

Yo con todos, yo con vos. ¹

Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes

Me with everyone, me with you. Reflections on collaborative practices among teachers in regular school classrooms.

 Silvia Dubrovsky²

Resumen: En el artículo se abordan las prácticas educativas inclusivas en las aulas de las escuelas de nivel. Los denominados proyectos pedagógicos de inclusión generan en ocasiones, prácticas segregadas, fragmentadas entre la tarea del docente del aula y el docente de apoyo. Las propuestas sostenidas en la coenseñanza, la corresponsabilidad y la confianza se consideran elementos centrales en la transformación de las prácticas. Se plantean el análisis de tres aspectos considerados claves para el desarrollo de la coenseñanza, la construcción de: 1. vínculos de corresponsabilidad entre docentes, 2. de espacios favorecedores del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades y 3. la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula. Se considera como objetivo primordial de la tarea educativa el desarrollo un educando con capacidad de iniciativa, con participación y autonomía. Este debe constituir el desafío central del trabajo en un aula inclusiva

Palabras claves: Educación inclusiva- Prácticas pedagógicas - co enseñanza.- - colaboración

Abstract: The article deals with inclusive educational practices in the classrooms of primary and secondary schools. The so-called pedagogical projects of inclusion sometimes generate segregated practices, fragmented between the task of the classroom teacher and the support teacher. Proposals based on co-teaching, co-responsibility and trust are considered central elements in the transformation of practices. Three aspects considered key for the development of co-teaching are analysed: the construction of: 1. links of co-responsibility between teachers, 2. spaces that favour collective work in the classroom while recognising singularities, and 3. the construction of a democratic management of knowledge distribution in the classroom. The development of a learner with the capacity for initiative, participation and autonomy is considered to be the primary objective of the educational task. This must be the central challenge of the work in an inclusive classroom.

Key words: Inclusive education - Pedagogical practices - co-teaching - - collaboration

¹ El Yo con todos, yo con vos es un juego tradicional infantil que se juega con las manos en grupos.

² Universidad de Buenos Aires, Argentina; email: silviadubrovsky@gmail.com

Recepción: 10/febrero/2023

Aceptación: 02/noviembre/2023

Forma de citar: Dubrovsky, Silvia. (2024). Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes. *Voces de la educación 9 (17): Retos actuales de la educación inclusiva*, pp 71 - 85.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes

Existen muchas entradas posibles para abordar el amplio campo de la educación inclusiva. Puede plantearse desde la perspectiva de derechos, de justicia social, de políticas de la diferencia, de políticas de formación inicial y continua, de estrategias de enseñanza, de vínculos y políticas de cuidado.

El hito que significó en nuestro país la sanción con rasgo constitucional de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2008) implicó para el campo educativo la necesidad de repensar y cuestionar las condiciones de escolarización, los formatos escolares tradicionales y las propuestas pedagógicas de las escuelas de nivel de modo que se fueran construyendo espacios educativos favorecedores del aprendizaje y la participación de todos/as. En este recorrido, no sin tensiones, se confrontan los criterios según los cuales, por ejemplo, dos profesionales puedan considerar qué es lo que se considera “favorecer el aprendizaje de todos/as”.

Por un lado, hay especialistas que consideran que la mirada debe ultrafocalizarse en las condiciones del niño/a, que para ello es preciso realizar lo más tempranamente posible un diagnóstico, y, de ese modo, establecer una serie de terapias, cuyos responsables darán a los docentes de apoyo de las escuelas, las orientaciones apropiadas para diseñar las actividades en el aula. Algunas posturas críticas se han referido a este modelo como de inclusión excluyente (Zardel Jacobo, 2017). Digamos que se consolida la política del estar junto a , pero no se interpela la participación del/ la estudiante en el contexto general del aula, la interacción y el diálogo como instancias necesarias para aprender. Un modo que en otros trabajos llamamos de “encapsulamiento” del/a alumno/a con su docente de apoyo. (Navarro, Rosebaum, Dubrovsky, 2003).

De este tipo de perspectivas derivan el “yo me ocupo de todos y vos de ... (el/l alumno con proyecto de inclusión) ” En el juego tradicional, entonces, el yo con todos , es un juego en paralelo al yo con vos.

