear pictogramas de gran tamaño, sobre los acuerdos del recreo, para colocar en puntos estratégicos del patio.

Análisis de la propuesta

Podemos destacar que la propuesta generó gran empatía por parte de los/as niños/as, quienes llegaron al salón con gran entusiasmo y expectativas, ya que en los días previos se les había pedido que llevaran los materiales para trabajar, lo que funcionó como disparador y motivador.

Aunque la actividad requirió un alto nivel de concentración y escucha activa durante un tiempo prolongado, fue posible que el total de los/las participantes completaran la propuesta. Subrayamos esta observación por tratarse de niños y niñas de siete, ocho y nueve años.

Por otro lado, como cada vez que se trabaja en artes visuales o expresión corporal, así como en cualquier área de conocimiento, se les anticipó parte de la información, a fin de brindar seguridad y evitar contratiempos, y no generar más ansiedad de la habitual. Constantemente se acompañó el trabajo y se explicaron objetivos. Los niños y las niñas supieron siempre qué estaban haciendo y, sobre todo, para qué lo estaban haciendo.

Estaba previsto que la actividad se desarrollara durante la primera mitad de la jornada de trabajo, ya que implicaba un tiempo de acondicionamiento previo y posterior del salón de clases, pero la realidad fue que llevó tres cuartas partes de esta. Fue una sorpresa que al volver del recreo las/os estudiantes manifestaran su interés en culminar la propuesta, ya que se había considerado postergarla para el día siguiente. Se tomó esa decisión teniendo en cuenta el interés así como el despliegue de materiales y recursos que la actividad implicaba.

Se tuvieron en cuenta siete momentos bien diferenciados para su desarrollo. En cada uno de ellos, los/as niños/as identificaron la consigna y la interpretaron correctamente.

En la etapa de elaboración, se pudo apreciar que la mayoría de los grupos trabajaron con autonomía, con cierto grado de ruido y movimientos esperados por el tipo de actividad, pero el proceso fue disfrutado por todos los participantes. Se valoró la propuesta como altamente positiva y placentera.

En la etapa de comunicación y desplazamiento por las instalaciones, además de lo aportado por los creadores sobre su idea, la instancia se enriqueció con los aportes de los espectadores, quienes daban su interpretación.

Completada la etapa de comunicación de ideas y sensaciones, se pasó a la etapa de interacción con las instalaciones, momento muy esperado por todos y todas. Contemplando los objetivos de la propuesta, los estudiantes supieron respetar y esperar el momento oportuno para jugar en ellas de manera cuidadosa, ya que sabían que eran construcciones efímeras. Considero que la propuesta fue muy original y novedosa, placentera y facilitadora de los aprendizajes, pero requiere acotar los tiempos, creo que fue demasiado pretenciosa para media jornada.

Reflexiones

La actividad promovió la creación de talleres de aprendizaje y trabajo en equipo, donde cada participante logró, dentro de la libertad que la actividad brindaba, proponer, hacer, comunicar, jugar, interactuar, es decir, encontrar la mejor forma de participar del miniproyecto colectivo. Como consecuencia, se produjo una sinergia que realmente sorprendió a todos/as los/as integrantes, incluso a quien llevaba adelante la actividad.

Se pudo ver claramente como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner tiene un sentido, todos los alumnos y las alumnas son diferentes y aprenden de diferente manera, hubo quienes tomaron el grupo a cargo y fueron líderes, otras que de inmediato empezaron a moverse y a utilizar los materiales de diferentes maneras, otros que al no estar de acuerdo con el grupo tomaron un camino personal, otros grupos que comenzaron a jugar libremente con los materiales y se dejaron sorprender por el resultado, basta con ofrecerles un abanico de posibilidades y observar qué elige cada estudiante, como interactúa y qué preferencias manifiesta. El docente debe acompañar, observar y documentar el aprendizaje de cada estudiante para prontamente descubrir cuáles son sus fortalezas y qué aspectos hay que potenciar.

Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, Carmen (2016). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- FIGUEROA, María Rosa (2016). Diseño universal para el aprendizaje. Una perspectiva para pensar las prácticas docentes en escuelas inclusivas. *Quehacer Educativo*, n.º 137 (junio), pp. 62-66. Montevideo: FUM-TEP.
- KALMAR, Deborah (2005). *Qué es la expresión corporal*. Buenos Aires: Lumen.
- KESSELMAN, Susana, y HEMSY, Violeta (2003). *Música y eutonía, el cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- LEMARROY GONZÁLEZ, Mónica Susana (2004). *Lu: El cuerpo efímero*. Tesis Licenciatura. Artes Plásticas. Departamento de Artes Plásticas y Teatro, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas, Puebla.
- MEC, MIDES (marzo 2017). Decreto 72/017. *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*.
- SMITH, Terry. (2012). *Qué es el arte contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- YADAROLA, María Eugenia (2015). Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje de todos, en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down: Participando sin barreras*. 24-25 de mayo de 2015. Tigre, Argentina. Fundación Tigre para la Inclusión y Asociación Autodeterminación e Inclusión.

Nuevas estrategias de aprendizaje: DUA en la educación inclusiva de niños con TEA

Verónica García Pereira, Cristina Silveira y Sandra Menézez

Escuela primaria de Rivera

RESUMEN

Este proyecto se elabora con el propósito de implementar nuevas estrategias de aprendizaje, como el DUA (diseño universal para el aprendizaje), para fomentar la participación de todo el alumnado, especialmente de quienes requieren una atención más personalizada, entre ellos, niños y niñas con TEA (trastornos del espectro autista).

Las actividades se realizarán en forma coordinada con docentes de aula, maestro MAC (maestro de apoyo Ceibal) y otros docentes que trabajen en el grupo. Dichas actividades con DUA se desprenden de un proyecto basado en los intereses de niños y niñas de la clase de 5.º año de una escuela integrante de Red Mandela.

PALABRAS CLAVE

TEA, estrategias, aprendizaje, inclusión, DUA, diversidad

MARCO TEÓRICO

TEA

El proyecto tiene como objetivo que se conozca más sobre los trastornos del espectro autista y que se reflexione sobre qué debe tenerse en cuenta en el aula o a nivel escolar para favorecer la educación inclusiva.

Debe entenderse que cuando hablamos de trastornos del espectro autista (TEA) en plural, y no en singular, es porque el autismo supone una gran heterogeneidad. Sabemos que las personas con autismo son muy distintas entre sí; esta es la razón por la cual debemos decir que una persona tiene autismo y no que es autista.

Escuela inclusiva

La educación inclusiva surge como un nuevo paradigma promotor de la educación como derecho humano fundamental, que busca garantizar que toda persona, independientemente de sus características biopsicosociales, acceda a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje de calidad.

Esto significa que las instituciones educativas deben reconocer y responder a las diferentes necesidades, incluyendo a las y a los tradicionalmente excluidas/os, tanto del acceso como de la participación del sistema educativo.

Partimos de la premisa de que todo sujeto a lo largo de su proceso de escolarización puede atravesar momentos (sea de forma permanente o transitoria) en los cuales necesite un sistema educativo flexible capaz de atender a sus necesidades y demandas.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Este trabajo ofrece una más que obligada orientación a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a su utilización en el aula.

La intención del proyecto es que el alumnado desarrolle habilidades para resolver problemas mediante el uso de la robótica y la programación, en el marco del pensamiento computacional.

Usar los medios digitales es fundamental para aplicar el DUA en el aula debido, como se ha dicho, a su flexibilidad y a las posibilidades que ofrecen de individualizar el aprendizaje.

Diseño universal para el aprendizaje

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ofrece un buen planteamiento para dar respuesta a esta necesidad de la educación actual integrando las aportaciones del campo de la psicopedagogía, de la neurociencia y de la tecnología.

La aplicación del DUA en el desarrollo del currículo y, más concretamente, en las propuestas didácticas favorece que puedan ser adecuadas, desde el inicio, para atender la diversidad en el aula.

El DUA se basa en tres principios fundamentales:

1. El *qué* del aprendizaje: proporcionar múltiples medios de representación.
2. El *cómo* del aprendizaje: proporcionar múltiples medios de expresión.
3. El *porqué* del aprendizaje: proporcionar múltiples medios de compromiso.

Nuestra propuesta de intervención educativa se hace desde una perspectiva inclusiva, que pretende aumentar la participación de todo

el alumnado (también nuestros alumnos y alumnas con TEA) y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, al cambiar prácticas de los centros educativos con procesos de mejora de las escuelas, que se preocupan por superar las barreras para el acceso y la participación del alumnado, al entender la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y todas.

Propuesta de actividad

La escuela en la cual se desarrolló el proyecto forma parte de la Red de Escuelas y Jardines Mandela. La actividad inclusiva se desprendió de una secuencia de actividades de la maestra de clase, que pertenece a un proyecto de robótica. Este fue elaborado según los intereses de los niños y niñas.

La clase actualmente tiene 25 alumnos y alumnas que han trabajado y se han sensibilizado sobre el tema de la inclusión, de la diversidad y de trabajar juntos, con todos y todas.

Actividad inclusiva DUA

Maestras y maestros

Maestra de clase, maestra itinerante y maestro MAC.

Contenido

- La cooperación como alternativa a la competencia. (Área del conocimiento social: ética). Contenido central que se desarrolló en todas las estaciones, tomado del proyecto inclusivo PODES de la escuela.

En forma paralela se desarrollaron según la estación los siguientes contenidos:

- Las inferencias organizacionales en textos de divulgación científica, soporte material o virtual (lectura, estación 1).
- Exposición de temas de estudio. Debate en diferentes situaciones sociales (oralidad, estación 2 y 4).
- La variable como expresión del número desconocido (matemática, estación 3).

Objetivos

- Promover nuevas estrategias de aprendizaje (DUA) para potenciar los conocimientos y habilidades del grupo y en especial de aquellos niños y niñas incluidos (TEA).

- Iniciar al alumnado en el pensamiento computacional.
- Propiciar instancias de interacción y participación de aquellos niños y niñas que requieran una atención más personalizada.
- Fortalecer normas de convivencia, respeto por las diferencias, cooperación, solidaridad y participación en distintos ámbitos de la vida.

Recursos

Computadoras XO con acceso a internet, imágenes, material impreso, texto con diferentes tamaños de letras, infografía, videos, parlantes, hojas blancas, lápices de escribir, programa Open Roberta, juegos de legos para armar los robots, etcétera.

Desarrollo de la actividad

Se dialoga con los niños y niñas sobre la actividad a realizar, la dinámica, las pautas y las consignas. Se explica que se trabajará en forma grupal y en estaciones, con diferentes recursos y consignas en cada una.

Los niños y las niñas rotan a la siguiente estación luego de un determinado período de tiempo. El niño que tiene TEA, con altas capacidades, deberá hacer el mismo recorrido que sus compañeros y compañeras, ya que la actividad fue pensada y estructurada para motivar su interés y participación.

El grupo del niño que tiene TEA será acompañado por la maestra itinerante en cada estación, ayudándolos en caso de ser necesario.

Estación 1

Texto (infografía) sobre robótica, con imágenes y preguntas.

Consigna: Visualiza, lee la infografía con tus compañeros y responde:

1. ¿Qué es la robótica según el texto?
2. ¿Cuáles son las disciplinas que se relacionan con la robótica?
3. ¿Cuál es la clasificación de los robots en el transcurrir del tiempo?

Estación 2

Visionado de un video en el cual los niños de una escuela pública uruguayana redactan la experiencia de trabajar con robótica en el aula.

Consigna: (en forma oral con el grupo) ¿Qué relación encuentran entre la experiencia realizada y tu propia experiencia en la escuela? (video: https://www.youtube.com/watch?v=x8VKDggf_i4).

Estación 3

Creación de un programa en el software Open Roberta.

Consigna: Crea con tus compañeros y compañeras un recorrido de forma rectangular donde en cierto punto el robot deba utilizar el sensor

de distancia para desviar un objeto y en consecuencia culmine su recorrido hasta el punto inicial.

Estación 4

Construir con legos un robot y explicar su funcionalidad (futura) según la necesidad o problemáticas existentes en la escuela o el hogar.

Socialización de la actividad

Luego de culminado el tiempo en las estaciones, los niños y las niñas, frente a un papelógrafo, con el título y la consigna de cada estación, realizan la socialización de lo trabajado en cada una de las estaciones.

Análisis de la actividad

Partiendo de que todas las clases son diversas y de que cada uno y cada una tienen su singularidad, nos propusimos trabajar con el DUA, presentando así nuevas estrategias de aprendizaje para la inclusión de niños y niñas con TEA, por nuestra realidad, por la realidad del grupo en el cual se trabajó con la propuesta inclusiva. Al pensar en una propuesta inclusiva, se tuvo en cuenta los intereses de todos los niños y niñas, para realizar propuestas motivadoras que estimulen su proceso de aprendizaje.

La incorporación de las TIC en el trabajo de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales les permite sin duda un mayor acceso a la información, la comunicación y la cultura, y es

el medio que posibilita la inclusión e integración a las sociedades, al tiempo que se constituyen en potentes herramientas didácticas para fortalecer capacidades y habilidades propias de los aprendices del nuevo milenio. (Román, Cardemil y Carrasco, 2011, p. 10)

La actividad inclusiva se desarrolló en cuatro estaciones, con diferentes recursos cada una. En cada estación los niños y niñas, en forma grupal, deben cumplir una consigna. Se trabaja implementando las TIC, ya que este recurso es muy motivador para todos y todas, en especial para alumnos y alumnas con TEA.

En la primera estación los niños y niñas debían en forma grupal responder preguntas luego de leer una infografía. El material era claro y preciso, con imágenes llamativas y motivadoras. En esta estación el alumnado trabajó correctamente. Se dividieron para la tarea, uno leía el texto a los demás, otro escribía, el resto participaba. En uno de los grupos, como todos y todas querían participar en la lectura, encontraron la solución de leer en voz alta por turnos, para sus compañeros y compañeras. Al analizar el

trabajo de esta estación, visualizamos como fortaleza el trabajo con la infografía, sus imágenes llaman la atención, los textos breves y concretos permiten encontrar rápidamente la información relevante teniendo en cuenta lo anteriormente trabajado.

En suma, los diversos estímulos fueron presentados de manera ordenada, facilitando así las ideas más claras a los alumnos y alumnas y a su vez la relación entre estas ideas.

Existe una mayor estimulación visual.

Se evidenció un mayor uso de habilidades comunicativas.

El que tuviera un rol cada niño y cada niña en la actividad motivó a que cumplieran con satisfacción la tarea, y logró que la participación de cada uno y cada una resultara importante para el desarrollo de la consigna.

En las dos siguientes estaciones, se visualizó como fortalezas el uso de las TIC, estimulando el conocimiento, el diálogo entre el grupo de niños y niñas, y fundamentalmente el trabajo en grupo.

En la última estación, los niños y niñas debían manipular material concreto —legos— para formar un robot que atendiera una necesidad real, ya fuera en la casa o en la escuela. Esta última estación fue la que más llamó la atención. Los recursos fueron muy motivadores y estimularon el trabajo grupal, con lo que se logró cumplir con los objetivos de la actividad.

Cuando se realizó el cierre, los niños y niñas expusieron su trabajo, la información, el aprendizaje, pero también expusieron su interés por cada estación y el disfrute que tuvieron al trabajar en una dinámica nueva, innovadora y que tiene en cuenta a todos y todas.

Reflexiones finales

En síntesis pudimos constatar que la inclusión con calidad se logró en virtud de los principios enmarcados por el DUA, y se destacó el fortalecimiento de aprendizajes significativos dentro del aula así como el uso de habilidades comunicativas asertivas dentro y fuera de ella.

La utilización del DUA surgió ante la necesidad de crear e innovar en prácticas pedagógicas en escuelas donde se realizan procesos de inclusión.

El proyecto buscó la participación de todas y todos los/las participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El trabajo realizado con el alumnado con TEA facilitó el aprendizaje, mejoró las interacciones sociales y favoreció las habilidades comunicativas.

Con la robótica se buscó que el alumnado accediera a los estímulos, analizara la información necesaria, realizara hipótesis y fueran ellas y ellos quienes reconocieran su propio nivel de aprendizaje significativo, acorde con sus propias habilidades y con la motivación presente durante el proyecto.

Referencias bibliográficas

- ALBA, Carmen; SÁNCHEZ, José Manuel, y ZUBILLAGA, Ainara (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- ARNAIZ, Pilar. (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco Javier, y López Navarro, Juan. *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada.
- KAUFMANN, Liliana (2014). La familia atravesada por el autismo de un hijo: Las raíces intersubjetivas del autismo y formas sacrificiales de la culpa. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 18(1), pp. 141-156.
- MARTYNIUK, Claudio (10 de abril de 2016). Diálogos a fondo: Daniel Valdez, «El autismo no es una enfermedad, es otra forma de desarrollo». *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/opinion/autismo-enfermedad-forma-desarrollo_o_4Jl1dPzkW.html
- RIVIÈRE, Ángel, y MARTOS, Juan (comp.) (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: IMSERSO.
- RIVIÈRE, Ángel (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- ROMÁN, Marcela; CARDEMIL, Cecilia, y CARRASCO, Álvaro (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 4, n.º 2. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4504889.pdf>.
- ROSE, David, y WASSON, Jenna (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje. Universal design for learning guidelines—version 1.0. Wakefield, Massachusetts: CAST (Centre for Applied Technology).
- VALDEZ, Daniel (2009). Ayudas para aprender. *Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 163-185.
- WING, Lorna (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Obstáculos y herramientas para una educación inclusiva

Mara Álvarez Olivera

Escuela técnica de Montevideo

RESUMEN

Este es el informe de una actividad realizada en una escuela técnica de Montevideo cuyo propósito principal fue concretar una intervención de carácter inclusivo en la institución.

Para ello se trabajó con el alumnado de un grupo del Trayecto I, del Módulo 1 de Gastronomía, a fin de investigar en qué medida el estudiantado es receptivo al aprendizaje inclusivo, en qué grado puede ser útil en términos pedagógicos la introducción del juego en el aula y qué efectos prácticos puede tener en lo institucional y profesional la aplicación de los principios del DUA.

MARCO TEÓRICO

Entre muchas otras cosas, lo que caracteriza esta época en que vivimos es la aparición de un nuevo paradigma educativo: la educación inclusiva, que intenta abrirse paso en medio de discusiones, apoyos y resistencias.

Las tensiones a las que dio lugar en el país y más que nada a nivel de la educación secundaria eran inevitables, sobre todo si se tiene en cuenta la integración multigeneracional del plantel docente. Este paradigma viene a cuestionar y sustituir al tradicional binomio *alumno esperado/ alumno carente* por el de *sujeto de educación*, que incluye a todo el alumnado (Balmelli, Conde y Melgar, 2017, p. 9). Controvierte además a las viejas prácticas que le permitían al/la docente descargar en el alumnado la responsabilidad de su éxito o su fracaso escolar, para trasladárselo al/ la propia/a docente (Balmelli, Conde y Melgar, 2017, p. 13). Y también interpela al/la docente que, refugiado/a en su zona de confort, crea un currículo rígido con pretensión universal, y defiende por el contrario uno flexible y particularizado en el que juegue un papel muy importante la creatividad (Balmelli, Conde y Melgar, 2017, p. 15).

Pero con él no solo vinieron tensiones, se sumaron derechos. El país adhirió a los diferentes documentos aprobados por la ONU y la Unesco

(Cfr. Gerardo Echeita y Mel Ainscow, s/f, introducción, p. 2) y se alineó con ellos en 2008 con la promulgación de la Ley General de Educación n.º 18437, que es la que reconoce a la educación como un derecho humano (art. 1.º) y como un bien público y social que debe llegar a todos y a todas (art. 2.º).

Esta no es una cuestión menor, al contrario, constituye un espaldarazo al paradigma inclusivo. A partir de aquí la educación será pensada en clave de inclusión. ¿Y qué quiere decir esto? Un *sí* a un aula común para todos y todas en la que vivan y convivan todas las diferencias, aprendiendo unos/as de otros/as y acomodando a cada especificidad los modos de enseñar y evaluar (Echeita y Ainscow, pp. 4-5).

Es indudable que la educación pensada de esa manera trae complicaciones que no existían en la educación tradicional. Exige la concurrencia, la participación en el proceso de enseñanza y la obtención de logros educativos de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, pp. 5-6). ¿Pero cómo lograr eso? Con una herramienta, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que no es otra cosa que una guía para elaborar currículos para una educación inclusiva. El objetivo, crear un currículo que le permita al/la docente trabajar en un aula común con cualquier alumnado, evitando así tener que ir cambiándola una vez elaborada (CAST, 2008, p. 3).

Y para finalizar esta parte, ¿es esto un invento caprichoso de juristas y pedagogos? En absoluto. La base de la educación inclusiva es científica y tiene que ver con los avances de la neurociencia y particularmente con la neurodidáctica, que explica que no hay una única forma de aprender y que en verdad, en un aspecto u otro, todos y todas somos personas en situación de discapacidad.

Propuesta de actividad

La propuesta consistió en realizar una actividad habitual en el marco del concepto de educación inclusiva tomando como base los tres principios del DUA. Fue bien recibida por parte de las autoridades del centro, así como también por el docente involucrado, y eso es lo que presento aquí.

Participantes

- El grupo, integrado por once mujeres y trece varones provenientes de enseñanza primaria, excepto cuatro que proceden de otras orientaciones de la Formación Profesional Básica. Diagnosticados con nivel descendido en todas las áreas, cociente intelectual deficiente y problemas emocionales.
- El docente de Gastronomía del grupo.

- Los cómplices: equipo de dirección, administrativos, otros docentes, adscripto, dos funcionarios de servicio y personal de portería, quienes participarán en la tercera etapa de la actividad.
- La interventora. Denomino *interventora* a la persona que propone la actividad, y quien antes, con las autorizaciones pertinentes, realizará una observación participante en una clase en la que se elaborarán escones de queso, y colaborará en su manufactura.

La actividad

El desarrollo de la actividad se hizo en el día en que estaba programado por el docente que elaboraran galletas de limón. Constó de los siguientes pasos:

1. Se presentaron al alumnado imágenes de ingredientes que pueden formar parte o no de la receta de galletas de limón. El objetivo es que identifique ingredientes y fundamente por qué unos pueden integrar la receta y otros no.
2. Se reforzó con apoyo visual mediante un video en el que se elaboraban galletas de limón.
3. Se jugó a la búsqueda del tesoro escondido, que consistió en integrar una instancia lúdica que pusiese en evidencia la importancia que tiene en la profesión gastronómica buscar, investigar y encontrar nuevos caminos. Para ello se fraccionó la receta en tres partes, cada una de ellas fue puesta en una caja de color que se escondió, y se organizó al alumnado en tres grupos a los que se les asignó un color: verde, rojo y azul. Tenían la misión de encontrar la caja que les correspondía. En el aula se les dio la primera pista: que fueran al encuentro de los cómplices, quienes los hicieron pasar determinadas pruebas (adivinanzas, trabalenguas, acertijos, coreografías, entre otras cosas), los confundieron un poco y finalmente les sugirieron el sitio de las cajas. Luego y a medida que fueron encontrando las cajas volvieron al aula, leyeron cada una de las partes y con la supervisión del docente armaron la receta.
4. Se elaboraron las galletas de limón en el taller de cocina.
5. Se evaluó la actividad: el alumnado contestó un cuestionario anónimo sobre cómo le resultó la experiencia.

Análisis de la propuesta

Si bien la intención primera fue la de crear un espacio amigable e informal para trabajar sobre valores profesionales y pedagógicos con el

estudiantado, tendiente a reforzar el currículo habitual, pudo observarse desde el inicio de la actividad que se disparaban otras cosas.

En primer lugar: el juego. Con la introducción del juego de la búsqueda del tesoro escondido se trabajó a favor del fortalecimiento de valores sociales. Tal como decía Huizinga en 1972, el juego es básicamente una actividad placentera que interrumpe la vida corriente y nos sustrae de ella y que en los humanos cumple una función cultural que «Da satisfacción a ideales de expresión y de convivencia» (Huizinga, p. 21), y eso fue lo que pasó. El alumnado, independientemente del sexo y la edad, trabajó mancomunadamente y en equipo, cada cual aportando lo suyo para encontrar las pistas que el juego imponía.

Pero el juego hizo más que eso, también trabajó a favor de valores personales. Le mostró al alumnado cuán valioso es tener una actitud proactiva en el aprendizaje. Esto resultó evidente cuando el juego cambió ese funcionamiento rutinario de esperar al docente que llegaba a la clase con las recetas completas y ellos y ellas no tenían más que seguirlas para lograr el producto final. El juego los condicionó a buscar y encontrar una parte de la receta por grupo y determinar luego la secuencia. Debieron hacerlo con autonomía aunque bajo la mirada atenta del profesor.

En segundo lugar: los principios del DUA. Se tuvo en cuenta el principio I cuando, antes del juego, se desplegó una batería de representaciones, a saber: presentación de ingredientes, elección de los adecuados a la consigna de la clase y el video. El objetivo expreso no era otro que reforzar la información para su cabal comprensión y, con el video, anticipar las técnicas que habrían de remedar en el taller. Se constató que el alumnado no presentó problemas al respecto.

El principio II se vio reflejado cuando, a partir de diversas formas de expresión, por ejemplo, el uso de imágenes y la escritura, el alumnado fue capaz de manejar la argumentación a su modo y con sus palabras, que es otra forma de expresión, al momento de descartar aquellos ingredientes que no pueden ser considerados para elaborar las galletas de limón. Lo relevante aquí es que luego de apelar a la intuición y a los conocimientos previos, se terminó con una puesta en común que fue aprobada por consenso.

Y también se respetó el principio III, que vino de la mano de un compromiso pactado previamente con el alumnado y el profesor de Informática. Durante la actividad el alumnado hizo sus primeras armas en la fotografía, actividad a la que está proyectado darle continuidad para que oficie de agente de motivación y de compromiso con el aprendizaje. Luego de terminada la actividad, el profesor de Informática creó una página web para Gastronomía en la que estará *colgado* el material fotográfico y el video a disposición del estudiantado. Se proyecta agregar más adelante nuevos materiales, primero bajo la supervisión del docente, para dejarlo luego en manos del alumnado.

Reflexiones finales

A modo de balance se puede decir que la actividad propuesta y cumplida tuvo su saldo positivo para el alumnado, que así lo valoró en el cuestionario, lo que nos motiva a continuar. Romper con el molde clásico de estar en el aula al introducir el juego como herramienta pedagógica parece haber sido un factor relevante para el éxito de la propuesta. Otro factor relevante fue el de que se sintieran arropados por la comunidad educativa del centro, a la que vieron involucrada y comprometida con su aprendizaje; especialmente teniendo en cuenta que la mayoría del estudiantado proviene de primaria y está inserto en un contexto social crítico.

Referencias bibliográficas

- BALMELLI, Julio; CONDE, Stefania, y MELGAR, Patricia (2017). El Plan de Formación Profesional Básica en el marco de la inclusión educativa: principales tensiones en el discurso docente. Montevideo. *Revista Didaskomai*, n.º 8, pp. 6-27.
- CAST (2008) *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, México, versión digital 1.0. en español. Wakefield.
- ECHEITA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (s/f). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- HUIZINGA, Johan (1972). *Homo ludens, historia*. Madrid: Alianza.
- Ley General de Educación n.º 18437 (2008). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, 16 de enero de 2009.
- SCHUMACHER, Ralph (2006). Neurodidáctica. *Mente y Cerebro*, Barcelona, n.º 20, pp. 89-91. Prensa Científica.

El mundo de las brujas

María Andrea Calero Cabrera, Sandra Jacqueline
Farías García y María Eugenia González Cruz
Escuela primaria de Rocha

RESUMEN

Para el trabajo, a los efectos de pensar y elaborar la práctica del curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, se tuvo en cuenta el diagnóstico de clase, realizado en el mes de marzo del 2018.

Uno de los principales problemas que se detectaron corresponde al área del conocimiento de lengua, disciplina escritura. Se seleccionó el tema atendiendo a la singularidad del alumnado en el primer ciclo escolar para producir avances en la trama narrativa, a partir de cuentos relacionados con *el mundo de las brujas*. Se abordaron también otras disciplinas del área de lengua.

Para iniciar el trabajo se tuvieron en cuenta aspectos específicos tanto de la teoría como de la práctica sobre la trama de los cuentos.

Teniendo en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje y nuestro principal objetivo, que es *una escuela inclusiva*, partimos del *diseño universal para el aprendizaje*.

PALABRAS CLAVE

inclusión, diversidad

MARCO TEÓRICO

María Eugenia Yadarola (2016) hace referencia a que la educación es un proyecto de vida, ya que trasciende la etapa escolar. Este proyecto se construye estableciendo alianzas entre la persona misma, su familia, docentes, instituciones educativas. Implica la participación del alumno como cualquier ciudadano. Para ello es necesario por un lado el acompañamiento y por otro identificar las barreras que impiden la educación inclusiva.

