

FORMACIÓN DOCENTE EN PRÁCTICAS INCLUSIVA DE CARA A LOS DESAFÍO DEL SIGLO XXI

Pandelo, Ma. Cecilia: Instituto Superior de La Salle, UNLu y UNaHur

maria.cecilia.pandelo@gmail.com

Gandini, Fiorella Nerea; FaHCE, UNLP y ISFDyTN°60 gandinifiorellalt@gmail.com

Palabras claves: inclusión educativa; formación docente, personas con discapacidad.

Resumen

Este trabajo recoge una experiencia de formación docente desarrollada en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica de la provincia de Buenos Aires. La misma fué vivenciada por las autoras, una de ellas a cargo del espacio curricular “Pedagogías Contemporáneas” del 4° año del Profesorado de Historia y la otra como docente invitada a brindar una charla/taller sobre inclusión educativa.

A lo largo del texto se fundamenta la necesidad de espacios de formación docente que aborden la educación inclusiva como una cuestión de derechos. En el desarrollo del mismo se dan a conocer las características específicas del diseño de la charla/ taller, la cual puso el foco en la perspectiva de derechos y se orientó al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

Asimismo, se analiza y visibiliza el impacto de este espacio de articulación profesional con las prácticas docentes de las y los involucrados/as. Las repercusiones de la realización de la actividad ponen en evidencia el impacto positivo de este tipo de propuestas durante la formación de futuros docentes.

Pedagogías contemporáneas como espacio para (re) pensar la inclusión educativa

El espacio curricular en el que se enmarca esta experiencia se denomina “Pedagogías Contemporáneas” y se trata de un Espacio de Definición Institucional (EDI) destinado a estudiantes del cuarto y último año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria de Historia de un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica de la provincia de Buenos Aires.

En lo específico, los EDI se constituyen como una herramienta de la propuesta curricular que permite su contextualización en atención a las demandas institucionales, locales y regionales de la comunidad. Contribuyen a las trayectorias formativas de las y los profesionales ya que reúne temáticas, contenidos, problemáticas, herramientas, seleccionados a nivel institucional como de actualización formativa por su relevancia. En este sentido se trata de una materia que contribuye a la articulación y diálogo con diversas áreas de conocimiento vinculadas a la práctica y formación docente: Pedagogía, Didáctica, Currículum, Psicología Educativa, Tecnología Educativa, Sociopolítica, entre otras. Retoma los fundamentos teóricos de estas disciplinas y parte de los aportes de la Pedagogía quien provee nuevos enfoques y producciones que colaboran con la comprensión de las complejidades del mundo contemporáneo, la diversidad de los sujetos pedagógicos que enseñan y aprenden y sus problemáticas que fortalecerán el posicionamiento de las y los docentes como agentes culturales (Alliaud y Feeney, 2004). Entre sus principales propósitos, la materia brinda un espacio donde las y los futuros docentes puedan (re) pensarse como actores reflexivos de sus propias prácticas. Un espacio para problematizar, re conceptualizar saberes, actitudes que les permita participar activa y críticamente en las instituciones educativas desde una mirada inclusiva hacia la diversidad subjetiva de las y los estudiantes de la educación secundaria. Esta materia propone el abordaje de distintos contenidos de actualización para acompañar la formación y práctica de profesoras y profesores de Historia. La propuesta parte desde un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en los derechos, la heterogeneidad y diversidad de las y los estudiantes reconocidas y reconocidos como actrices y actores sociales, políticas/os, heterogéneas/os. Desde este punto, la propuesta reconoce y apunta a la visualización y trabajo sobre la diversidad cultural, de género y sexual desde los ámbitos escolares (ESI, 2006).

