

JUAN MANUEL DANZA
Editor

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

HOMENAJE A
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-333-9

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín
II. Danza, Juan Manuel, ed.

CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora

Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera



Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Directora Decana

Lic. Mirian Cinquegrani

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Sec. de Extensión y Relac. institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua

Dra. Sandra Uicich

Comité académico

Dr. Sandro Abate

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Marta Alesso

Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Dra. Ana María Amar Sánchez

Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine

Dra. Adriana Arpini

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dr. Marcelo Auday

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Azcuy Ameghino

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires

Dr. Fernando Bahr

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. M. Cecilia Barelli

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Dora Barrancos

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dr. Raúl Bernal Meza

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro*

Dr. Hugo E. Biagini

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Lincoln Bizzozero

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Mercedes Isabel Blanco

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Nidia Burgos

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Roberto Bustos Cara

Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur

Dra. Mabel Cernadas

Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Laura Cristina Del Valle

Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Devés Valdés

Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

Dra. Marta Domínguez

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Oscar Esquisabel

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET

Dra. Claudia Fernández

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET

Dra. Ana Fernández Garay

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dra. Estela Fernández Nadal

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dra. Lidia Gambon

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Ricardo García

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Viviana Gastaldi

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. María Mercedes González Coll

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Alberto Giordano

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. María Isabel González

Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dra. Yolanda Hipperdiner

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Silvina Jensen

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

CONICET

Dr. Fernando Lizarrága

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Dra. Elda Monetti

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Rodrigo Moro

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET

***Praxis inclusivas en Bahía Blanca:
investigación en espacios alternativos/complementarios de educación***

Juan Matías Bongiovanni¹

Resumen

Esta ponencia es una investigación en el marco del trabajo en instituciones y espacios alternativos, que da cuenta de la tematización y conceptualización de diversos proyectos y actividades; entre otros, con escuelas especiales, el Hogar del Peregrino Don Orione de Bahía Blanca, centros de formación laborales y el Hogar Mamá Margarita, entre otros. Además, de la propuesta extraescolar en un merendero en el barrio Villa Esperanza.

Asimismo da cuenta de la experiencia del docente expositor en su propuesta de apertura de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar a otros ámbitos e instituciones sociales. Esta forma de trabajo se desarrolla desde hace quince años en las distintas materias del nivel secundario y tomarla como investigación conlleva al análisis y profundización de esta práctica docente y de nuevos espacios formativos.

En este sentido, se dará cuenta del paso de una concepción anclada en el denominado aprendizaje-servicio a una conceptualización que aquí se nombra como paradigma de abordajes inclusivos. Ello es un proceso de reconocimiento de la diversidad propia de todo grupo humano y de la práctica pedagógica basada en la interacción discursiva y la construcción compartida de conocimientos en un contexto de respeto y aceptación (Dubrovsky, 2005 y Anijovich, 2014).

¹ Dirección General de Cultura y Educación, correo electrónico: bongiojm@hotmail.com.

Dicho proceso se ha comenzado a instalar en el sistema formal de educación, no sin avatares diversos. En este caso, se busca extender esta visión a ámbitos de menor grado de formalización, ya que en estos se dan procesos de enseñanza y aprendizaje en el tramado de vínculos, sensaciones y afectos que pugnan con el predominio de la noción de igualdad homogénea y totalizante.

La inclusión supone precisamente que los estudiantes de cualquier comunidad compartan experiencias de aprendizaje desde sus singularidades y sus diferencias, sin ningún prejuicio de condición, cultura o situación más que la de ser un niño, un adolescente o un joven aprendiendo con otros (DGCyE, Circular Técnica 1/16). El cambio de una concepción de aprendizaje en servicio no rompe con el paradigma normalización y su superación conlleva a un posicionamiento ético y político en los sujetos en formación que permitirá una mirada cabal de los nuevos tiempos y espacios que permite investigar “que no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena, qué pasa entre nosotros, (y ya no el que pasa con el otro)” (Skliar, 2010: 110).

Esta investigación desde un nosotros, que se genera en una praxis construida desde diferentes ámbitos educativos, aporta a nuevas formas de ser sujetos. En este sentido se indagará qué implica “poner el cuerpo” y cómo transforma a los diferentes protagonistas de esta praxis.

Estos espacios alternativos permiten pensar algunas preguntas de investigación que conllevan, también a la intervención, tales como:

¿Se puede compatibilizar las necesidades individuales en un espacio pensado solo para lo grupal homogeneizado y adecuado a la clase tradicional?

¿Pueden ser espacios complementarios de formación, tanto para alumnos como docentes?

¿Cómo podemos conceptualizar el “poner el cuerpo” en la educación, al entender que esto excede la corporidad y/o presencia de los sujetos?

1. Conceptualización de los proyectos de aprendizaje-servicio

Tener una conceptualización superadora del paradigma aprendizaje-servicio es fundamental para construir praxis inclusivas, ya que este paradigma estaba anclado en la mirada de caridad sobre lo diverso, con la intención de generar cambio y mejora de lo “desfavorable”. Hay que aclarar que el concepto de caridad estaba teñido por la idea de ser “buen samaritano” que obra el bien, ayuda y acompaña al prójimo que en términos educativos es ubicarse en la perspectiva de normalizar a lo excluido.

En las nuevas conceptualizaciones de estos proyectos lo entienden como una propuesta pedagógica que busca sostener al mismo tiempo la intención de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2001: 11).

El objetivo de estos proyectos es por lo general una apertura de los alumnos a la comunidad como una manera de propiciar una formación integral a partir del ejercicio de una actitud solidaria. Esto responde a la concepción de servicio-asistencia y de manera implícita a la enseñanza de valores de “arriba hacia abajo”. Es decir valores inculcados desde una escuela totalizante que aspira a un modelo de alumno y de sujeto. Por tanto la realidad sigue siendo ajena, extraña y hasta hostil ya que hay un imaginario de lo diverso como lo que está para ser mejorado o adaptado, esto puede ser una estigmatización solapada para todos los actores que participan de estas experiencias. Donde se espera “ver frutos” de esos proyectos por ejemplo: mejorar la calidad de vida de las personas.

En el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Puig, 2009: 10).

Este paradigma fue fruto del proceso histórico y cultural en que estaba la sociedad y la educación; en su momento fue una herramienta que permitía la alternativa de abrir las aulas a las realidades diferentes pero que seguía reforzando la idea de lo “normal” o ajeno. También se sostenía sobre la idea de voluntariado, sobre buenas intenciones pero no ahondaba sobre el principio de la persona como sujeto de derecho principio que atañe a todos los actores involucrados.

“El aprendizaje servicio es una actividad de ayuda a los demás y un ejercicio de autoayuda muy potente” (Puig, 2009: 11) Esta concepción pedagógica centrada en la idea de altruismo

hizo aportes y críticas interesantes a la corriente enciclopedista de la escuela buscando interactuar con las diversas realidades. Pero no pudo superar los pilares hegemónicos de la educación y no transformó la teorización racional a prácticas inclusivas. Ya que parte siempre de un “normal” que sale a ayudar a otro excluido o “anormal” que debe ser asistido con una ayuda concreta para poder “superar” o mejorar su situación. Como está explicitado en el autor citado en el término “autoayuda” este paradigma hace referencia a la búsqueda de cierto tipo de bienestar por hacer el “bien” y con esta perspectiva no queda claro que se quiere educar para la construcción de espacios de inclusión como sujetos de derecho. Estas cuestiones se ven reflejadas en cada uno de los aspectos de la vida, incluyendo el educativo en donde las prácticas inclusivas suelen depender de la buena voluntad de los docentes y las instituciones educativas. Sin embargo, deben constituirse en prácticas establecidas y reguladas que garanticen la concreción de los Derechos Humanos.

En síntesis este estilo de propuesta está enraizada en una mirada sobre lo diferente, llámese así la exclusión social, la discapacidad o lo ajeno a la institución escolar como un espacio para generar mejores aprendizajes para los actores escolares y de ayuda o colaboración de los “beneficiarios”. La reciprocidad basada en la igualdad de derecho y la diferencia como punto de encuentro no es tenida en cuenta de manera cabal y esto puede llevar a la estigmatización de todos los que participan en una acción en masa que no conlleva a la reflexión crítica y personal que tiende a reforzar una realidad que está “bien” y es modelo a seguir.

Problematizar estas cuestiones permite intentar avanzar hacia nuevos procesos participativos que se entranan creando y recreando diferentes espacios para una educación inclusiva que trascienda a las aulas.

2. Praxis educativas inclusivas

La educación es depositaria de gran parte de los imaginarios sociales con respecto a la mirada del presente y el futuro de quienes la transitan. Por tanto es necesario interrogarse cómo este proceso tan importante para la sociedad queda limitado al espacio áulico, a diseños curriculares universales prescriptos y al plano intelectual del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pensar esta cuestión implica poner en juego a todos los actores que en ella se conjugan, reflexionar cómo afecta y transforma a las mentes, subjetividades y corporalidades de estos. Por tanto es necesario poder generar experiencias significativas dentro de la educación para que de esta forma deje de ser ajena la realidad que se teoriza e interpele a los educadores y los educandos.

Este diseño de investigación tiene como objetivo observar y analizar en estos espacios alternativos o complementarios de educación qué impacto tuvo en los sujetos que participan en estas praxis inclusivas. Esto se manifiesta en los gestos expresados, palabras aprendidas y posicionamientos éticos y políticos de dichos actores. Con el fin de pensar si estos espacios explicitados en el resumen son necesarios como nuevos escenarios de aprendizaje, si la superación de la mirada caritativa de los proyectos con injerencia social tiene un profundo impacto en cómo se enseña y se aprende. Si sirven o sirvieron para generar el espacio para que los jóvenes aprendan a leer el mundo y reconocerse como parte de él.

Las potencialidades se construyen, se develan en el marco de las interacciones con otros, participando de situaciones que abren puertas para que ellas se vuelvan perceptibles y se fortalezca la construcción de espacios para comenzar a pensar con otros sobre las ideas de encuentro, de apertura, de tiempo para sentir, pensar, conmovirse y armar (Aizebcabg, 2103: 128).

Estas praxis educativas ¿rompen con los supuestos homogeneizantes de la escuela? La apertura a lo incierto, a la palabra y el cuerpo del otro como vida y realidad concreta poniendo el cuerpo ¿genera espacios válidos para una educación inclusiva?

Es esta la trama de la inclusión en la que, al participar activamente como constructores de su propio pensamiento, los sujetos dejan de ser ubicados en el lugar de *tabula rasa*, pues se hace evidente que son protagonistas, autores y creadores de sus propias palabras (Valdez, 2016: 55).

Hablar de praxis inclusivas que buscan modificaciones reales, posibles y singulares de aprendizaje para todos los que participan de esta, desde y con las realidad/des, que lleve a cuestionar y repensar desde el cuerpo, los sentimientos y sensaciones más allá del plano intelectual hoy cada vez es más necesario tanto para los docentes como para los alumnos. Ponerle rostro concreto a la diferencia, dar al cuerpo del otro y de uno, sentir la realidad. “la idea de disponibilidad y responsabilidad es una diera claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos y cada uno” (Skliar, 2010: 111)

Un trabajo que la escuela tiene que fortalecer es el de mirar y reconocer lo que el alumno puede antes de resaltar lo que no puede, ya que de esta manera se abre nuevos caminos y modos de enseñar, vislumbrando nuevas estrategias y maneras de vincularse con el adolescente. Esta es una condición para alcanzar una praxis inclusiva el poder reflexionar sobre

las representaciones que cada uno tiene sobre la exclusión y diversidad, trabajar los mitos sobre estos temas y fortalecer los medios de comunicación de los integrantes de la escuela para dejar de vivir las dificultades como obstáculos y que pasen a ser nuevas propuestas superadoras. Ya que una de las mayores resistencias de los procesos de inclusión proviene del imaginario institucional.

Para esto hay que reformular los propósitos de enseñanza ya que esta frecuentemente se diseña basada en los conceptos y en los procedimientos con el fin de fomentar alumnos competentes. Se privilegia el saber y el saber hacer por encima de la subjetividad y de los modos de vincularse que también son necesarios para poder aprender

Uno de lo de los aportes más significativos de las praxis en estos espacios complementarios es el valor que se le da al cuerpo en toda su comprensión, como totalidad que es presencia significativa para todos los actores que construyen estos espacios. A diferencia de la escuela que muchas veces prioriza la quietud sobre el movimiento, la pasividad sobre la actividad, escuchar sobre preguntar.

El cuerpo es rechazado en la escuela cuando opera desconociendo el valor de tocar y del movimiento y la importancia de los sentidos en la construcción del sujeto y del mundo, donde el otro es cabida, referencia, obstáculo, en un hacer constitutivo de uno y del otro, de uno y de los otros (Martín, 2014: 144).

El cuerpo en estos espacios es fundamental ya que es el lugar de encuentro y de desafío, lugar donde la diferencia es tangible para cuestionar prejuicios y repensar/se. No se puede no ver o no sentir cuando el cuerpo está en juego, cuando el cuerpo del otro es visibilizado o cuando la realidad interpela nuestra perspectiva del mundo. Esto es un valor en sí mismo que en la mayoría de las ocasiones la teorización en un contexto áulico no puede experimentar.

Nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes: es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes; los locos a los cuerdos, los extranjeros a los nativos (Nuria Pérez de Lara, "Identidad, diferencia, diversidad. Mantener viva la pregunta).

Estas prácticas educativas parten de la concepción de que no hay que "normalizar" a lo o los diferentes para integrarlos, sino que es generar el encuentro de reciprocidad y otrodad que

surge de la toma de conciencia de todos los sujetos de derecho. La exclusión es naturalizada por una norma que clasifica y jerarquiza, otro de los objetivos de estas praxis educativas es la desnaturalización y la problematización de las creencias que llevan a posturas que invisibilizan las causas y procesos históricos-sociales-culturales-económicos que instituyeron verdades en la sociedad. La experiencia de construcción de estas prácticas es la idea colectiva de la construcción del aprendizaje donde se pone en juego diversas dimensiones del ser humano. “Quizás estamos acostumbrados a poner el acento en el qué y en el cómo (en el qué de los contenidos y en el cómo de los métodos y técnicas) y dejamos en segundo plano el quién del aprendizaje” (Torre, 2016: 100)

En palabras de Freire “Necesitamos también anunciar que otro mundo es posible, y ese anuncio consiste en trabajar por nuestra utopía, no como irrealizable, sino resinificando la utopía como proyecto que se concreta en la praxis” (Freire, 1972: 22) para esto es necesario investigar qué procesos son los que se gestan en este tipo de espacios y de qué manera afecta a los actores involucrados en estas praxis que tratan de superar el voluntariado para que se abra la puerta a otros tipos de proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Triangulación con las entrevistas

En este apartado se va a analizar las entrevistas realizadas a estudiantes ya egresados de la secundaria, algunos ya no están contacto directo con estos proyectos puntuales y la elección de estas personas fue por su tiempo prolongado en la participación de estos proyectos.

La intención es poder investigar la teoría que sostiene a las propuestas y comenzar a analizar en profundidad cómo se diferencian o no en las prácticas concretas. Desde los pilares teóricos hay muchos puntos de coincidencia entre uno y otro, ya que las praxis inclusivas no son una propuesta que anula o es contraria al paradigma de aprendizaje-servicio, sino que busca superar en algunas cuestiones de pilares teóricos y de prácticas concretas que están ancladas a conceptos de pragmatismo utilitario.

En la pregunta referida a cómo influyó en su adolescencia participar de estos proyectos todos coinciden que fue un espacio diferente a lo que se vivía dentro del sistema secundario, donde no solo encontraron un lugar de referencia sino que llevó a pensarse de otra manera, trabajar en equipo, abrirse a los demás y a nuevas maneras de entender la realidad.

Los entrevistados nombran muchos aportes de estas praxis en su trayecto de formación en el sistema escolar. Se destaca el poder expresarse desde otras perspectivas y con mayor

libertad, repensar situaciones dentro del ámbito escolar, tener una formación más crítica hasta influenciar de algún modo en las orientaciones de las elecciones de las carreras futuras. También se hace referencia a los estereotipos de “normalidad” y de exclusión con los que el sistema educativo forma a los estudiantes que transitan por el mismo.

Hay una gran coincidencia sobre los desafíos que les propuso este tipo de proyecto en la comprensión de la realidad o realidades, del otro como un otro diferente que cuestiona. Una de la entrevistada habla de la empatía del otro y como eso también lo llevaba a todos sus ámbitos personales. También hacen mención a los diferentes recursos e intereses personales que se pusieron el juego frente a cada desafío o propuesta que tenían que llevar a cabo.

La referencia a lo que ellos entienden que es poner el cuerpo se explicita de diversas maneras que no solo es literal, sino que es contactarse con las realidades externas o sociales e internas o personales. Que implica una reflexión sobre preconceitos personales o inculcados hasta el contacto corporal con los otros. También plantean que se rompe con la cotidianidad y la comodidad de ver de manera superficial la realidad ya que esto se piensa o trabaja a largo plazo y tiene como objetivo hacer en la medida de lo posible más propia la realidad del “otro”.

Los entrevistados resaltan los conceptos de compartir y de reciprocidad en igualdad de derechos que conlleva a ver y sentir la realidad, y desde esta experiencia critican o cuestionan los conceptos del buen ciudadano que ayuda a los más desfavorables o que piensa que se tiene que mejorar o “normalizar” las diversas realidades o exclusiones. Se puede ver una mirada acorde a los conceptos expuestos de praxis inclusivas desde los pilares teóricos que sostienen estos proyectos que rompen con la idea de caridad como atención o de solidaridad utilitaria para la formación.

De manera clara en las entrevistas se deja explicitado que les sirve para tener una propia mirada de la realidad no solo desde lo que se teoriza o se dice sino desde su propia experiencia significativa. Esto de hacerse partícipe de la realidad/des y no tomar la propia como única o valedera lleva a una autorreflexión sobre mandatos hegemónicos de la sociedad.

Una de las entrevistas desarrolla a modo de conclusión que el ámbito escolar debe abrir sus puertas, dejar de mirar hacia adentro y permitir que el contexto del momento invada sus aulas, posibilitando a los alumnos recorrer ese camino amoldando la escuela al afuera y no a la inversa.

El desafío como docentes y de las instituciones educativas es para seguir investigando y pensando, pero se puede vislumbrar la necesidad de pensar desde qué supuestos teóricos se parte y se construye los proyectos que se proponen en las escuelas ya que esto incide en cómo se piensa, qué se trabaja y qué se busca con estas propuestas. También como se piensa a largo

plazo para que no sea un voluntarismo o prácticas aisladas donde los alumnos de las escuelas sólo son espectadores temporales de las realidades a las que se acercan.

El encuentro con diversas realidades para la que muchas veces los docentes no “fueron preparados” es también una praxis educativa para ellos poniendo en juego no solo sus conocimientos teóricos sino su ser persona frente a sus propios preconceptos y a los de sus alumnos. Este punto abre la puerta para pensar cómo y desde donde se forma a los futuros docentes.

Un interrogante que sigue latente es cómo estos espacios pueden dejar de ser alternativos para que pasen a ser de manera más formal complementarios a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que herramientas teóricas y prácticas necesitan los docentes para poder llevar a cabo estas praxis inclusivas.

Este trabajo es un esbozo de lo que se tiene que investigar para pensar un abordaje más cabal de genuinas prácticas inclusivas y en esta propuesta no se logra ahondar en profundidad, pero sí trata de poner sobre la mesa las cuestiones que son necesaria investigar, pensar y trabajar a largo plazo.

Bibliografía

- Aizebcabg, N. y Bendersky, B. (2103), *Escuela y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Manantial.
- Anijovich, R., (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubrovsky, S. (comp.) (2005), *La integración escolar como problemática profesional*, Buenos Aires, Noveduc.
- Freire, P. (1972), *Teoría y práctica de la liberación*, Madrid. INODEP.
- Puig, M. (coord.) (2009), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Colección Crítica y Fundamentos.
- Martín, A. (2014), *Hospitalidad y hostilidad en el horizonte educativo*, Buenos Aires, Biblos.
- Skliar, C. (2010), *De la razón jurídica a la pasión ética*, Buenos Aires, El escriba.
- Tapia, M. (2001), “Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio”, en: *Actas del III y IV Seminario Internacional “Escuela y comunidad”*. Buenos Aires, pp. 76-80.
- Torre, I. (2016), *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades*, Buenos Aires, Noveduc.
- Valdez, D. (comp.) (2016), *Diversidad y construcción de aprendizajes*, Buenos Aires, Noveduc.

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

