



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación

BIBLIOTECA OSCAR GARAT

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN PROPUESTAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

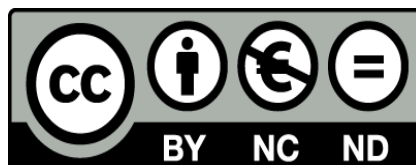
Fernanda Micaela Arevalo
Sofía Antonella Cabrera

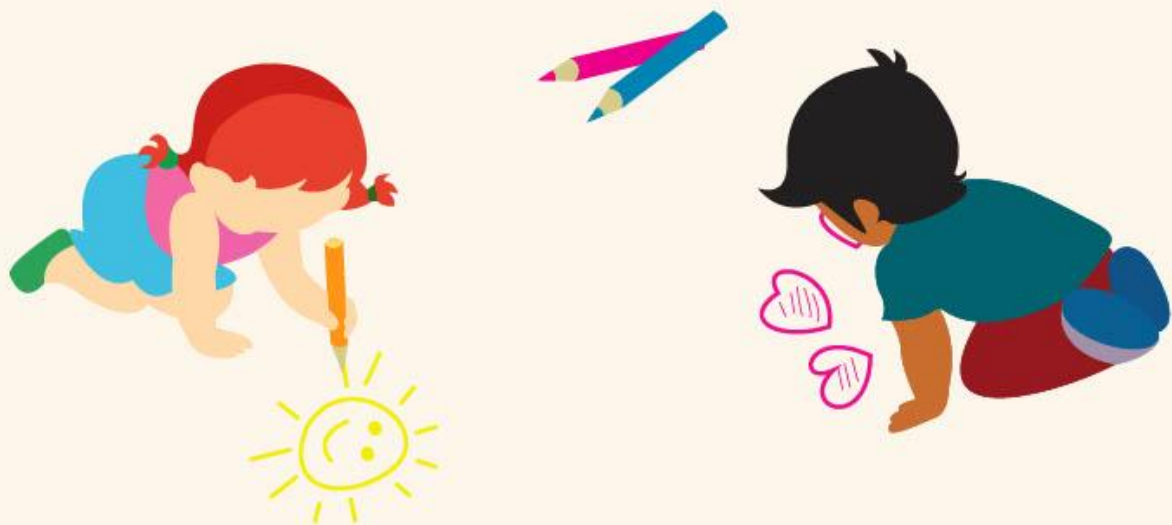
Cita sugerida del Trabajo Final:

Arevalo, Fernanda Micaela; Cabrera, Sofía Antonella. (2022). "Inclusión educativa en propuestas de educación no formal". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inédita).
Disponible en Repositorio Digital Universitario

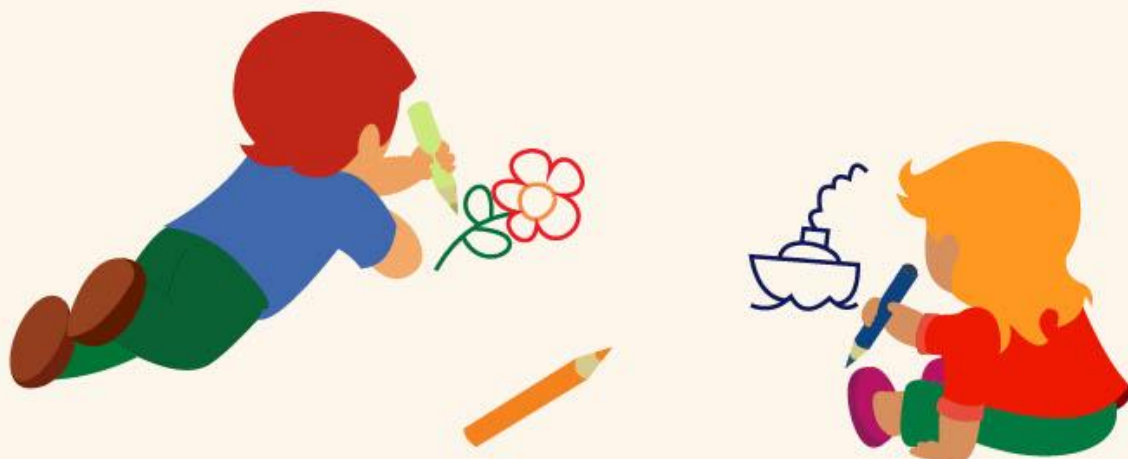
Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional





INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN PROPUESTAS DE
EDUCACIÓN NO FORMAL



Agradecimientos

JESÚS, quien es mi Señor y Salvador. De quien proviene toda sabiduría, inteligencia y ciencia. Por quién soy y a quién sirvo. El único mediador entre Dios y los hombres. (1° Timoteo 2:5)

A ALEJANDRA SALGUEIRO, por aceptar este desafío y ayudarnos con tanta dedicación

Al grupo DAR por la predisposición y la confianza

A nuestros AMIGOS Y AMIGAS por estar a nuestro lado para ayudarnos, escucharnos y guiarnos

A los COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS que nos cruzamos en el camino

A nuestros PADRES. Este logro es en gran parte gracias a su esfuerzo y a todo lo que nos brindaron.

A nuestra FAMILIA quienes son los pilares que nos sostienen día a día.

A la universidad pública por ofrecernos la posibilidad de aprender y formarme.

A la ECI por ser nuestra segunda casa durante cinco años.

ÍNDICE

Abstract	1
1- Introducción	3
2- Presentación de la problemática de estudio	10
3- Aspectos metodológicos	12
3.1- Enfoque de la investigación	12
3.2- Técnicas de relevamiento de información	13
4- Marco Teórico	15
4.1- La inclusión educativa	15
4.2- Enseñanza y comunicación en la educación inclusiva	23
4.3- Educación, enseñanza, comunicación	26
4.4- El comunicador en espacios educativos	32
4.5- La inclusión educativa a través del arte	33
5- Inclusión en contextos de educación no formal: El grupo DAR	39
5.1- La educación no formal: caracterización	39
5.2- Una experiencia de educación no formal: el Grupo DAR	41
6- Análisis de Datos	44
6.1- Propuestas educativas en contexto de educación no formal:	
Grupo Dar y sus proyectos	44

6.2- Inclusión educativa: posicionamiento/significados ----- 50

6.3- Inclusión educativa en las prácticas de enseñanza y de comunicación ----- 54

7- Discusión de resultados ----- 63.

7.1- Acerca del grupo dar y sus proyectos: Una educación alternativa, la diversidad y el diálogo como rasgo ----- 63

7.2- Arte y cultura en el grupo DAR: “apropiarse de los sentidos simbólicos”---- 66.

7.3- La inclusión en la educación: “Hacia una pedagogía liberadora”----- 68

7.4- Importancia de la comunicación en las prácticas de enseñanza----- 71

8- Conclusiones Finales ----- 74

8.1 Acerca de la inclusión educativa y la educación no formal ----- 74

8.2 Acerca de las prácticas comunicativas ----- 75

8.3 - Inclusión y educación a través del arte ----- 77

8.4- Proyecciones- recomendaciones ----- 77

9- Bibliografía ----- 81

10- Anexos ----- 90

Título: Inclusión educativa en propuestas de educación no formal:

¿De qué manera inciden las prácticas de enseñanza y de comunicación en el marco de una propuesta de educación no formal en la inclusión educativa?

Resumen/ abstract

El presente trabajo final de grado se propuso realizar una investigación social que tuvo como eje analizar prácticas de educación inclusiva en el marco de la educación no formal.

Se hizo foco en la enseñanza y en la comunicación. A partir de este interés planteamos como objetivos explorar y describir prácticas de enseñanza y comunicación en propuestas de educación no formal habilitantes de inclusión educativa. Nos interesó analizar relaciones, incidencias entre dichas prácticas y la inclusión.

Se trata de un estudio de carácter cualitativo, descriptivo, donde se priorizaron la entrevista y el análisis de documentos como técnicas de relevamiento. A los efectos de aproximarse a la problemática de estudio, se propuso analizar las propuestas desarrolladas por el GRUPO DAR, un espacio de prácticas educativas no formales, focalizadas en actividades desarrolladas a través del arte.

Partimos de la idea de “educación inclusiva como derecho”, entendida como la posibilidad de que todas las personas puedan acceder a oportunidades educativas equitativas y de calidad. Se la asocia con el concepto de diversidad, rasgo indiscutible de las personas y de las prácticas.

Los resultados ponen de manifiesto un esfuerzo de parte de este grupo por generar proyectos educativos alternativos que promuevan la participación y la diversidad, basados en los intereses de la comunidad. En este sentido, brindan oportunidades valiosas de aprendizaje que posibilitan acceder a la cultura y a diversos lenguajes como los que proporcionan las artes.

Consideramos que estos esfuerzos permiten inferir que es posible dar lugar a la educación inclusiva.

Como comunicadoras nuestra preocupación es cómo, a partir de nuestra intervención, colaborar en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

La inclusión educativa es una meta que se debe alcanzar, ante este desafío nos preguntamos de qué manera es posible concretar en contextos de educación formal y no formal y cómo la comunicación desde su campo aporta estrategias para ello.

1- INTRODUCCIÓN

Nos proponemos indagar propuestas/experiencias orientadas a promover inclusión educativa, problemática que nos viene interpelando a partir de nuestras vivencias /intuiciones/percepciones de lo que acontece con la educación de los niños y adolescentes que viven situaciones de vulnerabilidad. Partimos de estos interrogantes: ¿Cuál es el rol de la comunicación en el proceso de la educación para volverla más inclusiva? ¿Qué herramientas o estrategias aporta la comunicación durante el proceso de enseñanza?

Coincidimos con la premisa que reconoce a la educación como derecho, así lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26 y la normativa vigente de nuestro país. Al decir derecho apuntamos al reconocimiento de la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas sin discriminar género, clase social, etnia, situación vital, lo cual supone desde los gobiernos impulsar metas comunes que permitan a las personas acceder y participar de experiencias de aprendizaje significativas en los diversos ámbitos de la vida escolar, social y laboral.

En los últimos años la educación inclusiva se instaló como eje central en todo el campo educativo, basándose en la concepción de que todas las personas tenemos igualdad de derechos y para ejercer los derechos con igualdad requerimos equidad.

Por lo tanto, el derecho a la educación de todos exige generar propuestas educativas inclusivas, que respondan a la diversidad de intereses y características de la población: implica reconocer y respetar la diferencia para dar lugar a la igualdad. La inclusión según expone la UNESCO (la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es una meta que se logra a partir de responder, desde las políticas y su desarrollo, a la diversidad de necesidades de las comunidades, y de este modo propiciar mayores niveles de participación en el aprendizaje. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluya a todas las personas de un rango de edad apropiado.

Se basa en la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular lograr este cometido, en otras palabras, aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Implica, entre otras cuestiones, que todos los niños accedan a los aprendizajes escolares, siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común. También admite que no basta con incorporar alumnos a las escuelas, es necesario que la educación que reciben sea equitativa, brindando a cada uno/a lo que realmente necesita para lograr aprendizajes equivalentes y de calidad. A su vez plantea la necesidad de promover otros espacios y contextos educativos que puedan complementar lo que las escuelas ofrecen, como es el caso de las propuestas de educación no formal. Además supone promover la participación plena en la vida y en el trabajo de todas las personas dentro de las comunidades.

La inclusión incide en la manera en que un proyecto se desarrolla, en las prácticas educativas que da lugar, en cómo desempeña el rol quien enseña. Entonces, ¿qué tipo de prácticas de enseñanza sostiene una propuesta educativa inclusiva? Cuestión que como comunicadoras nos lleva a pensar en uno de los recursos valiosos con el que cuenta la enseñanza: la comunicación. Así mismo, cómo juega la comunicación en estas propuestas, qué estrategias o herramienta utiliza a fin de favorecer la inclusión educativa.

Como futuras comunicadoras y docentes sentimos la responsabilidad social de colaborar en la identificación y desarrollo de estrategias o herramientas comunicacionales en las prácticas de enseñanza, aquellas que puedan dar lugar a una mayor inclusión. Desde la comunicación es deseable incitar a la producción de mensajes propios, nombrar las realidades desde los mismos sujetos, teniendo en cuenta sus vivencias, sus sentires y sus puntos de vista, en otras palabras, impulsar un camino de expresión y de encuentro de realidades, un visibilizar lo que nos ocurre como sujetos de ocurrencias y gestores de procesos.

La inclusión educativa es una meta que no está del todo lograda; no obstante, reconocemos que existen esfuerzos de parte de algunos grupos y sectores sociales por ofrecer experiencias de aprendizaje alternativas, distintas a las que ofrece el sistema educativo formal sobre todo

destinadas a niños, niñas y adolescentes que, de acuerdo a sus condiciones de vida, les resulta muy difícil acceder.

En consonancia con estas ideas, nos enfocamos en propuestas educativas situadas en contextos de educación no formal. Nuestro supuesto es que en ellas podremos encontrar prácticas pedagógicas distintas a las que se suelen observar en los ámbitos escolares, formas y estrategias de enseñanza y comunicación que promuevan mayor participación. Consideramos que estos espacios sociales promueven formas alternativas de enseñanza y de aprendizaje que podrían dar lugar a mayores oportunidades educativas y por ende mayor inclusión.

Hemos seleccionado una experiencia de educación no formal que viene desarrollando un grupo de profesionales -comunicadores, profesores, psicopedagogos y psicólogos- denominado “GRUPO DAR” ubicado en barrio Ferreyra, Zona Sur de la ciudad de Córdoba, quienes vienen trabajando con niños, niñas y adolescentes desde 2006 hasta la actualidad. El objetivo del grupo es colaborar en el desarrollo de una educación más libre y democrática, en el que se fomente una participación más activa de los alumnos, dando así una coparticipación. entre estudiantes y docentes.

Partimos de algunos interrogantes que nos permitieron plantear el lugar de la comunicación y nuestro rol como comunicadoras en relación a la inclusión educativa, en otras palabras ¿En qué puede contribuir la comunicación en los procesos educativos para volverlos más inclusivos? ¿Qué herramientas o estrategias aporta la Comunicación a la enseñanza en situaciones de educación no formal? ¿De qué manera incide las prácticas de enseñanza y comunicación en el marco de una propuesta de educación no formal en la inclusión educativa?

De estos interrogantes surgen los objetivos de nuestro trabajo, a nivel general planteamos explorar prácticas de enseñanza y comunicación en propuestas de educación no formal habilitantes de inclusión educativa. A tal fin tomamos en consideración el trabajo que realiza el GRUPO DAR abocado a desarrollar propuestas que incluyen diferentes actividades educativo-recreativas.

Propusimos describir dichas propuestas con la intención de identificar formas de enseñanza y herramientas comunicacionales que posibiliten la inclusión educativa.

Alcanzar estos objetivos fue posible a través de un diseño metodológico de tipo cualitativo, las técnicas utilizadas fueron el análisis documental de las propuestas desarrolladas, entrevistas a quienes las llevan a cabo y a algunos participantes.

Hablar de inclusión pone sobre la mesa de debate la existencia de exclusión, esta última categoría alude a quienes quedan afuera, los expulsados de un adentro, la no presencia, los que no cuentan, los rechazados. Sin desconocer esta polaridad, nos enfocaremos en acciones que intentan constituir lugares abiertos, que invitan a estar con otros, a ingresar a un mundo de experiencias que tal vez “dejen huella” y aminoren situaciones de exclusión o de no accesibilidad.

Como futuras comunicadoras y docentes, egresadas de una universidad pública, sentimos la responsabilidad social de colaborar en la identificación, descripción de tales experiencias, de sus prácticas pedagógicas y sobre todo comunicativas, aportando una mirada-perspectiva que implica el reconocimiento de lo diverso y de lo múltiple: diversas situaciones, formas, ritmos y estrategias. En palabras de Washington Uranga, asumir que “la comunicación ofrece herramientas para leer e interpretar los procesos sociales, actuando de manera complementaria con otros campos y disciplinas de las ciencias sociales” (2008: 4), contribuyendo a la comprensión de los procesos colectivos de comunicación que se generan en el aula y su incidencia en la integración e inclusión de los estudiantes en el acto de aprender, ya que la educación inclusiva requiere de cambios en la aproximación a las diversas características de los estudiantes y en las prácticas educativas, pero ante todo en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas.

La comunicación es un recurso valioso que puede dar lugar a procesos de transformación en la medida que propicie prácticas educativas participativas y promueva aprendizajes significativos, ello implica sostener una perspectiva comunicacional dialógica (Kaplún, **2002**) que supone recrear las formas de enseñanza y de aprendizaje en los espacios áulicos. Consideramos que la

comunicación aporta elementos valiosos para dicha recreación, ya que toda acción educativa conlleva un proceso comunicativo, de intercambio entre dos o más personas, en este sentido, desde el campo de la comunicación se puede generar otros instrumentos y estrategias para la inclusión educativa de todo el alumnado, contribuyendo al fortalecimiento de sus experiencias de aprendizaje.

Mario Kaplún (2002) expone:

...La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos.... Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria (p.58).

Este autor enfatiza la dimensión interactiva que conlleva todo acto de comunicación. Luis Ramiro Beltran (2012) coincide con esta visión y agrega el rasgo democrático, en el sentido de reconocer la paridad existente entre las personas así como la voluntad y libertad de comunicarse. Este autor describe a la comunicación como un “proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación” (p.71).

El aprendizaje se apoya en prácticas comunicativas bi/multidireccionales, se sostiene en el marco de interacciones entre unos y otros. El aprendizaje se despliega a partir de la acción que realiza el sujeto frente a lo “comunicado” y no a partir de la recepción pasiva de información. Hoy se sabe que no se aprende de ese modo, en esta acción se producen mecanismos de interpretación que se activan en cada persona. Llevado al contexto de las prácticas de enseñanza es deseable que la comunicación propicie un diálogo democrático que prepare/entrene a los estudiantes a aprender a través de prácticas liberadoras/ emancipadoras y a participar en diferentes ámbitos contribuyendo a aprender a ejercer la ciudadanía.

Por consiguiente, interacción, diálogo, libertad, son características que abren infinitas posibilidades para el campo educativo, tanto formal como no formal.

El arte también es un recurso valioso en la medida que posibilita procesos de transformación. Haremos foco en ello ya que los proyectos que desarrolla el GRUPO DAR lo incluye claramente.

El arte en sus múltiples lenguajes ofrece oportunidades de ingresar a otros mundos posibles, mirando, observando, creando y recreando tales mundos. Además permite poner en juego formas complejas de pensamiento, desarrollar la capacidad de utilizar y crear símbolos (Gardner, 1994). Este autor considera que los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes. Desde este enfoque, “la habilidad artística humana se considera una actividad de la mente, una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas simbólicos” (Gardner, 1994, p. 30). El GRUPO DAR como se presentará en este trabajo, muestra que esto no es una utopía, es algo que no es imposible de realizar.

En síntesis, a partir de las perspectivas teóricas sugeridas, analizamos propuestas educativas no formales que se esfuerzan por promover la inclusión a través del arte como las que lleva a cabo el grupo en estudio. Consideramos que dichas propuestas permiten repensar las modalidades de trabajo pedagógico, las formas de mediación, sus instrumentos, estrategias o herramientas de comunicación, que aportan al enriquecimiento de la enseñanza y de las experiencias de aprendizaje.

La tesina consta de ocho apartados. Luego de esta introducción, en el apartado 2 presentamos nuestro objeto de estudio, los interrogantes iniciales y los objetivos tanto generales como específicos.

En el apartado 3 nos referimos a las cuestiones de orden metodológico, el enfoque de investigación adoptado, las técnicas de relevamiento de información, así como las dimensiones de análisis.

El apartado 4 da lugar a nuestro marco teórico-conceptual. Nos referimos a la inclusión educativa y su vinculación con la idea de diversidad, la enseñanza y comunicación en la educación inclusiva, la relación entre educación, enseñanza, comunicación, el lugar del comunicador en los procesos educativos, el arte en tanto habilitador de la inclusión.

Respecto del apartado 5, planteamos qué se entiende por educación no formal y se describe el GRUPO DAR, en tanto una experiencia interesante sobre este tipo de educación.

El apartado 6 consiste en dar cuenta de los resultados en relación con las dimensiones formuladas: propuestas educativas en contextos de educación no formal en el marco del Grupo DAR, posicionamiento sobre la inclusión educativa, prácticas de enseñanza y de comunicación.

Luego en el apartado 7 exponemos la discusión de los resultados a partir de articularlos con nuestro marco teórico.

Finalmente presentamos las conclusiones finales de la tesina con nuestras interpretaciones y recomendaciones que pensamos como futuras comunicadoras y futuras docentes.

2- PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

Nos propusimos indagar la inclusión educativa en propuestas de educación no formal.

Partimos del interrogante: ¿De qué manera inciden las prácticas de enseñanza y de comunicación en el marco de una propuesta de educación no formal en la inclusión educativa? ¿En qué puede contribuir la comunicación en procesos de inclusión, qué herramientas o estrategias aporta?.

De estos interrogantes surgen los objetivos de nuestro trabajo. A nivel general planteamos explorar prácticas de enseñanza y comunicación en propuestas de educación no formal habilitantes de inclusión educativa. Nos interesa analizar relaciones, incidencias entre dichas prácticas y la inclusión.

Propusimos llevar a cabo esta tarea en propuestas de educación no formal, asumiendo como supuesto que estos contextos desarrollan formas y estrategias de enseñanza y comunicación alternativas a la que encontramos en la educación formal, tal vez más participativas y que posibilitan mayor inclusión educativa.

Hemos seleccionado como experiencia de educación no formal la que viene desarrollando un grupo de personas -comunicadores, profesores y psicólogos- denominado “GRUPO DAR” ubicado en barrio Ferreyra, Zona Sur de la ciudad de Córdoba, quienes vienen trabajando con niños, niñas y adolescentes desde 2006 hasta la actualidad, abocado a desarrollar propuestas que incluyen diferentes actividades educativo-recreativas.

Procuramos describir dichas propuestas con la intención de identificar formas de enseñanza y herramientas comunicacionales que posibiliten la inclusión educativa.

Esta preocupación se traduce en los siguientes **objetivos específicos**:

-Describir las propuestas educativas desarrolladas por el Grupo DAR identificando objetivos, contenidos, actividades, metodologías.

-Identificar significados/posicionamientos en torno a la inclusión educativa y su vinculación con las prácticas de enseñanza y comunicación en el marco de las propuestas educativas que lleva a cabo el GRUPO DAR.

- Identificar prácticas de enseñanza y comunicación en el contexto de educación no formal que posibiliten la inclusión .

Nuestro planteo central de la investigación es cómo abordar la realidad, partiendo de que no existe una realidad unívoca, sino que la realidad es recortada, y por lo tanto construida según intereses, paradigmas y supuestos ideológicos que forman al investigador. En consecuencia, todo objeto de estudio está situado históricamente y está atravesado por relaciones de poder, por ende la realidad nunca está acabada sino que está en constante devenir y en conflicto.

Nuestro trabajo se basará en un tipo de investigación descriptiva. En Ciencias Sociales no corresponde entender a las teorías como universales o doctrinas que se pueden asimilar en diversas situaciones. Las investigaciones teóricas están íntimamente ligadas con los contextos sociales de producción de las mismas.