La clase en la que se enmarca la experiencia compartida aborda los contenidos del primer bloque de contenidos de la materia la cual propuso el desarrollo, análisis y reflexión de distintas propuestas de enseñanza y aprendizaje en atención a la heterogeneidad de sujetos y diversidad de trayectorias educativas. Aquí, se entiende por trayectorias a la diversidad de recorridos que realizan las y los estudiantes a lo largo del sistema escolar. Estos recorridos son analizados en relación con la expectativa que supone el propio sistema quien define trayectorias teóricas homogéneas, caracterizadas por la unidireccionalidad de los tiempos y modos de recorrerlas, dejando de lado las trayectorias reales caracterizadas por la heterogeneidad y diversidad (Terigi, 2014). En este punto, se analizan y revisan condiciones

institucionales del sistema escolar que intervienen en la producción de las trayectorias escolares. La materia aporta marcos teóricos-conceptuales que nutren una mirada inclusiva sobre la diversidad de trayectorias desde el diseño de acompañamientos, así como también abordar las tutorías como dispositivos que posibilitan a las y los estudiantes acceder, permanecer y promocionar de manera independiente sus trayectorias escolares (Anijovich, 2017). La propuesta atiende a modos de intervención ante trayectorias no encauzadas (Terigi, 2014), es decir, aquellas que se ven obstaculizadas en el transcurso de la escolarización por diversas situaciones. En lo específico de la heterogeneidad de sujetos desde el espacio se proponía un acercamiento a conceptualizar, analizar y abordar estas trayectorias en atención a la inclusión educativa. Es por eso, que se pensó en un espacio de trabajo específico en relación a la diversidad, inclusión, discapacidad y educación.

La charla taller es propuesta con el propósito de generar un espacio de diálogo y reflexión que permita entender a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, que los posicione en el imaginario de los futuros docentes como sujetos de la educación desde una mirada inclusiva. Asimismo, propuso brindar herramientas pedagógico didácticas que permitan programar y llevar adelante propuestas de enseñanza y aprendizaje inclusivos. El objetivo que se planteó fue que las y los estudiantes puedan revisar y cuestionar sus propias concepciones y prácticas, en busca de construir una mirada docente inclusiva propia alejada de imposiciones externas. Asimismo, se pretendió que las y los docentes en formación puedan apropiarse de herramientas que les permitan planificar y ejecutar propuestas de enseñanza inclusivas.

Uno de los desafíos de las prácticas de enseñanza del siglo XXI es trabajar la perspectiva inclusiva en la educación y en la formación docente específicamente. La educación inclusiva es un derecho y la presencia de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las escuela es un hecho. Las y los docentes deben formarse para posicionarse como co garantes de este derecho en sus prácticas profesionales diarias.

Personas con discapacidad, inclusión y educación

Según la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006, pp.4), “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas

barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

El modo en el que comprendemos la discapacidad está vinculado al modelo o paradigma con el que observamos y analizamos la misma. “Un paradigma o modelo es una estructura de pensamiento que condiciona la forma de ver las cosas, ... selecciona determinadas materias primas del mundo y puede producir un rango limitado de productos, herramientas, teorías y políticas”(Gonzales Castañon y Aznar, 2008, pp.21). A lo largo de la historia de la humanidad han surgido diferentes modelos, para comprender la discapacidad. Cada uno se presenta en relación al momento histórico y, aunque su surgimiento se va sucediendo en el tiempo, todos ellos coexisten hasta el día de hoy.

Un primer modelo, denominado de prescindencia, puede ser ubicado en el período medieval, entre el siglo V y el siglo XIII, y está compuesto por una concepción demoníaca de la discapacidad, según la cual la discapacidad tiene un origen religioso y deviene de un castigo divino por algún pecado cometido por la persona con discapacidad o por sus padres. Considerando así a la persona con discapacidad como una carga para la sociedad, por lo cual se la desprecia y se prescinde de ella bajo el supuesto de que no tiene nada que aportar a la sociedad porque es improductiva (Velarde Lizama, 2011).