La educación inclusiva trataría de invitar a superar ese modo segmentado, fragmentado del todos y el cada uno.

En este trabajo se intentarán abordar los denominados proyectos de inclusión escolar, en tanto representan la articulación entre las políticas de formación, los modos de enseñar y la construcción de vínculos “con todos y con vos”.

Atravesamos una época de nuevos discursos que se entraman con prácticas tradicionales, con modelos de formación para un determinado modelo de aulas insertas en formatos escolares

centenarios. La distancia entre la responsabilidad de avanzar en experiencias que alojen a todo estudiante y las tradiciones de trabajo conducen en ocasiones a la construcción de una propuesta a la medida del /la estudiante y en consecuencia denominar a esa propuesta “proyecto de inclusión”. Es frecuente escuchar: “ tengo 2 alumnos con proyecto de inclusión”. Es decir, la necesidad de ampliar la propuesta para todos, se define a través del diseño de un proyecto individual.

Intentaremos brindar una perspectiva que permita articular la perspectiva que proviene de una ética de la inclusión, con la de derechos. Es necesario construir un nuevo referente para la denominación “proyecto de inclusión”.

¿Cómo plantearnos este proceso de cambio?

Algunos autores como Havelock (1969) señalaron que uno de los modelos más difundidos y criticados es el de Investigación, Desarrollo y Difusión relacionado con el estudio de la innovación en educación. Este modelo plantea que los cambios provienen de los centros de investigación, productores acreditados de conocimiento científico. Este conocimiento se transmite a los posibles consumidores mediante fases claramente especificadas como son: difusión, adopción, implantación e institucionalización. Este modelo ha sido el preferido, aún cuando se reconoce que no promueve cambios reales en la organización y en la práctica docente. Frente a este modelo y similares se destaca el desarrollo y producción de un conocimiento contextualizado y situado que incorpora saberes de los actores involucrados. Este conocimiento práctico, personal, interpersonal que solía ser de poco prestigio ha logrado, en la actualidad, un lugar de mayor centralidad, lo cual permite a los/as profesores/as dar sentido a su experiencia. Esto quiere decir, que cada vez se comprende más que cualquier proceso de innovación deben fundamentarse en el análisis de las condiciones y los recursos internos de las instituciones.

Si tomamos en consideración los resultados de las investigaciones, podemos ver que la mayoría de ellas plantean que muchos de los problemas relativos a la inclusión en las escuelas podrían solucionarse mediante el desarrollo de prácticas colaborativas en el aula. El desafío consiste en poder determinar los principales obstáculos para implementar estas prácticas. En general, muchos de ellos se asocian con: individualismo falta de tiempo, de recursos, etc. (Casal, 2017; Colli, 2023; Lanza, 2021)

Al mismo tiempo, las investigaciones también han permitido poner en evidencia que el hecho de posibilitar que los profesores compartan conocimientos, así como el desarrollo de estructuras de apoyo mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que requieren el diseño de apoyos específicos. Los estudios también muestran que esa colaboración se realiza tanto de manera formal como informal, dentro y fuera del aula.

El momento histórico que constituyó la situación de pandemia nos ha permitido generar, construir, desarrollar nuevas formas de trabajo para un modelo de trabajo escolar diferente. Se produjeron una variedad de formatos, paradójicamente en muchos casos se visibilizó el trabajo de los acompañantes, se integraron en la participación en la pantalla a estudiantes que, en la presencialidad quedaban en un espacio segmentado, segregado del aula. Surgieron nuevos interrogantes y la necesidad de construir nuevas respuestas muchas de las cuales favorecieron la colaboración y la participación. Del mismo modo que diversas condiciones materiales (falta de conectividad, de dispositivos tecnológicos, etc.) significaron un mayor aislamiento y ausencia de propuestas específicas en función de la diversidad de estudiantes. Lo que significó fundamentalmente es una ruptura de lo que en otros trabajos denominamos la “técnica de la inclusión” y de la que hablaremos a continuación (Dubrovsky, 2020)

La inclusión como proceso tecnificado

Como hemos señalado, es frecuente escuchar en las escuelas acerca de cuántos proyectos de inclusión hay en un aula, “*tengo 2 alumnos con proyecto*”, entre las variadas formas de intentar referirse a esas presencias en el aula.

