

# Claves para pensar prácticas inclusivas hacia la participación

---

## Resumen

En este trabajo se presentan algunas claves para promover la inclusión educativa en el nivel primario desde la particular posición de la Supervisión escolar, combinando con procesos de investigación cualitativa y sobre la práctica. Se proponen seis claves que se relacionan y colaboran entre sí para llegar al mayor desafío que consiste en la participación infantil como clave central para la gestión de prácticas escolares inclusivas. Tomando la inclusión como un entramado que se construye desde la justicia social, curricular y educativa de modo multidimensional, se definen esas seis operaciones-claves: dar la bienvenida, acompañar trayectorias singulares, enseñar a todos y todas, asumir prácticas de cuidado y de escucha, promover la participación infantil despertando a la escucha política de las voces de las infancias y compartir prácticas inclusivas. En el entramado de estas operaciones se dialoga con otros y otras, se instituyen las legalidades desde las prácticas de convivencia, se pone en circulación la Educación Sexual Integral (ESI) y se concibe la educación como derecho, haciendo cuerpo las políticas. Cada una de las claves abre y despliega sentidos, diversos

\* Magíster en Psicología Educacional (UBA), diplomada en Ciencias Sociales (Flacso), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y maestra (ENS n° 4). Actualmente, es supervisora de Educación Primaria en la CABA, distrito escolar 20; docente en la Facultad de Psicología, cátedra I Psicología Educacional. Participa en espacios de formación en educación inclusiva en la formación docente inicial, de posgrado docente, de supervisión y conducción para CABA, Córdoba, Río Negro y Chubut. Ha publicado en coautoría el libro *Formación de educadores para la inclusión*, que recoge la experiencia de la formación docente en relación con la educación inclusiva. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Supervisión de Educación Primaria, Ministerio de Educación, CABA. Escuela Normal Superior N° 6, Ministerio de Educación, CABA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1937-7716>. Correo electrónico: [vcasal@bue.edu.ar](mailto:vcasal@bue.edu.ar)

contenidos, y algunas propuestas, entendiendo que solo en el territorio y en situación crítica y reflexiva es posible llevarlas adelante. El trabajo va y viene combinando ideas, preguntas, escenas y algunos irrenunciables, invitando al lector a acceder también por partes; abriendo a otras lecturas y autores.

### Palabras Clave

Educación inclusiva • participación infantil • acompañamiento de trayectorias • enseñanza diversificada • trabajo colectivo

Insights for thinking inclusive practices toward participation

### Abstract

This work presents some keys to promote educational inclusion at the primary level from the particular position of School Supervision, combining with qualitative research processes and practice. Six keys are proposed that relate and collaborate with each other to reach the greatest challenge that consists of child participation as a central key for the management of inclusive school practices. Taking inclusion as a framework that is built from social, curricular and educational justice in a multidimensional way, these six key operations are defined: welcoming, accompanying unique trajectories, teaching everyone, assuming care and listening practices, promote child participation by awakening to political listening to children's voices and sharing inclusive practices. In the framework of these operations, there is dialogue with others, legalities are instituted from coexistence practices, comprehensive Sexual Education is put into circulation and education is conceived as a right, giving shape to policies. Each of the keys opens and displays meanings, diverse contents, and some proposals, understanding that only in the territory and in a critical and reflective situation is it possible to carry them out. The work comes and goes combining ideas, questions, scenes and some essentials; inviting the reader to also access it in parts, opening up to other readings and authors.

### Keywords

Inclusive education • child participation • career support • diversified teaching • collective work

## Encontrar caminos y enlazar tramas

Nadie discute la educación inclusiva como enfoque ni como política. El problema parece surgir en las prácticas. Cuando elegí como tema de mi tesis de maestría el encuentro entre políticas y prácticas,<sup>1</sup> buscaba hallar el punto en el que las declaraciones y enfoques se encontraran para hacer lugar a un actuar que permitiera la experiencia educativa formadora para todos y todas las niñeces, en especial, del nivel primario.

Cuando año tras año diseño y construyo un proyecto para la gestión escolar del territorio que superviso, también indago sobre los caminos que posibilitan hacer cuerpo a la inclusión en las escuelas que lo componen. Este rol, el de la Supervisión, combina aspectos territoriales, institucionales, comunitarios, curriculares, pedagógicos, administrativo- legales. Y en la intersección de estos, de seguimiento de trayectorias de docentes y de estudiantes, de familias y de escuelas, de las escuelas y otros efectores. Ubicaré este escrito en un territorio escolar de la gestión supervisiva de 24 escuelas primarias en el sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires, que conviven con 14 instituciones de nivel inicial, cinco de nivel secundario (una modalidad técnica, dos medias y dos artísticas), un hospital y tres centros de salud, una escuela de modalidad especial, dos Defensorías de NNYA y una asesoría tutelar, un club de fútbol, algunos espacios de deportes, dos bibliotecas y dos juntas comunales en el corazón o los bordes de cuatro barrios del sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires.

En el recorrido por estas tareas y territorio, encontré un conjunto de tensiones y luchas, y algunos aspectos que considero valiosos retomar porque nos permiten abrir caminos más justos y hasta posibles para hacer realidad que todos estén, permanezcan, aprendan y egresen de nuestro sistema educativo, garantizando, de ese modo, ni más ni menos que el derecho a la educación.

Afirmo que no es posible pensar una educación que no sea inclusiva. Durante mucho tiempo, la educación produjo exclusiones –y las sigue produciendo–, pero ese efecto es también consecuencia de los sistemas educativos modernos, no

1. Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario. Tesis de Maestría de Vanesa Casal, dirigida por Silvia Dubrosky. Disponible en: <http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=54477>

exclusivamente de la práctica educativa en sí misma. Así, es posible indagar en las prácticas o acciones necesarias para hacer posibles escuelas más justas. Al decir “escuelas más justas” nos tropezamos –y enhorabuena– con diversos conceptos y recorridos teóricos: derechos humanos, igualdad de oportunidades, equidad, injusticia estructural. Todo ello, por sí solo, no alcanza para definir o al menos intentar acercarnos a esta concepción. Lo que sí debo dejar señalado es que asumiré una posición cercana a la lo que plantean Murillo y Hernández-Castilla (2015): “Trabajar por la Justicia Social empieza desde las decisiones propias, sigue en la denuncia y trabajo en las situaciones injustas más cercanas, y proyecta la lucha contra injusticias estructurales” (p. 17). Estos autores reconocen la injusticia estructural, pero asumen la necesidad de admitir el valor de las decisiones y responsabilidades personales por la justicia, en tanto tomamos decisiones pequeñas o grandes que no siempre son justas, o somos testigos de situaciones injustas. Desde el rol de la Supervisión, estas decisiones, situaciones o acciones a emprender tienen un alcance o impacto mayor por tratarse de una función que suele ser llamada “bisagra” entre las políticas públicas y el acontecer territorial, muchas veces producto de tensiones y negociaciones, que debe asegurar el derecho a la educación de quienes habitan el territorio.

En otro trabajo vinculado al rol de la supervisión con relación a las políticas de inclusión señalo:

La Supervisión Escolar es una función dentro de las áreas del Sistema educativo desarrollada en el marco de la carrera docente. Se trata de un docente que en general ha transitado todos los cargos del nivel que gobierna, posibilitando contextualizar las políticas públicas en las escuelas y referenciar a las autoridades acerca de las necesidades del territorio que conduce. Su tarea se circunscribe a un territorio geográfico dentro de una jurisdicción en el caso de los niveles educativos y requiere de articulaciones verticales (desde la gestión gubernamental hasta las escuelas) y horizontales (entre áreas, niveles y modalidades, sectores y redes).