Posteriormente, ubicamos el Modelo Médico, en los siglos XIX y XX, en el cual los supuestos que subyacen a la discapacidad provienen del campo científico. Ya no se habla de Dios o del diablo, sino que se alude a la discapacidad en términos de “enfermedad” o como “ausencia de salud”. Se presenta una visión médica e individualista de la discapacidad. Se define a la discapacidad en función de los parámetros de medición del par “normal-anormal”, y el foco está puesto en los rasgos deficitarios que alejan a las personas de los cánones “normales” (Barrozo, 2018). Se considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas en la mayor medida posible. Con lo cual, entran en un “proceso de normalización” a fin de poder obtener por parte de la sociedad un valor como personas y como ciudadanas/os. Desde este modelo, las personas con discapacidad se convierten en “objetos médicos” y, por ello, “sus realidades” son contempladas y explicadas desde un prisma exclusivamente medicalizado (y medicalizante). De ahí que el hecho de crear espacios sobreprotegidos” para estas personas, se viera como “lo normal, para estas personas especiales” (Velarde Lizama, 2011). Los aportes de este modelo cobran un gran impacto en la psicopedagogía y en la educación, y penetran en el discurso

pedagógico a través del diagnóstico médico diferencial y los tests psicométricos que identifican la discapacidad en un sujeto, en relación a la media (Barrozo, 2018) .

El Modelo Social cobra auge a fines del siglo XX, de la mano del movimiento social de personas con discapacidad y de los estudios sociales de la discapacidad (Disability Studies), y propone otra forma de entender a la discapacidad centrando el problema en el entorno, y ya no en la deficiencia de la persona. Por lo tanto, las actividades que se proponen deben estar orientadas a la sociedad (educación, salud, trabajo, recreación, etc.) y no exclusivamente a la persona con discapacidad. Es necesario mencionar que el Paradigma Social, de acuerdo con Palacios (2008), se presenta más bien como un reclamo e ideal a alcanzar, pero en las prácticas aún se evidencian vestigios de los paradigmas anteriores.

Si bien los modelos sobre la discapacidad permiten comprender la evolución de los modos en que la sociedad occidental ha entendido y percibido a lo largo del tiempo la discapacidad, tenemos que tener cuidado en cuanto a que la aparición de nuevos modos de entender la misma no implica que los anteriores modos hayan desaparecido, sino que en la actualidad las experiencias nos confirman que conviven prácticas devenidas del modelo médico, junto al modelo social, y en otras ocasiones, tristemente la sociedad todavía lleva adelante prácticas devenidas del modelo de prescindencia. Las diferentes concepciones sobre la discapacidad tienen implicancias e impactos en el campo educativo, de ahí que se puedan diferenciar diferentes propuestas educativas de acuerdo a modelo y/o paradigma vigente.

Bajo el Modelo de la Prescindencia no encontramos experiencias de educación para las personas con discapacidad ya que eran prescindibles para la sociedad, de hecho, ni siquiera estaba considerado el derecho a la vida. Aun así, podemos arriesgarnos a plantear que cuando las personas son excluidas del sistema educativo a causa de la discapacidad, estamos frente a un tipo de propuesta educativa de exclusión, ya que se argumenta que la deficiencia de la persona le impide aprender. En este sentido, el Informe Warnock de 1978, fue importante por mostrar la necesidad de reformular los conceptos y programas dirigidos a niños con discapacidad, se destaca también por plantear que ningún niño/a puede ser considerado ineducable a causa de su deficiencia.

