

Tercera Jornada Institucional

El propósito de la primera jornada institucional tuvo como eje central pensar la *planificación institucional* priorizando las dimensiones pedagógica y comunitaria. Se propuso la producción de un documento institucional en el que se expliciten los acuerdos en la planificación de las líneas de acción que forman parte del Proyecto Educativo.

En la siguiente jornada se abordó “la oralidad en las aulas” y su reposicionamiento en las prácticas pedagógicas en todos los niveles y modalidades, constituyendo un desafío sostener el proceso de la planificación institucional. Se plantearon tres interrogantes desde los cuales problematizar las prácticas pedagógicas para avanzar en prácticas más inclusivas:

- Cómo fortalecer, en cada escuela, el proceso de desarrollo curricular en prácticas educativas inclusivas, justas y democráticas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Cómo enriquecer y ampliar las acciones y propuestas de enseñanza intra e inter niveles y modalidades, que garanticen trayectorias educativas continuas y completas de niños, niñas, jóvenes y adultos.
- Cómo visibilizar y documentar en el Proyecto Educativo, las decisiones relevantes que involucran las dimensiones institucionales.

En esta oportunidad, se propone pensar la **diversificación curricular** como un elemento teórico para reflexionar sobre las propuestas de enseñanza; concepto que María José Borsani desarrolló en el seminario dictado por la Dirección de Educación Inclusiva denominado: “**Las configuraciones de apoyo desde la planificación de la enseñanza**”, los días 7 y 8 de junio pasados.

En este sentido, se pretende exponer y/o reposicionar esta categoría para realizar una planificación centrada en cada estudiante y desde allí poder diseñar las configuraciones de apoyo oportunas que garanticen el derecho a la educación a todo el estudiantado.

El Proyecto Educativo que se constituyó en el eje central durante las Jornadas del año 2018 continúa hoy, en proceso de reescritura y resignificación y contempla a la organización educativa como un espacio institucional en el que se posibilitan u obturan prácticas inclusivas. El aula, como espacio privilegiado de la práctica pedagógica, es donde se regula una forma de distribuir el conocimiento, la comunicación y la participación.

En este sentido, se hace necesario construir consensos entre los actores de cada institución educativa y servicio de apoyo a la inclusión, sobre los modos de distribución del conocimiento

que se están produciendo y, a partir de la diversificación curricular, propiciar prácticas pedagógicas, configuraciones de apoyo, ajustes razonables conformando puentes para que las condiciones de desigualdad social no se conviertan en barreras para la apropiación de los saberes y la participación de todos/as los/as estudiantes.

La **diversificación curricular** tiene un efecto directo sobre la dinámica áulica, ya que una oferta amplia y variada, que considere los estilos de aprendizaje de **los/as estudiantes**, se vincula directamente con una menor necesidad de adecuaciones curriculares. La consecuencia de la apertura curricular es que todos encuentran una propuesta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida por lo que, de ser necesario, solo se realizan algunas configuraciones para aquellos/as estudiantes que lo necesiten puntualmente (Borsani, 2018: 156- la negrilla nos pertenece).

La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días. Dentro del aula y en función de la evaluación y el conocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación, los intereses, las posibilidades de lectura, la comprensión y producción, los ritmos y modos de aprender de los estudiantes, cada profesor/a diseña propuestas curriculares diversificadas. El trabajo diversificado se puede encarar en forma de pequeños grupos de trabajo o investigación, o en forma individual según sea pertinente en cada circunstancia. En ciertas ocasiones el profesor considera más efectivo y conveniente transmitir un concepto o dar la misma información o actividad a toda la clase, mientras que otras veces resulta pertinente generar la producción por agrupamientos o individualmente.

Se trata de que los grupos sean flexibles y heterogéneos, donde los/as estudiantes compartan intereses y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para que puedan experimentar distintas modalidades de trabajo a través de propuestas de aprendizaje que propendan a que cada uno de los sujetos en particular y, el grupo en general, logren maximizar su potencial de aprendizaje y lo acompañen a expandir su nivel independientemente.

Para que un aula sea diversificada es necesario que todos los/as estudiantes participen, comprendan efectivamente qué deben hacer, cómo hacerlo y qué se espera de su producción, y que cada miembro de la clase realice un aporte significativo tanto a nivel personal como grupal.

Es fundamental el conocimiento que cada docente tiene acerca de sus estudiantes, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades. En función de ellas podrá fijar metas y los objetivos, que se irán ampliando en forma paulatina, adecuándolos a las

propias posibilidades del grupo y del/a estudiante y no en relación a un estándar poblacional fijado según un rango etario o un diseño curricular descontextualizado.

Criterios similares se establecen en torno a la evaluación, no se maneja un único modo de comprobar el aprendizaje, sino que se diseñan diferentes pruebas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos. Su función es formadora e incentivadora, informa y comprueba los procesos de enseñanza y aprendizaje de múltiples formas. Se diversifican los elementos evaluatorios, el tiempo de administración y el espacio de ejecución.