3.1 Enfoque de la investigación

El trabajo se inscribe en el marco de los enfoques cualitativos-interpretativos para los cuales el objetivo de la investigación es describir, comprender, analizar las complejas relaciones implicadas en la problemática a estudiar, en este caso, la inclusión educativa en propuestas de educación no formal a partir de describir y analizar las prácticas de enseñanza y de comunicación que dichas propuestas promueven.

3.2 Técnicas de relevamiento de información

El acceso a los datos que nos permitieron alcanzar los objetivos se realizó a partir de dos técnicas: el análisis documental y entrevistas. Lamentablemente no se pudo incluir observaciones de los talleres que se venían desarrollando como se tenía previsto debido a la suspensión de las actividades presenciales resultantes del contexto de pandemia que vivimos mundialmente.

El análisis documental resulta una fuente muy valiosa de datos cualitativos ya que permite “entender el fenómeno central de estudio...le sirve al investigador conocer los antecedentes de un ambiente...” (Hernández Sampieri, 2014, p. 415). En nuestro caso, analizamos una serie de documentos que el GRUPO DAR ha producido desde su origen, entre estos documentos se encuentran ponencias, artículos publicados, proyectos y planificaciones de las actividades que desarrolla el grupo. El análisis de estos materiales ha posibilitado conocer en detalle el origen del grupo, sus propósitos educativos, las formas de trabajo, los talleres que realizan, entre otras cuestiones. Dichos documentos nos ayudaron a contextualizar las prácticas educativas y comunicativas que nos interesa explorar y describir.

Por otra parte, la entrevista es una estrategia para hacer que la gente “hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley 1979:9). Esta técnica nos ha permitido conversar e intercambiar información sobre las propuestas, las experiencias transitadas, los posicionamientos en torno a la educación, las maneras que el GRUPO DAR trabaja a fin de poder extraer significados claves en relación a nuestro objeto de estudio, desde la perspectiva de quienes lo coordinan.

Se realizaron entrevistas a dos miembros de este grupo. Una de ellas, Ana Núñez, fue quien junto con otros compañeros de la Universidad Nacional de Córdoba pensaron crear el espacio para los niños, niñas y adolescentes. La otra persona entrevistada, María Eugenia Bellone Cecchin, es quien actualmente está en el espacio y sigue con los talleres. Pensamos en ellas para ver cómo el Grupo fue creciendo, mutando o incluso cambiando objetivos a medida pasaban los años.

Las entrevistas se llevaron a cabo a través de un cuestionario abierto que fue enviado por whatsapp y respondido a través de audios y/o de forma escrita. La utilización de este medio de comunicación fue necesario debido a las restricciones ocasionadas por la pandemia.

Este cuestionario apuntó a indagar los siguientes aspectos:

-Origen del Grupo DAR y su denominación.

- Significados/posicionamiento en torno a la inclusión/ pensamiento ideológico del grupo.
- Objetivos del grupo, cambios de rumbo.
- Metodología de trabajo: estrategias/herramientas en relación con la inclusión. Diferencias respecto de la educación formal.
- Experiencia personal de su participación en el grupo.
- Valoración de las prácticas educativas inclusivas.
- Percepción de cambios en los participantes.
- Formas de inclusión en el sistema educativo.
- Metas a futuro.

Respecto del análisis de los datos, no se utilizó un esquema previo sino que en función de la información obtenida se fueron definiendo las dimensiones, lo cual nos ayudó a hacer foco en lo que nos interesaba conocer y describir. En el siguiente cuadro presentamos las dimensiones y su definición.

Dimensiones	Definición
•Propuestas educativas en context de educación no formal	Proyectos y actividades educativas del GRUPO DAR con foco en sus componentes didácticos: objetivos, contenidos, metodologías.
•Inclusión educativa posicionamiento	Significados y perspectivas que tienen los entrevistados en relación a la inclusión educativa.
•Inclusión educativa: prácticas de enseñanza y comunicación	Las formas de intervención didácticos y comunicativos consecuentes de inclusión.

4- MARCO TEÓRICO

4.1 La inclusión educativa

La educación inclusiva requiere un amplio reconocimiento y compromiso por parte de los gobiernos, que se traduzca en responsabilidades específicas para las distintas instituciones y departamentos gubernamentales. La educación inclusiva implica la introducción de una base común e integral de legislación, políticas públicas, estrategias, apoyos y servicios para construir la cultura, el entorno y el compromiso necesarios para eliminar las barreras a la educación de calidad para todos los niños y niñas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014:7).

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ejemplo, discapacidad, etnia, género, entre otras). El concepto de subjetividades es utilizado para complejizar la idea de constitución de sujeto desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así, los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan desde identidades móviles y transitorias (Rose, 1999).

La inclusión educativa es un concepto asociado a la idea de derecho: la educación entendida como un derecho universal, que como tal, se aplica a todos los seres humanos.

Varios instrumentos internacionales, entre ellos la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño afirman los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación.

El Comité de los Derechos del Niño de la Argentina, en una de sus sesiones lleva a cabo en junio de 2018 destaca que el Estado debe garantizar la igualdad de acceso a la educación de todos los sujetos. Para ello es necesario contar con un curriculum inclusivo lo cual supone que las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, deben estar claramente representadas y expresadas en él, así lo planea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **(UNESCO, 2004)**

En consonancia con estos principios, la educación inclusiva es reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la accesibilidad de la educación para todos y todas.

El término inclusión se ha cotidianizado en muchos de los escenarios de la vida social como el legislativo, el de la salud y el de la educación. Con él se busca reducir la exclusión social que niega las posibilidades de participación de todos y todas sin importar las diferencias culturales o de nivel socio económico: “El fenómeno de la exclusión social es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo”. (Echeita y Sandoval, 2002, p. 32).

Se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Porter y Stone, 2000). Éstas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada

educando (Porrás, González y Acosta, 2005), de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, con el fin de fomentar su progreso académico y personal.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad de asegurar que para aquellos grupos que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad socio educativa se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Echeita y Mel Ainscow, 2010)

Comprender el fenómeno de la exclusión educativa no solamente es necesario, sino que resulta imprescindible para entender la naturaleza y el verdadero sentido de la educación inclusiva, cuyo objetivo implica dos procesos antagónicos e interrelacionados (Echeita, 2008; Parrilla, 2002): Por un lado, incrementar la participación de los alumnos y por otro reducir su exclusión de las escuelas y comunidades.

En síntesis, la educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes, es por lo tanto, un ideal hacia el cual tiende la política educativa y constituye un desafío sumamente complejo para toda la comunidad. (Blanco, 2015).

Por lo tanto, el actual paradigma de educación inclusiva promueve el derecho a la escolarización y a la plena participación de los niños, niñas y adolescentes en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema. Este paradigma propone un sistema educativo con escuelas que renuncian a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación. En otras palabras, es necesario construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin

discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo, puedan acceder al aprendizaje con equidad.

En efecto, es importante resaltar que la inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que se adapten a los sistemas y estructuras existentes, implica “transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos” (Saleh, 2005:16). En este sentido, la inclusión implica un respeto absoluto por la diversidad, donde la responsabilidad de romper barreras sociales y arquitectónicas le compete a toda la población. Lo anterior supone un sentido profundo de solidaridad, al respecto, Saleh agrega que la inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles. Por consiguiente, la inclusión, como ideología colectiva, requiere considerar el punto de vista y experiencias de todas las personas implicadas. En esta línea, Echeita (2007) explica que:

La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, “participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices. (p.14).

Por ende, supone una participación activa, no reducida al estar en los espacios educativos, sino que permite formar parte de un proyecto pensado y elaborado colectivamente. Un proyecto que considera a los sujetos en su particularidad, su singularidad y que atiende necesidades, rasgos, trayectorias y condiciones de vida. Así lo señala Torres (2001) cuando sostiene que la participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extraescolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global.

Asimismo, la educación da lugar a procesos de socialización, en tanto, se incorporan reglas y normas que asisten a la convivencia, un estar y ser en común. Las normas son construcciones sociales, hoy se propone que haya acuerdos, en los contextos escolares, se propicia la producción de acuerdos de convivencia en la que participan los estudiantes conjuntamente con los docentes. Esta posibilidad contribuye a que las personas aprendan a vivir democráticamente, a ejercer sus derechos no solo como estudiantes, sino también como ciudadanos. Las prácticas de participación, de inclusión no sólo permite acceder a la educación formal y alcanzar buenos rendimientos escolares, además prepara para la vida más allá de la escuela.

Inclusión-diversidad

La única aceptación posible es la de reconocer al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreductible...Y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen, aunque dispersas, aunque disímiles. (Skliar, 2002)

La inclusión exige reconocimiento de la diversidad, asunto que ya hace tiempo se plantea como una de las tantas condiciones humanas. **Lévi Strauss** (citado por LLobera, 1975) así lo expuso, la diversidad es un “hecho”, un fenómeno, algo que no ofrece dudas y que conforma la vida de la humanidad. Las sociedades, las culturas, las comunidades, las personas difieren entre sí y varían de acuerdo al tiempo y al espacio.

Es importante saber que todos los seres humanos somos diferentes; eso es un hecho y una realidad irrefutable. Ciertamente es que, como individuos de una misma sociedad, compartimos una misma lengua y más o menos las mismas costumbres, es decir la misma cultura que nos identifica. Sin embargo, esto no significa que nuestra lengua sea la única, ni que nuestras costumbres lo sean. Es más, somos diferentes aún dentro de nuestros grupos más íntimos, aquellos de los cuales nos sentimos pertenecientes: siempre hay alguien más activo que el resto, el de carácter fuerte, el obsesivo con los detalles, el que por lo general está siempre dispuesto a conciliar, el que por el

contrario prefiere la disputa, etc. En efecto, es esta alteridad la que nos impulsa al crecimiento. A pesar de que la diversidad es necesaria para el crecimiento nos cuesta, a veces, aceptar lo diferente.

Nos interesa recuperar el análisis que realiza Levi Strauss (2011) en relación con las actitudes que los hombres han tenido históricamente frente a la diversidad, cómo han reaccionado frente a este fenómeno, en este sentido analiza tres tipos de actitudes. La primera es una actitud más generalizada, a nivel del sentido común, es la etnocéntrica que consiste en rechazar las formas culturales, morales, religiosas, sociales, estéticas que están más alejadas de aquellas consideradas más comunes. Otra actitud típica es la del relativismo cultural presente en los sistemas religiosos, filosóficos y en Declaración de los Derechos del Hombre, en los cuales se proclama la igualdad natural entre todos los hombres, fraternidad y el respeto mutuo en el cual deben convivir.

La última actitud es la actitud evolucionista-cultural, la cual proclama la diversidad pero en los hechos aunque en su teoría, la suprime y la torna aparente ya que trata las diferentes culturas como etapas de un desenvolvimiento único que, partiendo del mismo punto, debe converger en el mismo fin (actitud desprende de teoría evolucionista).

Entonces, del análisis de las tres actitudes este autor saca otra conclusión: la diversidad cultural es variada no sólo por las diferentes formas sino también en función de las distintas miradas. Es decir, afirma que lo que se ve como diverso dependerá de la posición en la cual se sitúe el que está mirando, el observador.

Estos tipos de posiciones darán lugar mucho más adelante a la suposición de la existencia de jerarquías planteándose que ciertas “diferencias” son consideradas como carencia o déficit.

Agregaremos otra actitud posible que tiene que ver con borrar las diferencias y volverlas invisibles, muchas veces bajo la pretensión de igualdad se esconde el no reconocimiento, negación de lo diverso.

Esto quiere decir que, es fácil entender que la cuestión de la invisibilidad no es algo innato; es una manera de ocultar lo que no responde a los cánones establecidos. Renzo Cáceres se refiere a la invisibilidad de los espacios urbanos, idea que nos permite advertir sobre este asunto, cuando plantea la existencia de lugares informales, ilegales o irregulares, aquellos destinados a sectores pobres de la sociedad. El paisaje urbano “invisibilizado” “es el que se encuentra alejado, aquel que no responde a normativas urbanísticas (Renzo Cáceres, 2016, p.44)

Esta noción de “invisibilidad” nos parece interesante ponerlo en relación a las comunidades y sus integrantes. En el terreno escolar, lo invisible se manifiesta en propuestas educativas que parten de la suposición que todos los niños, niñas, jóvenes por integrarse a un grupo étéreo comparten intereses, gustos, trayectorias, experiencias. Cuestión que dio a lugar a currículos homogéneos y prácticas educativas que no tomaban en cuenta las diferencias, en cierto sentido, éstas son invisibilizadas. Esta perspectiva expresa un profundo desconocimiento de la diversidad de identidades, de las lógicas particulares de construcción de significados, y por lo tanto una imposibilidad de establecer puentes entre las diferencias de cada uno que la misma sociedad resalta, como diferente.

Podría decirse que una de las razones de los fracasos escolares o desventajas educativas tengan que ver con esta desconsideración, en general la sufren mucho más quienes provienen de sectores vulnerables.

A partir de esta perspectiva es oportuno repensar el concepto de cultura e identidad como construcciones homogéneas y estáticas. La cultura es un conjunto de significaciones y no es en los objetos o comportamientos que podemos describirla sino en las significaciones atribuidas al uso de tales objetos, las interacciones, las producciones y los comportamientos. La cultura se vive y se reelabora desde la propia experiencia. Desde el momento en que podemos incluir en nuestra perspectiva, en nuestras miradas la diversidad (“lo diferente”), puede aparecer la consideración de un “otro” con el que nos “enriquecemos”, y re configuramos.

Por lo tanto, la diversidad aporta riqueza, a través de formas, miradas, perspectivas, maneras de ser y hacer. La educación puede contribuir a integrar lo diverso, no sólo reconocerlo, incorporarlo en sus propuestas y prácticas, en otras palabras, la diversidad genera una condición favorable para la inclusión siempre respetando a ese “otro diferente”.

La perspectiva de la educación inclusiva considera la diversidad desde un punto de vista más amplio, al postular que todos los seres humanos presentan motivaciones, intereses y modos de aprender distintos. En efecto, la cuestión de la diversidad abre la posibilidad de un “tercer espacio”, que cuestiona a toda autoridad considerada como única organizadora de sentido.

La diversidad, entonces, implica:

- Movimiento y multiplicidad.
- Anulación de lógicas que intenten reducir todo a lo mismo.
- Reconocimiento de que no hay representaciones privilegiadas de la realidad (verdades únicas).
- Aceptación a vivir en el terreno de las intersecciones culturales.
- Rechazo a todo fundamentalismo.
- Consideración de la identidad plena como una ficción.
- Rechazo a la actitud compasiva frente al distinto, al que intentamos re instalar en la órbita de los valores legitimados.
- Negociación interpersonal que abre una zona de diálogo.
- Conocimiento e interpretación de las diferencias, de modo que podamos dialogar con ellas.
- Armado de tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales.

Celebrar las diferencias no significa desconocer las desigualdades, ya sean de condiciones de vida, de poder, es decir, las brechas (injusticias). Es necesario, en efecto, una sociedad pluralista que, a diferencia de una sociedad meramente plural, esté basada en la creencia de que la diversidad es valiosa y no un mero hecho con el que se debe convivir. Esto es, que las identidades culturales

diversas son relevantes para el conjunto de la sociedad. Ahora bien, la profundización de las brechas pone en riesgo el tejido social pues es en la práctica de los derechos (derecho a tener y poder acceder a buenas escuelas, un sistema de salud completo, un trabajo digno) que se juega el verdadero estatus de ciudadano y la condición de la pluralidad.

Una educación en la que se acepten y valoren las diferencias, es una escuela que potencia el desarrollo de todos, para todos y para cada uno.

4.2 Enseñanza y comunicación en la educación inclusiva

Acerca de la enseñanza, posicionamientos en la actualidad :

sería indispensable replantear los objetivos de un programa de enseñanza que sintonice con una concepción más amplia de educación orientada a llevar a cada persona a “descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación” (Delors y otros 1996:96).

La enseñanza es una práctica cuyo sentido es promover aprendizajes, en los sistemas educativos dicha práctica se produce en el marco de un proyecto educativo con objetivos y metas establecidas. Existen distintas formas de proponer la inclusión en los espacios educativos de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada alumno. Lo que siempre se requiere es flexibilidad por parte de los profesores. Flexibilidad en los tiempos que cada uno tenga para la enseñanza y el aprendizaje y flexibilidad en la forma en la que se presentan los contenidos (Arnaiz 2003 y Moriña 2002).

En la actualidad se considera que enseñar no se limita a la transmisión del saber acumulado que se hace de una generación a la otra y el aprender no implica la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, ambos giran alrededor de la comprensión del mundo, de los

objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común. El enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento global.

En otras palabras, no sólo importa lo que se enseña, se sabe que además las formas/modos de enseñar producen un impacto en el aprendizaje. Cuestión que muy claramente plantea

Fernández Enguita (1990) cuando se interroga: “¿por qué dar tanta importancia al contenido de la enseñanza y tan poca a la forma en que se transmite, inculca o adquiere ese contenido?” (p.152)

Además, es necesario dilucidar el sentido de lo que se enseña, según expone **Rita Segato (2018)**, éste sería entretener el pensamiento con la vida a través de erosionar lo establecido, des-ceremonializar las prácticas, desestructurar los modos de relación con el otro, desmontar los dispositivos de captura y repetición y ser un poquito desobedientes. Se acuerda que desde esta perspectiva es posible dar lugar a la inclusión.

Lo que importa, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica). Implica un proceso orientado al desarrollo personal, donde el sujeto simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona (**González, 1995**). En este mismo sentido, este autor afirma que el crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de la autoestima, de la seguridad personal y los intereses; así como de la capacidad para comunicarse.

Según los planteos de los autores citados, lo que las y los estudiantes necesitan no es sólo ni únicamente datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro, interpretar fenómenos y extraer hipótesis explicativas posibles del mundo circundante. Por consiguiente, se valora la participación activa del sujeto en el proceso educativo ya que sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando, se llega realmente al conocimiento.

Asimismo, se insiste en promover el desarrollo de las facultades críticas y la capacidad para realizar juicios reflexivos mediante el aprendizaje del análisis y la comprensión de las propias circunstancias de la vida y valorar las propias posiciones en comparación con las de otros individuos y grupos. Aprender estas habilidades consiste, hasta cierto punto, en utilizar técnicas y formar las capacidades de observación analítica; pero también consiste en tener la suficiente confianza para poder cambiar de posición en particular, para mirarse a uno mismo de forma crítica y tolerar las ambigüedades y contradicciones personales y sociales.

Hoy se enfatiza la dimensión social de los procesos educativos. Hace tiempo así lo exponía Lev Vygotsky (citado Ojalvo, 1995), la educación es un proceso social, dialógico, de interacción entre personas. Como representante del paradigma socio-histórico cultural, Vygotsky propone comprender el aprendizaje como una actividad social y no sólo como un proceso de realización individual. Entiende que la formación de la personalidad del educando, la adquisición de conocimientos y la apropiación de la cultura tiene lugar a partir de las interacciones que se producen en la escuela y en la clase, de los tipos de actividad que en ellas se desarrollan, en el seno de determinado contexto social, histórico, institucional, que condicionan los valores e ideales de la educación. También, destacó el estrecho vínculo entre pensamiento y lenguaje, entre el desarrollo intelectual y la palabra. Se entiende así, que el lenguaje no se desarrolla fuera de la sociedad, sino que es un producto de la actividad humana. En otras palabras, una práctica social no puede pensarse en el desarrollo de la consciencia, y, en general, de la personalidad humana fuera de los nexos sociales, de las relaciones entre los seres humanos. La función principal de los signos es la comunicación, ellos permiten la mediación interpersonal y el establecimiento de vínculos sociales entre los seres humanos.

Es decir que, la educación, en sus concepciones actuales, supone la elaboración conjunta de significados y sentidos. Vygotsky enfatiza la necesidad de lograr que los contenidos sean no solo "significados" para los alumnos, sino que adquieran un "sentido personal" para los docentes. Dubet (2006) plantea en este sentido, que la legitimidad de los docentes no es estrictamente técnica e

instrumental, sino que se debe a los valores con los que se identifican. Según este autor, "causar el gusto por el saber, hacer que cada niño desarrolle sus posibilidades, expandir la autonomía y el espíritu crítico son a la vez principios y objetivos que llevan a separarse de la disciplina y las nociones por enseñar como factores excluyentes". En consecuencia, "conviene privilegiar la "relación" con cada uno de los niños y las actividades expresivas de la clase". (2006:126).

El acto de enseñanza da lugar a un encuentro entre quien enseña y quien aprende. En este encuentro se va construyendo un vínculo que puede dejar marcas profundas. Las formas de interacción y vinculación pueden promover u obstaculizar prácticas inclusivas. Al respecto resulta interesante la idea de Prieto Castillo en relación al quehacer de la educación, según este autor, "trabaja en contra del abandono" (2004, p. 40): "abandono como el dejar librado a alguien a sus propias fuerzas cuando éstas son insuficientes cuando apenas se están afirmando...dejar a alguien con pocas o nulas defensas en un océano de incertidumbre social...de no ofrecer alternativas ..." (p.40-41).

Los planteos expuestos hasta aquí son consistentes con una pedagogía que hace foco en la construcción de saberes que permitan la formación de sujetos no sólo a través de los conocimientos formalizados, también "por el arte, por el juego, con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres" (Prieto Castillo, 2004, p. 38). Asunto que abordaremos más adelante.

4.3 Educación, enseñanza, comunicación

Educación, enseñanza, comunicación, indudablemente son procesos inseparables, ya que cualquier hecho educativo requiere mediaciones comunicativas y no hay situación comunicativa que no tenga una influencia educativa.

Alonso, A. C. (1988), Ojalvo, V. (1995), Fernández, A. M. (1996), Márquez, J. L. (1996), Ortiz, E. (1997), Kaplún, M. (2000), Soto, M. (2004), Prieto Castillo (2011) enfatizan la

articulación entre la educación, la enseñanza y la comunicación. Como expresa Prieto Castillo (2004), los docentes son seres de comunicación, este autor se refiere no solo a la “comunicación de conocimientos”, ahonda en cuestiones mucho más profundas, en la dimensión humana de esta práctica.

Proponemos recuperar algunas ideas de Prieto Castillo que ayudan a comprender esta visión humana de la comunicación en las situaciones educativas. En un texto escrito en el año 1995 titulado “Comunicar por palabras e imágenes” retomado en una publicación posterior¹ plantea una serie de propuestas en relación con la comunicación. En primer lugar, expone que comunicar es ejercer la calidad del ser humano.

Cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa condición (Prieto Castillo. 2004:51). Asimismo comunicar es expresarse, la expresión por el rostro, por la palabra, por el cuerpo, es un acto de creación.

El interactuar, es relacionarse, es gozar, encontrar placer a través del movimiento, la danza, la música, el teatro y a través de ello proyectarse, extender el propio ser y afirmarse. Comunicarse es sentir y sentir a los demás. Cuando hablo, cuando me expreso, cuando dejo correr mi palabra, mi música, mis imágenes, me siento a mí mismo...y a la vez siento a los demás que responden a mi palabra, gestos, ritmos, imágenes (Prieto Castillo 2004.53)

Entonces comunicar es abrirse, abrirse al mundo desde cada historia, memoria, saber, miedos. Es apropiarse de uno mismo, qué significa ser dueño de las propias posibilidades.