Para eso seleccionamos un personaje prototípico de los cuentos como es la bruja. A través de la narración del cuento: «La bruja Winnie», los

niños reflexionan que Winnie comprende, luego de diferentes intentos, que cambiar de color a su gato no es una buena decisión. Entendemos que cada uno de nosotros tiene sus características propias y, como muestra el cuento, nos damos cuenta de que no debemos cambiar al otro para recibir un beneficio propio, sino que lo importante es aceptar al otro tal cual es. Winnie se da cuenta de que su gato debe ser negro como siempre lo fue, y de que lo que sí puede cambiar es su entorno para poder interactuar positivamente con su gato y que este se sienta feliz. Así surge la idea de que también nosotros somos parte de una sociedad en donde interactuamos permanentemente y debemos ver al otro con respeto y empatía. Lo que podemos cambiar o transformar es parte de nuestro entorno, para que podamos convivir y ser aceptados con nuestras diferencias.

En primer lugar, priorizamos el uso de estrategias conjuntas para abordar los contenidos seleccionados teniendo en cuenta nuestro principal objetivo: una escuela inclusiva. La educación inclusiva es fundamentalmente un derecho, pero es sin duda un concepto muy amplio, es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en que cada individuo sea valorado y pertenezca al grupo. Requiere que los sistemas educativos se adapten para responder a las necesidades de todas las personas y grupos. Por lo tanto, con el fin de proporcionar al alumnado una educación de calidad, es importante que la comunidad educativa participe activamente en la planificación y ejecución de las actividades que le permitan solucionar los problemas que enfrentan las instituciones.

Por este motivo, uno de los objetivos de la tarea a presentar está enfocado en que todo el cuerpo docente de nuestra escuela se familiarice con el proyecto y pueda sensibilizarse a través del conocimiento activo de la propuesta, fundamentado a través de la teoría y de la práctica. Para atender la diversidad, como colectivo docente, nos apoyaremos en el diseño universal para el aprendizaje.

Hablamos de una educación cuyo objetivo es conseguir que todo el alumnado aprenda, independientemente de su cultura, entorno, género, etnia, situación familiar y conocimientos previos, y que disponga de las mismas oportunidades para el aprendizaje. Esto se conoce como *diseño universal para el aprendizaje* (DUA). Así, podemos relacionar al DUA con las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y el constructivismo de Vygotski (1931), haciendo hincapié en la zona de desarrollo próximo y el concepto de andamiaje de (Rose y Meyer, 2002). Nuestro currículo debe estar diseñado universalmente para que contemple la singularidad de cada alumno y alumna. Es por eso que las actividades se planifican teniendo en cuenta los principios del DUA: actividades variadas, motivadoras, donde el alumnado trabaje usando los sentidos, viviendo cada actividad. En las aulas debemos trabajar con actividades de aprendizajes individuales o grupales, en las que exista interacción entre pares y cooperación, en la que se enriquezcan con las siguientes modalidades: tutoría entre iguales, pequeño grupo colaborativo, trabajo en

equipo, agrupamientos flexibles, trabajo por rincones y talleres, propuesta por proyectos.

Propuesta de actividad

En la actividad que se presentará a continuación, la metodología que utilizaremos gira en torno al principio de globalización planteado por Gerardo León Guerrero (2004). La sociedad, y por tanto el proceso de enseñanza, ha ido pasando de un conocimiento global a una especialización del conocimiento. Esta evolución histórica se traslada al pensamiento del alumnado, pues este parte de una percepción sincrética o global de la realidad para evolucionar hacia el tratamiento analítico, como forma de representarla y dominarla. En la educación primaria el pensamiento del alumnado irá dejando atrás progresivamente el pensamiento lógico-concreto, e irá evolucionando, llegando al aumento de la capacidad de analizar, sintetizar, deducir e inducir. La perspectiva globalizadora ofrece una serie de pautas para organizar los contenidos escolares de manera que constituyan una secuencia de aprendizaje, permitan al alumnado una mejor comprensión de la realidad, sean significativos y funcionales y se orienten a un fin concreto con sentido y direccionalidad.

A través de esta metodología entendemos que el avance en un área influirá necesaria y significativamente en áreas relacionadas, por ejemplo: la lectura, la escritura, la expresión plástica, la expresión musical, la educación en valores, etcétera.

Por otra parte, se basará en el desarrollo de actividades en un clima afectivo de seguridad y confianza que estimule el desarrollo global de todas y cada una de las capacidades, partiendo siempre del concepto de diversidad en la enseñanza.

El juego será una de las estrategias que utilizaremos como principal método de aprendizaje.

Interactividades

1. Reunidos con los grupos de 1.º A y 2.º B:
 - a. Presentar el cuento: «La varita mágica de Winnie».
 - b. Observar la tapa del libro y analizar qué se puede inferir de ella.
 - c. Leer el cuento. Dialogar sobre los diferentes momentos en el cuento (estructura narrativa).
2. Organizar los grupos en seis equipos y colocarle un distintivo a cada alumno/a.
3. Distribuir a los niños en las estaciones.

Escritura	Lectura	Puzles	Armapalabras	Títeres	Masa
Presentar diferentes imágenes del cuento leído. Seleccionar una de ellas y escribir en un papelógrafo.	Presentar tarjetas con palabras escritas relacionadas con las brujas, leerlas y pegarlas al lado de unas imágenes de brujas.	Presentar en las computadoras un puzle relacionado con las brujas y armarlo.	A través de las palabras presentadas relacionadas con el cuento, armarlas en el recurso armapalabras. ¹	Entregar a cada participante en esta estación una imagen de bruja, pintarla y luego crear un títere con palitos de brochettes.	Modelar con masa objetos relacionados con la temática: panes, ollas, etcétera.

4. Participación de la madre de uno de los integrantes del grupo.

Con una vestimenta relacionada con la temática, comienza a dialogar con los niños sobre una carta que encontró en el patio. Narra la situación de unos niños que discuten y no encuentran solución. Les pregunta si ellos pueden ayudar a estos niños a encontrar una solución amable, basada en valores de convivencia.

5. Culminar la actividad con la escucha de un audiocuento: «Hay que insistir», de Susana Olaondo.

6. Reflexionar sobre la importancia de la lectura.

Análisis de la propuesta

En el momento en que planificamos la propuesta tuvimos en cuenta la diversidad en las aulas, diversidad que se encuentra en todos los grupos. Consideramos que las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2003), estas deben avanzar a fin de reunir las condiciones para cumplir con este principio al pensarlo como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela, que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, deben utilizarse metodologías y estrategias de respuesta a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y

¹ Recurso didáctico elaborado por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública, entregado a estudiantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

promoción, con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela. Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a sus características heterogéneas, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

Considerando las palabras de Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la educación inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas, como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros. Resulta entonces que la creación de escuelas inclusivas implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona es valorada, como el fundamento para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Plantea el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por la comunidad escolar, cuyos principios guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro educativo y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Carlos Skliar (2007) plantea que la aspiración es llegar a borrar la palabra *inclusiva*, ya que toda educación tiene que serlo.

En cada actividad llevada a cabo en el proyecto nos preguntamos cómo planificar una propuesta educativa adecuada a un grupo de alumnos tan heterogéneo, con intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes, en la misma institución y con un currículo mayoritariamente común.

Es aquí donde se hace explícita la conceptualización de la atención a la diversidad como un reto que engloba al alumnado y en el que resulta necesaria e imprescindible la puesta en marcha de un amplio conjunto de medidas que den respuesta a esta realidad.

Por tanto, para plantear este proyecto de trabajo creemos necesario planificar la atención a la diversidad desde el propio Proyecto Curricular de Centro (PCC) y desde el proyecto de Primer Ciclo, ya que es en estos proyectos donde deben encontrarse las primeras respuestas concretas para atender al alumnado en su diversidad.

En la propuesta diseñamos actividades con diferentes grados de dificultad, varias tareas para trabajar un mismo contenido y ejercicios de refuerzo para afianzar los conocimientos, actividades que permiten múltiples ejecuciones, que se llevan a cabo en equipo, con el otro, actividades de libre realización según intereses del alumnado, actividades que facilitan la manipulación.

En una actividad de cierre de la semana del libro, se trabajó en estaciones donde cada alumno tenía un distintivo para saber adónde le correspondía trabajar. En cada estación había varias propuestas de trabajo teniendo en cuenta la diversidad en las aulas.

Estamos frente a una realidad que nos impulsa a replantearnos nuestra actividad profesional cotidiana, por lo que es necesario que nos proyectemos con una perspectiva más abierta y flexible, que supondrá cambios en nuestra forma de entender y ejercer la enseñanza. Desde esta perspectiva, es preciso profundizar y seguir trabajando e investigando sobre las modalidades de atención a la diversidad. Una vez entendido este hecho, será preciso adaptar todos los elementos y circunstancias dentro del centro escolar y del aula para posibilitar, en la medida de lo posible, el éxito educativo de todos y todas.

Reflexiones

Con las actividades presentadas se trató de que cada integrante del grupo sea capaz de adquirir esos valores y mostrar afecto y empatía por sus compañeros y compañeras, para que así lo expresen en su día a día y en su ámbito familiar. En resumen, pensamos que hemos realizado una buena labor, destacamos que el alumnado disfrutó con cada una de las actividades, y llegó a experimentar el placer de la lectura y a desarrollar la curiosidad en el área del lenguaje.

El trabajo realizado con el grupo de docentes y las familias fue fundamental, ya que, según Calvo y Verdugo (2012), la participación es un elemento clave en la educación inclusiva:

la participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. [...] implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo.

Por tanto, participar supone dar la oportunidad a todo el alumnado de participar en un entorno inclusivo donde la diversidad es una realidad, lo que también supone implicar a las familias y a los profesores en el proceso.

¿La participación debe ser exclusiva del ámbito educativo o también buscamos la participación en el ámbito social y laboral?, ¿qué relación existe entre educación inclusiva y sociedad inclusiva?

La educación inclusiva se centra en las modificaciones que desde la sociedad, la escuela, el docente y otros se deben realizar para educar a todos. Redefine finalidades y valores educativos para la formación plena e integral de los alumnos y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel, y BOOTH, Tony (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. pp. 38 a 43.
- ALBA PASTOR, Carmen; SÁNCHEZ, José, y ZUBILLAGA DEL RÍO, Ainara (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. pp. 18-19.
- ALBA PASTOR, Carmen, ET AL (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Pautas para su introducción en el currículo.
- ARNAIZ, Pilar. (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco Javier, y López Navarro, Juan. *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- CALDERÓN, Ignacio [mesas NEE] (12 de setiembre de 2016). Entrevista sobre familia y discapacidad [Archivo de video].
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, Justo A. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. Cuba: Pueblo y Educación.
- FERNÁNDEZ, Agustín (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, 13.
- FRIGERIO, Graciela (21 de abril de 2011). Un educador debe empeñarse en desmentir profecías de fracaso escolar [Blog]. La Red 21.
- GARCÍA, Gabriela (2011). *Inclusión educativa*. pp.13-15.
- GARDNER, Howard (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- LEPRE, Carmen, y BELTRÁN, Jeannette (2014). Proyecto, Lengua. Desde la narración. pp. 107-110.
- MESSIOU, Kyriaki, y AINSCOW, Mel (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 446, pp. 42-45.
- PIAGET, Jean (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- ROSE, David, y MEYER, Anne. (2002). *Enseñando a todos los estudiantes en la era digital: Diseño universal para el aprendizaje*. Cambridge: Harvard Education Press.
- SARQUIS, Patricia (2017). *Inclusión de niños con discapacidad en la educación inicial*. cap. 2.
- SKLIAR, Carlos (2017). *Pedagogía de las diferencias*.
- SKLIAR, Carlos (2017) [FLACSO Virtual Uruguay]. Educar entre el mundo y la vida [Archivo de video].
- THOMAS, Valerie, y PAUL, Korky (2006). *La bruja Winnie*. Océano.
- VERDUGO, Miguel Ángel (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349: 23-43.

- VERDUGO, Miguel Ángel, y PARRILLA, Ángeles. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349 (mayo-agosto): 15-22.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [1931].
- YADAROLA, María Eugenia (2015). Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje de todos, en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down: Participando sin barreras*. 24-25 de mayo de 2015. Tigre, Argentina. Fundación Tigre para la Inclusión y Asociación Autodeterminación e Inclusión.
- YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación Inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: “Derecho al futuro, un futuro de derechos”, Salamanca.

Tus palabras valen

Melissa Giles Bico
Escuela de Paysandú

RESUMEN

La propuesta que se presenta parte de una actividad interinstitucional realizada en 2016 en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de la ciudad de Paysandú, la que se coordinó con una radio comunitaria de la zona.

Su objetivo fue promover la comunicación con una mirada inclusiva, brindando herramientas a través de talleres y *dándole voz* a la totalidad de los estudiantes que concurren a la institución.

PALABRAS CLAVE

inclusión, comunicación, diseño universal para el aprendizaje, trabajo interinstitucional

MARCO TEÓRICO

La comunicación es inherente al ser humano. Desde que nace se comunica con otros a través del llanto, la mirada, la sonrisa; pero en este mundo tan mediatizado algunas voces terminan siendo silenciadas, lo que profundiza la exclusión. Sin embargo, liberar esas voces es posible si se asume un compromiso pedagógico que apueste a comunicar a partir de la inclusión.

Según lo expresado por Alfaro (1999), educación y comunicación confluyen en un punto común: el aprendizaje, pero la realidad actual muestra una disociación entre ambas. Es necesario promover la interacción entre educación y comunicación para activar aprendizajes que devengan en la construcción de conocimientos, valores, comportamientos e ideales que vayan definiendo a las personas, haciéndolas protagonistas de estos procesos, y, al mismo tiempo, modelándolas según sus intereses. Esto hace imprescindible «hablar de un sistema formativo en el que ambas coinciden e interactúan» (Alfaro, 1999, p. 11), así como promover la criticidad a través de los aprendizajes que allí se manifiestan.

Por otro lado, hoy en día existe una clara realidad en cuanto al uso de los medios de comunicación: tanto niños como adolescentes están gran parte de su tiempo en contacto con medios audiovisuales y digitales, como la televisión, computadoras y tabletas; es así que las familias y los docentes deben compartir la responsabilidad de

asegurar que los estudiantes comprendan el significado de estar viviendo en un contexto, sobre todo, audiovisual y digital. Los medios de comunicación y las tecnologías digitales de información ofrecen no solo información y entretenimiento, sino también formas y contenidos que afectan al sistema de percepción de valores y actitudes. (Aparici, 2005, p. 86)

Como se mencionó, es preciso pensar la comunicación y la educación en clave de inclusión; esto implica generar instancias de aprendizajes en donde todos y todas sean partícipes, enseñar «a todos juntos, a la diversidad de estudiantes en la escuela común y en el aula común, en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida» (Yadarola, 2016, p. 1).

La viabilidad de generar inclusión en el ámbito educativo depende de varios factores. Es necesario asumir la diversidad dentro del aula, promover el respeto mutuo, la solidaridad, así como planificar las actividades diarias sobre la base de la accesibilidad teniendo en cuenta el diseño universal para el aprendizaje; lo que implica diseñar estrategias de enseñanza que garanticen el acceso de cada niño y niña a los aprendizajes, teniendo presentes las necesidades, potencialidades y estilos de aprender de cada estudiante (Yadarola, 2016).

Finalmente, es válido brindarle importancia al trabajo interinstitucional, que hace posible abrir el abanico educativo hacia aprendizajes contruidos desde proyectos comunitarios abordados a partir de la planificación y colaboración entre instituciones. Estas redes promueven el vínculo entre diferentes agentes socioeducativos, lo que favorece la coordinación, el intercambio de conocimientos y la toma de decisiones que enriquecen los resultados educativos, así como la inclusión social de niños, niñas y adolescentes (Civís y Longás, 2015).

Propuesta de actividad

La actividad presentada aquí parte de un proyecto que toma como eje central la comunicación. Yuxtapone contenidos de oralidad, lectura y escritura para unificar estos sectores del conocimiento. A su vez, el pro-

yecto es transversal al proyecto institucional *LiterArte*,⁷ enmarcado en el Proyecto PODES⁸ 2016-2017 de una escuela A.PR.EN.D.E.R.⁹ de la ciudad de Paysandú, cuya tarea es fortalecer el sentido de identidad (Administración Nacional de Educación Pública, s. f.).

Dentro de las actividades propuestas en el proyecto *Tus palabras valen* se establece una secuencia enfocada en adquirir conocimientos, investigar, planificar y vivenciar la experiencia de realizar un programa radial en vivo. Esto fue factible gracias a la posibilidad de coordinar y llevar adelante un trabajo interinstitucional con una radio comunitaria de la ciudad,¹⁰ así como al apoyo del equipo de profesionales que conforman la institución educativa.

En primera instancia, se plantea al equipo directivo la intención de contactar con la radio, teniendo como referencia algunas actividades propuestas en el proyecto *Tus palabras valen*. La idea es bien recibida, por lo que en un espacio de coordinación docente en el que participa la maestra inspectora se explican los objetivos y metodologías a abordar. La propuesta es aprobada y se solicita que parte del colectivo de la radio vaya a la escuela para brindar talleres y realizar una transmisión en vivo.

Una vez efectuada la coordinación interinstitucional, se llevan adelante tres actividades específicas que no podrían ser consideradas de

7 *LiterArte* es un proyecto institucional elaborado en 2016 por el equipo docente de la escuela en la que se llevó adelante el proyecto *Tus Palabras Valen*. Su objetivo es promover el conocimiento y disfrute de obras literarias de autores nacionales e internacionales.

8 PODES (Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo y Social) es un proyecto educativo curricular «enfocado hacia la mejora de los aprendizajes de todos los niños, (...) con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación» (Administración Nacional de Educación Pública, s.f.).

9 A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es un programa nacional de inclusión educativa llevado a cabo en escuelas públicas donde el mayor porcentaje de su población se encuentra en situación de vulnerabilidad social y cuyo accionar educativo «procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad» (Consejo de Educación Inicial y Primaria, s.f.).

10 La radio mencionada fue fundada en 2005 y reconocida legalmente como medio comunitario en 2008, luego de aprobada la Ley de Radiodifusión Comunitaria (Ley 18232). Desde sus inicios, este medio de comunicación se ha orientado a realizar actividades y proyectos tanto educativos como sociales, haciendo partícipe a la comunidad. Uno de sus proyectos consiste en realizar, en centros educativos formales y no formales, talleres donde se da a conocer la historia de la radio, características de los medios comunitarios, equipos utilizados (cuáles son sus funciones y su correcto uso) y la estructura básica de un programa; finalizando con la ejecución de un programa radial en vivo.

manera aislada. En primer lugar, junto al equipo de talleristas de la radio,¹¹ se desarrollan —con todas las clases de la escuela, desde inicial a 6.º año— talleres educativos, en los que se narra brevemente la historia de la radio desde su fundación; se explica la diferencia entre medios de radiodifusión comerciales y comunitarios, así como su funcionamiento y organización; también se describe cuáles son los equipos utilizados en la radio, su función y uso adecuado.

En otro plano, para el espacio radial cada clase planifica una intervención que tiene como eje las obras literarias de determinado autor uruguayo abordado en el proyecto *LiterArte*. Aquí, la maestra de apoyo colabora con el armado de la planificación y plantea como requisito que participe todo el estudiantado, también se encarga de coordinar el orden de participación para que se mantenga un hilo conductor.

Finalmente, llega el momento de «salir al aire» por la radio. Se dispone un espacio para que el colectivo de la radio comunitaria organice sus equipos (aula virtual), se realiza la conexión con el estudio para poder hacer efectiva la transmisión en vivo y, en grupos conformados por dos clases del mismo nivel (inicial, primero y segundo, etc.), van ingresando al aula —por turnos organizados previamente—, para que sus voces sean escuchadas.

Análisis de la propuesta

La razón esencial que lleva a ejecutar la propuesta es la experiencia de generar una labor colectiva. Si bien el proyecto fue presentado por la maestra de apoyo de la escuela, todo el equipo docente fue capaz de trabajar de forma unificada, aportando sus vivencias y conocimientos, estimulando la intervención y compromiso de los y las estudiantes, e integrando a cada uno/a en el trabajo.

Por otro lado, el apoyo brindado por la radio comunitaria fue de gran relevancia, ya que su colectivo no solo colaboró en la ejecución del proyecto, sino que se integró al equipo docente con propuestas, con lo que se logró un trabajo conjunto entre dos instituciones.

En lo que refiere al trabajo inclusivo, es preciso reconocer que en algunos momentos se generó la dificultad de efectivizar la participación de la totalidad de niños y niñas de la escuela; de todos modos, con la premisa de que cada voz pueda ser escuchada, se optó por desestructurar estratégicamente parte de la planificación, otorgándole un espacio al es-

11 El colectivo de la radio comunitaria participe en el proyecto está integrado por personas con actividades laborales diversas, entre ellas se encuentran dos maestras y dos estudiantes de Educación Social con formación en los temas expuestos en los talleres, por lo que conforman el grupo de talleristas de la radio.

tudiantado para mandar saludos o expresar al aire lo que quisiera, lo que llevó a que el micrófono circulara de mano en mano, se promoviera la confianza y ahuyentara algunos temores. Así se consiguió como resultado final *hacer valer la voz* de cada alumna y alumno del centro educativo.

Al analizar de modo crítico la actividad, sería válido cuestionarse cómo sería la participación inclusiva en caso de que alguna persona sorda estuviese implicada; en este sentido, me atrevería a proponer que, además de hacer un programa radial, se pudiera elaborar un audiovisual donde se incluyera la lengua de señas.

Finalmente, se considera fundamental tener presente el factor afectivo: no hubiese sido posible la integración del estudiantado si previamente no se hubiesen realizado actividades que promovieran la autoconfianza y autoestima, para generar el sentimiento común de «yo puedo», «soy capaz de hacerlo».

Reflexiones finales

Seguramente algunos y algunas profesionales de la educación sientan la dificultad de llevar adelante algún proyecto similar al presentado aquí; sin embargo, vale la pena intentarlo. Es cierto que no es posible realizar este emprendimiento con cualquier medio de comunicación, pero sí lo es con algún medio alternativo o comunitario, que se encuentran presentes a lo largo y ancho del país.

También se considera relevante despojarse de las lógicas impuestas por la educación bancaria, la cual nos aleja cada vez más del trabajo colectivo. Es necesario ampliar las fronteras educativas, impulsando actividades coordinadas de forma interinstitucional e interdisciplinaria.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (s. f.). Consejo de Educación Inicial y Primaria. Programa Escuela A.PR.EN.D.E.R. Aportes para la construcción participativa y reflexiva de los PODES. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16b.pdfhttp://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16b.pdf.
- ALFARO, ROSA MARÍA (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo y pensamiento* n.º 34. Universidad Javeriana.
- APARICI, ROBERTO (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación* n.º 338. Recuperado en <http://www.educacionyfp>.

gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re338/re338-06.html.

CIVÍS, MIREIA, y LONGÁS, JORDI (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. Facultad de Educación. *Educación XXI*, 2015, v. 18, n.º 1. UNED.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (s. f.). Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>.

YADAROLA, MARÍA EUGENIA (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.

3. Desarrollo de competencias para el siglo XXI

Competencias de alfabetización digital en inclusión educativa

Valeria Odetti*

PENT FLACSO Argentina

Entendemos por *alfabetización digital* un sofisticado repertorio de competencias que atraviesan la vida social e incluyen las habilidades necesarias para buscar información, analizarla y contrastar, evaluar su fiabilidad y relevancia y producir mensajes en diversos formatos (textuales, hipertextuales, hipermediales, audiovisuales, sonoros e icónicos).

Acompañar a los estudiantes con discapacidad en el desarrollo de estas competencias es parte de su derecho a la educación inclusiva. Por eso, al final del capítulo, se presentan una serie de actividades pensadas especialmente para el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.

Como en todo proceso de alfabetización, es difícil identificar, en la práctica, qué acciones corresponden a una u otra competencia, ya que su utilización se da en procesos imbricados en una trama comunicativa. Sin embargo, con fines analíticos, podemos clasificar las competencias de alfabetización digital en cinco grandes grupos: Acceder, Buscar, Analizar, Producir y Compartir. Veremos cada uno de estos grupos en detalle.

Acceder

Es el primer nivel en la alfabetización digital y está relacionado con los dispositivos a través de los cuales producimos textos (en sus múltiples formatos) y nos comunicamos. Su enseñanza es bastante rígida, ya que tiene que ver con el reconocimiento de las partes de cada dispositivo, su configuración, las herramientas básicas de producción (procesador de texto, presentaciones, manejo de imágenes, planilla de cálculo), las diferentes herramientas de accesibilidad (lectores de pantalla, cambio de contraste de colores, uso de lupa, configuración de la pantalla) y la conexión y acceso a internet.

* Experta invitada.

Buscar

En este caso hablamos de las competencias necesarias para poder realizar una búsqueda efectiva en internet, una competencia considerada clave para poder, luego, producir y compartir información.

Una estrategia de enseñanza muy potente para este nivel son las web quest. Se parte de un problema imaginario o real y se ofrece a los estudiantes una serie de pasos estructurados que les permiten ir navegando por la web y encontrando información.

Esta búsqueda se puede ir complejizando en la medida en que, en las primeras experiencias, se determina dónde buscar y, en las últimas, la búsqueda queda absolutamente libre.

Motores de búsqueda

Es importante que los estudiantes conozcan varios navegadores y buscadores para encontrar aquellos con los que se sienten más cómodos. Desde la interfaz hasta la forma de organizar la información varían de uno a otro y es fundamental que manejen, al menos, dos.

¿Cómo buscar?

Enseñar a buscar es algo fundamental. Tendemos a naturalizar la búsqueda y a no ir más allá de los primeros resultados del buscador. Cómo escribir el texto de búsqueda en el buscador utilizando asteriscos, negritas, palabras clave, etcétera. Deben explorar estas opciones para encontrar las estrategias individuales más adecuadas

Leer/navegar en internet

Vinculado con el punto anterior, también es necesario enseñar cómo funciona un navegador, cómo se puede leer un hipertexto para reconocer la ruta de navegación y moverse dentro del texto sin perderse.

Web semántica

Esta web se basa en asociaciones que un algoritmo va haciendo en función de nuestro comportamiento en la web. Es necesario conocer brevemente su funcionamiento para determinar en qué medida los resultados de una búsqueda tienen que ver con lo que el usuario desea buscar o con lo que el buscador decide sobre esa búsqueda.

Un ejercicio que resulta divertido es averiguar quién creen los buscadores que cada uno es. En el caso de Google, si uno está logueado y está activada la personalización de anuncios puede acceder a este link <https://www.google.com/settings/u/o/ads/authenticated?> y allí ve la descripción que hace el buscador de uno mismo.

Web oculta

Como consecuencia del desarrollo de algoritmos de búsqueda basados en la proximidad semántica existe una cantidad muy importante de información a la que no accedemos de manera simple. Una estrategia es usar varios buscadores para realizar la misma búsqueda y así comparar información entre los resultados.

Otra estrategia es utilizar buscadores de software libre o que estén en versión beta.

Analizar

Este conjunto de competencias suele ir acompañada de las enumeradas en el ítem anterior: buscar. Buscamos información pero, al mismo tiempo, necesitamos analizarla y comprender si es pertinente para nuestra búsqueda. Construir criterios de confiabilidad de la información se vuelve, entonces, muy importante. Actividades como buscar un dato en diferentes páginas web pueden dar lugar a discutir este tipo de criterios.

Fiabilidad de la información

Pueden seleccionarse diferentes criterios según el tipo de información que se esté buscando. Algunos de ellos son:

- ¿Quién escribió la información? Ver si es una persona reconocida, con suficiente conocimiento para creer que lo que escribe es comprobable. Del mismo modo evaluar los textos de instituciones. Siempre preferir información de un autor que se identifique.
- ¿Cuál es la fecha de publicación? Esto es importante cuando se buscan cuestiones legislativas, tributarias y referidas a trámites, ya que pueden variar en el tiempo. Si la fecha no está identificada, hay que compararla con información de otras páginas.
- ¿De qué país es el autor o la página de publicación? Es relevante para las búsquedas laborales y de trámites en general.
- ¿Qué tipo de información publica el mismo autor o la misma página? Si un autor publica «de todo un poco» probablemente escriba basado en su opinión personal y no con una mirada de experto. Esto es sustancial en el caso de búsquedas sobre cuestiones de salud, alimentación y seguridad personal.

Páginas seguras

Además de validar la información obtenida, existen criterios de seguridad informática para acceder o no a una página. La enseñanza del uso de antivirus es una herramienta fundamental para proteger los dispositivos.

Verificación de datos

Siempre que se busque información sensible es necesario realizar la búsqueda en más de una página web, al menos hasta haber aprendido las normas de seguridad. Esto debe reforzarse en los casos donde las búsquedas tengan que ver con cuestiones de salud o de seguridad personal. Un ejemplo son las aplicaciones que recomiendan recorridos y medios de transporte para realizarlos.

Almacenamiento de la información

Organizar la información en un dispositivo o en la nube resulta de mucha utilidad cuando se quiere recuperar aquello que fue guardado. Cada dispositivo tiene sus propias formas de organizar este almacenamiento y es necesario comprenderlas y compararlas para poder rescatar la información en caso de necesitarla.

Esto incluye saber organizar carpetas, nombrar a los archivos, hacer copias de respaldo y pasar archivos de un dispositivo a otro.