Por otro lado, en relación al Modelo Médico, la respuesta desde el sistema educativo fue la segregación educativa. Dussel (2004) argumenta que entre el siglo XIX y XX, nuestro país llevó adelante su proyecto educativo a partir de la pedagogía normalizadora, esta pedagogía hizo hincapié en el establecimiento de una norma general que establecía una medición dirigida a los sujetos de la educación y suponía la corrección de aquel que se desviaba de la

norma, bajo el mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias. De este modo, “la pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta ‘natural’ y esperable, y por lo tanto ‘genera’ y ‘produce’ lo anormal, la transgresión, la desviación” (Dussel, 2004, p. 317). En las prácticas normalizadoras se clasificó a los alumnos, aquellos identificados como “normales” accedieron al sistema educativo común, y para aquellos identificados como “anormales”, bajo los supuestos de la deficiencia como un problema individual, se propuso una forma de educación diferenciada en espacios apartados del sistema de educación común. En nuestro contexto, la Educación Especial tuvo estos orígenes, y aunque actualmente la función haya cambiado, es necesario reconocer que los aportes del Modelo Médico cobraron gran impacto en el discurso psicopedagógico diferencial en las escuelas, y que ciertos aspectos continúan vigentes. Esta forma de educación segregacionista se clasifica a su vez en espacios diferentes de acuerdo a la patología, y se pone especial énfasis en una tipología de aprendizaje casi general de acuerdo al tipo de discapacidad.

Con los primeros aportes del Modelo Social también se criticaron las formas de escolarización que se venían sosteniendo. De ese modo, surge la integración como propuesta educativa que implica que la persona con discapacidad asista a la misma escuela que las personas sin discapacidad, es decir, la escuela común. En principio, la integración educativa se proponía trabajar para solucionar los problemas de discriminación en la escuela por motivos de discapacidad, pero también recibió críticas por parte del movimiento de vida independiente y de las organizaciones de la sociedad civil, ya que esta propuesta no suponía que las instituciones tuvieran que modificar sus prácticas ni que el sistema educativo replanteara su estructura para que ningún estudiante con discapacidad quede excluido al interior de la escuela. Al contrario, el sistema educativo permanece inmutable e incuestionable, y si el estudiante con discapacidad fracasa se debe a su deficiencia. La propuesta educativa que se plantea desde los nuevos aportes del Modelo Social es la educación inclusiva, la cual refiere a que el sistema educativo en general, como parte de un tejido social, debe replantear su estructura y su formato para trabajar desde una nueva concepción de la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad. Se trata de que el Estado, las escuelas y la comunidad educativa generen estrategias de trabajo diferentes para la inclusión, para que cada estudiante tenga las mismas posibilidades que otro, sin que la discapacidad sea una excusa.

La revisión teórico-conceptual de los modelos a partir de los cuales se comprende la discapacidad al inicio de la charla-taller permitió su visibilización y el repensar las miradas

sobre los y las estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria. A lo largo del encuentro se abordaron en profundidad los modelos como base para la construcción de miradas sobre los sujetos con discapacidad en educación lo que aportó a la actividad posteriormente diseñada en torno a pensar intervenciones pedagógico-didáctica en clases de Historia que involucran a estudiantes con discapacidad.

Formación docente en busca de prácticas inclusivas

Uno de los numerosos obstáculos, que durante muchos años han encontrado las personas con discapacidad para acceder a la escolarización, fue la negación del derecho a la educación, bajo el supuesto de que constituían una población ineducable” (Barrozo y Cobeñas, 2018).

A lo largo de los últimos años, diversas normativas nacionales (Ley Nacional de Educación 26206) e internacionales (Declaración Universal Derechos Humanos 1948, Convención de lucha contra la discriminación, 1960, Convención derechos del niño, 1989, Declaración de Educación para todos 1990 y 2000, Normas para igualdad de oportunidades para personas con discapacidad 1993, Declaración de Salamanca 1994, Convención para eliminación de la discriminación 1999, y Convención de Derechos de personas con discapacidad 2006) han ido explicitando y garantizando el derecho de las personas con discapacidad al acceso a una educación inclusiva y de calidad. Estas normativas, en diálogo con las luchas por el ejercicio de los derechos de los colectivos de personas con discapacidad, han logrado que estos sujetos puedan ir progresivamente accediendo a su escolaridad en la escuela “común”.

