

EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN

The challenge of inclusion

Graciela Ester Sánchez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
gsanch@fch.unicen.edu.ar

Laura Alejandra Iglesias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Sanchez, G. e Iglesias, L. (2021). El desafío de la inclusión. *RAES*, 13(23), pp. 136-149.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es aportar aspectos teóricos conceptuales y teóricos metodológicos de experiencias docentes realizadas en formato Seminario-Taller. Experiencias que propician, según Vergara Henríquez, 2008 “la comprensión -en tanto que reconstrucción de una estructura de sentido, de manera conversacional y que entraña el primado del diálogo”, es decir, como dice Gadamer, “Salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (en Vergara Henríquez, 2008: 7). Un proceso de reflexión en les estudiantes que se forman en la UNCPBA, ante la interpelación de La Cuestión de la Otredad, para aproximarnos a garantizar la inclusión de todes las personas. El sentido es un posicionamiento ético-político que desmitifique construcciones “construidas” y discursos, que se podrían llamar de “moda”, que impactan negativamente, por un lado, en las carreras de grado que preparan para ejercer directamente la docencia y por otro lado, en el inédito marco de los derechos adquiridos, para garantizar el ingreso de todes las personas con discapacidades al nivel universitario. Se inscribe en una perspectiva que permita repensar-se y posicionar-se cómo actores sociales, más allá de los espacios educativos creados para tal fin, en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo. Consideramos que el problema no está en las diferencias, ni en cuáles son esas diferencias que hacen a las mismidades, sino en desentrañar cómo se inventan y reinventan históricamente les “diferentes” construyendo diferencialismos.

Palabras Clave: Inclusión/ diferencia/ alteridad/ otredad/ mismidad/ experiencia/ tolerancia/ reflexividad/ posicionamiento.

Abstract

The objective of this communication is to provide theoretical, conceptual and methodological theoretical aspects of teaching experiences carried out in the format, Seminar-Workshop. Experiences that promote, according to Gadamer, "understanding -as reconstruction of a structure of meaning, in a conversational way and that involves the primacy of dialogue, that is," To leave oneself, think with the other and return to oneself like another" (in Vergara Henríquez, FJ, 2008, p.7). A process of reflection in the students who are trained at the UNCPBA, before the question of The Question of Otherness, to approach to guarantee the inclusion of all people. The meaning is an ethical-political position that demystifies “constructed”

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / DOSSIER

constructions and discourses, which could be called “fashion”, that negatively impact, on one hand, the undergraduate courses that prepare to directly practice teaching and on the other hand in the unprecedented framework of acquired rights, to guarantee the entrance of all people with disabilities to the university level. It is part of a perspective that allows us to rethink and position ourselves as social actors, beyond the educational spaces created for this purpose; within the framework of the cultural, political and social transformations that are taking place today in our country and in the contemporary world. We consider that the problem is neither the differences, nor in what are those differences that make the same, but in unraveling how the "different" are invented and reinvented historically, constructing differentiations.

Key words: Inclusion/ difference/ sameness/ experience/ reflexivity/ positioning.

El escenario que nos interpela, coloca en el centro de la cuestión la problemática de la inclusión, como un proceso de vida que cada quien recorre y, en pocas oportunidades se interroga y reflexiona sobre la misma para interpretar sus conceptualizaciones, representaciones, interpretaciones sobre la otredad. Una construcción social que han alcanzado a las personas y que muchas la consideran como la única verdad.

En el trabajo docente, como formadores en el nivel superior universitario, el interrogante es quién, quienes están en proceso de inclusión. Una respuesta ligera, pero no menos importante: aquellas personas, **cualquiera**, que puedan relacionarse consigo mismo, con los otros, que van produciendo y van construyendo su proyecto personal y social en su trayectoria de vida.

Si decidiéramos entenderlo desde diferentes miradas de la sociología de la educación, se podría partir desde una mirada sociológica funcionalista, que ha ocupado gran parte de nuestra historia social argentina y que continúa vigente. Desde esta postura, el proyecto de vida dentro del proyecto social transcurre, diría Durkheim (1974), “siguiendo la naturaleza”, según el autor la acción social implica la «adhesión a un grupo social» del cual el individuo forma parte, por lo tanto, el «bien» es entonces la moralidad, en tanto aparece como un ideal al cual el individuo aspira y que atrae su voluntad. La adhesión al grupo es el «deber» por excelencia. Lejos de que este deber exija la propia abdicación de la conducta que prescribe, tiene por efecto desenvolver la personalidad, es la educación la que tiene como función unir al niño a la sociedad política, a la patria entendida como encarnación parcial de la Humanidad. El ideal que la moral traza es una mezcla singular entre la sumisión y la autonomía, si los individuos se revelan, se recuerda la regla y el ajustarse a ella libera de esa dependencia, permite a la razón someterse a la misma regla que lo que coacciona (Filloux, 1994). La trayectoria de la inclusión se asocia a “integración”. En este sentido, se plantea una tensión entre los alcances de cada una: la inclusión y la integración.

Desde este punto de vista lo que se ha escrito sobre “integración” se refiere a la preparación de los individuos para vivir en sociedad sin que se altere el orden social. Por lo tanto, los educadores tienen muy claro el arbitrario cultural que van a transmitir para que los niños y jóvenes construyan una disciplina, una adhesión al grupo con esa disciplina y, en esa adhesión al grupo, lograr en el recorrido actuar con “libertad”, de acuerdo a las normas sociales.