Esta instancia proporciona datos que permiten la toma de decisiones en torno al aprendizaje, la comprensión y la atención a la diversidad en el aula. Así, esta propuesta educativa reconoce la diversidad y es respetuosa de las singularidades áulicas.

Como afirma Litwin (2008), la evaluación se concibe como multirreferencial, opuesta al control, concebido como monorreferencial. Cuando se evalúan los aprendizajes de los y las estudiantes hay que encontrar estrategias de valor que permitan distinguir los nuevos aprendizajes construidos de los ya tenidos. Los datos almacenados refieren a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos es importante para que, al pensar se pueda recurrir a ese almacenamiento de datos. Son necesarios también para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, realizar análisis productivos, producir abstracciones. Son puentes necesarios para pensar; “la evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos” (2008: 166). Esto permite juzgar los resultados de la enseñanza, son procesos de análisis en los que se puede diferenciar los conceptos almacenados de las operaciones cognitivas reflexivas. Son acciones entramadas además con las condiciones de práctica, los materiales de estudio, los saberes previos de los/as estudiantes, el entorno familiar y las capacidades e intereses personales.

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. La evaluación como un acto sorpresivo se corresponde con una concepción desde el castigo y también se fundamenta en la creencia de que al obligar a los/as estudiantes a estudiar siempre, éstos se educan en el estudio permanente. Ambas prácticas constituyen un riesgo en tanto se confunde el castigo con la evaluación o la utilización de la evaluación para generar hábitos de estudios. Por otra parte, difícilmente se obtenga de esta manera la mejor expresión de la capacidad, la reflexión, la creatividad o, simplemente, el conocimiento de los/as estudiantes. Los riesgos en las prácticas también se generan cuando se estructura la enseñanza en función de la evaluación. “El aprender un contenido interesante se

transformó en saber si ese contenido será considerado para aprobar la asignatura” (Litwin, 2008: 168).

Desde hace tiempo, en el campo de evaluación muchas prácticas docentes están centradas en conocer o medir lo que se desconoce para calificar. Más de una vez, el olvido o la reconstrucción de un concepto luego de un tiempo transcurrido se aprecian como error pero no se atiende la naturaleza de las dificultades o los aciertos en el acto de conocimiento. Entender el origen, naturaleza y relevancia del error juega un lugar central en la agenda de la didáctica. Esto permite construir propuestas de enseñanza que contemplen, comprendan, atiendan e intenten mejores comprensiones. Este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y a la par mejorar los procesos cognitivos de los y las estudiantes. En este sentido Astolfi (2004) señala que para que haya un verdadero aprendizaje se debe comprobar en un entorno nuevo, tiene que haber transferencia. Así, una auténtica actividad capaz de practicar un trabajo de cambio de entorno, de experimentar de forma personal las herramientas que domina en las distintas situaciones en las que se va encontrando. En estas condiciones, muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los estudiantes, fuera de una norma que aun no ha sido interiorizada. Si no se aceptara este riesgo, se sometería a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos a la repetición de actividades y sin posibilidades de progresar. En los modelos constructivistas, se realiza un uso constructivo del error, porque estos son síntomas interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento. El error es un indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego, que no se tienen en cuenta cuando corregimos con marcador rojo. En síntesis, el desafío es encontrar las operaciones mentales de las que los errores son pistas.

Para no banalizar las acciones en torno a evaluar aprendizajes es necesario promover la construcción de criterios y la búsqueda de mejores evidencias de los resultados de los aprendizajes. Se intenta buscar “rastros externos” observables y accesibles a los docentes, los/as mismos/as estudiantes y comunidad educativa en general, acerca de cómo el/a estudiante avanza en sus aprendizajes. Es importante utilizar distintos tipos de evaluación para diferentes tipos de estudiantes, tomar posición acerca de qué es lo que nos proponemos buscar como evidencias de lo que los estudiantes saben (Anijovich y Cappelletti, 2019).

La evaluación de los/as estudiantes nos permite mejorar las prácticas de enseñanza, que es su sentido más valorable. Así como se evalúan los proyectos educativos, la institución, también se debe evaluar la enseñanza. La mayor parte nos centramos en los aprendizajes de los/as

estudiantes, y en general solemos evaluar los resultados dejando de lado los procesos, las implicancias de las propuestas de enseñanza, los contextos donde se desarrollan, el currículum en el que se inscriben, las historias de los grupos y de las instituciones en las que se llevan a cabo. Por este motivo, se propone distinguir, siguiendo a Litwin (2008), una de las propuestas que suele quedar subsumida en las evaluaciones, y que es central en las propuestas de enseñanza: la evaluación de las tareas que llevamos adelante a diario. En este sentido, la autora diferencia tres niveles posibles para la evaluación de la enseñanza: se puede reconocer el impacto que tiene en la calidad de los aprendizajes alcanzados por los/as estudiantes; el valor y la adecuación de las explicaciones, de las tareas realizadas, las actividades propuestas, y reconocer la distancia entre lo que pensaba el docente antes de iniciar la clase y lo que efectivamente luego sucedió. Sabemos que son diversos los sentidos con que se realizan las evaluaciones en las instituciones educativas: para mejorar, comprender, justificar, acreditar, medir o comparar. El desafío es siempre, tomar decisiones que favorezcan y potencien procesos de mejora en la institución, en los proyectos pedagógicos y, fundamentalmente, en la enseñanza.