La Constitución Nacional de la República Argentina, en su artículo 75, inciso 23, prevé el trato adecuado y con efectivo cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Dispone expresamente que el Congreso debe sancionar leyes que establezcan acciones positivas para garantizar la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre los derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, las personas ancianas y las personas con discapacidad. Sin embargo, más allá del marco normativo nacional, aún se registra un déficit en la inclusión de niños con discapacidad en escuelas públicas comunes (Carrizo y Rojas, 2022).

La CDPD, fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044), en ella se expresa que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción

entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006). El artículo 24 de la Convención, establece que Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, garantizando que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (ONU, 2006). De modo tal que la formación docente en prácticas inclusivas es una herramienta indispensable para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Por lo tanto, es necesario continuar generando espacios de formación, visibilización y concientización para la progresiva construcción de estructuras inclusivas y deconstrucción de actitudes que discriminan a las personas con discapacidad.

Según datos del Ministerio de Educación, en Argentina el porcentaje de alumnas y alumnos con discapacidad en las escuelas comunes aumentó. En 2019 la proporción de personas con discapacidad en relación a la matrícula total de escuela común en todos los niveles no superó el 1,31%. En el nivel secundario esto fue menor, y representó el 0,97% del alumnado. En 2021 el 45% de las y los docentes de escuelas comunes del nivel educativo primario indicó tener a cargo estudiantes con alguna discapacidad en proyecto de inclusión educativa, cuando fueron consultados en el marco de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) (Ministerio de Educación de la República Argentina, 2023). En Argentina, cada año más estudiantes con discapacidad están interpelando las escuelas.

Siendo el derecho a la educación un derecho universal y, en atención a la obligatoriedad de algunos niveles educativos, destacamos que se aplica sin distinción a las personas con o sin discapacidad. Esto nos pone ante la necesidad de que quienes ejercemos el rol docente estemos preparados para hacerlo desde una mirada inclusiva y respetuosa de los derechos.

Algunas investigaciones en el campo educativo (Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014; Cobeñas, 2016) que realizan un acercamiento a los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad, muestran que la desigualdad escolar se continúa reproduciendo para las personas con discapacidad, dadas las condiciones institucionales, la escasa formación docente, las estigmatizaciones que circulan en torno a la discapacidad, entre otras cuestiones (Barrozo, 2018). Numerosos docentes plantean no estar preparados para la diversidad en sus estudiantes. Podría entenderse, este planteo, como expresiones de su resistencia a los cambios

necesarios en la acción educativa frente al reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, tal como plantea Terigi (2020), no es muy orientador interpretarlo como resistencia, sino que más bien aparece como un problema con el saber profesional y, en particular, con el saber pedagógico. Por lo que es necesario acusar recibo del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los y las docentes, y las situaciones educativas en las que trabajan.

La educación inclusiva es un derecho humano y una perspectiva pedagógica, que propone que todas las personas se eduquen en los mismos espacios con los apoyos que cada quien necesita (Fernández Beltrán, 2021). Un sistema educativo inclusivo prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Con base en estas premisas se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus estudiantes (Crosso, 2014).

Para caminar hacia este horizonte es que deben estar preparados los y las futuros docentes. Dentro de este desafío se enmarca la experiencia de clase desarrollada en este trabajo que busca orientar a los/as futuros/as docentes hacia prácticas inclusivas, defendiendo la educación como un derecho para todos y todas. Para ello, la charla/taller abordó las normativas anteriormente nombradas, que establecen el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Charla-taller como metodología de trabajo en la práctica docente

