Dossier

El trabajo docente

*Norma Filidoro**

Prácticas inclusivas: recuperar el saber propiamente docente

Resumen

Los y las docentes afirman de manera generalizada no saber qué hacer frente a las necesidades educativas de estudiantes que requieren de prácticas inclusivas, esto es, prácticas de enseñanza no previstas por el sistema. Esto provoca un malestar excedente que se manifiesta como enojo, angustia o, aun, parálisis. Reclaman diagnósticos que luego encuentran poco o nada útiles para pensar sus propias prácticas.

El artículo intenta mostrar que los docentes cuentan con recursos para interpretar las restricciones cognitivas y subjetivas de sus estudiantes más allá de las lecturas de los expertos en parcialidades. Las prácticas de enseñanza son prácticas que producen un conocimiento específico y propiamente docente que debe ser recortado, puesto en valor y conceptualizado para que pueda ser recuperado, revisado críticamente y transmitido.

La hipótesis es que esa operación requiere de la presencia de un tercero que, a cierta distancia, acompañe interdisciplinariamente en la formulación de los argumentos conceptuales que sostienen ese hacer y en la conceptualización de las consecuencias para cada estudiante y para la clase en su totalidad.

Palabras Clave

Inclusión • prácticas de enseñanza • adecuaciones • saber docente

* Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicopedagogía, interesada en la conversación con docentes aceptando la incomodidad de la complejidad, la contradicción y la incompletud. Correo electrónico: normafilidoro@gmail.com

Dossier

Inclusive practices: valuing teachers' own knowledge

Abstract

Teachers commonly claim not to know what to do when faced with the educational needs of students who require inclusive practices, that is teaching practices not anticipated by the system. This produces an excess of distress that manifests anger, anguish, or even paralysis. They call for medical diagnoses that they then find of little or no use for thinking through their own practices.

This article attempts to show that teachers have resources to interpret the cognitive and subjective conditions of their students beyond the knowledge and readings offered by specialists in specific disabilities/conditions. Teaching practices produce specific knowledge unique to teaching that must be identified, valued, and conceptualized so that it can be recovered, critically reviewed, and transmitted.

The hypothesis is that this operation requires the presence of a third party who, from a certain distance, provides interdisciplinary support in formulating the conceptual arguments underlying this practice and in conceptualizing its consequences for each student and for the class.

Keywords

Inclusion • teaching practices • adaptations • teacher knowledge

Trabajo docente

En la charla inicial con Tono Castorina que dio lugar a este texto establecimos tres ideas que harían eje: la primera, la de "prácticas". En las prácticas docentes entraman teorías y haceres: son prácticas de conocimiento (Guyot, 2011) en tanto producen saberes situados. La segunda idea, la de "inclusión", y así pasamos a una "inclusión practicada" que es una salida, o un intento de salida, de los enunciados universales y desterritorializados referidos a la inclusión educativa, que ¡son tantos y tan frecuentes!, para recortar, hacer visibles y reflexionar acerca de las prácticas inclusivas tal y como hoy están vigentes en la enseñanza. Finalmente aparece la idea de "problema", que es por donde vamos a comenzar, pero dando unidad a

la fórmula "problemas que se presentan a los y las docentes frente a las demandas de prácticas inclusivas".

De manera informal, consulto con docentes acerca de con qué problemas se encuentran cuando en el aula emergen *situaciones particulares* que requieren diseñar prácticas de enseñanza no previstas. En esta fórmula, "prácticas de enseñanza no previstas", está contenida una definición operacional de lo que serían las prácticas inclusivas: una intervención docente que se produce ante una situación áulica que no se encuentra anticipada en ninguna planificación, una situación incalculable. Es justo señalar desde el principio que la pregunta no es neutral, sino que produce un desplazamiento de la mirada: del estudiante y su condición particular –que de ningún modo vamos a negar ni a desconocer– a *la situación*. La "situación" es dinámica, refiere a un conjunto complejo de vectores que por sus interacciones participan en la emergencia de una resultante (Benasayag y Cany, 2024).

