

**xviii Jornadas
de investigación 2019**

SALÍ DEL PAPEL

La producción de conocimiento durante
los procesos de enseñanza de grado y posgrado
en Facultad de Ciencias Sociales

Experiencias de inclusión educativa en Casabó

**Laura Barragán, Valeria Fernández,
Mayra Segovia, Gabriela Ramos**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Ciencias
Sociales



Trabajo
Social



XVIII Jornadas de Investigación Científica «La producción de conocimiento durante los procesos de enseñanza de grado y posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales»

Montevideo, 9, 10 y 11 de octubre de 2019

Autoras: Laura Barragán, Valeria Fernández, Mayra Segovia y Gabriela Ramos¹

Experiencias de Inclusión Educativa en Casabó

La ponencia expone el proceso de trabajo realizado por el equipo interdisciplinario del Liceo N°50, un centro de Educación Secundaria ubicado en el barrio Casabó, integrado por una Licenciada en Psicología, una referente Psicopedagoga y estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social en el marco de la asignatura Proyecto Integral: Infancia, Adolescencia y Trabajo Social, Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional. Dicha asignatura, tiene una propuesta curricular de dos años, en las que deben desarrollarse la elaboración y ejecución de dos proyectos paralelos, uno de intervención pre-profesional, y otro de investigación. Para el primero de ellos – al cual se aboca esta presentación – en el primer año de inserción, se elaboró y se inició la implementación de un proceso conceptualizado desde la inclusión en la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración social.

Universalidad del Derecho a la Educación

¹ Integrantes del equipo multidisciplinario del Liceo N°50: Psic. Laura Barragán laurabarragan1972@gmail.com; Psp. Gabriela Ramos ramosg225@gmail.com; Estudiantes T.S. Valeria Fernández valeriafernandez6b@gmail.com y Mayra Segovia may.segovia0422@gmail.com

En el campo de la educación, el debate en torno a la obligatoriedad de la asistencia a los diferentes ciclos educativos, se encuentra instalado en la agenda pública desde un discurso construido socialmente en torno a las posibilidades de las familias para cumplir con dicho mandato. No obstante, la equidad de condiciones para acceder y permanecer en el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el medio superior, es una de las principales innovaciones en materia derechos que establece la vigente Ley de Educación N° 18.437 del año 2008, en comparación con su antecesora, la Ley N°14.101, que lo contemplaba hasta el ciclo medio básico.

La traducción de los derechos humanos que se consagran en condiciones de posibilidad de ejercicio de los mismos para todas las personas, no es automática, sino que por el contrario, se encuentra invadida por desafíos, tensiones, y también tradiciones institucionales y sociales que los limitan.

En lo que respecta a la Educación Secundaria, en base a datos del Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) para el año 2017, la tasa bruta de asistencia a educación media de primer ciclo de niños, niñas y adolescentes de 12 a 14 años, era del 80,6%, frente a una tasa bruta del 95,3% para la Educación Primaria, con lo cual se refleja que el cambio de subsistema educativo incide en un descenso de 15 puntos porcentuales en las posibilidades de sostenimiento de las trayectorias educativas estudiantiles.

A su vez, contemplando los datos extraídos en el 2018 de la misma fuente, con base en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) para el año 2016, se identifica que mientras que el 73,9% de las personas no pobres de entre 17 y 18 años han culminado la Educación Media Básica (y por ende, tienen posibilidades de cursar o haber cursado el ciclo medio superior), esta cifra desciende a un 41,4% para las personas en situación de pobreza, con lo que el acceso al ejercicio del derecho a transitar la educación media, se ve fuertemente vinculado al origen socioeconómico de la persona.

Demandas institucionales, construcciones ético-políticas

Este centro educativo en particular, cuya amplia mayoría de población matriculada pertenece al primer quintil de ingresos, es expresión de tales inequidades en términos de acceso y de permanencia en el sistema, de sus estudiantes.

Los principales desafíos que se le presentaron al equipo interdisciplinario desde los inicios de su conformación en el año 2018, y que aún lo atraviesan, están relacionados con problemáticas tales como la desvinculación, la asistencia intermitente, la adecuación de la currícula a las necesidades de los/as estudiantes a través del Diseño Universal de aprendizaje (DUA)² y la atención integral de los mismos en su dimensión biopsicosocial.

La identificación y análisis de dichas problemáticas, a menudo configuradas como demandas institucionales, conllevaron a la construcción del objeto de intervención desde las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social, como una cuestión de «inclusión educativa», ante la existencia de obstáculos estructurales, sociales y políticos que dificultan los trayectos educativos de los/as estudiantes en situación de vulneración social, tendiendo a la reproducción de la “expulsión” de los mismos de la esfera educativa.