En este contexto, el trabajo del supervisor/a convoca a una misión central, directamente vinculada al derecho constitucional de enseñar y aprender. Desde esta gran misión, una tarea central es asegurar la inclusión de todos los niños y niñas del territorio distrital en las escuelas de la región a partir del cuidado de las

trayectorias escolares. Es allí donde la macropolítica hace “zoom” sobre las salas y las aulas. (Casal, 2019, p. 147).

Desde esta particular posición, a partir de investigación realizada en mi tesis de maestría (Casal, 2018) y tomando aportes de diversos autores, en este trabajo me aventuro a desplegar algunas claves como acciones, para seguir pensando y repensando los modos de conmovir para acentuar el carácter inclusivo de la educación en las escuelas. Líneas de acción y también “de fuga” que constituyen modos de orientar la gestión escolar, formar directivos, acompañar situaciones emergentes y también estar corporal y sensiblemente. Algunas de ellas ya fueron presentadas en otros trabajos (Casal, 2020, 2023), pero, producto del recorrido, lecturas y conversaciones en el ámbito de las prácticas, la supervisión y la formación de docentes, vuelvo a presentarlas “enriquecidas y aumentadas”:

- Dar la bienvenida accesibilizando la escuela desde la construcción de lazo social.
- Acompañar trayectorias singulares.
- Enseñar para todos y todas.
- Cuidar lo frágil, convivir como premisa para hacer posible los aprendizajes.
- Escuchar para cuidar.
- Despertar a la escucha política de las infancias para transformarla en proyecto.
- Compartir prácticas inclusivas.

## **Dar la bienvenida: de la accesibilidad al lazo social**

La escuela común es obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años desde 1884, cuando se instituye la Ley 1.420; lo que ratifica y extiende nuestra Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006, extendiéndola a otros niveles. Sin embargo, la obligatoriedad fue demarcando cuerpos, colectivos, clases, sujetos esperados para hacer posible que ese común se configure: la escuela común para “niñeces comunes”

y también el imperativo de la inclusión. La inclusión como operación no acaba en la idea de “Todos en la escuela”, ni en la de “todos en la escuela y aprendiendo”; cierra el círculo con “todos aprendiendo lo común”<sup>2</sup> (Terigi, 2008). El problema entonces de la inclusión es “todos en la escuela, aprendiendo lo común”. Y la operación que el sistema educativo organizó fue la de homologar el aprendizaje común con la delimitación de ciertos sujetos “comunes”: los esperados...

Recrearé un ejemplo que siempre trae una colega querida:<sup>3</sup> entrando a la escuela “Normal X”<sup>4</sup>, en cualquier lugar de nuestro país, nos encontramos con las anchas escalinatas que nos reciben. Ascendemos más o menos veinticinco escalones, un descanso y otros veinticinco. Llegaste a las aulas del primer piso. Es la escuela pública, la que espera a todos. ¿A todos? Esta pregunta por el todos queda asociada a la idea de bienvenida. Categoría que tomaré para explicitar que sin esa condición es impensable cualquier propósito en el campo educativo.

Volviendo a la escena, conviene señalar que, en Argentina, la Ley 24.314 define como “barreras arquitectónicas” las que se encuentran en edificios públicos y de vivienda. La accesibilidad arquitectónica se verifica cuando una persona puede: aproximarse a un lugar, ingresar, usar, circular y salir. Los edificios, como lugares reales y simbólicos que representan la desigualdad de oportunidades, fueron inspiración de los estudios sobre diseño universal del aprendizaje, que surgió en el campo de la arquitectura, definido como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico. Más adelante, se adopta en el campo educativo como un modo posible de producir accesibilidad, lo cual permite abrir en dicho

2. Este trabajo utiliza, en la medida de lo posible, lenguaje que incluya la diversidad sexo genérica, aunque se usa el masculino genérico en varias ocasiones para facilitar la lectura y comprensión. La mención explícita del femenino se incluye cuando es relevante en el contexto. Como autora, adhiero a las políticas de género y considero que el lenguaje crea y produce pensamiento.

3. Es la Mg. Verónica Rusler, especialista en educación y discapacidades, docente y autora de estudios acerca de la accesibilidad, activista apasionada por la cultura inclusiva y compañera en el dictado de cursos y postítulo.

4. Las escuelas Normales en Argentina se distribuyeron por todo el país sosteniendo la unidad académica de los niveles educativos e incluyendo la formación docente: inicial, primaria, secundaria y superior (formación docente en general). En la Ciudad de Buenos Aires, aún mantienen el nombre “Normales”.

campo los conceptos de justicia educativa y justicia curricular. Al decir “justicia educativa”, nos referimos a la importancia de ofrecer desde los sistemas educativos oportunidades equitativas para todos y todas, analizando los aspectos que producen impedimentos que obstaculizan el acceso, aprendizaje y participación. Cuando acudimos al concepto de *justicia curricular*, nos referimos más bien a la necesidad de no jerarquizar ciertos contenidos que históricamente fueron priorizados, ofrecer una mirada integral y, además, y a los fines de la justicia social, promover y priorizar los intereses de “los más desfavorecidos” (Connel, 1997). Desde esta perspectiva, el diseño universal del aprendizaje, tomando conceptos de diversas disciplinas y enfoques, propicia diseñar la enseñanza de modo flexible desde el inicio, proporcionando en la planificación de la enseñanza de múltiples formas de representación, de expresión y de implicación.

Entonces, la producción de accesibilidad es un modo de pensar la bienvenida.

Ahora bien, ¿qué resulta necesario para hacer posible un común accesible? ¿Cómo reconocer el todos en lo común? Propongo algunos gestos, a mi criterio, innegociables, que es posible llevar adelante a partir de la gestión, a fin de promover un común accesible:

- Afectos: vínculo sujeto, agente, cultura, inserto en una comunidad en la que hay reglas. Afectos que no son solo emociones que se gestionan,<sup>5</sup> sino que se reconocen en relación con los otros. Poner a trabajar la Educación Sexual Integral<sup>6</sup> como herramienta para el abordaje en la escuela de la afectividad.
- Reglas: un conjunto de reglas compartidas que nos cuidan a todos, que aseguren la potencialidad de la autoridad pedagógica, como aquella que

5. Me refiero a las tendencias actuales acerca de la gestión emocional entendida como la capacidad de reconocer, comprender, expresar y controlar las emociones de manera consciente. Es entendida como una habilidad posible de ser entrenada, necesaria para tener relaciones personales y profesionales satisfactorias.

6. En Argentina, regulada por la Ley 26.150 a nivel nacional. Existen otras leyes en las jurisdicciones (actualmente, al momento de la escritura de este trabajo “bajo sospecha” y reformulación). Esta ley tiene cinco ejes: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, respetar la diversidad, ejercer los derechos y reconocer la perspectiva de género. Se enseña en todos los niveles educativos y es transversal a nivel curricular. Cuenta con contenidos para cada nivel, establecidos en la Resolución (CFE) 340/2018.

inaugura, cuida, habilita, prioriza al otro y a los otros, hace crecer, es reconocida. Reglas que instituyen legalidades, que se reconocen por su exterioridad y habilitan la convivencia. Poner a trabajar la Convivencia escolar<sup>7</sup> como herramienta para el abordaje del malestar, la conflictividad y la construcción de la participación.

- Espacio vacío: que permita la llegada de otros, de “cualquieras”, que no quede atado a un diagnóstico, que sea plural y singular. Vacío para esperar la novedad, lo otro, y radicalmente otro –como se plantea desde la filosofía de Emmanuel Levinas–. En este sentido, asumir una ética de inclusión implica hacer lugar a la infancia desde un estatuto central: sujeto de derecho, sujeto político. Poner a trabajar entonces en la escuela la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA).<sup>8</sup>
- Accesibilidad: entendiendo que se produce, con criterio local, a partir del reconocimiento del propio universo. Se trata de un diseño inclusivo que se sustenta en la mirada del Modelo Social<sup>9</sup> y de una perspectiva interseccional. Poner a trabajar en la escuela los derechos humanos y los derechos de las personas con discapacidad.
- Entre varios: dar la bienvenida es con otros, otras, en equipo, entre varios, pero valorando la imparidad y reconociendo las diferencias. Incluye revisar el rol de los equipos de orientación, socioeducativos, de la modalidad de educación especial, de salud, de promoción y protección de derechos, con un criterio que ponga eje y centro en la escuela. Como señala Núñez (2007), “La escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función” (p. 2).

7. En Argentina regulado por la Ley 26.892 para el nivel inicial y primario.

8. En Argentina, regulado por la Ley 26.061 a nivel nacional. Cuenta también con leyes provinciales y jurisdiccionales específicas.

9. El modelo social de la discapacidad, en oposición al modelo médico o biologicista, apunta a comprender que la (dis)capacidad se configura en un entramado de relaciones y contextos que exceden el déficit individual.



- Hallar un común valorando las diferencias: implica que lo común no es lo homogéneo y viene dado, sino que implica armar y (des)armar desde la lógica de construcción de lo colectivo. Además, se debe evitar la creación de lugares para la segregación materializados en la excepción. Abandonar la identificación común-universal-completo (Diker, 2008). Hallar un común es una responsabilidad pedagógica.

Dar la bienvenida es una acción que no se da en un momento. Supera la idea de comienzo, de inicio de tiempos de recién llegado. Se trata de una acción que se renueva constantemente.

## Acompañar trayectorias singulares

De aquellos que no ingresaban, o que ingresando no aprendían o que aprendiendo no enlazaban, o que enlazando no ligaban... Los infinitos modos de definir sin estigmatizar a quienes la escuela debe acompañar un poco más.

Acompañar aparece como otra acción que define el acto educativo. Acompañar y educar están muy cerca. Aunque algunos sujetos, algunos colectivos más desfavorecidos, requieren de acompañamientos más planificados y articulados.

Definir esta operación, nos remite a pensar en figuras, apoyos, dispositivos, configuraciones, mediaciones para ciertos sujetos en escenarios educativos. Implica el reconocimiento de una institución que requiere de un trabajo con otros, entendiendo que hay algo que todavía no está y que requiere de acciones mientras tanto, sin abandonar la búsqueda de las transformaciones verdaderamente políticas: aquellas que nos permitirán hacer una escuela diferente a la actual. Estas acciones, a la vez que andamian sujetos, van dejando huellas en las instituciones. También exigen responsabilidad compartida, intergeneracional, corresponsable. Esa posición implica una mirada centrada en la perspectiva sociocultural, se concibe como prácticas intersubjetivamente mediadas y en el contexto de una organización o estructura de cooperación donde se compartan guiones de trabajo. Desde este enfoque teórico, para pensar los

acompañamientos, es necesario distinguir entre una posición centrada en el sujeto y otra centrada en el contexto.

Baquero (2006) profundiza sobre los modos que adopta el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) en la práctica educativa. Este concepto es crucial al momento de definir categorías relacionadas con los sistemas de apoyo o acompañamiento a las trayectorias.

Recordemos que el concepto de ZDP, introducido por Lev Vigotsky en 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que podría hacer con la ayuda de un adulto o un compañero que se encuentre en un nivel de mayor adquisición del contenido o saber). El concepto se entiende, en el marco de la propuesta del teórico ruso, desde una concepción dinámica del desarrollo con fuerte pregnancia del contexto en la producción de su curso y gobierno.

Este punto de partida teórico permite a Baquero (2006) presentar diferentes usos de la categoría ZDP, que resultan sumamente importantes para comprender el lugar de los adultos, de las y los educadores, de los pares, de los otros en general en el acompañamiento educativo:

- Desde un “uso reduccionista” del concepto, Baquero advierte que es posible deslizar la idea de ZDP a la tracción del adulto o experto como “auxilio”. Este uso entiende la ZDP como un atributo subjetivo. Es la forma que adoptan más habitualmente las prácticas de quienes acompañan estudiantes que presentan desafíos para estar, aprender o participar en la escuela. Se andamia al sujeto esperando que a través de la intervención de otro “maestro” o figura de apoyo pueda alcanzar lo esperado. A lo sumo, se reduce o adapta la currícula, el tiempo escolar, los espacios en los que se incluye. Se trata de intervenciones individuales o sectoriales (Parilla Latas, 1996) que, en general, resultan estereotipadas y se diseñan de modo paralelo.
- Otro “uso” considera la categoría ZDP como un sistema de interacción social. Ya no se trata de las propiedades del desempeño de los sujetos, sino de las de

los sistemas de interacción susceptibles de producir desarrollo en los sujetos que se implican en ellos. Esta forma también da lugar a intervenciones que se diseñan para el sujeto o colectivo de sujetos en cuestión, sobre el supuesto de lo que este/os necesita/n, y se va adaptando en el devenir de su desarrollo. Puede adoptar guiones paralelos o compartidos, pero con responsabilidades separadas y desarticuladas

- Por último, Baquero avanza y caracteriza a la ZDP como “variaciones en las formas de participación de los sujetos en eventos o actividades culturales” (2006, p. 131). Cuando habla de participación, apunta a eliminar una mirada escindida entre el nivel individual y el social. Participar debe entenderse en el sentido de ser parte de una situación, formar y tomar parte. Las intervenciones tienden a pensarse como sistemas y el trabajo debe ser diseñado, planificado, puesto en marcha y evaluado de modo compartido.

Esta última visión es la que se considerará para pensar los sentidos de los acompañamientos educativos como sistemas favorecedores del aprendizaje común y para todos.

A lo largo de los últimos tiempos y ante el imperativo de la inclusión impulsado por las políticas de inclusión plena, la presencia y la atención a ciertos sujetos en las escuelas se produjo de la mano de la presencia de figuras de apoyo, que, de modo directo o indirecto, organizadas de modo externo y/o aislado o interno y/o en conjunto, conformaron intervenciones de diversa índole. Entrar a la lógica de funcionamiento de esas figuras nos permite comprender y analizar el corazón de las condiciones para la inclusión.

Podemos entonces, para pensar los acompañamientos, avanzar en la definición de dos modelos extremos que seguramente aparecen en las prácticas como *continuum*: uno centrado en la figura de apoyo y otro, en la construcción de un sistema de acompañamiento. El cuadro que sigue intenta ofrecer alguna información para comprender y poder revisar prácticas y orientar otras, que, por supuesto, se producen en un *continuum*.

Tabla 1. De la figura al sistema de acompañamiento [N2]

Modelos	El sujeto	Los actores/agentes/figuras	La tarea
<b>Modelo 1:</b> Centrado en el sujeto/figura de apoyo.	- Porta un déficit o “es un niño con NEE”. - “Tiene” una discapacidad (centrado en el diagnóstico). - Requiere apoyos.	- Son figuras de apoyo que “saben del déficit”. - Se ocupan de diseñar “estrategias diferentes”.	- Es diseñada por quien acompaña, que es el “maestro” de ese niño. - Se diseña la adaptación curricular sobre la base de “la otra” planificación del maestro. -Es percibida como una tarea “devaluada”.
<b>Modelo 2:</b> Centrado en el sistema de acompañamiento	- Necesita una intervención singular (tiempo y espacio) en un contexto determinado.	- Varios equipos, figuras de apoyo con la escuela. - Redes, sistemas de acompañamiento.	- En el diseño se negocian sentidos: escuela, apoyos. - No es única ni fija. - Dinámica, se planifica y acuerda. - Visión pedagógica que revisa el juego: común- singular. -Tarea “enriquecida”.

Nota: De la figura al sistema de acompañamiento. Elaboración propia, basado en el trabajo presentado en *Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento* (Casal, 2024).

Nuevamente propongo algunos gestos para pensar la operación de acompañar trayectorias:

- Acompañar es *estar*. Ello implica políticas que le den relevancia y sentido a las figuras de apoyo y acompañamiento en las escuelas, definiendo en ese *estar* los espacios y tiempos. Ambos necesitan compartirse con los sujetos y

otros actores en el marco de la organización y planificación de sus acciones. “Estar disponible” como condición de bienvenida.

- Acompañar requiere de la presencia de *otros* dentro y fuera de la institución. Que existan otros no significa que cada uno hace su tarea o se derivan sujetos. La práctica de derivar o “dejar a deriva” se puede resignificar por la de *sostén compartido*, en una práctica que, por su complejidad, no es posible hacer de “a uno”. Trabajo *con otros y entre varios*, donde el “entre” es el sostén fundamental.
- Cuidar que se lleve adelante una *planificación conjunta y guiones compartidos*. Toda acción educativa compleja requiere de un guion, itinerario que no está sujeto o atado a la tarea técnica, sino más bien que hace de sostén y guía de las prácticas y que está allí para reforzar que todos los sujetos pueden aprender y que no hay clases de sujetos: los que son atendidos por los “docentes de apoyo” y los que forman parte del grupo total.
- Acompañar no es en clave de ortopedismo; es en clave de *creación- artesanía*. La tarea docente tiene un componente muy relevante de autoría, aunque sin que los docentes tengan conciencia de ello. La enseñanza requiere de instancia de reflexión antes, durante y después, y las intervenciones de acompañamiento son intervenciones de enseñanza. Valorar el componente de creación, autoría y las instancias de compartir prácticas pedagógicas en espacios de *covisión* y acompañamiento de la tarea docente en relaciones entre colegas y de asesoramiento resulta central. Al decir *artesanía* se agrega este componente, el del artesano cuya práctica contiene la acción solidaria frente al material, y la mirada del otro. La artesanía es una pieza que se diseña cada vez, aunque recupera saberes y habilidades propias del que “hace” con el “toque” nuevo para qué o quién está pensado.
- Potenciar *la máxima participación* posible de los sujetos en situación de aprendizaje: la autonomía. Es en este contexto, que el diseño de intervenciones debe contemplar este aspecto haciéndose preguntas que apunten a reconocer en qué medida nuestra propuesta/intervención aumenta o potencia lo que este sujeto puede aprender, a sabiendas de que lo que puede no está en su cerebro o genes (Filidoro *et al.*, 2023), sino que se produce en la relación enseñar-acompañar-aprender.

## Enseñar a todos y todas

El modo en que se subraya el carácter inclusivo de las políticas y prácticas pedagógicas es a través del fortalecimiento de la enseñanza. Sin embargo, en el discurso diario y apurado, ligado a cierta “tiranía de los resultados”, la inclusión queda relacionada con la renuncia a cierta enseñanza en lo escolar. Se trata de estar, permanecer y aprender “algo”.

La renuncia que requiere la inclusión es a las formas de la escuela, pero no a la enseñanza. Ni tampoco podríamos prescribir a cuánto de la enseñanza para enseñarle a nadie en general. La enseñanza, entonces, si no reproduce la exclusión, requiere de –al menos–:

- revisar las condiciones que se proponen para llegar a todos y a cada uno;
- apostar al fortalecimiento del vínculo educativo como encuentro generacional y social atravesado por la cultura;
- cuidar de los tiempos y modos de la intervención;
- promover una posición de habilitación que no se resigna a la fatalidad; postura de autoridad y confianza;
- y poner a trabajar la con-vivencia junto a la enseñanza.

Nos recomienda Fryd Shapira (2011): se trata entonces de buscar junto al sujeto la gama más amplia, interesante y con mayores posibilidades de conexión social (p. 135).

Para ello, la enseñanza podría tener en cuenta diversos modos de desplegarse. Este despliegue no debería resultar de un voluntarismo heroico de las y los educadores. Requiere de políticas que fortalezcan esta diversidad y que, dotando de recursos materiales, humanos, espaciales, temporales, posibiliten la mayor amplitud posible de opciones que permitan que todos los sujetos puedan aprender. Así, los docentes podrán ser agentes anti-destino, acompañantes no reproductores, “otros” facilitadores primordiales a partir de una apuesta a una enseñanza que priorice en clave de justicia educativa, como decía al comienzo.

Por ello, propongo algunas claves en el afán de abrir espacios para pensar cómo hacer para enseñar a todos o, mejor dicho, para que todos aprendan. Ello implica:

- Conocer el *punto de partida* de nuestros estudiantes: qué saben, qué necesitan saber, cómo se involucran y se relacionan con los aprendizajes y con los demás semejantes.
- Enseñar de modo *diversificado* (esto es diseñar desde el comienzo propuestas en “distintos talles”,<sup>10</sup> pero no cualquier talle, los de nuestros estudiantes, aunque con un mínimo de semejanza, porque vamos garantizar la diversidad, pero también la semejanza (Lerner, 2007).
- Promover *agrupamientos flexibles* para centrarse en la enseñanza de determinados saberes fundamentales con grupos de estudiantes que requieren intervenciones más cercanas y que se enriquecen mutuamente de sus puntos de partida. Esta configuración rompe con las lógicas de aulas, grados, ciclos, para generar otras que resulten más favorables y enriquezcan a los estudiantes.
- Diseñar recorridos específicos, proyectos individuales para algunos estudiantes que requieran mayor especificidad.

## Cuidar lo frágil. Más ternura, menos protocolo

Las prácticas inclusivas se relacionan profundamente con las de cuidado. El cuidado como concepto, en las últimas décadas, se desprende de lo doméstico y privado y se abre a lo público, especialmente en el marco de las diversas convenciones internacionales. En este caso, vamos a tomar la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) y las leyes que las sostienen en nuestro país, Ley 26.061 y las surgidas en las diversas jurisdicciones.

Las prácticas de enseñanza son prácticas de cuidado si contribuyen a la humanización, y ello es posible desde lo que Meirieu (2023) llama “responsabilidad pedagógica”. Este autor nos orienta a acompañar el proceso de

10. Expresión tomada de la conferencia de Mirta Torres sobre “Políticas de alfabetización y derecho a la educación: propuestas recientes y perspectivas en disputa”, para referirse a la alfabetización inicial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rKJWURcJVIO>

humanización del niño, ya que viene al mundo desprovisto y, por ello, toda educación implica ligarse, para poder desligarse y religarse. Todas esas acciones requieren del cuidado y del vínculo de amorosidad y autoridad que haga posible ese transitar. Por ello, es necesario posicionar esa práctica, otorgándole la complejidad que requiere.

Enseñar y cuidar van de la mano; no se oponen ni se sustituyen. Vamos a subrayar en este trabajo que el cuidado es una condición para la educación inclusiva. Así, entendemos:

El cuidado se ubica como un proceso amplio que refiere a una red compleja de sostenimiento diario e intergeneracional de la vida, involucra el cuidado del medioambiente, el autocuidado y todas aquellas cosas que nos permitan satisfacer necesidades o deseos. Es una necesidad colectiva e individual que genera tanto derechos como obligaciones (Gispert y Padín, 2022, p. 55).

En esta relación de cuidado, que es tan antigua como la humanidad pero que se estudia en el ámbito de las instituciones no hace tanto tiempo, aparece la figura de la delimitación de ciertos colectivos de sujetos que requieren de intervenciones más complejas, ya que sus modos de estar en nuestros territorios se relacionan con las crisis de estos tiempos. Tomaré una conceptualización que nos aportan Espert, Iuale y Wanzej (2019). Estos autores señala que se conforman estos colectivos como segregados del territorio de la infancia: el niño invisibilizado (los niños pobres, como cuerpos empobrecidos), el niño perturbado emocionalmente (disruptivo, como cuerpos desbordados) y el niño maltratado (como cuerpos tutelados). A estas formas que la autora propone, seguramente le agregaríamos la condición de discapacidad, además de la perspectiva interseccional que nos ayuda a comprender que las desigualdades se solapan, se potencian, se profundizan cuando nos encontramos con la superposición de perfiles y caracteres no hegemónicos: no será igual portar una discapacidad, ser mujer y descendiente de pueblos indígenas o afrodescendientes, que la inversa de todo ello. La posición de cuidar con mirada territorial nos alerta ante estos colectivos.



Advertimos allí: niños y niñas que se identifican por las ausencias; no están, no concurren, no reciben, no aprenden, no paran, no hablan. Adultos que no están, no concurren, no pueden acompañar, no se detienen o no escuchan. Actuar, entonces, sí para interrumpir, detener una injusticia y para poner a funcionar un circuito diferente: operaciones nuevas, acciones que restituyan esos derechos. Al hablar de derechos, estamos atravesando la ley, la que describe, pero también la que prescribe. En los espacios en los que intervenimos, algunas normas nos dan recursos para pensar marcos y otras nos orientan y organizan protocolos para actuar. Protocolos que, sin un contexto de priorización de las niñeces y juventudes y mirada de cuidado, caen en el vacío y rebotan, produciendo efectos no siempre hacia la restitución de derechos.

Cuando hay adultos que en la relación con la infancia “no han podido ponerse de pie” y la escuela debe asumir esa parte, o cuando el propio Estado reproduce la injusticia estructural diciendo “no” con relación a un sujeto (no hay salud pública, no hay formatos educativos para educar, para alojar modos de presentación de ciertos niños y niñas, no hay políticas de infancia que promuevan protejan y restituyan derechos...), nos quedan dos cosas esenciales: la escucha real y política de las voces de los niños y la red entre instituciones. Una red, no una deriva. Si somos capaces de tejer esos dos hilos a la vez –desde el comienzo– junto al de nuestra propia responsabilidad pedagógica, es posible vislumbrar una esperanza ante la fatalidad de ciertas vidas dañadas, y abrir así una tarea que no nos haga sentir tan solos a pesar de ser tantos.

## Despertar a la escucha política de las infancias

En el cambio de paradigma del niño objeto al niño sujeto de derechos que propone la Ley 26.061 de Promoción y Protección de Derechos, en el salto de la infancia asunto privado a cuestión pública, se instala el derecho a ser oído y la voz del NNyA como herramienta clave en las acciones que desde la escuela aparecen enmarcadas en prácticas de cuidado. Algunas de ellas, la gran mayoría, encuadradas en protocolos. El valor de los protocolos en las prácticas es

que reducen la duda, acortan tiempos, orientan. La dificultad es que a veces se separan de los marcos que le dieron origen. Protocolizan y limitan el pensar, descuidan también. No es posible protocolizar la ternura. En ese caso, es evitar que los vínculos sean solo intervenciones técnicas. Si estamos advertidos de este borde-peligro, es posible habitar esa cornisa en la que, sabemos, se camina ante estas situaciones. La clave es saber trabajar con otros, renunciando a acciones totalizantes y segregadas o a la impotencia del actuar entre el “debo” y el “no corresponde”.

La escucha entonces nos sirvió para prender alarmas, hacer llamados, articular con otros. Aprendimos poco a escuchar a la infancia, involucrando la potencia de lo que las niñas desean. Sobre todo, en el nivel primario. El nivel secundario tiene más tradición de participación, traccionada por las normativas que regulan y promueven esas prácticas a través de las políticas de participación estudiantil.

La Ley 26.892 instituye la participación infantil a través de los consejos de aula, acuerdos institucionales de convivencia y consejos de escuela. Abre la puerta a la construcción de acuerdos, al tratamiento de las trasgresiones, al abordaje de la conflictividad en términos pedagógicos. Propicia la participación estudiantil, regulada por la institución, en espacios definidos y encuadrados. La escuela tiene reglas, normas que la preceden, como cualquier institución, y se busca definir como situarlas, como además abordar la construcción posible de otras legalidades: por ejemplo, decidir sobre el uso de los metegoles en el patio en los espacios comunes, organizar cómo va a ser el tiempo del comedor escolar, acordar sobre el uso o no de gorros en la escuela y de qué manera.

La demanda hacia la implementación de estas normas (Ley 26.892 y Resolución –CFE– 239) se dirigió más bien a abordar el malestar que surgía en las instituciones. Se ligó la idea de la participación para la prevención de la conflictividad y la violencia escolar a la lógica “preventiva”; lógica que, entonces, se vinculó a cierta “normalización” del discurso infantil y de reproducción del mandato adultocéntrico.

¿Cómo superar esta lógica para darle a la voz de las niñas un sentido político y productivo más allá de las necesidades institucionales de abordaje de la convivencia

para la contención de la conflictividad? ¿Cómo superar la escucha protocolizada ante la vulneración de derechos que aún conlleva una posición tutelar para abrirse también a la escucha que nos ubique ante los niños desde la incertidumbre por sus deseos, la curiosidad por sus lógicas, la búsqueda de la igualdad, pero con el registro de la responsable asimetría que nos ubica como adultos con una deuda de vida (y debida)? (Frigerio, 2008).<sup>11</sup>

Si bien las normas producidas en el marco de las políticas de infancia actuales ponen a la voz de los niños y niñas en un lugar central, aún estas voces son escuchadas de modo adultocéntrico, orientado a los intereses adultos, prejuicioso, devaluado, basado en las “mejores intenciones”, en el “bien de los niños”; en fin, desde un enfoque tutelar. El adultocentrismo es una forma de dominación; no es fácil erradicarlo. Está en la escuela como institución de gobierno de la infancia. Además de interseccional, la opresión recrudece, pero llegó el tiempo en que la infancia ha encontrado formas de rebeldía, algunas encorsetadas en la forma de los diagnósticos, que a la larga profundizan y conllevan más y más dolor. Es tiempo de escuchar para poder comprender, como anticipábamos al finalizar el apartado referido al cuidado. El modo-vehículo es a través de la ternura:

Una ternura que humaniza y sensibiliza, en la niñez, el amor por la justicia, la verdad, el respeto a la otredad. Una ternura que enseña a la complicidad y a conspirar contra el sistema y los mandatos que oprimen y reprimen los cuerpos y sus imaginarios individuales y colectivos. (del Cid, 2023, p. 18)

11. *Deuda de vida* es un concepto que tiene otros modos de nombrarse y antecedentes en distintas disciplinas, pero, para el psicoanalista Kammerer (2000), puede sintéticamente precisarse en los siguientes términos: responsabilidad de solicitud, institución de las prohibiciones fundantes que constituyen al sujeto y transmisión de lo necesario para que el otro pueda ser parte de la sociedad. *Deuda debida* es un concepto trabajado por el equipo del Centro de Estudios Multidisciplinarios que insiste en señalar que compete al Estado y a los gobiernos que lo ocupan hacerse responsable de la distribución que asegure a todos los NNyA que por efecto de las políticas han perdido a los adultos protectores, los que se encuentran imposibilitados para cumplir con la *deuda de vida*, una vida digna. Una política distributiva hecha bajo la forma del ejercicio de un derecho: el de ser parte, formar parte, tener parte. Esto es, una política que renuncie a toda práctica que persevere en no modificar las condiciones de existencia, haciéndolas solo parcialmente sobrellevables (Frigerio, 2008, p. 37).

## Una experiencia de inclusión y de gestión: niños consejeros

Luego de casi ocho años de gestión al frente de la Supervisión del territorio que describí al comenzar este trabajo, fui convocada por un grupo de niños y niñas que conforman el Consejo de Niños de una comuna del distrito que superviso. Este consejo funciona fuera de horario escolar, dentro de una institución educativa, y los niños que lo componen son estudiantes de diferentes escuelas estatales y una privada de la región. Consideré participar en la actividad, pensando que sería una visita similar a las que suelo realizar, sin tener demasiada certeza sobre lo que podría ocurrir allí. Se trataba de un programa más de los que tienen impacto en el distrito 20. En este caso, el programa se denomina “Buenos Aires Ciudad de los niños y las niñas” y forma parte de una red latinoamericana, la cual a su vez integra una red internacional. Esta última se originó a partir de una propuesta de Francesco Tonucci, orientada a concebir ciudades amigables para la infancia, tomando como eje central la voz de los niños y las niñas.<sup>12</sup>

Aquel encuentro se grabó en mí como un momento fundacional, una brújula que al año siguiente guiaría mi gestión, convirtiéndose casi en el corazón de nuestro noveno proyecto distrital. Las y los niños me refirieron una cuestión que les preocupaba y requería de mi intervención. Las y los docentes, en sus escuelas, usaban la quita del recreo como forma de sanción. La quita podía ser parcial o

12. El Proyecto “La Ciudad de las niñas y los niños” fue creado por Tonucci, quien lo promueve y conduce inicialmente en Fano, su ciudad natal que se ubica en la región italiana de las Marcas. El Proyecto hace frente a la situación de crisis que vive la ciudad moderna que fue creada bajo las necesidades de un solo tipo de ciudadano; el adulto, hombre, trabajador y motorizado. Una ciudad cuyo espacio público no es el escenario de encuentro y disfrute para las personas, sino el de graves problemas de tráfico vehicular, congestión, inseguridad y contaminación. El Proyecto propone escuchar a los niños, pedirles su perspectiva, oír sus denuncias y propuestas y permitir que la política pública se impregne de la singularidad y potencia del pensamiento de los niños, el mismo que lamentablemente los adultos ya no recordamos (tomado de <https://francescotonucci.org/es/francesco-tonucci/la-ciudad-de-los-ninos/>).

Existe en Argentina, una red del Proyecto con más de 100 ciudades y entidades de distintas provincias que desarrollan en sus territorios políticas públicas e institucionales en defensa de los tres ejes que propone “La Ciudad de las Niñas y los Niños”; la participación real de niños/as, su autonomía de movimiento y el derecho al juego libre en el espacio público. La Ciudad de Buenos Aires adhiere al Proyecto Internacional hace más de veinte años y su desarrollo se enmarca en el Programa “Buenos Aires, Ciudad de las niñas y los niños” dependiente de la Dirección de Escuela Abierta del Ministerio de Educación (Querido, 2024, p 151)

total y el criterio era arbitrario. Yo recordé haber hecho eso alguna vez cuando fui maestra y traté de calzarme mis gafas de niña para poder comprender. Sin embargo, no pude resistir la tentación de preguntar por los motivos acerca de la quita del necesario espacio de dispersión, recreación y derecho al juego. Y los niños me dijeron que no era importante. Volví a insistir con la pregunta acerca de si era consensuado con ellos o si se les devolvía de algún modo y los niños volvieron a insistir con que eso no era importante. Y que el recreo los hacía felices, se reunían con amigos, y se encontraban con chicos y chicas de otros grados, planificaban juegos, era propio, allí nadie daba órdenes y no se debía sacar. Mi cabeza de maestra, mi esencialidad adulta se dejaba conmovir.

Había leído en una oportunidad el libro *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, de Tonucci, y se me vino a la cabeza ese título. Tenían razón.

Y después me mostraron un cartel. Si bien ese día lo traían ellos, daba cuenta de preocupaciones de varios Consejos de niños y niñas de diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires:

**Imagen 1.** Manifiesto del Consejo de Niños sobre la quita del recreo



Nota: imagen tomada de <https://francescotonucci.org/wp-content/uploads/2023/05/hinchas-del-recreo-articulo.pdf>. Recibí una copia el día que concurrí al encuentro del Consejo de Niños de Mataderos.

Y luego me hicieron saber del Pronunciamiento de la defensora de los niños y niñas, Marisa Graham, –N° 16 (2023)–, que establece el derecho al juego, esparcimiento, descanso y tiempo libre. En dicho pronunciamento, la defensora expone el marco legal, especialmente desde la Convención de los Derechos del Niño y observaciones derivadas de esta y otros marcos normativos, como la propia Ley de Educación. Señala: “[...] las concepciones adultocéntricas constituyen también una barrera de gran impacto para el ejercicio del juego, el descanso y el tiempo libre de las niñas y los niños [...]”.<sup>13</sup>

Me compartieron otras preocupaciones o cuestiones que les gustaría cambiar de las escuelas: se trataba de una acción iniciada por el Programa Buenos Aires Ciudad de los niños y las niñas que se llamó “La escuela que queremos”.

Ese encuentro me llevó a conocer más, profundizar sobre el proyecto y, por supuesto, articular con el equipo que pone en marcha en la jurisdicción las acciones que posibilitan la transformación de la escuela a través de estos espacios. Me inspiró a vincularme con el programa ministerial a cargo de Paula Querido.<sup>14</sup> Si bien en la escuela que visité el programa funcionaba hacía mucho tiempo, fue desde la voz de los niños y las niñas que me sentí convocada y concernida para darle lugar a profundizar esa experiencia y, al decir de la coordinadora, transformar esa escucha en una “escucha política”. Es decir, que se vuelva justa. Al comienzo de este trabajo, señalé que nuestra responsabilidad como autoridades en instituciones o sistemas territoriales nos plantea la toma de posición ante la injusticia, y que ello requiere especial atención a la injusticia estructural. Aunque contamos con normativa suficiente para dar centralidad a la voz de las niñas, continúa siendo un colectivo al que se le niega la participación real en la toma de decisiones que lo afectan directamente. Como señala Querido en una entrevista realizada por estudiantes de Psicología en el marco de la cursada y el desarrollo del Trabajo de campo (mayo de 2024) en relación con la importancia del lugar de los niños como sujetos políticos:

13. La defensora se reunió en tres oportunidades con niños de 8 a 11 años, que conforman Consejos de la Red Argentina Ciudad de las Niñas y Niños. Esta Red es parte del proyecto internacional del Instituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, denominado “La ciudad de las niñas y de los niños”.

14. Coordinadora de los Consejos de niños y niñas de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Referente del Proyecto La ciudad de los niños y niñas en Argentina y además lleva adelante la Formación sobre la temática a nivel nacional y jurisdiccional (CABA).

Primero, porque es un actor social al cuál no se lo invita políticamente, no tiene espacio institucionalizado como puede tener cualquier otro colectivo. Se puede participar como trabajador, como alumno secundario, centro de estudiantes, mujer. Estos colectivos tienen espacios, la niñez no. Por otro lado, necesitan adultos que habiliten ese espacio porque no tienen la autonomía para organizarse de manera independiente [...]

Es así que en la Ciudad de Buenos Aires existen los Consejos de Niños desde 2004 y actualmente funcionan

[...] 12 Consejos de niños/as de Ciudad (chicos/as de 8 a 11 años que dan ideas/propuestas para su comuna, barrio y ciudad), 4 Consejos de Nivel Inicial a escala distrital (alumnos/as de 4 y 5 años de todos los jardines del Distrito que dan propuestas a la Supervisión Escolar para sus jardines), 1 Grupo de “Consejeros/as con experiencia” (jóvenes de distintos barrios de Buenos Aires que han sido parte de los Consejos de Ciudad cuando eran niños/as) y 1 Consejo de niños/as en situación de internación en el Hospital Público Elizalde [...] (Querido, 2024, p. 152).

De ese modo, y ante la necesidad de darle verdadera voz y protagonismo a las infancias del territorio que conduzco, se crea el primer consejo de Nivel Primario a escala distrital conformado por un/a estudiante por cada una de las 24 escuelas primarias del distrito que dan ideas a la Supervisión Escolar para co-gestionar sus escuelas. Esta propuesta debió convivir con otras existentes promovidas por los formatos de participación definidos en la Ley 26.892, es decir, los Consejos de grado y los consejos de delegados. Estos últimos, conformados por un estudiante de cada grado que oficia de representante, elegido por sus pares, se reúnen con cierta frecuencia con la dirección escolar. En el caso del consejero distrital, el niño o niña que asiste al encuentro mensual con la Supervisión y la coordinadora del Programa no fue elegido ni contaba con representatividad de sus pares (es decir, no participaba trayendo la voz de sus pares); lo hace en su estatus de niño/niña trayendo la voz de la infancia de su escuela al encuentro con la Supervisión y otros niños de la región. Era necesario darle institucionalidad a la participación de las niñeces, invisibilizadas en la toma de

decisiones del equipo de Supervisión. Directivos, coordinadores, docentes, equipos y figuras de apoyo mantienen tradicionalmente reuniones con la Supervisión; los niños y las niñas, no. Era necesario darles voz y, no solo eso, nutrirse de sus saberes y miradas particulares.

Esos encuentros con niños y niñas requirieron de conversaciones previas con las conducciones escolares, de un trabajo profundo para comprender cuál era su sentido y de la comunicación mensual de los diversos registros de las situaciones abordadas. Se trataba de poner a las niñeces del territorio en lugar de productores, y no solo de destinatarios. Pasar de la “infancia intervenida”<sup>15</sup> a la infancia que interviene; generar ideas y consensos y ofrecer a las conducciones insumos para que las escuelas mejoren. Por otro lado, se esperaba, además, que las escuelas adoptaran posiciones similares en relación con la escucha de los niños en los dispositivos y órganos de participación existentes o en la generación de otros.

Los encuentros fueron posibles gracias a la articulación crítica de una instancia de gobierno escolar, la Supervisión distrital (supervisora escolar con colaboración de las supervisoras adjuntas), con un proyecto de innovación, inserto en una red a través de su referente y coordinadora Querido. Ese origen le dio profundidad y potencia, y la posibilidad de articular con otras supervisiones e instancias barriales (con la colaboración de estudiantes de Psicología de la UBA en el registro de los encuentros). Resultó fundamental la sensibilización de conducciones a la hora de definir qué niños y niñas concurrirían por cada escuela, se determinó la equidad de género en la conformación del grupo, además del acceso por sorteo: un niño o niña entre 8 y 11 años de cada escuela, tomando como eje las recomendaciones del programa, así como también sus tres ejes: “participación, autonomía y juego” (<https://www.lacittadeibambini.org/>; Tonucci, 2002).

El grupo se conformó y consolidó con facilidad, y se fueron generando vínculos de amistad. Al comienzo, las participaciones y producciones tenían más componentes individuales, pero luego comenzó a circular solidaridad y compromiso no solo

15. Tomo del libro de Espert, Luale y Wanzej el título *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*, metáfora inspiradora para vincular esta experiencia con las prácticas de inclusión y de abordaje de los padecimientos en la infancia.



con la situación de la propia escuela, sino también con la de otros y otras. Las primeras intervenciones se organizaron tras una línea de acción del programa “La escuela que queremos”, a partir de allí surgieron varias propuestas que buscamos ordenar en algunas categorías que luego fueron el inicio de una bitácora o libro de propuestas del Consejo del DE 20. Las propuestas tenían que ver con:

- la necesidad de recibir un buen trato de parte de los adultos (amabilidad, preguntar por como están y si entendieron, señalar los errores con respeto, no recibir gritos).
- El deseo de espacios libres mejor organizados, recreativos, con música, con respeto por el tiempo (importante que no se quite el recreo).
- La presencia de animales y plantas en la escuela.
- El deseo que en la escuela sucedan eventos que los saquen de la habitualidad; ser visitados por famosos, cocinar, día de pijama, entre otros.
- También que haya cuidado en ciertos espacios como los baños, por ejemplo, que estén en condiciones adecuadas y que no haya escrituras ofensivas en las puertas o que se cuiden los recursos y materiales.
- La presencia de juguetes en los espacios escolares y que, además, se reparen los que estaban rotos.

Estas propuestas se comunicaron a las direcciones escolares y se les requirió a las autoridades que vehiculizaran algunas, con la idea de que fuera claro que provenían del consejo distrital. Paralelamente, se les solicitó a las y los niños que compartieran con sus pares la tarea del Consejo. Cada vez que, desde mi función de Supervisora, visitaba las escuelas y entraba en contacto con familias y estudiantes en los actos escolares, o en visitas diversas, exponía el proyecto y presentaba el consejero/a con el fin de darle visibilidad y sentido al proyecto. Conforme pasaba el tiempo, en las escuelas comenzaba a profundizarse y difundirse esta presencia y su sentido, además se buscaba que este paradigma de centralidad de la voz de las niñas para la toma de decisiones se pudiera expandir, aspecto que todavía requiere de mayor desarrollo.

En el Consejo distrital, se comenzaron a evaluar los logros, lo que se había iniciado, pero aún faltaba consolidar, y lo que todavía no estaba logrado. Fue un proceso

sumamente interesante, ya que en esa evaluación se compartieron alegrías, pero también preocupaciones. Ya no se trataba solo de la propia escuela: comenzaba la mirada de la necesidad de un movimiento que alcanzara a todas las escuelas. En los registros escritos de las y los niños aparecía “en algunas escuelas todavía sacan recreos...”, aunque no fuera la propia situación.

En los encuentros, además de proponer la escucha activa y la expresión, se llevaron adelante algunos talleres con otros organismos y proyectos como Escuelas Verdes, Mascotas de las Ciudad, Departamento de Cultura del Club Nueva Chicago, dando respuesta a deseos o propuestas del Consejo, que además se expandieron a las otras escuelas, docentes y niños. Esto trajo consigo que las y los niños reconocieran que, a partir de su participación, se habían dado logros en sus escuelas. Es decir, las propuestas habilitaron acciones nuevas dentro de las instituciones.

En una oportunidad, se propuso un intercambio desde la Supervisión sobre la temática de la diversidad y la inclusión en la escuela. Se venían realizando reuniones con docentes, directivos y familias sobre el tema, y se puso la temática como asunto para discutir y conversar. No fue sencillo salir de la modalidad de escucha activa seguida de intervenciones de profundización ante sus preocupaciones para proponer un tema en consulta. Más allá de la complejidad del tema y del cambio de dinámica, fue sumamente enriquecedor escuchar y conocer la mirada y vivencias de los niños y niñas acerca de la convivencia con la diversidad y de la propia experiencia de sentirse diferentes. Este aspecto queda por ser sistematizado y requerirá de más profundización, pero quiero traer una cita de Meirieu (2023) con relación a una de las exigencias planteadas por el autor y descritas antes en este trabajo: “[...] el acceso a la esfera pública es algo que se trabaja en situaciones donde las personas pueden ir dándose sucesivos objetos de debate, donde pueden tomar decisiones que estén a su medida, ir controlando su aplicación, discutiendo su pertinencia...” (p. 25).

Esta experiencia trae consigo el mayor aporte ya señalado por los autores de la propuesta y organizadores de la Red: los niños son plenamente capaces de intervenir, expresar opiniones y propuestas sobre los problemas de las escuelas, ciudades, desde su propia mirada y, seguramente, mucho más sobre aspectos que les son más próximos: sus derechos, el juego, las relaciones con otros. Por supuesto que es necesario hacerlo mediante formatos que los convoquen y resulten placenteros. Sus

propuestas son simples, claras y aplicables, saben acerca de las posibilidades y también se animan a soñar. Reconocen de la dependencia de los adultos (sus familias, sus docentes) y son capaces de requerir en función de esa condición.

Además, la experiencia subraya el valor de

[...] generar formas de participación y de involucramiento en la esfera pública, restableciendo la frontera entre lo que atañe a una cuestión de elección privada y lo que concierne a una cuestión de decisión colectiva. [...] formar a la ciudadanía a través de diversos actos para que cada uno pueda “nacer en sociedad” (Meirieu, 2023, p 45).

## Compartir prácticas inclusivas

En el apartado anterior compartí una práctica de supervisión que transformó expansivamente mi práctica profesional y que irradió hacia las prácticas de otros y otras en las escuelas. Por ello, no podría terminar sin incluir lo que tiene por trasfondo este escrito: compartir prácticas. Al embate del discurso “no estamos preparadas/s”, habitual en las conversaciones entre docentes, reclamamos ante autoridades o el “nos faltan recursos (humanos, materiales)”, un poco más allá el de víctima/fatalidad (“es lo que nos toca”, “no nos queda otra”), o el de héroe/consagrado a un fin-tarea; disponemos de la posibilidad de “compartir prácticas”. Detenerse, preguntarse por qué, cómo fue, qué mejorar, qué se logró, qué falta, como hacer juntos puede ser una buena experiencia, entendida como “saber que nace de la experiencia” (Mortari, 2002).

En otros trabajos he presentado el concepto de *saber sensible* (Casal y Néspolo, 2019), aquel que se caracteriza por no ser un saber técnico, requiere de una posición, implica una intervención y es situado y crítico, implicado y no aplicado sobre...

¿Por qué entonces compartir estas prácticas a las que llamamos *inclusivas*? Porque son tan artesanales y creativas –y a veces hasta arriesgadas– que solo de ese tejido puede surgir y, como ya sabemos, no hace falta deshacer lo que otro hace para empezar a inventar. No inventamos en vacío: lo hacemos a partir de la recreación de

los saberes de otros y otras y, sobre todo, ante la urgencia de ciertas situaciones más o menos plurales, más o menos singulares. Entonces, por más que creamos que no, todas nuestras prácticas tienen de las ideas de otros.

Estamos en tiempo de primacía de la ejecución, y sobre todo del impulso del trabajo individual; este compartir es para fortalecer lo colectivo. Un colectivo que hace no solo a nuestra pertenencia a la escuela pública como docentes, sino también al diálogo con la Universidad pública, entre nuestro nivel y la modalidad de educación especial, nuestro nivel y el área socioeducativa, y el resto de nuestras áreas de enseñanza. Gestionar en esta clave implica crear y sostener espacios de encuentro, intercambio, escritura y debate sobre las prácticas.

## Territorio

Ante la emergencia de discursos y normas que propician la inclusión (y, últimamente, con discursos y enunciados bajo la condición de “sin trayectorias en la modalidad de educación especial”) la principal tarea, la urgente, es desarmar las prácticas que reproducen la exclusión. Lo que requiere buscar (y encontrar) “espacios”, “tiempos” y “modalidades” que hagan posibles prácticas que todavía no están bajo la idea de “construyendo sobre lo familiar, pero desbloqueando lo extraño” (McNaughton, 2002, citado por Cazden, 2010). Este trabajo marcó algo de estas búsquedas, estos encuentros y estas derivas.

Y, para cerrar, recupero algo del comienzo: se trata hoy de dar cuerpo a la inclusión desde una lectura territorial de los fenómenos de inclusión-exclusión, que nos obliga a pensar como comunidad de aprendizaje para reconocer y abordar los problemas. Supone el esfuerzo de incorporar en la planificación y gestión pública los elementos recogidos a través de la caracterización territorial. Dar cuerpo implica asumir la idea de reciprocidad, complementariedad y pensamiento en encrucijada (superando la repetición). También, reconocer la distancia entre proyecto y práctica, y una profunda conexión con el acontecer para recoger las demandas del territorio e inscribirlas en un proyecto que podamos darnos para superar lo imaginario y lo deseado. Dar cuerpo, entonces, implica asumir y reconocer que, para proveer

herramientas generadoras de mejora, se requiere de una pedagogía que exceda lo escolar. Algo de todo ello también atravesó este trabajo.

Un modo posible de ejercer esta función sin desconectarse del acontecer es: vivirlo, armarlo e inventarlo con otros más. Se trata de compartir saberes y experiencias y, si hay, dar nuevos sentidos a lo existente, arriesgarse a no repetir, a veces, para inaugurar y crear donde no está.

## Referencias

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, (2).
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación: Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (16), 123-151.
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario [Tesis de Maestría]. <http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=54477>
- Casal, V. (2019). Propiciando prácticas inclusivas desde la Supervisión Escolar. En L. Pitkuk (coord.), *La educación inclusiva como construcción* (pp. 147-161). Homo Sapiens.
- Casal, V. (2020). Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V. (2023). Modalidad de educación especial y niveles educativos: Principios y orientaciones que articulan discursos. En *Módulo Principios de la política educativa en la modalidad de Educación Especial. Actualización Académica Acompañamiento a los Procesos de Inclusión desde la Educación Especial*. ISEP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Casal, V. (2024). Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento. *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas UNSAM Dar Forma a un Futuro Democrático: Sujetos, Saberes, Instituciones*, 6-8 de noviembre.

- Casal, V. y Néspolo, M. J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (ed.), *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Manantial.
- Connel, R. (1997). La justicia curricular (capítulo 4). En *Escuelas y justicia social* (pp. 63-82). Morata.
- Del Cid, V. (2023). Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos. En P. Magistris y S. Morales (eds.), *Educación hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 15-21). Editorial Chirimbote.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Del Estante Editorial.
- Espert, Iuale y Wanzej (2019). *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*. Lugar Editorial.
- Filidoro, L., Enright, M., Lanza, M. y Mantegazza, P. (2023). Las prácticas inclusivas en clave de justicia curricular (capítulo 9). En *Pensar y habitar la escuela: Entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (pp. 97-108). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Frigerio, G. (2004, julio). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante Editorial.
- Fryd Shapira, P. (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias*. Editorial UOC.
- Gispert, A. y Padín, S. (2022). Tomar la posta: La educación inclusiva desde la perspectiva del cuidado. En *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades: Derechos de las infancias, cuidado, formación docente* (pp. 51-67). Noveduc.
- Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar. Ocho consideraciones sobre clínica e instituciones. En G. Frigerio, D. Korinfeld y L. Rodríguez (coords.), *Las instituciones: Saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*, vol. 3, (pp. 15-40). Noveduc.
- Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(4), 6-17.
- Meirieu, P. (2023). *Textos escogidos*. Homo Sapiens.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En *Diótima, El perfume de la maestra* (pp. 153-162). Icaria.
- Murillo, F. y Hernández Castilla, A. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social.

- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa.
- Núñez, V. (2007, abril). Pedagogía social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos [Conferencia presentada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina].
- Parrilla Latas, A. (1996). Apoyo interno: Modelos y funciones. En A. Parrilla Latas (ed.), *Apoyo a la escuela: Un proceso de integración*. Mensajero.
- Querido, P. (2024). Extraño las milanesas de mi mamá: Derecho a que me escuchen en el hospital. Un consejo de niños y niñas en el Hospital Elizalde. *Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (OEA) Boletín Infancia*, (17), 151-158.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Diker y G. Frigerio (eds.), *Educación: Posiciones acerca del común* (pp. 209-221). Del Estante Editorial.
- Tonucci, F. (2002). *¡Cuando los niños dicen basta!* Losada.

## Normativas

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Organización de las Naciones Unidas.
- Ley 24.314 (1994). Ley de accesibilidad de personas con movilidad reducida.
- Ley 26.061 (2005). Ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes.
- Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.378 (2008). Ley de protección integral de derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 26.892 (2014). Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Pronunciamiento 16 (2023). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes al juego, esparcimiento, descanso y tiempo libre. Defensoría de los Derechos de los Niños y Niñas.
- Resolución 239 (2014). Pautas y criterios federales de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario. Consejo Federal de Educación.
- Resolución 340 (2016). Pautas para la educación sexual integral (ESI) en los establecimientos educativos. Consejo Federal de Educación.