Producir

Con el desarrollo de la web 2.0, cualquier usuario puede producir contenidos para internet. Aunque la evolución de las interfaces hace que generar contenido en la web sea cada vez más intuitivo, hay un conjunto de competencias que es necesario adquirir.

Literacidad electrónica

En la actualidad, la mayoría de los textos que se producen y se leen son digitales. Sin embargo, las reglas de producción de un texto electrónico varían según el entorno comunicacional en el que se inserten. No es lo mismo escribir para un portal académico que para un chat grupal. Entrenar y comparar estos contextos ayudan a enriquecer las estrategias de producción.

Una actividad interesante es dar a los estudiantes una idea a transmitir y pedirles que la escriban según el canal de comunicación a utilizar: chat, audio, muro en una red social, entrada de blog, etcétera. En este ejercicio se concluye que cada canal de comunicación supone una lógica propia de escritura pero también un destinatario diferente.

Tipos de texto

Hoy el texto tiene múltiples formatos y, así como es importante entender cómo el canal y el destinatario modifican la producción de un texto, es necesario entender que es posible enviar un mismo mensaje en diferen-

tes formatos: hipertexto, hipermedia, multimodal, icónico, fotográfico, auditivo, etcétera.

Competencias comunicativas

Es lo que les da sentido a los dos puntos anteriores y suelen trabajarse juntos. Incluso suelen estar implicados en el siguiente paquete de competencias, denominado *Compartir*. Tiene que ver con comprender que toda producción es un acto de comunicación en el que el canal, el destinatario y el formato son fundamentales para que se produzca.

Programar

Comprender la programación como un lenguaje que «escribe» gran parte de la interacción que tenemos con los dispositivos (y con otros a través de los dispositivos). Experimentar con diferentes lenguajes de programación permite, fundamentalmente, fortalecer la autonomía del usuario.

Compartir

Finalmente, la circulación del conocimiento ocurre cuando los usuarios comparten lo aprendido. Para eso es necesario tomar decisiones con respecto a la identidad que tendremos en internet, a cómo establecemos vínculos en el espacio público digital y a cómo decidimos cuál contenido es público y cuál es privado.

Identidad digital

La identidad digital está conformada por los perfiles de usuario en redes sociales o páginas que requieran registro. Esta identidad se construye con los datos que aporte (nombre, fotos e información personal) pero también con el conjunto de comentarios, links compartidos, valoraciones de comentarios de otros y cualquier clic que haga en la web.

Tener una identidad que sea producto de la reflexión acerca de cómo mostrarse es fundamental. Para lograrlo es importante mirar diferentes perfiles, analizar qué cuentan con sus fotos y mensajes pero también con sus acciones.

Redes sociales

No todas las redes sociales son para todos los usuarios ni para todos los usos. Comprender las diferencias entre ellas e identificar para qué sirve cada una y qué tipo de vínculos se pueden establecer ayuda a elaborar una identidad digital que favorezca al usuario. Dos ejemplos opuestos,

en función de sus objetivos, pueden ser Facebook y LinkedIn. Comprender cómo se gestionan pero también qué tipo de información se ofrece en cada una de ellas puede articularse con la práctica de las competencias comunicativas.

Lo público y lo privado

Es necesario conocer las configuraciones de privacidad de cada red social pero también establecer criterios para la toma de decisiones individuales acerca de qué mostrar y qué no de uno mismo. También es necesario considerar qué información comentar y compartir de otra persona, ya que puede vulnerarse su derecho a la intimidad por acciones que un usuario haya realizado sin reflexionar. Se trata de construir criterios para cuidarse y cuidar al otro.

Configuraciones de seguridad

En este caso, y como complemento del ítem anterior, es necesario establecer criterios para la seguridad de las contraseñas de los sitios donde se definieron perfiles, así como para que otro acceda a esa información en el caso de que peligre la integridad de una persona. Debe identificar a una persona cercana para confiarle el acceso a dispositivos y claves en caso de que sea necesario acceder por cuestiones de seguridad. Se propone ofrecer estrategias para seleccionar a esa persona de confianza y establecer un acuerdo acerca de cuándo una situación requiere el uso de esa información.

Como se señaló al principio, las competencias se encuentran relacionadas y no es simple establecer fronteras taxativas. Sin embargo, esto no debe confundirse con *enseñar todo a la vez*. Pueden hacerse actividades que combinen varias competencias pero es importante decidir sobre cuál se pone el foco en cada caso para que los estudiantes aprendan. En todo caso, hay que pensar estas competencias como un espiral que puede volver sobre los mismos temas de forma más profunda cada vez.

Secuencias propuestas

Las secuencias propuestas para trabajar en el aula son orientaciones tendientes a favorecer un primer acercamiento de los docentes a la inclusión de tecnología en el aula. Todas pueden resolverse con computadoras o celulares.

Importa destacar que tienen un énfasis en lo pedagógico y no en lo tecnológico, tal como señala el diseño curricular actual.

Secuencia básica

Web Quest: ¿cómo buscar en internet?

En esta secuencia se focalizaron las competencias de cómo buscar información, fiabilidad de la información, verificación de datos y, en menor medida, la producción en formatos gráficos.

Introducción

Todos sabemos que cualquier información necesaria está disponible en internet. Pero no siempre es fácil encontrarla y, especialmente, no siempre es fácil saber si la información encontrada es correcta. Vamos a conocer algunos trucos para que la próxima vez esto sea mucho más fácil.

Tarea

Vamos a elaborar una infografía con tres simples trucos para que la búsqueda de información en internet nos garantice encontrar lo que buscamos ¡y saber que la información es correcta!

Proceso

1. Vamos a buscar en internet una receta de cocina para hacer un budín de pan. Para eso vamos a utilizar dos buscadores distintos: Google y Bing. Abran los dos navegadores y escriban: *Budín de pan receta*

Observen los resultados y lean las primeras cinco páginas que aparecen en cada buscador. ¿Aparece la misma información en los dos? ¿Qué diferencias encuentran?

Ahora coloquen comillas en la frase y vuelvan a buscar: «Budín de pan receta»

¿Hay alguna diferencia con la búsqueda anterior?

Ahora repitan la búsqueda de la siguiente manera: *+Budín+ pan+receta*

¿Qué pasó ahora? ¿Notan algún cambio? ¿Alguna página apareció entre las cinco primeras todas las veces? ¿Alguna de las formas de buscar les resultó más útil? ¡Anótenlo en un cuaderno, que ese será el primer truco a compartir!

2. Una vez que eligieron cuál es la forma de buscar que más les sirvió, repítanla. Ingresen a cada una de las páginas de los primeros resultados y respondan las siguientes preguntas:
 - a. ¿Quién escribió la información?
 - b. ¿Cuál es la fecha de publicación?
 - c. ¿De qué país es el autor o la página de publicación?
 - d. ¿Qué tipo de información se publica en la misma página? En este caso, ¿solo recetas de cocina o algo más?

Una vez que hayan buscado esta información en cada una de las primeras cinco páginas, piensen: ¿por qué es importante saber la respuesta a estas preguntas? ¿Cuál de todas las preguntas les

parece más importante al momento de saber si una página web tiene información confiable? ¡Anótenlo en un cuaderno, que ese será el segundo truco a compartir!

5. Ahora van a verificar la información que encontraron en las páginas visitadas. Como en este caso estamos buscando una receta de cocina ¿qué tendrían que mirar para verificar que la información es correcta? Este es el paso más difícil y tendrán que resolver juntos cuál es la mejor estrategia para verificar que la información sea correcta y elegir la página web con la receta en la que más confían. ¡Anoten en un cuaderno cuál es su estrategia, que esa será el tercer truco a compartir!
6. Finalmente, van a armar la infografía para contarles a sus amigos y familiares en las redes sociales cuáles son los tres mejores trucos para buscar información en internet. Recuerden no incluir ninguna información personal en la infografía.

Recursos

Buscadores

www.google.com.uy

www.bing.com

Creador de notas digitales

<https://keep.google.com/>

Para diseñar la infografía

www.canva.com

www.padlet.com

Secuencia avanzada I www.google.com.uy

Youtuber por un día

Competencias trabajadas: literacidad electrónica, tipos de texto, competencias comunicativas, redes sociales, lo público y lo privado.

¿Conocen algún youtuber? ¿Qué cosas hacen en sus canales? ¿Aprendieron alguna vez a hacer algo mirando un video de YouTube? ¿Se animan a ser youtubers por un día?

Todos sabemos algo que a otra persona le gustaría aprender: a hacer pizza, a pintar un mueble, a usar un programa de la compu, etcétera. Vamos a hacer un video para enseñarles a otros eso que tanto nos gusta hacer.

Vamos paso a paso:

1. Elegir qué es lo que les gustaría enseñar a hacer.
2. Escribir en un procesador de texto los pasos más importantes del proceso que van a enseñar. ¡No se olviden de ninguno! Una vez terminado, van a tener el guion del video.

3. Elegir dónde van a filmar el video. Esto es muy importante para darle veracidad. Si es una receta, mejor será filmar en una cocina, ¿verdad?
4. Elegir dónde van a poner la cámara para filmar. Este paso es esencial para garantizar que se vea todo lo que quieren mostrar en el video.
5. Filmar. Pueden usar un celular, una cámara o una compu.
6. Editar el video con el programa Movie Maker. En este paso podrán ponerle título, música, textos que quieran incorporar y, también, sacar las partes que estén de más. Es necesario subtítular el video para garantizar que sea accesible a las personas con discapacidad auditiva.
7. Subir el video a Youtube. Revisar la configuración según quieran que esté público o que solo puedan verlo aquellos con los que ustedes quieran compartirlo.

Secuencia avanzada II

Cómo crear un perfil digital para un emprendimiento

Competencias trabajadas: literacidad electrónica, competencias comunicativas, redes sociales, lo público y lo privado.

Vamos a analizar algunos perfiles digitales de emprendimientos que usan Facebook para promocionar sus productos:

- <https://www.facebook.com/Losperejileseventos/>
- <https://www.facebook.com/Cooperativa-De-Trabajo-Codauen-1444637272438391/>

¿Qué elementos tienen esos perfiles? ¿Cómo se describen en sus cuentas de redes sociales? ¿Qué tipo de cosas publican? ¿Cómo está compuesto un posteo en Facebook? ¿Con qué frecuencia realizan posteos? ¿Son perfiles individuales o páginas oficiales? ¿Cualquiera puede participar en ellas? ¿Quién ve lo que esos perfiles publican? ¿Tienen seguidores? ¿Qué les escribe la gente? ¿Qué elementos tienen esos perfiles? ¿Cómo se describen en sus cuentas de redes sociales? ¿Qué tipo de cosas publican? ¿Cómo está compuesto un posteo en Facebook? ¿Con qué frecuencia realizan posteos? ¿Son perfiles individuales o páginas oficiales? ¿Cualquiera puede participar en ellas? ¿Quién ve lo que esos perfiles publican? ¿Tienen seguidores? ¿Qué les escribe la gente?

Todos estos componentes son muy importantes a la hora de armar un perfil digital con el fin de promocionar un producto o servicio.

Vamos entonces a crear un perfil en ambas redes sociales. Es un juego. No tienen que hacerlo en las mismas redes si no quieren o pueden, simplemente, imitar cómo lo harían. Les recomendamos que lo hagan en grupo.

Con la herramienta Canva pueden crear posteos. Y con un procesador de texto o un editor de presentaciones pueden construir la página de perfil.

Tienen que elegir un nombre para el emprendimiento y una forma de presentarse a los demás. ¿Qué quieren comunicar? ¿Qué les gustaría contar? Recuerden que esta información puede verla cualquier persona, por lo que no tienen que poner allí datos personales, como dirección o número de teléfono.

Luego tienen que crear algunos posteos. ¿Qué contarían de su emprendimiento? ¿Cómo lo comunicarían a los demás?

Los que tengan emprendimientos propios pueden animarse a crear perfiles verdaderos y empezar a promocionar sus productos en las redes.

Anécdotas: propuesta de intervención en el marco del DUA

Bernardino González

Escuela primaria en San José

RESUMEN

Este trabajo plantea atender a la diversidad, pensar en el ámbito educativo en cómo atender a la infancia desde una perspectiva de derecho, lo que implica un cambio en nuestras prácticas, un cambio de mirada y de proceder. Debemos ser conscientes de una verdadera educación inclusiva para que no exista ningún tipo de exclusión, que muchas veces ni se percibe.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) brinda fundamentos para hacerlo, en su marco se plantea la propuesta para el segundo ciclo, en este caso en el área del conocimiento de lenguas, buscando la inclusión de todo el alumnado.

PALABRAS CLAVE

diversidad, educación inclusiva, DUA, propuesta, intervención

MARCO CONCEPTUAL

La educación inclusiva enriquece la formación de todos los estudiantes, en tanto implica el aprendizaje y la vivencia cotidiana de valores de respeto, de solidaridad, de justicia y de equidad.

Yadarola, 2016

Como plantea Pilar Arnaiz (2000), diversos somos todos y todas, no solo los alumnos y alumnas en situación de discapacidad. Esto conlleva un cambio en las estrategias utilizadas, la flexibilización del currículo y el acompañamiento de la escuela a todo el alumnado.

Se requerirá un conocimiento cabal para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean personalizados.

Una escuela en el marco de la educación inclusiva valora y entiende que

la diversidad debe constituir el punto de partida de un centro y su punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo sea entendido no desde un punto de vista exclusivamente instructivo, sino relacional y educativo. (Arnaiz, 2000, p. 5)

Atendiendo lo expuesto se realizarán las propuestas considerando el DUA.

El *diseño universal* se inicia ya en el ámbito de la arquitectura, no adaptando los edificios para que puedan ser utilizados por cualquier persona, sino diseñándolos y construyendo desde un principio para atender a la diversidad.

La educación adopta el término y surge el DUA, en el marco de la educación inclusiva, potenciando la educación para todos y todas. El DUA es

un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. (Alba, 2011, p. 9)

Para planificar la propuesta en el aula debe reconocerse las singularidades, a fin de poder trabajar la heterogeneidad. En la práctica docente, acompañar al alumnado en la elaboración de la consigna permitirá la flexibilización, prevista con anterioridad en el marco del DUA.

El diseño propone tres principios que permitirán a alumnos y alumnas cierto rango de opciones para acceder al aprendizaje.

1. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).
2. Proporcionar múltiples formas de expresión (el cómo del aprendizaje).
3. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

Las pautas del DUA se traducen en estrategias para eliminar las barreras y maximizar las oportunidades de alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje a partir de la diversidad.

Al rever los principios del DUA se manifiesta la importancia de los recursos que se empleen en la clase de acuerdo a las propuestas, que no serán aisladas, y estarán pensadas acorde a la realidad del grupo.

Pensar en el DUA implica entonces pensar en la posibilidad de brindar una educación de calidad a todos y todas garantizando este derecho. Muchas veces es la enseñanza la que plantea las barreras al no habilitar los espacios que requiere el alumnado.

Propuesta de actividad: anecdotario escolar

La actividad se desarrolla en 6.º grado de una escuela A.P.R.EN.D.E.R., en el área del conocimiento de lenguas.

Objetivo general

- Desarrollar, a partir de los principios ofrecidos por el DUA, una experiencia para que los niños y las niñas puedan comunicar experiencias vividas a lo largo del ciclo escolar a través de la escritura, la oralidad y la lectura.

Objetivos específicos

- Brindar a cada alumno y alumna la oportunidad de expresar las experiencias que vivieron durante el ciclo escolar.
- Favorecer el trabajo en equipo entre los y las participantes de la actividad.

Secuencia

1. Presentación del libro *U-ru-gua-yo*, de Diego Forlán.
El maestro lee las páginas 9 y 10.
Caracterización del texto, desde la intención comunicativa.
2. Proponer que los alumnos y las alumnas cuenten vivencias en la escuela, aproximación al concepto de anécdota. Para ello podrán grabar y/o escribir con la XO, utilizar papelógrafos (escribir y/o dibujar), realizar representaciones de sus vivencias.
3. Trabajo con textos modelicos.
Diferencias entre anécdotas orales y escritas.
Construimos un concepto de anécdota a partir de sus características.
4. Trabajo con anécdotas de maestros de la escuela de cuando eran niños. Grabación y escucha, identificación de las características de la anécdota.
5. Intercambio de anécdotas escritas por parte de los alumnos y las alumnas en forma grupal.
6. Intercambio de anécdotas entre los grupos para que identifiquen aspectos a mejorar en las producciones de sus compañeros y compañeras.
7. Intervención docente en los equipos para avanzar en el proceso de escritura acorde a las necesidades individuales.

8. Lectura de las anécdotas seleccionadas.
9. Dramatización de las anécdotas. A través del juego *Dígalo con mímica* identificar las anécdotas que se compartieron.
10. Planificación de la interpretación de las anécdotas para compartir con otras clases de la escuela y las familias.
11. Grabación en video y audio de anécdotas.

Planificación actividad de análisis

Aproximación

- Área: Conocimiento de Lenguas.
- Campo del conocimiento: Lectura.
- Contenido: Las narraciones con estilo directo, indirecto o ambos.
- Propósito: Propiciar la caracterización de anécdotas (diferenciando entre orales y escritas).

Desarrollo

- Retomar lo trabajado sobre anécdotas y recordar las contadas por las alumnas y los alumnos.
- Se propondrán tres grupos de trabajo donde cada alumno y alumna optará por el recurso de su preferencia. El maestro o maestra orientará con respecto a los distintos canales de aprendizaje.
- Presentar la silueta de la anécdota, promoviendo que el alumno realice inferencias para reconocer a partir de la anticipación la intención comunicativa y el tipo de texto. Realizar el mismo procedimiento con el título previo a la lectura.
- Se presenta la anécdota de «El agua» en tres formatos: audio, texto e imágenes.

Audio:

Disponible en: <http://bit.ly/AudioElAgua>.

Imágenes:

Disponible en: <http://bit.ly/ImagenesElAgua>.

Texto

El agua

Un día de mucho frío, amaneció despejado después de tres días de lluvia. Veo que la canilla del jardín tenía una pérdida de agua abundante y era preciso arreglarla ya. Como no tenía cuerito pero sí un tapón con rosca, decido clausurar la canilla hasta conseguir un sanitario. A la vez me doy cuenta de que esa canilla estaba antes de la llave general de la casa y era necesario cerrar una llave general que está en la vereda. ¡Grave problema! La vereda había sido levantada porque habían realizado el saneamiento en el barrio y aún no estaba reparada. Habían puesto tierra y luego pasaron una máquina para aplastarla. La llave general del agua estaba debajo de esa tierra. Busco una azada, empiezo a buscar la baldosa mágica que debajo guardaba la llave general, busco, cavo, busco sin resultados. Con mucho frío, decido intentar sacar la canilla y enroscar el tapón aunque saliera agua, sin tener en cuenta que en esta zona la fuerza del agua corriente es brutal.

Pude sacar la canilla y un chorro fuerte me bañó brazos y cabeza anunciándome que sería imposible poner el tapón. Juro que lo intenté, pero cada vez me mojaba más. Chorreando agua, fui al almacén a preguntar por un sanitario que viviera cerca. Por suerte lo encontramos pero solo podría ir media hora más tarde.

Volví a casa llorando y diciendo cosas horribles. Seguí buscando con la azada la llave general hasta que la encontré, la cerré, coloqué el tapón y ahí llegó el sanitario que finalmente cambió el cuerito.

A todo esto, una señora mayor que estaba pasando unos días en casa había visto que yo estaba bastante alterado pero no había entendido nada de lo que pasaba. Cuando entro a la casa más calmado, muerto de frío y chorreando agua, esta buena señora me dice:

—¡Ay! ¿No te puedo ayudar en nada? ¿Querés que te sirva un vasito de agua?

Adaptación, anécdota extraída de *Mundo de palabras*, Idioma Español 1.º año, de Centanino, Rosselli y Savio.

A continuación se socializa lo realizado por los diferentes grupos, se analiza por qué es una anécdota, cuáles son sus características, se verifica las inferencias que realizó el alumnado antes de la lectura. Finalmente se reflexiona en torno a los elementos constitutivos para enriquecer desde la oralidad las anécdotas contadas en instancias anteriores.

Consigna

- ¿Qué ocurre en esta anécdota?
- ¿Dónde se desarrolla?
- ¿Quiénes intervienen?
- ¿Cuál es el hecho fuera de lo común que hace recordar este suceso?
- ¿Por qué es una anécdota?

Análisis de la propuesta

Al presentar el trabajo se anticipa el contenido del texto a trabajar.

El título y la silueta permiten realizar inferencias, primando la anticipación y la justificación que los niños y las niñas proponen en cada caso, a partir de la intención comunicativa del texto.

Durante el trabajo en equipos se insiste en que seleccionen formatos diferentes, pero muchos escogen el texto. Cada equipo se organiza a partir de la consigna. Al principio repartían los materiales, para que todos conocieran los tres formatos, pese a que se había explicado que eran lo mismo. Fue necesario explicarlo nuevamente.

En reiteradas ocasiones, el docente propuso la posibilidad de elegir, situación a la que no están acostumbrados. La mayoría seleccionó el texto escrito, quizá por la importancia que se le da durante la escolarización frente a otros formatos. Primero leyeron, que era de donde suponían que podrían extraer las respuestas, para luego escuchar o mirar las imágenes. Solo en uno de los equipos no utilizaron todos los formatos.

Antes de la actividad se creyó que el audio iba a facilitar el acceso de un alumno en situación de discapacidad, sin embargo él eligió las imágenes, que le permitieron elaborar la consigna e intercambiar con sus compañeros al respecto. Esta modalidad facilitó aún más la intervención individualizada, contemplando a todos y todas.

La comprensión de lo leído durante el desarrollo de la consigna se percibió en el recorrido por los equipos, en donde medió la discusión, que en algún caso se centró en la comparación de los textos.

En cuanto al plan de acción, una de las debilidades fue cómo se presentó la consigna. Se podría haber planteado que las respuestas se realizaran en forma colectiva empleando papelógrafos, en los cuales respondieran como el equipo considerara adecuado, contemplando los canales de aprendizaje.

Durante la socialización se verifica el texto y se hace hincapié en sus características, de acuerdo a su intención comunicativa. Establecieron de forma adecuada la comparación con el primer momento de la propuesta. En la mayoría de los grupos y a través del intercambio, reconocieron la complicación justificando la toma de decisiones cuando lo ameritó. Identificaron tiempos verbales, la organización discursiva, el orden temporal, hechos y personajes, así como la descripción al servicio de la narración y el marco de lo acontecido.

Reflexiones finales

El presente trabajo revela que las propuestas pensadas en el marco del DUA implican un cambio en las estrategias a utilizar y formas de presentarlas en el aula. Si bien la mayoría están pensadas para los grados iniciales de la escolarización, se pueden emplear a lo largo de todo el ciclo escolar y esto redundará de forma beneficiosa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El análisis del currículo será fundamental luego del conocimiento del grupo, por lo tanto es necesario el diagnóstico para elaborar secuencias contextualizadas, que brinden oportunidades a todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, Carmen, et AL. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*
- ANEP-CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- ARNAIZ, Pilar (1999). Currículum y atención a la diversidad, en: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.* España.
- ARNAIZ, Pilar (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco y López Navarro, Juan (2000). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- SOUTO, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO.

YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca, marzo de 2016.

¿Es posible lograr aprendizajes profundos por medio de la inclusión educativa utilizando las TIC?

Natalia Barragán Suárez y Deyanyra Carrizo Silva

Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

Este trabajo pretende que el alumnado de 6.º año reflexione sobre el legado que dejará en la escuela. Abordará y promoverá la inclusión a través de varias actividades, en las que el objetivo será la promoción de la escritura y que ocupen un rol distinto e importante: serán tutores/monitores de los niños y las niñas de las clases de menor edad.

Integrantes de una escuela de la Red Global de Aprendizajes, serán ellos y ellas quienes propondrán las actividades y los indicadores que les permitirán regularse y evaluarse sobre los trabajos realizados.

PALABRAS CLAVE

inclusión, educación inclusiva, discapacidad, diversidad, escuela inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, aprendizaje profundo, TIC, red global de aprendizaje

MARCO TEÓRICO

Según Daniel G. Del Torto (2017), la inclusión es un proceso, una acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, y contribuye a mejorar las condiciones de los entornos: filosóficos, culturales, políticos-educativos, pedagógico-didácticos, para acoger a todos/as.

Ignacio Calderón (2016) alerta acerca de que no es lo mismo incluir que estar en el mismo sitio, y esto significa que si no se asegura que todos puedan aprender y que tengan las mismas oportunidades de avanzar dentro de un mismo salón no se está incluyendo y hay una relación de desigualdad dentro de ese sitio compartido.

Por otro lado, «la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos». (UNESCO, 2005, p. 14).

Una escuela inclusiva no debe homogeneizar, debe reconocer en ella la diversidad de los alumnos y alumnas desde diversos aspectos: sociales, físicos, culturales, psíquicos, temporales, etcétera. Debe desprenderse de la idea de que todos aprenden de la misma forma y con los mismos recursos, por ello, para abordar los contenidos podrá usar materiales concretos, semiconcretos, visuales, auditivos, sensitivos, etcétera, considerando las inteligencias múltiples y las distintas formas de alcanzar el conocimiento. No hay que olvidar que los y las estudiantes tienen distintos ritmos de aprendizajes que será necesario considerar para generar confianza en el estudiantado.

Todo lo antedicho nos lleva al diseño universal para el aprendizaje (DUA). Este explica por qué algunos estudiantes no aprenden los contenidos previstos. Propone una mayor flexibilidad del currículo y recurrir a diversidad de medios y materiales. El uso de la tecnología es un recurso que brinda diferentes formas de hacer llegar el conocimiento al estudiantado (Alba Pastor, 2011).

Para Antonieta Casanova (2011), el modelo de evaluación que seleccionemos debe tener como finalidad conocer a los estudiantes, sus fortalezas y debilidades, permitir que el docente haga los ajustes necesarios en su planificación, motivar a los estudiantes valorando sus logros y atender a la diversidad del grupo a evaluar. Hoy el niño no debe saber todo, porque es imposible y la tecnología nos facilita su acceso.

De acuerdo a la Red Global, el aprendizaje profundo parte de la premisa de que el alumnado debe desarrollar algunas habilidades básicas para el futuro. Estas son denominadas *competencias* y son seis (6C): creatividad, colaboración, ciudadanía, comunicación, carácter y pensamiento crítico. Nos centraremos en:

Ciudadanía: para pensar los problemas a nivel mundial y promover la resolución de problemas complejos y ambiguos de la vida real (Cuadernillo de Trabajo. Red Global de Aprendizajes, 2018, p. 27).

Comunicación: una de las carencias a nivel institucional, especialmente la escritura. Nuestro propósito es que el niño y la niña se apropien del texto, el cual responde a intencionalidades y usos determinados. Se trabajará a partir de los géneros discursivos y sus distintas intenciones: narrar, explicar y persuadir.

Actividades propuestas

En dupla pedagógica de maestra secretaria y maestra de 6.º, se consideraron varias actividades tendientes al desarrollo de las macrohabilidades comunicativas con énfasis en la escritura.

Actividades con sexto año

- Se propone realizar una actividad para identificar problemas en el ámbito de la escuela, del barrio, de la comunidad, que puedan ser solucionados, o que puedan mejorar, gracias a la intervención del alumnado. La propuesta pretende que se visualicen como diferentes pero con similitudes, con fortalezas y debilidades, destacando la importancia de ser diferentes a partir de un video disparador.
- Se trabaja el concepto de inclusión. Se observan videos relacionados con las temáticas y se reflexiona en torno a las siguientes preguntas: ¿Se considera a las personas con igualdad de derechos? ¿Cómo podemos mejorar desde la escuela?
- Se realizan debates a partir de un texto o cuento.
- Se centra la discusión en la realidad de la escuela: ¿Qué población concurre? ¿La escuela fue pensada para recibir la diversidad? ¿Para quiénes no fue pensada? ¿Por qué? Se recorre el centro educativo y se evalúa la accesibilidad.
- A partir de la visita se plantea la pregunta: ¿Podemos hacer más inclusiva nuestra escuela?
- Se crea un proyecto, pensando qué personas pueden ayudar a lograrlo y las actividades para trabajar con cada clase del turno.
- Se realizan historietas en Pixton, se registran y publican trabajos en foro y en archivos en Creaz.
- Finalmente se autoevalúa la actividad mediante rúbricas: ¿somos una escuela que incluye?

Actividades con otras clases

- Se realiza una actividad inicial de acercamiento de los grupos, mediante propuesta lúdica: juego *Con los ojos vendados*. Se registra lo que sintieron en la experiencia, mediante representación gráfica y escrita con el andamiaje de los alumnos de 6to. año.
- Se realizan talleres trabajando con programas de tabletas que abordan la escritura: paquete de LibreOffice, WPS, Mapas mentales. Los alumnos de 6.º realizan tutorías, que incluyen lectura de cuento, producción de afiches e historietas (Fototoon) a partir del texto, realización de un cuento en formato digital, trabajo con el programa Scratch, realización de la recensión de un corto.
- Se trabaja en producciones en formato digital (procesador de texto de LibreOffice y KolourPaint), promoviendo ideas para, por medio de afiches o textos argumentativos, favorecer la inclusión. Se crean pequeños grupos con una tableta y se utiliza la app de Lenguaje de Señas. En el horario de canto se aprende una canción que será acompañada con el lenguaje de señas.