La charla-taller en la que se enmarca esta experiencia, tuvo lugar en la primera parte del ciclo lectivo del año 2022 donde los y las estudiantes del Profesorado se encontraban enfocados/as en sus residencias docentes en aulas de escuelas secundarias. En este sentido, se realiza una propuesta de trabajo de articulación directa con la materia Prácticas Docentes en el acompañamiento del diseño y desarrollo de las mismas. En esta experiencia se abordaron los contenidos del bloque 1 de la materia que proponía abordar educación, diversidad e inclusión en torno a las trayectorias educativas de estudiantes de educación secundaria. El encuentro se desarrolló mediante una conexión virtual sincrónica en donde la profesional especialista realizó una presentación sobre el tema basada en experiencias y prácticas concretas enmarcadas en los marcos teóricos, legales y conceptuales específicos. Se

seleccionó la metodología de charla-taller ya que por un lado, la charla permite tener un abordaje y tratamiento amplio sobre una temática/problemática específica.

En cuanto a los talleres, son espacios físicos o escenarios donde se construye conocimiento en profundidad sobre una temática específica, a través de intercambios personales entre los participantes. La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Este hecho se vió favorecido por el número de participantes reducido y la comunicación fluida y efectiva que se logró. El objetivo del taller fue la producción de un producto a lo largo del mismo, al decir de Ander Egg (1994) el taller es *“una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente”*. Así, se dice que como estrategia participativa esta modalidad de enseñanza tiene como objetivo llegar a una propuesta o a un proyecto de acción en conjunto, para la resolución de un problema o de una necesidad; por lo que los talleres tienen que tener siempre como resultado un producto para la acción. En este caso en particular se pensó un taller en el que las y los docentes en formación puedan pensar estrategias didácticas específicas en el marco de la inclusión de personas con discapacidad en sus clases, y diseñar utilizando el *“Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)”* (Pastor, Sánchez Serrano, Zubillaga del Río, 2011) propuestas educativas inclusivas para poblaciones heterogéneas.

El diseño del taller implicó establecer una programación y un proceso, en donde por un lado, se definió en conjunto entre la docente a cargo y la especialista el problema que se intentó superar en relación a la enseñanza desde un enfoque de derechos, así como también los objetivos, el plan de trabajo, la posible distribución de tareas entre ambas. La planificación del taller se convirtió en un aspecto de suma relevancia de esta experiencia ya que se pensó la articulación específica entre las tareas docentes previas en el desarrollo de la materia del EDI y el diseño de actividades a realizar, definiéndolas con precisión, asignándoles tiempos y modos de realización para que luego a partir de ellas, se pueda construir conocimiento (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2016) en torno a las prácticas docentes en aulas de educación secundaria.

La charla taller se desarrolló a través de dos ejes principales. El primero destinado a revisar la propia biografía escolar, que tal como plantea Rebeca Anijovich (2009) nos deja marcas que establecen determinados sentidos comunes. De este modo las y los estudiantes pudieron revisar su propia historia, entendiendo que la comprensión de la discapacidad que hasta el momento traían estaba influenciada por el escaso contacto y conocimiento de las personas con discapacidad. A partir de evidenciar estas ideas, construidas durante su propia

historia escolar, pudieron reflexionar y poner en cuestión dichas conceptualizaciones, para a partir de allí poder comenzar a dialogar con los diferentes modelos teóricos que analizan la comprensión de la discapacidad. A continuación se propuso analizar el lenguaje que utilizan para referirse a las personas con discapacidad y lo que cada modo representa. Se tomó conciencia de lo que representa cada modo de referir a las personas, y de la importancia de respetar la autodeterminación de las personas con discapacidad a la hora de decidir cómo quieren ser nombradas. Luego se propuso explicitar, discutir, analizar y cuestionar sus ideas sobre educabilidad preparándose entonces para la propia formabilidad. Se dialogó sobre las ideas de “normalidad”/“anormalidad”.