En el planteo que la profesora María José Borsani desarrolla en el Seminario de Educación Inclusiva: “Las configuraciones de apoyo desde la planificación de la enseñanza”, encontramos que la conceptualización que el adulto hace sobre el/a estudiante es, en algunos momentos, más importante que la propuesta curricular ya que esta última surge de la primera. Algunos interrogantes que nos ayudan a pensar: ¿Cómo veo y siento al estudiante? ¿Qué provoca en mí? ¿Qué siento yo ante su deseo, su derecho, su entusiasmo o sus posibilidades? ¿Cómo me involucro ante esta situación? ¿Qué puedo hacer? ¿Lo hago? ¿Por qué?

¿Cómo podemos pensar el cuestionamiento docente y el del/a estudiante para que ese cuestionamiento no sea barrera sino reflexión posibilitante?

Borsani, observa avances sobre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje y las adecuaciones curriculares pertinentes. Sostiene que es el momento de trabajar sobre la diversificación curricular y entiende que es un tema que lleva su tiempo. “No solo desde las cuestiones teóricas que son básicas e indispensables sino desde propuestas prácticas, talleres, donde se puedan efectivizar propuestas didácticas inclusivas que respondan al DUA sustentadas desde la justicia social, justicia curricular” (Borsani, 2019).

Inevitablemente nos acercamos al concepto de derecho a una educación de calidad acorde a las necesidades educativas de cada estudiante que se plantea en la LEN.

Por lo general cuando se revisan las categorías troncales que sustentan los procesos de la Educación Inclusiva se piensa en oportunidades de enseñanza aprendizaje no tradicionales, innovadoras, que se abren y diversifican en función de las necesidades educativas de los alumnos como una justa propuesta que respeta al sujeto que aprende y como una consecuencia lógica de redefinición del sistema educativo. Esto implica trabajar en aulas diversificadas, adecuadas a las necesidades educativas de todos/as los/as estudiantes, lo que supone un imperioso compromiso institucional y una sólida gestión, insoslayable, que avale y andamie el proceso.

La escuela plural es un tema muy movilizante, involucra a todos los actores de la escena escolar.

Pensando el aula inclusiva dentro de un proceso mayor como es la cultura inclusiva el trabajo de reflexión que permita orientar la concreción de estrategias y normativas podría plantearse en diferentes ámbitos: directivos, docentes, equipos técnicos, familias, clubes, negocios, etc. para complementar lo ya trabajado con las instituciones.

La escuela inclusiva, la escuela de la diversidad supone un cambio de paradigma y esto conlleva tiempo y compromiso, genera ansiedades y angustias, como todo cambio, en los/as estudiantes, en los padres, en los docentes, directivos y en el contexto macro. Se debe tener en cuenta que cada institución se involucra de manera diferente.

Es necesario continuar trabajando en el interior de las instituciones a fin de avanzar en una educación de calidad para todos.

La Educación Inclusiva como enfoque de los Derechos Humanos asumido por la ONU y en el Artículo N° 24 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Sostiene que la educación inclusiva se enmarca en el paradigma educativo que contempla al acto educativo como un enfoque humanista, de derechos humanos, justicia social y responsabilidad compartida.

La educación inclusiva supone articular lo cognitivo, afectivo, emocional y ético en un ambiente escolar comprensible que a través de distintas redes afectivas elimine barreras para el aprendizaje.

De aquí que los/as docentes por un lado, deben garantizar el despliegue de las distintas potencialidades, fortalezas y capacidades de cada uno y una de los y las estudiantes porque la educación debe ser con y para todas y todos; y por otro lado, comprender que la discapacidad está en el contexto, no en el individuo, contextos discapacitantes, no de personas discapacitadas.

Una escuela inclusiva es la que ideológicamente se identifica con la Inclusión. Todas sus intervenciones llevan la inclusión como una seña de identidad. En la que un aula inclusiva aprovecha, revaloriza y celebra las diferencias como vía regia para los aprendizajes, como es aquella que también sostiene que todos/as las y los estudiantes son inteligentes.

Confiamos en que la producción de la Jornada será de un alto valor pedagógico para la institución educativa.

Bibliografía:

Anijovich, R y Cappelletti G (2019) **La evaluación como oportunidad**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Borsani, M. J. (2011) **Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Litwin, E (2008) **El oficio de enseñar**. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Dirección de Educación inclusiva