Actividades de cierre

- Se publica en la página web de la escuela la narración de las actividades realizadas y las producciones escritas y audiovisuales realizadas en todo el recorrido. Se invita a las familias a la institución, donde los alumnos enseñan a entrar al blog y a dejar comentarios y reflexiones.

Análisis de la propuesta

El proyecto fue pensado para realizarse en el transcurso del año lectivo, con todas las clases del turno. Tanto las docentes como los alumnos y las alumnas de 6.º planearon varias actividades, las que constantemente trataron de enriquecer.

Al estar enmarcadas en una propuesta de aprendizaje profundo, se debe analizar el impacto de las actividades en los actores involucrados. La comunidad será escuchada en instancias finales: en clases abiertas y en participaciones en el blog.

En cuanto a la voz de los y las estudiantes, al solicitarles una autoevaluación, retomando la evaluación inicial como punto de partida, vieron avances en las dimensiones trabajadas. Los niños y niñas se sienten más seguros y cómodos, hecho que se ve reforzado y retroalimentado por la predisposición positiva con la que son recibidos por los alumnos y alumnas de las demás clases.

Se promovió la reflexión en cuanto a qué aprendieron de las actividades realizadas y de las herramientas digitales que tuvieron la oportunidad de usar. De qué manera esas herramientas los y las ayudaron a aprender y enseñar. También se preguntó qué compañero o compañera fue importante en su proceso de enseñanza-aprendizaje y por qué. Hubo respuestas que se enfocaron en describir los hechos y también quienes realizaron reflexiones más profundas. Si bien se preguntó en singular, la mayoría coincidió en que lo importante para el avance en su proceso de aprendizaje fue todo el grupo.

En lo que respecta a la voz de los docentes, en primer término, las docentes que llevamos a cabo el proyecto nos cuestionamos cuál era la relación existente entre el desarrollo de las competencias de aprendizaje profundo y el conocimiento del alumnado de los contenidos curriculares. Al evaluar nuestro rol, entendemos que intentamos tomar un papel de activadoras de los aprendizajes. En cuanto a los ambientes de aprendizajes tratamos de salir de las aulas, utilizar otros espacios del local escolar. Nos propusimos construir procesos de trabajo colaborativo y desarrollar habilidades sociales. En lo que a nuestras prácticas pedagógicas respecta, planificamos, diseñamos actividades y procesos de aprendizaje

utilizando modelos y prácticas basadas en la evidencia, documentamos con registro fotográfico, por medio digital y con trabajo en formato papel los distintos momentos del proyecto. Al evaluar el apalancamiento digital, consideramos que nos centramos en propiciar procesos de aprendizaje a través de lo digital. Con las TIC que utilizamos se logró aumentar la motivación tanto de los alumnos y alumnas tutoras como de los tutores y tutoradas. Pero nuestro objetivo es analizar si hubo verdaderos cambios como resultado de estas experiencias enmarcadas en el proyecto de inclusión. Aunque estamos en proceso, vemos resultados positivos tanto en el alumnado como en el colectivo docente, que aportan ideas y experiencias. La dirección apoya y promueve nuestra labor.

Conclusiones o reflexiones

El proyecto buscó que se hiciera visible el problema de la inclusión y que la comunidad educativa reflexionara sobre este. Como educadores no renunciamos al sueño de una sociedad más inclusiva, y empezamos a trabajar y formar en una escuela para todos, donde la riqueza está en la diversidad. Si existen sueños es porque eso que se anhela está pendiente, es algo que deseamos y que no se ha logrado aún. De estos sueños nace la responsabilidad. Nosotros tenemos la responsabilidad de lograr una sociedad más justa, respetuosa, equitativa. No es fácil de lograr, pero hacia allá vamos.

Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, Carmen, et AL. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.*
- ARNAIZ, Pilar (2000). Educar en y para la diversidad. Extraído de: Soto Pérez, Francisco y López Navarro, Juan (2000). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- CALDERÓN, Ignacio [mesas NEE] (12 de setiembre de 2016). Entrevista sobre familia y discapacidad [Archivo de video].
- CASANOVA, María Antonia (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 4, n.º 1. pp. 79-89.
- DEL TORTO, Daniel (2017). *La inclusión educativa en clave de interpelación de los procesos escolares.* Conferencia de apertura, Curso Educación inclusiva, un camino a recorrer. Montevideo.

- ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*
- FRIGERIO, Graciela (21 de abril de 2011). Un educador debe empeñarse en desmentir profecías de fracaso escolar [Blog]. La Red 21.
- FULLAN, Michael, y QUINN, Joanne (2016). *Coherencia. Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas*. Uruguay: Red Global de Aprendizajes.
- MESSIOU, Kyriaki, y AINSCOW, Mel (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 446.
- ONU (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Washington.
- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES (2018). Cuadernillo de trabajo 2018. Uruguay.
- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES (2018). Instructivo Módulo Rúbricas. SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes). Uruguay.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

Intervención pedagógica en el desarrollo de la conducta y las emociones: narración de una experiencia escolar inclusiva

Matilde Pesquera Soubes
Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

El siguiente trabajo intenta que se comprenda el rol del maestro de apoyo en pro de la educación inclusiva.

La intervención pedagógica en el desarrollo de la conducta y las emociones nos acerca a comprender qué sienten el niño y la niña hacia el saber, para pensar desde una mirada igual. Se trabaja en el marco del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y se planifica en función de cada situación particular, ya que cada propuesta varía según el grupo en que se aplique. Se abordan los conceptos de igualdad, diversidad, diferencia, inclusión, regulación y autorregulación emocional.

PALABRAS CLAVE

inclusión, DUA, modalidad participativa, emociones

MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de trabajar la educación inclusiva, se llevó adelante un proyecto de intervención con docentes, niños, niñas y familias que estimulara el trabajo con las emociones infantiles y de los diferentes actores involucrados.

El diseño universal aplicado a la enseñanza y el aprendizaje escolar implica replantear las viejas planificaciones y estrategias implementadas para todos iguales, de modo uniforme, donde el estudiante con discapacidad recibe una *adecuación curricular* diferente al resto. El diseño universal implica estructurar propuestas didácticas complejas y flexibilizadas que considere a la diversidad de intereses, de capacidades y de formas de aprender, en el aula común de todos, con todos y en todo momento. Enfocar la enseñanza desde el diseño universal para el aprendizaje es una tarea innovadora que demanda: una evaluación de cada singular contexto áulico, para detectar las necesidades de los estudiantes, sus formas y ritmos de aprender; un diseño, desarrollo y

evaluación curricular flexible para todos, que contemple las diversas formas de aprender en el aula común inclusiva, entre niños/niñas y jóvenes con y sin discapacidad, priorizando el trabajo colaborativo; se promueva la autodeterminación de todos los estudiantes, generando prácticas pedagógicas autogestionadas; una institución que incorpore en su Proyecto Curricular Institucional el enfoque inclusivo y el diseño universal, tanto en su planificación como en su gestión institucional; se hagan accesibles los espacios, los recursos materiales y comunicacionales (Yadarola, 2013).

Como proceso, la educación inclusiva implica una construcción que es posible desarrollar en este ámbito microeducativo, a pesar de las limitaciones del contexto, lo que de hecho se observa en muchas escuelas que hoy son realmente inclusivas en nuestro medio. (Yadarola, 2016, p. 7)

El abordaje de lo emocional en el aula es considerado de suma importancia construir el deseo de aprender y para mejorar la comunicación entre los participantes del hecho educativo.

De acuerdo a lo establecido por la Inspección Nacional de Educación Especial en los últimos años, la educación es inclusiva cuando la red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo favorece los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, con dificultades para aprender y altas capacidades. Se desarrolla con una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una escuela con todos, para todos y cada uno (Protocolo de Inclusión Educativa, 2013).

Se trata de una clase común, un aula común que pertenece a todos/as, porque todos/as tienen los mismos derechos.

Atendiendo a las funciones propias del maestro de apoyo (Comunicado 20 de Educación Especial, 2012), se busca a través de este proyecto ampliar el trabajo personalizado y el desarrollo de estrategias en contextos áulicos, o sea, que se trabaje en conjunto con los docentes, y no en forma separada o aislada de clase para promover la Inclusión de todos los niños y niñas, independientemente de las barreras para el aprendizaje que presenten.

Para llevar a cabo este trabajo conjunto y pensando en la educación inclusiva de los niños y niñas en el aula regular, entiendo que el grupo es el instrumento privilegiado para observar las reacciones de cada niño/niña, así como sus vivencias cotidianas.

Propuestas de la actividad

Las propuestas se llevan adelante con todos los niños y niñas del aula regular, no solamente con los que concurren específicamente a la clase de apoyo, considerados incluidos. No solamente se trabajan las emociones sino también la lectura y la escritura.

Se presentarán y analizarán dos experiencias para que se aprecie su potencialidad y viabilidad en las aulas de Primaria cuando se trabaja con una mirada inclusiva.

Experiencia n.º 1: Trabajo con el cuento «El pájaro del alma»

Se trabajó con el cuento «El pájaro del alma», de Mijal Snunit.

Este cuento aborda el tema de las emociones. De alguna forma, el cuento permite escuchar a ese *pájaro del alma* para identificar emociones con los alumnos, echando a volar la imaginación para que puedan conectarse con sus propias emociones.

En primer lugar, se exploró el cuento a partir de sus componentes paratextuales: tapa, contratapa, título, imágenes. Se buscó generar una suerte de «lluvia de emociones» de carácter espontáneo: qué van sintiendo los niños frente a las imágenes observadas. En el acto de lectura en voz alta, se apeló al lenguaje gestual como forma de maximizar y minimizar aspectos mencionados en el texto, planteando preguntas del tipo: ¿Han vivido algo parecido a lo que sucede en el cuento?

Luego de leer el texto, se propuso que, en una hoja dividida en dos, cada niño dibujara y/o escribiera las emociones relacionadas.

Posteriormente, se presentó *el cajón de las emociones*. Mirando la imagen, debieron asociar cada cajón con un color y ponerle un nombre.

Luego cada niño generó sus cajones y se puso en común lo que cada uno reflexionó, buscando entender que existen varios colores en cada uno y depende de nosotros sostenerlos en paz.

Posteriormente, se trabajó con mandalas de colores. Cada color simboliza una sensación. El color lo definió cada uno y en función de ese color escribe y dibuja.

Después cada uno expresó lo que dibujó y por qué. Al final se trabajó con corazones de colores para formar un mandala de emociones de cada grupo.

Experiencia n.º 2: Visionado de películas

Se trabaja con una película para generar experiencias en educación emocional, y no solamente por el mero hecho de apreciarlas.

Intensamente (película estadounidense de animación por computadora en 3D producida por Pixar Animation Studios, 2015).

Trata de la importancia de reconocer las emociones para tener una salud mental óptima y de cómo las emociones forman nuestra personalidad.

En la película podemos ver en acción cinco emociones: alegría, tristeza, miedo, disgusto e ira. Se ha visto que nuestras identidades están definidas por emociones específicas, que determinan cómo percibimos al mundo, cómo nos expresamos y cómo otras personas responden hacia nosotros (Williams de Fox, 2014).

Análisis de la propuesta

Al adquirir mayor comprensión de sus emociones y estados afectivos, el niño logra una mayor conexión con sus aspectos internos, lo que no quiere decir que pueda regular su conducta, pero sí le brindará la oportunidad de conocerse a sí mismo. Que desconozca la manera de expresar adecuadamente sus emociones es un factor que obstaculiza la autorregulación de su conducta.

Al trabajar en educación inclusiva, mirar al otro como un igual no es fácil y escuchar y ver que sienten y viven situaciones como los demás los acerca a comprender su situación como aprendices. En ocasiones no solo se perjudica la convivencia dentro de la escuela sino fuera, como en el ámbito familiar y demás entornos en los cuales el niño se desarrolla; puesto que hay normas y actitudes que rigen la convivencia social y que desde la infancia deben ser enseñadas y aprendidas para propiciar una relación armónica. Para que el aprendizaje sea significativo debe existir un vínculo entre escuela y cultura, por lo que la participación de la familia en la escuela es indispensable para que el alumno obtenga ayudas para convivir de manera armónica en los contextos en los que se desarrolle, es indispensable que todos los aprendizajes tengan un seguimiento por parte de la escuela y la familia. A través de estas experiencias he tratado de focalizar no solamente en lo conceptual, sino también en construir una nueva forma de trabajar a partir de lo emocional para favorecer un aula inclusiva donde todos seamos iguales. Parafraseando a Skliar, «hacer visibles a los invisibles».

Como fortalezas de la actividad se destaca el haber implementado un modelo (DUA) para una educación inclusiva. En cada propuesta se despliegan sensaciones distintas, las que son compartidas por los participantes de cada actividad. Los docentes logran conocer mejor a los niños y niñas en sus opiniones y acciones y en cada reflexión se acerca al diferente «como un igual», aspecto que es muy importante para un aula que piensa en la educación realmente inclusiva.

En cada instancia con los niños es placentero en mi rol conocer y aportar para «mirar» a partir del amor y complementar el trabajo docente, así como ver el disfrute de cada actividad e intervenir en clase de forma diferente a la cotidiana. En el ámbito familiar, es una instancia que promueve acompañar en el hogar el proceso realizado desde la escuela, y seguir pensando en casa fortalece el vínculo familia-escuela.

En la instancia trabajada se aprende y se entiende el lugar de cada aprendiz y es eso lo que nos complementa para seguir pensando propuestas que acerquen a los niños y niñas a sus vivencias y a las de los otros.

Reflexiones finales

En el horizonte está el compromiso de todos para hacer realidad una *cultura inclusiva* que es, simplemente un *modo de vida*, pero social y humanamente más necesario.

El aula común debe estructurarse como el aula de todos, con todos y en todo momento para constituirse como un aula inclusiva, que enseñe en y para la diversidad. Más que hablar sobre la *diversidad*, acerca del otro, sobre el otro, tenemos que aprender a conversar *con* el otro, a habilitar que los otros conversen entre ellos mismos y sobre todo a *escuchar*, lo que es fundamental en el marco del diseño universal de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA–CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2012). Inspección Nacional de Educación Especial. Comunicado n.º 20 del 2 de noviembre de 2012.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA–CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2013). Protocolo de Inclusión Educativa. Circular de Inspección Nacional de Educación Especial.
- DABAS, Elina (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, Graciela (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable, en Frigerio, G., Baquero, R., y Diker, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- FRIGERIO, Graciela, y POGGI, Margarita (1992). *Cara y ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel.
- FRIGERIO, Graciela, y POGGI, Margarita (1998). Requisitos para exploraciones y registros, en *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- GOLEMAN, Daniel (1999). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- MERESMAN, Sergio (2016). *La exclusión empieza en la familia*. Curso Educación inclusiva, un camino a recorrer: conferencia 27 de octubre de 2016.
- MEC y MIDES (2017). *Protocolo de educación para la inclusión de personas con discapacidad*.

- MORÍN, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- ONU (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*.
- ROSE, David, y WASSON, Jenna (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. CAST Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield.
- SKLIAR, Carlos [Flacso Argentina]. (3 de mayo de 2013). La escena está servida [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/RWBCB-oOvXk><https://youtu.be/RWBCB-oOvXk>.
- SKLIAR, Carlos (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teias*.
- SKLIAR, Carlos (2016). El lenguaje de la norma y los individuos frágiles. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12.
- SKLIAR, Carlos (2017). *El relato de la inclusión entre los testimonios biográficos, los lenguajes jurídicos y las respuestas pedagógicas*. Curso Educación inclusiva, un camino a recorrer: conferencia 26 de mayo de 2017.
- SNUNIT, Mijail (1993). *El pájaro del alma*. Fondo de Cultura Económica.
- WILLIAMS DE FOX, Sonia (2014). *Las emociones en la escuela. Propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: Aique Educación. Colección Neurociencias y Educación.
- YADAROLA, María Eugenia (2013). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. *Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Fundación Tigre.
- YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.
- ZELMANOVICH, Perla (2017). Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójico, conferencia en curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. 5ta. Jornada presencial. Montevideo, 21 de julio de 2017.

Estrategias de lectura en segundo grado

Patricia Orlando

Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

El presente trabajo tiene como ámbito de intervención la enseñanza de la lectura en un grupo de segundo año, con la óptica del diseño universal para el aprendizaje. La maestra de apoyo lleva adelante la secuencia *Estrategias de lectura en segundo grado*, en acuerdo con la docente de referencia del grupo.

Se elige un proyecto en torno a la lectura debido a que en los primeros años escolares, la adquisición de la lectura tiene un papel fundamental en las posibilidades de las niñas y los niños de comprender y desenvolverse satisfactoriamente, tanto a nivel escolar como social. «La alfabetización contribuye positivamente al fomento de su autonomía, propiciando su autoestima, independencia económica y emancipación social» (ANEP, 2016, p. 14).

PALABRAS CLAVE

enseñanza de la lectura, estrategias, práctica de la enseñanza, educación especial, diseño universal para el aprendizaje

MARCO TEÓRICO

A partir de la inclusión

En una época en la que se evidencian avances constantes en la consagración de derechos y mejoras en la calidad de vida de todas las personas, la educación inclusiva nace como un nuevo paradigma, que la impulsa como derecho humano fundamental, buscando garantizar el acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. El nuevo paradigma implica un profundo cambio en las instituciones educativas, ya que se instala en ellas el modelo de la diversidad. Este modelo supone el reconocimiento de la singularidad de cada alumno y alumna como un valor.

«La educación inclusiva debe reestructurar la institución educativa común y el aula común para enseñar a la diversidad de capacidades, de género, de características socio-culturales, etcétera» (Yadarola, 2013, p. 1). Una escuela que promueve y garantiza la igualdad de oportunidades y atiende a la diversidad del alumnado requiere nuevas formas de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una forma de hacer frente a esta exigencia es el diseño universal para el aprendizaje (DUA) desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST).

La idea que subyace al diseño universal para el aprendizaje es que es necesario desarrollar un currículo que brinde oportunidades para que todo el alumnado alcance los aprendizajes necesarios y desarrolle sus capacidades. Se trata de lograr un currículo más flexible, en las propuestas, los materiales, las técnicas y las estrategias que despliegan los docentes, rompiendo la dicotomía entre la niñez con discapacidad y problemas para aprender, y la niñez sin discapacidad ni problemas para aprender.

A partir de la lectura

La secuencia planificada se orienta a enseñar a leer. El Programa de Educación Inicial y Primaria define la lectura como:

un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor; que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. (ANEP, 2008, p. 47)

La secuencia forma parte de un proyecto alfabetizador más amplio, en el marco del cual se planifican intervenciones para estimular y favorecer en el alumnado la puesta en práctica de diferentes estrategias de lectura que le permitan acercarse al significado del texto.

Isabel Solé se refiere a la importancia de entender la enseñanza de la lectura como proceso, y distingue tres subprocesos: antes de leer, durante la lectura y después de leer.

La misma autora señala la importancia del docente como modelo; «sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto» (Solé, 1992, p. 66). La lectura a partir del maestro «implicaría mostrar al niño la manera en que los adultos utilizan la lectura» (Dubois, 2005, p. 26). Wray y Lewis (2000) plantean la importancia de que el docente muestre cómo toma notas y así dar cuenta de los «tres momentos clave de esta actividad» (p. 107).

Propuesta de actividad

La experiencia se desarrolla en un grupo de una escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de la periferia de la ciudad de Montevideo. Es un grupo diverso que representa el universo de los grupos de la escuela; ya que en el aula se encuentran niños/as con diagnóstico de discapacidad, con problemas para aprender y niños/as que avanzan en su proceso de aprendizaje según «lo esperado» para el grado escolar en el que se encuentran.

Se presentan a continuación las cuatro primeras actividades de la secuencia *Estrategias de lectura en segundo grado*, que se desarrolla tomando como eje cuatro libros del escritor Ricardo Alcántara, que comparten un mismo personaje.

Sesión	Actividades	Contenidos	Competencias
1 y 2	Se les propondrá a los niños y niñas la lectura de los textos <i>Óscar y la mentira</i> y <i>Óscar tiene frío</i> , para estimular el desarrollo de estrategias lectoras a partir de la dinámica: los cuatro hermanos. Esta propuesta supone el trabajo en forma grupal con cuatro personajes presentados como hermanos, cuyos nombres son: <i>¿Qué sé?</i> , <i>¿Qué imagino?</i> , <i>¿Qué ocurrió?</i> y <i>¿Qué enseña?</i> Cada una de estas preguntas apunta al despliegue de varias estrategias de lectura y al desarrollo de distintos niveles de lectura: literal, <i>inferencial</i> y crítica. Las docentes registrarán las ideas del alumnado en un papelógrafo.	La verificación del texto leído. Las inferencias a partir de elementos verbales e icónicos.	Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. Identificar el tema del texto (lectura literal). Localizar información en un lugar del texto (implícito local). Establecer comparaciones entre dos textos (lectura crítica).
3	Se invitará a las niñas y niños a leer el texto <i>Óscar ya no se enoja</i> , para estimular el desarrollo de estrategias lectoras a partir de la dinámica: los cuatro hermanos. Se registrarán las ideas del alumnado en un papelógrafo.		

Sesión	Actividades	Contenidos	Competencias
4	Se les propondrá a los niños y niñas la lectura del texto: <i>El secreto de Óscar</i> , para estimular el desarrollo de estrategias lectoras a partir de la dinámica: los cuatro hermanos. Se trabajará en grupos, usando fotocopias de la tapa del libro y registrando en el papelógrafo las respuestas a los primeros interrogantes para luego trabajar en forma colectiva con la pregunta ¿Qué ocurrió? Finalmente, se invita al alumnado a contestar en forma colectiva un nuevo interrogante ¿Qué enseña?		

Recorrido didáctico tentativo de la cuarta actividad:

- Se presentará al alumnado los papelógrafos usados para guardar memoria sobre lo trabajado en las sesiones anteriores.
- Se propondrá recordar brevemente el contenido de los libros leídos en las instancias de trabajo: *Óscar tiene frío*, *Óscar y la mentira* y *Óscar ya no se enoja*.
- Se promoverá el trabajo en equipos utilizando la tapa del libro *El secreto de Óscar*: los grupos deberán responder los dos primeros interrogantes: ¿Qué sé? ¿Qué imagino?
- Se realizará la puesta en común.
- Lectura del libro por parte de la docente.
- Se trabajará en forma colectiva a partir del planteo del último interrogante: ¿Qué ocurrió?, brindando la oportunidad de verificar o corregir las hipótesis planteadas por los grupos.

Análisis de la propuesta

Se conforman grupos de tres o cuatro niños y niñas con un criterio intencional: la diversidad; cada equipo representa a pequeña escala al grupo en su conjunto y por lo tanto un lugar en el cual es posible aprender del otro, de sus fortalezas y diferencias.

Al comenzar la propuesta se retoma lo trabajado en sesiones anteriores, tomando como punto de partida los papelógrafos con el registro de lo abordado y los libros leídos. Sistemáticamente durante la secuencia se les plantean los niños y las niñas cuatro preguntas, que toman la forma

de cuatro personajes denominados *los cuatro hermanos*: ¿Qué sé? ¿Qué imagino? ¿Qué ocurrió? y ¿Qué enseña?

Antes de la lectura es importante explicitar los conocimientos previos del alumnado e intervenir para organizarlos por temas o interrogantes. Las dos primeras preguntas comprendidas en la propuesta suponen trabajar en la activación de los conocimientos previos y en el desarrollo de inferencias: ¿Qué sé? ¿Qué imagino?

En las sesiones anteriores, las dos primeras preguntas eran contestadas en forma colectiva a partir de la intervención de la docente de apoyo; en esta ocasión esos primeros interrogantes son contestados en pequeños grupos de trabajo. Este cambio es una decisión didáctica, ya que se apunta a generar instancias de apropiación de las estrategias modelizadas por la docente en otras sesiones.

A lo largo de la primera parte de la propuesta, las dos docentes intervienen en los equipos para estimular la participación de todas las niñas y los niños. Formulan oralmente las preguntas que el alumnado tiene escritas en el papelógrafo, ya que siguiendo el diseño universal para el aprendizaje se proporcionan diversas opciones para la comprensión: el lenguaje y los símbolos.

Luego de la primera instancia en grupos se socializa lo que cada equipo registró por escrito, dando nuevamente oportunidades para que todos puedan participar, brindando múltiples medios para la acción y la expresión, ya que «algunos pueden ser capaces de expresarse bien con la escritura, pero no en el discurso oral y viceversa» (CAST, 2008, p. 27).

Después, la docente de apoyo lee el libro para todo el grupo, mostrando las imágenes que acompañan el texto, porque algunas niñas y niños comprenden mejor «el significado de la información de forma visual o auditiva que en un texto impreso» (CAST, 2008, p.14). Durante la lectura es importante que el alumnado tenga claro el objetivo que la guía —en este caso poder disfrutar de los textos y contestar luego de la lectura los dos interrogantes restantes: ¿Qué pasó? y ¿Qué enseña?—, así como que pueda ir identificando palabras o ideas claves, que luego relacionará para construir la comprensión de lo leído.

Al finalizar, la maestra de apoyo plantea «¿Qué ocurrió en el cuento? ¿Quién me cuenta qué sucedió al final?». Esta instancia colectiva fomenta el intercambio para construir el significado de lo leído entre los lectores que conforman el grupo; «la interacción entre la lectura [...] y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida» (Colomer, 2014, p. 135).

La propuesta se cierra con un último interrogante: ¿Qué enseña?

Reflexiones finales

La secuencia se planifica siguiendo el diseño universal para el aprendizaje, por ello tiene en cuenta desde el inicio el valor de la diversidad del alumnado considerando a cada uno, sus tiempos, sus formas de aprender y sus necesidades educativas.

Se valora como una de las fortalezas de esta propuesta el trabajo conjunto entre la maestra de referencia y la docente de apoyo, al atender lo establecido en la circular n.º 58, de junio de 2014: «Desarrolla su función en apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar, a la institución y a la familia actuando participativamente con los docentes de aula y todos los integrantes de la comunidad educativa» p. 7.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2008). *Programa para Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>.
- ANEP (2014). Circular n.º 58, CEIP, junio de 2014. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf.
- ANEP (2016). *Documento base de análisis curricular*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf.
- ARNAIZ, Pilar (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco y López Navarro, Juan. *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel (2004). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/CSIE. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. OEI / FUHEM—Traducido y adaptado por: Echeita, Gerardo; Muñoz, Yolanda; Simón, Cecilia, y Sandoval, Marta. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>.
- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0 [Universal DesignforLearning (UDL)]. Wakefield, MA: Autor. En línea: http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseño_Universal_de_Aprendizaje.pdf.
- COLOMER, Teresa (2014). La adquisición de la competencia literaria, en

- C. Lomas (ed.) *Fundamentos para la enseñanza comunicativa del lenguaje*, pp. 121-138. España: Graó.
- DUBOIS, María Eugenia (2005). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- FREIRE, Paulo (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.). México: Siglo Veintiuno.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens.
- MARTÍNEZ, María Cristina (mayo, 2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?, trabajo presentado en el *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura*, México.
- MESSIOU, Kyriaki, y AINSCOW, Mel (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 446; pp. 42-45.
- ONU (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- PODER LEGISLATIVO (2010). Ley 18651. Protección integral de las personas con discapacidad. Montevideo, 19 de febrero de 2010. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3304662.htm>.
- ROSENBLATT, Louise (1996). Teoría transaccional de la lectura y la escritura, en Linda Flower y John Hayes (eds.) *Textos en contexto 1*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- WRAY, David, y LEWIS, Maureen (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- YADAROLA, María Eugenia (2013). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. *Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Fundación Tigre.
- YADAROLA, María Eugenia (2015). Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje de todos, en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down: Participando sin barreras*. 24-25 de mayo de 2015. Tigre, Argentina. Fundación Tigre para la Inclusión y Asociación Autodeterminación e Inclusión.

Hacia una educación inclusiva: el arte de incluir

María Beatriz Almada y Natalia Yaqueline Silva
Escuela primaria de Rivera

RESUMEN

Este trabajo aborda la educación inclusiva utilizando el arte como herramienta para fomentarla en el aula. Se implementa así el proyecto *Hacia una educación intercultural: el arte de incluir*, basado en la película sugerida por Carmen Alba Pastor¹² *Rosso come il cielo*.

El hilo conductor de la propuesta es el cine. El producto, la adaptación del cuento «El monstruo de colores» de Anna Llenas, convertido en un cine experimental con la creación y experimentación de sensaciones que allí se apreciarán.

PALABRAS CLAVE

inclusión educativa, educación intercultural, currículo diversificado, diseño universal para el aprendizaje, arte de incluir

MARCO TEÓRICO

Inclusión educativa

Para hablar de educación inclusiva, debe recordarse el término *integración*. Según la Real Academia Española, integrar es «hacer que algo o alguien pase a formar parte de un todo». El concepto de *educación inclusiva* va más allá, ya que está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

La *educación inclusiva* puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las

12 Carmen Alba Pastor en videoconferencia «Pensar desde la diversidad, hacer el currículum accesible para todos».

actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Arte como herramienta de cambio

Para profundizar en el arte como estrategia de educación inclusiva será indispensable hacer referencia al término *cultura*.