Por ende, la significación que se le atribuye a la categoría “inclusión” en la educación desde este proceso de intervención social, responde a un posicionamiento ético y político ante la desigualdad social.

En este sentido, el proceso de constitución del objeto de intervención implicó comprender a la inclusión como la contracara del fenómeno de “exclusión social”, entendido este último desde una participación marginalizada en las sociedades en que los sujetos se encuentran insertos, en función de su origen social, lo cual repercute en sus posibilidades de

² Los DUA, son modalidades de enseñanza-aprendizaje pensadas para la producción de procesos de construcción de conocimiento de todos/as los/as estudiantes en su diversidad de fortalezas y debilidades para lograrlo, mediante estrategias y tiempos diferentes. Su modalidad antecesora directa, eran las adecuaciones curriculares (aunque estas se enfocaban directamente el estudiante, lo cual lo hacía objeto y portador de un “problema” que hacía necesaria esa adaptación por fuera de lo normalizado en el método homogéneo de aprendizaje); y más lejano en el tiempo, las “tolerancias” de esos diferentes ritmos y/o formas de aprender, junto con la exoneración de ciertos cursados.

incorporación del capital cultural³ que se disputa en el campo educativo (Bourdieu, 1990; Karsz, 2004).

Desde esta dirección, el horizonte de inclusión en la educación al que se apunta en la intervención pre-profesional, involucra la conjunción de dos ejes temáticos vehiculadores de dicho objeto: el apoyo a las trayectorias educativas desde la intervención individual y familiar, y la construcción de lazos de convivencia intra e interinstitucionales.

Reflexiones históricas, construcciones teóricas

Las transformaciones imperantes en las instituciones del sistema capitalista en el último tercio del siglo XX, perteneciente a la segunda etapa de la modernidad, se caracterizan por su particular “liquidez” como les denomina Bauman (2006), en contraposición a la “solidez” sobre las que se erigían las instituciones del Estado de Bienestar. De esta forma, las instituciones sociales en general, y las asociadas a la construcción de garantías para la protección social en particular, se tiñen de una dinámica “fluida”, enfocada en la libertad de los individuos en la toma de decisiones sobre sus propias vidas, inclusive en aquellos que no reúnen socialmente las condiciones para desarrollar posibilidades de elección “libre” (Giddens, 1992; 1994; Beck, 1997).

La progresiva y acelerada desinstitucionalización liberal, desde un discurso libertario e individualizante, generó mecanismos de desvinculación de los individuos de los sostenes colectivos que le habían concedido cierta estabilidad a la clase trabajadora en lo que respecta a su bienestar. El énfasis sociopolítico hacia la igualdad, derivó en una desviación hacia una construcción de una noción ficticia del concepto, según la cual todas las personas contarían con las mismas posibilidades para autoconstruir sus biografías en forma autónoma e independiente. Las nociones sobre la libertad individual, se mezclan y entrecruzan con las de responsabilidad individual sobre sí mismo, en forma igualitaria, lo cual adquiere sus

³ De acuerdo con Bourdieu (1990), el capital cultural se relaciona a diversos tipos de conocimientos tales como: científicos, artísticos, etcétera. El mismo, se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares, en tanto puede encontrarse en estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

expresiones más negativas en los sectores más desventajados de la sociedad (Castel, 1997, 2010, 2013; Merklen, 2013).

En suma, estas transformaciones sociohistóricas brevemente referenciadas, tienen su incidencia sobre las distintas esferas de la vida social de los sujetos, entre ellas, la educativa. De acuerdo con Karsz (2004), la inclusión de los sujetos en la educación, se convierte en un mecanismo vehiculizador de la inclusión desde posiciones de menor desventaja relativa en la sociedad, así como por el contrario, la exclusión de la primera, potencia la exclusión en la segunda, la marginalización, la desventaja en la lucha por la participación en otras esferas, y en la acumulación los capitales que se ponen en juego en el campo educativo y en el social en general, en los términos en que Bourdieu (1999) plantea estas nociones.

Entonces, dichas posiciones, son inherentes al sistema social, económico, político y cultural en el cual nos encontramos insertos, y que se traduce en la individualización de los “éxitos” y “fracasos” - en este caso - educativos, desde la reproducción de una dinámica expulsora de “ciertos” estudiantes, concebida como natural y no como expresiones de desigualdad legitimados socialmente, invisibilizando la culpabilización moral de los sujetos (Bourdieu y Passeron, 1996; Merklen, 2013).