Pero cada niño/a llega a la escuela con una historia previa, cada “proyecto de inclusión” es el resultado de una multiplicidad de elementos que, en la dinámica de la implementación de las políticas de inclusión en nuestro país se ha transformado en una técnica.

Si analizamos el recorrido que realizan las familias con niños/as en situación de discapacidad podemos observar que en la mayoría de los casos, la historia comienza tempranamente en la vida del niño y su familia. Una variedad de profesionales a quienes recurre cada familia, muchas veces atravesados por una enorme angustia y desconcierto. A partir de ese momento, los profesionales pueden sugerir variedad de orientaciones posibles, en su mayoría marcados por costosísimos procesos terapéuticos o, por enormes demoras para la atención en los servicios públicos por el alto nivel de demanda. Tiempo, dinero, rechazo, burocracia, es moneda corriente en la vida cotidiana de las familias. Este costado duro de la realidad también encuentra un vasto camino recorrido de luchas, demandas y logros obtenidos por los diversos colectivos de personas con discapacidad. Sólo por citar algunos: Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (Ley 24901), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley 26378). En el campo educativo, las Resoluciones 155/11, 311/16 a nivel nacional. El análisis situado de esta conquista , en cuanto a los términos de su implementación resulta muy interesante, y es aquí donde podemos hablar de la construcción de una técnica de la inclusión y de su impacto en las prácticas educativas.

En primer lugar, debemos mencionar la compleja relación que se establece entre Salud y Educación. El Módulo de Apoyo a la Inclusión es una prestación incluida en la Ley de Prestaciones Básicas que pertenece al ámbito salud y se vehiculiza a través de las obras sociales o empresas de medicina prepaga. De este modo, en el juego tradicional, el *yo con todos* es el juego de la maestra de grado/sala y el *yo con vos* como el juego del profesional que está en el aula pero depende administrativamente del sistema de salud. El todos es un incompleto y el yo con vos una mini aula de educación especial dentro del aula de la escuela de nivel.

En segundo lugar, la técnica se llena de una amplia lista de requisitos a cumplir para que el proyecto de inclusión tenga lugar. Se debe contar con el Certificado Único de Discapacidad (CUD), que debe incluir preferentemente un diagnóstico, se debe formular un PPI (Proyecto pedagógico de Inclusión) entre otros requisitos. La técnica propicia un modo de desarrollar la inclusión como algo que se centra más en las condiciones particulares de los/as niños/as que en las condiciones de escolarización. Esta perspectiva se sostiene en una posición que afirma la heterogeneidad de los sujetos a partir de una mirada médico-hegemónica de las formas en que se espera transiten su escolaridad. (Infante, 2010) Como hemos señalado, esta técnica de la inclusión construye una inclusión excluyente. La inclusión excluyente es una figura contemporánea de pensar y poner en acto la inclusión, un modo que no elimina las fronteras de la exclusión, sino, que convive con ellas, las reproduce y profundiza. (Schwamberger, 2022) De esta manera, se garantizan las presencias, pero no hay una responsabilidad genuina por brindar en dichos proyectos experiencias de aprendizaje significativas sostenidas en la participación y en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje. (Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). El concepto de comunidad de aprendizaje se plantea el objetivo de que las personas, en conjunto e individualmente, mejoren los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema cambie para conseguir la participación de todos y todas en la sociedad de la información. A continuación plantearemos algunos ejes posibles de trabajo que permitan transformar la técnica médico-hegemónica de la inclusión en una escuela que aloje y despliegue una multiplicidad de experiencias significativas para todos (y vos también).

La colaboración como eje de la inclusión

La escuela debe replantearse la obstinación de permanecer en sus formatos tradicionales para abrirse a las nuevas formas de ser, estar y aprender en las instituciones.

Las aulas en paralelo, los programas individualizados, el trabajo uno a uno del maestro de apoyo a la inclusión son sólo algunas de las formas en que, en ocasiones, se observa esta forma de resistencia a la transformación.

En este trabajo nos focalizaremos en desarrollar otras maneras de propiciar el trabajo cotidiano en el aula de modo de hacer lugar a la participación de todos/as. En ese sentido, el

eje de la presentación versará sobre la tarea de los docentes y/o los profesionales que acompañan la trayectoria escolar de los/as niños/as.