Cuche (1996) menciona: «Si bien todas las poblaciones humanas poseen el mismo bagaje genético, se diferencian por sus elecciones culturales, ya que cada una intenta soluciones originales para los problemas que se plantean». La cultura, entonces, es esencialmente humana: el hombre con ella transforma el entorno, se adapta a él y lo adapta a sí.

Vigna (2008) nos explica que el objetivo de acercar el arte a la escuela es promover la integración social, la ciudadanía, el respeto por los derechos humanos, la interculturalidad y el desarrollo social, y que, ya sea a través de la danza, la pintura, la música o de un abanico inmenso de posibilidades de expresión artística y cultural, cada grupo pueda en distintas medidas transformar su realidad (p. 17).

Los conceptos de *arte e inclusión* están estrechamente relacionados, ya que el arte es uno de los medios más cálidos y sensibles para lograr la educación inclusiva.

Una forma muy importante de transmisión de la cultura universal en los tiempos actuales es el cine. Es un *auténtico imperio de los sentidos*, donde se ve y se oye, y su capacidad de rememoración hace además que se huela, se guste, se palpe y, en definitiva, se sienta.

Educación inclusiva y educación intercultural se presentan como parte de un modelo compatible e integrado, fundamentado en la diversidad cultural como riqueza. La apuesta por la educación intercultural se convierte en un motor de renovación pedagógica, propulsor del compromiso de todos los agentes implicados.

Currículo diversificado

Hablar de currículo es hablar de una temática muy importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El término *currículo*, históricamente polisémico, fue conceptualizado de acuerdo a las épocas y corrientes educativas.

Pilar Arnaiz (2005), en su artículo «Currículum y atención a la diversidad», menciona cómo dar una respuesta educativa acorde a todos y todas los alumnos y alumnas a través del currículo: «El currículum del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella...». Si partimos de lo expresado, un currículo debe ser flexible y abierto, permitir contemplar las necesidades educativas de todas las alumnas y los alumnos, por lo tanto, diversificado.

Propuesta de actividades

La propuesta de las actividades fue pensada para Primer Ciclo de una escuela primaria de Rivera que desde el año 2016 es integrante de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela, que recibe el apoyo de Centros de Recursos.

La institución cuenta con un total de 23 docentes y 282 niños/as, en dos turnos, y 37 de los alumnos presentan alguna de estas dificultades: ceguera, baja visión, TEA, síndrome de Down, llevan un implante auditivo, muestran trastornos de conducta, hiperactividad, pérdida repentina de memoria, síndrome de pánico, dificultad en el habla o dificultades de aprendizaje. De los/as niños/as incluidos, 23 cursan el Primer Ciclo del turno vespertino (donde se aplicarán las actividades).

Para cumplir con el objetivo y llegar al producto final de este proyecto, se plantean las siguientes actividades:

- Reunión del equipo con maestras de Primer Ciclo (inicial 4 y 5, 1.º, 2.º y 3.º grado).
- Ciclos previstos para cada nivel.
- Coordinación de las actividades:
 1. Sensibilización a partir de juegos y actividades (clase, grupos y ciclo), haciendo énfasis en el respeto y la diversidad.
 2. Exploración de ideas previas sobre cine: DUA utilizando los sentidos (realizado por cada nivel). Luego, trabajar a nivel aula con uno de los afiches de las películas presentadas en el DUA.
 3. Coloquio sobre lo trabajado en las semanas a nivel aula (exploración de ideas previas: afiche de una película): exposición de cada nivel compartiendo lo aprendido.
 4. Presentación y visionado de la película: *Buscando a Dory*. Trabajar a nivel aula con las características de los personajes aproximando la conceptualización y diferenciación de: capacidades, discapacidades y dificultades.
 5. Coloquio. Compartir las actividades realizadas en el aula: capacidades, discapacidades y dificultades.
 6. Presentación del audiocuento: «El monstruo de colores». Dialogar sobre personajes, trama, modificaciones necesarias para su transformación en una obra de cine experimental, recursos para expresar y hacer sentir emociones, experiencias, sentimientos, etcétera.
 7. Abordaje de las emociones presentadas en el cuento y trabajo a nivel aula con uno de ellos (4 años: rabia; 5 años: alegría; 1.º año: calma; 2.º año: tristeza y 3.º año: miedo).
 8. Taller con familias: Experimentar sensaciones con diferentes recursos, teniendo en cuenta la emoción adjudicada a cada grupo.

9. Socializar lo vivenciado en el taller según la emoción adjudicada anteriormente.
10. Trabajo por ciclo (grandes grupos): circulando por las estaciones de las *emociones*. Debates para seleccionar *sonidos, aromas, olores, sensaciones táctiles* para representar cada emoción.
11. División de equipos de trabajo para la representación de nuestro *cine* (para representar cada emoción y dentro de ella cada sensación, narradores). Ensayo y grabación de escenas y canción final «Divertimúsica. El monstruo de colores»: <https://www.youtube.com/watch?v=IieUUzZSXxU> <https://www.youtube.com/watch?v=IieUUzZSXxU>
12. Presentación de nuestro *cine experimental* a alumnos de Segundo Ciclo.

Análisis de la propuesta

Se parte del planteo realizado por Graciela Frigerio (en su trabajo «Inventarios, argumentos para ampliar lo pensable»), con una cita que forma parte de una carta que Freud escribió el 11 de setiembre de 1914 a Karl Abraham: «Antes mi manera de trabajar era otra, tenía la costumbre de esperar que una idea me viniera: ahora salgo a su encuentro». Esta cita refleja la situación vivenciada al asumir el reto que representan las sugerencias de Frigerio: salir al encuentro, huir de la inercia, salir de la zona de confort, buscar y encontrar. Encontrar alegrías, fortalezas, dificultades, esperanza, compañerismo, entusiasmo, nuevos saberes, experiencias, errores y aciertos; compartidos, experimentando así la coparticipación.

Al pensar la propuesta como un todo, es posible destacar más fortalezas que debilidades, ya que fue acogida por el colectivo docente, como lo titulado en el artículo de K. Messiou y de M. Ainscow, «La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar». En trabajos grupales, se involucran determinados valores inclusivos, como: igualdad, equidad, justicia, participación y respeto por la diversidad, entre otros.

En cuanto a relaciones humanas, se obtuvieron importantes logros, como la sensibilización del alumnado ante las diferencias y promoción de la igualdad de oportunidades entre todos, además de desarrollar nuevas creencias que permiten a docentes y alumnado eliminar algunas de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Otro aspecto de trascendencia fue desarrollar la inteligencia emocional, que lleva a los alumnos a regular sus emociones y colaborar en la promoción de competencias sociales y en la prevención de conductas problemáticas. El diseño universal para el aprendizaje consiste en el

motor propulsor de momentos placenteros, de efectiva participación y aprendizajes significativos, excelente motivador.

Una de las dificultades afrontadas fue la administración del tiempo disponible, que responde a la realidad de escuelas del siglo XIX, opuesto al modelo de educación inclusiva. En efecto, escuelas innovadoras necesitan más tiempo para desarrollar proyectos, lectura individual, trabajo en equipo. Este fue uno de los grandes retos a ser superado, que se logró, luego de diálogos y acuerdos, realizando actividades extracurriculares para coordinar, planificar y elaborar recursos.

Teniendo en cuenta lo mencionado por Skliar (2017), un docente valora la diversidad y trabaja con un currículo flexible y diversificado, variedad de métodos y recursos, integración disciplinar, coparticipación, coordinación con otros docentes y otras instituciones.

Un primer aspecto a mejorar en una segunda aplicación de esta propuesta sería enfatizar contenidos que se consideran importantes pero no fueron debidamente abordados.

También se valora aplicar más actividades con el diseño universal para el aprendizaje (DUA), lo que no fue posible por el escaso tiempo del que se dispuso.

Un tercer aspecto sería extender el proyecto a todos los grados de la escuela, para permitir que todos los ciclos sean incluidos. Se tiene en cuenta que todos los actores involucrados deben estar comprometidos con el concepto de articulación, pues constituyen el pilar fundamental entre los ciclos.

Reflexiones

En palabras de Souto (1993), «Un grupo nace y existe, entonces, desde la materialidad externa (relaciones entre espacio, tiempo, institución u organización, personas, etc.) y desde las representaciones internas, en un proceso dinámico y dialéctico».

En un ambiente dinámico, incierto, inestable, altamente competitivo, se valora la construcción de un grupo de trabajo responsable y comprometido con la educación inclusiva.

Utilizar el arte como hilo conductor hizo posible no solo unir a las personas dentro de un mismo espacio, sino trabajar desde las diferencias, olvidando prejuicios y hostilidades. Como expresa Skliar, «No hay que estar preparado, sino disponible» para dicho camino.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel, y BOOTH, Tony (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI Fuhem, pp. 38-43.
- ANEP-CEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Uruguay: Rosgal.
- ARNAIZ, Pilar (2005). Currículum y atención a la diversidad, en *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. España.
- CUCHE, Denys (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 5-6. [1966]
- ECO, Umberto (1996). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- GÓMEZ, María Soledad y CARVAJAL, Daniel (2015). *El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2007). Comisión de educación y arte. *Aportes al debate educativo*. Montevideo: Tradinco.
- SKLIAR, Carlos (2017). *El relato de la inclusión entre los testimonios biográficos, los lenguajes jurídicos y las respuestas pedagógicas*. Curso Educación inclusiva, un camino a recorrer: conferencia 26 de mayo de 2017.
- SOUTO, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- VIGNA, M. Agostina (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) ¿es la llave que garantiza la verdadera educación inclusiva?

Andrea Carolina Arévalo Ríos y Silvana Noemí Villarreal Valero
Escuela primaria de Paysandú

RESUMEN

Se parte del análisis de la circular n.º 6 de Inspección Técnica y de los pilares básicos que allí se mencionan, con énfasis en el de la inclusión. Se conceptualiza qué es la inclusión y se la vincula con los conceptos de zona de desarrollo próximo, inteligencias múltiples y diversidad, por ser los fundamentos del diseño universal para el aprendizaje (DUA), un nuevo enfoque que podría garantizar la real educación inclusiva y que permitiría al alumnado acceder a los contenidos del currículo.

Se analizan los principios básicos del DUA y su impacto en las prácticas áulicas. Posteriormente se describe una propuesta concreta.

PALABRAS CLAVE

inclusión, diversidad, diseño universal para el aprendizaje

MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva enseña a la diversidad, a todos dentro de la escuela y el aula común, respetando ritmos y modos de aprender, para lo cual la enseñanza y el currículo deben flexibilizarse.

Yadarola, 2016

Esta perspectiva busca reducir las barreras para el aprendizaje y posibilitar el acceso equitativo a una educación de calidad. Esta nueva forma de mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje se vincula estrechamente con una nueva propuesta pedagógica denominada diseño universal para el aprendizaje (DUA). Se fundamenta en la inclusión, la atención a la diversidad,

el concepto de zona de desarrollo próximo¹³ propuesta por Lev Vygotski (1931) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner¹⁴ (1993).

Los principios de esta metodología se basan en la neurociencia, la psicología cognitiva y los aportes actuales sobre el funcionamiento del cerebro. Al respecto, Alba Pastor (2004) menciona que durante el proceso de aprendizaje en el cerebro intervienen tres subredes que se comportan de diferentes formas en el momento de procesar la información. Ellas son: las de reconocimiento, que procesan la información; las *redes estratégicas*, que planifican, ejecutan y monitorean las tareas motrices y mentales y las *redes afectivas*, que se relacionan con la motivación y están influidas por los intereses, el estado de ánimo o las experiencias previas. Según Rose y Meyer (2002), los principios que sustentan el DUA, son

1. La forma en la que se accede a la información

Este principio se vincula estrechamente con la subred de reconocimiento, una de las que se activan e intervienen en el aprendizaje, pero que difieren de un estudiante a otro. Al reconocer que existen diferentes formas de acceder y percibir la información por parte del alumnado, es necesario pensar en propuestas variadas para presentar la información, en las que se considere la diversidad de formatos y canales que les permita a los estudiantes acceder a ella.

2. La forma en la que se expresa la información

Este principio se vincula con las redes estratégicas, que son propias de cada estudiante, ya que cada uno organiza y comunica lo comprendido o aprendido mediante diferentes vías. Al proporcionarse opciones, cada uno encontrará la que le resulte más factible para comunicar la información.

3. Diferentes formas de motivación

Este principio se vincula con la activación de las subredes afectivas, ellas se encargan de asignarle significado emocional a las tareas. Desde el punto de vista didáctico, se deberán pensar diferentes formas de motivar a los alumnos para lograr una buena predisposición frente al aprendizaje, y que cada alumno encuentre el formato que se adecue a sus necesidades.

13 Es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

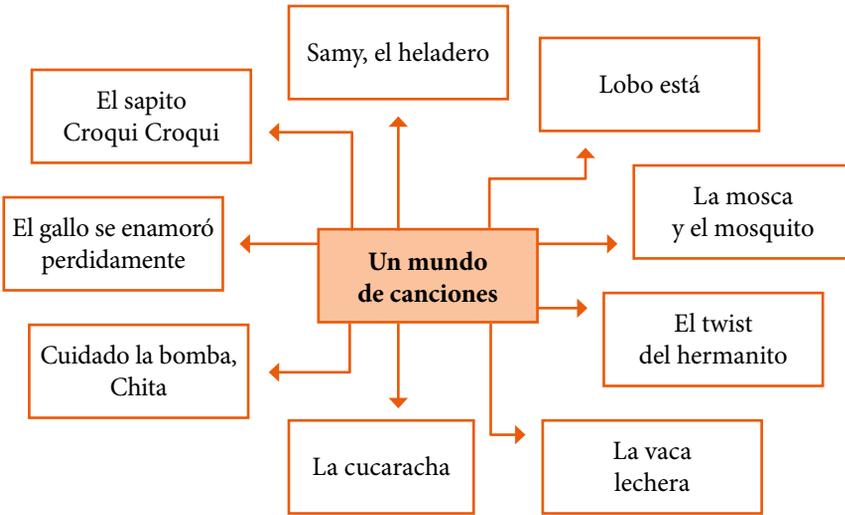
14 Gardner define inteligencia como la capacidad desarrollable para resolver un problema o elaborar productos valiosos en una o más culturas. Esta teoría plantea que las personas no tienen una única inteligencia que sea aplicable a todas las esferas de la vida.

Diseño de un proyecto áulico desde la perspectiva del DUA

Contenidos seleccionados

Selección de contenidos del proyecto	
Oralidad	Lectura
El relato oral de tramas de cuentos.	La verificación del texto leído. Las inferencias textuales de la información explícita.

Canciones seleccionadas para el proyecto



Al considerar el DUA, se piensa en más de un elemento motivador:

- Presentación en PowerPoint de los títulos de las canciones con algunas imágenes de los personajes (visual).
- Audición de remix de canciones infantiles (auditivo).
- Títeres de los personajes de algunas canciones y objetos fugados de ellas (concreto-táctil).

En línea con el segundo principio que sustenta el DUA —la forma en la que se expresa la información—, se proporcionan opciones que permitan a los estudiantes comunicar la información recogida y al equipo docente indagar las ideas previas que se han activado para continuar planificando la secuencia de actividades. Se organizan las siguientes alternativas:

- Realización de un listado de canciones que aparecen en las diferentes propuestas u otras que se les vinieron a la mente al visualizar imágenes (escritura).
- Diálogo entre pares monitoreado por el docente sobre la temática que vincula los diferentes títulos e imágenes (oralidad).
- Búsqueda en la XO de imágenes de aquellas canciones que más llamaron su atención y selección de letras de algunas de ellas (uso de TIC).

Actividades de práctica

Canción: *Cuidado la bomba, Chita*

Como primera propuesta se pretende que los alumnos activen la lectura inferencial y pongan en juego las estrategias de lectura partiendo de diferentes portadores. Se busca que identifiquen el posible nombre de un tema musical e infieran lo que narra la letra de la canción.

Objetivo de la actividad

Promover la lectura inferencial para identificar el título de una canción infantil.

Recursos materiales

Imágenes de la canción, enunciados, aula virtual, objetos (arma de plástico, banana, «bomba o granada», gorro de cazador, peluche de una mona).

Estrategia

Planificar cuatro estaciones de trabajo. Dejar que los protagonistas circulen y exploren de acuerdo a sus posibilidades y potencialidades.

En la *primera estación* (canal visual: imagen y lectura) se entregará la imagen que representa al video musical animado y tres posibles títulos para ese tema musical. Los alumnos deberán observar la imagen, leer los títulos y seleccionar aquel que consideran pertinente argumentando al respecto. En la *segunda estación* (canal auditivo) deberán escuchar sonidos vinculados a la trama de la canción, para inferir el posible título y trama. En la *tercera estación* (táctil) se presentarán objetos que se nombran a lo largo de la canción y el títere del personaje principal. En la *cuarta estación* (cenestésico corporal) se considera a los alumnos cuya necesidad de moverse y expresarse corporalmente los impulsa a aprender a través de la acción con su cuerpo. Deberán dramatizar la letra de la canción para vivenciarla, apropiarse de su contenido y pensar en posibles títulos para su obra.

Análisis de lo sucedido en el desarrollo de las propuestas

Cuando se presenta la imagen del personaje protagonista de la canción (la mona), despierta una serie de ideas, en las que afloran conocimientos y experiencias previas. Comienzan a nombrar dibujos animados u otras canciones ya trabajadas, en las que el personaje principal se asemejaba al presentado. Al mencionarse que ella forma parte de la historia narrada en una canción y cuyo título desconocemos, intentan imaginar qué sucederá en la trama y cuáles podrían ser los títulos. Esta etapa de inferencia previa generó en la clase un clima entusiasta y motivador.

Al llegar a la primera estación, luego de observar la imagen e intercambiar ideas, los estudiantes leen cada uno de los títulos y opinan al respecto de cuál resulta oportuno. Cada uno intenta dar los argumentos para defender y tratar de convencer al resto de que su título es el adecuado. Como argumento para la elección, los alumnos mencionan: «La canción se llama la mona y su bomba musical porque aparece la mona y ella en la mano tiene una bomba con notas musicales».

En la segunda estación, realizan inferencias a través de la audición de sonidos. Los sonidos que se presentaron fueron de monos, bomba que explota, diálogo entre cazadores, tiros de una escopeta, pisadas y crujir de hojas en el bosque. Si bien durante la actividad los alumnos lograron escuchar e identificar cada uno de los sonidos, no establecieron un nexo con la imagen de la canción, por lo que fue necesario que interviniera el docente para explicitar la consigna.

En la tercera estación se presentó una serie de objetos que se vinculan con la trama de la canción. Los alumnos deberán manipularlos y pensar un posible título para ella. Los títulos surgidos fueron: «El cazador se hizo amigo de la mona», «La mona salva al cazador en la selva».

La cuarta estación fue la propuesta que más disfrutaron los estudiantes. Luego de escuchar la canción en forma autónoma, se distribuyen los roles según las preferencias de cada uno. Hay quienes consideran que la canción se debe de llamar: «Cuidado con la bomba, mona Chita», por ser ese el verso que se repite, otros piensan en «Dos cazadores malos», «Tarzán le grita a la mona Chita». Todos los argumentos se basan en algunos de los versos del tema musical. En la puesta en común se confronta lo que se había inferido en un comienzo con el verdadero contenido de la canción y su título. La primera estación lo hace a partir de la oralidad, la segunda socializa desde la escritura, la tercera decide emplear pictogramas para representar al título seleccionado y los de la última estación realizan la dramatización. Así quedan de manifiesto las estrategias y formas de comunicar la información de cada uno de los equipos, con lo que se cumple el principio n.º 2 del DUA, que insiste en proporcionar múltiples formas de comunicar la información. En el grupo se pudo concluir que aunque ninguno de los equipos acertó en el título exacto de la canción, hubo inferencias próximas.

Reflexiones finales

La educación inclusiva es algo que compete a todos. Para que se dé deben reestructurarse las prácticas áulicas y las instituciones. Dentro de este marco de cambios, el DUA surge como posible diseño que permite a la diversidad de alumnos con los que se trabaja día a día acceder a un conocimiento específico de diferentes formas, según sus fortalezas y estilos de aprendizajes.

Resultaría pertinente pensar y diseñar rúbricas que permitieran evaluar no solo aspectos vinculados al proyecto en sí, sino también apuntar la mirada hacia el alumno, el docente, los recursos, las estrategias y el aprovechamiento del tiempo.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel (octubre de 2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Facultad de Educación, Universidad de Manchester.
- ALBA PASTOR, Carmen (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- ALBÓNICO, Gabriela (noviembre de 2010). *Otra voz en la educación. El trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros.
- ANGULO, Sofía, y DÍAZ, Sharon (octubre de 2015). *Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos. Infancia y discapacidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- ARNAIZ, Pilar (2000). *Educar en y para la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- BRAILOVSKY, Daniel (2011). *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires: Noveduc.
- CAST (2008). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Versión 1.0.
- CEIP. Inspección Técnica 2016. Circular n.º 6.
- ECHEITA, Gerardo (2014). Cómo impulsar la inclusión en los centros educativos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-5vISreoxTso>.
- FASSLER, Clara (2016). La educación inclusiva, géneros y generaciones. Un modelo para armar, conferencia en el curso de educación inclusiva de FLACSO Uruguay.
- GARDNER, Howard (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Eduardo (2015). *Las inteligencias múltiples. Psicología online*. Disponible en: http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml.

- LÓPEZ MELERO, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibes.
- ROSE, David, y MEYER, Anne (2002). *Enseñando a todos los estudiantes en la era digital: Diseño universal para el aprendizaje*. Cambridge: Harvard Education Press.
- SKLIAR, Carlos (mayo de 2017). Educar entre el mundo y la vida, conferencia en el curso de educación inclusiva de FLACSO Uruguay. Disponible en: <https://youtu.be/4x6XScM49gc> educación inclusiva de FLACSO Uruguay. Disponible en: <https://youtu.be/4x6XScM49gc>.
- SKLIAR, Carlos (mayo de 2017). El relato de la inclusión, conferencia en el curso de educación inclusiva de FLACSO Uruguay. Disponible en: <https://youtu.be/ZhmHaX-yOck>.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Publicado originalmente en 1931).
- YADAROLA, María Eugenia (2013). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. *Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Fundación Tigre.
- YADAROLA, María Eugenia (2015). Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje de todos, en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down*.
- ZELMANOVICH, Perla (2017). Espacio socioeducativo y tratamiento paradojal, conferencia en el curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, 5.ª Jornada Presencial. 21 de julio de 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6edktD1Ksoch><https://www.youtube.com/watch?v=6edktD1Ksoc>.

4. Evaluar como oportunidad

Celebrar los logros

Rebeca Anijovich*

Universidad de Buenos Aires, Universidad de San Andrés, FLACSO Argentina

La evaluación de los aprendizajes es siempre objeto de controversias y preocupaciones. Los estudiantes no tienen que asistir a la escuela para aprobar sino para aprender, y esto implica reconocer su trayectoria, el proceso de aprendizaje recorrido y los avances logrados.

Este camino requiere una evaluación continua que permita monitorear y retroalimentar para dar cuenta de qué y cómo las y los estudiantes están aprendiendo.

Entendemos la evaluación como una oportunidad para que las y los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como aprendices, además de las funciones clásicas de certificar.

Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes se basan en instancias de diálogo, de intercambios entre docentes y estudiantes, entre estudiantes en tanto pares, para comprender lo que están aprendiendo, sus avances, estrategias y obstáculos. Estas prácticas ocurren si se sostienen en el tiempo, si forman parte de los modos de enseñar y aprender, si son compartidas en el equipo de trabajo e integran las políticas de evaluación de las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, reconocemos que la evaluación *tracciona* la enseñanza. Cada vez que nos planteamos revisar la evaluación en sus formatos, modalidades, evidencias, nos preguntamos cómo se está enseñando. Ravela, Picaroni y Loureiro (2017): «Observando las tareas de evaluación podemos concluir mucho sobre qué enfoque estamos dando a los contenidos curriculares y en qué tipos de experiencias de aprendizaje estamos involucrando a nuestros estudiantes».

Estos autores plantean que un modo concreto de comenzar a cambiar las prácticas de enseñanza es comenzar por revisar las propuestas de evaluación, ya que la evaluación es un indicador potente del tipo de enseñanza que se brinda a los estudiantes.

* Experta invitada.

Esta visión sobre la evaluación ubica a los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes. No esperan recibir la información acerca de cómo están aprendiendo solo de los docentes, sino que, a través del uso de diferentes dispositivos que favorecen los procesos de reflexión, aprenden a evaluarse y a evaluar a sus pares, aprenden a regularse.

Varios estudios valoran aspectos de la evaluación formativa: por lo general mejora la motivación y la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; permite la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos; es la forma más coherente de evaluación cuando la enseñanza se basa en el aprendizaje dialógico y/o en el aprendizaje centrado en el estudiante y en el desarrollo de habilidades personales y profesionales; contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la autoevaluación; contribuye a la autonomía de los estudiantes: permite una mayor participación de los profesores y la mejora progresiva de su práctica docente.

Montserrat del Pozo (2017) plantea:

estamos convencidos de que todos las y los alumnos aprenden de manera diferente y nos preocupa que comprendan lo que están aprendiendo, tratamos de darles la posibilidad de ser evaluados de muchas maneras con el fin de ofrecerles la oportunidad de manifestar lo que han aprendido—demostrar que lo saben y que saben aplicar lo que saben—y de facilitar al profesor la posibilidad de comprobar si ha sido adecuada o no su enseñanza.

A la vez, la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, un proyecto, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá la información; definir qué aprendizajes tiene que lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de ofrecer retroalimentaciones que contribuyan al logro de los aprendizajes.

La retroalimentación externa que se presenta como un proceso de transmisión ignora el papel activo que el estudiante debe desempeñar en la construcción de su significado. La característica más importante de la retroalimentación formativa es que tiene que ser comprendida por el estudiante para que pueda utilizarla en la mejora de sus aprendizajes. El valor de la retroalimentación depende más de lo que el estudiante escucha, comprende y utiliza que de lo que el profesor quiere decir.

Una estrategia que favorece que la retroalimentación formativa cumpla con sus propósitos son los diálogos. En comparación con los procedimientos de evaluación y valoración unidireccionales, la evaluación formativa reconoce el diálogo, es decir que el proceso de aprendizaje de-

pende de los significados que construyen los propios estudiantes en su relación con los demás.

Entendiendo el sentido que hoy tiene ese campo de la evaluación formativa y siguiendo las ideas de Black (2013), nos referimos a los diálogos como interacciones formativas.

Promover interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes para valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a abordar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie y Timperley, 2007). Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar, de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Las buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas son las que facilitan el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión sobre los aprendizajes. (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Como reconoce Sadler (2010), la naturaleza de retroalimentación formativa tiene que cambiar, ya que la educación actual se centra más en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para responder a las tareas de evaluación que son complejas, en lugar de simples, y divergentes, en lugar de convergentes.

Referencias bibliográficas

- BLACK, Paul (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy, en McMillan, H. (ed.). *Sage handbook of research on classroom assessment*. Sage. USA.
- DEL POZO, Montserrat (2017). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona: Tekman.
- HATTIE, John, y TIMPERLEY, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1).
- NICOL, David, y MACFARLANE-DICK, Debra (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, v. 31(2), 199-218.
- RAVELA, Pedro; PICARONI, Beatriz, y LOUREIRO, Graciela (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Montevideo: Magro.
- SADLER, D. Royce (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5): 535-550.

Andamiajes para la construcción de un aula inclusiva

Silvana Arbelo Hernández y Lucía Pérez Prada

Escuela primaria de Canelones

RESUMEN

El presente trabajo pretende reflexionar y dar luz sobre una propuesta pedagógico-didáctica de evaluación enmarcada en el paradigma inclusivo. Permite pensar que el abordaje de la diversidad es un proceso complejo, pero no imposible, en el que el profesorado constituye un eje en la transformación de lo existente y en la habilitación de que todos y todas pueden aprender.

Sustentada en los principios del DUA, esta propuesta contribuye a la generación de estrategias para construir aulas *seguras*, donde la acogida y la hospitalidad se tornen pilares en el desarrollo de las potencialidades del alumnado.

PALABRAS CLAVE

diversidad, existencia, pedagogía de la confianza, evaluación, cronologías de aprendizaje, DUA

MARCO TEÓRICO

Evaluar es comprender.

Santos Guerra, 2017

Embarcarse en la travesía de la diversidad es construir, a partir de prácticas educativas inclusivas (muchas veces a ensayo y error), aulas que potencien la «existencia de cada aprendiente» (Skliar, 2014). Para lograr esas anheladas y verdaderas aulas inclusivas, se requiere de aspectos fundamentales, como el convencimiento del profesorado de que la diversidad es la verdadera existencia de las aulas, un sustento teórico sólido que avale saberes docentes y prácticas educativas, así como también el reconocimiento del valor y la puesta en práctica de un trabajo colaborativo en las instituciones.