El segundo eje realizó un recorrido partiendo desde los diferentes modelos para mirar la discapacidad (analizando que según el modelo variará la comprensión la misma), profundizando en el Modelo Social y la perspectiva de derechos como soporte de una educación inclusiva. Avanzamos en la presentación de los conceptos de “Barreras” y “Apoyos” y se analizaron los diferentes tipos de barreras que encuentran las personas con discapacidad en el acceso a la participación social (focalizando en los espacios educativos). Luego se trabajó en pensar diferentes apoyos que se pueden brindar, y se propuso el DUA (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011) como un enfoque didáctico basado en la investigación para el diseño del currículo (objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación) que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje. El DUA se define como un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender.

Cada docente en formación pudo trabajar en el diseño de una clase (pensada para un grupo real o teórico) programada desde la mirada del DUA, proponiendo diferentes formatos de presentación de la información, diferentes modos de implicarse en el aprendizaje y diferentes modos de expresar los saberes.

Los diferentes formatos de presentación de la información consisten en: opciones de la percepción (que personalicen la visualización, que proporcionan las alternativas para la información sonora, que proporcionan las alternativas para la información visual), opciones de lenguaje y los símbolos (que definen el vocabulario y los símbolos, que clarifiquen la sintaxis y la estructura, para descifrar el texto o la notación matemática, para promocionar la interpretación en varios idiomas, para ilustrar los conceptos importantes de manera no lingüística) y opciones de la comprensión (que proporcionen o activen el conocimiento

previo, que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones, que guíen el procesamiento de la información, que apoyen la memoria y la transferencia), (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011) .

Los diferentes modos de implicarse en el aprendizaje proponen proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses (incrementar las elecciones individuales y la autonomía, mejorar la relevancia, el valor y la autenticidad y reducir las amenazas y las distracciones), proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia (acentuar los objetivos y las metas destacadas, ofrecer diferentes niveles de desafíos y apoyos, fomentar la colaboración y la comunicación, e incrementar las reacciones informativas orientadas hacia la maestría) y proporcionar las opciones de la autorregulación (que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas, que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas, y que desarrollen la autoevaluación y la reflexión), (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011) .

Los diferentes modos de expresar los saberes proponen proporcionar las opciones de la actuación física (en las modalidades de respuesta física, acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden), proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez (opciones de comunicación, opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas, opciones del apoyo para la práctica y el desempeño de tareas), (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011).

A partir de la propuesta se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad, y la diversidad pasa a ser un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. De esta manera los futuros docentes regresaron a sus espacios de prácticas con hipótesis concretas de trabajo.

A partir de este abordaje se buscó que las y los estudiantes puedan construir una mirada inclusiva y construir herramientas que permitan programar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

Repercusiones en los docentes en formación y en ejercicio

Los modelos, normativas y marcos teóricos-conceptuales desarrollados en torno a la experiencia de charla-taller en un cuarto año del Profesorado de Historia repercutieron directamente en la práctica y formación docente. Por un lado, permitió a las y los estudiantes de este Profesorado poder pensar estrategias didácticas concretas a la hora de abordar una misma actividad considerando realmente la heterogeneidad del aula. Esto fue posible en el marco de haber abordado un acercamiento al DUA y a normativas nacionales e internacionales que lo avalan y otorgan derechos a las personas con discapacidad. Estos estudiantes, hoy en su mayoría recibidos, reconocieron el impacto en su formación y práctica docente concreta ya que les permitió ampliar su mirada y hacer foco en las particularidades de pensar una clase. Entre otros aspectos, la experiencia sacó a la luz la demanda de profundización y actualización en la formación docente, tanto inicial como continua, sobre temas que impliquen el hecho de pensar el aula con personas con discapacidad. Las y los estudiantes del Profesorado, llegando al final de su carrera, no habían tenido acercamiento a este tema. Solo se presentaba desde su discurso “inclusivo” en el que se teorizaba, no concretando, acerca de pensar trayectorias posibles y con ello, la inclusión educativa en escuelas secundarias sin contar con herramientas para viabilizar la real inclusión.