Sin intentar una generalización que sería improcedente, las y los docentes consultados, todas y todos, refirieron los problemas a sí mismos. Las respuestas iban siguiendo cierto ordenamiento particular: en un *primer momento*, refieren a la emergencia de un malestar que proviene, por un lado, de "no saber" y la parálisis que les provoca y, por otro, de la soledad en la que sienten que quedan frente a una experiencia que los interroga:

- No sé qué hacer y eso me angustia...
- Quedo paralizado...
- Me enoja que me dejen sola, que nadie te pregunte qué necesitás...
- Te vienen a decir mil cosas, te mandan informes con gráficos y curvas, pero el aula es otra cosa, estás vos... y no hacés nada con eso...
- La impotencia, me pone mal...

En este primer momento, se trata de la perplejidad frente a la supuesta (subrayo: *supuesta*) carencia de un, también supuesto, saber universal y previo al que no tendrían acceso. La idea parecería ser que *las respuestas están en algún lado; yo no las conozco, pero debería*: como si el saber referido a la enseñanza se produjera por fuera de su propia práctica situada. Esta creencia, que no es ni individual ni propiamente

docente, sino que proviene de una interpretación colectiva de la realidad –propia de la época– bajo la figura binaria problema-solución (Benasayag, 2019) constituye un obstáculo para las prácticas escolares inclusivas en tanto opera con una fuerza contraria a la emergencia de cualquier creación/invención de prácticas docentes no previstas (inclusivas).

En un *segundo tiempo*, el problema se sitúa en un cierto saber que emerge como negatividad pero que no avanza más allá: *Sé que así no es, pero sigo sin saber cómo*:

- Te exigen que aprenda, que sea igual a todos... Y vos ves que no puede...
- Tengo la horrible sensación de estar engañando...
- Me angustia ver que todo es medio... No sé... ¿cosmético?
- Me da la impresión de que lo que hacemos no le va a servir para la vida... para el "después de la escuela"...

Los y las docentes registran que algo de ese saber universal que se les ofrece no funciona, pero no avanzan más allá. Porque claro, ya lo dijeron, *no saben*. Sin embargo, frente a una conclusión precipitada y provocadora del tipo *Entonces nunca pasa nada interesante*, emerge un *tercer momento* en el que aparecen ejemplos de prácticas que no solo funcionan en el sentido de la inclusión, sino que producen momentos inclusivos "maravillosos". Pero la intervención docente, considerada *casual* o, aun, *mágica*, se desvanece al no poder ser recuperada como saber propio.

- ¡No! ¡Sí pasa! Pasan un montón de cosas. Ahora, no sabría decirte por qué...
- ¡No! De pronto una propuesta funciona y es como mágico...
- ¡No! Un día hacés algo, o decís algo y ¡clic!, se produce algo maravilloso...
- ¡No! Pasan muchas cosas interesantes... pero pasan... son momentos...

A la lectura de la realidad bajo la figura problema-solución se le adhiere la dificultad –en la que convergen desde representaciones sociales acerca de la separación entre saber experto y prácticas de aplicación, hasta restricciones materiales como el tiempo– de hacer una toma de conciencia de las propias intervenciones que permitiría recuperar esas prácticas de enseñanza como saber propiamente docente que

pueda ser comunicado y compartido conceptualmente. La recuperación reflexiva de ese saber hacer requiere de condiciones específicas para conceptualizarse y aun transformarse en un conocimiento para la formación profesional, propia y de otros (Castorina, 2022). En la actualidad esas condiciones no están dadas o solo lo están de manera parcial y limitada: estamos recortando un problema central que hace obstáculo a las prácticas de inclusión educativa.

Vamos a tomar un ejemplo del nivel secundario, del área de las ciencias sociales. El ejemplo, en su forma, también sería válido para pensar en, por caso, la resolución de un problema de matemática en un primer ciclo de escuela primaria.

La Solución, las soluciones y... nuevos problemas

El ejemplo que sigue se presenta recortado, dado que no es más que eso: una situación ejemplar que permite producir inteligibilidad. El ejemplo no admite generalizaciones, pero nos ayuda a leer otros casos del mismo género (Agamben, 2009).