De acuerdo con ello, es imprescindible que se desarrollen prácticas *situadas* que garanticen la existencia de cada aprendiente y generen andamiajes sustentados en la confianza, para habilitar trayectorias seguras y progresivas. Al decir de Hevia (2006), la confianza es un «disolvente del miedo, nos da seguridad, aumenta nuestro optimismo, reduce la incertidumbre y disminuye la complejidad» (p.74).

En función de lo expuesto, consideramos que la evaluación constituye un pilar fundamental para construir prácticas acordes a los requerimientos de los educandos. De ahí que la propuesta que se presenta constituya una herramienta de evaluación, que será un insumo para el acompañamiento de sucesivas prácticas, puesto que consideramos que se requiere de una sólida coherencia entre las prácticas educativas y la evaluación. Atender la diversidad del alumnado no habilita a una evaluación sumativa única para poblaciones homogéneas inexistentes. Respetar la diversidad implica atender a las diferentes *cronologías* de los aprendizajes, incluir una evaluación formativa que tenga en cuenta que cada aprendiente aprende de modo distinto, a ritmos diferentes y en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y desarrollo muy distintas.

En el diseño de una propuesta de evaluación, Anijovich (2013) —sustentada en los principios del DUA— plantea que es positivo y enriquecedor ofrecer un mismo instrumento de evaluación para todos/as pero variando las demandas y los medios de representación y expresión, recibiendo apoyos diferentes en función de sus necesidades y posibilidades.

De acuerdo a Alba Pastor et al. (2011-2014), el DUA constituye una forma creativa de dar respuesta a la diversidad presente en las aulas. Pretende la eliminación de todas las barreras para optimizar las posibilidades de aprendizaje. Considera tres principios fundamentales:

1. Proporcionar múltiples medios de representación (sería el *qué* del aprendizaje). Todos/as difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta.
2. Proporcionar múltiples medios de expresión (el *cómo* del aprendizaje). El alumnado difiere en el modo en que puede acceder al aprendizaje y expresar lo que sabe.
3. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el *porqué* del aprendizaje). Todos/as difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender.

Propuesta de actividad

La actividad se enmarca en el área del conocimiento de lenguas y aborda la lectura y escritura en primer año. Fue diseñada para evaluar los niveles

de conceptualización del alumnado en un corte evaluativo de proceso a mediados de curso.

La propuesta recoge los aportes del DUA y en este marco se planifica una misma propuesta de evaluación que intenta contemplar los distintos niveles de conceptualización, para que cada estudiante la realice en función de sus potencialidades. Un mismo contenido se adecua según el nivel de conceptualización que posea cada niño/a, trabajando en una parte de la propuesta e intentando avanzar hacia niveles más complejos. En este sentido, la actividad proporciona múltiples medios de representación, opciones para la comprensión, diferentes medios para expresar lo que saben y para estimular el interés, de modo que se torne significativa y formativa para cada singularidad.

Este tipo de propuestas de corte evaluativo permite al profesorado conocer el nivel de conceptualización de cada aprendiz, planificar nuevas actividades y valorar avances en pro de nuevos conocimientos de mayor complejidad.

A continuación, se presenta la propuesta y se explicitan indicadores de valoración sobre los procesos de alfabetización.

Tema: Secuencias temporales enmarcadas en una narración.

Contenido: Lectura literal e inferencial. Uso del sistema de escritura. Escritura de secuencias narrativas.

Propósitos:

- Que cada niño/a ponga en juego sus estrategias lectoras para comprender el contenido de los diferentes portadores de textos (imágenes, palabras, enunciados y textos).
- Que produzca una secuencia temporal a partir de diferentes medios de representación (dibujos, palabras, enunciados, textos...) para avanzar o consolidar la construcción del principio alfabético.

Hoja de trabajo

Nombre: _____

(Valorar proceso de escritura del nombre completo.)

Lectura

1. Ordena las imágenes de acuerdo a un criterio secuencial.
(Indicador: Construye significado global a partir de imágenes.)
Según interés y motivación de cada aprendiz:
 - Observar, recortar y luego ordenar las imágenes de acuerdo al criterio del estudiante. Opcional, diseñar un sobre para guardarlas.
 - Colocar el número para ordenar la secuencia.



Nota: Imágenes autorizadas.

2. Relaciona las palabras con las imágenes (copiar o recortar las palabras y pegarlas o escribirlas al lado de cada imagen).
(Indicador: Construye significado a partir de letras conocidas y/o palabras clave.)
Se viste
Desayuna
Se despierta
Va al baño
3. Relaciona las imágenes con un enunciado.
(Indicador: Reconoce elementos de la enunciación a partir de la lectura por sí mismo o a partir del maestro.)
José desayuna leche con torta.
Se viste con su remera favorita.
Se despierta y bosteza.
En el baño se lava las manos.
4. Relaciona un texto con el resumen de la historia.
(Indicador: Reconoce elementos de la enunciación: quién, qué, dónde y cuándo a partir de la lectura por sí mismo o a través del maestro.)

Marca el texto correcto mirando con atención las imágenes.

1. José se levanta. Luego desayuna leche con torta. Después se viste con su campera favorita. Finalmente va al baño.
2. José se despierta y bosteza. Después va al baño a lavarse las manos y la cara. Luego se viste para ir a desayunar.
3. José se despierta y bosteza. Luego va al baño a lavarse la cara y las manos. después desayuna leche con torta. Finalmente se viste.

4. ¿Cuál sería el título de esta historia?
(Indicador: Reconoce el mensaje implícito del autor, a partir de la lectura por sí mismo o a través del maestro.)
La vida de José
José desayuna bizcochos y leche
Una mañana en la vida de José

Escritura

Cuenta qué hace luego José.

(A partir de dibujos y/o de una producción escrita y/o de audios, implementando las aplicaciones de las tabletas.)

Análisis de la propuesta

Al considerar la diversidad presente en las aulas, se planifican actividades que contemplen las necesidades de cada aprendiz, lo que posibilita que se potencien y optimicen las trayectorias educativas. De esta forma surge la necesidad de diseñar una herramienta de evaluación (única y diversa a la vez) para recoger insumos que den cuenta de las situaciones singulares presentes en el aula, respetando así las diferentes *cronologías*, dando *existencia* a cada *presencia*.

Los principios del DUA sustentan la propuesta presentada. Así pues, con respecto a las múltiples formas de representación,¹⁶ la actividad ofrece la posibilidad al alumnado de manipular imágenes, realizar una lectura icónica, anticipar el contenido semántico de una palabra a partir de claves gráficas, inferir el contenido de un enunciado y/o de un texto, ya sea en forma autónoma o a través de la mediación docente.

En cuanto a las múltiples formas de expresión, se buscó que cada niña y niño se expresara a partir de representaciones gráficas, como dibujos, y/o de la oralización de la consigna y/o a partir de la escritura.

Con respecto de las múltiples formas de motivación, se propuso la participación activa de cada aprendiz al habilitar el *ser* y el *hacer*, de acuerdo a sus potencialidades e intereses.

De esta forma nos acercamos a la construcción de una *pedagogía de la confianza*.

16 Observación: en la clase en que se llevó a cabo esta actividad no hay estudiantes con discapacidad visual o auditiva. No obstante, se puede adaptar la actividad presentando, por ejemplo, objetos que permitan la manipulación y el ordenamiento secuencial (ej.: presentar un peine, un plato y un vaso, ropa y mochila). También se pueden utilizar audios donde se narren las diferentes acciones, incorporando las TIC en función de las características de cada aprendiz.

En definitiva, el generar propuestas de esta índole: abiertas, flexibles, dinámicas, pero al mismo tiempo únicas (en el sentido de su universalidad), permiten que cada uno/a se sienta posibilitado/a en el hacer, se involucre, motive y así pueda seguir formando parte de trayectorias seguras, habilitantes y transformadoras en oposición a aquellas que generan dispositivos individuales (adaptaciones curriculares) que hacen que el alumnado se sienta desplazado y desmotivado, marginado de lo que hace el resto de la clase.

Consideramos que si el profesorado se apropia del verdadero sentido de la universalidad y desarrolla este tipo de planificación puede reducir los tiempos y costos en un sentido amplio, y romper con la adaptación de actividades *descontextualizadas* para cada aprendiz.

En este sentido, el DUA debería devenir en un «mediador evanescente» (Zelmanovich, 2017) en el sentido de que el colectivo docente incluya la universalidad en la planificación e incorpore la diversidad como una cotidianidad.

A modo de síntesis, la mencionada propuesta de evaluación basada desde un principio en un diseño flexible que presenta opciones personalizadas permite al estudiantado progresar realmente desde donde está y no desde donde los educadores y las educadoras imaginamos que se encuentra.

Reflexiones finales

Para construir una verdadera aula inclusiva, consideramos que es necesario pensar en que no es el alumnado quien tiene que adaptarse al centro educativo, sino que debe aspirarse a que sea el profesorado y el propio sistema educativo quienes cambien las reglas de juego (flexibilizando tiempos, espacios, currículo, evaluaciones...) al generar oportunidades para albergar a cada singularidad.

De esta forma, cobra relevancia la idea de educar en y para la diversidad, desde lo *imprevisto*, la experimentación y la invención, trascendiendo lo monocrónico. Al respetar las diferentes cronologías, la transformación de la forma escolar existente garantizará una verdadera democratización del saber en la que todos y todas puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

Referencias bibliográficas

ALBA PASTOR, Carmen et AL. (2011-2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*

- ANEP-CEIP (2017). *Cuadernos para leer y escribir en primero*. Especificaciones Docentes.
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- ANIJOVICH, Rebeca et AL. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- HEVIA, Ricardo (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Prelac.* (2) pp. 70-75. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2017). *Evaluar con el corazón*. Rosario: Homo Sapiens.
- SKLIAR, Carlos (2014). Una educación inclusiva es la que enseña a cualquiera independientemente de su condición, entrevista LPTV
- ZELMANOVICH, Perla (2017). Conferencia en el marco del curso CEIP-FLACSO: *Educación inclusiva, un camino a recorrer*.

5. Gestión del cambio institucional

Pensando juntos la continuidad educativa: egreso escolar

Ana Sáez y Gelen Piñeyro

Escuela primaria de Montevideo

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo desarrollar una propuesta para la educación inclusiva con adolescentes de 6.º de primaria que egresan del centro educativo.

Propone la participación y el éxito de todos/as en los espacios que hasta ahora les eran desconocidos, al abrir una ventana de oportunidades dentro del sistema formal.

Se encuentra enfocado en el Centro Educativo Asociado (CEA) y en la coordinación con los referentes. Se realizó una secuencia de actividades que involucran a los/as jóvenes, a las familias y a los diferentes actores sociales que permiten *establecer puentes* que minimizan las barreras para la continuidad educativa.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, participación, discapacidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA), continuidad educativa

MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva plantea que no son los y las estudiantes quienes tienen que adaptarse al sistema para integrarse a él, sino que es el sistema educativo quien debe modificarse para responder a todos y todas los y las estudiantes. El desarrollo del principio de inclusión se relaciona con la visibilización de prácticas de exclusión y con avances en conquistas de derechos. Se orienta a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, potenciando los recursos de apoyo a todos y todos los miembros de la comunidad educativa. El concepto de inclusión suele asociarse a los y las estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, sin embargo su enfoque es más amplio y se lo concibe como un medio para

lograr un acceso equitativo a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria define sus líneas de política educativa en torno a los siguientes principios que se interrelacionan: *integralidad – participación – inclusión – calidad*. No es posible hablar de calidad si no se avanza en el cumplimiento de los tres principios que la preceden.

La *educación especial* se define como una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una escuela con todos, para todos y cada uno.

Se necesitan centros abiertos a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones, que respondan al derecho de todos y todas a ser educados en las instituciones de su localidad, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y compañeras.

El docente, como intelectual transformador, debe reflexionar sobre sus prácticas y cuán accesible resulta el diseño del currículo a las necesidades de sus alumnos y alumnas. Se entiende que el currículo estructura un escenario básico que influye en las orientaciones y los márgenes de acción de los y las docentes y estudiantes: ordena recorridos, selecciona experiencias posibles, define y distribuye las grandes divisiones del saber y de la experiencia formativa.

El diseño universal para el aprendizaje responde a este enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tiene en cuenta las diferencias individuales en los y las estudiantes, basándose en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías (Rose y Meyer, 2000).

La familia tiene una posición relevante, y la calidad de su interacción con los centros escolares es uno de los factores determinantes alcanzar una educación más inclusiva. Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios y necesarios en el proceso hacia ese objetivo común.

El art. 8 de la Ley General de Educación n.º 18437 expresa

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Descripción de actividades

Trabajo con las familias: entrevistas, talleres y reuniones con familia y técnicos

Objetivos

- Aumentar el número de familias implicadas en el proceso de acompañamiento del egreso.
- Generar actuaciones que promuevan la participación.

Actividades

- Reuniones mensuales con distintas temáticas que favorezcan vínculos entre escuela y familias.

Salidas didácticas: un valioso recurso de la actividad curricular y en la participación activa y la inclusión

Objetivos

- Facilitar a los alumnos y alumnas herramientas que favorezcan el conocimiento de la ciudad, para que se sientan confiados y puedan desplazarse con autonomía al egresar.

Actividades

- Salidas didácticas planificadas por mes a distintas instituciones (culturales, educativas, recreativas, otras) de Montevideo.

Trabajo en red

Objetivo

- Identificar y categorizar, en territorio y en situación, barreras para definir estrategias de intervención que articulen capacidades técnicas y recursos existentes, para permitir la accesibilidad educativa.

Actividades

- Planificación de actividades con instituciones de la zona (policlínica, centro comunal, jóvenes en red, comisión barrial, centros educativos, plazas, otros).

Espacio Adolescente: trabajo en modalidad de talleres participativos que atiendan los intereses e inquietudes del alumnado. En algunas instancias estuvo a cargo de las docentes y en otras de técnicos invitados

Objetivo

- Ofrecer en la institución educativa ámbitos de aprendizaje significativos alineados con las necesidades generales y singulares de cada grupo y sujeto y con los objetivos educativos.

Actividades

- Abordaje de temáticas jerarquizadas por los adolescentes.

Se detallan algunos temas trabajados:

- Formación para el trabajo y el empleo
- Educación sexual
- Educación ambiental
- Construcción de ciudadanía
- Educación artística
- Educación física
- Mediación de la tecnología para continuar aprendiendo
- Uso del tiempo libre
- Cuidado y presentación personal

Desarrollo de la actividad en la que se centró el trabajo

- Campo de conocimiento:
 - Área del conocimiento social.
 - Área del conocimiento corporal.
- Disciplina:
 - Construcción de ciudadanía: convivencia-derecho.
 - El juego: juego cooperativo.
- Contenidos:
 - Derecho: derecho a la educación.
 - Ética: la cooperación como alternativa a la competencia.
 - Juego cooperativo: juegos de oposición y colaboración.
- Objetivos:
 - Facilitar a los alumnos y alumnas herramientas que favorezcan el conocimiento de la ciudad, para que se sientan confiados y puedan desplazarse con autonomía al egresar.
 - Generar a través de las actividades de integración (juegos, participación en talleres) espacios que permitan al alumnado

cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas.

- Actividades: se desarrollan en tres etapas (comprendidas en tres instancias en distintos días).

Etapa preejecutiva

En esta etapa se planifica la salida didáctica (cuándo, dónde, por qué y quiénes) para compartir el objetivo de la actividad.

Con alumnos/as

Indagar ideas previas

- ¿Conocen el CEA?
- ¿Qué encontraremos en este centro?

TIC

- Ubicar en Google Maps el aula CEA.

Diálogo sobre cuidado personal

- Higiene.
- Uso de uniforme.

Con otros actores

Se realizó una reunión con referentes del CEA previa a la visita para coordinar día, hora y actividades.

Etapa ejecutiva

Es la instancia de la salida. Consiste en registrar de diferentes maneras (atendiendo el DUA) lo que se está vivenciando.

Salida didáctica: aula CEA

- Presentación de los referentes que nos reciben.
- Recorrido por el local y sus diferentes espacios.
- Contrastación de ideas previas.
- Formulación de preguntas.
- Espacio de integración con alumnos del centro.
- Presentación de cada centro.
- Propuestas lúdicas:
 - Partido de fútbol amistoso. Ambos cuadros se conformarán con alumnos de ambos centros.
 - Ping-pong.
- Participación de los alumnos en dos de los talleres con los que cuenta el CEA (taller de informática y taller audiovisual).

Etapa posejecutiva

Se realiza en el aula el día posterior para reconstruir la salida. Los y las adolescentes necesitan situarse como los biógrafos de su historia, construir(se) un pasado. Reconocerse, contándose ellos mismos el relato de quienes han sido hasta ese momento.

Oralidad

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué les gustó de la propuesta del centro?
- ¿Qué no les gustó? ¿Por qué?

Reconstrucción de la salida con sus relatos y las fotografías tomadas durante la actividad y el proceso, desde la salida de la escuela hasta el regreso.

Análisis de la propuesta

Etapa preejecutiva con alumnos/as

1. Esta etapa de la propuesta se inició con una instancia de reflexión sobre el futuro egreso de la escuela. Muchos expresaron las expectativas, miedos y dudas personales y familiares de dónde continuar su formación. Se generó un espacio de intercambio muy positivo, ya que se evacuaron dudas y se proyectó con ellos y ellas el ingreso a los posibles centros educativos que sean de su interés, y se dejó abierta la opción de concurrir a visitarlos.

En esta oportunidad preparamos la salida al CEA que se encuentra en la zona.

Utilizamos como herramienta las TIC para ubicar el centro en el plano y establecer la cercanía para estudiar cómo llegar (transporte, calles, barrio, otros).

En otra instancia se les presenta una ficha para completar, que tiene como objetivo organizar de forma clara los datos necesarios para la salida.

Esta primera actividad despertó el interés de todos y todas, formularon preguntas, comentarios y mostraron ganas de participar en la propuesta.

Etapa preejecutiva con referentes del centro CEA

Dos semanas antes de la actividad concurrimos al centro para concretar el día, hora y las propuestas a realizar.

Inmediatamente surgió la idea de que los alumnos y las alumnas participaran en dos de los talleres (informática y audiovisual), y luego en una propuesta lúdica para cerrar el encuentro.

Etapa ejecutiva

Al llegar al centro nos esperaban el equipo de dirección, docentes y alumnos y alumnas. Hicimos un recorrido por el local donde nos explicaron la distribución de los talleres, horarios, rutinas, actividades curriculares y extracurriculares. Se destacó la accesibilidad edilicia y amplios corredores con espacios bien diferenciados.

La primera barrera que observamos fue el lenguaje utilizado por los referentes del centro, que tratando de explicar el funcionamiento y organización utilizaban palabras técnicas o siglas. Estas se trabajaron al llegar al local escolar para ampliar la comprensión.

En el taller de informática se integraron a las actividades que realizaba el grupo y se destacó la participación directa y el interés por conocer la modalidad de trabajo. La propuesta presentada fue inclusiva, ya que tuvo en cuenta las diferentes formas de acceder a la información.

Las fortalezas que se resaltan fueron las consignas claras, la motivación, el trabajo en equipo en que el/la joven operaba como tutor/a de la tarea.

Los y las jóvenes del taller de informática demostraron su capacidad de liderazgo y sirvieron de apoyos a los alumnos y las alumnas de la escuela que presentaron algún tipo de dificultad en el desarrollo de la actividad ante el desconocimiento de los programas informáticos específicos. Se evidenció el trabajo colaborativo.

Los y las estudiantes del taller de audiovisuales presentaron un cortometraje colectivo. Luego de la presentación se expuso el proceso y programas aplicados para su creación. La actividad generó el deseo de nuestros alumnos y alumnas de participar en una próxima instancia de una realización.

Para finalizar el encuentro se propusieron las dos actividades lúdicas. En esta oportunidad los estudiantes elegían en cuál de las actividades participar, y los y las docentes promovieron la inclusión educativa, con la consigna de que los dos grupos debían estar integrados por chicos y chicas del cea y de la escuela.

Las actividades lúdicas generaron disfrute y confianza entre ellos y ellas, lo que abre la oportunidad para futuros intercambios.

Reflexiones finales

La finalidad de este trabajo fue fortalecer las trayectorias escolares dentro del sistema educativo formal.

El inminente egreso escolar de los/las estudiantes de 6.º de primaria debe necesariamente ser acompañado por todos los actores de la comunidad educativa para disminuir el índice de desvinculación existente en años anteriores de los alumnos y alumnas de nuestra escuela.

El presente trabajo describe una secuencia de actividades que se desarrollaron específicamente al visitar el CEA, que es el centro que incluirá

a algunos alumnos y alumnas, luego de los acuerdos establecidos entre los y las estudiantes, sus familias y las instituciones involucradas.

La educación de calidad es un principio que se puede lograr si se establecen vínculos interinstitucionales que construyan *puentes* para disminuir las desigualdades a las que se enfrentan nuestros y nuestras adolescentes al momento del egreso escolar de las escuelas especiales. Llevando a la práctica los principios del diseño universal para el aprendizaje, con la planificación de propuestas didácticas complejas y flexibilizadas que considere la diversidad de intereses, de capacidades y de formas de aprender, en el aula común de todos, con todos, todas y en todo momento.

Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, Carmen (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, M, (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Ley de Educación n.º 18437 (2008).
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. Año 2018.
- ROSE, David, y MEYER, Anne (2002). *Enseñando a todos los estudiantes en la era digital: Diseño universal para el aprendizaje*. Cambridge: Harvard Education Press.
- SKLIAR, Carlos, y LARROSA, Jorge (comp) (2015). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO–HomoSapiens.

Rompiendo barreras: una escuela para todos y todas

Leticia di Carlo Rubilar, Vanesa Pérez Franca
y María Victoria Varela Mortalena

Escuela Primaria de Montevideo

Dadme un punto de apoyo y una palanca adecuada y moveré el mundo.

Arquímedes

RESUMEN

«Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños» (UNESCO, 1994, p. 6). La escuela uruguaya actual enfrenta el desafío de ofrecer una educación de calidad que responda a la diversidad del estudiantado. Transformarse en una *palanca* de cambio que aporte a la conformación de una sociedad menos fragmentada, más unida y más justa debe ser el objetivo prioritario. Ante esta solicitud, se pone de manifiesto la necesidad de la coordinación entre las instituciones, de la formación permanente de los docentes, de recursos y del trabajo colaborativo.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, cultura inclusiva, comunidad de aprendizaje

MARCO CONCEPTUAL

La inclusión se visibiliza a nivel mundial con la Declaración de Salamanca (UNESCO) en 1994, donde se recomienda la inclusión en centros educativos regulares como único medio para educar a los niños, niñas y jóvenes, respetando las diferencias y asegurando una educación de calidad. En el año 2006 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) y Uruguay, como miembro, la ratifica dos años más tarde por ley n.º 18418. Esta ley promulga

la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración

a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo.

La declaración de Incheon en mayo de 2015, producto del Foro Mundial sobre Educación convocado por UNESCO, reconoce el legado de Jomtien (UNESCO, 1990) de Educación para Todos y ratifica el compromiso hacia el 2030 de lograr una «educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos». En la búsqueda de concretar acciones, en marzo de 2017 llega a todos los centros educativos del país el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los centros educativos. Un año más tarde se pone a discusión en la primera sala docente el Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y para la Elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (ANEP-CEIP, mayo de 2018).

Si bien el marco legal y normativo en Uruguay reclama el abordaje pedagógico en la diversidad para garantizar una atención de calidad, es necesario pero no suficiente para que se concrete en la práctica. Deben sucederse muchos e importantes cambios en los sistemas educativos, en los centros y, finalmente, en las aulas. Porque ni unos ni otros fueron pensados y creados ni para incluir ni para responder con equidad a la diversidad del estudiantado.

Para garantizar los procesos inclusivos efectivos es menester la construcción de cultura inclusiva en cada uno de los centros educativos;

crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el estudiantado tenga los mayores niveles de logro [...] desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo. (Booth y Ainscow, 2002, p. 16)

Propuesta de actividad

Desde hace un par de décadas, la concepción de la educación de niños, niñas y adolescentes en Uruguay mostró un cambio sustancial. La educación segregada en centros educativos especiales dio paso a la integración en centros comunes, con énfasis en lo social; y en nuestros días se llegó a regular y procurar la inclusión educativa en centros de educación común e inicial con responsabilidad en la calidad educativa.

La matrícula de estudiantes incluidos en aulas regulares se mantiene y presenta en el último quinquenio un leve aumento en la zona de incidencia del Centro de Recursos. Se intuye que esta postura refiere a

un cambio de paradigma en la educación que se está instalando en el colectivo docente. Sin embargo, ¿por qué los centros escolares siguen demandando tanto apoyo educativo del área de educación especial? ¿Cuáles son las verdaderas necesidades de organización y funcionamiento para atender a los estudiantes con discapacidad o barreras de acceso a los aprendizajes? Entender y construir la *escuela para todos* es un proceso colaborativo que se realiza en colectivo.

No entendemos el apoyo de forma restringida a unos determinados profesionales considerados *especialistas*; lo concebimos desde una perspectiva mucho más amplia y sistémica, como todas las actividades que el centro en general y el profesorado en particular dentro de sus aulas ponen en marcha para que aumente su capacidad de responder con equidad a la diversidad del alumnado. (Booth y Ainscow, 2002)

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Se trata de un cambio sistémico, que debe profundizarse en las concepciones y actitudes de los docentes (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), para que estas se traduzcan en acciones. Ese proceso de transformación no puede ser solamente individual, de un docente o de un pequeño grupo de docentes, sino que debe ser colectivo; solo de esa manera se garantiza el éxito y la permanencia.

En el cumplimiento de las políticas públicas educativas actuales referentes a la educación inclusiva y con el convencimiento de que es posible generar una cultura inclusiva efectiva en nuestra comunidad, reflexionamos y construimos en forma participativa, a través del trabajo en equipo de todos los actores involucrados, un modelo educativo que atienda a una educación de calidad para todos. Se propone el análisis de la práctica educativa y la atención a la diversidad en todos los centros educativos que conforman la zona de incidencia de un Centro de Recursos. Se impulsa la planificación, coordinación y promoción de encuentros, talleres e intercambios, de carácter participativo a todos los centros educativos de educación común, inicial y secundaria de su zona de incidencia y a instituciones barriales que tengan la disposición para conformar una *comunidad de aprendizaje de cultura inclusiva*. En paralelo se promueven actividades de involucramiento de toda la comunidad. Se abren las puertas institucionales y extienden los espacios educativos, para incentivar al estudiantado a empoderarse y apropiarse de los espacios de su comunidad.

Se procura sensibilizar y promover acciones que tiendan a la eliminación de barreras y resistencias que se manifiestan en los procesos inclusivos. Solamente a través del conocimiento profundo de las percepciones e impresiones de los miembros de la comunidad podremos construir una genuina cultura inclusiva.

Del proyecto

1. Consideramos como objetivo general:
 - a. Promover una comunidad de aprendizaje que desarrolle cultura inclusiva en la zona de incidencia de un centro de recursos.
2. Y específicos:
 - a. Contribuir en el desarrollo de prácticas inclusivas de calidad, en los centros educativos participantes del proyecto, mediante itinerancia y/o apoyo.
 - b. Apoyar la elaboración de políticas inclusivas en los centros educativos participantes del proyecto.
 - c. Involucrar a las familias en talleres y actividades como coparticipantes en el proceso de trayectorias educativas exitosas.
 - d. Promover la apropiación de espacios públicos y el empoderamiento de todo el estudiantado, transformándose en actores partícipes de la sociedad.
3. Desarrollo del proyecto: actividades

El cronograma general de ejecución se dividió en 10 meses de jornadas, talleres y encuentros, secuenciados y coordinados, que se repartieron en seis grupos. Distinguimos algunas de las actividades:

- De formación docente con otros centros educativos: charlas, talleres, intercambios con docentes, especialistas en diversas áreas, estudiantes de tercer año de la carrera magisterial, entre otros. Se abordaron temas de interés colectivo, como discapacidad y dificultades de aprendizaje, educación inclusiva, DUA, PTB, límites, autonomía y cambio de roles en la infancia, abuso, maltrato y mapa de ruta, etcétera.
- Con otros maestros de aula: encuentros de reflexión con la participación de equipos técnicos del Programa Escuelas Disfrutables en educación especial y especialistas de la salud.
- Con familias: caminata por el parque Rivera por el Día Internacional de la Mujer con la consigna «No más violencia de género», talleres a cargo de especialistas en temáticas como: TEA, caminos transitados en la discapacidad, creciendo juntos, egreso y continuidad educativa.
- Con niños, niñas y adolescentes: jornada de títeres a cargo de docentes para los alumnos con la temática género y diversidad, asambleas semanales de aula, talleres internivelares, correspondencia entre las clases de 5.º y 6.º con dirección, salidas didácticas, jornada Día del Niño, bailes mensuales para festejar los cumpleaños, taller espacio adolescente (de 5.º y 6.º) con temática de su interés a cargo de la maestra de 6to. y la maestra directora, festival abierto a la comunidad, diseño conjunto de CV para alumnos que egresan de la escuela con edad de trabajar.