La dimensión humana y social de la comunicación la podemos observar en los planteos de María Cristina Mata (1985), para ella la comunicación representa “espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido... espacios donde cada quien pone

¹ Nos referimos al libro “la comunicación en la educación”

en juego su posibilidad de construirse con otros” (Mata, M.C., 1985). En los espacios educativos cobra mucha fuerza esta perspectiva: “quien enseña aprende al enseñar, quien aprende, aprende al enseñar” (Freire, 2003, p.40) a través de la comunicación se puede provocar diálogo, intercambio, la oportunidad de expresarse y ser escuchado, de compartir saberes, de alcanzar un aprendizaje entre todos. Sólo así es posible dar lugar a la inclusión a través de una práctica comunicativa “dialógica” que reconoce “la presencia y de educandos y educadores” (Freire, P, 2003, p.33).

La comunicación puede ser una práctica de emancipación, posibilita el acceso a la cultura y a la comprensión del mundo. La comprensión es esa zona de posibilidades que se abren al hombre y para el hombre en el mundo. Esas posibilidades tienen un doble sentido (si seguimos a Freire) la posibilidad de lectura de esas posibilidades y la posibilidad de escritura de esas posibilidades. La comprensión, entonces, además de tratarse de una compleja forma de leer la situación del yo en el mundo, es la apertura a un poder: al poder de actuar y transformar, y detrás: el poder ser autónomo como postulado imprescindible de todo proceso político. (Huergo, 2011, p. 24-25).

No hay duda de que una clase es por excelencia un lugar de comunicación: “toda acción educativa, aun aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo...Un buen educador también necesita comprender este proceso”. (Kaplún, 1998, p. 6)

Este autor propone un análisis de los procesos comunicativos en los contextos educativos, sostiene que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (Kaplún 1998 p.11). A partir de esta premisa, propone tres modelos de educación: dos exógenos en donde se toma al educando como objeto, y uno endógeno donde se toma al educando como sujeto. En el primer modelo exógeno, la educación pone énfasis en los contenidos y se corresponde con el modelo de comunicación “bancario” lineal, en el cual un emisor envía un mensaje a un receptor que lo recibe pasivamente y lo interpreta; el segundo modelo exógeno pone énfasis en los efectos, correspondiéndole un modelo de comunicación persuasiva en donde al modelo “bancario” lineal se incorpora el proceso de retroalimentación por parte del receptor, es decir, una devolución del mensaje recibido. El otro modelo exógeno otorga importancia

a los efectos, se pretende provocar una respuesta del educando a partir de conductas prescriptivas, a través de la persuasión, se lo concibe como educación manipuladora. Por el contrario, en el modelo endógeno la educación pone énfasis en una comunicación dialógica, participativa. Se intenta que el alumno/a desarrolle un espíritu crítico mediante el descubrimiento y la elaboración de la información. El alumno/a debe reflexionar sobre lo que ocurre a su alrededor, trabajando siempre con sus compañeros/as. El compañerismo, la cooperación, la empatía y la solidaridad toman vital importancia, ya que importa lo que digan todos los estudiantes de un grupo – clase y no como seres individuales. El docente por su parte, tiene un papel de guía ayudará a sus alumnos y alumnas cuando estos lo necesiten, y por supuesto, la competencia de aprender a aprender se trabaja desde el primer momento. En este modelo se produce un feedback constante, igual que se enseña se aprende y viceversa por parte de docente y estudiante.

Las concepciones educativas actuales conciben el proceso educativo como un proceso comunicativo dialógico, donde deben prevalecer las relaciones horizontales entre docentes y discentes, y donde el alumno asume un papel activo y protagónico ante su propio desarrollo. En este proceso de intercambio se implica la personalidad de los sujetos en su integridad, es decir, se manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, lo inductor y lo ejecutor. (Amayuela, 2005)

Hoy resulta imposible no referirse a las nuevas tecnologías de comunicación o comunicación mediada por estas tecnologías, las mismas pueden habilitar accesos al mundo de la cultura y posibilitar/facilitar la construcción/producción de conocimientos, las llamadas TIC se consideran instrumentos de aprendizaje, son creadoras de nuevas fuentes y vías de acceso al conocimiento, así como también de nuevas relaciones y vínculos sociales. En otras palabras, pueden ser medios que posibilitan la inclusión, cuando están disponibles, cuando todos pueden beneficiarse de su contribución.

Estas nuevas tecnologías de la información y comunicación, deben suponer una meticulosa planificación y organización de los recursos que tenemos a nuestra disposición. Por lo tanto, independientemente de su potencial instrumental, son también medios y recursos didácticos, que

pueden ayudar a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje (Inglis 1999). En otras palabras,

“cualquier medio, es simplemente un instrumento curricular más, de manera que su posible eficacia no va a depender exclusivamente de su potencialidad tecnológica para transmitir, manipular e interaccionar información, sino también, y puede que sea lo significativo, del curriculum en el cual se introduzca, de las relaciones que establezca con otros elementos curriculares, y de otras medidas, como el papel que desempeñen el profesor y el alumno en el proceso formativo. Los medios son sólo un instrumento curricular más, significativo, pero solamente uno más, movilizados cuando el alcance de los objetivos y los problemas comunicativos a resolver, así lo justifiquen.” (Cabero, 1998, 1145).

El uso de diferentes formatos digitales permiten la construcción de diversos materiales de aprendizaje y a su vez orienta la búsqueda, la selección y el diseño de materiales que garanticen el acceso de todos los estudiantes. La tecnología colabora a que los materiales seleccionados o producidos sean accesibles para todos. El acceso de los estudiantes a los contenidos multimediales favorece en la práctica el concepto de multialfabetización, que amplía y enriquece las propuestas educativas tradicionales. Por lo que podemos decir que las propuestas educativas que incorporen nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden facilitar la atención a la singularidad y a las necesidades individuales de los estudiantes y potenciar motivaciones en el aprendizaje.

Las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para la interacción con la información no son sólo cuantitativas, sino también cualitativas en lo que respecta a la utilización de información textual y de otros tipos de códigos, desde los sonoros a los visuales, pasando por los audiovisuales. Además, la estructura sintáctica y semántica organizativa de la información puede presentarse de forma secuencial, lineal o en formato de hipertexto e hipermedia. Son de gran ayuda para presentar

de formas diferenciadas los contenidos, para crear entornos, para la simulación de fenómenos abstractos y complejos.

Con las nuevas tecnologías podemos crear entornos que faciliten que las personas puedan realizar la actividad formativa independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren situados,

“ofrece al estudiante una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que puede introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal de formación. En consecuencia, se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias.” (Cabero, 2000a, 26).

Posibilitan también crear sistemas de tutorización y la puesta en funcionamiento de actividades formativas colaborativas entre los estudiantes. Las nuevas tecnologías de la comunicación están evolucionando hacia sistemas más interactivos y participativos (Bartolomé, 1995)

La interactividad que permiten las TIC se produce no sólo con el material sino también con las personas. Ofrecen diferentes posibilidades para que el sujeto, en la interacción con el entorno social, pueda construir su propio itinerario formativo, adaptándolo a sus necesidades y eligiendo los sistemas simbólicos con los que desea actuar. Interactividad para poder estar conectado con diferentes participantes del sistema, tanto con el profesor como los estudiantes, favoreciendo tanto una comunicación horizontal como vertical entre todos los participantes. La interactividad es necesaria para no ser un mero receptor pasivo de información, sino activo en la construcción de los significados.

El potencial que tienen estos recursos ha sido aprovechado en las propuestas del GRUPO DAR.

4.4 El comunicador en espacios educativos

La principal condición del buen comunicador es saber escuchar, para ello hace falta desarrollar buena empatía, “pensar en el otro”.

Como señala Kaplun (2002), esta capacidad de «pensar en el otro» requiere pensar cómo formular su mensaje, de dónde partir, para que el interlocutor se reconozca en el mensaje y se identifique con él. Se pregunta cómo son sus destinatarios, qué problemas, qué inquietudes y qué características culturales tienen. Trata de ponerse en su óptica. Es un comunicador dialógico: procura dialogar, aunque sea a distancia...” (p. 88) es decir que, la función del comunicador en un proceso así concebido ya no es la que tradicionalmente se entiende por «fuente emisora». Ya no consiste en transmitir sólo sus propias ideas. Su principal cometido es recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas.

Cuando el mensaje es difundido, el sujeto colectivo puede reconocerse en él, identificarse con él, aun cuando no haya participado directamente en su producción; aunque sean otros actores y no él mismo quien está sobre el escenario dando vida a la historia. Él es de alguna manera coautor del mensaje (Kaplún, 2002). Podemos decir, entonces que la comunicación educativa debe construir puentes sociales para hacer llegar los conocimientos a todos y todas.

Además, Bustos (2011) dice que la comunicación es posible en tanto existe un conocimiento común entre los miembros de una comunidad que se precien de ser actores sociales competentes, es decir, capaces de comprender las acciones de otros y las propias además la comunicación puede ser entendida como puesta en común, como un proceso que requiere un conocimiento mutuo, el cual es simultáneamente causa y consecuencia del sentido (2011).

Entonces, una de las aspiraciones del comunicador es lograr que los sujetos produzcan mensajes propios para que puedan generar una observación, devolución, creación, nombrar las

realidades desde ellos mismos, teniendo en cuenta sus vivencias, sus sentires y sus puntos de vista. Es el mensaje propio un camino de expresión y de encuentro de realidades, un visibilizar lo que les ocurre. Esta perspectiva abre un nuevo escenario para pensarse, saber de qué se trata lo que ven, lo que escuchan y lo que sienten.

Entonces, el comunicador deja de ser el centro, el “emisor”, se corre para que la palabra circule, abre el juego a todos, habilita la producción de otros sentidos. En otras palabras, fomenta la participación activa, genera movimientos y acciones de inclusión, es un mediador y facilitador de procesos de interacción social.

4.5 La inclusión educativa a través del arte

Los lenguajes artísticos no son sólo recursos expresivos, ellos ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión, de comunicación y de percepción, contribuyendo al desarrollo cognitivo, personal y social de los seres humanos. La educación artística es vista como un espacio -experiencial situado- que no sólo se reduce a las técnicas o medios para enseñar, sino más bien articula una aproximación crítico-conceptual en la conformación del sujeto.

Proponemos abordar este asunto ya que muchas de las propuestas de educación no formal incluye actividades artísticas como es el caso de la que ofrece el grupo DAR.

Se entiende que el arte es una práctica socio-cultural (Geertz, citado por Augustowsky, 2017) como “sistema cultural” por consiguiente, la actividad estética se ubica dentro de un marco social y cultural más amplio que el arte mismo.

En esta línea de pensamiento, Howard Gardner, conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, señala que al igual que la ciencia y la matemática, las artes implican formas complejas de pensamiento. Entiende la cognición como la capacidad de utilización de símbolos. Considera que

los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes. Este enfoque, “[...] abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos: en las artes, en las ciencias y de hecho en todos los dominios de la actividad humana” (Gardner, 1987, p.60)

Se reconoce el potencial de la educación artística para la participación e inclusión. El acceso a la cultura y las artes es un derecho de todas las personas, esto forma parte de la construcción de la ciudadanía (Fica Carrasco, 2016) es decir la educación ciudadana se puede desarrollar desde muchas instancias, entre ellas las artes, estas áreas permiten desarrollar capacidad crítica, reflexiva en pos de transformar la realidad y las ideas, y de este modo, la emancipación (Fica Carrasco, 2016). Este autor expone “el rol de la educación artística es contribuir a la reflexión crítica de una subjetividad individual y social de los actores sociales para vivir en un estado de derecho y una sociedad democrática” (Fica Carrasco 2016, 14).

A la hora de pensar y vincular la inclusión al interior del campo de la educación artística, se establecen diálogos con –identidad(es)/subjetividad(es)–. Esto en palabras de Zemelman (1998) “se opondría a -verdades dadas- desde lo hegemónico como marco de referencia de la construcción del conocimiento”. (1998, 52).

El acento en el potencial de la educación artística para la participación e inclusión, es un área vital en la conformación del sujeto respecto de los imaginarios visuales y culturales como núcleo para un pensamiento crítico, que hace consciente la propia práctica pedagógica y apropiación del entorno participativo para la diferencia. Prueba de ello, son las consideraciones de Imanol Aguirre y Lucina Jiménez que dan cuenta de un desplazamiento conceptual al abordar los contextos de -diversidad cultural al interior de la educación artística- desde la perspectiva curricular, entendiéndose como: “la creación de un espacio público de vida democrática en lugar de entorpecer la” (Efland, 2003, p.79 en Rodrigues da Costa, 2005, 54)

Hace tiempo se plantea la necesidad de “educar la mirada” (Dussel, 2006) una formación que no apunta solo al intelecto sino que además se orienta a disponer sensibilidad, ética y estética. Se reconoce que esta formación colabora en la construcción de la ciudadanía, en inclusión educativa. En otras palabras, la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual constituye un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública (Orozco Gómez, 2002 citado por Dussel, 2006).

Ahora bien ¿Qué significa ver? ¿Qué es una imagen?, se pregunta Dussel (2006) y responde:

“la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (Dussel, p. 280)

Ver, mirar, observar, en el arte, “no es el paso previo a copiar, sino a metaforizar. La copia sería resultado del pensamiento lógico. La metáfora, del pensamiento intuitivo”. (Trozzo, 2017, p.20).

La visión humana tiene una historia personal, aprendemos a leer las imágenes casi al mismo tiempo que aprendemos a hablar en el proceso de socialización de los primeros años de vida. Pero también tiene una historia social, condicionada por las convenciones de cada cultura y cada época. En síntesis: La percepción visual es un fenómeno cognitivo y emocional, individual y colectivo (Augustowsky, 2017)

A través de la observación e interpretación de las obras y productos artísticos es posible incentivar la reflexión, en el que los participantes pueden enunciar sus opiniones, conocimientos, representaciones, los docentes los ponen en duda, los confrontan con información y se produce un intercambio que enriquece las ideas iniciales. Esto permite que el espectador asuma protagonismo en la construcción de significados. La interpretación de las obras es un intenso proceso reflexivo que las aborda en tanto representaciones socio –culturales, situadas en el más amplio de los sentidos; de esta forma al mostrar obras se ofrece una oportunidad para pensar críticamente en la cultura y en la sociedad. (Augustowsky, 2017, p.47)

El fin es que los estudiantes se apropien de los sentidos simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria. El vínculo “personal” con la obra es lo que les permitirá construir a los chicos y jóvenes sus propias interpretaciones y opiniones sobre la misma... que las actividades permiten al espectador re pensarse a uno mismo –individual y socialmente– a través de la obra de arte. (Augustowsky, 2017 p.48).

Mariana Spravkin (2017) expresa por su parte, que las acciones pedagógicas específicas que proponen las disciplinas artísticas son flexibles, integrales, están presididas por el alumno y centradas en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Según ella el arte permite que los niños y adolescentes se adentren en el territorio de lo humano en su diversidad, su riqueza, su polisemia; en contraposición a las prácticas reproductoras de la estereotipia cultural;

“ofrece la posibilidad de visibilizar las ideas y los productos de la imaginación; que permite construir significantes a partir del diálogo entre el lenguaje y la materia a la hora de crear imágenes, como así también la posibilidad de entrar en contacto y construir significados a lo hecho por sí y por otras personas”. (Spravkin 2017, p.64)

El reconocimiento de la polisemia y diversidad pone en cuestión la existencia de verdades dadas, modelos únicos y hegemónicos, y por el contrario, el arte abre a la creación de formas nuevas, a la sorpresa.

Los procesos comunicativos están siempre asociados a la praxis artística y a la educación artística, en tanto mediadores de una mirada acerca del mundo, a través de estos procesos es posible quebrar las “fisuras que son parte de una dinámica –inclusiva/excluyente–, la cual parcela la experiencia artística completa a la que tiene derecho ese –otro- a ratos construido como pasivo/dominable/colonizado, que aspira a ser reconocido como un igual en la diferencia”. (Gómez de la Errechea Cohas, p.52)

Por el contrario, ese otro forma parte de un trabajo colaborativo en la medida que también puede crear con otros, pueda discutir, dialogar, hacer. El arte tiene un componente técnico y estético, además de interactivo y colaborativo (Giglio, 2017). Desde esta perspectiva, la producción de objetos artísticos “se realiza a través de herramientas inclusivas que den capacidad de actuar y de aprender haciendo, diciendo, verbalizando, recitando, dialogando, expresando y discutiendo en el aula”. (Giglio, 2017, p.81)

En el contexto de una producción artística, como es el teatro y la literatura, la palabra y la escritura es un elemento primordial, pone en juego el uso de diversas estrategias lo cual tiene implicancias muy importantes en el desarrollo de la inteligencia. La palabra y escritura propia que habilita el arte hace a los alumnos más autónomos: “Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven y luego tomar distancia plasmando en un escrito lo reflexionado”. (Trozzo, 2017, p.20)

Estas creaciones en la infancia se caracterizan por ser principalmente lúdicas, se reconoce que las dramatizaciones como parte de un juego creativo, y que el juego es un elemento fundamental en el desarrollo de las personas, por lo tanto un derecho de todos, :

son necesidades que están profundamente ligadas desde su raíz, ya que es allí donde reside sincréticamente la creación infantil...el juego es un derecho fundamental de la

infancia y que responde perfectamente a la naturaleza motriz de la imaginación del niño. En todo juego que se propone una producción poética en acto, los niños desarrollan un alto grado de síntesis entre sus esferas intelectual, volitiva y emocional, sin que se preocupen por el resultado final. (Scovenna, 2017, p.30)

Teresa Colomer (2001), conocida por sus aportes en la enseñanza de la literatura, nos dice desde su aporte que el juego y el lenguaje representan el intento humano más fundamental para trascender el aquí y el ahora. Influenciada por el pensamiento de Jerome Bruner, recupera de este autor la idea acerca de que la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura, y también que nuestra vida sólo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas de los patrones de la vida comunitaria.

Colomer (2001) expone que:

Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (p.37).

Por ello, cuando decimos relatar, narrar estamos hablando de arte, es el arte de lo posible (Bruner, citado por Guilar Moisés, 2009). La fabricación de historias sobre algo y sobre nosotros mismos es parte de la identidad, “mediante las narraciones construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él” (Guilar Moisés, 2009,p.6).

5. INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL. EL GRUPO DAR

5.1 La educación no formal: caracterización

La denominación "Educación No Formal" surge a fines de la década del 60'. En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, P.Coombs- Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO plantea "un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares." (Trilla, 1996)

A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como "informal" y "no formal" para dar cuenta del "amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada." (Ibid.).

En 1973 Coombs, y en 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Llamaban Educación No Formal a "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños." (Ibid.).

Estas ideas sobre la educación contribuyeron a la reflexión sobre la necesidad de recrear las acciones educativas, abrir las puertas a la imaginación en las propuestas educativas, como caminos alternativos en sus medios y articulados en sus intencionalidades y contenidos.

El desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación para todos, durante toda la vida; más aún, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes en la acción y relación educativas.

La Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta

educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.

Esta visión concuerda con una nueva concepción más amplia de la educación debería;

“llevarnos a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nuestros lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados, para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser” .(Delors y otros,1996, 96)

En nuestro país, la actual ley de educación (LEY Nro. 26.206) hace referencia a la educación no formal. Es así que el artículo 112 dispone:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

1. a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
2. b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
3. c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los CUARENTA Y CINCO (45) días y los DOS (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

4. d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
5. e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
6. f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

5.2 Una experiencia de educación no formal: el Grupo DAR

El Grupo DAR (Grupo de actividades didácticas y recreativas para niños/as y jóvenes) nace en el año 2005 a partir de la inquietud de estudiantes de comunicación social de la Universidad Nacional de Córdoba de realizar una actividad en territorio que complemente la formación de la facultad.

La intención fue conformar un espacio de Educación Popular y desarrollar diferentes propuestas de educación no formal. Las mismas apuntan a brindar diferentes recursos para desarrollar la creatividad en niños y niñas del Barrio Ferreyra, localizado sobre ruta nacional 9 sur, camino a Pilar. Este barrio periférico es uno de los más antiguos de la zona, el cual fue edificado en la década del '50 durante la primera presidencia del general Perón, quien cede estos terrenos a trabajadores de las plantas fabriles que en ese momento se instalaron en la zona. Actualmente es un barrio habitado por familias de clase media obrera. Los colectivos de la empresa Coniferal, son los que pasan por el barrio, siendo el viaje desde el centro de la ciudad de aproximadamente 30 minutos de duración.

Responde a una necesidad, tal como expresa una de sus coordinadoras:

Un espacio extraescolar que fuera un espacio en el que se pudiesen alojar algo de todo aquello que ocurría en el barrio, que estaba pasando y que quedaba un poco librado puesto

que no había actividades extraescolares realizadas por ningún agente comunitario organizado. Es un espacio abierto, (abierto) a todas las formas de manifestaciones. (Ana Nuñez)

Las actividades se desarrollan en un salón cedido por la parroquia del barrio ubicado detrás de la parroquia Transfiguración del Señor sobre la calle Armas Argentinas, a una cuadra de la estación de servicio Shell y al frente del dispensario del barrio. Se trata de un salón de usos comunes perteneciente a la parroquia y donde funciona diariamente un comedor comunitario.

Pese a esta vinculación con la institución Iglesia, es importante aclarar que la propuesta del GRUPO DAR no está relacionada con el credo Católico, ni con ningún otro, tampoco tiene una orientación política definida.

Este barrio cuenta con una escuela primaria y una secundaria, construida recientemente en función del crecimiento poblacional de la zona, en la gestión de gobierno de De la Sota. A raíz de este crecimiento también tuvo lugar el emplazamiento del barrio Ciudad Ampliación Ferreyra, hacia donde emigraron los ciudadanos de las villas aledañas (Villa Los 40 y villa El Trencito).

Según consta en los documentos consultados brindados por los responsables del grupo, en la zona ningún proyecto destinado a la recreación y al esparcimiento de niños y adolescentes. Esta carencia fue la que llevó al grupo a darle forma a un movimiento que, valiéndose de la realización de actividades deportivas y culturales, enfocadas desde el juego didáctico, motivó en los niños el desarrollo de sus capacidades creativas.

Los talleres del Grupo Dar funcionan los días sábados de 15:30 a 17:30 hs, desde Septiembre del año 2006 y continúan actualmente. Están destinados a niños y niñas de entre 4 y 14 años de edad que viven en las inmediaciones del barrio y zonas aledañas, principalmente del Barrio Ferreyra, Barrio Ciudad Ampliación Ferreyra, Villa El Trencito y Villa Los Cuarenta. El número de niños y jóvenes que participan del espacio oscila entre 25/30. Los niños que asisten lo hacen por

decisión propia, algunos participan desde el primer año de manera continua, otros lo hacen algunos meses, y otros esporádicamente.

Las propuestas se organizan en torno a diversas áreas: deportes, juegos, expresión teatral, dibujo y pintura. Más tarde se incorporaron los talleres de música y cine. Se desarrollan talleres de teatro, plástica, música, lectura, deportes, entre otros, gratuitos y abiertos a toda la comunidad. La perspectiva de trabajo es didáctico-recreativa.

Actualmente quienes integran el grupo D.A.R son jóvenes profesionales del campo de la comunicación social y estudiantes de la escuela de Lenguas, de Psicología de la Universidad de Córdoba y del IPEF. Se autodefinen como un colectivo en el que todos y todas co-participan, tanto docentes como niños. Además cuentan también con una página de Facebook, en donde exponen y comparten a la comunidad barrial y educativa su práctica educativa.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

De los datos emergen las dimensiones que nos permitieron analizar nuestro objeto de estudio, transcribimos dichas dimensiones.