Después de trabajar sobre el tema "Población" con diversas propuestas, como lectura de textos explicativos, confrontación de teorías sobre aumento de la población/cambios demográficos, establecer líneas del tiempo referidas a modos de concebir el crecimiento de la población, artículos de divulgación referidos a políticas sobre la población en China, en Europa, en América Latina, lectura de información estadística, puesta en cuestión de ideas tales como "crecimiento vegetativo", entre otras, la docente, del área de Geografía, propone una actividad que consiste en leer y analizar un informe periodístico cuyo título aproximado es "La población mundial está envejeciendo", teniendo en cuenta todo lo leído, pensado, trabajado hasta ese momento.

En el aula de referencia se encuentra Pedro:[1] Los informes dicen que tiene un déficit atencional y que *hay que* darle los textos y las tareas de manera segmentada, por partes. La docente constata que, aunque haga *lo que hay que hacer* según *las indicaciones que los profesionales* sugieren/ordenan, el estudiante no logra resolver la tarea.

1. Ni el nombre ni la información corresponden a un estudiante determinado.

Aquí es cuando sobreviene la inmovilidad del no saber qué hacer, al mismo tiempo que emerge un saber que no puede enunciarse. No existe una prohibición explícita, pero la posibilidad de contradecir un informe neuropsicológico con el membrete de una institución que goza de prestigio, la posibilidad de decirle a una familia que eso que dice el informe y firman varios profesionales no es

> tan así porque para aprender contenidos de geografía humana en el aula de tercer año de esta escuela no alcanza con segmentar tareas porque de lo que se trata es, justamente, de establecer relaciones entre culturas, épocas, entornos físicos, economía, tecnología, políticas... (profesora de Geografía).

Nos detenemos aquí y recapitulamos: la posibilidad de interpelar ese informe, ese saber, esa indicación, es escasa y de mal pronóstico en términos de alguna aceptación por parte de la comunidad educativa. Porque los docentes no saben. No saben, pero algo saben: *Para que resuelva hay que hacer mucho más que segmentar. Así lo que pasa es que prácticamente termina copiando la respuesta de algún compañero, o yo le dicto algo.* Es en este punto en que sobreviene la sensación –fundada– de estar haciendo *de cuenta que*... Hacemos de cuenta que la docente está enseñando de la manera adecuada para que Pedro aprenda: la tarea realizada en la carpeta daría cuenta de que Pedro puede hacer *lo mismo que los demás*, pero de otro modo. Todos tranquilos, al menos en la superficie.

Sin embargo, la profesora de Geografía sabe algo e insiste:

> Pensé en tomar solo dos textos por separado, sin pedirle una relación: preparé una pregunta para cada texto. Una era referida a la diferencia entre lo que pasaba con el crecimiento de la población mundial en 1800 y en el 2000. Y con relación al informe periodístico le pedía que identificara dos causas del envejecimiento de la población. Lo que no le pedía era una relación. Entonces pasó algo: el compañero que estaba adelante suyo escuchó y me pidió hacer lo mismo... porque, dijo, no entendía nada qué había que hacer, pero eso que le estaba explicando a Pedro, sí, eso lo podía entender y hacer. Los puse a trabajar juntos.

Los estudiantes no solo resolvieron las preguntas, sino que, a partir de ese trabajo *descubrieron* cambios poblacionales en sus propias familias a partir de contar cuántos hermanos tenían sus abuelos, sus padres y madres... hasta llegar a ellos, ambos hijos únicos. Esa actividad fue propuesta por la docente a todo el grupo provocando reflexiones, preguntas, formulación de hipótesis, armado de gráficos. Sin embargo, la docente concluye que "No es algo que se pueda hacer siempre, fue *solo* una actividad. Después todo vuelve como antes". ¿Vuelve como antes?

Estamos en el tercer tiempo: hay una práctica de enseñanza, que es, sin duda alguna, una práctica inclusiva que proviene de un saber específicamente docente y produce un conocimiento situado, pero que la docente no puede recuperar, un conocimiento del que no puede apropiarse ni en su fundamentación ni en sus consecuencias para Pedro en ese grupo y para el grupo todo. Su respuesta a lo inaudito es una respuesta situada, provisoria, revisable que está tan lejos de lo que tenemos como La Solución que presenta un valor insignificante. La intervención docente queda reducida a casi una anécdota, algo que pasó... insensiblemente: *Se me ocurrió en el momento...* Y, por otro lado, hay grandes chances de que las familias de ambos estudiantes se molesten y presenten quejas por la decisión de la docente: unos porque puso en evidencia que su hijo hacía una tarea diferente y eso, *en vez de integrarlo lo estigmatiza*. Otros porque puso a su hijo a hacer la tarea con un compañero con problemas y eso lo atrasa porque *lo que hay que hacer es exigirle porque es vago*.

Cuando decimos que la docente no se apropia de su saber no estamos estableciendo un tema de imposibilidad subjetiva ni una responsabilidad individual, sino que se trata de un hecho social: el informe diagnóstico de Pedro construye, en parte, su identidad, que se instala en la escuela como un saber universal en el lugar vacante del saber docente. No saber del docente que es, a la vez, producido (aunque no absolutamente) y consolidado por el informe neuropsicológico mismo. La docente sabe enseñar Geografía a estudiantes adolescentes, pero de esa frase se elimina la parte fundamental que es "enseñar" y solo queda "sabe Geografía" (Mehan, 2001). Como solo sabe Geografía, no sabe enseñar a Pedro. El saber producido por la docente en su práctica no es reconocido ni por ella misma. Y ese es el problema o, al menos, un problema que tenemos que recortar y hacer visible para seguir avanzando en la construcción de prácticas escolares inclusivas.

Eso no se toca

"Inclusión educativa" es universalismo abstracto. Nadie sabe con certeza que sería un "ajuste razonable" ni quien lo define para cada estudiante en cada situación. Las *pequeñas* soluciones sin centro que inventan cada día las y los docente son, sin duda, soluciones al interior de un sistema que no admite revisar críticamente aquellas prácticas arraigadas que parecen perdurar más allá de todo y cualquier cambio (Rockwell, 2018).

El docente no puede, solo, conceptualizar su práctica para transmitirla (entre otras cosas, porque no tiene tiempo para ello). Lo que vamos a hacer a continuación es una lectura de esta práctica docente inclusiva.

- Esta profesora pasó de pensar la clase como una entidad estanca y autónoma a la que los estudiantes deben adaptarse, a pensarla como un "estar siendo" que no remite a una forma concreta *a priori*. En la clase así concebida, los y las estudiantes se van constituyendo como manifestación de los lazos que se van articulando, no de una vez y para siempre.
- En este "no de una vez y para siempre" radica toda su potencia. No es una carencia. No es de una vez y para siempre porque, justamente, se trata de un estado dinámico que va buscando –con más o menos éxitos– asumir prácticas educativas cuyo fundamento no se encuentra en ningún exterior experto sino en su interioridad misma.
- La docente dice "no" a ese *hacer de cuenta que*, que tranquiliza a las familias (a las que de ninguna manera podemos ni debemos culpabilizar ni, menos, acusar de negadoras o achacarles etiquetas por el estilo) y a la comunidad educativa toda. La docente sale del lugar de hacer que ese estudiante sea "como se debe", "como se espera" a costa de negar sus propias posibilidades de ser y hacer. Y así pone a Pedro a producir con autonomía. En ese acto lo reconoce en su potencia, en su posibilidad de leer, pensar, responder. Lo saca del lugar de repetir y de copiar. Lo reconoce como sujeto capaz de producir.
- La docente renuncia a una inclusión fundada en el establecimiento de una diferencia que lleva el nombre de déficit atencional. Constata, más allá de un diagnóstico

categorial (“más allá” quiere decir que no lo vamos a discutir, pero que no nos detenemos allí): Pedro no puede realizar la tarea de leer y analizar un texto a partir de conocimientos establecidos por otros textos y conceptos y datos, pero sí puede analizar, con una guía adecuada, cada uno de esos textos por separado.