En este posicionamiento de corte funcionalista, los diferentes tipos de conflictos irrumpen como errores, como falencias, como fallas, como disfuncionales, porque el sentido construido es ir ordenadamente, lo que algunos autores también llaman “teorías del consenso”. En esta perspectiva, específicamente desde los espacios educativos las intervenciones docentes, se elaboran, se piensan y se diseñan para mantener el orden o para volver al equilibrio y mantener el estado de cosas. Desde una mirada sociológica crítica y también llamadas “teoría del conflicto”, las personas que se incluyen con su proyecto de vida al proyecto social tienen como motor la lucha por la igualdad, la lucha por los derechos, la lucha por una vida digna, donde la crítica y el conflicto se analizan y se provocan. Son instancias de crecimiento que transforman los proyectos sociales y a los actores. Esta mirada crítica dice que la institución educativa se “muestra” como una continuidad y prescribe el tiempo “normal” que debería requerirse para franquear los diferentes niveles educativos. Sin embargo, la trayectoria escolar sólo es continua y unificada para la población considerada “normal”; los que no entran en esa “normalidad” van siendo eliminados, van quedando en el camino o “derivados” a instituciones creadas para tal fin.

Cuando se corre la mirada y se realizan procesos de reflexión interpelantes hacia las construcciones realizadas, se comienzan a ver los espacios educativos formales y no formales, que quienes están en proceso de inclusión, son cualquiera cada uno (Skliar, 2016)¹, de cualquier edad y colocan su voz: en su comunidad, adentro del salón de clases, adentro de la escuela, escuchan la voz de los otros, intercambian con los otros, discuten con los otros, colocan su opinión, la que tienen sus padres, escuchan y son escuchados sus saberes. Diría Freire (2000), hacer bisagra con esos conocimientos es el punto nodal para pensar y trabajar juntos. En este proceso de inclusión las personas en su acción pedagógica son actores, al decir de (Bourdieu en El autor

1 “Cualquiera quiere decir eso mismo, que tratemos a la gente como a cualquiera, no es peyorativo que tratemos. Esta idea de cualquieridad a la cual la escuela inclusiva debería asumir como metáfora pero también como materia proviene de testimonios de gente que ha pasado por instituciones no comunes, no universales, no publica y lo único que han deseado en la vida que los hubieran tratado como a cualquier otro” (Skliar, 2016)

Fernández, (2003). Se habla indistintamente de actor o de agente, se piensa en alguien a quien se le puede atribuir o imputar –al menos parcialmente- una determinada acción o una serie identificable de acciones. Podría pensarse entonces que la distinción semántica entre los términos agente y actor podría resultar artificial o anodino. En el discurso sociológico la selección y la utilización, de uno u otro de esos términos están cargadas frecuentemente de connotaciones diferentes. Mientras que el concepto sociológico de agente presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir, de su autonomía, con lo que se le concibe como capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar en el proceso de inclusión.

En las intervenciones, desde esta última perspectiva, se requiere de entender la diferencia como condición humana, como enfoque, como estrategia y como contenido, requiere de un trabajo hacia adentro de cada quien al decir de Larrosa (1995) mirar-se, ver-se, narrar-se para posicionar-se desde la diferencia, como condición humana y desde allí habilitar, las estrategias dialógicas en diferentes escenarios y con diferentes agentes, para interpretar, interpretar-se y re-interpretar-se en ella. El recorrido de este camino lleva a trascender como profesionales de la educación en los espacios formalmente construidos para “aprender y enseñar”, dando sentido a la práctica de ser profesores para aproximarse a la complejidad de la práctica social, en este caso, la práctica educativa que se quiere construir.

Colocar en el centro de la escena la diferencia como valor esencial y distintivo con el otro, es la toma de posición que habilita a juzgar críticamente la “normalidad”, esta normalidad que la historia social y de la educación se ha encargado de cincelar. Profundizando en lo anterior y en coincidencia con Skliar (2005) las diferencias se vienen confundiendo trágicamente con los “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias.

Las prácticas sociales y educativas que se necesitan en la actualidad deben preocuparse por la “cuestión de la otredad” desplazando la “obsesión” frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación a la mismidad. Como ciudadanos y como educadores de profesionales docentes, el punto de partida está en las concepciones sobre la diferencia y la necesidad de revisar nuestras representaciones.

Las identidades sociales, que se vienen produciendo y que se silencian, nos compelen como generación joven y adulta a poner en tensión la igualdad de acceso al patrimonio cultural y el respeto por la diferencia. Resistir, ampliar la posibilidad de lucha, escuchar la voz del otro, encontrar-se con el otro, pensar-se con el otro, producir-se con el otro construye caminos donde el discurso pedagógico emerge colectivamente.

CAMINOS POLÍTICOS HACIA UN MISMO OBJETIVO: INCLUSIÓN GARANTIZANDO DERECHOS

En este punto, se hace necesario diversificar instancias de líneas acciones, que responden a distintos niveles en la estructura de esta universidad y que se integran en el sentido de la inclusión y específicamente de personas con discapacidad.

En primera instancia se describe el recorrido del Seminario Taller de este equipo docente que se enmarcan en la política de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), con respecto a la discapacidad y que se materializaron en distintos espacios de la misma; una segunda a instancia que da cuenta de la metodología que se pone en juego para materializar el proceso de reflexión de los actores sociales que eligen la propuesta del Seminario Taller y; una tercera y última instancia, no por eso menos importante, que es el abordaje que se realiza para analizar las producciones del Seminario-Taller, específicamente el desarrollado en el 2020.