- ✓ Propuestas educativas en contexto de educación no formal: proyectos y actividades seleccionadas para este estudio
- ✓ Inclusión educativa, posicionamiento: significados y perspectivas de los entrevistados en relación con esta problemática
- ✓ Inclusión educativa en prácticas de la enseñanza y comunicación: formas de intervención consecuentes de inclusión. Se hará referencia a las cuestiones organizativas, las metodologías, la comunicación y la percepción de los efectos de las propuestas.

A continuación se expone nuestro análisis respecto de cada una de estas dimensiones.

6.1 Propuestas educativas en contexto de educación no formal: Grupo Dar y sus proyectos

Las propuestas desarrolladas por el Grupo D.A.R se inscriben dentro de la educación no formal. Uno de sus objetivos es generar un espacio recreativo, libre, democrático y participativo. A través de sus actividades se propone que los niños aprendan a aprender. Establecen como eje de su trabajo la idea de creatividad, de autonomía y de emancipación.

De acuerdo a lo presentado en la planificación de las actividades, sus objetivos apuntan a brindar un lugar de esparcimiento, fuera del ámbito escolar, donde se pueda, a través del juego, incentivar las capacidades creativas y cognitivas, fomentando al mismo tiempo, la integración y la responsabilidad social.

Asimismo, promover el desarrollo de las capacidades de los niños haciendo énfasis en los intereses e inquietudes particulares que manifiestan; incentivar el interés por la lectura y demás

actividades de índole cultural; fomentar a través del trabajo grupal, la participación y el respeto mutuo.

María Eugenia Bellone Cecchin², una de las responsables, comenta que:

“(…) La propuesta inicial fue crear varios talleres que trabajaran, durante la jornada, sobre una misma temática, teniendo en cuenta la diferencia etaria. Éstos eran: Plástica, Música, Danza y Expresión Corporal. La finalidad fue desafiar a los niños en la producción y el reconocimiento del producto propio, el del otro y el grupal. La producción comienza y culmina en el mismo encuentro”.

En uno de los informes elaborados por los miembros del grupo DAR se plantea que las propuestas no son rígidas, así se expresa como nos comenta María Eugenia Bellone Cecchin:

“(…) tanto los coordinadores como los niños/as siempre contaron con la posibilidad de modificar la propuesta, a partir de los intereses y necesidades particulares. Se trata de que los participantes decidan qué hacer, qué aprender, de quién y cómo”.

Todas las actividades tienen como denominador abordar un tema común, que responde a los intereses de los participantes. Así lo expresa Ana Nuñez, otra de las responsables del grupo:

“(…) si bien las actividades varían según sea el taller, se pretende con ellas responder a una temática común; cada taller funciona como una unidad didáctica y no se exige la participación exclusiva en ellos. Es decir, cada uno puede decidir qué actividad realizar y cuánto tiempo permanecer en cada una de ellas”

Desde el punto de vista didáctico las propuestas tienen la modalidad de taller, es decir, apuntan a la producción de diferentes cosas dependiendo de su contenido y área: deportes, plástica, música, danza, expresión corporal, cine. Al finalizar las actividades se realiza una puesta en común

² En las entrevistas se pactó que figuren las identidades de los entrevistados/as en la investigación.

de los trabajos logrados en los distintos talleres, la relación que tenían con el tema central, y la conclusión a la que se llega de forma grupal.

Eugenia Bellone Cecchin expone que:

“(…) la propuesta pedagógica si bien hay como unos lineamientos generales que tratamos de sostener por los años, es decir un par de actividades por años que tratamos de sostener como por ejemplo el solsticio de invierno, el día de la Pachamama, la niñez y a fin de año presentar algunas cuestiones de la lecto escritura esas cuestiones que sostenemos son impuestas y responden a hitos internos del grupo no responden a cuestiones de efemérides o exteriores al espacio”

Se plantea que, a través de las actividades, niños y coordinadores logren aprender muchas cosas, entre ellas, a desarrollar la creatividad y responsabilizarse de los aprendizajes y su continuidad:

“(…) cada sábado los niños crean algo, un algo que es propio, un algo que sale de su entorno, de su necesidad. Se participa de un proceso de aprendizaje junto con los niños/as. Es decir que los desafíos son tanto para niños como para coordinadores. En este punto, destacamos que a los chicos más grandes se les pasa la posta de la coordinación durante los encuentros, ya que comprenden que se trata de un reconocimiento del entorno y que el trabajo en equipo los incluye, es entre todos. Esto los responsabiliza a ser continuadores del proceso horizontal y mantener en vigencia el espacio que reconocen como propio. (Eugenia Bellone Cecchin).

A continuación se describen las actividades que integra la propuesta:

-Talleres de plástica: Son desarrolladas en su mayoría por niños pequeños (entre 3 y 7 años). Tienen por resultado producciones individuales y grupales. Pueden enlazarse a temáticas libres o a temas

desarrollados conjuntamente con otros talleres. Como resultado, se obtienen producciones individuales y grupales.

Funcionan desde el inicio de actividades en el año 2006. Cuentan con un número aproximado de 15 niños participantes, este número puede cambiar en función de los intereses, necesidades y la residencia de los niños en el barrio.

-Taller de deportes: Fue impulsado para reforzar lo grupal, según señala el grupo en una de sus planificaciones, el taller por lo general está orientado a los más grandes, se intenta promover valores tales como compañerismo y respeto mutuo. No sólo se trata de organizar “partidos”, sino de intercambiar roles y, variando las reglas, trabajar la atención, la adaptabilidad y el compromiso”.

-Taller de música: Está abocado a la elaboración de canciones, la experimentación sonora y la transmisión de conocimientos básicos en ejecución instrumental y técnica vocal.

-Taller de circo: Es una de las actividades más recientes, se lo propuso para el desarrollo de las aptitudes físicas y las capacidades psicomotrices.

-Espacio de Cine: Según una de las responsables del grupo los objetivos de esta actividad son:

“(..).fomentar el empoderamiento de niños, niñas y jóvenes en el espacio de proyección a través del diseño de una cartelera sugerida por ellos mismos (en relación a un eje transversal de trabajo: La Diversidad) y visibilizar a nivel comunitario las problemáticas del colectivo de niños, niñas y jóvenes de la zona a través de la realización de intervenciones en espacios urbanos. (Eugenia Bellone Cecchin).

En el marco de esta actividad se realizan debates, en ocasiones, éstos fueron suplidos por intervenciones urbanas o eventos culturales a los cuales se asocian ejes temáticos específicos. En el

proyecto de esta actividad expresa lo siguiente: “(...) Las intervenciones urbanas y eventos culturales fueron una forma más de articulación. Buscamos actividades de la agenda cultural de la Ciudad que tuviesen relación con los temas expuestos en los espacios de proyección”.

Asimismo, la repercusión de esta actividad los llevó a que se realicen y se incrementen las intervenciones en espacios públicos:

“(...) en función de que la convocatoria aumentaba significativamente en los eventos culturales e intervenciones urbanas, fue que decidimos darles prioridad por sobre la programación inicialmente establecida...le adjudicamos un alto valor a la articulación con otras organizaciones ya que, no sólo posibilitaron la realización de los eventos culturales de sumo interés para la comunidad, sino también la concreción de intervenciones urbanas en diferentes espacios de la Ciudad de Córdoba. Se decidió dar prioridad por sobre la programación inicialmente establecida.(Eugenia Bellone Cecchin).

Además de los talleres y del espacio de cine-debate se realizaron otras actividades que se desarrollaron en articulación con las escuelas de la zona de nivel primario de la capital y del interior provincial, y las escuelas preuniversitarias de la Universidad Nacional de Córdoba, involucrando a docentes e investigadores de esta universidad. Por ejemplo, durante el año 2014, se decidió llevar a cabo un proyecto para la realización de un libro cartonero, tomó la forma de taller y propuso acercar al alumnado formatos de edición de libros accesibles y textos. Su objetivo como señalan en el documento del proyecto:

“(...) acercar a escuelas de nivel primario el trabajo editorial que producimos con niños y niñas en nuestro espacio, como también propiciar el armado de textos con diseño universal, brindando información y reflexionando sobre formatos novedosos e inclusivos” (Eugenia Bellone Cecchin).

Esta actividad incluyó el diseño de imágenes en relieve y con diferentes texturas. Se acordó que las producciones quedarán en las escuelas con la intención de que puedan presentar la experiencia a otros espacios curriculares o incorporar en proyectos educativos y cartelera institucional.

Ana Nuñez plantea que la idea del libro cartonero surge luego de analizar el interés de los niños, según la entrevistada esto se dio a partir del corto que dio lugar al ciclo de cine.

En el proyecto escrito por el grupo en donde presentas el cine debate fundamentan que “(...) los trabajos de guión, adaptación e ilustración que realizaron durante el proceso de preproducción fueron muy estimulantes para todo el Grupo y este 2014 hemos decidido abrir un espacio especialmente dedicado a la publicación de esos productos”.

En la editorial cartonera se involucró la facultad de lenguas a través de la secretaría de extensión. Dicha facultad les facilitó el espacio y la inscripción. Contaron con un subsidio que cubrió los gastos de alrededor de un 50 % del proyecto. Este subsidio les permitió generar otros fondos para poder financiar la totalidad de los materiales que requerían para el proyecto.

En el año 2019, esta acción se integra al Proyecto denominado “Ciencia para armar” cuyo objetivo fue contribuir a la enseñanza de la ciencia, la tecnología y el arte en las escuelas, aportando información actualizada e innovadora y ayudando también a despertar e incrementar vocaciones científicas y artísticas. El formato metodológico de estas actividades incluyen charlas interactivas, talleres y demostraciones breves, realizadas en ámbito de los establecimientos educativos. En algunos casos, llevaron a cabo jornadas, talleres y otras actividades en espacios de la UNC.

Para el GRUPO DAR, incorporarse en “Ciencia para armar” es modificar la lógica escolar que tiene *“un sentido de que los cuadernos a fin de año, es algo que no se recupera”* (Eugenia Bellone Cecchini) cuestión que cambia si es un cuento, una historia escrita colectivamente se puede recopilar en libros y no pasar desapercibidos.

6.2 Inclusión educativa: posicionamiento/significados

De las entrevistas y proyectos que desarrolla el Grupo DAR se desprenden varios significados en torno a la inclusión.³

Uno de ellos alude a “justicia”, subyace la suposición de poner en discusión actos discriminatorios, como así lo expresa Ana Núñez, una de las entrevistadas:

“(…) generar prácticas educativas e inclusivas es justicia ¿no? Digamos, seguir pensando espacios que excluyan, segregan, en el mejor de los casos demanden del otro una adaptación, es un acto discriminatorio y aparte injusto”

Cabe aclarar que hablar de inclusión remite a la existencia de sujetos que están excluidos, problematiza el cumplimiento del derecho a la educación y de la acción de quienes tienen la responsabilidad de darle lugar: *“(…) Si uno tiene que pensar en incluir es porque alguien está quedando por fuera.”* (María Eugenia Bellone Cecchin). Se plantea el ideal de

“(…) llegar algún momento en que dejemos de hablar de prácticas inclusivas porque la inclusión va a ser un hecho real...la educación no debería ser inclusiva en el sentido de que no debería necesitar incluir a nadie porque nadie debería estar por fuera...” (Ana Núñez).

La inclusión está asociada a la idea de derecho lo que implica inscribir a “ese otro” como sujeto de educación:

“(…) entender a ese niño, a esa niña, a ese niño, como un sujeto de derecho y quienes por momentos tenemos la responsabilidad de dialogar en roles específicos,

³ Los datos obtenidos provienen del análisis de documentos, ponencias, proyectos y planificaciones de actividades que el Grupo Dar realiza.

con responsabilidades específicas, inscribir a ese otro, a esa otra, a ese otro como sujeto de derecho” (Ana Núñez).

La inscripción del “otro” supone una consideración de los intereses y deseos:

“(…) pensar la educación en función del grupo... Si alguien quiere aprender a hacer este experimento, quiere aprender a hacer este baile, o quiere aprender, bueno, lo va definiendo cada quien y en ese punto no debería nadie quedar por fuera de sus propios intereses (Ana Núñez).

Esta consideración conlleva el reconocimiento de la diversidad. Es decir, la inclusión implica respetar la diversidad, y advertir que existen diferencias en los intereses, los modos de aprender, de hacer, de crecer entre las personas. Así expone María Eugenia Bellone Cechin:

“(…) la diversidad en el sentido de que cada quien es diferente, cada quien tendrá sus intereses, sus formas de aprender, sus modos, había que replantear la idea de que todas las personas tienen que a los cinco años poder hacer, esto, esto y esto.

Esta perspectiva remite a una concepción de educación, a una noción de sujeto. En este sentido, se hace mención a un enfoque “humanista” basado en una *“(…) concepción integral del sujeto y en el que se respeta la diversidad que se da lugar, que se la aloja.” (Ana Nuñez)*

El respeto de la diversidad exige la ruptura de los estereotipos que se propone hacia uno y hacia los demás, en la medida que se reconozca la diversidad es posible evitar actitudes que lleven a rechazar, excluir: *“(…) se trabaja sobre el respeto e intentar romper estereotipos de la sociedad que implementan los niños, niñas desde pequeños” (Ana Núñez).* Asimismo, la diversidad invita a *“(…) estar predispuesto a la llegada del otro que es diverso y a la diversidad que construye pero también a la singularidad, que da lugar a ese que se pone en juego” (Ana Núñez).*

Se advierte acerca de ciertas tensiones, una de las responsables alude a la tensión entre lo individual, singular y lo colectivo, plural. Cuando se promueve lo grupal estas tensiones emergen. Por otra parte, la existencia de otros que son diversos ayuda a

“(...) pensar que no existimos en soledad, existimos con otros y en ese entre hay una potencia que es increíble y que, bueno debemos fomentar, sostener, respetar, para hacer vida digna para todas las personas. (Ana Núñez).

Otro de los significados que se desprende es el de “visibilidad”, se lo relaciona con los lugares, mundos, situaciones, vidas que pueden manifestarse en una situación educativa, es decir:

“(...) la potencia es empezar a construir y hacer de nuestros espacios lugares visibles, mundos visibles para todas las personas (con sus particularidades, con sus complejidades, con sus tensiones) hacer visibles los conflictos que eventualmente se manifiestan...ponerlos en circulación, hablar, problematizar, discutir es uno de los caminos que está bueno transitar y que trabajar en ese sentido es justo y hace nuestra vida, la vida de las personas vivibles... y el aprendizaje, la educación, la enseñanza, una posibilidad” (Ana Núñez).

Emerge también el significado de “empoderamiento” de los niños y niñas, lo logran a partir de “darles libertad para expresarse”, dar opiniones. Las temáticas que abordan en los talleres provocan empoderarse y al mismo tiempo respetar al otro, cuando no siguen formas canónicas de organizar los conocimientos, que imponen una “norma general”, un “deber ser, hacer, sentir”, situación que también puede excluir. Al respecto Ana Núñez cuestiona las formas educativas que no consideran las diferencias :

“(...) qué ideas o que, no sé, beneficios tiene esta forma de organizar los conocimientos, los aprendizajes, los grupos que acceden a determinado aprendizaje... esta forma de pensar inevitablemente deja por fuera quienes en determinada edad, escuela, grupo etario y... no sé, a lo mejor identificación sexo

genérica quedan por fuera de lo que deberían, o sea, como una norma general, de lo que se debería hacer...eh... o lo que deberían querer, o lo que deberían desear”

De lo anterior se infiere una de las características del sistema educativo, la de pretender homogeneizar, uniformar, seguir un orden pautado igual para todos, la demostración de tener ciertas capacidades para progresar siguiendo un único camino, quienes no las tienen o desarrollan quedan afuera o transitar otros circuitos situación que muchas veces conlleva estigmatización. El sistema no asume su responsabilidad, ésta se deposita en los sujetos:

“(...) ¿quién tiene la capacidad de resolver tal o cual situación? Y bueno, si lo podés resolver entonces pasaste a un curso siguiente, si no lo podés resolver, entonces tenés que ingresar a un circuito que es de prestaciones de apoyo...este, no se... buscarle la vuelta y que ya no pareciera ser un problema del sistema, si no, que el problema se queda puesto en la persona ¿no? Como si fuese una cuestión de la persona que no está pudiendo acceder a esto cuando en realidad el sistema está poniendo como muchas más trabas que bueno, hoy eso se está revisando bastante, hay muchas como lecturas, cuestionamiento y situaciones que...bueno... que calculo tendrán algún impacto en... seguramente en el corto tiempo y seguramente en el largo tiempo también” (Ana Núñez).

Además, expresan que la inclusión demanda revisión de los modelos educativos, por lo tanto, el sistema tiene que replantearse, esto es un asunto impostergable y urgente, es necesario no seguir reproduciendo lo mismo porque *“(...) dan algunos resultados que en última instancia nos plantea una y otra vez los mismos problemas”*(Ana Núñez), es decir, no se logra que todos los estudiantes aprendan. Señalan que estos modelos, “homogeneizantes” producen “violencia simbólica” pues no consideran quiénes son los estudiantes, sus vidas, saberes, trayectorias.

Por el contrario, las entrevistadas insisten en el respeto a :

“ (...)la existencia diversa, compleja, no lineal, a la pluralidad, a la singularidad que de allí emerge, a las tensiones pienso que se trata como dije hace un momento, más que estar preparada, preparado, hay que estar dispuesta o dispuesto a que llegue, a que se manifieste, que se explaye” (Ana Núñez).

La “concepción integral del sujeto” colabora en no reducir las capacidades y aprendizajes a una sola dimensión, la diversidad se manifiesta en los variados contenidos, temáticas, áreas de la actividad humana. En este sentido, el arte, el deporte son áreas que vale la pena desarrollar, posibilitan acceder a otros lenguajes, a incluirse en otros ámbitos.

De hecho, parten de una concepción amplia de cultura, su acceso no se limita a:

“(...) presenciar una actividad artística, sino involucrarse en los procesos asociativos que desde la propia actividad cultural se generan. Es decir, ser artífice en la creación de estos espacios y no un mero espectador (María Eugenia Bellone Cecchin).

En consonancia con este enfoque acuerdan con las ideas de Paulo Freire respecto de la educación: *“(...) como grupo, compartimos una pedagogía en común... compartimos la idea de la pedagogía freiriana”, que apunta a la emancipación de las personas, a una “educación liberadora”. (Eugenia Bellone Cecchin).*

En otras palabras, la inclusión hace pensar en generar espacios para quienes ya no están en la escuela: *(...) espacios en los que se pueda tener libertad de circulación, libertad de palabra y libertad de pensamiento y de juego para gente de cualquier edad, de cualquier lugar” (Ana Núñez).*

6.3 Inclusión educativa en las prácticas de enseñanza y de comunicación

Cuestiones organizativas

El criterio que prevalece no es la edad, el sexo, sino las elecciones e intereses de cada uno de los niños. En efecto una de las responsables comentó que el GRUPO DAR

“(…) no está organizado por función de edades, capacidades, estaturas, etc. digo esas cuestiones que por lo general funciona o de su sexo o su identificación sexogenérica al contrario, en este espacio cada uno define que va a hacer; cuando, como, con quien, donde, de quien va a aprender, a quien va a enseñar y esto no tiene que ver con la cantidad de años que tiene cada uno, con que sexo o genero se identifique, a lo mejor si con que le gusta hacer y ahí si se arman pequeños subgrupos en función de distintos intereses”. (Eugenia Bellone Cecchin).

Asimismo, esta idea está pensada para que: *“(…) nadie quede afuera ...no está pensado así de entrada como que es lo que debo hacer, que no se puede hacer, cualquiera que esté ahí adentro participa a su manera” (Eugenia Bellone Cecchin).*

Metodología-formas de trabajo

Se reconoce y observa que el GRUPO DAR trabaja de manera libre y participativa, no atado a metodologías de corte tradicional. Se resalta la educación no formal como una práctica de enseñanza que busca como plantea Freire, una “ educación para la liberación”.

Ana Nuñez, resalta que su metodología se basa en una pedagogía popular, que *“(…) no sigue las lógicas o las reglas estrictas de otras pedagogías”*. Se puede decir que lo interesante de esta práctica es lo “ emancipador” como nos comenta la entrevistada: *“(…) que cada quien pueda definir cuanto tiempo dura este proceso, este proyecto o propuesta en su vida. Puede incidir en cambiarla, mejorarla, agregar cosas o quitarlas”*.

Se prioriza el juego por sobre la palabra verbal. Esta idea es convalidada a partir de lo que expresan los niños entrevistados. Ellos hacen hincapié en el juego, siempre presente en las

actividades que realizan y comentan que “(...) nos divierten los talleres de plástica y cuando vemos una película” (Camilo y Olivia participantes del grupo DAR)

Se alude como otro elemento importante, la “escucha”, según lo que plantean las entrevistadas ellos trabajan desde la escucha genuina y desde este encuadre se intenta lograr narrativas propias o interpretaciones propias y colectivas que apunten a una participación activa. Por ejemplo,

“ (...) la actividad de leer el cuento como Olivia, una de las niñas, lo contaba y lo contaba cuando apenas empezaba a hablar y ella contaba el cuento de las bruzas, como que pasaba con las bruzas y había sangre y lo que a ella le interesaba eran otras cosas, no tanto la narrativa del cuento si no la propia y para nosotras tomábamos eso por lo que entonces era todo una dinámica en pos de que ella pueda contar qué es lo que veía en esas imágenes, qué es lo que le gustaba, que es lo que les pasaba” (Eugenia Bellone Cecchin).

Las propuestas incorporan distintos lenguajes, sobre todo del campo del arte. Apuntan a un objetivo común y abordan una temática particular “(...) se propone un eje y todas las áreas trabajan y realizan la actividad respecto de ese eje... por ejemplo el tema pueblos originarios, lo trabajamos desde la literatura, desde la expresión corporal ,los deportes,etc” (Ana Núñez).

Se reconoce que la educación a través del arte posibilita la participación, la libertad de expresión, la construcción de la subjetividad, ofrece la posibilidad de visibilizar las ideas a partir de la imaginación

Los responsables de los talleres acompañan los aprendizajes, no se trata de decir lo que se tiene que hacer o dar respuestas cerradas, se propone una coordinación que

“(…) significa acompañar y aportar en lo que el niño/a considere necesario, pero no desde la respuesta, sino más bien desde la pregunta que se plantea al conjunto. La búsqueda de alternativas implica la reflexión, de los sujetos-parte, sobre el entorno o tema que se problematiza” (Ana Nuñez).

Se infiere que estas prácticas educativas intentan generar participación activa, dar lugar a la diversidad respetando al otro. Esta perspectiva es convalidada por Ana Nuñez *“(…) todos los seres humanos somos diferentes y tenemos distintos intereses e inquietudes siempre desde el respeto y el diálogo”.*

Los talleres fueron variando de acuerdo a los intereses de los participantes respetando sus inquietudes.. También hubo variación en la metodología, en palabras de Eugenia Bellone Cecchini *“(…) creo que una forma de funcionamiento es lo cambiante, móvil, dinámico y flexible; digo tanto en el grupo que se va armando cada sábado, que todos los sábados va caminando y es diferente, como, las actividades que se van proponiendo.”*

Si bien la propuesta pedagógica que plantea el grupo se intenta sostener durante los años, existen lineamientos generales, ésta es flexible y se acomoda en función de las demandas de los niños, niñas o adolescentes que participen cada sábado *“(…) a través siempre de la escucha genuina” (Ana Nuñez).* A través de la escucha, Ana Nuñez sostiene que con el tiempo se fueron perfilando los distintos modos a partir de distintos proyectos que se fueron dando e hicieron crecer el grupo. Se refuerza que una de las principales herramientas fue la escucha y así mismo asumir la responsabilidad de las propuestas que se animaron a poner en circulación a la comunidad.