Como se ha señalado, existe una técnica de la inclusión que produce, muchas veces, la fragmentación de la propuesta de trabajo en el aula. La figura de apoyo a la inclusión, paradójicamente, no pertenece a la planta de la escuela (incluso no al sistema educativo) por lo que se ha observado esa extraña situación que implica que quien debe fortalecer la inclusión es la persona más ajena a la escuela³.

Frente a este modelo, nos proponemos aportar a la construcción de un solo aula para todos. Focalizaremos la presentación en el diseño, planificación y desarrollo de prácticas colaborativas entre adultos como estrategia necesaria, aunque no suficiente para la construcción de un aula inclusiva. Para ello introduciremos la perspectiva de la co-enseñanza. Partimos de la consideración de la co-enseñanza como un proceso de apoyo colaborativo en el trabajo del aula. En ocasiones y, de manera acertada, este modelo se denomina de “pareja pedagógica”.

La co-enseñanza implica que dos o más profesionales comparten la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar desde el enfoque de reconocimiento y respeto a la diversidad a los estudiantes del salón de clases. (Mineduc, Chile, 2013).

Existen numerosas taxonomías sobre co-enseñanza expuestas por diversos autores (Arriagada Hernández, C; Jara Tomckowiack, L; Calzadilla Pérez, O., 2021)

Algunas de las más representativas acuerdan en sostener al menos tres categorías de co-enseñanza:

- Modelos de consulta, y/ asesoramiento. Este modelo se caracteriza por establecer una relación de jerarquía. Un especialista (el que sabe lo que tiene este niño,) es el que asesora al/la docente.
- Modelo colaborativo o de entrenamiento, el que nace de la insatisfacción del modelo de consulta, donde los apoyos son de manera igualitaria entre asesor y asesorado.
- La co-enseñanza,. En este modelo dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñanza del grupo. Este modelo también llamado de pareja pedagógica.

La co-enseñanza como estrategia pedagógica

La educación inclusiva, desde su perspectiva más tradicional, ha sido interpretada como la mera transformación de la educación especial. (Ocampo, 2016) Esta situación generó enormes conflictos en tanto se presentaba como una mera continuidad del modelo médico en discapacidad que propiciaba acciones sectorizadas para el estudiante con discapacidad sólo que ahora en un nuevo escenario, la escuela común. (Dubrovsky, 2019) Desde nuestro punto

³ Es necesario aclarar que si bien la ley de Prestaciones Básicas tiene validez nacional, los modos de implementar los apoyos difieren entre jurisdicciones. En CABA, el porcentaje de APND (equivalente al módulo de apoyo a la inclusión de la ley) es exponencialmente mayor a otras provincias argentinas.

de vista, la educación inclusiva implica una transformación tanto desde la perspectiva de derechos como desde un posicionamiento ético. Las sociedades, y las escuelas como parte fundamental en la construcción de ciudadanía de la sociedad son y deben ser vividas plenamente por todos y cada uno. Es necesario, entonces, generar las condiciones para el trabajo colaborativo en el aula. Los docentes de grado y los de educación especial tienen aún hoy en nuestro país procesos de formación inicial diferenciados. En algunas jurisdicciones aún persiste la formación tradicional en educación especial por tipo de discapacidad, con poco o casi nulo contacto con la educación común, las paradojas de formarte para un modelo de escuela especial que la misma sociedad y los acuerdos nacionales e internacionales señalan como favorecedor de la segregación. Es por eso que se requieren de espacios formativos y/o de formación situada en servicio sobre colaboración entre docentes para el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza favorecedores de la construcción de experiencias significativas para todos los que participan en ellas.

Analizaremos la co-enseñanza desde tres aspectos:

- 1. Como construcción de vínculos de corresponsabilidad entre docentes.
- 2. Como espacio favorecedor del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades.
- 3. Como la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula.