Recorrido de la propuesta de reflexión en formato Seminarios-Taller

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / DOSSIER

Este Seminario-Taller ha sido dictado desde el año 2014 hasta la fecha. En este año 2014, se aprobó² el dictado del Seminario extracurricular “La Cuestión del Otro nos interpela”, destinado a estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica e Tandil (ISFD y T).

Este seminario tuvo una convocatoria numerosa y de muy variadas profesiones. Se conformaron grupos de trabajo para lograr el desarrollo metodológico de la propuesta. Las producciones y los trabajos finales al ser analizados, aportaron la necesidad en los actores de entrar en un proceso de reflexión sobre esta cuestión, que en las distintas formaciones expresaron no haber tenido.

Esta experiencia impulsó el deseo de continuar trabajando en esa línea y se fue complejizando a partir de reflexionar con los otros, esos otros diferentes a mí, que transforman, que interpelan. Es por ello, que en el año 2015 se dictó el Curso “Interpretar las diferencias para trabajar la inclusión” en el marco del Programa “Nuestra Escuela” Componente II, Instituto Nacional Formación Docente (INFOD). Fueron los destinatarios una treintena de docentes de la región educativa que incluía a Tandil³. El trabajo de análisis de producciones realizadas, reiteró las conclusiones anteriores y, la importancia de la singularidad, del mirarse en los pre conceptos que se construyeron a partir de la formación inicial, sobre ese “otro” no como objeto de estudio, sino como un “otro” diferente a cada quien. Paralelamente a la intervención anterior los alcances obtenidos dieron la pauta de la necesidad de sistematizarlo en las carreras de formación docente y afines de la Facultad de Ciencias Humanas. Se presentó la propuesta y se aprobó el dictado del Seminario Curricular “La Cuestión del Otro nos interpela” destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial. El año 2015 se caracterizó por darle un gran impulso a este posicionamiento que se venía construyendo a lo largo de la formación profesional.

El año 2016 por problemas de superposición horaria, no hubo inscriptos.

Al año siguiente, 2017, se presentó y se aprobó⁴ el dictado del Seminario Curricular “La Cuestión del Otro nos interpela” destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial y a estudiantes avanzados de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Se dictó el seminario para estudiantes de la carrera de Trabajo Social y del Profesorado en Educación Inicial.

La comunidad educativa comenzó a instalar la existencia de este seminario y se ha continuado dando hasta el 2020⁵ para estudiantes avanzados de todas las carreras docentes.

Ante la repercusión favorable del seminario en el 2018, se planteó la posibilidad de acercar la temática al personal docente de los pre universitarios del Nivel Inicial de la UNICEN. Con el aval de Secretaría Académica de Rectorado y la ejecución por parte de la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (ADUNCE) se puso en marcha la propuesta⁶. Una veintena de docentes del Nivel Inicial (maternal y segundo ciclo) participaron del curso que se dictó en las instalaciones del Jardín de Infantes Dr. Osvaldo Zarini de la Ciudad de Tandil con el compromiso de reeditarlo al año siguiente para el resto de los docentes del Nivel.

Se reeditó, en 2019, con alcance a todos los actores institucionales en el año 2019 en el maternal Upa Lala con sede en Olavarría.

Las repercusiones también hicieron que a comienzos del año 2019 la intervención se realice en el Marco del Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación de la FCH, a los docentes y ayudantes encargados del curso

2 Resolución de HCA de la FCH Número 290/14 (UNICEN)

3 Corresponde Región 20 de la Provincia de Buenos Aires, que conforma los distritos de Necochea-Lobería-Balcarce-San Cayetano y Tandil.

4 Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 009/17.

5 Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 479/2917 para dictar en 2018; Resolución de Consejo Académico de la FCH Número 050/2919.

6 Resolución Número 2017- 4957- APN-SECPU – ME se aprueba el dictado del Curso de Posgrado: “La cuestión de la otredad nos interpela” (duración 30 hs.) en el marco del Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de las Universidades Nacionales. Noviembre de 2018.

de ingreso de todas las carreras de la Facultad. Se analizaron distintas categorías colocando aquellas que aparecen sistemáticamente cuando se juegan relaciones de poder y específicamente en el ámbito educativo. La autoridad pedagógica, la diferencia, la indiferencia, la tolerancia, la normalidad, la narrativa, la experiencia, la desotredad, entre otras.

Los análisis y sistematizaciones realizadas sobre el camino recorrido, llevaron en 2019 a realizar reconceptualizaciones en la propuesta introduciendo a La cuestión de la otredad y la sospecha sobre su educabilidad, destinado a estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Educación Inicial, de la Licenciatura en Trabajo Social, y fue solicitado también por la carrera Profesorado de Geografía y, como seminario no curricular, para la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El ciclo Lectivo del año 2020, comenzó la pandemia por COVID 19 desde el 16 de marzo del citado año, en aislamiento social preventivo (ASPO) por razones de salud. Esta situación se extendió durante todo el año; el dictado de clases implicó la virtualidad con implementación de canales de comunicación sincrónicos a partir de la red virtual institucional *Meet*, grabando todo el recorrido, insumo más que importante para realizar análisis detenidos y minuciosos de lo que fue aconteciendo ya que se pudieron dar las clases, presentar y exponer las producciones, intercambiar opiniones e ideas y vernos y escucharnos on line. Las clases fueron grabadas con el consentimiento de todos los participantes y se realizó la desgrabación de cada una de ellas logrando así un material genuino.