- Con niños, niñas y adolescentes de otras instituciones: atención en apoyo curricular en la escuela en grupos reducidos y en doble escolaridad o escolaridad compartida en clases académicas o talleres, seguimientos a través de maestro itinerante con coordinaciones con maestros, maestros directores, técnicos que atienden al niño y familias, jornadas recreativas de intercambio con alumnos de colegios.
- Con otras instituciones y organizaciones de la zona: coordinación mensual con centro ASSE Policlínico y hospital Pereira Rossell, participación en la red Malvín Norte en encuentros mensuales, trabajo colaborativo con madres de colegio con la huerta hidropónica, actividades acuáticas una vez por semana en club con alumnos de 5.º y 6.º, desarrollo del proyecto de psicomotricidad en nuestro centro con estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay, atención odontológica a toda la población escolar dentro de la institución educativa con el proyecto de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República, jornadas de formación audiovisual en CE-DEL (alumnos de 5.º y taller de informática).

Reflexiones finales

Mancebo (2010, p. 27) señalan que hablar de educación inclusiva implica, entre otros conceptos:

la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores.

Los docentes son actores claves y generar una cultura docente inclusiva es lo que garantizará el éxito de este nuevo paradigma.

El propósito principal del proyecto es que se considere que es posible y necesario construir una comunidad de aprendizaje con el desarrollo de cultura inclusiva, que valore la educación inclusiva en la construcción de una sociedad democrática más justa y unida.

En una zona muy amplia de cobertura y ante la demanda de centros educativos comunes que no podíamos atender como deseábamos, nuestro centro de recursos encuentra en la promoción de espacios de formación docente compartida una gran oportunidad para el logro del objetivo.

En un primer análisis, los aportes realizados por todos los participantes y el sentimiento percibido dicen que nos encontramos en buen camino.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel, y BOOTH, Tony (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- AINSCOW, Mel, y ECHEITA, Gerardo (?). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, extracto de la ponencia *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyente*. Granada, 2010 y la Conferencia Internacional de Educación promovida por la unesco y el bie *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*, desarrollada en Ginebra en noviembre de 2008.
- ANEP-CEIP (2018). *Documento de Orientación para la Protección de Trayectorias y para la Elaboración del Proyecto de Trabajo Personal*. Recuperado de: <http://ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/DocumentoOrientPTPfinalrevisadob.pdf>.
- ANJOVICH, Rebeca, CAMILLION, Alicia et AL. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ARNAIZ, Pilar (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo, Universidad de Murcia, *Educatio S XXII*, v. 30 n.º 1, 2012, pp. 25-44.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel, (2002). *Index for inclusion*. Traducción castellana “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. Madrid: Consorcio universitario para la educación inclusiva [2000].
- CAMINOLLI, Alicia (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, n.º 68, Montevideo, Uruguay.
- CHINER SANZ, Esther (2011). *Las percepciones del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*, Universidad de Alicante, España.
- CLARO, Juan Pablo (2007). Estado y desafío de la inclusión educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. *REICE*, v. 5 n.º 5e.
- DA ROSA, Tania, y MAS, Mariana (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. CAINFO-FUAP. http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf.
- ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia; LÓPEZ, Mauricio, y URBINA, Carolina (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático, en Verdugo, Miguel Ángel, y Schalock, Robert (eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú, pp. 307-328.
- FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, cap. III p. 98 [1973].

- GERVILLA, Enrique (2000). *Un modelo axiológico de educación integral*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Tice5-PersonaValores.pdf>.
- IIDH (2002). *Participación ciudadana*. Módulo 2. San José, Costa Rica.
- MANCERO, María Ester (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- MEC-ANEP (2011). *Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay*, Montevideo.
- MERESMAN, Sergio (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. UNICEF-IIDI. https://bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=91.
- NUSSBAUM, Martha C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OPERTTI, Renato (2010). *La educación inclusiva: Agendas globales y desafíos en América Latina*. UNESCO-OIE.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España.

Gestionando el cambio: una mirada a los formatos escolares y a los modos de construir procesos de inclusión en la escuela común

Janet Bartora y Marisa Tort
Escuela primaria de Canelones

RESUMEN

Se propone un proyecto de centro implementado a partir del área de educación artística, que atiende los principios de calidad, inclusión e integralidad, y busca cambiar la cultura escolar del formato de aula tradicional. Dada la diversidad de las aulas, no es viable continuar pensando la clase magistral con los alumnos y las alumnas como meros espectadores. Al naturalizar el trabajo entre pares de diferentes grados, así como al incluir en los talleres una alumna de 1.º año con parálisis cerebral, se propicia que todos los niños y las niñas tengan las mismas posibilidades de aprender,

PALABRAS CLAVE

diseño universal para el aprendizaje, taller, flexibilidad de formatos, educación inclusiva, barrera

MARCO TEÓRICO

La escuela es un espacio de participación. Las orientaciones de política educativa para el quinquenio 2016-2020 la definen en el marco de la Ley General de Educación n.º 18437:

La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Así planteado, este principio de participación del alumno y la alumna es clave en el proceso de construcción de los y las ciudadanas de forma integral para insertarse en la vida democrática. Este principio invita a

pensar y diseñar una escuela para todas y todos, lo que implica embarcarse en proyectos que se basen en la diversidad.

Pensar las estrategias de enseñanza partiendo de un diseño universal aparece como la opción más apropiada para trazar un currículo para todos. El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal desde en la arquitectura hasta en el currículo de los niveles educativos. Se fundamenta en tres principios: formas de *interpretación, de inclusión y de implicación*, los que indican que es necesario que los docentes ofrezcan a los alumnos y las alumnas una amplia gama de opciones para acceder al aprendizaje, respetando los procesos de construcción personal, en un marco favorecedor de las individualidades.

Siguiendo el concepto de educación inclusiva promovido por la UNESCO (2005), entendemos que

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

El modelo tradicional de la escuela *homogénea* naturalizado como la única escuela posible no alcanza hoy para cumplir los fines de educación e inclusión social. El gran desafío para el sistema educativo es encontrar formas institucionales y respuestas pedagógicas más *flexibles* y diversificadas que permitan la integración de todos los niños, niñas y adolescentes. Compartimos con Tiana (2006, p. 47)

Una educación que pretende ser común no puede concebirse de manera uniforme, ni impartirse de forma idéntica para todos, sino que debe adaptarse a la diversidad de situaciones, condiciones de partida, intereses y contextos. Por lo tanto, las escuelas deben actuar en consonancia con esa diversidad, adaptando su organización, su currículo y su modo de funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, esto es, aplicando el criterio de flexibilidad.

Tanto en el área de conocimiento artístico como en todas las demás, el papel de los y las docentes es fundamental; formar sujetos autónomos y críticos solamente se logra si ellas y ellos también lo son, aunque no solamente basta con serlo sino que también implica hacerlo.

El equipo de dirección que llevará adelante este proyecto se basa en el enfoque *de transformación*, cuya finalidad es distribuir y empoderar. Esto lleva a la construcción de un contexto en que las funciones de liderazgo pueden distribuirse entre todo el personal.

Propuesta de actividad

Incentivar a los y las docentes a experimentar con el objetivo de desarrollar prácticas más inclusivas no es fácil. Teniendo en cuenta que *la diferencia es la norma*, no solo las aulas son heterogéneas, la institución en su conjunto también lo es. En este sentido, la organización tradicional de las escuelas representa una barrera al progreso. Buscando derribar estas barreras se propone el trabajo a través de la flexibilización de formatos y por ciclos. El nuevo abordaje del currículo a partir de la atención a la diversidad se constituye en el Proyecto Educativo Institucional.

Al situarnos en el rol de dirección, el proyecto se encaminó a movilizar el colectivo en su totalidad, con el apalancamiento de varios actores de la comunidad que se constituyen en nuevas alianzas para el aprendizaje.

Las salas docentes se convirtieron en dispositivos de reflexión y de aprendizajes sobre la escuela de hoy y las dificultades a las que se enfrentan como gestores de aula. Durante el desarrollo de estas instancias se visionaron videos, presentaciones y se aportó bibliografía que aborda temas tales como la educación inclusiva, la escuela inclusiva, educar en y para las emociones, la relación entre la educación emocional y la neurociencia, las funciones ejecutivas, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la enseñanza basada en proyectos.

Finalmente se realizaron acuerdos para la planificación y posterior implementación del proyecto institucional en función de iniciar un camino como escuela inclusiva, considerando aspectos como la importancia del trabajo por competencias y el lugar de los contenidos en esta nueva realidad; importancia y beneficios de flexibilizar los formatos tradicionales y la enseñanza a partir de las emociones. Esta modalidad de distribución permite que alumnos y alumnas de los diferentes tramos escolares coincidan en las propuestas de trabajo, lo que conlleva también la necesidad de flexibilizar el currículo para atender a la diversidad. Así, se implementa la modalidad de trabajo en *taller*, compartiendo con Ciffone et al. (2013) que este permite atender las diferencias en los ritmos y formas de aprendizaje.

Se propone el abordaje del área de conocimiento artístico, unificando criterios en el ciclo (1.º a 3.º y 4.º a 6.º) para analizar el recorrido de los contenidos y seleccionar aquellos que puedan ser abordados por todas las clases.

Se abren los grupos y se asigna un día en la semana para las experiencias directas. Las clases en los dos tramos dividen a todos sus alumnos y alumnas en equipos de trabajo. Cada equipo acude a un taller diferente, con un o una docente que se especializa en un campo dentro de las artes (artes visuales, música, expresión corporal, teatro, literatura). El trabajo se desarrolla de forma colaborativa contando solamente los intereses y necesidades del alumnado sin importar la edad, la condición social o cultural.

Las propuestas de los diferentes talleres son inclusivas, ya que deben llevarse a cabo según los principios del DUA.

Análisis de la propuesta

La propuesta llevada adelante se basó en una valoración inicial, situada y pensada como oportunidad para el cambio. Desde allí, se realizó una planificación estratégica que hizo foco en las asociaciones para el aprendizaje, es decir, con un conocimiento profundo de las potencialidades pero también de las debilidades de los y las docentes, se buscó promover cambios según las circunstancias y las necesidades para asegurar que todos las niñas y niños tuvieran acceso a una educación basada en los principios de calidad, inclusión e integralidad.

El dispositivo de las salas permitió a las maestras y maestros reflexionar sobre las prácticas rutinarias y el uso de los espacios del centro educativo.

El equipo de dirección acompañó el proceso de búsqueda de recursos y diseño de propuestas centralizadas en los principios del DUA en el entendido de que todos los niños y niñas tienen estilos de aprendizaje propios, con diferentes formas de implicarse, de entrar al conocimiento y de comunicar lo que saben. Esto generó expectativa e incertidumbre sobre cómo pensar en la enseñanza de un concepto y cómo se aborda una competencia teniendo en cuenta las diferentes formas de percepción que pueden tener mis alumnos y alumnas. El cómo y el qué fue lo que más movilizó. Grandes reflexiones, intercambios y discusiones se generaron en torno a este planteamiento: ¿cómo lo hacemos?, ¿qué hacemos?

El primer paso estaba dado: se implican y movilizan al punto de reunirse después de hora, buscan medios de comunicación usando redes sociales para dialogar y acordar de qué manera implementar el proyecto. Pero lo más interesante es la puesta en práctica del trabajo realizado. Ver a las alumnas y los alumnos implicados en las propuestas fue muy motivador, para todos y todas. Se valoró como una gran fortaleza la apertura lograda por los y las docentes, al quebrar el formato tradicional del aula cerrada, en la búsqueda de ambientes dentro de la institución que sirvieran como aula expandida para el desarrollo del hecho educativo.

También se logró apertura en la dinámica de las clases. Se rompió con el formato grupo etario tradicional para pasar a la utilización del dispositivo taller, nucleando a alumnos y alumnas de diferentes clases, unidos únicamente por el placer de la tarea compartida y la motivación de elegir.

En el análisis de lo que aún *falta* lograr, surge la necesidad de examinar estas nuevas metodologías de trabajo para abordar otras áreas del conocimiento. Se optó por el área artística para iniciar el diseño del currículo a partir del DUA porque ofrece enormes posibilidades para tra-

bajar el principio de integralidad, pero si realmente se desea transitar un cambio verdadero, será necesario ampliar el campo de acción.

Ha llegado el momento de recuperar la función social de la institución escolar, la apertura debe estar dada por el colectivo, al comprender que las dificultades aparecen cuando nos negamos a querer entender la realidad.

La escuela es el lugar de todos y todas, para todos y todas.

Reflexiones finales

La realidad de las aulas genera la *necesidad de cambiar*. Vislumbrar a los y las docentes como poseedores del saber y al alumno y la alumna como quienes escuchan pasivamente no se sostiene. Como consecuencia, se pone en marcha un proyecto institucional con el propósito de romper el formato de aula tradicional.

En este proceso hacia la inclusión, se comprometieron docentes, alumnos y alumnas, y también las familias.

Ver a los alumnos y alumnas implicados en las propuestas fue muy motivador, para ellos/as y para todo el colectivo.

Juntos continuaremos transitando este camino en busca de una educación de calidad para todos y todas. Aún hay mucho por andar.

Referencias bibliográficas

ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

SENADO Y CÁMARA DE REPRESENTANTES DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY (2008). Ley General de Educación n.º 18437.

TIANA FERRER, Alejandro (2015). La evaluación de los sistemas educativos y la mejora de la educación, en *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. pp. 46-68 [2006].

UNESCO (2005). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Bibliografía

- ANISOVICH, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- ANISOVICH, Rebeca, y CAPPELLETTI, Graciela (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. (2000). Las instituciones en el cruce de caminos, en Frigerio, Poggi y Giannoni. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas [1997].
- CIFFONE, Silvia; MUZANTE, Alicia; ESTEVEZ, Susana; NICOLAZZO, Inés, y FRAGA, Micaela (2013). *El conocimiento artístico en la escuela. Enseñar y aprender artes visuales, música, expresión corporal, teatro y literatura*. Montevideo: Camus.
- FULLAN, Michael, y HARGREAVES, Andy (2012). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (2013). *Las feromonas de la manzana*. Rosario: Homo Sapiens.

Artículos

- AINSCOW, Mel (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de: <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728><https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>.
- AINSCOW, Mel, y BOOTH, Tony (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, pp. 38 a 43.
- ARNAIZ, Pilar (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, v. 30, n.º 1. pp. 25-44.
- ARNAIZ, Pilar (?). *Currículum y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>.
- ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- SKLIAR, Carlos [IISUE UNAM oficial] (27 de abril de 2017). La educación no debe reducirse a formar empleados [Archivo de video].

La gestión de las prácticas y el acompañamiento en una institución educativa inclusiva

Patricia Verónica Carrasco Acosta

Escuela primaria de Treinta y Tres

RESUMEN

La educación inclusiva surge como un nuevo paradigma promotor de la educación como derecho humano fundamental y el presente trabajo reflexiona y trabaja sobre las conceptualizaciones aportadas por el curso *Educación inclusiva, un camino a recorrer*, teniendo en cuenta la realidad, incentivando y facilitando una mirada inclusiva del quehacer cotidiano.

Da cuenta del acompañamiento y guía que realizo como directora en la gestión de las prácticas del colectivo docente para lograr un proceso de mejora continua con respecto a la atención a la diversidad. Para ello se plantean una serie de actividades, atendiendo a la totalidad del alumnado.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, inclusión, diversidad, derechos, gestión, acompañamiento, familias

MARCO TEÓRICO

Coincido con las palabras de los autores como Ainscow (2006), en el prólogo al último libro de Echeita, cuando afirma:

la idea de una educación más inclusiva para mí implica la creación de una cultura escolar que promueva la tarea de desarrollar formas de trabajo en los centros escolares que permitan reducir las barreras al aprendizaje y la participación del alumnado. (p. 15)

La clave está en la gestión de la institución educativa, donde se permita que los docentes y estudiantes valoren la diversidad y no la perciban como un problema, sino como un desafío para enriquecer las formas de enseñar y de aprender. La diversidad es inherente a los humanos. Cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de

aprender. Lejos de ser un obstáculo, la diversidad es una fuente de riqueza en las escuelas. Las muchas maneras de aprender ponen en marcha la reflexión y creatividad de los docentes. El acompañamiento de los equipos directivos ayudará a reflexionar y estimulará el uso de estrategias que contemplen esa heterogeneidad al tiempo que los apuntalará ante las dudas y dificultades.

Como afirma Skliar (2017), es importante considerar la presencia del otro. La educación inclusiva busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. En ese proceso es necesario involucrar actores, ampliar la capacidad de pensar e imaginar lo que podría ser alcanzado, en el marco de una cultura colaborativa.

Yadarola (2013) reitera la importancia del trabajo cooperativo como estrategia a priorizar, al promover el intercambio en un clima de respeto y solidaridad, lo que favorece el enriquecimiento de todos. Dicha autora parte de la concepción de aprendizaje compartido para favorecer a todos e implica en la vivencia cotidiana una fuerte apuesta al trabajo en valores: respeto, solidaridad, justicia y equidad. En definitiva, implica un cambio profundo que involucra a toda la sociedad.

Al pensar en las prácticas para lograr aulas inclusivas, la gestión de los directores se focaliza en la implementación del diseño universal para el aprendizaje, teniendo en cuenta desde la capacitación docente, la promoción de la reflexión y el intercambio hasta las concepciones de evaluación para «medir lo que valoramos», no «valorar lo que no podemos medir» (Echeita y Ainscow, 2010).

Calderón (2012) propone pensar en el acompañamiento educativo como un proceso recíproco, que permite crear las condiciones para que la persona progrese. Para ello es necesario conocerla y acompañarla, en el sentido de resistir, de luchar, de mediar, generar confianza y reconocer saberes, lo que sabe y lo que puede saber con ayuda del adulto.

En síntesis, la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, equitativa y justa para todo el alumnado. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado.

Propuesta de actividad

La propuesta acompaña y guía a la directora en la gestión de sus prácticas, en un centro pensado a partir de la educación inclusiva como proceso, que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.

La escuela presenta una modalidad diferente porque funciona con educación inicial y primaria en el turno matutino y ciclo básico rural

en el turno vespertino, donde también asiste un porcentaje elevado de alumnos con barreras para el aprendizaje con los que se trabaja con un currículo flexible.

Con una mirada inclusiva se pretende focalizar la gestión institucional en las siguientes actividades:

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Recursos humanos	Recursos materiales
Acompañamiento a un colectivo docente que aboga por la inclusión. Seguimiento a docentes y alumnos. Modelización con la puesta en práctica del DUA. Reuniones de Primer ciclo para trabajar en talleres. Seguimiento de PTP.	Brindar apoyo y seguimiento a los docentes por parte del director, teniendo como referencia el DUA.	Con énfasis en el primer trimestre. Anual.	Docentes, niños, familias, directora.	Elaborados por el docente. Internet Tabletas de los alumnos.
Nos sensibilizamos y aprendemos a convivir. Confección y análisis de entrevistas a las familias. Invitación a talleres y asambleas, reuniones y celebraciones. Compartir qué estímulos permiten aprender mejor al alumnado.	Realizar campañas de sensibilización y convivencia para las familias y comunidad con profesionales.	A lo largo del año, en forma bimensual.	Docentes, niños, familias, directora.	
Cambiamos la mirada Planificación de actividades extensivas como el Día del Niño, Semana de la Lectura, Semana de la Familia.	Realizar actividades extensivas a la comunidad	A lo largo del año, en forma trimestral.	Docentes, niños, familias, directora.	Folletería, papelería, videos, televisor o proyector de imágenes.

Actividad	Objetivo	Tiempo estimado	Recursos humanos	Recursos materiales
Participamos efectivamente tomando decisiones.	Dar oportunidad de participación en asambleas.	A lo largo del año, en forma bimensual o cuando lo proponga un interesado.	Docentes, niños, familias, directora.	Pinturas, maderas, pinceles, telas, papeles. Juegos.
Charlas y talleres de interés Reuniones de red inter-institucional.	Trabajar en red con otras instituciones. Promover espacios de reflexión, orientación y consulta.	Mensualmente, a lo largo del año lectivo.		Proyector, fotocopias, folletería.
Todos tenemos habilidades. Elaboración de un proyecto institucional: «Exploramos nuestras emociones en busca del equilibrio».	Llevar a cabo el proyecto basado en educación emocional, valores, autoestima, enfatizando en los logros de todos.	Todo el año lectivo.	Docentes, niños, familias, directora, personal no docente.	Carteles, juegos, música, videos, afiches, papelería.

Otras actividades no menos importantes fueron:

- Evaluación del proceso con el aporte de todos los involucrados sobre las prácticas y el funcionamiento general del aula y del centro.
- Relevamiento de competencias, necesidades específicas, intereses y expectativas y grado de autonomía del alumnado.

Como dice Calderón (2012), necesitamos desafiar las fronteras entre las personas para construir una realidad diferente.

Atender a la diversidad nos humaniza, nos hace mejores personas, tanto al alumnado como al colectivo docente, a las familias y a la sociedad.

Análisis de la propuesta

Este trabajo tiene como punto de partida un enfoque pedagógico inclusivo, con aulas heterogéneas, a partir de la base de que todos somos diferentes, de la experiencia y de los estilos de aprendizaje, entre otros. Asimismo, se reconocen prácticas de enseñanza distintas: las propuestas que realizan los profesionales, la organización de los espacios, las formas de utilizar el tiempo y de concebir la evaluación, porque, así como consideramos las diferencias en los alumnos, es imprescindible respetar las diferencias en los docentes, para ayudarlos a identificar fortalezas y a enriquecerlos profesionalmente.

Merieu (2004) se pregunta cómo hacer para que trabajen juntos los diferentes, y plantea la necesidad de generar un diálogo entre las diversidades, lo cual implica salir de la escuela e interactuar con otras realidades. Para lograrlo, es fundamental que los profesionales tengan «mentalidad en crecimiento», como lo nombra Anijovich (2014), o sea, que podamos creer en la educabilidad de los estudiantes.

Encontramos algunas fortalezas:

- La comunidad está empoderada del significado de la diversidad.
- Se viven experiencias enriquecedoras.
- Existe un excelente colectivo docente, firme y comprometido con la tarea.
- El trabajo por proyectos facilita un entorno inclusivo.

Las debilidades se detallan a continuación:

- Las actividades fueron sistematizadas, pero costó implementar el diseño universal para el aprendizaje, debido al proceso que demanda apropiárselo, ya que no se conocía el documento.

Ideas para la mejora:

- Reformar las propuestas de los talleres y charlas, atendiendo la difusión y fomentando la importancia de la participación.
- Flexibilizar el currículo para el cambio, a partir de la idea de formación continua.
- Desestructurar formatos.
- Mejorar la autonomía en los aprendizajes.

Según Ainscow y otros (2001), los factores hacia los que habría que dirigir las intervenciones para mejorar los aprendizajes y las prácticas serían:

- La existencia de relaciones positivas.
- Los límites y las expectativas del colectivo docente.

- El alcance de los procesos de planificación y adaptación de la enseñanza.
- La disposición a trabajar con otros.

La maestra directora comenzó por propiciar las condiciones en la organización: crear entre los involucrados una visión compartida para unificar criterios y aunar esfuerzos orientados en ese sentido. Es necesario considerar a los docentes también en sus diferencias, contemplar sus fortalezas y debilidades en cuanto a intereses, competencias y estilos de aprendizaje; para lo que se debe permitir que cada uno asuma un rol activo en la evaluación de su propio desarrollo profesional mediante rúbricas y autoevaluaciones.

Cabe aclarar que reconocemos la complejidad de la tarea cotidiana de cada docente, así como valoramos positivamente el equipo de trabajo. Se proyecta continuar potenciando otras formas de gestión que acompañan la ya iniciada, como tender redes con otros directores para compartir experiencias y aprender entre colegas. Permitirá construir comunidades de aprendizajes ampliadas, fortalecidas, enriquecidas, que pongan en acción prácticas inclusivas para instituciones inclusivas.

Reflexiones finales

Pensar en una institución inclusiva es una tarea compleja, desafiante y motivante. Aún nos falta reflexionar sobre cómo hacer más inclusivas las prácticas y cuáles son los factores de oportunidades que deben aprovecharse.

Hemos analizado y abordado el tema para dar respuesta a la diversidad al crear una cultura inclusiva que contagie a la comunidad y permita su sensibilización.

Es un aporte para cambiar la mirada, que contribuye a eliminar la exclusión y acompañar en la gestión de prácticas inclusivas para atender a todos, en todo momento, favoreciendo alianzas a partir de redes que incluyan, posibiliten la participación, empoderen, acompañen y liberen.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO. 2012–2016. *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva*. Recuperado de: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf.

- AINSCOW, Mel (2006). Prólogo, en Echeita, Gerardo (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, Mel, BERESFORD, John, et AL. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, Mel, y ECHEITA, Gerardo (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada. España. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- ALBA PASTOR, Carmen, et AL. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- ALBA PASTOR, Carmen. [infor cefire valencia] (25 de setiembre de 2016). *Pensar desde la diversidad, hacer un curriculum accesible para todos* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/XcEvgwvMYQ>
- ANIJOVICH, Rebeca (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- CALDERÓN, Ignacio [Edu21] (2012). Conferencia: *Acompañar en educación* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/album/1778764/video/55086802>
- CANCIO, Cecilia (2014). La gestión en una escuela heterogénea, en Anijovich, Rebeca. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós, pp.107-116.
- MACARULLA, Isabel, y SAIZ, Margarida (coords.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- MEIRIEU, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- MESSIOU, Kyriaki, y AINSCOW, Mel (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 446; pp.42, 45.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA–MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Protocolo de inclusión.
- SKLIAR, Carlos (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Presentación completa. Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de: <https://youtu.be/IbcN43uZ5XM>
- YADAROLA, Ma. Eugenia. 2013. Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. *Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Fundación Tigre.

Abordaje de la diversidad: repensando nuestras prácticas a la luz del DUA

Marianela Ripoll Alcoba e Irma Lorena Romero González
Jardín educación inicial y escuela especial de Durazno

RESUMEN

El desafío estará puesto en cómo entender la diversidad y sensibilizar al colectivo, familias y alumnado para actuar en favor de prácticas efectivas de educación inclusiva. Nos apoyaremos en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia de intervención en el aula, y en recursos tecnológicos que permitan el enriquecimiento y la comunicación entre docentes y familia, lo que brindará mayor participación, mejoramiento del aprendizaje y fortalecimiento del trabajo en redes.

PALABRAS CLAVE

diversidad, educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, DUA, aulas diversas, recursos tecnológicos

MARCO TEÓRICO

El derecho a la educación se manifiesta internacionalmente con la Declaración Universal de Derechos Humanos (arts. 26.1 y 26.2) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28) y a nivel nacional con la ley general de Educación 18437 (arts. 1, 2 y 8) y la ley 18651 sobre Protección Integral de Personas con Discapacidad (art. 40).

De ahí se delinearán políticas públicas que rigen nuestro sistema educativo.

El proceso de desarrollo de la educación inclusiva en nuestro país ha significado la revisión de la Educación Especial concibiéndose esta no ya como un sistema segregado sino como una modalidad educativa transversal a la educación general. Esta revisión impulsa la transformación de las escuelas especiales en Centros de recursos para la inclusión educativa; así como el fortalecimiento y expansión de los maestros de apoyo. [...] La educación inclusiva como acontecimiento ético, político

y democrático requiere de políticas educativas generales enmarcadas en políticas de derecho y del desarrollo de sistemas de apoyo, pero también, tomando palabras de Skliar (2010) de «gestos mínimos» de acogida y hospitalidad en cada escuela, espacios donde nuestras infancias aprenden, participan, crecen y desarrollan prácticas ciudadanas. (ANEP-CEIP, 2016, p. 21)

El término *diversidad* se asociaba a anormalidad, para resaltar las diferencias de unos con otros. Actualmente sabemos que hace al ser humano, esto supone reconocer al sujeto en su identidad personal y cultural, el cual deberá ser partícipe del mundo.

De acuerdo con UNESCO, la inclusión es «una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje». Así, la educación inclusiva responde a un modelo de educación para todos (UNESCO, 1994).

A decir de Yadarola (2016), la inclusión «es en el aula común y diversa para todos, con todos y en todo momento», «es ingresar, permanecer y egresar» Esto implica flexibilizar el currículo para permitir a cada estudiante apropiarse de él.

El sistema educativo tiene principios claros y leyes que lo rigen pero no dispone de todas las herramientas necesarias para atender a la diversidad.

Encontramos en el DUA respuestas para dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y materiales para que el alumnado pueda acceder al aprendizaje, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera activa, ya que su flexibilidad y versatilidad es de gran ayuda para las personas. Su uso no garantiza la atención a la diversidad ni el estar trabajando el DUA como tal: deben tenerse en cuenta las características del alumnado y la intención que se persigue.

El trabajo colaborativo entre las docentes de clase y de apoyo itinerante es fundamental desde una planificación conjunta —la preparación y selección de diferentes recursos y materiales— y, una vez llevado a la práctica, el análisis reflexivo y autoevaluativo.

Propuesta de actividad

El objetivo de la propuesta es sensibilizar, dar a conocer al cuerpo docente los principales temas de la educación inclusiva e intervenir la diversidad del aula, a través del DUA, para fortalecer la educación inclusiva.