Además, el GRUPO DAR es consciente de los cambios operados en los niños y niñas de acuerdo a su crecimiento

“(…) la temporalidad en un niño se ve, pensando, en un niño de 2 o 3 años, a las semanas se ve el cambio es mucho, el tiempo se ve de otra manera. Entonces las cosas se perciben de otra manera, se van pudiendo registrar otras cosas. Si creo

entonces que todo está cambiando, se va mutando formando no solo las experiencias, las vivencias, sino también las formas de registrarlo, de expresarlo, de contarlos, de hacer algo con eso ... La dinámica es constante y eso es super interesante".(Ana Núñez)

Otra de las herramientas, que surge como idea fuerza de las propuestas es la noción de creatividad como eje de todo proceso así como la de autonomía y emancipación, este fue el espíritu de la actividad en la que realizaron "libros creativos". Se enfatiza la necesidad de correrse del "adultocentrismo" y más precisamente *correrse de todas lógicas binarias". (Eugenia Bellone Cecchin)*

Emerge con mucha fuerza el concepto de participación "*(...) cómo hacer que todos de la manera que sea participemos en el espacio" ... cómo hacer para distribuir los recursos, el tiempo y la palabra (Eugenia Bellone Cecchini)*. Por eso las actividades y talleres que brinda el grupo consideran la inclusión y ayudan a que los mismos niños aprendan y lo apliquen en sus vidas.

Se alude a otros valores, uno de los niños entrevistados refiere a que "*(...) aprendí a compartir con los demás las cosas" (Camilo)*. Se observa un esfuerzo por acompañar el crecimiento y "*(...) desarrollo de la persona" (Eugenia Bellone Cecchin)*, a tal fin apuntan a fortalecer la autoestima, la seguridad personal, y sus intereses, así como de la capacidad para comunicarse con otros a través de diversos lenguajes, por ejemplo, la lengua de señas: "*(...) aprendí esos signos" (Catalina)*.

Los proyectos que brinda el grupo como se ha señalado se basan en una pedagogía que respeta lo diverso, se reconoce que esto supone "alteración", dar lugar a las contradicciones: "*(...) la inscripción de lo diferente, de la singularidad, de lo complejo, de lo contradictorio y darle lugar ¿no? no tener temor a lo que se altere, a las preguntas que a partir de ahí se generen, a los cuestionamientos" (Ana Núñez)*

Esta cualidad es la que permite el cambio, “(...) lo distinto hace que cambiemos como sociedad” expresa Ana Núñez.

Un herramienta valorada en el trabajo que desarrolla este grupo es la comunicación en tanto práctica que habilita “(...) escuchar al otro, a respetar opiniones y no censurar para poder lograr el objetivo que se plantean hace años como sociedad de generar una educación verdaderamente inclusiva, sin que marquemos diferencias” (Ana Núñez). Sobre este asunto nos referimos en el próximo apartado.

En relación con la comunicación

Se observa un posicionamiento claro en relación con el papel que cumple la comunicación en esos espacios educativos, se pone énfasis en el diálogo o como expresa una de las coordinadoras “(...) intentamos utilizar una metodología dialógica” (Ana Núñez) en estas pedagogías alternativas impulsando a una participación.

La comunicación puede ser una práctica de emancipación, posibilitar el acceso a la cultura y a la comprensión que tengamos del mundo. En los talleres y proyectos que brinda el GRUPO DAR la comunicación entre docentes y alumnos, pares o incluso con la misma comunidad “(...) es importante y pueden nacer producciones lindas o surgir inquietudes que como grupo les gustaría ampliar y mantener durante los años, como” (Eugenia Bellone Cecchin).

En los proyectos del grupo se observa que la comunicación es necesaria para que desde la escucha y la participación se realicen producciones creativas,

“ (...) que busquen visibilidad, dar voces a quienes no se escucha, la difusión de ideas y por otro lado volver a los participantes emisores y receptores de mensajes a la vez, ya que construyen sus mensajes, sus ideas, plantean interrogantes, dudas, inquietudes en común y llegar a un objetivo colectivo como pasó con los ciclos de

Cine Debate, con la editorial cartonera y su participación en el proyecto de “Ciencias para amar”(Eugenia Bellone Cecchin).

Se insiste en el poder de la “escucha genuina” y atenta, en el marco de un intercambio comunicativo en el que todos se expresan, promoviendo que así sea, nadie es “dueño de la palabra”, la palabra circula y es valorada. La escucha es una acción que no se activa sólo en los intercambios verbales, es una herramienta que les permite observar lo que va sucediendo durante el desarrollo de los talleres, de ir monitoreando qué pasa con las propuestas, qué repercusiones tienen, su aceptación. La escucha se asocia a la responsabilidad, hacerse cargo de lo que se decide y circula. En este sentido Ana Nuñez expresa,

“(…) lo interesante fue poder escuchar y trabajar en una escucha genuina de eso que se iba planteando. Así que pienso que una de las principales herramientas, fue la escucha y sentirnos responsables de aquello que nos animábamos a poner en circulación y de algún modo pensar los modos de alojar aquello que nos aventuramos a abrirlo”.

Percepción de los efectos de las propuestas

En relación a los proyectos realizados por el GRUPO DAR, pudimos ver el resultado en las opiniones, producciones y creaciones de los niños y niñas. Como por ejemplo, los ciclos de debates que se armaron en el CPC de Empalme con la participación de jóvenes con el objetivo de hablar sobre sus inquietudes. También en los debates que se promovieron a partir de la proyección de películas en las que se trató diferentes cuestiones entre ellas el miedo a lo distinto y cómo transitarlo. En palabras de una de las entrevistadas:

(…) “con la editorial cartonera se resaltan temas, producciones propias e incentivan a los chicos a que consideren la accesibilidad para todos, enseñando braille, lenguaje en señas, imágenes con relieve y texturas para que esa comunicación se brinde a todos sin importar sus dificultades... La editorial cartonera surgió a partir de escritos espontáneos que en algún momento se hicieron y cuando se hizo un ciclo

de cine se les pidió hacer como un guión de una película y se quedó la inquietud y las ganas de seguir escribiendo ” (Eugenia Bellone Cecchin).

Se observa que estas actividades generan en los niños y jóvenes algo muy importante que *“da frutos en sus trayectorias educativas y en su vida personal” (Eugenia Bellone Cecchin)* e impacta en la construcción de identidad, *“(…) no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Eugenia Bellone Cecchin).* Se asume que este enfoque de trabajo colabora en el proceso personal de aprendizaje y la construcción de la humanidad y ciudadanía.

Como nos señala Ana Núñez

“(…) todos de alguna manera salen transformados” porque había posibilidades de expresarse, de encontrarse y poner en circulación la singularidad, de confluir colectivamente. Y así, el grupo DAR se convirtió en un potente espacio para el disfrute pero también para la construcción, para el fomento y la expresión de ciertas destrezas que en otros lugares no tenían o no eran posibles de manifestarse.”

Se acuerda que lo que el sujeto necesita no son sólo ni únicamente datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones para construir una explicación global, una cosmovisión, este objetivo se propone como criterio para evaluar las propuestas. En palabras de Ana Núñez *“(…) si algo no funcionaba simplemente se descarta, por supuesto que hacíamos algunas preguntas antes de descartar para problematizar pero sin embargo teníamos pocos prejuicios y pocas ataduras a la hora de si no se daba resultados soltarlo”.*

Entienden que las actividades tienen sentido en la medida que faciliten el proceso de búsqueda, de problematización, de hacer preguntas, su intervención apunta a escuchar, a ayudar al grupo a que se exprese y aportar la información que necesita para avanzar en el proceso. En el análisis de los efectos de su trabajo se decide flexibilizar posiciones, transformar las propuestas, *“(…) pueden reinventarse en cada oportunidad...lo que prevalece es que den lugar a enriquecer;*

cuestionar, a hacer circular las preguntas en torno a todo lo que ocurrió, lo que ocurre y lo que ocurrirá.” (Ana Núñez).

La comunidad es la que lo va enriqueciendo, la que cada vez con más intensidad, con más pertenencia, construye ahí también su identidad y marca los caminos, los tiempos que hay que atravesar en el espacio.

Los efectos también se notan en los coordinadores de las propuestas:

“(…) me marcó el disfrute. Nos encontrábamos ahí, no para pasar el tiempo o justificar nuestra existencia si no para estar con otros, para construir ,para inscribirnos con libertad y para todo lo que hacíamos proponerlo y vivirlo desde el disfrute sin imposiciones. (Ana Núñez).

Se reconoce que los cambios que observan en los niños también ocurren en ellos:

“(…) todes salimos del GRUPO Dar transformades. No sé si son mejores pero seguro distintos.Me parece que todas las personas que participamos del grupo dar vivimos y experimentamos una suerte de transformaciones en tanto que se construyen en un espacio en el que no había ataduras. Había posibilidades de expresarnos, de encontrarnos y poner en circulación la singularidad, de confluir colectivamente” (Ana Núñez).

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7. 1- Acerca del grupo dar y sus proyectos: Una educación alternativa, la diversidad y el diálogo como rasgo

Las propuestas del GRUPO DAR se inscriben en la educación no formal, este tipo de educación responde a la necesidad de brindar actividades organizadas, sistemáticas, educativas, fuera del marco del sistema formal con la intención de facilitar aprendizajes alternativos a la educación oficial. Coombs y Ahmed (1974) consideran que la educación no formal es "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños...como caminos alternativos a sus medios"(Coombs y Ahmed, 1974, p.10-11).

Los proyectos que realiza este grupo responden a lo que la Ley de Educación Nacional determina en su artículo 112: "Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica." (Ley Nacional 26.206, art 112 punto e).

En este sentido, el GRUPO DAR propone aprovechar aquello que la comunidad brinda, como es el caso de los eventos culturales y actividades de la Agenda Cultural de la Ciudad de Córdoba. Asimismo, ha realizado esfuerzos de articulación con la Universidad Nacional de Córdoba a través de Proyectos de Extensión y con otras Organizaciones Sociales de esta provincia, como CILSA, CPC de Empalme, entre otros. Estos esfuerzos responden a lo que establece la Ley Nacional de Educación respecto de: "Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal". (LN art 112 punto d).

Se asume como marco una pedagogía emancipadora, una de las entrevistadas alude a la "pedagogía popular" o "pedagogía alternativa, desobediente porque no sigue a lo mejor las

lógicas o las reglas un poco más estrictas de otras pedagogías” (María Eugenia Bellone Cecchin). Este enfoque es consecuente con las ideas de Paulo Freire (1985) la denominada “educación liberadora o transformadora”, que concibe al educando no como un mero objeto, en el que se depositan conocimientos y saberes de los educadores, sino como un sujeto capaz de pensar y reflexionar por sí mismo. Es una educación que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad (Kaplún 1998). Supone un proceso compartido entre el educador y el educando, una acción dialógica. El GRUPO DAR intenta generar espacios de intercambio, una educación que promueva la capacidad de pensar, expresar, cuestionar, *“reflexionar sobre temas, dudas o inquietudes que generen una transformación en la sociedad o en la realidad que los rodea” (Ana Núñez).*

En línea con esta perspectiva, en todos los proyectos se prioriza la participación de los niños y niñas así como un trabajo colectivo. Respecto de la participación, se trata de incorporar la opinión de los propios aprendices y de llegar a acuerdos con ellos. (Echeita, 2007:14). De acuerdo con nuestro marco teórico la participación no se reduce con estar en un espacio educativo si no en un proyecto pensado y elaborado colectivamente. Esto se nota, cuando las entrevistadas refieren a que las actividades consideran las inquietudes de los niños y niñas. Se da a entender así, que los proyectos son flexibles y se van ajustando conforme a las respuestas y necesidades de los integrantes de los talleres. En relación con el trabajo colectivo se manifiesta en dos sentidos; por un lado la construcción de trabajos en conjunto y por otro el desarrollo de procesos de socialización, ya que se aspira a que los niños y niñas aprendan a estar, ser en común; a lograr una convivencia social.

El objetivo del grupo inicialmente fue realizar actividades didácticas y recreativas en la zona, a lo largo del tiempo fue mutando en base a los intereses de sus integrantes. Si bien cuentan con lineamientos generales, estos se adecuan a los procesos que despliegan con cada grupo, dando lugar a diversidad de actividades y maneras de trabajar. Una de las entrevistadas expone que *“(…) las transformaciones se dieron en torno a la demanda, a los cambios que atravesaron, por supuesto, el devenir del colectivo, que aparte (felizmente) no estuvo sujeto a una persona, sino que*

pudo ir asumiéndose como un espacio que muta y se sostiene y que trasciende las posibilidades más allá de las personas que ocasionalmente fuimos habitándolo” (Ana Núñez).

Por lo tanto, cabalgan entre un marco común y la atención a lo diverso, a los diferentes intereses de los participantes: *“(…) si bien las actividades varían según sea el taller; se pretende con ellas responder a una temática común” (Ana Nuñez).* Eugenia Bellone Cecchin pone énfasis en la diversidad, hace referencia a diferencias de intereses, de edades, de formas de aprender, de modos de enseñar. En este sentido, las propuestas tienen que considerar todo ello, según ella habría que revisar los programas educativos *“ya que no es una cuestión de la persona que no está pudiendo acceder a esto cuando en realidad el sistema está poniendo trabas” (Eugenia Bellone Cecchin).*

Se proponen talleres que funcionan como una unidad didáctica y no se exige la participación exclusiva ni obligada en ellos. Es decir, cada uno puede decidir qué actividad realizar, cuánto tiempo permanecer en cada una de ellas y cuántas quiere hacer. Son consideradas opciones educativas que los participantes deciden realizar bajo ninguna coerción. Este aspecto da cuenta de la libertad y autonomía que se intenta promover.

Cambio y diversidad, resultan dos aspectos que se interconectan, en ello resuenan las palabras de Lévi Strauss (2011) la diversidad como un hecho empírico, “natural”, un fenómeno, algo que no ofrece dudas y que conforma la vida de la humanidad, la diversidad no es algo estático, existe variación de acuerdo al tiempo y al espacio.

Aparece en los relatos la diversidad como elemento que da cuenta de lo grupal, de la existencia de los otros, el respeto hacia esos otros, lo distinto. Se reconoce en su potencia, como riqueza: *“abrazar la diversidad es un poco dejar de pensar que existimos en soledad, existimos con otros y en ese entre hay una potencia que es increíble y que, bueno debemos fomentar, sostener, respetar, para hacer vida digna para todas las personas.” (Ana Núñez).*

En este sentido, la diversidad cobra un particular sentido en el trabajo que se realiza con sujetos que provienen de comunidades vulnerables a veces estigmatizadas o invisibilizadas. Se observa un esfuerzo por reconocer lo diferente y su respeto, una de las entrevistadas habla acerca que “(...) *se da lugar, se la aloja*” refiriéndose a la diversidad. Se infiere una concepción de cultura en tanto reelaboración de las propias experiencias. También muestra el grado de flexibilidad de las propuestas, tomada como: “flexibilidad en los tiempos que cada uno tenga para la enseñanza/aprendizaje y flexibilidad en las adecuaciones curriculares o en la forma en la cual presentamos los contenidos” (Arnaiz 2003 y Moraña 2002).

7. 2 Arte y cultura en el grupo DAR: “apropiarse de los sentidos simbólicos”

Se observa que los proyectos que encaran brindan oportunidades de aprendizaje valiosas, ya que posibilitan acceder a la cultura y a diversos lenguajes, como los que proporcionan las artes. Desarrollan propuestas de plástica, música, cine, entre otras, con la intención de que los niños y adolescentes desarrollen creatividad, autonomía y capacidad reflexiva.

En sintonía con los planteos de nuestro marco teórico, es a través del arte donde los estudiantes se apropian de los sentidos simbólicos, su producción favorece la realización de proyectos de construcción identitaria. (*Augustowsky 2016:48*).

Es por ello que la educación artística es vista como un espacio que no sólo se reduce a las técnicas o medios para enseñar, sino más bien articula una aproximación crítico-conceptual en la conformación del sujeto. Estas áreas permiten desarrollar la capacidad crítica, reflexiva en pos de transformar la realidad y las ideas, y de este modo, la emancipación del sujeto (Fica Carrasco, 2016). Se acuerda que el arte es “una práctica socio-cultural” como plantea Geertz (Augustowsky, 2017), ya que a partir de la observación e interpretación de las obras y productos artísticos es posible crear una subjetividad individual y social para poder vivir en una sociedad más democrática (Fica Carrasco, 2016).

Las coordinadoras del Grupo Dar acuerdan que el acceso a las artes es “un derecho de todas las personas”, dar lugar a este derecho es una manera de inclusión educativa, social, cultural y forma parte de la construcción de la ciudadanía (Fica Carrasco, R, 2016) y como se ha señalado de la subjetividad.

Los talleres del grupo son espacios en los que los participantes pueden enunciar sus opiniones, conocimientos, representaciones, y en donde los coordinadores los ponen en duda, los confrontan con información y se produce así un intercambio que enriquece las ideas iniciales (Augustowsky 2017). Podemos decir que el GRUPO DAR trabaja en ese sentido, promoviendo un diálogo abierto, a través de la escucha y la palabra, incentivando la participación y el trabajo colectivo mediante la creatividad.

La formación a través de las artes promueve el desarrollo de la creatividad, se centra en la libertad del alumno, su iniciativa y su espontaneidad (Spravkin 2017), éste es un objetivo muy presente en los relatos de las entrevistadas. Uno de los participantes comenta que haber hecho el taller de libros le permitió hacer algo nuevo y crear. Para ello es fundamental contar con una enseñanza que sintonice con una concepción más amplia de educación orientada a llevar a cada persona a “descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación” (Delors y otros 1996, 96).

En los proyectos se propicia el empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes al darles la libertad sobre cómo llamar las cosas, de hacer, observar, decir, interpretar. Podría decirse que hay una intención en “educar la mirada” (Dussel 2006), como se infiere de las actividades que realizan en torno al cine, se propone mirar películas no sólo como entretenimiento, sino como oportunidad para interpelar el mundo, los significados, desarmar estereotipos, construir identidad.

Se puede decir que las actividades que desarrolla el GRUPO DAR no son sólo entretenimiento también y sobre todo son una oportunidad para interpelar el mundo, los

significados, desarmar estereotipos, por lo que no es casual que una de las temáticas que abordan en sus actividades apunte a la diversidad.

7.3 . La inclusión en la educación: “Hacia una pedagogía liberadora”

De los relatos de las entrevistadas se infiere un posicionamiento claro acerca de la inclusión educativa, la educación es un derecho y por ende nadie tiene que estar excluido de ella, así lo expone Ana Núñez “(...) *hablar de inclusión nos remite a la existencia de sujetos que están excluidos, problematiza el cumplimiento del derecho a la educación y de la acción de quienes tienen la responsabilidad de darle lugar*”.

La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que se adapten a los sistemas y estructuras existentes, implica “transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos” (Saleh, 2005,16). La acción que encarna el GRUPO DAR pone de manifiesto tal posicionamiento, ellos intentan contribuir en este derecho acercando una parte de la cultura a los chicos y chicas del Barrio Ferreyra, además, según las entrevistadas, realizan cada actividad por medio de una metodología dialógica y que va cambiando según las necesidades de las personas que participan cada sábado.

La inclusión está ligada a la idea de una educación orientada a garantizar el acceso para todos los alumnos y alumnas, asegurando así la eliminación de las barreras discriminatorias y aumentando la participación en el proceso de aprendizaje (Blanco, 2015). En los relatos de las entrevistadas se observa la preocupación por promover la participación de todos los niños, estos no son destinatarios, son “participantes”.

Las propuestas educativas que desarrolla este grupo apuntan a que los sujetos puedan expresarse, explorar diversos lenguajes, crear y recrear, podría decirse que ofrecen una oportunidad para liberarse, un espacio de emancipación. En este sentido, Paulo Freire (1970) sostiene que se busca generar a través del proceso de enseñanza, una acción liberadora en donde el “oprimido”

tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico- contextual, a través del reconocimiento de sus orígenes y la obtención de herramientas intelectuales que le permitan transformar su realidad. Es fundamental el diálogo claro y mutuo entre educador y educando, generando una verdadera comunicación para que la misma se transforme en acción.

Los niños entrevistados reconocen que pueden hacer cosas propias, que crean, que se divierten, valoran estas instancias ya que les permite hacer algo importante para ellos. La inclusión implica lograr todo esto, no solo estar, sobre todo aprender y despertar su deseo.

A través de las actividades los niños, niñas y coordinadores logran aprender muchas cosas, entre ellas, desarrollar la creatividad y responsabilizarse de los aprendizajes, se resalta también el empoderamiento al “darles libertad para *“(…) cada sábado los niños crean algo, un algo que es propio, un algo que sale de su entorno, de su necesidad”*. Se participa de un proceso de aprendizaje junto con los niños/as, es decir que los desafíos son tanto para niños/as como para coordinadores y en donde se destaca así el trabajo colaborativo para lograr una continuidad del espacio (Eugenia Bellone Cecchin). Podría decirse que se intenta “des-ceremonializar las prácticas”, desestructurar los modos de relación con el otro, desmontar los dispositivos de captura y repetición , en pocas palabras “ ser un poquito desobedientes” (Segato, 2018). Asimismo se vislumbra una “pedagogía de la diferencia” (Giroux, 1992) en el sentido de realizar un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde otro lugar. Una pedagogía a favor de la diferencia no sólo busca comprender cómo se construye la diferencia en la intersección del currículo oficial de la escuela y de las distintas voces de los alumnos pertenecientes a grupos subordinados; también pone en juego todas las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones como sujeto que caracterizan las subjetividades de los propios alumnos.

Incluir supone adecuar proyectos a partir de las características, intereses y demandas de los participantes y no excluir a nadie, no existen restricciones según sus rasgos. Una de las entrevistadas sostiene que *“no se necesita que los y las participantes estén haciendo lo mismo, ni en*

función de la edad, el sexo, etcétera” (Eugenia Belloni Cecchin). En palabras de Arnaiz (2003) y Moriña (2002), es necesario lograr una educación que potencie el desarrollo de todos, para todos y para cada uno. Existen distintas formas de proponer la inclusión en los espacios educativos de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada alumno. Lo que siempre se requiere es flexibilidad por parte de los adultos encargados del espacio. Flexibilidad en los tiempos que cada uno tenga para la enseñanza/aprendizaje y flexibilidad en las adecuaciones curriculares o en la forma en la cual presentamos los contenidos.

Incluir es dar lugar a lo diferente, reconocer la diversidad. Insistiremos sobre este aspecto ya señalado en el punto anterior, ya que resulta claro la vinculación que realizan las entrevistadas al respecto. Las entrevistadas expresan que el GRUPO DAR sostiene una pedagogía en común que está ligada a comprender las diferencias que se pueden encontrar en las personas que realizan cada actividad, ya que la diversidad cultural es variada, no sólo por las diferentes formas sino también en función de las distintas miradas, las cuales dependen de la posición en la cual se sitúe el que está mirando, el observador (Lévi Strauss, 2011).