El “adentro” de la propuesta del Seminario

El desarrollo de la tercera instancia requiere de recuperar la construcción metodológica que plantea la propuesta del Seminario-Taller que se centra en los siguientes interrogantes: ¿Cómo revisamos nuestras representaciones y prácticas hacia la OTREDAD y nos posicionamos en el campo educativo con la OTREDAD y para la OTREDAD, en la comunidad, en la escuela, en el aula y, de esta manera construimos un proceso educativo común para todes les niñes y les jóvenes? ¿Qué conceptualizaciones, alcances, limitaciones, mutaciones y permanencias emergen en el proceso de construcción de la niñez cuando es sospechada en su educabilidad en los proyectos políticos del Antiguo Régimen occidental, el Proyecto moderno europeo y argentino y en la modernidad tardía de Latinoamérica y Argentina?

El trabajo integra cuatro instancias que se presentan en simultáneo pero, a los efectos de su interpretación se desglosan a continuación:

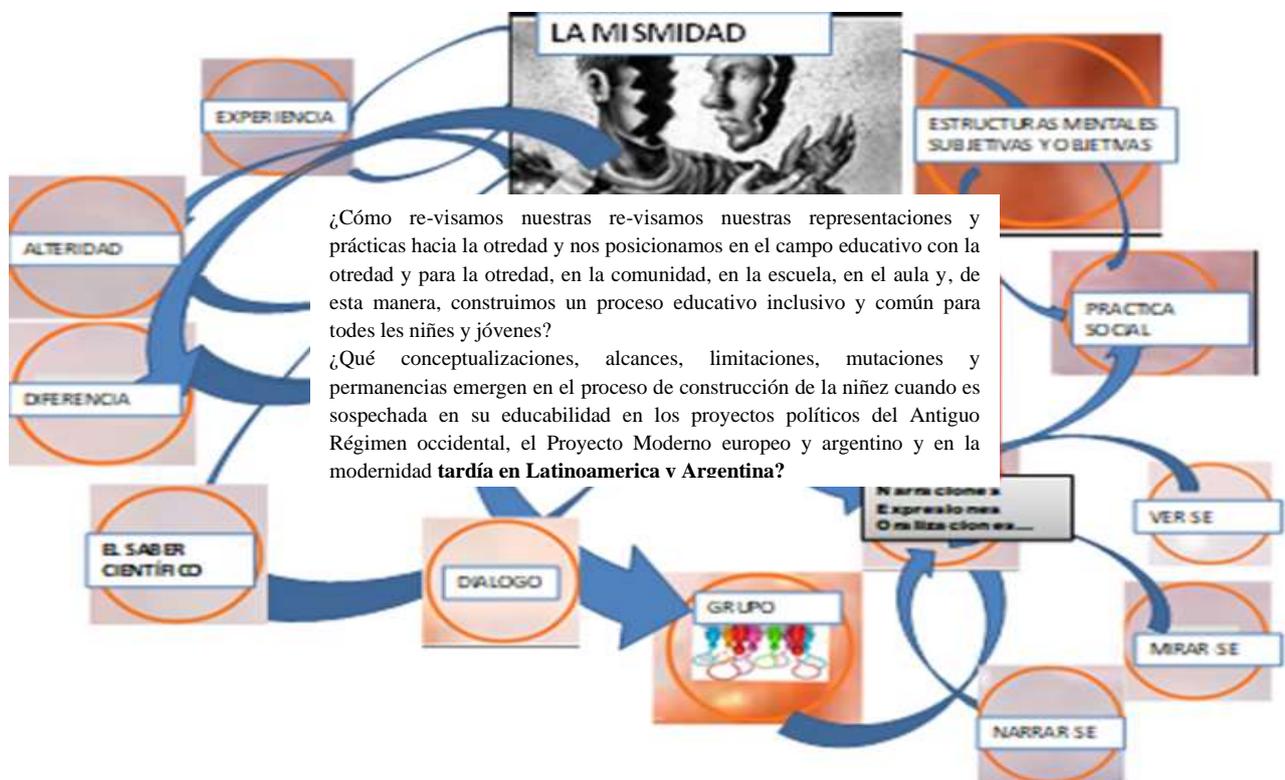
- Trabajo de indagación continua sobre las visiones, percepciones y representaciones de los estudiantes respecto a la propuesta y a las temáticas específicas.
- Trabajo bibliográfico para tensionar las percepciones, imaginarios y representaciones que se tienen con respecto a la Otredad. El instrumento metodológico que se propone es el complejo temático que permite en forma relacional un proceso de reflexividad que involucra lectura, análisis, contradicciones, evocaciones y narraciones, aproximándonos al proceso que plantea Bourdieu (1995) de autosocioanálisis. Habilita, por un lado, acercarse a la complejidad de la temática, conceptualizando las dimensiones del objeto de conocimiento, esta instancia se materializa en las clases presenciales. A su vez y por otro lado, se hace uso de la fotografía secuenciada del desarrollo de la complejización de las diferentes temáticas, técnica que permite explicar el proceso argumentando en forma oral con el otro y con los otros y estableciendo un diálogo con el resto de los grupos en términos de conflicto cognitivo. Este diálogo da cuenta de una escucha atenta que implica la apertura para la contra-argumentación.
- Trabajo no presencial: textualización de cada complejización temática y trabajo de publicación en espacio virtual.

- Como cierre provisorio de cada clase: la bitácora⁷, instancia donde cada quien se permite como una cámara de foto: verse-mirarse y narrarse por escrito, dibujarse, grabarse por audio o imagen y, si es de su agrado se comparte con las profesoras.