Para su cumplimiento proponemos tres líneas de acción: a nivel docente, áulico y familiar.

Nivel docente		
Propósito	Propuesta	Dinámica
Sensibilizar al colectivo docente sobre la diversidad del alumnado y la inclusión.	Técnica: Los seis sombreros para pensar, de Edward de Bono. ¿Cómo implementar un aula inclusiva?	Sala docente, taller en pequeños grupos, puesta en común, socialización y reflexión.
Profundizar sobre el DUA como estrategia de intervención en el aula.	Presentación PowerPoint para visualizar aspectos del DUA: definición, origen, principios, aportes de la neurociencia.	Virtual: Utilización de Google Drive y WhatsApp.
Delinear posibles intervenciones en el aula aplicando el DUA.	Partiendo del proyecto institucional, delinear posibles actividades a realizar por niveles.	Pequeños grupos Socialización colectiva.
Propiciar el intercambio de reflexiones y experiencias a partir de la aplicación del DUA en las aulas.	Intercambios para visualizar fortalezas y debilidades que encontramos dentro y fuera de la institución, barreras y oportunidades que se presentan en el aula a la luz de la aplicación del DUA.	Primer momento: propuesta individual técnica FODA. Segundo momento: reflexiones colectivas.

Nivel áulico		
Propósito	Propuesta	Dinámica
Potenciar el conocimiento del otro, reconociendo la diversidad grupal.	Agruparse por características comunes que se nombren, ej. color de uniforme y cabello.	Actividad de grupo total, juego en ronda.
Sensibilizar al alumnado sobre la diversidad y el compañerismo a través del cuento «Sofía»	Visualización de cuento en formato digital e impreso. Registro de secuencia del cuento, exposición a través de títeres, dibujo.	Primer momento: actividad de grupo total. Segundo momento: pequeños grupos.
Motivar al alumnado con «Canción de Sofía», para destacar la importancia del nombre propio. Posibilitar la identificación del nombre del personaje observando estrategias empleadas por el alumnado.	Escucha de la canción y observación de la letra. Identificar el nombre del personaje. Escritura en diferentes soportes (tableta, pizarra, letras móviles).	Primer momento: actividad de grupo total. Segundo momento: pequeños grupos.
Fortalecer el reconocimiento y escritura del nombre.	Búsqueda del tesoro con pistas en imagen y texto. Escritura del nombre propio en modelado, con Armapalabras, aplicación Marquers en tableta.	Primer momento: actividad de grupo total. Segundo momento: pequeños grupos.
Nivel familiar		
Propósito	Propuesta	Dinámica
Propiciar la reflexión sobre valores inclusivos que potencian una educación con y para todos y todas. Ofrecer materiales para crear en familia la tapa del portafolio individual teniendo presente la temática trabajada.	Análisis de un afiche. Reflexión colectiva sobre valores inclusivos. Realización de tapa de portafolio.	Aula taller con participación de la familia.
Dar a conocer la modalidad de trabajo colaborativo entre maestra de apoyo itinerante y de aula, además de estimular el involucramiento entre la familia y el alumnado en las actividades del jardín.	Cuento «Blancanieves» en pictogramas y formato convencional. Comprensión lectora a través de imágenes. Escritura de los personajes elegidos.	Clase abierta.

Análisis de la actividad

El análisis de la propuesta se realizó tomando en cuenta las tres dimensiones de trabajo.

A nivel docente, la dimensión organizacional–operativa

Se trabajó en modalidad de salas docentes, que resultaron positivas.

- Permitió situarse en la realidad institucional y áulica sobre la inclusión.
- Se inició un proceso continuo de reflexión personal y colectiva, y se promovieron prácticas profesionales que favorecieron el crecimiento grupal e individual.

A nivel áulico, la dimensión pedagógico–didáctica

A la hora de planificar cada encuentro se pensó estratégicamente cada actividad. Cobró importancia el tiempo que se dispuso para facilitar las opiniones y sobre todo que individualmente tuvieran la posibilidad de ser escuchados.

Se observó claramente el intercambio y apoyo entre pares, así como el estímulo que recibieron aquellos alumnos que presentaron alguna dificultad para resolver las consignas. Se apostó a la atención individual y personalizada, por lo que fue fundamental el trabajo entre docente de clase y de apoyo itinerante.

A nivel familiar, la dimensión socio–comunitaria

Las familias deben ser partícipes y responsables de los procesos educativos conjuntamente con las instituciones de enseñanza. Por ello generamos espacios y tiempos compartidos para derribar mitos arraigados, ya que muchas veces se concibe al jardín de infantes como un lugar donde solo se concurre a jugar y aprender a compartir. La familia debe ser valorada como educadora insustituible, al reconocer a su hijo o hija como un ser singular. Deben reconocer que la propuesta de aula es pensada para atender a cada persona de acuerdo a las propias, que niños y niñas pueden equivocarse, repetir acciones, intentar nuevamente, pedir y aceptar ayuda sin temor al fracaso, mejorando la autoestima.

Tabla de análisis y proyecciones

Niveles	Fortalezas	Debilidades	Proyecciones
Docente	<ul style="list-style-type: none"> Disposición de la dirección y el colectivo docente. Participación activa y comprometida con la temática. Fortalecimiento del trabajo colaborativo y vínculos entre los colectivos. Uso de la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinación de salas docentes. Búsqueda de formatos preestablecidos para la planificación. Sobrevaloración del diagnóstico y rótulos del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> Nuevas instancias de planificación compartida. Intercambios de experiencias. Jornadas de desestructuración áulica a través de talleres interniveles.
Áulico	<ul style="list-style-type: none"> Motivación del alumnado por medio de estrategias lúdicas. Participación activa de todo el alumnado. Trabajo colaborativo entre pares. Disponibilidad de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Barreras en la utilización de algunos recursos. Necesidad de más tiempo pedagógico de la maestra de apoyo en el aula. Carencias en cuanto al número de recursos tecnológicos (tabletas, XO) 	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de nuevas aplicaciones tecnológicas. Nuevas propuestas en modalidad taller. Fortalecimiento del trabajo en duplas.
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Repuesta a la convocatoria. Fortalecimiento del vínculo alumnado-familia-institución educativa. Intercambio de reflexiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento del trabajo áulico y con la diversidad. Manejo de expectativas y ansiedad de las familias ante los logros del alumnado. Barreras y carencias en la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Nuevas instancias de aprendizaje compartido. Utilización de técnicas participativas para mejorar el vínculo con la familia. Continuar estimulando la comunicación compartiendo la metodología de trabajo áulico.

Reflexiones finales

Concluimos que la educación inclusiva es posible en una institución con buenos canales de comunicación entre docentes, familias y comunidad.

Es importante la aceptación de la diversidad en el aula y las prácticas con el DUA. Esta metodología permitió eliminar barreras físicas, afectivas, sensoriales y cognitivas a favor de la participación y el aprendizaje del alumnado, para garantizar la igualdad de oportunidades.

La niñez a esta edad es abierta a la inclusión; cuestionan lo diferente pero con una respuesta concreta y convincente acompañan el proceso.

Se debe continuar buscando apoyos, fortaleciendo el trabajo colaborativo e intercambiando experiencias.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, Mel, y ECHEITA, Gerardo (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada.
- ALBA PASTOR, Carmen et AL. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
- ALBA PASTOR, Carmen (25 de setiembre de 2016). *Pensar desde la diversidad, hacer un curriculum accesible para todos*. Disponible en <https://youtu.be/XcEvgwwwMYQ>.
- ANEP-CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, quinquenio 2016-2020*. Montevideo. p. 21. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- ARNAIZ, Pilar (2000). Educar en y para la diversidad. Extraído de: Soto Pérez, Francisco y López Navarro, Juan (2000). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- BOOTH, Tony, y AINSCOW, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, pp. 38 a 43. Madrid: FUEM.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* Disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (2008). *Ley General de Educación* n.º 18437, Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educación.pdf. http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educación.pdf
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- PODER LEGISLATIVO (2010). *Ley de Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad* n.º 18651, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>.
- SKLIAR, Carlos (2010). *Escuela, infancia y diversidad*. Disponible en: <https://youtu.be/5rPEZzhEObzI>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España.

YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.

Escuelas inclusivas: apoyos y ajustes razonables

Carla Farías y Andrea Gonzaga

Escuela primaria de Salto

RESUMEN

El trabajo aporta insumos para una intervención coherente y reflexiva del docente respetando la diversidad del aula y entendiendo la escuela como una construcción colectiva, como un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión.

Con ese propósito, plantea una serie de talleres para abordar en particular tres temáticas: diversidad, diseño universal para el aprendizaje y modelo social de la discapacidad.

Las actividades brindarán herramientas al colectivo de la institución para animarlo a incursionar en prácticas pedagógicas inclusivas que redunden en mejoras en las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas.

PALABRAS CLAVE

educación, inclusión, diversidad, formación, apoyos, ajustes

MARCO CONCEPTUAL

La educación es un derecho humano fundamental y como tal debe garantizarse a lo largo de toda la vida, facilitándose el acceso y continuidad. Una educación democrática debe entonces asegurar igualdad de oportunidades para aprender.

Ante esta situación, la escuela suma desafíos para acompañar el desarrollo de una niñez destrozada por la pobreza y la exclusión. Enfrentar estas demandas implica asumir nuevos retos, sin desatender el encargo social de enseñar, que es, en definitiva, su fin.

Al decir de Echeita y Sandoval (2002), la educación es central para garantizar que los cambios sociales de la actualidad no provoquen más exclusión. Son necesarios cambios estructurales en educación, pero no es posible pensar en cambios en las estructuras si no tenemos escuelas

que faciliten los aprendizajes a través de acciones concretas de organización, funcionamiento, coordinación y formación del colectivo.

Los mismos autores señalan que no es posible definir la educación inclusiva, puesto que se trata de una construcción teórica que busca responder cómo los sistemas educativos pueden llegar a un equilibrio entre lo que debe ser común a todos y todas las alumnas y alumnos y la necesaria atención a la diversidad misma del ser humano sin generar exclusiones.

Entonces, la inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad del alumnado, sustentado en el derecho de todos los seres humanos a participar en los ámbitos de la sociedad con igualdad de oportunidades y con las garantías de contar con las herramientas y apoyos necesarios para hacerlo.

La inclusión es un movimiento dinámico y permanente que tiene como fundamento la igualdad de oportunidades en la participación y construcción de la sociedad al comprenderla como un derecho y reconocer la diversidad.

En este sentido, Arnaiz (2000, pp. 3-5) plantea la necesidad de currículos únicos, abiertos y flexibles que permitan adecuarse a las exigencias particulares de los sujetos de aprendizaje.

La autora plantea que es en el aula donde se concreta el currículo, por tanto es el lugar donde deben darse las respuestas educativas que responden a la diversidad del estudiantado.

Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse. (Arnaiz, 2000, p. 1)

La diversidad en el aprendizaje tiene origen en la diversidad misma, en aspectos socioeconómicos, culturales y biológicos.

El enfoque de diseño universal para el aprendizaje (DUA) constituye una respuesta al cómo y qué se puede hacer en las aulas para asegurar esta atención a la diversidad. Es un enfoque didáctico, pensado a partir del diseño curricular que, llevado al aula, debe considerar cómo se enseña, aplicando el concepto de diversidad a todo el estudiantado.

Alba Pastor (2011, pp. 18-19) señala que deben garantizarse múltiples formas de representación, expresión e implicación para que el alumnado se sienta contenido.

Propuesta de actividad

Está dirigida al personal docente y a las y los estudiantes de la carrera de magisterio que llevan a cabo la práctica de segundo año en la escuela.

Se proponen dos talleres que forman parte de una misma línea de trabajo institucional que a su vez responden a recomendaciones de políticas educativas nacionales. Constituyen un espacio de sensibilización, formación, discusión e intercambio que tiene como objetivo situar y enriquecer las prácticas educativas en un contexto diverso al abordar los siguientes temas:

1. Inclusión, diversidad y modelo social de la discapacidad.
2. DUA, principios a tener en cuenta para atender a la diversidad.

Primer taller: Diversidad en las aulas y modelo social de la discapacidad

Objetivos

- Sensibilizar al personal docente de la institución y al estudiantado de magisterio con relación a la diversidad en las aulas.
- Presentar el modelo social de la discapacidad y el paradigma de los derechos humanos como forma de abordar y trabajar con relación a la discapacidad.

Desarrollo

- Organización de cinco equipos de trabajo a elección.
- Explicación de la propuesta.
- Entrega de la consigna en formato papel y formato audio. (Texto cedido por talleristas del Programa Nacional de Discapacidad.)
- Puesta en común, discusión y análisis por parte del colectivo con relación a la deconstrucción de los prejuicios.
- Discutir en torno a las barreras actitudinales como las principales que intervienen en los procesos de inclusión-exclusión de las personas en nuestra sociedad y por tanto en la educación.
- Trabajo sobre modelo social de la discapacidad y paradigma de los derechos humanos. Elementos teóricos que sustentan las prácticas educativas inclusivas a través de una presentación PowerPoint y formato papel con la misma presentación a cada equipo.

Tiempo

Media jornada.

Recursos

Relato del día de un personaje contado por diferentes personas y por el protagonista en formato papel y audio. Papelógrafos. Computadora. Pantalla de videoconferencia. Hojas y marcadores.

Segundo taller: Diseño universal para el aprendizaje. Estrategias y propuestas inclusivas que atiendan a la diversidad.

Objetivos

- Introducir a los participantes en los principios del diseño universal para el aprendizaje.
- Analizar las propuestas de los Cuadernos de Lectura y Escritura de CEIP valorando el ajuste al DUA.

Desarrollo

- Presentación de un PowerPoint sobre el tema a cargo de las talle-ristas.
- Organización de equipos de trabajo.
- Entrega del material de trabajo: planillas con pautas de valoración de los principios del DUA (Alba Pastor, 2011, pp. 21 a 37) y Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE) de 1.º año.
- Presentación de la consigna: elección de una actividad del CLE, análisis de la propuesta corroborando si tiene en cuenta las pautas brindadas y si figuran o no elementos que hacen que la propuesta sea accesible.
- Discusión: una propuesta inclusiva.

¿Qué elementos deben estar presentes para que una propuesta sea accesible?

¿Qué elementos faltan?

¿Cuáles les agregarían?

Tiempo

Media jornada.

Recursos

Computadora. Pantalla de videoconferencia. Texto con pautas escritas. Cuadernos de Lectura y Escritura de 1.º año (CLE).

Análisis

Promover instancias de formación que alienten prácticas inclusivas implica reconocer la diversidad del alumnado en nuestras aulas. En consecuencia, es necesario buscar formas en que las prácticas del magisterio se ajusten a este modelo.

La temática cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que no se contempla aún en la carrera de magisterio como específica.

En este sentido, se busca promover prácticas que atiendan a la diversidad. El diseño universal para el aprendizaje puede ser una respuesta, puesto que se trata de una forma de pensar la práctica docente en la que prima la flexibilidad. Constituye una postura pedagógica en la que cada docente tiene presente las necesidades individuales y piensa una propuesta única que las contempla.

Desde esta perspectiva cobra sentido que se trabaje para que todos y todas puedan acceder al conocimiento a través de ajustes que lo hagan posible. Buscar los equilibrios que permitan esta atención a las necesidades individuales sin descuidar lo colectivo constituye entonces la verdadera educación inclusiva.

Esto quiere decir que se promueva la reflexión institucional flexibilizando la toma de decisiones y se implementen cambios tras la mejora continua, proponiendo proyectos que atiendan las necesidades de la organización escolar, al decir de Blejmar (2005, p. 57) un nuevo requerimiento: el de una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas para una escuela en profunda transformación.

Se aportan herramientas para desarrollar planes de acción para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la profesionalización docente, y se recurre a estrategias de carácter colectivo que implican consolidar perspectivas de trabajo.

La intervención se dirige a democratizar el conocimiento para mejorar las prácticas, humanizando la institución y propiciando la convivencia entre las y los miembros del colectivo.

Estamos viviendo momentos de quiebre de paradigmas, la homogeneidad de la humanidad se refuta desde todas las teorías sociales y biológicas, hoy sabemos que la norma es la diferencia y que esta diferencia enriquece.

Aun con toda la evidencia a la vista, en educación las prácticas siguen siendo homogeneizadoras, se pretende que el estudiantado aprenda lo mismo, en los mismos tiempos, con las mismas estrategias. ¿Qué sucede entonces con quienes no aprenden en los mismos tiempos o cuyos intereses difieren de los que propone el o la docente? Inevitablemente se encuentran segregados y les es vedado el derecho fundamental de transitar por las mismas trayectorias escolares que otros.

Quienes educamos a diario debemos tener la capacidad de fortalecernos en derechos, en los derechos de todas y todos a gozar de los bienes sociales, sin distinción.

El trabajo en equipo permitió enriquecer las miradas individuales y nutrió los talleres con importantes aportes. En estas instancias quedó plasmada la diversidad de trayectorias, formaciones, vidas académicas y privadas que se encuentran en la sala, enriqueciéndose entre sí.

Para la práctica del DUA se usaron los Cuadernos de Lectura y Escritura de CEIP, con la intención de trabajar con materiales cercanos a los y las participantes y que a su vez sirvieran como testigo en las prácticas cotidianas.

Reflexiones finales

Está claro que, al menos en nuestro país, la educación inclusiva es un camino a recorrer. Si bien en lo formal la legislación, la reglamentación de los sistemas educativos, la teoría y el discurso público todo afirman que todos y todas somos iguales en derechos, la cotidianidad indica lo contrario.

No existen, en educación, resultados inmediatos, cualquier acción que pretenda mejorar la enseñanza y los aprendizajes debe sostenerse en el tiempo, con cambios, marchas y contramarchas.

La formación de quienes ejercen o ejercerán la docencia en las propias instituciones constituye entonces una apuesta a los cambios.

Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, Carmen et AL. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- ARNAIZ, Pilar (1999). Currículum y atención a la diversidad, en *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. España.
- ARNAIZ, Pilar (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco, y López Navarro, Juan (2000). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- BLEJMAR, Bernardo (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- CALDERÓN, Ignacio [Edu21] (2012). Conferencia: Acompañar en educación [Archivo de video]. Recuperado de: <https://vimeo.com/album/1778764/video/55086802>.
- ECHTEITA, Gerardo (2006). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- ECHEITA, Gerardo, y AINSCOW, Mel (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- ECHEITA, Gerardo, y SANDOVAL, Marta (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 31-48.
- FRANCIA, María (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo: Magro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) (2008). *Ley General de Educación* n.º 18437. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- ROSE, David, y WASSON, Jenna (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje. CAST Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield. <https://escuelasparalajusticiasocial.net/guia-para-el-diseno-universal-de-aprendizaje-dua-descargala-gratis>
- YADAROLA, María Eugenia (2013). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. *Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva*. Fundación Tigre.
- YADAROLA, María Eugenia (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.

La educación inclusiva: una forma de intervenir en el currículo

Elisa Araujo

Liceo de Maldonado

RESUMEN

El cambio generalizado en las instituciones educativas, las modificaciones de la sociedad, las diferentes culturas, intereses, la diversidad de capacidades nos obligan a modificar nuestra forma de pensar la enseñanza.

El presente trabajo busca sensibilizar y formar a los docentes de la institución considerando la educación inclusiva como un derecho de todos los estudiantes.

En este marco se propone una transformación de las prácticas docentes, con una mirada innovadora que intervenga en la enseñanza como un derecho y entienda la diferencia como un valor.

PALABRAS CLAVE

inclusiva, institución, educación

MARCO CONCEPTUAL

Durante los últimos años, vemos la preocupación de autoridades de la enseñanza y de la escuela en general por provocar cambios en las aulas, atendiendo las diferentes culturas, la diversidad de capacidades, de intereses y de motivaciones.

Ante estos cambios sostenidos en la sociedad, los docentes nos vemos enfrentados a reflexionar sobre nuestras prácticas.

Los cambios en la educación vienen siendo impulsados por autores que investigan sobre la educación inclusiva, referida a aquellas poblaciones vulnerables y minorías que como derecho fundamental de las personas deberían ser incluidas en los proyectos educativos. Tales cambios suponen una transformación en la profesión docente, un accionar en el aula y el compromiso con los aprendizajes de todos.

Con el objetivo de acompañar los cambios mencionados anteriormente, el presente trabajo busca aportar en la formación y sensibilización

de todos los docentes del liceo n.º 4 de Maldonado, ya que allí concurren alumnos con discapacidad.

La inclusión debería ser pensada positivamente, en una constante búsqueda de responder a la diversidad, acercando al alumno a los centros educativos. Por lo tanto, como se señala en el IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down, «la educación inclusiva nos enseña a todos juntos, a la escuela común, y en todos los niveles educativos, y a lo largo de la vida». (Yadarola, 2006, p. 1).

Algunos conceptos sobre diversidad

La diversidad está presente en los seres humanos, ya que todos tenemos características diferentes. Nos referimos a características evolutivas, diferentes ritmos en el aprendizaje, en la interacción con el medio, que se traducen en variados intereses académicos, profesionales, proyectos, expectativas de vida.

El término *diversidad* en el ámbito educacional va adquiriendo cada vez mayor relevancia al intentar que se la reconozca, buscando una respuesta favorable en los centros educativos.

En tal sentido, autores como Ainscow (1995), citado por Arnaiz (2005), intentan avanzar en el modelo de déficit, que se caracteriza por rotular y establecer categorías destacando las dificultades, olvidando así otros factores que podrían ayudar a los niños en sus aprendizajes. Esta creencia hace pensar a los docentes que el alumno con dificultades en su aprendizaje debería buscar ayuda con expertos, en los que recae la responsabilidad de esos aprendizajes. Con esta mirada, el alumno está integrado en el aula, pero su currículo muchas veces es diferente al resto de sus compañeros.

Yadarola (2016, p. 1) resalta conceptos de lo que es *inclusión*, diferente a integración en los centros educativos.

1. La inclusión es para todos en el aula común, no solo para algunos y separados.
2. No es dividir la jornada del alumno entre escuela común y escuela especial, la inclusión es en la escuela común y en todo momento.
3. Debe ser pensada en todo el trayecto educativo desde la escuela y hasta el nivel terciario.
4. Implica realizar evaluaciones continuas, buscar el apoyo necesario para la participación efectiva del alumno en la escuela común, y una educación de calidad.
5. Es la modificación y flexibilización del currículo estructurado, a partir de la diversidad.

Propuesta de actividad

Uno de los cambios fundamentales para lograr la inclusión educativa es la intervención en el currículo. Cuando hablamos de *intervención*, nos referimos al currículo que permite construir, modificar, someterlo a debate y a prueba, e ir tomando decisiones del proceso educativo, donde se harán las adecuaciones curriculares, tomando estas como elemento vehicularizador para el aprendizaje de todos los alumnos.

Cuando el docente comienza su enseñanza con un currículo predefinido y posterga al alumno, no está poniendo énfasis en las experiencias que traen, como percepciones, conocimiento, lugar donde se desarrolla la enseñanza. Desde esta perspectiva no está incluyendo la diversidad, incluso en alumnos sin alguna dificultad.

En las últimas décadas algunos investigadores en torno al currículo, han rechazado la división entre currículo y práctica pedagógica. Sostienen que «el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a las condiciones de la práctica escolar». (Gvirtz y Palamidessi, 2006. p. 67)

Estas concepciones pedagógicas referidas al currículo se asientan sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos, resaltar contenidos y formas de enseñar, si no se tienen en cuenta las condiciones que definen la práctica.

Por lo tanto, un cambio verdadero referido a la inclusión nos hace reflexionar sobre la formación de los docentes, la interpretación que estos hacen del currículo y su enseñanza.

Para el trabajo concreto con los docentes:

1. Se analizará el concepto de lo que es *educación inclusiva*. Como punto de partida se brindará material bibliográfico que aporte al tema, para apoyar la comprensión y análisis del tema inclusión.
2. Se trabajará en conjunto con el equipo multidisciplinario de la institución: profesor orientador pedagógico (POP) y psicóloga, en horas de coordinación, buscando de esta forma la socialización de la información, y participación de todos los docentes involucrados.
3. Se abordará el diseño universal para el aprendizaje (DUA), atendiendo sus principios, que detallaremos a continuación, buscando la intervención en el currículo, adaptando el trabajo en el aula, proponiendo actividades desde el marco conceptual trabajado.

Principio n.º 1. Proporcionar múltiples formas de representación. El qué del aprendizaje: se refiere a brindar múltiples medios de presentación, ya que todos percibimos y comprendemos la información en forma diferente.

Principio n.º 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, se refiere al cómo del aprendizaje. Entiende que las desigualdades aparecen

cuando la información se presenta desde un solo lugar a todos los alumnos, por ejemplo solo la escritura, pero no oral.

Principio n.º 3. Proporcionar múltiples formas de implicación. Se refiere al porqué del aprendizaje, y busca que haya múltiples medios de compromiso, ya que hay múltiples motivaciones para que los estudiantes aprendan. Hay alumnos que se concentran mejor al trabajar solos y a otros por el contrario los motiva el trabajo en grupo.

Luego de la presentación de las actividades que seleccionaron los docentes se realizará un plenario sobre enseñanza y el lugar que ocupa la evaluación.

Análisis de la propuesta

Para impulsar el cambio hacia una verdadera inclusión, debe romperse la estructura del currículo predefinido y adecuarlo para que participen todos los alumnos.

Aprender contenidos significa tener en cuenta la naturaleza, su dinámica, aquello que se necesita para desempeñarse con éxito en la sociedad.

Para que la información y los contenidos sean significativos para los alumnos, es necesario buscar la motivación, su potencial, los conocimientos que posee. De esta manera el aula se convertirá en un lugar de estímulos, de creación de proyectos, en donde cada uno encontrará su forma de acercarse al contenido en forma natural.

Como se dijo, este trabajo busca la sensibilización de los docentes del liceo n.º 4 de Maldonado Víctor Haedo, al capacitarlos con el objetivo de instaurar estrategias para mejorar los aprendizajes de todos los alumnos con discapacidad.

Luego de los espacios de formación y sensibilización damos cuenta de algunas manifestaciones de los docentes participantes:

- La mayoría de los docentes están de acuerdo con la inclusión, pero sostienen que no cuentan con herramientas para el trabajo en el aula con alumnos con discapacidad.
- Otros aluden a que los alumnos no presentan informes de profesionales, por lo cual no saben cómo abordar el trabajo con ellos.
- Algunos resaltan que carecen de formación al respecto, por lo que les resulta difícil tener alumnos con discapacidad en el aula.
- Casi la totalidad de los docentes sostienen que el edificio no es accesible y tampoco cuenta con salones propicios para incluir alumnos con dificultades, es decir, como mencionan Alba Pastor et al. (2011), el edificio presenta un *entorno discapacitante*, ya que imposibilita el acceso a personas con discapacidad.

A la vez, los espacios de formación permitieron:

- Conocer el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y sus principios
- Trabajar en grupos de docentes de diferentes áreas, buscando un aprendizaje favorable para alumnos con dificultad.
- Acordar y elaborar rúbricas y criterios de evaluación.
- Realizar reuniones periódicas con el equipo multidisciplinario de la institución, para orientar y guiar las prácticas.
- Socializar la información referida a la inclusión educativa.
- Intervención del Departamento Integral del Estudiante (DIE).

Es necesario reflexionar:

¿Cómo pensamos el currículo?

¿Cómo es la enseñanza en la educación secundaria?

¿Qué clase de profesionales somos frente a alumnos con discapacidad?

¿En qué contribuimos con esos alumnos con discapacidad y qué lugar ocupan en nuestra aula?

La intención de este trabajo fue ofrecer formación a los docentes de la institución para promover un cambio en sus prácticas. Tal cambio supone mirar la diferencia como un valor, comprometerse con el aprendizaje de todos los alumnos y emprender un proceso equitativo y de calidad en la educación.

Reflexiones finales

Ponderar una enseñanza unidireccional y absoluta por parte de los docentes empobrece la mirada del mundo, de la sociedad, de los alumnos, y los prepara para que se realicen como meros reproductores.

Promover el cambio exige un gran esfuerzo de las comunidades educativas y que se comprometan con atender la enseñanza de todos y cada uno. Solo a través de la formación de los docentes y comunidades de trabajo, podrá lograrse el cambio hacia una educación de equidad.

Creemos que la inclusión es posible, que las personas con diferentes capacidades tienen derecho a una educación de calidad y gratuita con todos.

Referencias bibliográficas

AINSCOW, MEL, y ECHEITA, G. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de

una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada.

ALBA, CARMEN; SÁNCHEZ, JOSÉ MANUEL, y ZUBILLAGA, AINARA (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.

ARNAIZ, PILAR (2000). Educar en y para la diversidad, en Soto Pérez, Francisco y López Navarro, Juan (2000). *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

ARNAIZ, PILAR (2005). Currículum y atención a la diversidad, en *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. España.

GVIRTZ, SILVINA, y PALAMIDESSI, MARIANO (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires.

SKLIAR, CARLOS (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

YADAROLA, MARÍA EUGENIA (2016). Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: Derecho al futuro, un futuro de derechos*. Salamanca.