La educación puede contribuir a integrar lo diverso, no sólo reconocerlo, incorporarlo en sus propuestas y prácticas, en otras palabras, la diversidad genera una condición favorable para la inclusión. Según una de las entrevistadas, su respeto es una forma de exigir la ruptura de los estereotipos sobre uno y que uno mismo pone a los demás. En la medida que se reconozca la diversidad es posible evitar actitudes que lleven a rechazar, excluir. Asimismo, la diversidad invita a *“(...) estar predispuesto a la llegada del otro que es diverso y a la diversidad que construye pero también a la singularidad, que da lugar a ese que se pone en juego”* (Ana Núñez). La entrevistada refiere a una “concepción integral del sujeto” que colabora en no reducir las capacidades y aprendizajes a una sola dimensión.

También la diversidad se manifiesta en los variados contenidos, temáticas, áreas de la actividad humana. En este sentido, el arte, el deporte son áreas que vale la pena desarrollar, posibilitan acceder a otros lenguajes, a incluirse en otros ámbitos.

7.4. Importancia de la comunicación en las prácticas de enseñanza

El posicionamiento ideológico acerca de la inclusión se expresa de algún modo en las prácticas pedagógicas, esto se infiere de los relatos de las entrevistadas y de los proyectos en los que se cuentan las propuestas.

La inclusión se traduce en proponer actividades abiertas a toda la comunidad atendiendo sus necesidades, demandas, intereses; brindar oportunidades educativas que no obtienen en otros espacios. Tales actividades asumen formatos no convencionales, por el contrario, estos son dinámicos y cambiantes en función de lo que transcurre, así como los contenidos/temáticas que abordan. Se asume que “(...) *no hay una sola forma de concebir los contenidos*” (Ana Núñez), así como no hay maneras únicas de trabajar en el aula. Se insiste en la participación, esta se da no sólo en los espacios de taller además aparece en la selección de los temas que consideran lo que los participantes plantean y solicitan. En este sentido se habla de una “escucha genuina”.

Se observa un posicionamiento claro en relación con el papel que cumple la comunicación en esos espacios educativos, en consonancia con lo que Kaplún (1998) afirma: “toda acción educativa, aun aquella que se realiza presencialmente en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo...Un buen educador también necesita comprender este proceso” (p. 6).

Se plantea una comunicación que pone énfasis en el diálogo o como expresa una de las coordinadoras “*intentamos utilizar una metodología dialógica*” (Ana Núñez).

En esta línea de pensamiento, Mario Kaplún (2002) plantea que “la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales. Es a través de ese proceso de

intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria” (2002, p.589).

Una de las entrevistadas expresa que a través de la comunicación se puede provocar diálogo, intercambio, la oportunidad de expresarse y ser escuchado, de compartir saberes, de alcanzar un aprendizaje, entre todos. En este sentido, sólo así es posible dar lugar a la inclusión a través de una práctica comunicativa “dialógica” que reconoce “la presencia de educandos y educadores” (Freire, 2003, 33). En los talleres y proyectos que brindan se incentiva el intercambio entre docentes y alumnos, entre pares o incluso con la misma comunidad. La expresión “dialógica” aparece con frecuencia en los relatos cuando se refieren a las prácticas educativas. Se acuerda que sólo en el marco de esta perspectiva se logra promover la participación de todos y todas para lograr expresarse y ser escuchados. La participación se refleja en los diálogos que se dan entre los participantes del GRUPO DAR, resaltando valores de igualdad, honestidad, confianza como expresan Booth y Ainscow (2015) llevando a una exploración mutua de las opiniones del otro y sus concepciones del mundo compartiéndolas con los demás.

Se reconoce la importancia otorgada a la dimensión humana de la comunicación. Prieto Castillo, nos ayuda a comprender esta dimensión en las situaciones educativas. “ cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa condición” (Prieto Castillo, 2004 p.51). Comunicar es expresarse, la expresión por el rostro, por la palabra, por el cuerpo, es un acto de creación. Es interactuar, es relacionarse, es gozar, encontrar placer a través del movimiento, la danza, la música, el teatro y a través de ello proyectarse, extender el propio ser y afirmarse. Comunicarse podemos decir siguiendo a Prieto Castillo es "sentir y sentir a los demás", es “ ejercer la calidad de ser humano". (Prieto Castillo, 2004, p. 20)

Otro aspecto que se destaca es la libertad que ofrece la comunicación, cuando se habilita la voz de cada uno, en los talleres se busca generar un empoderamiento donde niños, niñas y

adolescentes a través de la libertad que se les brinda realizar actividades que los invita a expresarse con la voz y también con el cuerpo y todos los sentidos.

Para Ana Nuñez hay que “(...) *trabajar en la integridad del ser; esto es clave, primero entender a ese niño, a esa niña, a ese niño, como un sujeto de derecho y quienes por momentos tenemos la responsabilidad de dialogar en roles específicos, con responsabilidades específicas, inscribir a ese otro, a esa otra, a ese otro como sujeto de derecho*” Entonces comunicar es abrirse, abrirse al mundo desde cada historia, memoria, saber, miedos. Es apropiarse de uno mismo, significa ser dueño de las propias posibilidades.

La comunicación en el GRUPO DAR podría considerarse una práctica de emancipación, que posibilita el acceso a la cultura y a la comprensión del mundo. María Cristina Mata (1985), sostiene que la comunicación representa espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido espacios donde cada quien pone en juego su posibilidad de construirse con otros. En efecto, la forma de organización del GRUPO DAR es cambiante, móvil y flexible.

En conclusión, la interacción entre dos o más personas es necesaria para que la supervivencia sea posible en la medida en que haya un intercambio, un diálogo, un compartir experiencias. Este posicionamiento da lugar a pensar el rol del comunicador en la educación, es decir intentar desarrollar estrategias para una interpretación de significados con el objetivo de lograr un proceso de aprendizaje significativo, crítico y reflexivo.

8- CONCLUSIONES FINALES

8.1 Educación inclusiva y educación no formal

Frente a la evidencia recopilada, hablar de inclusión supone la existencia de “*alguien está quedando por fuera.*”. Esta cuestión nos remite a pensar el rol de “lo político”, ya que problematiza el derecho a la educación de ciertos grupos de personas, en donde la igualdad es una meta incumplida en muchos casos. En otras palabras, si no hubiera exclusión no sería necesario referirnos a una educación inclusiva en la sociedad y específicamente en el sistema educativo.

Por otra parte, plantear la educación como “un derecho”, nos lleva a pensar si las prácticas “inclusivas” que se proponen desde las políticas educativas colaboran con la consideración de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación sistemática, sostenida, de calidad; si estas políticas efectivamente propician el desarrollo de aprendizajes valiosos y significativos, y si promuevan oportunidades educativas a lo largo de la vida. Nos surge la siguiente pregunta: ¿qué articulación existe entre estas políticas y la autopercepción que ellos tienen como sujetos de derecho?.

Es evidente que las políticas educativas tienen que evitar o, al menos, compensar las desigualdades en el acceso a la información y al conocimiento. Es decir que desde instancias de educación no formal como bibliotecas, centros municipales, asociaciones juveniles y culturales, entre otras, será necesario articular medidas que favorezcan el aprendizaje a los grupos menos favorecidos culturalmente.

Cabe destacar que la educación no formal es un contexto pedagógico que tiene como objetivo atender las necesidades formativas de los sectores sociales que se encuentran fuera del sistema escolar: ancianos, jóvenes de edad extraescolar, minorías, etcétera. En este sentido, la meta básica de la educación no formal será potenciar el acceso y participación democrática en las

nuevas redes de comunicación de aquellos grupos y comunidades, que de una forma u otra, están al margen de la evolución de las redes telemáticas.

8.2 Acerca de las prácticas de enseñanza y comunicativas

Enseñar ya no puede ser ese solo esfuerzo de transmisión del saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. El desafío es incitar a la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de las ciencias, del sentido común. El enseñar y el aprender también deben girar alrededor de la producción de esa comprensión mutua, tan social como la producción del lenguaje mismo, que también es una forma de conocimiento del ser humano.

La enseñanza y el aprendizaje se producen en el marco de procesos de comunicación, porque cualquier hecho educativo requiere mediaciones. Por ende, comunicar, es un acto elemental en la construcción de aprendizajes, no puede haber educación en silencio, y no puede haber procesos de carácter unidireccional entre miembros del acto educativo, como observamos es importante reconocer la importancia de la interacción /diálogo para promover procesos educativos inclusivos.

Además, la comunicación para una ciudadanía activa es fundamentalmente una cuestión de educación para la afirmación individual. Esto significa, sobre todo, el desarrollo de las facultades críticas y de la capacidad para realizar juicios reflexivos mediante el aprendizaje del análisis y la comprensión de las propias circunstancias de la vida y valorar así las propias posiciones en comparación con las de otros individuos y grupos.

La comunicación en tanto como práctica liberadora asiste en el proceso de construcción identitaria individual, dando paso a poder cuestionarse cosas, pensarlas, expresarse libremente, entre otras. Por ello en el proceso de aprendizaje uno no solo aprende individualmente, sino que

mediante el contexto, mediante el diálogo y el debate; se da una socialización con un otro que muchas veces es distinto.

Nos parece oportuno volver a nuestro interrogante: ¿de qué manera inciden las prácticas de enseñanza y de comunicación en el marco de una propuesta de educación no formal para lograr la inclusión educativa?. Luego de todo lo recopilado en el trabajo presentado, consideramos que las prácticas que se desarrollan en el GRUPO DAR permiten ensayar y poner a prueba modos diferentes de enseñar y aprender, probablemente más inclusivos ya que intentan brindar oportunidades formativas distintas, diversas, según los intereses, necesidades y demandas de la comunidad. En general, propician metodologías que promueven la participación de los niños, niñas y jóvenes a través de una comunicación que incluye a todos y genera buenos vínculos entre ellos.. Este Grupo expresa un significado clave sobre este tipo de prácticas que rescatamos de su propuesta, por eso los elegimos para analizar y observar cómo la inclusión puede pasar de ser un principio a una acción.

Este grupo viene trabajando una perspectiva de educación popular, no formal, que altera estructuras y maneras tradicionales de enseñar, su preocupación es que los chicos y adolescentes aprendan algo significativo, que pueda aplicarse en sus vidas. Basan sus decisiones y prioridades en una observación atenta a sus necesidades, gustos, deseos e inquietudes. Podemos ver que, desde la comunicación, priorizan la escucha, en donde el diálogo con los y las niña/os se vuelve más rico y favorable para explotar las capacidades creativas de ambos, es decir de niños/as y docentes.

En este grupo la participación cobra otra dimensión, no es sólo estar en un taller, en una actividad recreativa y estar activo, es además ser parte de él, ya que sus contenidos tienen que ver con estos niños, niñas, jóvenes y con la comunidad.

Entonces ¿en qué puede contribuir la comunicación en procesos de inclusión, qué herramientas o estrategias aporta? La comunicación en el GRUPO DAR podría considerarse

como una práctica de emancipación, ya que posibilita el acceso a la cultura y a la comprensión del mundo.

8.3 Inclusión y educación a través del arte

El arte nos acerca a los valores culturales propios de cada comunidad, a las construcciones identitarias de los sujetos, nos da la oportunidad de rescatar la memoria histórica de una comunidad y los procesos de transformación social.

Las actividades del GRUPO DAR están basadas en el arte, a través de ellas los estudiantes buscan expresarse y construir así una identidad propia. Tienen el objetivo de lograr una inclusión educativa a través de la participación en los talleres. En los talleres los participantes logran producir “arte”, crear solos y principalmente con otros, la inclusión no es algo que se produce en soledad. Consideramos que esto ayuda al proceso de aprendizaje de cada estudiante y permite que crezcan las relaciones de diálogo y participación. El arte entendido como creación colectiva fortalece los vínculos con los otros, reconocer la alteridad, incluir a esos otros que aportan miradas, gustos y formas de expresión diferentes, fomenta el trabajo colaborativo o de coparticipación al brindarles a los niños/ as el espacio para ser ellos mismos y poder realizar libremente lo que les gusta o desean. La inclusión es también hacer con otros, integrarse, hacer integrar, trabajar colectivamente por un objetivo,; el arte probablemente, en la manera que el GRUPO DAR lo propone, apunta a esto.

8.4 - Proyecciones- recomendaciones

El análisis que planteamos sobre la inclusión educativa no está cerrado, es un debate social que exige ser replanteado, no queda duda que al Estado le cabe la responsabilidad de impulsarlo así como garantizar políticas que eviten la exclusión. Se trata ni más ni menos que de lograr nuevos horizontes inclusivos.

La educación inclusiva requiere una construcción colectiva de un proyecto compartido, significa atender las necesidades y demandas de todos, cuestiones que acercan y son comunes y aquello que es diverso y singular. No se reduce a un estar u ocupar un espacio en una escuela o en cualquier contexto educativo, implica un estar activo, participativo, en el que docentes y estudiantes se reconocen como enseñantes y aprendices. Estar ahí dialogando, comunicando, enseñando, aprendiendo, creciendo mutuamente.

La acción que realiza el GRUPO DAR nos muestra que la inclusión es una meta alcanzable, al menos manifiesta un esfuerzo por brindar oportunidades de aprendizaje a chicos y chicas que probablemente no estén muy visibilizados en otros espacios educativos. Afortunadamente, este grupo tiene la suficiente fuerza como para persistir en el tiempo, ya que cuenta con una dinámica propia que se centra en la interacción, el diálogo, el respeto, la cooperación y el reconocimiento del otro. Quienes lo coordinan constatan que los resultados son muy buenos, cuestión que alienta a seguir trabajando en esa línea. Nos pareció pertinente trabajar con ellos, por el hecho de que se basan en una práctica educativa no formal o de educación popular pues sospechamos que allí encontraríamos algunas pistas para estudiar la problemática elegida en nuestra tesis.

En el marco de estos espacios de formación tal vez se anime a desarrollar propuestas que apunten a la reflexión, que abran las puertas a la imaginación, a la creación y a la emancipación.

Las perspectivas de enseñanza y de comunicación que hacen lugar a la inclusión y que hemos señalado a partir de nuestro marco teórico y de los datos relevados en este estudio exige plantear prácticas especialmente en las escuelas, en los contextos de educación formal. En este sentido, la formación docente – inicial y continua, en servicio - es una instancia propicia para la revisión de los proyectos educativos, de enseñanza y de los modos de trabajo con los estudiantes en relación con sus trayectorias de vida, de formación, intereses, inquietudes y necesidades.

Como comunicadoras advertimos la necesidad de dar cuenta de una metodología de enseñanza abierta a la realidad contextual de los estudiantes, para comprenderlos mejor, en donde la relación entre docentes y el alumnado no se base solamente en la transmisión de conocimientos lineal, sino que sea un aprendizaje mutuo y basado en una comunicación dialógica.

Consideramos que desde el comienzo la tesis representó un aprendizaje para nosotras, fue todo un proceso de trabajo arduo, ya que para elegir la temática tuvimos que analizar y poner en discusión varias opciones. Sin embargo a ambas nos interesaba la educación y decidimos que la investigación estuviera orientada, como objetivo principal a poder comprender la importancia de la comunicación, no solamente en el proceso de enseñanza y la formación de los sujetos, sino también en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Para nosotras fue todo un desafío realizar esta investigación en pandemia, situación que obstaculizó el contacto directo con los y las estudiantes, además hubo actividades planeadas que no pudieron llevarse a cabo, en particular las observaciones de los talleres in situ, sin embargo logramos hacer las entrevistas gracias a las herramientas que ofrecen las TIC.

Aprendimos que la comunicación aporta herramientas valiosas para replantear las maneras de interacción entre las personas posibilitando un acercamiento diferente a los saberes a partir de una construcción colectiva, dando lugar también a las emociones y lo que siente cada uno en una experiencia educativa que permite expresarse a través de los lenguajes que habilitan las artes.

También, consideramos que la comunicación es fundamental para el desarrollo de la subjetividad ya que no hay una sola manera de expresarse, cada persona tiene su impronta, sus experiencias, sus fortalezas y dificultades, es decir que todos y todas somos diferentes, ya que es a través de las relaciones e interacciones de nosotros y nosotras con los demás, o sea, con el entorno social que aprendemos y nos formamos día a día en base a intereses o inquietudes. Por lo

que hay distintas formas de aprender o diferentes prácticas de enseñanza que pueden proponerse en los espacios educativos.

Referencias Bibliográficas

- **Alonso**, Graciela Alicia I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016/2017: Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas / Graciela Alicia Alonso; dirigido por Graciela Alicia Alonso. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte.

- **Amayuela Mora**, G, (2016-2017) Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario .Centro de Estudio de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”, Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" Camagüey, Cuba. Citando a González, (1995) p: 10 y a Filloux (p.69) en p: 13
- **Amayuela**, G. (2005). Docencia universitaria y comunicación educativa en Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. Número 36. Año V. 2005
- **Amayuela**, G., Colunga, S y Álvarez, N., 2005 “Docencia universitaria y comunicación educativa”. En Contextos educativos. Revista digital de educación y nuevas tecnologías, nº 36, año VI www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6 consultado el 30/05/2006

- **Arnaiz**, P (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

- **Augustowsky**, G. (2017) La creación audiovisual en la infancia. Buenos Aires: Paidós.
- **Augustowsky**, G (2017) Educación y Artes Visuales. De la contemplación a la participación estética Las tareas de observación e interpretación de obras en la enseñanza de las Artes Visuales.

- **Beltran**, Luis Ramiro (Julio-Diciembre 2015) Artículo: Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal” (pág: 136-158).Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, año:12 Vol: 23. Edición Especial : Pensamiento Comunicacional Latinoamericano. ALAIC Consultado en: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/25>

- **Blanco**, Rosa (2015) **ÍNDICE DE INCLUSIÓN** Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas - Prólogo. Versión original en inglés escrita por: Tony Booth Mel Ainscow Kristine Black-Hawkins Mark Vaughan Linda Shaw 2 Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Revisión y edición: Rosa Blanco.

-**Bustos**, (2011). El doble vínculo del mundo simbólico y el lenguaje. Revista nodos y nudos. Volumen 3, N 31, julio/diciembre 2011 Bogotá Colombia. P.56/65

- **Booth**, T. y M. **Ainscow** (2000). Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- **Cabrero**, J: (1998): Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad Complutense- Uned. (ISBN: 84-600-9507-X)

- **Cabrero**, J (2000) Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Los cuestionarios., i altres (Coord.): Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla. Kronos.

-**Cáceres**, R. (2016). Identidades invisibles, ¿o invisibilizadas? Reflexiones sobre la formación de identidad y sentido de lugar en las periferias urbanas vulneradas. TecYt, (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tecyt/article/view/15434>

-**Castillo**, Daniel Prieto, Segunda edición (2004).La comunicación en la Educación. Editorial Stella. Ediciones La Crujía. Buenos Aires.

- **Colomer**, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida.

- **Coombs**, Ph. Y **Ahmed**, M (1974, versión en español en 1975) La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal (Madrid, Tecnos).

-Delors, J y otros (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI Madrid, Santillana- UNESCO.

- **Dubet**, François (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa.

-Dussel, I. (2006) EDUCAR LA MIRADA: Políticas y pedagogías de la imagen. Artículo: Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. Buenos Aires: Manantial: OSDE.

- **Dyson**, A (2004) Inclusion and pupil achievement. Annesley, Nottingham: DfES Publications

- **Echeita**, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación, (327), 31-48.

- **Echeita**, G. (2007). Del dicho al hecho hay un gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.

-Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [U1].

- **Echeita Sarrionandia**, G y Mel **Ainscow**,(2010) Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.

-Fernández Enguita, (1990). La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI de España.

- **Fica Carrasco**, Ramón. POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA: El rol del educador del área artística.

- **Freire**, Pablo, (1970). *Pedagogía del oprimido*. Primera edición: Tierra nueva - Uruguay.
- Freire**, Pablo, (2003) *El grito manso*. Primera edición - Buenos Aires . Siglo XXI Editores argentina. Ed. 2ª reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. 112 p. ; 21x14 cm.- (Educación)
- Freire**, Pablo (2004), *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paz e Terra SA, Sao Paulo- ISBN 85-219-0243-3

- Fuchs**, D., & L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*, 60: 294-309.

- **Gardner**, Howard, (1987) *Arte, mente y cerebro*, Paidós, Barcelona.
- Gardner**, Howard, (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

- Giglio**, Marcelo (2017) *Desde una mirada socio-creativa de la didáctica de la música. I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016/2017: Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas - 1a ed: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte.*

- Giroux**, H. y **Flecha**, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

- Gómez de la Errechea Cohas**, Maricel ,(2017), 3.2. *Educación artística e inclusión: Las tensiones al interior de los imaginarios. I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016/2017: Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas - 1a ed: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte.*

- Guilar**, Moisés Esteban. 2009. *Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la revolución cultural"* *Educere*, vol. 13, núm. 44. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>

- **Lipsky, D. K. & A. Gartner** (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review*, 66: 762-796.

-**Hernández Sampieri**, 2014, Metodología de la investigación. México mc graw hill

- **Huergo, J.** (2011). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

- **Iglesias, Luis, F.** (2004). Confieso que he enseñado.- 1° ed. Buenos Aires: Papers Editores. (Educación: Confieso que he enseñado; 7) ISBN 987- 20570-4-41- Educación- Teorías I Título CDD 370.1

-**Isla Guerra**, Mariano A. 2018, Artículo: La articulación escuela familia comunidad: escenarios estratégicos para la Educación para la Paz. Asociación de Pedagogos de Cuba, Cuba. Vol. 14 Núm. 63: Ciencia e información por una Universidad sustentable

-**Kaplún, Mario** (1985), Comunicación entre grupos. El método del Cassette-foro, Bs. As., Hvmánitas.

-**Kaplún, Mario.** (1992), A la educación por la comunicación, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

-**Kaplún, Mario.**(1992), "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en Cuadernos de Diálogos, Lima, Cuad. N° 23.

- **Kaplún, Mario** (1996), El comunicador popular, Buenos Aires, Lumen-Hvmánitas.

-**Kaplún, Mario** (1998), Una pedagogía de la comunicación, Ediciones de la Torre. *Madrid*,

-**Kaplun, Mario** (2002) Una Pedagogía de la Comunicación (El Comunicador Popular). Editorial Caminos, La Habana

-**Ley de Educación Nacional** (N° 26.206) sancionada el 14 de diciembre del 2006.

-**Levi-Strauss**, C. 1975 "Las tres fuentes de la reflexión etnológica." En: LLOBERA, J. La antropología como ciencia. Editorial Anagrama, Barcelona.

-**Levi-Strauss**, C. 1976 Tristes trópicos. Buenos Aires, EUDEBA

-**Levi-Strauss**, C. 1979 "Raza e Historia." En: Antropología Estructural II. México, Siglo XXI. *

-**Levi-Strauss**, C. 1984 "Raza y cultura". En: La mirada distante. Barcelona, Editorial Argos Vergara.

-**Levi-Strauss**, C. 2011. El fin de la supremacía cultural de Occidente. En la antropología frente a los problemas del mundo moderno. Libros del zorzal. Buenos Aires.