En todos los encuentros se prevé una instancia de apertura y de cierre -plenario-de todos los grupos. Desde este marco, la propuesta de trabajo requiere de la explicitación de sus propias experiencias, de la construcción de herramientas necesarias para la posterior lectura de otras experiencias y una reflexión sobre la teoría sistematizando los campos de análisis y de intervención.

Se aborda la temática desde la perspectiva del trabajo individual y grupal con los materiales bibliográficos, su análisis crítico partiendo de los emergentes observados para interpretarlos y elaborar una nueva síntesis integradora.

El siguiente diseño se aproxima al desarrollo de la propuesta:



El trabajo de análisis del proceso de reflexión

La tercera y última instancia metodológica remite al abordaje del trabajo de análisis de las producciones realizadas durante el Seminario en el 2020.

⁷ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente (2010) expresa que es un modo de recorrer sentidamente la reflexión sobre nuestras experiencias. una especie de intertexto, se enriquecerá con el entramado que cada uno vaya construyendo, con aportes hechos con libertad, con referencias al contexto e incluso a la vida de cada uno.

El trabajo de las producciones dan cuenta de escrituras, oralidades, videos, imágenes en composición, canciones, etc.; el análisis se fundamenta desde lo teórico metodológico en el abordaje que propone Guber (2001), quien analiza dos tendencias dominantes, el positivismo y el naturalismo. Esta última pertenece a las teorías constitutivas que refieren a los relatos y descripciones de los sujetos que se estudian, los cuales constituyen la realidad. Quienes participan de esta perspectiva, hacen uso del concepto de “**reflexividad**”, término introducido al mundo por la etnometodología que se ocupó desde los años 1950/60 de cómo y por qué los miembros de una sociedad logran reproducirla en el día a día. Para los etnometodología el medio de comunicación de la sociedad es el lenguaje. El **lenguaje** es una interacción de ida y vuelta entre un campo y los **nativos** de ese lugar, que viven dentro de una sociedad creando un contexto. La función performativa del lenguaje tiene dos propiedades: la indexicalidad y la reflexividad. La primera refiere a la capacidad comunicativa a un grupo de personas que comparten significados comunes de un saber socialmente compartido. La segunda, la reflexividad son las descripciones y afirmaciones sobre la realidad que la constituyen, además señala la relación entre comprensión y la expresión de esta misma comprensión.

El presente trabajo está centrado en los encuentros y las producciones realizadas, la obtención de conceptos experienciales que permiten dar cuenta de cómo les actores “viven” el proceso de reflexión que se propone, para alcanzar los conceptos en los testimonios vividos obtenidos.

El trabajo con los registros se organiza sistematizando la información en un cuadro de doble entrada que incluye todas las producciones, desde las expectativas, pasando por las anticipaciones, todas las producciones realizadas y las bitácoras.

Supuestos teóricos y aproximaciones del análisis e interpretación realizada

Al comenzar la descripción, análisis e interpretación de las producciones, se hace necesario focalizarse en el objetivo de la comunicación: el proceso de reflexión de los estudiantes y el proceso de reflexividad de las profesoras. El primero implica una relación inter e intrasubjetivo ante las interpelaciones de la otredad como diferencia y, el segundo que evidencia que hay que establecer una diferencia sustancial entre, “saber” cómo se aprende y en “entrar” específicamente en el proceso que acontece y que permite dialectizar entre la teoría y las “voces” de los estudiantes. Decididamente hay que conocer el proceso de aprender porque implica si o sí, el proceso de reflexión.

Para interpretar el proceso de aprender se recurre al estudio de la teoría socio-histórica vigotskiana, el intelectual Baquero (1998)

En el desarrollo cultural del niño todas las funciones aparecen dos veces primero a nivel social y más tarde a nivel individual primero entre personas (*interpsicológico*) y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológico*) Se puede aplicar igualmente a la atención voluntaria a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky en Baquero, 2009:42).

Según el propio Vigotsky, este proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones entre las que cita: una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (op.cit. pp.: 93- 94)⁸. Se explica el proceso desde la niñez, porque este proceso acontece durante toda la vida, tiene la finitud de cada persona.

⁸ Agrega Baquero “La internalización de las formas culturales de conducta implica, la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente, para formar una nueva entidad psicológica.[...]Al ponderar al lenguaje como Proceso Psicológico Superior PPS paradigmático y al analizar el significado Tomado a la idea de reconstrucción interna de una operación psicológica pareció claro está implicaba un cambio en la estructura y función del proceso psicológico superior que se está internalizando en el caso de la función del lenguaje inter intentaba capturar los mecanismos por los cuales un sujeto a partir de un lenguaje centrado en

Este proceso se materializa en experiencias que al decir de Larrosa (2011) “es lo que me pasa”, “me atraviesan”, “son externas a mí”, “me forman”, “me deforman, me transforman”, “dejan huellas”, “dejan marcas”; está atravesado, de lo que la psicología social nomina, obstáculos.

Al decir de Pichon Riviere⁹ los obstáculos son epistemofílicos y epistemológicos. El primero impide un acercamiento al objeto de conocimiento, da cuenta de las dificultades de índole motivacional o afectiva; el obstáculo epistemológico implican una dificultad o confusión asentadas en el proceso mismo de producción de un conocimiento científico (Cazau, 1981)¹⁰.

En las expresiones- lenguaje- de les estudiantes, está el nudo a desentrañar del proceso de reflexión intra e intersubjetivo que les está aconteciendo. Se analiza e interpreta siguiendo un orden temporal que se expresa sincrónica y diacrónicamente –espiraladamente- para aproximar “los movimientos” del proceso reflexivo.

En este sentido, las experiencias están impactadas por el COVID 19 que ha desembocado, en una pandemia y que les interpela en un seminario que pareciera requerir de la presencialidad y del “formato”¹¹ que vienen construyendo, desde su entrada a la escolaridad en el nivel inicial hasta la universidad y les genera un obstáculo epistemofílico. Sus voces:

“[...] clases presenciales, en un aula, porque siempre nos quedan ideas resonando que por medio de lo virtual no siempre se pueden expresar. También creo que es parte del ir "acostumbrándose" a todo”.
“Estas experiencias virtuales son diferentes a lo que veníamos experimentando en la cotidianeidad. Pero en momentos como los que vivimos de encierro, son herramientas para encontrarnos.
“[...] estoy padeciendo bastante la falta del encuentro presencial, no tener clases me desmotiva mucho”.
“[...] no me dan ganas de leer, lo hago como una obligación y no lo disfruto como siempre disfruto de la cursada. Con esta clase me olvidé de la distancia, fue como estar en el aula, corpóreamente” [...]...esto que es nuevo, para todes y a seguir dándole oportunidades a todo lo virtual”.
“[...]Y también el tema de la video llamada y se nota este distanciamiento por más que nos estemos mirando, también, en particular, con el grupo de chicas que hice este trabajo, casi siempre hacemos todos los trabajos juntas, y somos de reflexionar bastantes o de hacernos un montón de preguntas, y el hecho de no haber estado juntas, y que nos falte un mate de por medio, se nota mucho también, la lejanía [...].

[...] un desafío, esto de trabajar esto, no solo vía virtual, sino que también yendo a esto de la otredad, no desotrar al otro, en un trabajo, y que las relaciones de poder, en un trabajo virtual, traten de ser lo más horizontales posibles, es complejo, porque siempre uno impone un poder, y más desde el conocimiento, que creo que es donde más se manifiesta [...].

Es evidente, la imprevisibilidad en el proceso intra-intersubjetivo que se muestra con marcada incertidumbre y afectando la subjetividad en el cuerpo biológico que esta construyendo su corporeidad. Es significativo recuperar la fenomenología de Merleau Ponty que supone al cuerpo como una superación del conocimiento científico disciplinar, aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de la subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal según Ferrada-Sullivan (2019). La corporeidad, la espacialidad y

aspectos referenciales y comunicativos pasaba estructurarlo en un nivel intelectual la interno conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal” (Baquero, 2009, p. 43).

9 El diccionario de Cazau (1981) fue pensado como material de consulta para estudiantes, docentes, investigadores y profesionales que necesitan conocer, repasar o afinar las principales conceptualizaciones de Enrique Pichon Rivière en torno a la psicología social. Trabajado con Enrique Pichon Rivière en "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)".

10 Ampliando, Bachelard (1938) dice “Establece la idea de obstáculo epistemológico, el cual debe comprenderse como el efecto limitativo de un sistema de conceptos sobre el desarrollo del pensamiento, y da un listado extenso de los mismos, que impiden que un modo de pensamiento pre-científico conciba asimismo el enfoque científico”. Ver también Brousseau (1983).

11 Giovine (2018) desarrolla los antecedentes. Ziegler (como se citó en Giovine 2018) “alude a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela... moderna y que son el núcleo duro de alterar”. Narodowski, (como se citó en Giovine 2018) afirma que es el “Núcleo de hierro de la Pedagogía Moderna” que tiene como ejes: la alianza escuela-familia; el estatuto de la infancia [y la juventud]; la relación docente-alumno y las prácticas normativas. Tyack y Cuban (1995) desarrollan lo que llaman la Gramática Escolar conformado por estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción; también Baquero y Teriggi (1996) hablan de determinantes duros del dispositivo escolar; Teriggi (2009) plantea un trípode de hierro.

la temporalidad fueron asestadas sin aviso previo. El extrañamiento, el asombro, el peligro (Larrosa, 2011), atributos que toda experiencia genera, fue cultura vivida¹².

Un día, llego el COVID 19, ¿Qué es? Un virus, una bacteria, un..., muchas especulaciones pocos saberes. Se expandió muy rápido, con las mismas reglas que la globalización, por eso, Pandemia, ese concepto lo tenemos aprendido pero no vivido; CONFINAMIENTO, sinónimo de encierro, reclusión, clausura, destierro, calabozo, mazmorra, celda, ninguno por decisión propia, alcanzando todos, a la libertad individual, pero no afectando a la emancipación diría Ranciére (2018), trayendo-me a la memoria el Holocausto, la Dictadura Militar en Argentina, pero ahora con víctimas presentes y elegidas al azar por la naturaleza (Sánchez, 2020 p.19).

La búsqueda de la “normalidad”, de la vida anterior les atravesaba.

[...] Si quieren voy como contando, como este último encuentro tiene la particularidad que gracias a estar como en fase 5, acá en... de la pandemia, como nos pudimos encontrar a charlar un poco los textos y, creo que lo hizo más interesante en términos, de nada, digo, no es lo mismo discutir o charlar a través de la computadora que hacerlo cara a cara, así que eso estuvo bueno”.

Atravesado por lo anterior, en la intersubjetividad que implica la relación con los textos, con otros estudiantes y con profesoras, aparecen indicios¹³ hacia al proceso que genera la reflexividad y colocan “el que nos pasa en el movimiento de aprender (Duschatzky, y Aguirre E., 2013:26)

Con respecto a la reflexividad argumentan “naturalización” en las expresiones recogidas de la formación:

[...] ciertos indicios que tenía naturalizados en la formación, como la práctica reflexiva de la práctica, la cual me llevo a pensar reflexionar acerca de las distintas temáticas y poder compartirlo con los otros [...].

Siguiendo con las autoras referidas la temática propuesta evidencia en las voces estados de perplejidad frente a la experiencia con la lectura de la temática propuesta: “[...] no nos referimos meramente al acontecer de una situación inesperada, sorpresiva, inédita, sino al cimbronazo de referencias y consistencias. Ese es el afuera radical...sucede bien adentro de la experiencia” (Duschatzky y Aguirre, 2013, p. 26); Larrosa (2011) expresa que la experiencia con la lectura, es una relación, donde lo importante, no es el texto, sino la relación con el texto-agrega- que si la lectura que se ajusta a lo que ya sabemos, a lo que podemos y a lo que queremos leer; la lectura como acontecimiento que interpela, tienen que tener cierto grado de exterioridad, alteridad y alienación. O sea que tiene que tener algo que no conozco, incomprendible e ilegible.

Es significativo destacar expresiones de desconocimiento y posicionamientos de una subjetividad de “apertura”, “vulnerabilidad”, “sensibilidad” y “exposición” (Larrosa, 2000)¹⁴ que habilita al descubrimiento, al entendimiento, a la complejización, al asombro¹⁵, a la perplejidad y a la construcción intelectual que al decir nuevamente de Larrosa “nos pasa, nos forma, nos transforma”, “nos deforma” o “nos conforma”. Las expresiones de los estudiantes:

[...] En principio, me vi muy entusiasmada por comenzar un nuevo seminario sobre una temática que, me atrevería a decir, casi no vemos en la carrera. También por momentos, me

12 Denominación que resulta de la traducción obrante en el trabajo de Apple (1987).

13 Fernández García (2015) expresa que el paradigma indiciario es un modelo epistemológico de Carlo Guinzbug destinado a las ciencias humanas. Se basa en la interpretación de detalles y signos mínimos, a menudo involuntarios, que resultan reveladores. Se trata de un conocimiento indirecto que precisamente se sustenta en la ausencia del objeto de estudio y en la dificultad para llegar a él. El autor detecta su uso en muchos saberes prácticos que habían guiado la vida de la humanidad y también en ciertas disciplinas, por ejemplo, la historia del arte o el psicoanálisis.

14 Este autor expresa: “El lugar de la experiencia es el sujeto o dicho de otro modo, la experiencia siempre es subjetiva. Supone que la experiencia nunca es general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien [...]” (Larrosa, 2000, p.16) es para cada cual la suya.

15 Según Krotz (1994) el asombro se funda, ontológicamente hablando, en la dialéctica entre identidad y diferencia, movimiento en el cual dos polos opuestos se complementan, en el sentido de que uno no puede ser sin el otro. El asombro es, históricamente hablando, el momento repetido y siempre único del proceso cognoscitivo.

sentí perdida, pero no desespero, entiendo que es parte de la primera clase y son temas que no manejo [...]”

“[...]por ahí leyendo, me doy cuenta que me cuesta más, o nos cuesta más la cuestión de, que son tan abstractos los textos, como entenderlo, a veces nosotros, hacemos como foco, [...], en otras cuestiones, o en cuestiones que por ahí son más secundarias de los textos, -por ejemplo-en esta cuestión de la alteridad, no lo entendíamos como algo particularmente, como algo que generabas, sino como algo que siempre existía, que estaba en uno mismo[...]esa otredad, siempre existe más allá de mi relación, pero la alteridad se produce solamente en contacto [...]

[...] el texto nos costó bastante, como los demás grupos, pero bueno, hicimos el intento; recuperamos algunas cosas del texto, el autor habla de lo que son las construcciones sociales ¿no? esta idea del niño, todas las categorizaciones y como esas figuras, de alguna manera, se topan con ciertas formas de poder y por eso las llegamos a categorizar de esa forma ¿no? esta idea de que nos permite nombrar todo [...].

Durante el recorrido del seminario les estudiantes se salieron de la metodología propuesta pero al finalizar fue muy evidente y reconfortante:

[...] –presentación de un video-ella dice muchas veces en sus intervenciones del orgullo lisiado, como la potencia, o como la respuesta política y nos parecía que estaba bueno traerlo, por todo el transcurso también del seminario, y justo en este momento de finalización, ella habla mucho también de la discapacidad y la sexualidad, y que bueno, a mí en lo personal es un tema que me llama la atención, porque no charlamos mucho de la discapacidad y la sexualidad a lo largo de nuestra formación[...].

[...]El encuentro de hoy ha sido una expresión de la diferencia. Nosotros largamos una consigna y largamos un procedimiento técnico, porque creemos que técnicamente desde la complejización de la temática, podemos acompañar esta reflexión, entonces ustedes dirán “pero alguien vino y presentó un video, alguien vino y presentó un prezi...” claro gente, sino no seríamos diferentes, estaríamos colocando la mismidad sobre ustedes. ¿Para qué nos vamos a encontrar, si ya sabemos lo que vamos a encontrar. Este proceso de diferencialismo está relacionado con el proceso de normalización y normativización, y está relacionado fuertemente con las políticas públicas, y las políticas públicas educativas [...].

El compromiso es continuar analizando e investigando en esta experiencia de seminario y en las que vienen.