- La docente sabe que la tarea de copiar una respuesta escrita por otro, por excelente que sea, ocluye, cierra: no solo porque copiar o reproducir es una operación repetitiva que no conlleva la necesidad de pensar, sino porque cuando pido a un estudiante que copie le estoy diciendo que la respuesta que sea capaz de elaborar no vale o vale menos que la de otro.
- Al hablar con Pedro frente a la clase no necesariamente lo expone ni lo estigmatiza. También puede ser una práctica en la que ejerce la función de reconocimiento: reconoce lo que puede hacer. Tan es así, que otro estudiante se siente habilitado para enunciar un sufrimiento: *no entiendo nada qué hay que hacer*. Exponer o reconocer no dependen del enunciado de la docente ni de que ese enunciado sea realizado de manera grupal o individual. Esconder o disimular pueden estigmatizar mucho más que reconocer obstáculos en la realización de una tarea. El punto acá es la representación de la docente: Pedro tiene que hacer lo que se espera, aunque eso implique desconocer quién es y qué puede, o Pedro es un sujeto capaz de pensar y hacer con autonomía (lo que requiere, de parte de la docente, renunciar ella misma a la idea de “como se debe” o “lo esperable”).
- La propuesta de que el grupo en su totalidad se sume a la tarea de contabilizar hermanos de abuelos/as, padres, madres y los propios nos muestra que para esta docente “lo común” es el producto de una práctica. Una práctica docente que va construyendo un común, cambiante, dinámico, que configura, al mismo tiempo, a cada uno y cada una como estudiante. No hay estudiante desligado de lo común: si todos leen y piensan y uno copia, ese fue excluido: el acto de copiar lo excluye, aunque en su carpeta podamos leer un texto completo, impecable, escrito con coherencia y cohesión que responde (¿quién?) a la consigna dada por la docente.
- Finalmente, al promover el trabajo colectivo (de a dos, tres, interacciones entre grupos dentro de la clase), sale de la contradicción de un discurso que se proclama inclusivo promoviendo prácticas centradas en rendimientos individuales.

A algunos *no les va a gustar*

Está absolutamente admitida y consolidada la idea de que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos:

- *Cada uno tiene su ritmo.*
- *Tienen tiempos diferentes y hay que respetarlos.*
- *Aprenden de modos diferentes.*
- *Cada uno llega por su camino, hay caminos diversos.*
- *No todos se benefician de una misma metodología.*

Lo que no está tan permitido y constituye una idea rechazada con diversos argumentos y aún escandaliza es que los estudiantes no aprenden todos lo mismo. De alguna manera, la afirmación de que lo que hacen de otro modo no es lo mismo, sino una operación cognitiva diferente que llevará a resultados (conocimientos) diversos, resulta molesta, desagradable e, incluso, violenta. Porque lo diverso es sospechoso de menor valor, queda referido a una falta.

En lugar de leer un texto podemos proponer que vean una película o un video, pero sabiendo que la operación mental requerida no está siendo la misma; sabiendo que el procesamiento del lenguaje verbal requiere de determinadas operaciones cognitivas diferentes a las del procesamiento de imágenes, aun cuando sean acompañadas de la oralidad; sabiendo que instrumentos cognitivos diversos, procesos mentales diferentes, producen también diversidad de conocimientos en tanto construcciones cognitivas. El tema es la valoración que hacemos de uno y otro proceso, la valoración que hacemos de uno y otro conocimiento construido y alcanzado. Del mismo modo, puedo armar una evaluación que consista en unir con flechas o en identificar la respuesta correcta que demanda una operación cognitiva diferente a la que interviene para construir una respuesta que requiere establecer tramas relacionales o producir inferencias constructivas.

El desarrollo cognitivo y los procesos de constitución subjetiva dan lugar a sistemas singulares que, a su vez, se componen con los sistemas semióticos y los recursos técnicos a disposición, todo ello incidido por los usos propios de una comunidad

educativa particular en un momento dado, y por las prácticas siempre normalizadas y siempre normalizadoras propias de cada institución educativa. No se trata de la inteligencia ni de la atención de las pruebas neurocognitivas de las que se desprenden sugerencias universales que pueden colisionar o ni rozarse con las formas de organización de la experiencia y las expectativas que la escuela genera. La docente de Geografía y los y las docentes en general *no solo procuran un resultado en términos de enunciados relativos a un recorte del contenido escolar, también procuran formas de desarrollo que conduzcan a la formulación de esos enunciados y formas de subjetivación relativas a la apropiación de esos conocimientos.* Los docentes cuentan con recursos para interpretar las restricciones cognitivas y subjetivas de sus estudiantes más allá de las lecturas de los expertos en parcialidades (Baquero, 2024).

La docente de Pedro sabe que la adecuación (archi replicada) de segmentar las tareas destinadas a un estudiante para, finalmente, decirle que copie una respuesta que no comprende no produce desarrollo cognitivo ni avanza en el camino de la constitución subjetiva que conlleva a la apropiación de los conocimientos construidos socialmente, con el docente y con los otros pares. La docente sabe, el problema es que sola no puede. Las y los docentes solos no pueden diseñar prácticas inclusivas, evaluar sus efectos en términos de momentos inclusivos, para un sujeto y para el colectivo, conceptualizar esas prácticas para formalizarlas y compartirlas con colegas, profesionales del campo de la salud y con las familias. La soledad de la que los docentes tanto se lamentan constituye un problema porque los fragiliza y los expone de manera tal que, al ponerse en entredicho su saber, se produce una pérdida no solo para las y los estudiantes identificados como requiriendo intervenciones no anticipadas en el conocimiento pedagógico por defecto (Terigi, 2010), sino para toda la comunidad educativa.

Conclusiones

Cuando pensamos en los problemas que atraviesan las prácticas de enseñanza que caracterizamos como inclusivas, nos estamos refiriendo a prácticas docentes que no están disponibles de manera inmediata, sino que requieren ser creadas

en el devenir mismo de la situación. Los y las docentes refieren sentirse afectados en tanto sobreviene un tiempo de "no saber" y de inmovilidad. Aparecen entonces los saberes expertos producidos por fuera de la experiencia educativa que vienen a derramar sugerencias de carácter universal y, por lo tanto, descontextualizadas, que redoblan el malestar: "no saber, pero saber que eso, no". En un tercer momento el saber docente se presenta en el hacer, pero no se recupera como saber propiamente docente ni, menos, como saber acerca del sujeto en tanto aprendiente. Se requiere allí de la presencia de un tercero que, a cierta distancia, acompañe interdisciplinariamente en la formulación de los argumentos conceptuales que sostienen ese hacer y en la conceptualización de las consecuencias para cada estudiante y para la clase en su totalidad. Ello permitiría no solo que esos niños, niñas y jóvenes construyan conocimientos escolares y se apropien de ellos, sino también contribuiría a su desarrollo cognitivo y a los procesos de constitución subjetiva.

Referencias

Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Adriana Hidalgo.

Baquero, R. (2024). "Los límites y riesgos de la 'cultura del aprendizaje'". En A. Barreiro y M. Carretero (eds.), *Celebrando a Tono Castorina. Construcción de conocimientos en el campo educativo* (pp. 115-138). Tilde Editora.

Benasayag, M. (2019). *La singularidad de lo vivo*. Prometeo.

Benasayag, M. y Cany, B. (2024). *Contraofensiva. Actuar y resistir en la complejidad.* Prometeo.

Castorina, J. (2022). La reflexividad en la didáctica profesional: Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1), 15-43.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad.* Lugar Editorial.

Mehan, H. (2001). "Un estudio de caso en la política de la representación". En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 262-289). Amorrortu.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Clacso.

Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocromía*". En G. Frigerio y G. Diker (eds.), *Educar: saberes alterados* (pp. 99-110). Del Estante.