Tal culpabilización, coloca al desaventajado como el poseedor del “problema”, como el “incapaz” de adaptarse a un sistema educativo homogeneizador y productor de un formato “ideal” de estudiante, sin pretender indagar y buscar en las razones que, dentro de su propia modalidad educativa, provocan el truncamiento de las trayectorias educativas (Viscardi y Alonso, 2013; Dubet, 2012).

Así mismo, éstas personas son objeto de intervenciones que pretenden la “re-inserción” educativa en el mismo sistema que los expulsa, en la misma sociedad que los margina, a la par de que se les exige su activación y responsabilización para acceder a dispositivos focalizados y flexibles de estudio, de empleo, de seguridad social, los cuales constituyen formas precarizadas de “garantizar” Derechos Humanos (Karsz, 2004; Merklen, 2013).

Por lo mismo, como plantea Fernández Aguerre (2014), la «desafiliación», en tanto problemática que ha sido identificada como obstáculo para la reproducción educativa en este contexto social, es un resultado que coloca a niños, niñas y adolescentes en una situación de vulneración que compromete el ejercicio de la ciudadanía en tiempo presente y futuro.

Ante lo expuesto, se entiende al objeto de intervención pre-profesional del Trabajo Social en este centro educativo en particular, como una cuestión de «inclusión educativa», de los niños, niñas y adolescentes, partiendo del reconocimiento de las desigualdades y la diversidad de necesidades de los/as estudiantes para su continuidad en el sistema educativo, desde un enfoque centrado en los Derechos Humanos en general y en el Derecho a la Educación en particular. Ello, a través del impulso a la generación y consolidación de condiciones socioeducativas, que promuevan procesos de expansión de sus horizontes de posibilidad.

Para ello, se comprendió la importancia de generar un acompañamiento a los/as estudiantes en sus trayectorias educativas, lo cual implicó el desarrollo de un trabajo de cooperación en la comunidad educativa⁴ y con el territorio de la zona Oeste, reconociendo y promoviendo los procesos de autonomía y participación de los niños, niñas y adolescentes, en articulación con sus familias y referentes socioafectivos.

Metodología de los procesos de intervención en la comunidad educativa

El trabajo en la comunidad educativa, se fundamenta en prácticas de convivencia más democráticas, para lo cual es indispensable la coordinación de acciones y de objetivos conjuntos entre los múltiples agentes y/o actores del equipo educativo, a fin de promover prácticas colectivas orientadas a la inclusión de los/as estudiantes y sus familias.

Este acto de acompañar a los/as estudiantes, se realiza con el objetivo de aproximarnos al conocimiento de su cotidianidad que nos posibilite delinear estrategias de intervención centradas en los sujetos, comprendiéndolos como parte de un contexto familiar,

⁴ Desde los aportes de Viscardi y Alonso (2013), se entiende que los agentes y/o actores sociales que comprenden a la comunidad educativa son: los/as estudiantes, sus familias y el equipo del centro educativo.

social, político, económico y cultural concreto, y con una subjetividad particular que no puede apartarse ni ignorarse.

Análogamente, el trabajo con la comunidad educativa refiere a la construcción de espacios de intercambio colectivo y de formación de colectividad, en lo que respecta a la participación, pertenencia e inclusión socioeducativa, en sintonía con procesos de contribución a la desnaturalización de los prejuicios, la estigmatización, y en definitiva, de la violencia (Viscardi y Alonso, 2013).

Esto se lleva adelante promoviendo prácticas de convivencia que impliquen, el fortalecimiento en las relaciones y el diálogo con todos los agentes o actores que trabajamos en el centro educativo, lo que conlleva a procesos de continuo intercambio, reciprocidad y colaboración interdisciplinar.

Ante lo expuesto, es preciso comprender que el trabajo articulado y continuo, se materializa a la vez que se construyen mínimos de bienestar para la población con la que se trabaja, haciendo del Derecho a la Educación una lectura integral que trasciende la mera asistencia al centro educativo. Esto es fundamental al acompañar e intervenir en los obstáculos para la reproducción de las condiciones de existencia de los/as estudiantes, lo cual demanda, indefectiblemente un proceso a la interna de los centros educativos con el/la estudiante en particular, pero también hacia el afuera del centro, necesitando de la articulación con sus familias, redes, comunidad, en tanto sujeto con voz, historia, y proyección hacia el futuro.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, hay que destacar que la labor de conexión y articulación entre los equipos, suele ser infravalorada, dado que se trata de procesos que requieren de tiempos más extensos para su conformación, coordinación y planificación colectiva. Procesos que ante una dinámica institucional y social marcada por el inmediaticismo de la acción y la “resolución” instantánea de problemáticas, no siempre son aprovechados en relación a lo que se puede construir bajo esta modalidad interdisciplinaria e interinstitucional.

De acuerdo con Novogrebelsky (2017), la práctica interdisciplinaria no es una traducción inmediata de la mera conformación de un equipo de trabajo, sino que, implica necesariamente adoptar una actitud de disponibilidad a pensar y hacer con el otro, a comprometerse con aquello que no es estrictamente “lo tuyo” ni “lo del otro”, sino con lo que se encuentra en ese intersticio que los une, constituyendo una responsabilidad colectiva.

Interdisciplina entonces, supone el establecimiento de vínculos de confianza con el otro y con el conocimiento y las habilidades que éste posee, cuya conjunción posibilite transitar recorridos creativos y de mayor valor social a los que se puedan elaborar desde el recorte disciplinar (Díaz y Ramírez, 2017).

En este sentido, se comprende que la interdisciplinariedad no es una sumatoria de disciplinas, ni de acciones individuales desde las mismas, ni un conjunto de actuaciones en grupo, sino que involucra la necesaria puesta en común de saberes, de conocimientos, y de pensamiento colectivo ante un fenómeno o problemática que se encuentra en la intersección de estos campos disciplinares (Menéndez, citado en Díaz y Ramírez, 2017).

Sobre el recorrido en esta temática en el centro de práctica en particular, se observa que el año pasado, así como nos incorporamos nosotras como estudiantes de Trabajo Social, se incorporaron también la Directora, la Psicóloga, la Psicopedagoga, las Educadoras Sociales, este año una nueva Profesora Orientadora Pedagógica (POP), y cada año, nuevos docentes y adscriptos, si bien existe un núcleo que permanece dentro de este plantel desde hace ya varios años e incluso, desde casi su fundación.

En esta misma línea, este segundo año puede interpretarse – y ha sido interpretado no sólo desde nuestra óptica sino también desde la de algunos de estos actores – como un tiempo de solidificación y fortificación interna, trascendiendo a la mera confluencia de múltiples disciplinas en un mismo espacio, para construir un tejido entre ellas, orientado a la comunicación y participación de la comunidad, así como el ejercicio de los Derechos Humanos.

A partir de la conformación del equipo multidisciplinario, se empezaron a atender las demandas institucionales, vinculadas a situaciones de estudiantes con problemáticas

diversas. Para abordar dichas demandas, se realizaron entrevistas personales y telefónicas permanentes con estudiantes y familias, así como intervenciones puntuales centradas en la inclusión en la diversidad de necesidades educativas estudiantiles.

Asimismo, se trabajó en conjunto con otras instituciones de la zona, como la Policlínica Municipal, el Equipo Territorial de Atención Familiar (ETAF), la Casa Joven, el Centro Educativo Comunitario, Escuelas de la zona, Colegio Providencia, y a nivel del Nodo Educativo.

Desde el área psicológica, se atendieron casos de violencia doméstica, violencia de género, situaciones de abuso, intentos de autoeliminación, problemáticas familiares variadas; en las cuales se intervino oportunamente, evitando la desvinculación o promoviendo la revinculación estudiantil. A su vez, se enviaron múltiples cartas de derivación a los centros de salud donde se atienden los/as estudiantes, con el propósito de que reciban atención profesional de manera sostenida.

En lo que refiere específicamente a las dificultades de aprendizaje, el panorama es muy diverso, pues en las situaciones en las que efectivamente presentan alguna dificultad (diagnosticada o no), se suman todos aquellos que por factores del entorno (familiar, social, etcétera) presentan obstáculos para acceder a los aprendizajes.

Una primera clasificación, permite determinar que la mayoría presenta dificultades en el área de lecto-escritura y comprensión de textos, seguido por las de razonamiento, que en ocasiones parecen configurar una discapacidad intelectual (hay casos diagnosticados), dificultades en la expresión oral, de índole atencional y de relacionamiento e integración. La naturaleza de las dificultades antes mencionadas, remite a la implementación de adecuaciones curriculares de acceso, significativas y mixtas.

Algunas consideraciones finales

A modo de reflexión final, cabe resaltar la importancia atribuida al trabajo en equipo desde una perspectiva integral, para dar respuesta de manera articulada a las demandas y

necesidades presentes en el centro educativo y el territorio de la zona Oeste de Montevideo. Una cuestión que evidencia cómo estas concepciones se traducen en el ejercicio cotidiano, es el hecho de que la mayoría de las entrevistas a estudiantes y/o familias, fueron realizadas en dupla, para posteriormente, en la medida en que la situación lo amerite, poder discutir con otros e intercambiar puntos de vista, lo cual resulta fundamental para pensar las estrategias a continuar desarrollando en forma particular, para la producción de inclusión educativa.

Con la mirada puesta en este horizonte, fue que se definió al objeto de intervención desde la óptica del Trabajo Social, como un asunto de inclusión educativa. En este sentido, referimos a la exclusión educativa, como fenómeno que dentro del campo educativo se produce a través de dinámicas excluyentes que originan trayectorias desiguales en función del origen social, y de la disposición de ciertos habitus que facilitan u obstaculizan las trayectorias educativas. Encontrarse en situación de exclusión de la educación, posiciona a los/as niños/as y adolescentes en posiciones desventajosas frente al mercado de trabajo, las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía, e incrementando la posibilidad de vivir en la pobreza.

La exclusión educativa, no se produce únicamente cuando nos encontramos ante una desvinculación del sistema, sino que también se encuentra presente, por ejemplo, en la discontinuidad e interrupción del ciclo educativo, la repetición reiterada, la expulsión del espacio de aula, entre otras. Por esto, entendemos que la inclusión educativa se produce dentro de los centros educativos, pero también de cara a la comunidad en la que éste se inscribe, en tanto las familias, los centros socioeducativos, los/as vecinos/as y las redes educativas también pueden constituir un sostén para los/as estudiantes en su trayecto por la educación.

En el liceo N°50, se construyen estrategias que apuntan a un trabajo sostenido en el diálogo, la participación y el fortalecimiento académico de los/as estudiantes, desde un enfoque interdisciplinar, que pone de manifiesto la irrenunciable necesidad de trabajar en la interinstitucionalidad y con las familias, en tanto pilares fundamentales para posibilitar la inclusión educativa, mediante relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorios, más dialógicas y participativas.

Referencias bibliográficas:

- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Universitaria. Prólogo: Acerca de lo leve y lo líquido. pp. 7-20. Capítulo 1: Emancipación. pp. 21-58.
- Beck, U. (1997). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernidad reflexiva. En: Beck, U., Giddens, A y Lash, S. Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid, Alianza Universidad, 13-51.
- Beck, U. (1997). Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores. En: Hijos de la libertad. Buenos Aires, FCE. pp. 7-34.
- Bourdieu, P. (1990) Espacio social y génesis de las clases. En: Sociología y cultura. México, Grijalbo. pp. 281-309.
- Bourdieu, P. (1999) Comprender. En: La miseria del mundo. Buenos Aires, Argentina: FCE. pp. 527-543.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia, México, DF.
- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado. Buenos Aires, Paidós. Conclusión: El individualismo negativo. pp. 387-398.
- Castel, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Conclusión: El desafío de convertirse en un individuo: bosquejo de una genealogía del individuo hipermoderno. pp. 15-56; 303-338.
- Castel, R. (2013). Problemas del riesgo y sentimiento de inseguridad. En: Castel, R.; Kessler, G.; Merklen, D. y Murad. N. Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires, Paidós. pp. 33-43.
- Díaz, A. y Ramírez, R. (2017) Interdisciplinariedad y salud mental comunitaria. En: Salud Mental, Comunidad y Derechos Humanos. Espacio Interdisciplinario, UDELAR: Psicolibros Universitario. pp- 207-222.
- Dubet, F. (2012) Los límites de la igualdad de oportunidades. Revista Nueva Sociedad. Número 239. Buenos Aires (pp. 43-50).

- Fernández Aguerre, T. (2014). El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay. CSIC. UDELAR. Montevideo.
- Giddens, A. (1992). A transformação de Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismonas Sociedades Modernas. Ed. Unesp. São Paulo. Introdução. Capítulos: I, II, III, IV, V, VIII y X.
- Giddens, A. (1994). Consecuencias de la modernidad. Madrid, Alianza Editorial.
- Karsz, S. (2004) La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gidesa.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, et al. (Ed.), Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente? (pp. 45-86). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Novogrebelsky, D. (2017) ¿Es posible una práctica interdisciplinaria? En: Salud Mental, Comunidad y Derechos humanos. Espacio Interdisciplinario, UDELAR: Psicolibros Universitario. pp-223-236.
- Viscardi, N; Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianeidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. ANEP. Montevideo.



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