CONCLUSIONES PROVISORIAS CON SENTIDO POLÍTICO

Al llegar a este cierre provisorio, es significativo recuperar, en grandes líneas el proceso realizado. Consideramos que se visualizan, con cierta nitidez, distintas instancias en los estudiantes atravesados por el asombro, el impacto, el desconocimiento, más preguntas que respuestas, se podría decir incertidumbres, estados estos y otros, que atraviesan el proceso de reflexión. Una primera instancia surcada por la pandemia; una segunda instancia por la experiencia de la lectura, dentro de está el asombro al “darse cuenta” de las diferentes interpretaciones de sus compañeros, una tercera y última instancia de producciones en formatos de su elección, cambiando las consignas. Esta última instancia muestra el nivel de penetración y afectación del proceso reflexivo que les habilitó a elaborar propuestas superadoras de lo solicitado.

Por último, el desarrollo de esta comunicación aspira a mostrar que, en las políticas educativas y específicamente, las que tienen como objetivo formar a cualquiera, en cualquier profesión y para cualquier

campo¹⁶, para desafiar la inclusión requiere de espacios de reflexión sobre la mismidad y la otredad y sus derechos, que sean parte de los planes de estudios, que sean sistemáticos, organizados, analizados e interpretados. Estas políticas quizás muchos dirían “curriculares”, pero van mucho más allá, comenzarían a desinstalar en este siglo XXI los discursos vanos, vacíos y en muchas oportunidades demagógicos y, de esta manera caminar para desandar los diferencialismos que hemos heredado. Lo expresado no implica negar el trabajo profundo en temáticas que nos acucian sobre vulnerabilidad de los derechos de las personas como pueden ser: el género, la discapacidad, pueblos originarios, la pobreza, etc., sino que implica la construcción, como se expresa al comienzo, de un posicionamiento político, que al habilitarse la mismidad, habilite la alteridad de la otredad¹⁷ como una diferencia de igualdad.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1987). Resistencia y Contradicciones en las Clases, la Cultura y el Estado: la Cultura Viva II, en: *Educación y Poder*. PAIDÓS.
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Baquero, R. (2009). Vigotsky y el aprendizajes escolar. En *Psicología Cognitiva y Educación*. Industria Gráfica El Libro.
- Baquero, R. y Teriggi, F. (1996) *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier Apuntes pedagógicos de la revista Apuntes. UTE/CTERA.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). Escuela Única=Escuela Dividida y La Escuela Primaria En: *La Escuela Capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1992). *Responses. Pour une anthropologie réflexive*. Editorial Seuil.
- Brousseau, G. (1983). Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2).
- Cazau, P. (1981). *Diccionario de Psicología Social: Pichon Riviere Diccionario de Psicología Social (6ta. Ed)*. Ediciones Nueva Visión. CEFyL. (mimeo).
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente (2010). *Módulo. Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La Implementación del Campo de la Práctica. de 3er. Año*.
- Duschatzky, S. y Aguirre E. (2013). *Des-armando escuelas*. Paidós.
- Durkheim, E. (1974). La educación, su naturaleza y su papel. En: *Educación y Sociología*. Schapire Editor. Capítulo primero, pp.7 -36.
- Resolución 512/2019 (2019). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. El uso del lenguaje incluyente. CAI.

16 “Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, P. en Gutiérrez, E.,1994 p.:21)

17 La perspectiva del "Otro" de Levinas, para los teóricos postmodernos no es alguien a ser juzgado, explicado o descrito a partir de una perspectiva privilegiada, sino confrontado al mismo nivel de "validez" (Gutiérrez, 2003). Consideramos conjuntamente con da Silva (1996) en que procurar lo anterior es caer en una ingenuidad, que deja de lado las relaciones de poder. También aceptamos que no lo debemos describir teniendo presente "un deber ser", aunque si "es un resultado de su auto-regulación con el poder".

- Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu: ¿Agente o Actor? *Tópicos del Humanismo*, 90. Recuperado de: <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/pierre-bourdieu-agente-o-actor-oscar.html>
- Fernández García, B. (2015). *Paradigma indiciario. Contribución de la huella al conocimiento literario*. Universidad de Granada. Fundación Dialnet.
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Filloux, J. C. (1994). La educación moral e intelectual. En *Durkheim y la educación*. Miño Y Dávila.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giovine, R. (2018). *Seminario de Políticas Educativas "Políticas de Inclusión en América Latina"*. FLACSO.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Gutiérrez, C. (2003). *Emanuel Levinas o lo excepcional como ética*. Université Paris 8 Vincennes/Saint Denis A Paris Le 21. Recuperado: http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas_archivos/levinas.pdf
- Hermitte, E. (2002). La observación por medio de la participación. En S. E. Visacovsky y R. Guber (comps.), *Historia y estilos del trabajo de campo en Argentina*. Antropofagia
- Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*. Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Larrosa, J. (1995) (comp.). *Tecnología del yo. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Escuela, Poder y Subjetivación*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas.
- Ranciere, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Audiolibros: Página YouTube Artisomnium <https://www.youtube.com/watch?v=T-tiyjmlb4>
- Sánchez, G. (2020). Un día llego el Covid...III Jornadas Nacionales de Formación Docente. *Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica*. INFOD.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (41), 11-22.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2000). Experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. FLACSO.
- Skliar, C. (2016). *Educar a todos y cada uno/a/e*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>
- Tadeu da Silva, T. (1996). *Identidades Terminais.As Transformações na politica da pedagogía e na pedagogía da politica*. Vozes.

Teriggi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. Cap. 4.

Vergara Henriquez, F.J. (2008). Gadamer y la "comprensión efectual": Diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea. *Revista Universum*, 23(2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200011>

Fecha de presentación: 1/3/21

Fecha de aprobación: 29/3/21