1. Los vínculos entre adultos en la educación inclusiva

Muchos autores prefieren denominar a este vínculo como pareja pedagógica, en tanto la misma se funda sobre un marco de respeto como reconocimiento mutuo. La pareja comparte responsabilidades, se construye sobre un marco de confianza, y se fortalece el trabajo cuando se desarrolla un liderazgo compartido que pretende superar el modo tradicional de maestro de grado + maestro de apoyo como estrategia de apoyo al /la estudiante con discapacidad. Se fortalecen las relaciones simétricas valorando los conocimientos del / otro y evitando posiciones dominantes. Es entonces que, más allá de los aportes indiscutibles sobre los saberes propios de los recorridos formativos de cada docente reconocemos dos valores centrales para la construcción de un aula inclusiva: el respeto y la confianza.

Dice Sennet (2003) que en la falta de respeto, no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. Ese reconocimiento exige reciprocidad y esta requiere trabajo expresivo, esto es, hay que ejecutarla.

En este sentido, la construcción del respeto implicaría ver las condiciones de desigualdad existentes en la sociedad actual, nosotros agregaríamos en el aula, que impiden la expansión de las relaciones basadas en la reciprocidad. El respeto mutuo es una peculiar relación de intercambio basada en la comprensión y la autonomía. De ahí que no pueda imponerse, sino que debe negociarse. Posibilitar esta negociación es la clave de una política del respeto en el marco de la construcción de un aula que favorece la participación de todos y todas.

Debemos considerar en este análisis que los vínculos que se entablan dentro del aula se enmarcan siempre en un ámbito institucional particular. Y son las instituciones, con su propia historia las que construyen responsabilidades. Las normas, los valores que sostienen las instituciones favorecen o no que las personas que la habitan sean responsables.

Esto significa que la construcción de una responsabilidad inclusiva entre los adultos en un aula se puede fortalecer dentro de la institución más allá de la voluntad particular de los miembros de una pareja pedagógica. En este sentido, también podríamos decir que responsabilidad no puede separarse de la idea de convicción según la cual las propias convicciones no deben claudicar frente a las limitaciones u obstáculos institucionales. La responsabilidad inclusiva debe, si es necesario, ser rebelde. Los formatos escolares muestran una enorme resistencia al cambio. La idea de grados con un maestro/a a cargo persiste y la respuesta política a la heterogeneidad suele estar representada por el despliegue de programas y proyectos socioeducativos que garanticen la inclusión, permanencia y egreso de todos los estudiantes, especialmente aquellos que requieren de mayores acompañamientos. Frente a las resistencias al cambio, sostenía Rolando García (2006) en relación a los sistemas, se oponen fuerzas que lo promueven. El trabajo en el aula con otro adulto es una gran oportunidad para generar esos micro cambios a lo establecido y esperado e instituido.

Finalmente, una breve referencia al concepto de confianza. Se pregunta Laurence Cornu (1999): ¿por qué la confianza? ¿Porqué el hecho de tener confianza es indispensable en este espacio y en este tiempo: el de la clase? La confianza se produce cuando hay algo desconocido a futuro y que implica tomar riesgos, Lo importante es destacar que cuando hablamos de confianza nos referimos a un concepto relacional. La confianza no es un atributo de una persona, sino que tiene que ver con los modos de vincularse especialmente entre aquellos que socialmente se desempeñan en actividades históricamente separadas, aisladas, etc. La fragmentación histórica de las prácticas entre las escuelas de nivel y las de educación especial se pone en tensión cuando hablamos de educación inclusiva. Es a través de la producción de nuevos vínculos de confianza que se podrán poner en marcha un verdadero trabajo colaborativo en el aula.

Decimos, en conclusión que la base fundamental de la co-enseñanza reside en el respeto, corresponsabilidad y la confianza.

2. Como espacio favorecedor del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades

El aula como territorio

Entendemos a la escuela (también al aula) como un territorio, como una construcción social realizada por sujetos. Allí se despliegan conflictos, saberes, sentidos comunes, intereses, proyectos. (Ussher,2015). En el mismo se produce una disputa de poder entre el intento de reproducir las lógicas tradicionales históricas de construcción de la dinámica escolar y quienes encuentran al aula como un territorio propicio para construcción de nuevas subjetividades. De este modo, la escuela, (el aula) se constituye como un territorio que disputa nuevas formas de lo común. La denominada educación inclusiva se plantea derribar la mirada de lo común en clave de homogeneidad. La educación inclusiva se propone una mirada esperanzadora en la posibilidad de vivir en comunidad sin que ello implique resignar la propia identidad. Los pueblos originarios aportan un sentido de amorosidad y solidaridad a la propuesta de lo común. Nos hablan del buen vivir⁴. Pero que es el buen vivir? “Nadie prospera si su vecino/a no prospera”, se afirma. Para el Buen vivir es necesario el reconocimiento de todos y de todo, es decir, admitir que somos múltiples y diversos pero iguales, por lo que las sociedades deben aceptar su naturaleza pluriétnica e intercultural, y este reconocimiento debe estar garantizado en los distintos órdenes constitucionales y en la práctica cotidiana de la vida de un país. (René Patricio Cardoso-Ruiz, et. Al, 2016)

A partir de estos aportes, podríamos introducir el concepto de armonía en la construcción de una nueva dimensión en la interpretación del sentido de lo común en el escenario escolar. Este nuevo sentido de lo común recupera los saberes de cada comunidad y no pretende una adaptación a un modelo en particular. Esta postura nos exige desarmar para poder construir desde el sentido del buen vivir. Muchas veces esta pretensión se choca con las tradiciones que aún persisten en espacios como, por ejemplo, la formación inicial docente. Es frecuente escuchar a los estudiantes la distancia que a veces encuentran entre las demandas para la formulación de los proyectos de clase (las planificaciones) , en los espacios curriculares de práctica y la realidad que encuentran al llegar al aula. Si bien, encontramos cada vez con mayor frecuencia espacios de formación en educación inclusiva en los profesorados, no siempre, estos saberes se articulan con los espacios de práctica profesional. De modo que, la sensación es o bien sostener el propio proyecto entendiendo que los estudiantes con discapacidad no pertenecen a su campo de programación de la clase, y que éste, queda a cargo de otro profesional; o, asumir el riesgo de desarmar para construir colaborativamente una propuesta que favorezca la participación y el aprendizaje de todos. Toda transformación es posible en la medida que asumamos con coraje y convicción los riesgos que esto supone.

⁴ **Buen Vivir** es una traducción de las palabras indígenas *Sumak Kawsay* (en quechua de Ecuador) – *Suma Qamaña* (en aymara de Bolivia),

He sostenido en otras oportunidades que la educación inclusiva es un acto revolucionario en tanto promueve sentar los procesos educativos desde nuevas bases. Todos pueden aprender, primera gran afirmación, y se aprende en comunidad, junto a otros. Es el aula, la escuela, las personas, las que debemos transformarnos y no los y las niñas quienes para encajar pagan el costo inmenso de ser arrasado en su propia subjetividad

3. Como la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula.

La escuela transmite saberes, pero la escuela democrática transmite no cualquier saber y no de cualquier manera dice P. Merieu (2016), sino que transmite saberes que permiten a la vez, inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro.

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico. (...) Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y transforman. (...) En fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso. (Foucault, 1983. Pp. 306-307, citado por : Mario Germán Gil Claros, 2021)

Es decir que los saberes se entraman en discursos y son estos los que ocupan un lugar central en la circulación de los saberes en el aula. ¿Tomamos conciencia respecto del destinatario del discurso en el aula? ¿Advertimos los posibles efectos excluyentes del mismo? Tanto el poder como el saber circulan y realizan alianzas que se manifiestan por medio del discurso que emite un principio de conocimiento académico riguroso.

En este sentido, resultan interesantes los aportes para la reflexión sobre la enseñanza los desarrollos en la didáctica multigrado, (vinculada con la educación rural en Uruguay). La misma se propone construir respuestas a : ¿cómo desarrollar ese proceso, desde la etapa de la organización de los contenidos de enseñanza, el manejo del currículo prescriptivo, hasta cómo generar hilos conductores comunes a todo el multigrado, y luego diversificaciones en contenidos y propuestas de enseñanza?. (Limber Santos, 2016: 91). Porque en términos organizacionales, en su heterogeneidad, el grupo es la unidad y a partir de allí, la necesaria diversificación debe realizarse sobre la base de lo común que se constituye en ese grupo Limber Santos habla de los temas que funcionan como telón de fondo, ese telón es para todos. Tener en cuenta esta particular manera de circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendientes que interactúan entre sí, supone considerar un enorme potencial para el aprendizaje (Limber Santos, 2016 op. Cit.). El saber circula en función de las interacciones entre alumnos que portan diversas versiones, y se condensa en las instancias colectivas.

La educación inclusiva como campo de saberes y de prácticas se nutre y navega por distintas disciplinas que ofrecen lecturas y aportes para la transformación de la vida en el aula

¿De qué manera los proyectos individualizados, fragmentados y asistidos por un “profesional” (muchas veces del campo de la salud) aportan a la construcción de sujetos emancipados, al decir de P. Merieu? Las prácticas escolares se conforman con la intención de que la responsabilidad política de la educación inclusiva tienda a que el objetivo emancipador sea para todos. Desarrollar un educando con capacidad de iniciativa, con participación y autonomía, debe constituir el desafío en un aula inclusiva

La emancipación parte, como dice Paulo Freire, del diálogo como un principio ético y político. Es desde el diálogo que la educación, siendo emancipadora, puede orientarse a los propósitos de los derechos humanos; a la construcción de la paz y de ciudadanías activas, críticas y participativas; al fortalecimiento de nuestras democracias; y a la superación de las desigualdades y discriminaciones.

Referencias bibliográficas:

- Arriagada Hernández· Carlos Roberto; Jara Tomckowiack· Lorena; Calzadilla Pérez· Oscar Ovidio (2021) La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*. vol.47 no.1 Valdivia
- Casal, V. (2017) *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA
- Cardoso-Ruiz, R. et. Al (2016) *Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/Sumak kawsay Contribuciones desde Coatepec*, núm. 31, 2016 Universidad Autónoma del Estado de México
- Colli, A. (2023) *Construcción de prácticas pedagógicas inclusivas de las maestras de apoyo del Area de Educación Especial en la escuela secundaria común*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA
- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Graciela Frigerio (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.
- Dubrovsky, S. (2020) La individuación como un modo de gestión tecnocrática de las diferencias interindividuales. En: Zelmanovich, P.; Minicelli, M. (coords.) *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. FLACSO. Red Infeies. Buenos Aires.
- Dubrovsky, S. (2019) Prólogo. En: Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos (Comps) *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación..* - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.
- Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosembaum, Z. (2005) *Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006) . *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España; 5ta Ed. Editorial Graó.)
- García, R. (2006). *Sistemas complejos* Barcelona. Gedisa
- Gil Claros, M. G. (2021) Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar. *Revista Boletín Redipe* 10 (2): 52-64
- Havelock, R. (1969). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*, Institute for Social Research, Ann Arbor, Michigan.
- Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*. XXXVI, Nro 1, 287-297
- Lanza, C. (2021) *Inclusión educativa de alumnos con discapacidad, análisis de las prácticas de enseñanza en la Escuela Secundaria*. Tesis de maestría. Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UBA
- Ley 26378./2008 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. República Argentina.
- Ley 24901/97. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. República Argentina

- Limber Santos, (2016). La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer Educativo*, Año XXVI (140), 91-99.
- Merieu, P. (2016), *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución 155/11 Modalidad Educación Especial.
- Ministerio de Educación de la República Argentina Resolución 311/16 . Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad
- Mineduc Chile (2013) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. División de Educación, Unidad de Educación Especial, Santiago de Chile. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2077>
- Ocampo, A. (2016), *Educación Inclusiva o educación para todos*. <https://www.researchgate.net/publication/305724968> (descargado el 17/1/2019)
- Sennet, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona.
- Schwamberger, C.(2022) <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/6392/7015> (Recuperado el 15 de enero de 2024)
- Ussher, Margarita (2015). Salud mental y territorio. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Zardel Jacobo (2017) *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*. Buenos Aires. Noveduc

Acerca de la autora

Silvia Dubrovsky, magister en Psicología Educativa. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de la cátedra Teoría Socio-histórica, Aprendizaje y Educación del Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE-UBA. Actualmente dirige el proyecto de Desarrollo Estratégico: Derecho a la educación: Articulación entre las escuelas y otras instituciones comunitarias para fortalecer las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias. IICE-UBA. Autora de diversas compilaciones y de capítulos de libros y artículos de revistas sobre Inclusión escolar y sobre teoría socio-histórica de Vigotski. Dictó conferencias en ámbitos nacionales e internacionales sobre inclusión educativa. Ex Directora del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación. GCBA.