- **Llobera**, Jose. R (1975). La Antropología como ciencia. Editorial : Anagrama, Barcelona

-**Mata**, Maria Cristina (1985) NOCIONES PARA PENSAR LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA MASIVA, Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la Comunicación-La Crujía, Bs. As.

-**Ministerio de Educación de la Nación**. 2019, "Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión" - 1º Edición - Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología - Libro Digital, PDF - (Educación inclusiva 1)- Archivo Digital: descarga y online: ISBN 978-987-47076-5-9

1. Calidad de la Educación I. Título CDD 370.7

-**Moriña**, A. I. (2002) Formándonos en la diversidad: hacia las prácticas colaborativas.

-**Ojalvo**, V. (1997). CAPÍTULO III- La educación como proceso de interacción y comunicación En: *Comunicación Educativa* 1997. Universidad de La Habana

-**Parrilla**, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". Revista de Educación. Mº de Educación, Cultura y Deporte.

- Prieto Castillo**, Daniel (1983), Educación y comunicación, Quito, Monografías CIESPAL, Ed. Belén.
- Prieto Castillo**, Daniel (1983), Cultura popular, cultura acechada, Guadalajara, Seminario sobre Cultura Popular, UNIVA.
- Prieto Castillo**, Daniel y Francisco **Gutiérrez** (1991), La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa, San José de Costa Rica, RNTC.
- Prieto Castillo**, Daniel (2004), La Comunicación en la Educación, Segunda edición .Editorial Stella. Ediciones La Crujía. Buenos Aires.
- Porrás**, R., **González**, O. y **Acosta**, M. (2005). Haciendo realidad la escuela inclusiva. Valladolid: M.C.E.P
- Porter**, G. L. – **Stone**, J. A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- **Rodrigues da Costa**, F. (2005). Didáctica de las artes visuales. Una proposición. Arsdidas [Revista en Línea], 3. Disponible: <http://www.arsdidas.org/revista3/index.html> [Consulta: 2013, Julio 10]
- **Rose**, N. (1999). *Governing the soul*, London, England: Free Association Books.
- **Saleh**, Zakiah (2005). Development in Governmental Accounting and Reporting in Malaysia: An Analysis Using Luetcder's Contingency Model. In Bourmistrov, A. and Mellemvik, F. (Eds.), International Trends and Experiences in Governmental Accounting. Oslo: Cappelan Akademisk Forlag
- **Sarto** Martín, M^a Pilar; Venegas Renault, M^a Eugenia (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca: INICO

- **Scovenna**, Mariano (2017). Teatro, Juego y Fiesta en la escuela. Alonso, Graciela (presidencia) I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. UNR. Rosario.

- **Segato**, Rita Laura (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo Libros.

-**Sistema Educativo Argentino**, Ley de Educación Nacional de Argentina 26.206, TÍTULO IX EDUCACIÓN NO FORMAL art:112 (a-f) . Sancionada el 14 de diciembre del (2006) Recuperada a partir de:
http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf

- **Spradley J.** (1979) The Ethnographic Interview. EEUU: Hardcourt.

- **Spravkin**, Mariana (2017) La escuela como contexto de las artes visuales: entre la pedagogía y el arte. En I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016/2017 : hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas. - 1a ed.: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte.

-**Skilliar**, Carlos (2002) Educación en la escuela inclusiva. Buenos Aires

- **Trozzo**, Ester, (2017) EDUCACIÓN Y TEATRO. Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad utopía? Reflexiones compartidas sobre la propia práctica. En I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016/2017 : Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas- 1a ed: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte.

- **Trilla**, J. 1996 -"La educación fuera de la escuela. ``Ámbitos no formales y educación social", Ariel, Barcelona.

-**Torres**, R.M. 2001. “Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina”. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas (Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001)

-**UNESCO-OREALC**. 1996 Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. Santiago de Chile

-**UNESCO**, 2004: Temario Abierto sobre Educación inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

-**UNICEF-UBA**. (2014) *EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE APRENDER JUNTOS Estudio de casos en regiones de Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado a partir de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)

- **Vygotsky**, L.S (1995) Educación de las formas superiores de conducta. Madrid: Aprendizaje Visor.

- **Vigotsky**, L. S. (1995b). El problema de la edad cultural. Madrid: Aprendizaje Visor

- **Washington** Uranga (2008) Una propuesta de proceso metodológico de diagnóstico dinámico y planificación. Universidad Nacional de La Plata-Buenos Aires

- **Zemelman**, H (1998) Utopía. Serie Conceptos. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades (1ª ed) México, UNAM.

Anexos

Entrevista 1: Bellone Cecchin María Eugenia

Licenciada en psicología-Docente- Coordinadora del grupo dar

1) ¿Cómo nació el grupo?

Cómo nació el Grupo Dar - me gusta llamar Diversión. Nació más precisamente con gente estudiantes de comunicación que querían realizar una actividad en territorio y no solo quedarse con la formación de la facultad. Querían accionar en terreno y comenzaron a buscar un espacio.

2) ¿Por qué se llama Grupo Dar?

Se llama Grupo Dar, tiene un origen medio místico, no se si es cierto. Como es un grupo creado por estudiantes que en algún momento se les pidió un nombre, y ya que ellos se basaban en realizar actividades didácticas y recreativas quedaron esas siglas y se formó Grupo DAR quedo por esa razón.

3) ¿Cómo lo conociste el grupo?

Yo lo conocí por Brisa una de las chicas que era integrante desde sus comienzos del grupo; ella estaba haciendo unas prácticas de una materia de la facu y un día me invitó a participar, eso más o menos fue en el año 2007. Me gustó y seguí así hasta ahora que aun sigo.

4) ¿Cómo es la metodología de trabajo?

La metodología cambia de año a año, e incluso de sábado a sábado. Creo que lo que se sostuvo siempre fue la idea de creatividad como eje de todo proceso, la idea de autonomía y emancipación. Pensar como correrse del adultocentrismo o más precisamente correrse de otras

lógicas binarias; pero que en su momento las pensamos de otra forma, como decir que este es nuestro grupo como hacemos para participar. Nos centramos antes en el concepto de participación, como hacer que todos de la manera que sea participemos de la manera que sea participemos en el espacio. Bueno si había alguien que medía menos de un metro y tenía 3 años, bueno ver cómo hacemos que participe como los demás como por ejemplo Claudio, que es varón, que es enorme, que es adulto, que tiene voz, que define, que tiene decisión, etc. Cómo hacer para distribuir el tiempo, los recursos, el espacio, la palabra, etc. para que la participación sea lo más colectivamente posible.

5) ¿Qué herramientas utiliza el grupo para generar una inclusión en los y las alumnos?

Ehhh, no creo que necesitemos herramientas para incluir, no está pensado para que alguien pueda quedar afuera, creo que al contrario. El colectivo se conforma a partir de quienes llegan cada día, cada vez. No hay como un grupo armado el cual deba incluir a otras personas. Pasó en algún momento, alguna vez que haya habido algún niño/a que le costó a lo mejor seguir alguna actividad, participar más activamente, pienso puntualmente pero no me acuerdo bien. Pero quedaba como aislado en un rincón, que prefería estar solo e igual de todas maneras esa era su forma de participar, de estar ahí; en algún momento era así, en otros se acercaba más. Pero no está pensado así de entrada como que es lo que debo hacer, que no se puede hacer, cualquiera que esté ahí adentro participa a su manera. Por ende no hay forma de que alguien quede afuera. Si por ahí de alguna actividad, porque funcionan muchas a la vez y no se puede estar en muchas al mismo tiempo como tampoco se puede no estar en ninguna. Por eso de esa manera no creo que sea necesario pensar en lógicas de inclusión o exclusión, sino al contrario es ese colectivo que se conforma ahí en el espacio.

6) ¿Cuál es el pensamiento ideológico del grupo?

Pensamiento ideológico: No sé si tenemos una ideología como grupo, va que en vez de ideología sería pedagogía en común. Yo creo que compartimos la idea de la pedagogía

Freiriana, por ahí lo que asoció como ideología es más las cuestiones relacionadas a la política o partidismos políticos y no sé si en ese punto coincidimos como grupo.

7) ¿Qué es lo que más te marcó del tiempo en el que participaste del grupo?

Me gustó mucho el lugar, el protagonismo que se le da al juego, al las actividades. De que no se necesita que estemos todos haciendo lo mismo o todo el mundo organizado por función de edades, capacidades, estaturas, etc. digo esas cuestiones que por lo general funciona o de su sexo o su identificación sexogenerica al contrario, en este espacio cada uno define que va a hacer, cuando, como, con quien, donde, de quien va a aprender, a quien va a enseñar y esto no tiene que ver con la cantidad de años que tiene cada uno, con que sexo o genero se identifique, a lo mejor si con que le gusta hacer y ahí si se arman pequeños subgrupos en función de distintos intereses.

8) ¿Has visto cambios en los niños y niñas gracias a las políticas implementadas por Grupo Dar?

A mí me parece que no, al contrario sería a mí me llamaría la atención que la cosa no cambie. Creo que una forma de funcionamiento es lo cambiante, móvil, dinámico, flexible; digo tanto en el grupo que se va armando cada sábado que todos los sábados va caminando es diferente, como, las actividades que se van proponiendo que son diferentes. A lo mejor si es una actividad que ya se hizo por lo general y está el grupo trabajando ,ya que es un grupo dinámico, no sólo de cuerpos que les gusta correr, saltar andar por todos lados, jugar con témperas, etc. ya que el movimiento es constante se trabaja de a poco.

Si no también la temporalidad en un niño se ve, pensando digo en un niño de 2 o 3 años, a las semanas se ve el cambio es mucho, el tiempo se ve de otra manera. Entonces las cosas se perciben de otra manera, se van pudiendo registrar otras cosas. Si creo entonces que todo está cambiando, se va mutando formando no solo las experiencias, las vivencias, sino también las formas de registrarlos, de expresarlo , de contarlos ,de hacer algo con eso. No se a quienes en

algún momento pudimos dibujar, pintar ,bailar e incluso nos pidieron que los filmamos como bailaban, que hagamos una película con esas imágenes y así sucesivamente.La dinámica es constante y eso es super interesante.

9) ¿Cuál es el objetivo educativo del grupo? ¿cambió en el tiempo? ¿Por qué crees eso?

El objetivo educativo del grupo:

Si, yo creo que hay un objetivo educativo en común que es la pedagogía popular podemos llamarla así o pedagogía alternativa, desobediente por que no sigue a lo mejor las lógicas o las reglas un poco más estrictas de otras pedagogías. Esta pedagogía se caracteriza por ir cambiando en el tiempo y justamente lo que tiene de interesante es lo emancipador; que es que cada quien pueda definir cuanto tiempo dura este proceso, este proyecto o propuesta en su vida. Puede incidir en cambiarla, mejorarla, agregar cosas o quitarlas. La propuesta pedagógica si bien hay como unos lineamientos generales que tratamos de sostener por los años, es decir un par de actividades por años que tratamos de sostener como por ejemplo el solsticio de invierno, el día de la pachamama, la niñez y a fin de año presentar algunas cuestiones de la lecto escritura esas cuestiones que sostenemos son impuestas y responden a hitos internos del grupo no responden a cuestiones de efemérides o exteriores al espacio. Si no que las fuimos elaborando a partir de cosas que se fueron trayendo al espacio. Como por ejemplo alguien trajo y contó lo que su abuelo hacía cuando era chiquito e intentamos recuperar esas tradiciones y llegamos a celebrar las fogatas de san juan y san pedro ,etc. Así mismo, la cuestión de la editorial cartonera que surgió a partir de escritos espontáneos que en algún momento se hicieron y cuando se hizo un ciclo de cine se les pidió hacer como un guión de una película y se quedó la inquietud y las ganas de seguir escribiendo por lo que así nació la “Editorial cartonera”.

El objetivo educativo es bueno que se aprenda a aprender o mejor dicho que se aprenda a enseñar.

10) ¿Cuál crees que es la importancia de generar prácticas educativas inclusivas?

De vuelta en relación a las prácticas educativas inclusivas, eeh, yo creo que, bueno, va a llegar algún momento en que dejemos de hablar de prácticas inclusivas porque la inclusión va a ser un hecho real ¿no? Si uno tiene que pensar en incluir es porque alguien está quedando por fuera, por ende (entiendo que) la educación no debería ser inclusiva en el sentido de que no debería necesitar incluir a nadie porque nadie debería estar por fuera...eh, digo... pensar la educación en función del grupo que... o de... si, del conjunto de personas que quieren acceder a determinados conocimientos, determinados... no sé, contenido, lo que fuese... eh... pienso, no sé, en Ferreyra ... eh... si alguien quiere aprender a hacer este experimento, quiere aprender a hacer este baile, o quiere aprender, bueno, lo va definiendo cada quien ¿no?...eh... y en ese punto no debería nadie quedar por fuera de sus propios intereses ¿no? Entonces, si el interés es lo que determina que alguien pueda aprender o no...eh... no debería quedar nadie por fuera.

11) ¿Cómo se puede generar una mayor inclusión en el sistema educativo?

Bueno, del sistema educativo común (llamémosle de nivel) la escuela que conocemos como, esto, la escuela común primaria, secundaria...eh... si pienso que hay como unas cuestiones históricas que está bueno recuperar...eh... el sistema educativo que sostenemos se funda hace muchísimos años y con otro espíritu que era más bien el de homogeneizar la población que en algún momento se había considerado como sumamente necesaria, por cuestiones de, no sé, inculcar una misma lengua, unas mismas tradiciones, un acceso lo más equitativo posible a... ¿sí?... entonces bueno en algún momento la idea de homogeneizar era fuerte y eso creo que impregnó no solamente las bases, los orígenes de nuestro sistema educativo...eh... sino también como las formas que hoy tiene la escuela ¿no? Que si bien se entiende que no necesariamente, a ver, todes tienen que ser iguales... eh... pero bueno quedan restos de esta cuestión de no poder pensar la diversidad ¿no? Digo, la diversidad en el sentido de que cada quien es diferente, cada quien tendrá sus intereses, sus formas de aprender, sus modos, pero bueno, la idea de que todas las personas tienen que a los cinco años poder hacer, esto, esto y esto... tiene que, no se... querer aprender esto, esto y esto y socializar con este tipo de pares es una idea que se implantó hace tiempo pero que se sostiene hoy

y a lo mejor habrá como también algunas cuestiones que revisar (seguro) pero otras cuestiones que se pueden sostener en función de... bueno... a ver... qué ideas o que, no sé, beneficios tiene esta forma de organizar los conocimientos, los aprendizajes, los grupos que acceden a determinado aprendizaje... eh... esta forma de pensar inevitablemente deja por fuera quienes en determinada, no sé, edad, escuela, grupo etario y... no sé, a lo mejor identificación sexo genérica quedan por fuera de lo que deberían, o sea, como una norma general, de lo que se debería hacer...eh... o lo que deberían querer, o lo que deberían desear, entonces...bueno... ahí sí me parece que... o incluso pensando en, en términos capacitistas ¿no? Bueno, a ver, ¿quién tiene la capacidad de resolver tal o cual situación? Y bueno, si lo puedes resolver entonces pasaste a un curso siguiente, si no lo puedes resolver, entonces tienes que ingresar a un circuito que es de prestaciones de apoyo...este, no se... buscarle la vuelta y que ya no pareciera ser un problema del sistema, si no, que el problema se queda puesto en la persona ¿no? Como si fuese una cuestión de la persona que no está pudiendo acceder a esto cuando en realidad el sistema está poniendo como muchas más trabas que bueno, hoy eso se está revisando bastante, hay muchas como lecturas, cuestionamiento y situaciones que...bueno... que calculo tendrán algún impacto en... seguramente en el corto tiempo y seguramente en el largo tiempo también

12) ¿Consideras el Grupo Dar una práctica educativa distinta a la tradicional?

eeeh... si considero el grupo DAR como una práctica educativa distinta a la tradicional: si, me parece que es diferente, en el sentido que planteamos incluso desde las mismas condiciones materiales, por ejemplo no contamos con una mesa y una silla para cada estudiante... esté... de hecho que no los pensamos como estudiantes tampoco, o sea, uno es estudiante todo el tiempo, uno aprende a leer y escribir el mundo, no necesariamente las letras impresas en imprentas...este... aunque si, sí se puede apropiarse de eso las puede utilizar en otros espacios, entonces, (creo que me estoy yendo del tema) entiendo que es diferente en el sentido en que vamos a ese espacio a seguir aprendiendo no proponemos que ahí vamos a aprender algo que en otro lugar no va a estar ¿no? Creemos que cualquiera aprende en la escuela, aprende en su casa, aprende en la plaza y va a seguir aprendiendo ahí, incluso ahí puede ir a mostrar lo que aprendió

y alguien más puede aprender de eso que otro ya aprendió, entonces se trata como de compartir y de multiplicar los aprendizajes y no tanto de una lógica verticalista de decir, bueno, Quién tiene el saber y quien no lo tiene ¿no? Decía Freire: “nadie sabe todo y nadie desconoce todo” o sea en tanto todas las personas aprendemos en contextos donde hay otros y otras... eh... y creo que en eso sí se diferencia como en el grupo DAR, de la escuela tradicional

15) ¿Cuáles son sus metas a futuro en el grupo?

Las metas a futuro es una pregunta súper amplia me gusta y bueno siguiendo mi planteo una de las metas personales que yo creo para el grupo es que el mismo se sostenga, que genere y que se replique, que cualquiera que venga y diga qué buena que está esta idea la voy a hacer de vuelta en otro lado, la voy a hacer con esta gente, etc. Para mí eso sería algo que estaría bueno en el sentido del proyecto que se algo que sea importante de multiplicar por decirlo de llevar a otro lugares ,que cualquiera pueda acceder a este tipo de lugares o espacios. Que son espacios que los mismos integrantes demandan, no es que tomamos asistencia, no pedimos que se cumplan con determinados tipos de vestimenta, horarios, asistencia, etc en eso es diferente a una escuela común. También es el sentido de que puede ir cualquiera las veces que quiera, cuando quiera siempre y cuando quiera. Creo que nos sostenemos mucho en el deseo individual y eso muestra algunas cuestiones del hacer común pero que no deja de lado las individualidades, en el sentido de los intereses, los gustos...este... las expectativas de cada quien y bueno, como decíamos en algún momento que es un espacio para cualquiera, para quien quiera y... bueno... siguiendo el orden de la pregunta: mis metas son también, esas ¿no? También que este espacio se pueda sostener así, porque en algún punto también es inclusivo para gente que no está en la escuela ¿no?, digo, gente que ya hemos pasado por la escuela, que a lo mejor no hay muchos espacios en los que se pueda tener este tipo de interacción, este tipo de libertad de circulación, libertad de palabra y libertad de pensamiento y de juego para gente de cualquier edad, de cualquier lugar. Esa es mi meta a futuro.

Entrevista 2: Ana Nuñez

Licenciada en Comunicación social- Fundadora del grupo dar

1) ¿Cómo nació el Grupo Dar ?

El Grupo Dar nació como iniciativa de un grupo de estudiantes de Comunicación social, educación física y psicología de la Universidad Nacional de Córdoba que ahí buscábamos como estrategias, espacios que nos permitieran transformar todo aquello que entendíamos que era injusto en la sociedad. Un día en diálogo con una compañera que vive en Ferreyra, Belén llegamos a la capilla del padre Hector le hicimos la propuesta de los talleres para niños y niñas y adolescentes, se sintió absolutamente interpelado y empezamos ahí el trabajo de diálogo para la ejecución. Fue ese encuentro muy interesante por que pudimos hacer confluir los deseos y lo que se leía en parte como una necesidad, un espacio extraescolar que fuera un espacio en el que se pudiesen alojar algo de todo aquello que ocurría en el barrio, que estaba pasando y que quedaba un poco librado puesto que no había actividades extraescolares realizadas por ningún agente comunitario organizado.

2) ¿Por qué se llama Grupo Dar?

Se llama Grupo Dar actividades didácticas y recreativas ese era el nombre original y transformamos el orden de las iniciales y quedó Grupo Dar. Nos parecía que era convocante esa síntesis pero responde a actividades didácticas y recreativas.

3) ¿Cómo conociste al grupo?

Yo fui una de las personas que inició el espacio, osea fui del primer grupo que fue a hablar con el padre Hector que fuimos a conocer el lugar, las familias. Recuerdo con mucho amor y mucho cariño ese encuentro porque es una comunidad muy hermosa y amorosa.

4)¿Cómo es la metodología de trabajo?

Bueno,la metodología yo diría que es dialógica en los años que yo trabajé que fueron bastantes desde el inicio hasta el 2010, pasaron ya casi 11 años, que extenso y todo lo que ocurrió. Bueno volviendo lo que quiero decir,es que trabajamos con medios integrales desde distintas disciplinas proponemos una actividad y provocaremos que todas dialoguen con un objetivo común en la clase, estas actividades fueran vinculadas a la expresión corporal o a la literatura. En definitiva, se propone un eje y todas las áreas que trabajaban y realizaban la actividad colaboraban y construyen el sentido del eje que habíamos pensado, por ejemplo no sé, pueblos originarios desde la literatura buscábamos textos que pudiesen recuperarse o que fueran propios y basados en esos pueblos. Por otra parte, desde la expresión corporal también se buscaba los orígenes de los deportes o de los modos de expresarnos corporalmente.

5) ¿Qué herramientas utiliza el grupo para generar una inclusión en los niños, niñas y jóvenes que van?

Bueno yo creo que la convocatoria fue clave para generar inclusión. Es un espacio abierto, (abierto) a todas las formas de manifestaciones.Incluso recuerdo que fueron variando los talleres que inicialmente eran de expresión corporal, música,baile,entre otros,que fueron variando de acuerdo a los intereses de las personas que participaban que eran niños ,niñas y adolescentes y que bueno tenían sus propias inquietudes y lo interesante fue poder escuchar y trabajar en una escucha genuina de eso que se iba planteando. Así que pienso que una de las principales herramientas, fue la escucha y sentirnos responsables de aquello que nos animabamos a poner en circulación y de algún modo pensar los modos de alojar aquello que nos aventuramos a abrirlo.

6) ¿Cuál es el pensamiento ideológico del grupo?

Yo pienso que se trata de una inscripción en cuanto al pensamiento fundamentalmente humanístico que recupera esencialmente la concepción integral del sujeto y en el que se respeta

la diversidad se da lugar, se la aloja. Ni siquiera pienso que hayamos pensado en algún momento estar preparados, me parece que en el sentido que propone Skliar, la cuestión que propone y sigue siendo estar predispuesto a la llegada del otro que es diverso y a la diversidad que construye pero también a la singularidad, que da lugar a ese que se pone en juego. También centrarnos en trabajar la tensión que se pone entre lo individual, lo singular y lo colectivo/ lo diverso...Me parece que el respeto tiene que ver con aquello que inicialmente imaginamos y que se sigue experimentando en el grupo.

7) ¿Qué es lo que más te marcó del tiempo en el que participaste del grupo?

Yo creo que a mí en lo personal lo que me marcó fue el disfrute. Nos encontrábamos ahí, no para pasar el tiempo o justificar nuestra existencia si no para estar con otros, para construir, para inscribirnos con libertad y para todo lo que hacíamos proponerlo y vivirlo desde el disfrute sin imposiciones. Si algo no funcionaba simplemente se descarta por supuesto que hacíamos algunas preguntas antes de descartar para problematizar pero sin embargo teníamos pocos prejuicios y pocas ataduras a la hora de si no se daba resultados soltarlo. Bueno, entonces creo que eso ,el disfrute ,la afectividad que se pone en juego y la construcción de la identidad que en ese marco y en ese diálogo entre lo singular y lo colectivo lo diverso.