De igual manera, se resalta el carácter multiplicador de la experiencia ya que se visibilizó en el espacio de las prácticas docentes de estas/os estudiantes, donde como residentes docentes se encontraban en contacto con profesoras/es de Historia con quienes compartieron estas líneas y enfoques de estudio. Las/os profesores de Historia coformadores/as reconocieron la potencia de formarse en estos temas para lograr un real acceso al derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Se reafirma así la necesidad del trabajo sobre el modelo social como paradigma que considera que las causas que originan la discapacidad no son científicas, sino sociales. Desde esta visión, las personas con discapacidad contribuyen a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, siempre que sean valoradas, respetadas desde lo diverso. En este sentido, la propuesta hasta aquí desarrollada se enfocó desde un paradigma de derechos humanos en la construcción de espacios que disminuyan las barreras y propicien la accesibilidad universal y la erradicación de la discriminación. Así, es de destacar lo valioso de esta experiencia para quienes la diseñaron ya que permitió, como profesionales de la educación y con la responsabilidad de pensar y trabajar en el diseño de propuestas de formación docente, posicionarse como co-garantes del derecho a la educación desde y con actividades situadas

en la realidad educativa. Esto se convierte y representa un especial valor para pensar prácticas docentes situadas en el siglo XXI.

Referencia bibliográfica

- Pastor, A.; Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A (2011) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.
- Ander Egg, E. (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica, Buenos Aires, editorial Magisterio Río de La Plata.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2016) Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias. Paidós.
- Anijovich, R. (2017) Gestionar aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- Anijovich, R. (2009) Transitar la formación pedagógica. Paidós. Argentina.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2004) Hacia la recuperación del sentido de la Pedagogía en la formación docente. 2do Congreso Internacional de Educación “La formación docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo”, Universidad Nacional del Litoral, 20,21 y 22 de Octubre.
- Barrozo, N (2018) EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DISCAPACIDAD: ENTRE LA OBLIGATORIEDAD, IGUALDAD E INCLUSIÓN. Revista RUEDES, 2018, ISSN: 1853-5658, p. 32-47
- Carrizo, P. y Rojas, C. (2022) Discapacidad, derecho y educación. Una necesidad sentida. RESEÑAS N° 21 AÑO 2022 [pp. 76 – 89] ISSN 2796-9304 Disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4373/61369>
- Crosso, C. (2014) El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva, Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006) Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Madrid, Alianza.
- Dussel, Ines. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. Cadernos De Pesquisa. 34 DOI: [10.1590/S0100-15742004000200003](https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003)
- Fernández Beltrán, A. (2021) ¿Cuál es la situación de la educación inclusiva en el país? Disponible en: <https://elauditor.info/actualidad/-cual-es-la-situacion-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais- a612d2ebce41b97283bfb35e0>
- González Castañón, D. y Aznar, A. (2008) ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiando a través de recorridos múltiples. Noveduc, Argentina.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2023). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presentaron-los-resultados-del-estudio-sobre-la-continuidad-pedagogica-de-estudiantes>
- Ministerio de Educación de la República Argentina, ENPCP (2023). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>
- Ministerio de Educación de la República Argentina, (2023). Estudio sobre la continuidad pedagógica de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de nivel primario. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/estudio-sobre-la-continuidad-pedagogica-de-estudiantes>
- Ministerio de Educación de la República Argentina, (2023). Publicaciones de Evaluación, Investigación e información educativa. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/publicaciones>
- Naciones Unidas (2006) Convención de derechos de personas con discapacidad. Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.
- Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (2006) Ley de Educación Sexual Integral N° 26150. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Disponible en: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Terigi, F (2020) “La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. En Zelmanovich, P y Minnicelli, M (Coordi.) Resistidas y Desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2020. Libro digital, PDF.
- Velarde Lizama, V. (2011) Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. REVISTA EMPRESA Y HUMANISMO / VOL XV / No 1 / 2012 / 115-136. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29153>