8) ¿Has visto cambios en los niños y niñas, gracias a las políticas implementadas por el Grupo Dar?

Yo creo que sí, que todos salimos del grupo Dar transformados. No sé si mejores pero seguro distintos. Me parece que todas las personas que participamos del grupo dar vivimos y experimentamos una suerte de transformaciones en tanto que se construyen en un espacio en el que no había ataduras. Había posibilidades de expresarnos ,de encontrarnos y Poner en circulación la singularidad ,de confluir colectivamente. Y creo que sí, se convirtió en un potente espacio para el disfrute pero también para la construcción, para el fomento y la expresión de ciertas destrezas que en otros lugares no tenían o no eran posibles de manifestarse. Recuerdo

hablando de eso ,a un niño que cuando dibujaba le encantaba proyectar y creo que en este último tiempo se inclinó por estudiar arquitectura o diseño son manifestaciones que en el espacio se dieron y que fueron potenciando los intereses de cada uno,eso estuvo muy bueno y creo que eso también es interesante resaltar. Ya que hay políticas que nos imponen techos en un espacio ¿no?,bueno en el grupo dar ahí podía pasar cualquier cosa no había límites, si claro todo desde el respeto principalmente el límite era el lugar del interlocutor ¿no?... Bueno digo,en cuanto a las posibilidades era una constante apertura de los horizontes posibles...me parece que esa era una de las principales fortalezas,además de la inclusión... Yo creo que el trabajo en torno a la construcción, al respeto , a la expresión de las identidades diversas ha sido clave.

9)¿Cuál es el objetivo del grupo? ¿Cambió con el tiempo ? ¿Por qué crees eso ?

Originalmente el objetivo del Grupo dar era abrir un espacio de actividades didácticas y recreativas que no existía en la zona.Eso ponía en riesgo y lo que analizabamos eran esas cuestiones que se vinculan con iniciativas privadas que es más precisamente cómo obtener el dinero para poder hacerlo... Si creo que con el tiempo se fue perfilando los distintos modos a partir de distintos proyectos eso fue algo positivo que le pasó al grupo para que vaya creciendo.Me parece que las transformaciones se dieron en torno a la demanda, a los cambios que atravesaron, por supuesto, el devenir del colectivo, que aparte (felizmente) no estuvo sujeto a una persona, sino que pudo ir asumiéndose como un espacio que muta y se sostiene y que trasciende las posibilidades más allá de las personas que ocasionalmente fuimos habitándolo ¿no? Quedan ahí como por supuesto: las marcas, los diálogos, de hecho aún seguimos en contacto ¿no? Yo antes vivía en Córdoba ahora vivo en La Rioja y sigo hablando con los compas y seguimos pensando, cuando voy a Córdoba voy a verles y trabajo y me siento súper contenida en los mismos términos en los que empecé cuando abrimos este espacio y tiene que ver porque ese cambio, esa transformación, esa sistematización, esa apertura fueron transformaciones que se dieron por la misma dinámica de trabajo ¿no? La misma necesidad de ampliar, de sistematizar, de posibilitar nuevas alternativas en el proyecto.

**10) y 11) ¿Cuál crees que es la importancia de generar prácticas educativas inclusivas?
¿Cómo se puede generar una mayor inclusión en el sistema educativo?**

Bueno, yo creo que generar prácticas educativas e inclusivas es justicia ¿no? Digamos, seguir pensando espacios que excluyan, segregan, en el mejor de los casos demanden del otro una adaptación, es un acto discriminatorio y aparte injusto ¿no? Doloroso para quien tiene que transitarlo desde... incluso en muchos casos desde el lugar de objeto ¿no? Ni siquiera están inscriptos como sujetos de esa práctica. Yo pienso que la potencia es empezar a construir y hacer de nuestros espacios lugares visibles ¿no? Mundos visibles para todas las personas (con sus particularidades, con sus complejidades, con sus tensiones) digo, no pienso que haya que omitir o invisibilizar los conflictos que eventualmente se manifiestan pero me parece que ponerlos en circulación, hablar, problematizar, discutir es uno de los caminos que está bueno transitar y que trabajar en ese sentido es justo y hace nuestra vida, la vida de las personas vivibles... y el aprendizaje, la educación, la enseñanza, una posibilidad (claro) y me parece que el sistema educativo está lleno de lugares comunes ¿no? Posiciones históricas no problematizadas, seguimos trabajando con (por momentos) con quien no analiza o no tiene un momento para reflexionar respecto a lo que propone, lo que hace, lo que lee, etcétera, repite, trabaja con categorías absolutamente que no tienen ningún sentido en la actualidad y en esa reproducción acrítica hay un gesto de invisibilización a las demandas actuales que son históricas también ¿no? Pero digo, ya son como impostergables, son urgentes, son necesariamente tratables, alojables en lo inmediato, creo que (tal vez) el mayor problema es seguir reproduciendo en base a modelos que parece que dan algunos resultados pero que en última instancia nos plantea en una y otra vez los mismos problemas ¿no? Porque en eso creo que erradica el mayor problema, en la reproducción y en la imposibilidad de pensar espacios libres de violencia, para trabajar en la inclusión educativa creo que la primera cuestión que debemos analizar es cómo dejamos de reproducción de violencias simbólicas y de todo tipo, pero simbólica fundamentalmente en la conceptualización misma de los dispositivos y ahí hay una demanda que a veces, desde ya es un esfuerzo, pero hay un movimiento que hacer y que no hay más tiempo para postergarlo, es urgente. Pienso que trabajar en la integridad del ser es clave, primero entender a ese niño, a esa niña, a ese niño, como

un sujeto de derecho y quienes por momentos tenemos la responsabilidad de dialogar en roles específicos, con responsabilidades específicas, inscribir a ese otro, a esa otra, a ese otro como sujeto de derecho. Además, pienso que en esa inscripción hay que hacer un trabajo por el respeto a su existencia, a su existencia diversa, compleja, no lineal, a la pluralidad, a la singularidad que de allí emerge, a las tensiones pienso que se trata como dije hace un momento, más que estar preparada, preparado, hay que estar dispuesta o dispuesto a que llegue, a que se manifieste, que se explye y que ahí, en esa inscripción no se sientan en peligro las creencias, los valores, los conceptos, etcétera, digo, abrazar la diversidad es un poco dejar de pensar que existimos en soledad, existimos con otros y en ese entre hay una potencia que es increíble y que, bueno debemos fomentar, sostener, respetar, para hacer vida digna para todas las personas.

12) ¿Cómo crees que se puede generar una mayor capacitación docente en términos de inclusión?

Bueno, en cuanto a la capacitación docente yo creo que el desafío está en tomar plena conciencia de que protagonizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las personas que participan y en esa concepción tenemos que poder escuchar, tenemos que permitir la circulación de la palabra, la inscripción de lo diferente, de la singularidad, de lo complejo, de lo contradictorio y darle lugar ¿no? no tener temor a lo que se altere, a las preguntas que a partir de ahí se generen, a los cuestionamientos y pienso también que la capacitación docente debe ser desde un lugar más vivencial, no basta con reconocer propuestas teóricas, modelos teóricos, para pensar que es para nosotros la otredad, para nosotras, para nosotres. Me parece que hay que pensarlo en prácticas concretas: ante esta situación ¿usted qué hace? ¿Cómo se dirige? ¿Qué piensa? ¿Qué habilita? ¿Qué inhabilita? Cuando calla ¿Qué enseña? Cuando dice ¿Qué obtura? Me parece que ahí hay que hacernos algunas preguntas pero en la práctica concreta en esos gestos que habilitan o inhabilitan cotidianamente la voz, la palabra, la existencia en todas sus dimensiones y en todas las disciplinas y ámbitos.

13) ¿ Cuáles son las metas a futuro en el Grupo Dar ?

Bueno, para mí el grupo DAR es un espacio muy potente, yo pienso que va a seguir creciendo, creo que va a poder conseguir mayores propuestas de expansión, generar proyectos a mediano plazo más fuertes ¿no? Pienso por ejemplo en aquella experiencia que hubo respecto a la editorial que estuvo muy buena la editorial cartonera por las limitaciones económicas, a veces en cuanto a la disponibilidad de recursos humanos se van acotando las proyecciones, sin embargo creo que va a seguir creciendo y fomentando proyectos que también den cuenta de los intereses y de las necesidades de las propuesta que el grupo vaya formulando, grupo aparte, que siempre cambia quienes participan en términos de las niñas, los niños, les niñez, les adolescentes que van, sino también les talleristas, también eso me parece que en diálogo con el objetivo fundamental es muy interesante porque se trata de un grupo que flexibiliza su posición, puede transformarse, pueden reinventarse en cada oportunidad, que se deja enriquecer, cuestionar, deja circular las preguntas en torno a todo lo que ocurrió, lo que ocurre y lo que ocurrirá y eso es sumamente potente. Yo creo aparte que fue un sueño cuando inicie y creo que esto se está haciendo cada vez más palpable que el grupo DAR es de la comunidad de Ferreyra, la comunidad es la que lo va enriqueciendo, la que cada vez con más intensidad, con más pertenencia, construye ahí también su identidad y marca los caminos, los tiempos que hay que atravesar en el espacio, me parece que ese es el sueño, que la apropiación sea plena y que todas las posibilidades que allí se dieron se potencien y se permita el crecimiento de todas las personas.

Segunda entrevista a:

Maria Eugenia Bellone Cecchin

¿Qué es la educación no formal?

¿Cuáles son a su parecer los objetivos de una educación no formal?

¿Por qué es importante la educación no formal?

¿Cuál crees que es la importancia de generar la educación no formal para ayudar a la inclusión educativa?

¿Cuál es la diferencia entre la educación informal y la educación formal?

¿Qué beneficios tiene para el alumno o alumna la educación no formal?

¿Qué es lo más complejo de la educación no formal?

¿Qué te motiva para participar en el grupo DAR?

¿Cuál es su rol como educadores en la propuesta del grupo DAR?

¿Cómo se refleja la comunicación en su metodología de trabajo?

¿Qué rol ocupa la comunidad y la familia en esta propuesta de educación no formal?

¿Qué valores brinda a los alumnos y docentes este tipo de propuestas de educación no formal?

¿Crees posible traspasar lo aprendido en la educación informal al sistema educativo tradicional por parte del docente? ¿Cómo se debe formar a esos profesionales?

¿Crees posible que el alumno pueda traspasar lo aprendido en la educación no formal al sistema educativo tradicional?

¿Cómo te parece que se tendría que adaptar la educación no formal para ser avalado por el sistema tradicional (Ministerio de Educación)?

En los Talleres:

Generalmente ¿como se originan los talleres?

¿Cuál es el sentido de los talleres?

¿Cómo se organizan?

¿Qué cosas han aprendido los niños y ustedes de los talleres?

Según tu percepción ¿cuál fue el impacto que generaron en la comunidad?

Taller de plástica: metodología, responsable, objetivo, elementos, dificultades y beneficios, anécdota ¿por qué es importante este taller?

Taller de música: metodología, responsable, objetivo, elementos, dificultades y beneficios, anécdota ¿por qué es importante este taller?

Taller de danza: metodología, responsable, objetivo, elementos, dificultades y beneficios, anécdota ¿por qué es importante este taller?

Taller de expresión corporal: metodología, responsable, objetivo, elementos, dificultades y beneficios, anécdota ¿por qué es importante este taller?

-¿En los talleres o durante el año se hace un seguimiento del progreso de los niños, niñas o adolescentes?, ¿Qué pueden decir de ese seguimiento?

- ¿El proyecto de la Editorial Cartonera en vinculación con el proyecto de Ciencia para Armar cómo se llevó a cabo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo fue el nexo del proyecto de extensión con el proyecto del Grupo Dar?

- ¿Cómo se da la interacción entre coordinadores y niños en el proceso de la realización de las actividades?

- ¿Durante el año 2020 como fue la actividad del Grupo Dar?

- En el caso que si hayan realizado alguna actividad ¿Cómo se organizaron en relación a la no presencialidad debido a la pandemia del Covid-19? ¿Utilizaron alguna vía de contacto con los niños, niñas y adolescentes del grupo?

Respuestas

Eugenia: Yo cuando me sume al espacio no estaba en esta dinámica de los talleres. Talleres como el de danza, expresión corporal. Cuando yo llegué la dinámica era otra, entiendo que esto fue más bien al principio, como los inicios. A lo mejor quien te pueda responder eso sea Ana, Claudio, cuál era la idea, el objetivo de los talleres y porque fue cambiando.

Eugenia: Me parece que sería interesante que pudieran entrevistar niños... la siguiente pregunta ¿El proyecto de la Editorial Cartonera en vinculación con el proyecto de Ciencia para

Armar cómo se llevó a cabo? La editorial cartonera nace en el 2014, nació de la mano de...eh... habíamos hecho ya un proyecto en relación a un ciclo de cine en el 2013 y al finalizar ese ciclo de cine que armamos la película, nos encontramos que muchas cuestiones del guión de la película, el armado, la escritura, la confección de todo lo que implicaba la dramaturgia, digamos, de la película era un interés y era algo que estaba bueno para recuperar...eh... así que bueno, la idea fue seguir como del lado de la escritura y poder retomar o plantearnos el lugar que tenía la escritura en nuestro espacio y de ahí la idea de la editorial cartonera que nace en el 2014 y creo que también lo articulamos con un proyecto de extensión de la facu de lenguas, en ese entonces me parece que el Nico estaba cursando en la facu de lenguas, entonces él nos facilitó el contacto con los proyectos de extensión que daban un pequeño subsidio como para comprar... ahí aprovechamos para... digo... onda obtener objetos que de otra manera no hubiesen sido posibles, como la cámara de fotos, el trípode... bueno, todo lo que necesitamos para hacer el proyecto de los libros cartoneros, también compramos temperas, hicimos audio libros, video libros, hicimos lo de stop motion, bueno todo fue ese mismo año que probamos diferentes formas de articular la narrativa, que no sea simplemente escribirla sino también hacer la transcripción en braille, que ya lo veníamos trabajando de antes, pero sistematizar todo lo que hacíamos desde la pintura, los estencil, el cortar cartón, el dibujar, recortar...este... todo lo sistematizamos en un solo proceso, llamémosle, que es el de la editorial cartonera.

Eugenia: En el 2019 inscribimos el proyecto “Ciencia para armar”, pero ya habían pasado varios años desde que la editorial cartonera funcionaba y nos parecía que podía estar bueno que otros espacios conozcan lo que hacíamos, mostrarlo y un poco contagiar la idea de que en las escuelas se produzcan otras formas alternativas de escritura, digo alternativas que no sean simplemente la hoja y la lapicera o el lápiz, sino que también se conozca sobre el braille, se conozca sobre las ilustraciones en relieve, sobre hacer otro tipo de procesos, desde lo lúdico, como recuperar esos escritos y como, también lo narrativo, lo escrito, lo jugado, lo dibujado, puede tomar objeto, puede tomar forma de objeto en algo que va a quedar atesorado, llamémosle, para las instituciones o para las memorias de alguien que en otro momento lo puede recuperar. Nos parecía que la lógica escolar tiene el sentido de que los cuadernos a fin de año, bueno, es algo que

no se recupera, en cambio el libro, una historia, un cuento, una historia que creen colectivamente puede quedar en la institución así como quedaron los libros en nuestro espacio y que año tras año recuperamos los mismos libros y nos siguen pareciendo historias conmovedoras o graciosas lo que fuese pero no nos pasan de ser percibidas, digamos, es como darle un poco de inscripción a las narrativas que en ese espacio sucedieron y suceden y que son cuestiones colectivas que quedan plasmadas, guardadas y atesoradas en escrito.

Eugenia: ¿Quiénes participaron de la editorial cartonera? El espacio del grupo dar y la Facultad de Lenguas que nos facilitó, el espacio, la inscripción en los proyectos de Extensión-Acción que es una área en la cual se financian.

En realidad es un subsidio bastante acotado, en el cual se financian partes de algún proyecto. Entonces nosotros pasamos un presupuesto y la Facultad de Lenguas que por lo general nos cubrió más o menos un 40 o 50 por ciento de lo que necesitamos para el proyecto, por lo que nos permitió generar otros fondos para poder completar la totalidad de los materiales y las cosas que necesitábamos para el proyecto funcionara, fue así un poco el nexo.

Eugenia: ¿Cómo se dan las interacciones?. Creo que estas preguntas también podrían hacerle a les niños... Nosotros, creo que tratamos sobre todo de no hacer nada muy logocéntrico, pongamos como centrados en la palabra solamente... Entonces gran parte del tiempo estamos corriendo, saltando, tirando nos al piso, andando en monopatín y bueno haciendo juegos, yendo y viniendo, tirando nos bajo la mesa... digo por ejemplo para qué contar el cuento de las brujas, nos hemos escondido en todos los lugares más oscuros que hemos encontrado, pero por qué nos parecía que era parte del cuento no se podía leer el cuento en cualquier lugar o de cualquier manera. Entonces parte de la historia era esconderse en algún lugar... digo al margen de que si utilizamos las cuestiones desde la palabra, por ejemplo la actividad de leer el cuento como Olivia (una de las niñas que va al grupo) lo contaba. Lo contaba cuando apenas empezaba a hablar, ella contaba el cuento de las brujas, ¿cómo que pasaba con las brujas? y había sangre; lo que a ella le interesaba eran otras cosas no tanto la narrativa del cuento, si no la propia, y nosotros tomábamos eso por lo

que entonces era todo una dinámica en pos de que ella pueda contar ¿qué es? lo que veía en esas imágenes, ¿qué es lo que le gustaba?, ¿qué les pasaba a las bruzas?. Y eso lo recuperamos en el librito que se llamaba, “El libro más indicado”, “El cuento más indicado” ... ahí está por ejemplo el cuento de las bruzas como las denominó Olivia.

Eugenia: Durante el 2020 creo que la primera parte pasó que bueno teníamos como muchas ideas de muchas, no se muchos estábamos muy movilizados para arrancar las actividades y comenzó la pandemia así que intentamos tornarnos a lo virtual, nos encontramos con muchísimo desafíos. Uno de ellos fue que la gran mayoría, no tenían acceso a un teléfono propio y los teléfonos que se utilizaban sobre todo eran para cuestiones escolares.

Entonces contactarnos con los niños por whatsapp, video llamadas, audios o mensajeros no siempre llegaba a destino de la manera que hubiera llegado si hubiese sido presencial.

Entonces bueno si intentamos hacer algunas cosas por ejemplo le hicimos llegar videos de lo que estábamos haciendo. Recuperamos algunos dibujos y lo hicimos circular nuevamente... Entonces intentábamos hacer una escritura colectiva a partir de los dibujos que ya teníamos de otros años, como el monstruo que imprimimos en algunas remeras. Entonces de ese monstruo se fueron generando distintas historias, distintos personajes, distintas variaciones, mandamos la imagen del monstruo y nos han devuelto la imagen intervenida.

Hemos tenido, hemos hecho un libro de tipos de monstruos, ese pequeñísimo libro digital que se llama “Cuarentena Monstruosa”. En donde un poco los monstruos contaban lo que les niños expresaban a cada quien; por ejemplo si una de las niñas decía que era un monstruo que extrañaba ir a la escuela, en realidad no quería estar en su casa y quería ver a sus amigos monstruos.

Entonces eso... nos permitió de alguna manera seguir en contacto, pero también bueno muchas otras cosas el registro de lo corpóreo, no fueron fáciles de sostener.

Bueno también le hicimos llegar videos grabados, en algún momento un video representando a los monstruos. Nos grabamos en video, lo editamos y se los mandamos, hubo un ida y vuelta pero

creo que el tener que hacer primar el lenguaje ya sea verbal, escrito o en vídeo restringe muchísimo nuestras posibilidades de interactuar de otra forma mediante objetos compartidos, mediante el espacio compartido, mediante el tiempo presencial o en presencia ... también creo que significo muchos aprendizajes en relación a que el espacio fue muy demandado por mucho tiempo y los pocos encuentros que hemos logrado con los niños fueron de mucha emoción y conmoción también; y de repente nos encontrábamos en el ámbito de lo privado, así en videollamadas mostrándonos sus casas, sus mascotas, sus juguetes, corriendo por su casa con el teléfono, creo que no es lo mismo encontrarnos en el salón donde los materiales, objetos son de uso común y compartido ... Entonces creo que esas cuestiones son interesantes en este momento y no me vienen otras más, habrá otras seguro.

Entrevistas a integrantes:

¿Por qué vas a los talleres de Grupo Dar?

¿Qué haces en esos talleres?

¿Qué aprendiste?

Catalina Farias (13 años): Me gusto ir al grupo DAR porque, bueno, porque allá tenía amigos y también porque me gustaba ir a hacer libros allá porque era como que muy creativo y si, aprendí lo del lenguaje de seña que me gusto.

Olivia Abril Molina (7 años), hermana de Camilo en el mismo audio: Me gusta porque me divierto mucho, hacemos muchas cosas distintas y nos divertimos porque es muy divertido y por que nos gusta ir.

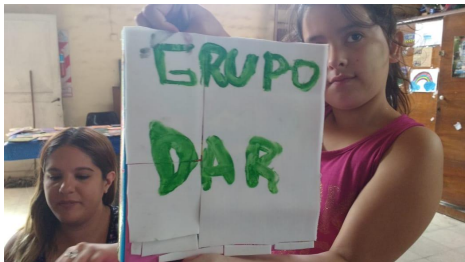
-En otro audio: Porque es divertido y hacemos pastelito, vemos una película, dibujamos, todo eso, porque es divertido, nosotros nos divertimos mucho.

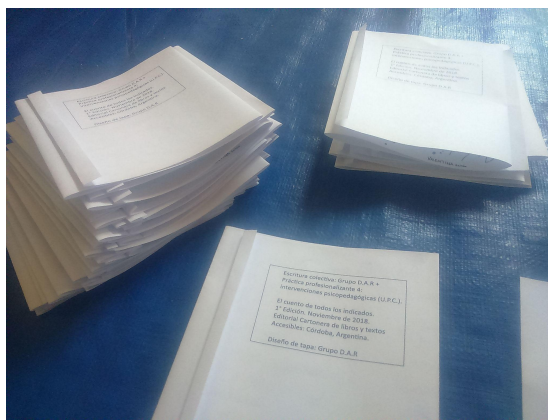
Camilo Ariel Molina (11 años) : Primero porque voy al Grupo Dar, porque nos divertimos, jugamos y aprendemos. Que hago cuando voy al Grupo dar, bueno nosotros jugamos, dibujamos, hacemos de todo tipo de actividades y nos divertimos. ¿Qué aprendí? Aprendí a compartir y eso.⁴

⁴ En las entrevistas se pactó con los y las entrevistadas/as que sus identidades figuren en la investigación.

FOTOS GRUPO DAR

Talleres





Editorial Cartonera

5

⁵ En las fotografías se pactó con los y las menores y sus respectivas familias que sus identidades figuren en la investigación.

La educación tiene que ayudarnos a
conocernos y comprendernos a nosotros
mismos y a los otros.



DIRECTORA: MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO.

ALUMNAS: FERNANDA MICAELA ARÉVALO.
SOFÍA ANTONELLA CABRERA.



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba