



**Universidad
Abierta
Interamericana**

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía

*La formación docente en relación al desarrollo de
escuelas inclusivas.*

Alumna: Camila Linares

Título a obtener: Licenciatura en Psicopedagogía

Profesorado en Psicopedagogía

Para comenzar quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Abierta Interamericana y a todos aquellos docentes que ayudaron a mi formación como profesional y dejaron una huella imborrable en mí.

Al Instituto Superior de formación docente de Chajarí, Entre Ríos, que me abrieron sus puertas sin dudarlo y en especial a su directora Silvina, quien confió desde siempre en mí para recorrer este camino.

A mi familia por ser mi apoyo y soporte incondicional, por la comprensión, la confianza y la contención durante todos estos años a pesar de la distancia.

A mis amigas, las que me presentó la psicopedagogía y las de toda la vida, por motivarme a ser la mejor versión de mí.

Resumen

El presente trabajo de investigación indaga sobre la relación existente entre el paradigma inclusivo y la formación docente de nivel primario en Chajarí, Entre Ríos. Los participantes del presente trabajo fueron estudiantes del último año de la carrera y docentes de un Instituto Superior. A ambos grupos de participantes se les administraron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Los resultados arrojados indican que las estudiantes presentan miedos, incertidumbres y prejuicios frente al paradigma y sus ámbitos de aplicación y en reiteradas ocasiones ponen en duda su capacidad para llevarlo a la práctica. Sin embargo, manifiestan que la educación que reciben en relación al tema en cuestión es suficiente y muy buena, a pesar de que no fueron capaces de conceptualizar la inclusión ni diferenciarla de la integración. Se pone en evidencia así una falta de reconocimiento de las carencias relacionadas al paradigma en su propia formación. Las docentes de la institución poseen creencias positivas frente al tema en cuestión, aunque también se vislumbra un atisbo de incertidumbre en referencia a la aplicación del mismo. Tampoco lograron expresar un concepto claro de inclusión e integración, al igual que sus alumnas. Además, manifiestan que no se les brinda a las estudiantes teoría para trabajar en conjunto con maestros integradores ni para planificar flexiblemente. En lo referente a la Ley Nacional de Educación n°26206, las docentes de la institución expresan que no existe un correlato entre la misma y los planes de estudio de la carrera, frente a lo cual deben modificar los programas de sus asignaturas. Las fracturas que se pudieron vislumbrar, mencionadas anteriormente, constituyen los principales aportes de esta investigación al campo de estudio.

Palabras clave: Inclusión - Formación docente - Ley Nacional de Educación - Discapacidad - Integración

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
ESTADO DEL ARTE.....	7
PARTE TEÓRICA.....	11
Capítulo 1: Inclusión.....	11
1.1 Historia y evolución desde la exclusión a la integración y a la inclusión.....	11
1.2 Inclusión educativa.....	15
1.3 Inclusión socioeducativa.....	17
1.4 Diferencias entre inclusión e integración.....	20
Capítulo 2: Formación docente.....	22
2.1 Ser docente hoy en Argentina.....	22
2.2 Redefiniciones de la relación docente-alumno: la importancia de los vínculos.....	24
2.3 Argumentos propios de la educación y sus cambios.....	26
Capítulo 3: Las decisiones del gobierno argentino sobre la inclusión.....	27
3.1 Ley de Educación Nacional n° 26206.....	27
3.2 Políticas socioeducativas e inclusivas de alumnos con necesidades educativas especiales.....	29
PARTE EMPÍRICA.....	32
Capítulo 4: Metodología.....	32
4.1 Tema.....	32
4.2 Problema.....	32
4.3 Objetivo general.....	32
4.3.1 Objetivo específico.....	32
4.4 Hipótesis.....	32
4.5 Diseño.....	33
4.6 Participantes.....	34
4.7 Instrumentos y procedimientos de recolección de datos.....	34
4.8 Recolección de datos	35
4.9 Análisis de datos.....	36
Capítulo 5: Resultados.....	38
5.1 Entrevistas a las docentes.....	38
5.1.1 Posicionamiento de las docentes de la institución frente al paradigma inclusivo.....	38
5.1.2 Docencia inclusiva.....	40

5.1.3 La inclusión dentro del plan de estudios.....	43
5.2 Entrevistas a las alumnas.....	44
5.2.1 Posicionamiento de las estudiantes de la institución frente al paradigma inclusivo.....	44
5.2.2 Formación docente.....	46
5.2.3 La inclusión dentro del plan de estudios.....	52
CONCLUSIONES.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	57
ANEXOS.....	63
Anexo 1: Entrevista para docentes de la institución.....	63
Anexo 2: Entrevista para estudiantes de la institución.....	64
Anexo 3: Consentimiento informado de participación.....	65
Anexo 4: Autorización de los directivos responsables de la institución.....	66
Anexo n° 5: Ley de Educación Nacional n° 26206.....	67

INTRODUCCIÓN

Organismos internacionales como la UNESCO (2005) han explicitado la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido todos los seres humanos independientemente de su etnia, género, forma de aprender, etc. deberían gozar y ejercer el derecho a la educación.

La problemática en la cual se centra esta investigación se basa en estudiar la relación entre la educación inclusiva y la formación docente. Específicamente se pretende analizar las implicancias de la Ley Nacional de Educación n° 26206 en cuanto a la formación docente y la inclusión; identificar las creencias de las/los docentes en formación frente al paradigma inclusivo; indagar la percepción que poseen los estudiantes sobre su propia formación docente en relación a la inclusión y examinar las opiniones referentes al paradigma en el plan de estudio de la carrera y en los programas de la asignatura.

A partir de la Ley de Educación Nacional n° 26206 se amplía el concepto de inclusión por el reconocimiento de modalidades de la educación común. El Estado se constituye como responsable y garante de la inclusión. Además, respalda el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, alienta la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el Nivel Inicial y en lo referente a la accesibilidad edilicia establece que debe garantizarse la misma en todos los edificios escolares, situación que aún dista mucho de concretarse.

En cuanto a la formación docente hacia la inclusión, se trata de un desafío de configuración del profesorado hacia un proceso de desarrollo profesional y de mejora de las instituciones y los sistemas educativos. Es menester aclarar que la formación docente no implica una solución frente a todos los problemas que supone el sistema educativo (Arnaiz, 2003), pero sí una pieza fundamental que puede contribuir al desarrollo y avance hacia la inclusión.

La originalidad de este trabajo radica, como se verá en el Estado del arte, en que las investigaciones que la anteceden tienen como sujetos de estudio a docentes en ejercicio y la presente investigación se enfoca en docentes en formación, ya que serán ellos el futuro de la inclusión educativa y los resultados obtenidos permitirán pensar en posibles modificaciones que se introduzcan en la formación de grado.

En lo pertinente a la psicopedagogía el presente trabajo contribuirá a esbozar lineamientos sobre los cuales trabajar en conjunto con docentes y plantear estrategias de trabajo oportunas en base a creencias preestablecidas en el imaginario docente y la

formación que los mismos reciben. Además, la psicopedagogía tiene como objetivo conocer la situación del proceso de aprendizaje de los distintos sujetos con la intención de mejorarlo. Este estudio nos brindará información concreta sobre uno de los principales actores que intervienen en dicho proceso: los docentes.

El presente trabajo se estructura en 5 capítulos. A continuación de este apartado se expondrá el Estado del Arte en el cual se encuentran los antecedentes que abrieron camino a esta investigación. Posteriormente se introducirá la Parte Teórica la cual consta de 3 capítulos, en el primero se abordará la temática de la inclusión, comenzando por una aproximación histórica y evolución, luego teorizando la inclusión educativa y socioeducativa y finalizando con las diferencias existentes en comparación con la integración. En el segundo capítulo se especificará sobre la formación docente, teniendo en cuenta la implicancia de la docencia hoy en el propio contexto sociocultural del país, la importancia de los vínculos que se generan entre el docente y el alumno y los argumentos que rigen la educación y sus respectivos y posibles cambios. En el tercer y último capítulo de la Parte Teórica se abordarán las decisiones del gobierno argentino sobre la inclusión, haciendo un recorrido por la Ley de Educación Nacional 26206 y las políticas de estado socioeducativas inclusivas pertinentes al alumnado.

A continuación, se detallará la Parte Empírica utilizada para la presente investigación, en la cual se encuentra el cuarto capítulo denominado metodología. En este se encontrarán el diseño, los participantes, los instrumentos, el procedimiento para la recolección de datos y el análisis de datos. Por consiguiente, se arribará al quinto y último capítulo, el de resultados. En él se encuentran las entrevistas a docentes y alumnas, las cuales cuentan con tres categorías cada una.

Por último, se describen las conclusiones finales y sugerencias para el accionar psicopedagógico frente a la problemática y para futuras investigaciones relacionadas.

Estado del arte

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, se indagó una investigación argentina hecha por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014). La misma fue realizada en 3 escuelas comunes públicas de nivel primario de las siguientes jurisdicciones: Villa Ángela (Chaco), Ciudad de Buenos Aires y Glew (Provincia de Buenos Aires). Todas las escuelas pertenecen al circuito de educación común y cuentan con alumnos con discapacidad matriculados que se encuentran en proceso de integración/inclusión. Se ha encontrado como principal problema en lo que refiere a los docentes la falta de formación en torno a los temas relacionados con la educación inclusiva, como también que el tipo de gestión del equipo directivo y el nivel de compromiso de los docentes en un trabajo colaborativo y en equipo son imprescindibles para direccionar prácticas de educación inclusiva.

Siguiendo con investigaciones argentinas, la siguiente es una investigación de Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (2001). La propuesta de trabajo fue conocer el modo en que se está implementando en la escuela común en primer y segundo ciclo la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales debido a dificultades en el orden cognitivo, así como indagar la actitud y la percepción institucional frente a este proceso. Los resultados consideran que la posibilidad de establecer acuerdos entre el docente común y el docente integrador permite articular la programación general del aula con las necesidades educativas especiales de los alumnos. A su vez este trabajo conjunto permite la capacitación del docente de aula. Las modalidades de trabajo áulico observadas se corresponden con lo que han denominado “en simultaneidad” (lo mismo para todos). La enseñanza “en simultaneidad” presupone homogeneidad no solo de nivel sino de modalidades de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Tanto la labor del docente como la disposición espacial responden a un modelo “tradicional” instalado en la escuela moderna. La maestra integradora se adapta al diseño de la maestra de grado y en ese movimiento queda encapsulada y “dueña” del alumno integrado. Esto conduce a una situación de aislamiento del niño con necesidades educativas especiales en relación con sus compañeros –contexto del aula- y con el objeto de conocimiento. Dicha investigación plantea que es necesario reconsiderar las características del proceso de evaluación ante el niño integrado. Asimismo, es fundamental institucionalizar instancias de encuentros entre los docentes y los equipos de integración para proyectar la labor en equipo y desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en un marco de mayor intercambio. Se considera que después de más de 10 años

de este trabajo resulta necesario indagar cuanto han podido modificarse las prácticas de educación inclusiva.

Asimismo, el trabajo de Ruiz (2010) tuvo como objetivo relevar el nivel de conocimiento, preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Como dato principal, se encontró que todos los públicos consultados –vecinos, padres, docentes de escuelas especiales y docentes de escuelas comunes– consideran, en un porcentaje mayor a 70%, que el sistema educativo presenta una actitud negativa respecto de la inclusión educativa. Es decir, sólo el 30% considera al sistema educativo como inclusivo. La opinión es que la actitud que prevalece en mayor medida es la indiferencia ante el tema. A pesar de esto, un dato alentador arrojado por la encuesta es que todos los públicos coinciden en elevados porcentajes –vecinos 88%, padres 73%, docentes de escuelas comunes 72% y docentes de escuelas especiales 68%– en que el trato cotidiano con personas con discapacidad favorecería la integración y la no discriminación, aumentando las posibilidades de una integración real en la sociedad.

Profundizando en esta idea y analizando en particular la opinión de los vecinos según la frecuencia de interacción que tengan con personas con discapacidad, encontramos un dato muy interesante: a más frecuencia de interacción con personas con discapacidad, mayor grado de aceptación de políticas de educación inclusiva. Dato del cual puede inferirse que desarrollar políticas que fomenten la interacción entre personas con y sin discapacidad a la larga podría favorecer la desaparición de miedos y prejuicios. Para poder dimensionar la importancia de esta opinión, es conveniente tener en cuenta también que actualmente las carreras de docente de escuela común y de escuela especial se cursan de forma separada. Con lo cual a simple vista se puede comprender las diferencias en la formación que esto implica. Con respecto a este tema, el 75% de los docentes de escuela común y el 69% de los docentes de escuela especial encuestados manifiestan la necesidad de que se modifique el actual sistema de formación docente –pasando de la actual diferenciación total en la carrera, a una base común para todos, ya sean docentes de escuela especial o común, y posteriormente se proporcione la especialización–. Estos porcentajes se mantienen parecidos según los docentes hayan tenido o no experiencia con alumnos con discapacidad, con lo cual es posible decir que la demanda sobre la modificación de la carrera docente es muy fuerte y va más allá de la experiencia personal con el tema. Asimismo, el 91% de docentes encuestados –ya sean de educación especial o común– afirma que la oferta de cursos y capacitaciones específicas en temas

relacionados con las necesidades educativas especiales, la discapacidad y la diversidad es insuficiente.

El trabajo de Damm Muñoz (2011) titulado ¿Mito o Realidad? se plantea como objetivos de la investigación reconocer en establecimientos de educación común de Chile prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o dificulten el trabajo con ella. Se relevaron, a partir del estudio de las percepciones de los docentes y prácticas educativas, indicadores que permitiesen contribuir al fomento de culturas escolares más inclusivas. En sus conclusiones se señala que la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que existen claves que permiten desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes, la capacitación del personal docente y no docente de una escuela.

Una tesis de Vela y Vázquez (2011) realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de México en instituciones educativas de nivel primario, tiene como objetivo conocer qué tipo de actitud tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con NEE a escuelas regulares de educación básica y qué estrategias de aprendizaje utilizan con ellos. La conclusión de esta investigación fue que los profesores no cuentan con la formación necesaria para atender a niños con NEE y es la falta de conocimientos la que no les permite trabajar adecuadamente con los niños. La poca “formación” que tienen algunos de los profesores la han adquirido por asistir a algún curso (por cuenta propia), pero en su mayoría se basan en su experiencia, en la orientación que llegan a recibir de USAER (Unidad de apoyo a la educación regular) o con los mismos docentes retroalimentándose en las juntas de consejo técnico.

Otra investigación mexicana de la Universidad Autónoma del Estado de México realizada por Arrebola y Giménez en el año 2004 cuenta como objetivo principal conocer, analizar, delimitar y reflexionar sobre cuál era la situación en la que se encontraban las actitudes hacia la integración del maestro en ese momento histórico y si se han producido avances respecto a otros trabajos en este campo. Las principales conclusiones derivadas de esta investigación fueron:

- Todos los docentes entrevistados tienen como objetivo mejorar la calidad de educación de su alumnado, aunque una mayoría opina que la integración puede traer consecuencias negativas a la misma. Además, poseen resistencia a cambiar su metodología de trabajo, por lo tanto, la idea de integrar les provoca un desasosiego. En general, la mayoría de los docentes sienten ansiedad ante la idea de integrar a alumnos con NEE ya que no se sienten preparados y les falta respaldo del profesor de apoyo, del equipo psicopedagógico, de los

padres y de la administración. Sin embargo, a pesar de todos estos inconvenientes, coinciden en que resulta optimista tener en el aula a niños con NEE ya que estos influyen en los demás alumnos inculcando actitudes y valores de respeto hacia la diversidad.

Las investigaciones ya mencionadas han abierto el camino de construcción de conocimiento acerca de la temática de educación inclusiva. En nuestro país, frente a los cambios en la normativa y la situación jurisdiccional mencionados al principio de este apartado, sería de gran importancia investigar específicamente la problemática de la formación docente frente a las implicancias de la Ley nacional de educación argentina y ver si los constructos de esta ley son, como plantea Damm (2011) ¿Mito o realidad?

PARTE TEORICA

Capítulo 1: Inclusión

“La diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual; uno es quien es” José Contreras (2002)

1.1 Historia y evolución desde la exclusión a la integración y a la inclusión.

La creatividad humana surge siempre desde la necesidad. La medicina, la pedagogía, la ciencia y la cultura han avanzado a lo largo de la historia cuando el hombre se ha encontrado en situación de necesidad e insatisfacción, condiciones en que se produce una crisis. De cada una de ellas, surge una incógnita o un problema que el hombre debe resolver, pero no sabe cómo. Allí nace la investigación, la exploración, los estudios, las casualidades, las pruebas, los descubrimientos. Y la condición en que suelen generarse resultados ansiados o inesperados, pero cambios al fin. Así surgen las modificaciones que generan nuevas épocas (Pesce, 2016).

La sociedad y junto con ella la escuela han ido avanzando en el camino de la aceptación de la diversidad. A continuación, se detallarán momentos que dieron origen a esta evolución.

En un principio, la diversidad era concebida como objeto de marginación o directamente no era reconocida. En esta concepción homogénea del sujeto se basaban los valores y modos de la época. Todo lo que se alejaba del estándar era considerado “anormal”. Como bien dicen Clough y Corbett (2000) se trataba de la patología de las diferencias basada en el enfoque psicomédico. Las personas consideradas diferentes eran excluidas tanto de la sociedad como del sistema educativo. Por este motivo, se crean escuelas especiales para atender a los diversos.

En un segundo momento, la diferencia es concebida como déficit. Los orígenes de este podían ser físicos, psicológicos, mentales, sensoriales o sociales (tanto la clase social como la familia del sujeto podían ser considerados deficitarios). El parámetro de la norma continúa siendo lo frecuente en el grupo dominante de la sociedad. En este tiempo, se hace todo lo posible por acercar al “diferente” a la media estadística. Las diferencias son reconocidas como necesidades educativas especiales y se buscan maneras de atenderlas, y con una atención especializada podían ser integrados estos sujetos en la escuela. “En este contexto las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o

lástima y un modelo de considerar al discapacitado como un sujeto que padece una enfermedad. Este enfoque es caracterizado por el asistencialismo y la beneficencia.” (Jiménez Sandoval, 2007, pág. 20)

En un tercer momento se comienza a reconocer la diversidad como una característica de la realidad y como algo propio de la sociedad actual. Sin embargo, existe una tendencia a categorizar las diferencias. Se habla de diferencias entre hombres y mujeres, entre grupos culturales, entre clases sociales, etc. Esto puede llevar a nuevas segregaciones si no se entiende que la diversidad es algo individual de cada ser humano. Las personas, independientemente de los grupos de los que formen parte, comparten y están unidas por mucho más de lo que estas diferencias categoriales suponen. Por lo tanto, la atención a la diversidad evolucionó en el sentido de intercultural (resaltando la interacción y puntos de encuentro entre grupos). El acento está ahora puesto en que, a pesar de todas estas diferencias reconocidas como legítimas, todos los seres humanos tengan garantizado el acceso a una participación social en igualdad de condiciones.

Claro está que a este tercer momento no se llegó mágicamente, en su camino hubo muchas acciones, investigaciones y declaraciones que marcaron un antes y un después en la “educación para todos”. A continuación, se detallarán algunas declaraciones y marcos de acción que hicieron posible la evolución de la inclusión a lo que es hoy día.

Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. UNESCO (1990): Esta conferencia representó sin duda un antes y un después sobre el lugar que ocupa la educación en la política del desarrollo humano. El consenso a través del diálogo internacional ha logrado impulsar una campaña mundial promoviendo una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo en adultos. Además, ha originado esfuerzos que se basan en mejorar la calidad de la educación básica a través de la utilización de medios más eficaces y baratos en pos de satisfacer las necesidades básicas de educación de grupos vulnerables. Tanto la Declaración como el Marco de Acción han demostrado ser guías útiles para ser utilizadas por gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y profesionales del desarrollo para poner en práctica políticas y estrategias para mejorar la educación básica. Entre los artículos de los que está compuesta la Declaración, se destacan:

- Artículo 1 - Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Artículo 2 – Perfilando la visión: Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige aun algo más que compromiso con la educación. Se requiere una “visión ampliada” que vaya más allá de las estructuras institucionales, los

recursos actuales, los sistemas tradicionales de instrucción y los planes de estudio, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

- Artículo 3 – Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Artículo 4 – Concentrar la atención en el aprendizaje.
- Artículo 5 – Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Artículo 6 – Mejorar las condiciones del aprendizaje.
- Artículo 7 – Fortalecer la concertación de acciones: Tanto las autoridades nacionales como regionales y locales tienen la responsabilidad y obligación de proporcionar educación básica para todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren todos los elementos humanos, organizativos y financieros necesarios para esa tarea.
- Artículo 8 – Desarrollar políticas de apoyo.
- Artículo 9 – Movilizar los recursos.
- Artículo 10 – Fortalecer la solidaridad internacional.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España. UNESCO (1994): En esta Conferencia de la cual participaron 300 personas en representación de 92 países y 25 organizaciones internacionales, se planteó el hecho de una escuela integradora, instituciones que incluyan a todo el mundo, que celebren la diversidad, respondan a las necesidades de cada alumno en particular y respalden el aprendizaje, concretamente capacitando a las escuelas para este fin. Se han establecido 4 importantes objetivos detallados a continuación:

1. Se reafirma el compromiso con la educación para todos y se refiere la urgencia y necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del marco de la escuela común.
2. Se proclama que todos los niños de ambos sexos tienen derecho a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características individuales que le son propias; los sistemas educativos deben ser diseñados en función de toda esa gama de características; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y que estas instituciones educativas integradoras representen el medio más eficaz para combatir la discriminación.

3. Apelan a los gobiernos a: dar alta prioridad política y presupuestaria en pos de mejorar el sistema educativo; adoptar como carácter de ley el principio de la educación integrada; fomentar intercambios con países que ya tienen experiencia en integración y garantizar que los programas de formación del profesorado estén direccionados a atender las necesidades educativas en escuelas integradoras.
4. Apelan a la comunidad internacional a: defender el enfoque de la educación integradora; que aumentan su cooperación y refuercen sus redes de intercambio; velar para que las necesidades educativas especiales sean un tema de debate en todas las conferencias de educación para todos; estimular formación académica para que se fortalezca la investigación respecto al tema y recaudar fondos mediante un plan a Plazo Medio (1996-2002) de un programa para escuelas integradoras y de apoyo a la comunidad.

Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal. UNESCO (2000): En el mencionado foro, los participantes reiteraron su compromiso con la perspectiva de la Declaración Mundial de Educación para Todos adoptado diez años atrás en Jomtien (Tailandia). En el Marco de Acción de Dakar se presenta el más amplio balance de la educación básica realizado hasta el momento. Cada país evaluó sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos planteados en la declaración de Jomtien y presento sus resultados a lo largo de seis conferencias regionales. Los Estados participantes debieron consolidar o crear sus planes nacionales de acción desde ese momento hasta el año 2002, a fin de lograr todos los objetivos en el año 2015. En esta Conferencia se les prestó especial atención a los siguientes temas: la salud en la escuela, la lucha contra el VIH, la primera infancia, la alfabetización de adultos, la educación de las niñas y mujeres y la educación en situaciones de crisis.

Finalmente, podemos culminar con la declaración más reciente que pone énfasis en lo que es realmente la inclusión: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO (2015): Más de 1600 participantes de 160 países, entre ellos 120 ministros fueron testigo de la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una visión de la educación para los siguientes 15 años. El objetivo global de la conferencia fue “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje permanentes para todos”, para lo cual se llevaron a cabo diferentes enfoques estratégicos:

- Fortalecer los planes, las políticas, legislaciones y sistemas.
- Poner de relieve la inclusión, la equidad y la igualdad de género.
- Centrarse en el aprendizaje y su calidad.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia.

Es pertinente finalizar este apartado con una frase originada en la Declaración de Incheon por Irina Bokova, Directora General de la UNESCO:

Esta Declaración es un enorme paso adelante. Refleja nuestra determinación de velar por que todos los niños, jóvenes y adultos puedan adquirir el conocimiento y las habilidades necesarios para vivir dignamente, desarrollar su potencial y contribuir a la sociedad como ciudadanos mundiales responsables. La Declaración también alienta a los gobiernos a proporcionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan seguir creciendo y desarrollándose positivamente. Además, reafirma que la educación, como derecho humano fundamental, es la clave para la paz y el desarrollo sostenible en el mundo.

1.2 Inclusión educativa

A mediados de los años setenta se realiza el informe conocido como Warnock (Warnock, 1978). Este supone la cristalización de ideas expuestas hasta ahora en un nuevo concepto, el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que mueve al individuo desde la perspectiva de portador o paciente de un trastorno hacia la interacción educativa, en la que él es solo una de las partes implicadas. Este informe propone la eliminación de la idea de “ineducabilidad” y el principio de integración en el ámbito escolar; que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada sujeto en un momento dado depende sobre todo de las experiencias de aprendizaje que se le proveen; que estas implican la interacción de este sujeto con su entorno social y físico; que todos precisamos ayudas para poder alcanzar ciertos objetivos del sistema educativo; que estos objetivos, en su formulación más general, deben ser los mismos para todos los ciudadanos, etc. En fin, la situación personal de cada individuo pasa a ser concebida como un condicionante, cuando en realidad lo que realmente determina lo específico de sus necesidades educativas es la interacción entre éstas y la respuesta educativa que se le planifica. Si bien en la evolución educativa y a lo largo de la historia la categoría de NEE implicó correr la mirada del sujeto portador de

una limitación para ser pensado en términos de adecuaciones que la escuela debía hacer para favorecer su aprendizaje, este enfoque fue presentando limitaciones y contradicciones con las ideas de educación inclusiva ya que se corre el riesgo de la “etiquetación” de alumnos y centrarse en sus dificultades, la categoría de NEE puede generar expectativas más bajas en los docentes en relación a sus posibilidades y a través de las adecuaciones y proyectos pedagógicos integrados se refuerza la creencia en los docentes que un alumno con NEE es fundamentalmente responsabilidad de especialistas (Ainscow & Booth, 2000). A pesar de esto, este término generó un fuerte impacto y posibilitó la entrada a la escuela común de niños y niñas con discapacidad e instaló la idea de que estos niños, incorporando ajustes y recursos, podían aprender dejando de ser sujetos de la educación especial exclusivamente. (UNICEF, 2014).

La inclusión educativa se presenta como un derecho de todos los niños. Piensa la diferencia en términos de normalidad (lo normal es que todos los seres humanos seamos diferentes) y de equidad, en cuanto significa el acceso a una educación de calidad para todos. Interviene también el hecho de que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención reside en la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y que estos logren el éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). Por lo tanto, la educación inclusiva implica una reorganización de todo el sistema educativo para posibilitar la permanencia, el acceso y los logros de todos los alumnos. En este marco, las necesidades de los alumnos son vistas como necesidades de la institución. Por lo tanto, un establecimiento logra brindar una educación de calidad si consigue que todos sus alumnos aprendan, si logra el acceso, la permanencia y el egreso de sus alumnos, si genera un clima favorable y respetuoso, si no discrimina y trabaja a favor de la diversidad.

Un aula inclusiva parte de la filosofía de que todos los niños pertenecen a un mismo grupo y todos pueden aprender: en la vida cotidiana, en la escuela y en la comunidad. Se valora la diversidad ya que esta ofrecería mayores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros. Se promueve el aprendizaje cooperativo y las redes de apoyo, los maestros y el resto del personal escolar trabajan juntos y se apoyan mediante la cooperación profesional (Stainbacks & Stainbacks, 2001).

Cuando hablamos de inclusión escolar, hablamos de la interacción que se establece entre la educación especial y la educación común con el fin de ofrecer transitar la escolaridad en el marco de la educación común a aquellos niños y jóvenes que fueron exclusivamente sujetos de la educación especial. Para lograr este objetivo, es necesario que el sistema escolar atienda las maneras en que la discriminación cobra vida dentro de

la institución educativa. Si el alumno presenta algún tipo de dificultad o no aprende, se atribuye esa dificultad a su condición de diferente. Este tipo de posicionamiento tanto del docente como del profesional es erróneo. Cada niño es diferente y cada niño posee dentro de él su propio mecanismo de adquisición de conocimientos. Hay que tener en cuenta que tal vez el método instructivo utilizado no le es funcional a ese niño. Si pensamos que los tiempos de un alumno en la resolución de alguna tarea son lentos, y atribuimos esta lentitud a la falta de inteligencia, nuestras acciones pedagógicas estarán acordes a esa concepción. En cambio, si en esta lentitud reconocemos respuestas novedosas y creativas, podremos plantear desafíos pedagógicos a esa inteligencia.

Creo pertinente para continuar el desarrollo de este apartado citar a Contreras (2002): “Los diversos son, por lo tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. (...) El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y los “otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia: los otros son los pertenecientes a minorías étnicas. (...) Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son”.

Así, el concepto de inclusión hace referencia a la construcción de un “Otro”, a uno que no ha tenido el derecho de transitar estos campos educativos. Se busca aproximar a estos “otros” a espacios regulares construidos cultural y socialmente como centros educativos. Es posible observar como discursos de diagnóstico, categorización, asimilación y compensación se posicionan en las prácticas educativas, restringiendo el acceso de todos los sujetos a espacios de aprendizaje y a una educación de calidad. (Infante, 2010)

1.3 Inclusión socioeducativa

Confucio expresó “Donde hay buena educación, no hay distinción de clases”. Esto permite reflexionar sobre la influencia de la “buena educación” en la igualdad de oportunidades, independientemente del nivel socioeconómico y la región geográfica en la que reside el alumno. Lamentablemente, esto está muy lejos de ser una realidad. Según un informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), el 8% de la población más rica del mundo posee el 50% de los ingresos a nivel mundial, mientras que

el 92% comparte el otro 50%. Además, mil doscientos millones de personas viven con menos de 1,25 dólares al día, y 175 millones de jóvenes de países con ingresos bajos y medio bajos son incapaces de leer una frase o parte de ella. De todos modos, es importante recalcar que la desigualdad social no tiene su raíz exclusivamente en el sistema educativo, sino que es multifactorial. Sin embargo, el acceso o no a la información que la escuela nos brinda, sí sugiere la posibilidad de una brecha entre niños de diferentes estatus socioeconómicos o regionales. Un acercamiento a lo que se presentará en este apartado puede ser integrado por la UNESCO (2005) en la siguiente definición “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”

Cuando se observa ampliamente el panorama educativo de nuestro país es posible reconocer grandes diferencias en accesos a la información, es decir, no es la misma educación la que se brinda en, por ejemplo, Capital Federal, que la que se ofrece en Iruya, Salta. En parte por las diferencias contextuales y también porque, como dice el dicho “Dios está en todas partes, pero atiende en Buenos Aires”. Esta brecha educativa regional (inconscientemente o no) crea diferencias culturales y sociales en el acceso a la información que va a traer repercusiones en el futuro de estos alumnos. Algunos ejemplos de cómo se capitaliza el nivel de conocimientos en Buenos Aires es posible observarlo a través de las siguientes estadísticas: en cuanto al conocimiento de Matemáticas en alumnos de sexto grado, en CABA el 8% de los niños tienen conocimientos “bajos” en el área, indicador negativo que trepa alrededor de 50% en las escuelas estatales de Formosa, Catamarca, Santiago del Estero y Corrientes (Ministerio de Educación, *Estudio Nacional de Evaluación. Educación primaria y secundaria*, Operativo Nacional de Evaluación, 2007).

Hoy, la exclusión social tiene formas diferentes a las que se conocían tiempo atrás. La pobreza afecta a varias generaciones y se sigue perpetuando, esto va acompañado de rupturas de vínculos familiares, incremento de adicciones, carencia de una buena alimentación, además de las innegables consecuencias que produce el estar en constante estado de “supervivencia”. Todos estos factores influirán en el niño constituyéndolo y condicionándolo de una cierta manera en su construcción como sujeto social y psíquico. En materia de educación es posible intentar instalar una nueva forma de pensar, concebir, significar y actuar frente a estos sujetos vulnerables. Quizá el compromiso de la educación en este aspecto deba basarse en la condición de enseñante de la premisa de que todo ser humano es educable, aún quien no quiere ser educado. De lo contrario, ¿en que se

convertirá la profesión si se sucumbe al fatalismo de que las desfavorables condiciones de vida conducen a un fracaso escolar inevitable? (Garay, 2015).

UNICEF y UNESCO, en su informe sobre la Educación en América Latina y el Caribe de 2012, informan que hay 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar. De todos ellos, los 6,5 millones no asisten a la escuela y 15,6 millones lo hacen con fracasos y desigualdades. En conclusión, habiendo tantos niños que no asisten a la escuela, vale reconocer como causa el impacto de la pobreza y la exclusión social. Es posible decir que se trata de procesos de violencia simbólica: económicos, sanitarios, sociales, culturales e institucionales que influyen de manera directa en esta grave exclusión educativa. Ahora bien, si todos estos niños (se estima de unos 600 mil en Argentina), ingresan al sistema escolar y fracasan reiteradamente, viven discriminaciones, marginación, no encuentran en la escuela vínculos, contención, su propio espacio y experiencias educativas ricas, un enfoque del problema podría explicarlo aduciendo que la resistencia y los obstáculos se encuentran dentro de la institución educativa, en los mecanismos pedagógicos y los vínculos de enseñantes y aprendientes, que lejos de cumplir un rol de contención y motivación, miran al sujeto desde su “inevitable fracaso”. Por momentos esta violencia simbólica parece ser algo de lo que nadie habla, que se mantiene oculto, y por supuesto, no se considera prioritario para encararlo desde los Estados. Al contrario, se pasean culpas, acusaciones y responsabilidades: El nivel superior responsabiliza a la escuela secundaria, ésta a la primaria, la primaria a la inicial y ésta a las familias de sus alumnos. Además, la segmentación clasista en la educación argentina, aunque cueste reconocerlo, es un hecho. Variadas investigaciones lo demuestran a través de datos empíricos. Muchas escuelas optan por llevar adelante políticas de admisión o matriculación discriminatorias, por supuesto, de modo encubierto y utilizando herramientas que el sistema ofrece.

En conclusión, parece resultar imposible que la institución escuela aporte una solución mágica de igualdad a una sociedad desigual. Sin embargo, se puede considerar que un cambio es posible, a través de la adopción de una mirada subjetiva, de reconocimiento, si, al fin y al cabo, ¿no es lo que todos los seres humanos queremos? ser reconocidos y valorados. Es muy importante en este apartado, además de las políticas socioeducativas que serán abordadas en próximos capítulos, el rol del docente. Es fundamental que el enseñante aprenda a reconocer sus errores y fallas como maestro, que las comparta con colegas. El trabajo en conjunto de profesores brindaría un enriquecimiento total de la situación áulica, tanto para el profesor que consulta como para el que es consultado. La tarea de los maestros de correrse de su propia formación e ir más

allá de lo que le enseñaron, es primordial. No es factible concebir a todos los niños como iguales. Cada alumno trae consigo una serie de condiciones que lo constituyeron como sujeto y marcaron su manera de apropiarse de conocimientos; es responsabilidad del docente descubrir cómo funciona la “maquinita” de aprender de cada alumno, aceitar los engranajes y ponerla a andar. En niños que acceden a la escuela con un estatus socioeconómico bajo es fundamental alimentar su autoestima, valorizar su palabra, por mínima que sea su participación, para que este pueda encontrar en la escuela un espacio propio, para despertar su curiosidad y constituirse como sujeto pensante. Es un camino duro y sinuoso, pero es probable que, creando vínculos de importancia, con entusiasmo y reconociendo siempre que todos los niños independientemente de su origen, etnia, estatus, dificultades, pueden aprender, se puede transitar. Creo pertinente finalizar este apartado con una frase de Nelson Mandela: “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

1.4 Diferencias entre inclusión e integración

Según la Real Academia Española, integrar es “completar el todo con las partes que falta”. Por lo tanto, vemos cómo el propio termino hace referencia a la “falta” de algo que debe ser completado. Cómo propone Rosa Blanco (2015) la integración supone que el niño que accede a una escuela común sea el que se deba adaptar a la misma, a lo que ya está funcionando de tal manera, es decir, se hace un esfuerzo para que el alumno encaje en esa estructura. Y por lo tanto son necesarias adaptaciones curriculares, apoyos, soportes, etc.

La inclusión propone un cambio de paradigma. Este último término refiere a una especie de lente fabricada por la cultura que posibilita observar las cosas según un sistema de valores que se sostiene en las creencias de una sociedad determinada y que perdura en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, sólo se pueden modificar por otros paradigmas cuando ya no responden para esclarecer la realidad, aunque en procesos de larga duración ya que, para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias (Sinisi, 2010). Por ejemplo, para Skliar (2012) “la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común necesita, más que de docentes capacitados, de una transformación ética”. Se basa en dejar de vislumbrar la “diferencia” para poder enfocarnos y poner el acento en el vínculo que se establece.

El término inclusión surge en los años 90 y pretende sustituir a la integración escolar, hasta entonces la educación predominante. La inclusión es un concepto teórico pedagógico que propone brindar respuestas frente al modo en que se construye la diversidad escolar. Su principio es la modificación del sistema en pos del alumnado, en vez de que sean los alumnos quienes deban modificarse para adaptarse a él. (Barrio de la Puente, 2009). Como propone Blanco (2015) la inclusión tiene otra mirada: se modifica lo que hay en el currículum, en las maneras de evaluar, en la organización institucional, de manera tal que sea la escuela quien se adapte a la diversidad del alumnado. Aquí no hay apoyos individualizados, el apoyo es para todos inclusive para el docente y la familia, para que sean ellos quienes puedan darle una respuesta educativa pertinente a cada niño.

Si cambiar nuestra óptica supone el primer paso para garantizar una educación inclusiva, de calidad y equitativa en todo el alumnado, también existe una capacidad innata que poseemos los humanos para ponernos en el lugar del otro, la empatía. Esta tiene que estar asociada a esta modificación de mirada. Empatía y un cambio en la manera de vislumbrar al otro, se debe trabajar en el aula y en el hogar, la familia y los docentes, los adultos y todo el alumnado. (Elizondo, 2017)

Citando a Soto Calderón (2003) podemos concluir que al referirnos a la inclusión se habla “tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones”. Sin hacer distinciones, sin sobreproteger ni expulsar al otro por sus características, requisitos, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus barreras; como plantea Heward (1997) “(...) para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive” (p. 62).

Para transitar desde el paradigma de la integración a la inclusión fueron necesarios ciertos dispositivos de apoyo tales como las maestras integradoras. Las mismas funcionan como un andamiaje para favorecer los procesos de inclusión dentro del aula, y una ayuda no sólo para el niño sino también para la docente a cargo (Kuhry, 2014). “En la actualidad se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas si no se cuenta con apoyos específicos para disminuir barreras al aprendizaje y la participación” (Gómez y Valdez, 2015). Actualmente, el rol del maestro integrador implícitamente procura suplir una falla del sistema que no puede brindar itinerarios específicos para que cada alumno sea capaz de lograr sus aprendizajes. En una investigación realizada por Gómez y Valdez (2015), en la cual entrevistaron a 230 maestras integradoras de Argentina, se concluyó en que hay factores que pueden afectar los procesos de inclusión, los mismos son: “la falta de capacitación del personal de la escuela, la falta de diseño de proyectos educativos inclusivos y la falta de sistemas de

apoyo específicos para los alumnos con barreras para el aprendizaje” (pág. 149). Además, un 94% de las docentes entrevistadas manifiestan que los docentes de grado no reciben capacitación que los oriente en los procesos de inclusión. Frente a estos resultados resulta evidente la falta de compromiso del Estado para con la formación docente y el paradigma inclusivo.

Capítulo 2: Formación docente

En general la norma tiende a ser implícita, invisible y es ese carácter de invisibilidad lo que hace que nunca sea cuestionada; siempre es el desvío lo que constituye el problema: así, el desvío está en el Otro, el Otro que se hace visible y resulta, entonces, problemático (Tadeus da Silva, 1998)

2.1 Ser docente hoy en Argentina

Para comenzar a contextualizar la docencia en nuestro país es necesario tener en cuenta las modificaciones que han surgido en relación a la autoridad y las familias, el mercado laboral, las nuevas formas de circulación de saberes, nuevas tecnologías, la masificación de la escolaridad, las brechas sociales y el emergente de nuevas subjetividades son todas cuestiones que influyen en el ejercicio de las prácticas docentes (Rambur, 2015). Todos estos factores suponen un escenario desafiante para el cual el docente deberá estar preparado para brindar a sus estudiantes soluciones creativas y propuestas educativas donde práctica y teoría se unifiquen en pos de encarecer el concepto de competencias profesionales (Buey Fernández, 2015)

A lo largo de la historia el trabajo docente se ha ido transformando. Es así como la conceptualización de la profesión se asociará a la época histórica pertinente, respondiendo a las demandas y el rol de docente que se requiera para ese contexto. Por lo tanto, las categorías sociales forjan la construcción social del concepto de profesor y esto se instala en el imaginario de la profesión y de la sociedad.

En lo relativo a la formación docente, los magisterios surgen en un principio como una misión o sacerdocio, en el cual se brindaba especial importancia a las cualidades ético morales, entre ellas la vocación. (Dussel, 2005). A partir de los años 60' esta configuración pedagógica entra en crisis, ya que el contexto se modificó hacia uno más innovador y que valorizaba diferentes características. Esta transformación de la

concepción pone el acento en un docente reflexivo, que promueva procesos de aprendizaje, con relaciones horizontales frente a sus alumnos y las familias, etc. En respuesta a este contexto “se pautan las habilidades docentes requeridas, así como la formación y el perfeccionamiento de dichas competencias” (Rambur, 2015). Se regula el trabajo docente y se elimina la ideología del profesorado como “vocación innata”, lo que lo convierte en un oficio aprendido. (Gimeno, 1988). Es así como termina por simbolizarse al docente como un “técnico que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos” (Rambur, 2015).

El paradigma bajo el cual la mayoría de los docentes fueron formados en el pasado (específicamente frente al apego a la racionalidad técnica) ya no resulta eficiente para el contexto actual y los complejos escenarios contemporáneos, lo que supone una crisis para los docentes.

Actualmente, el docente debe asumir una función social (política y normativa). Por el simple hecho de que las escuelas no son lugares que se limitan a la transmisión de conocimientos y valores, sino espacios de lucha, relaciones de poder, ideologías, etc. Hoy el declive de las instituciones fuertes suprime los límites entre el adentro y el afuera, ya no podemos imaginar la escuela como un espacio cerrado, desintegrado de los cambios que suceden a su alrededor. El sistema escolar va perdiendo valor cuando compite con otros sistemas más seductores, tales como el de las nuevas tecnologías, y la utilidad de los estudios ya es garantizada. Por lo tanto, la Institución escuela abandona este lugar privilegiado en el cual las generaciones entran en contacto con la información sobre el mundo. El actual contexto responde a nuevas culturas comunicacionales, al desarrollo de nuevos lenguajes que suponen nuevas formas de interacción, vinculación y acción social (Palamidessi, 2006).

Otra de las crisis que supone el contexto actual refiere a la autoridad pedagógica y por ende al respeto y simbolización de lo que la práctica docente significa para la sociedad. La desvalorización social del rol docente hace que los mismos deban reconstruir la aceptación y legitimidad frente a la comunidad educativa. Esto impacta fuertemente en la situación laboral actual y las condiciones de trabajo de los docentes. Es decir, si el docente es visualizado como un trabajo público más, si no se lo valora como una contribución indispensable para la modificación de la realidad social, si sus condiciones laborales son caracterizadas por la precarización, si su remuneración no tiene prioridad, no podemos procurar que se le reconozca su autoridad (Rambur, 2015).

Para modificar este imaginario social y revalorizar la profesión docente, se deberán tomar medidas políticas, ideológicas e institucionales que refieran a la práctica educativa como capital fundamental para las escuelas.

2.2 Redefiniciones de la relación docente-alumno: la importancia de los vínculos.

A modo de introducción, Dubet (2006) designa a la educación que se difunde en la época moderna hacia el siglo XIX y principios del XX, como programa institucional que tiene la función de socialización y como un modelo particular de transmisión de la cultura. Pero no hace referencia solamente a la apropiación cultural en un sujeto, sino a la forma en que se realiza esta transmisión. Dubet lo define como “el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad, por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (2006, pág. 32).

Para este autor la escuela moderna constituye un espacio donde todo lo que pasa dentro de esta, se refiere a lo escolar. Afuera de este espacio queda la vida privada de cada estudiante, estos muros dejaban afuera inclusive la condición de infante. No importa lo que pasara, a la escuela solo entraba el alumno.

Al interior de este espacio, cada quien cumplía un papel definido. Los profesores eran los encargados de llevar adelante el trabajo de sociabilización y transmisión cultural, y a su vez representaba una autoridad fuerte, la cual le garantizaba el respeto del alumnado. Las interacciones entre docente y alumno estaban marcadas por esta asimetría de poder. Desigualdad que también se encarnaba en el espacio físico, marcando una distancia espacial. Por supuesto que hoy día también esta asimetría es indispensable, pero en esta época la división era de poder: el docente era portador de todo lo que el alumno no poseía, y este nunca podría llegar a ser un igual en la diada didáctica.

Hoy día podemos observar lo mucho que ha cambiado la sociedad y con ella los roles y características de docentes y alumnos, tanto como de adultos y jóvenes. En efecto, para la construcción de un buen vínculo entre docente – alumno, hay una premisa que es fundamental: la suspensión de las miradas negativas y un andamiaje de confianza sobre el alumno. Es sabido que la sociedad cambió radicalmente desde la educación tradicional a la educación que se practica. En la actualidad, los medios masivos de comunicación, entre otras cosas, nos muestran un estereotipo de joven que es “poco estudioso”, “desinteresado”, “irresponsable”, “vago”, etc. En el marco institucional, es recurrente encontrar docentes que tienen estas visiones de sus propios alumnos y que recuerdan con

nostalgia, hacen énfasis y marcan con contraste la diferencia entre “el alumno de antes” y el “joven de hoy”. “Dar ese paso crítico al dejar el rol de meros trasvasadores de conocimiento y observadores pasivos, es uno de los retos abiertos para los docentes y los futuros docentes” (Buey Fernández, 2015).

Para la construcción de un vínculo real entre el enseñante y el aprendiente, se deben suspender todo tipo de miradas y prejuicios estigmatizadores. Como manifiesta Skliar (2005 p.17) “en el mismo momento en que algunos alumnos, y no otros, son considerados como “los diferentes” ya se inscribe ese proceso de separación y disminución del otro”. Es fundamental preparar a los alumnos sin “definirlos” negativamente de antemano, esto es lo que permite confiar en los chicos, en su capacidad de aprender y en la responsabilidad de su propia escolaridad. La mirada que marca, la de creer que el alumno “no le interesa nada”, que solo asiste a la escuela en pos de obtener el título o porque lo obligan, influye en ellos, en su educación, rendimiento e inserción (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 1997), además del impacto que esto provoca a la percepción que el alumno tiene de sí mismo, su reconocimiento como estudiante y su autoestima. Bourdieu (2000) afirma que los marcos clasificatorios adoptados por el docente “traen consecuencias al no considerar al otro capaz de llevar adelante su escolarización de manera satisfactoria, influyendo negativamente en sus trayectorias educativas y desarrollando un ‘sentido de los límites’”. “Negar un abordaje político, histórico y cultural en este campo, constituye el primer hecho discriminatorio sobre el cual, después, se entretejen todas las demás discriminaciones de ciudadanía, sociales, lingüísticas, políticas, comunitarias y culturales” (Skliar, 2000).

Es importante recalcar también que los docentes que depositan confianza en sus alumnos, quienes creen en su capacidad de aprender, hacen de esta la condición de posibilidad de crecimiento dentro del marco escolar. Esto sucede frecuentemente en chicos que han fracasado reiteradas veces y se les ha marcado con el sello de la “imposibilidad”. La construcción de esta confianza entre docente – alumno parece tener fuertes consecuencias a la hora de generar conocimientos, construyendo una autoestima fuerte y fomentando la posibilidad de que puedan verse a sí mismos a futuro, permitiendo así que ellos se posicionen en el lugar de una persona que puede tener un porvenir fructífero, creando un gran contraste con sus experiencias anteriores.

2.3 Argumentos propios de la educación y sus cambios

Carlos Skliar (2005) pone de manifiesto que en la educación actual existen diferentes argumentos que parecerían guiar a la educación y el vínculo que se establece con el otro – en este caso el alumno-. Cabe aclarar que el término argumento hace referencia a “aquello que se traduce en una prueba con la que se defiende una acción o una afirmación.” (pág. 8)

Entre ellos, propone que en la educación existe un “argumento de la completud”: La institución está ahí porque hay alguien que está incompleto y merece ser completado. Este argumento trata de justificar la función de la escuela, para qué sirve la misma. Modificar este argumento, transformarlo, implicaría pensar que el ser incompleto es inherente al ser humano.

Además, el autor manifiesta que existe el “argumento de futuro”: no se piensa a los niños en el presente, sino en lo que deberán ser en el futuro gracias a la educación. Poner en juego este argumento implicaría pensar que los niños están siendo ahora, en el presente y también en por qué motivo se “inventa un tiempo que no está aquí ni ahora y que, tal vez, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto a fabricación hecha desde afuera” (pág. 7)

Por último, el “argumento de una lógica de explicación y de comprensión”. Aquí, Skliar, propone que dentro de la lógica de la educación existe un “explicador” y un “incapaz” (relacionado con el argumento de la completud), los cuales forman un binomio de todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. “No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido” (pág. 7)

El autor expone que frente a todos los cambios actuales en educación y el advenimiento indudable del paradigma inclusivo bajo las normativas vigentes, puede que surjan nuevos argumentos y sean estos quienes guíen a la educación. El argumento de la diferencia, de la preocupación con el otro, el respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás.

Capítulo 3: Las decisiones del gobierno argentino sobre la inclusión

Más bien pienso en una conversación que sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas. Larrosa (2002)

3.1 Ley de educación Nacional n° 26206

Para poder enmarcar esta investigación es necesario adentrarse en la Ley de Educación Nacional n°26206 sancionada el 14 de diciembre de 2016 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año.

Está establece el derecho a la educación garantizada a partir de los 3 años, obligatoria a partir de los 4 años, escuela primaria y secundaria universal y obligatoria. La ley tiene diversos objetivos, aquellos más importantes que refieren a la presente investigación son: asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales y garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. También, garantizar todos los accesos y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativa es un fin de la educación (art. 11, inciso h).

En el artículo 8 de la misma se adjudica qué la educación debe brindar oportunidades para fortificar la formación integral basada en el bien común, responsabilidad, justicia, solidaridad, paz, igualdad y respeto. Además, proclama otro aspecto fundamental: debe promover a cada alumno la posibilidad de definir su proyecto de vida.

En lo referente a discapacidad la ley establece:

Artículo 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/As docentes de la escuela común.

- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- f) Garantizar la accesibilidad física a todos los edificios escolares.

Por lo tanto, esta Ley establece el derecho a una educación de calidad y garantiza las condiciones de igualdad, inclusión y permanencia en el sistema educativo de todos los niños por igual.

Teniendo en cuenta que la ley sostiene el derecho a una educación inclusiva parece pertinente resaltar las contradicciones que se esbozan en la misma. Según el Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad (2014) se resalta que la ley se sostiene adoptando un enfoque de integración. Dicho manual manifiesta que la misma promueve la escolarización de personas con discapacidad en escuelas comunes siempre y cuando sus “posibilidades” le permitan adaptarse a las mismas. Como se manifestó en apartados anteriores, esa no es la base de la educación inclusiva, sino la transformación del sistema para que sea éste quien se adapte al alumno en proceso de inclusión.

En lo referente a la formación docente, la ley expresa las siguientes obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Además, el artículo 71 de la Ley Nacional de Educación, sostiene que la formación docente tiene la finalidad de capacitar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá

la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

3.2 Políticas socioeducativas e inclusivas de alumnos con necesidades educativas especiales

Dentro de la Ley de Educación Nacional n° 26206 se pueden encontrar distintos artículos con políticas que promueven la igualdad educativa, tales como:

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

ARTÍCULO 93.- Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización

ARTÍCULO 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades: c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.

En relación al financiamiento para la educación inclusiva Skliar (2008) manifiesta que es relativamente adecuado pero que no se relaciona directamente con las pretensiones que promueven los textos jurídicos relativos a la inclusión. Expresa que en muchos casos este financiamiento fue utilizado para “implementar mecanismos parciales ambiguos e insuficientes para la formación docente y no, por ejemplo, para la investigación o la promoción de mejoras en las condiciones de vida de las personas con discapacidad” (pág. 37) ni tampoco para las condiciones laborales de los docentes. Además, hace hincapié en que no existen proyectos de seguimientos de los procesos de inclusión en el sistema educativo. El autor concluye planteando que:

Los derechos están garantizados, hay cierta financiación específica, el porcentaje de inclusión de esta población no sobrepasa, según los datos del informe, del 1 al 5%, y no hay una política de acompañamiento o seguimiento educativo para evaluar no solo la presencia, sino, fundamentalmente, la existencia de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo (Skliar, Stubrin & Gentili, 2008 pag.38).

Corriéndonos de la Ley Nacional de Educación, hay otras leyes que promueven y garantizan la inclusión educativa, entre ellas encontramos la Ley 26378 a través de la cual el Estado Argentino aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). En diciembre de 2014, el Congreso de la Nación le confirió jerarquía constitucional (Ley 27.044).

El Artículo 24 de la CDPD decreta, en síntesis:

- 1) “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida;
- 2) Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- 3) Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad;
- 4) A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad;
- 5) Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 4: Metodología

4.1. Tema: La formación docente en relación al desarrollo de escuelas inclusivas.

4.2. Problema: ¿Cuál es la relación entre la formación docente en Chajarí y el paradigma inclusivo vigente en Argentina?

4.3. Objetivo General: Analizar el abordaje del paradigma inclusivo dentro de la formación docente de nivel primario en Chajarí, Entre Ríos.

4.3.1. Objetivos específicos:

- Analizar las implicancias de la ley Nacional de Educación n° 26206 en cuanto a la formación docente y la inclusión.
- Identificar cuáles son las creencias de las docentes en formación frente a el paradigma inclusivo
- Indagar la percepción que poseen las estudiantes sobre su propia formación docente en relación a la inclusión.
- Examinar las opiniones referentes al paradigma en el plan de estudio de la carrera y en los programas de la asignatura
- Conocer la concepción que tienen los docentes de la Institución sobre la inclusión y si creen suficiente el abordaje de la problemática dentro del plan de estudios de la carrera.

4.4 Hipótesis

- *Existen deficiencias en el plan de estudio de la carrera respecto a la importancia de la inclusión.* Pudimos observar en una investigación de Ruiz, en el año 2010. En una de sus variables, descubrió que el 75% de los docentes de escuela común y el 69% de escuela especial encuestados manifiestan la necesidad de que se modifique el actual sistema de formación docente en cuanto a esta temática.
- *La mayoría de los estudiantes son reticentes a enseñar a niños con distintas problemáticas.* En la investigación antes mencionada, el objetivo era el de relevar el nivel de conocimiento, preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas públicas y privadas de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires. Como dato principal, se encontró que todos

los consultados -vecinos, padres, docentes de escuelas especiales y docentes de escuelas comunes- consideran, en un porcentaje mayor al 70% que el sistema educativo presenta una actitud negativa respecto de la inclusión educativa.

- *La actitud de los docentes en formación frente a la inclusión es buena pero no poseen herramientas para trabajar frente a un aula con estas características.* Una investigación realizada en el 2014 por UNICEF en Argentina constata el hecho de que el principal problema que tiene la inclusión en el país refiere a los docentes y a la falta de formación en torno a los contenidos relacionados con la educación inclusiva.
- *No se prepara a los docentes en formación para trabajar en conjunto con maestros integradores.* La investigación de Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum en 2001 concluye que la maestra integradora se adapta al diseño de la maestra de grado y en ese movimiento queda encapsulada y “dueña” del alumno integrado. Esto conduciría a una situación de aislamiento del niño con necesidades educativas especiales en relación con sus compañeros.

4.5. Diseño

El enfoque metodológico del presente trabajo es cualitativo, ya que implica la recolección y el análisis de datos de este carácter, así como su integración para realizar inferencias producto de toda la información obtenida. Este enfoque se define como prácticas que tornan al mundo real, palpable, en representaciones transformadas en observaciones, anotaciones y documentos. Se le considera naturalista e interpretativa, ya que estudia a los participantes en su contexto y busca darle significado a lo observado a través del instrumento en función del sentido que cada participante le otorgue (Hernández Sampieri et al., 2006). En lo respectivo a la presente investigación, los datos que se extraen son subjetivos ya que se interpretan como opiniones de los docentes en formación.

Para Hernández Sampieri (2006) este tipo de investigaciones se sustentan en procesos inductivos, es decir, exploran y describen para luego articular los datos con la teoría. Por esto, el alcance de esta investigación es descriptivo, ya que se centra en entrevistas que atraviesan la subjetividad de cada participante de la investigación, para luego recuperar patrones de respuestas en relación a la formación que los docentes reciben sobre el paradigma inclusivo.

Según Corbetta (2003) este enfoque no modifica el desarrollo natural de los acontecimientos, ya que no hay manipulación de la realidad. Esto es por lo que el trabajo

posee un diseño denominado como no experimental, de tipo transversal, ya que es una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Los sujetos se observan y analizan en su ambiente natural, es decir, dentro de la institución.

4.6. Participantes

El trabajo de campo se realizó en un instituto público de formación docente de nivel primario ubicado en la ciudad de Chajarí situada al norte de la provincia de Entre Ríos. De acuerdo a su rol tiene como misión la formación de profesionales docentes capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Cuentan con un perfil de egresado y pretenden que el mismo logre ser un docente investigador de su propia práctica y sienta la necesidad de estar siempre informado y formándose; pueda dar respuestas acordes al contexto donde deba ejercer su práctica docente; entienda la docencia como una profesión humanizadora; logre confiar en los procesos y en las personas; se comprometa con el perfeccionamiento continuo y con el aprendizaje permanente y que promueva la colaboración, no la cooptación (Régimen Orgánico Institucional, 2017).

La Institución se seleccionó de manera no probabilística, considerando las posibilidades de acceso a la misma.

La totalidad de los participantes fue seleccionada de forma dirigida, es decir, no probabilística (Hernández Sampieri, 2006). En cuanto a los participantes de la investigación, fueron 16 estudiantes del último año de la carrera. La elección de los mismos tuvo como motivo que eran los que más próximos estaban a realizarse como docentes, ya habían transitado las prácticas correspondientes y su punto de vista es enriquecedor para la investigación propiamente dicha ya que podían dar cuenta de todo el recorrido académico. En lo referente a los docentes, se seleccionaron 6. Considerando el criterio de que trabajen en el aula y tengan en su programa de asignatura como contenido la problemática en cuestión.

4.7. Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Los instrumentos seleccionados para la presente investigación fueron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. La elección del mismo se realizó ya que “este tipo de preguntas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por cual el número de categorías de respuesta es muy elevado” (Sampieri, 2006). En la presente investigación fue pertinente que cada entrevistado dé su punto de vista subjetivo ya que

se trató de recuperar ciertos patrones de respuesta para proporcionar una reflexión al respecto.

En cuanto a las variables, se seleccionaron “actitud y concepción del paradigma inclusivo” y “percepción sobre la formación de docentes”, siempre teniendo en cuenta la problemática en cuestión. Por lo tanto, las dimensiones para formar el instrumento son varias: concepción sobre inclusión; actitud frente a la problemática; interés respecto del paradigma inclusivo, experiencias personales; características de la formación de grado, actitud frente a la formación de grado y juicios sobre la formación de posgrado. Estas fueron las dimensiones utilizadas para luego crear los indicadores que darían forma al instrumento.

Se seleccionaron 13 preguntas para los estudiantes y 10 para los docentes. Las preguntas varían en su totalidad y solo coincide la primera que fue describir el concepto que los participantes tenían de inclusión e integración. En la entrevista seleccionada para los estudiantes hay más interrogantes ya que ellos son los que recorrieron el camino de las prácticas educativas y son los futuros profesionales. El modelo de la entrevista para alumnos y docentes se encuentra en Anexos.

4.8. Recolección de datos

Para asegurar el tiempo que llevarían las entrevistas se realizó una prueba piloto a una docente y a una estudiante del profesorado de nivel primario de otra institución. Estas pruebas dieron un resultado de entre 7 y 12 minutos cada entrevista.

El primer contacto con la institución fue satisfactorio, a la directora de la institución le pareció muy interesante la propuesta y no tuvo reticencia en abrir las puertas del profesorado, la comodidad estuvo presente en todo momento y hasta ofreció su despacho para realizar la recolección de datos. Todos los docentes se mostraron predispuestos y, de hecho, una de ellas en particular cedió sus horas de clases para poder administrar las entrevistas a los estudiantes y a ella también al finalizar la hora.

La administración del instrumento tuvo muy buena respuesta tanto en los estudiantes como en los docentes. Al principio se mostraron nerviosos en general, se pensó que tal vez por miedo a ser juzgados por sus opiniones. Con el pasar de las preguntas, fueron sintiéndose más cómodos y ampliando sus respuestas. Como se aclaró anteriormente, estas se llevaron a cabo en 3 módulos que cedió una profesora de la cátedra de Seminario de Integración y la de los docentes se concibió en el despacho de la directora de la institución. A pesar de que la prueba piloto había dado una media de entre 8 y 12

minutos como duración de las entrevistas, estas se alargaron un poco más, e incluso la de algunos profesores duró aproximadamente 20 minutos.

4.9 Análisis de datos

El presente análisis de datos adopta un enfoque cualitativo, entendiendo así “el proceso a través del cual se organiza y manipula la información recabada por en la investigación, para interpretar, extraer significados, fundar relaciones y llegar a conclusiones” (Spradley, 1980, p.70).

Para posibilitar este proceso se utilizaron entrevistas, extrayéndose así datos de tipo discursivo. El análisis utilizado en las mismas fue el de contenido latente, el cual implica un primer paso de organización, procesamiento y análisis de los datos para luego trabajar en la abstracción e interpretación de los mismos (González Gil & Cano Arana, 2010).

En un primer momento se utilizaron medios electrónicos para recabar los datos (grabaciones por audio) y en un segundo momento se materializaron las mismas a través de la transcripción para así poder comenzar con el análisis propiamente dicho.

Se comenzó el proceso de reducción de los datos. La información recabada se dividió en unidades de contenido siguiendo un criterio temático, es decir, el texto quedó reducido en función del tema sobre el que trate (Rodríguez Sabiote, 2003). Para las entrevistas de cada grupo de participantes se realizaron codificaciones diferentes en función de la información que era preciso extraer. Posteriormente, se crearon categorías y subcategorías para facilitar el análisis de los datos. El tipo de categorización utilizada fue mixta, ya que se guió la misma por el marco teórico y los objetivos, pero también se formularon nuevas en función de las propias entrevistas.

En la perteneciente a los docentes, las categorías fueron:

1) Posicionamiento de docentes frente al paradigma inclusivo

- Creencias hacia el paradigma
- Concepto de inclusión
- Diferenciación con integración
- Opinión docente sobre posicionamiento de estudiantes

2) Docencia inclusiva

- Capacitación de estudiantes bajo el paradigma
- Bibliografía utilizada
- Herramientas para planificar

- Herramientas para trabajar con maestros integradores

3) La inclusión dentro del plan de estudios

- Correlato entre Ley nacional de educación n° 26206 y plan de estudios
- Posibles cambios en el programa de asignatura

En las entrevistas de las estudiantes se utilizó el mismo formato de categorización dando por resultado la expresada a continuación. El nombre de las categorías coincide en gran medida con el de las entrevistas docentes ya que los datos a extraer tienen mucho en común.

1) Posicionamiento de alumnas frente al paradigma inclusivo

- Concepto de inclusión
- Diferenciación con integración
- Creencias hacia el paradigma
- Expectativa laboral

2) Formación docente

- Capacitación de la misma bajo el paradigma
- Opinión sobre la propia formación
- Experiencias previas
- Herramientas para trabajar con maestros integradores
- Consideraciones a futuro

3) La inclusión dentro del plan de estudios

- Asignaturas
- Correlato entre la Ley nacional de educación y el plan de estudios
- Bibliografía

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se exponen los elementos obtenidos a través del análisis de las entrevistas, en primer lugar, de las docentes de la institución y, en segundo lugar, de las estudiantes que asisten a la misma.

5.1. Entrevistas a las docentes

5.1.1. Posicionamiento de las docentes de la institución frente al paradigma inclusivo

Se comienza abordando el posicionamiento que poseen las docentes frente a la inclusión, para ello es necesario tener en cuenta las creencias de las mismas frente al paradigma. Cabe destacar que estas últimas hacen referencia a representaciones que hemos interiorizado de forma inconsciente y que por lo general gobiernan nuestras conductas en relación a un aspecto o cuestión (Díez Patricio, 2017). Se obtuvo en las entrevistas una creencia medianamente positiva frente a la inclusión. Entre las mismas encontramos la creencia de que es muy enriquecedor para el sistema educativo ya que según lo expresado por una participante *“genera conciencia y empatía en el resto de los alumnos”* lo cual coincide por lo propuesto por Elizondo (2017) quien sostiene que la empatía es el primer paso para garantizar una educación inclusiva, y la importancia de acompañar las distintas trayectorias. Incluso surge de una docente la respuesta *“la idea de la escuela inclusiva vino a enmarcar un trabajo que ya estábamos haciendo”*.

En la teoría, un aula inclusiva parte de la filosofía de que todos los niños pertenecen a un mismo grupo y todos pueden aprender, se valora la diversidad ya que ésta ofrecería mayores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros (Stainbacks & Stainbacks, 2001). Sin embargo, en la práctica, las docentes entrevistadas aluden que *“el docente reniega mucho”* y *“no estamos preparados con docentes flexibles capaces de planificar algo”*. Asimismo, se visualizaron dudas y confusiones respecto de las áreas de aplicación del paradigma y sus consecuencias. Como propone Blanco (2015) la integración supone que el niño que accede a una escuela común sea el que se deba adaptar a la misma, a lo que ya está funcionando de tal manera, es decir, se hace un esfuerzo para que el alumno encaje en esa estructura, y son necesarias adaptaciones curriculares, apoyos, soportes, etc. Por lo tanto, al referirse que se encontraron en el paso de la integración con discursos de la inclusión, hacen hincapié en que en las prácticas todavía se vivencian instituciones incapaces de adaptarse a la diversidad del alumnado.

Con una concepción muy lejana a la inclusión, una docente hace referencia a lo que ella llama *“asistencialismo”* como problemática frente al paradigma, y citando: *“a veces*

se les hace creer que con esta inclusión ellos pueden todo lo que pueden los demás, y a veces no es tan así... ”, vale la pena mencionar que, también, al consultarle al mismo sujeto sobre la definición de la inclusión, postula *“abrir una escuela para todos”*, a lo que luego se retracta y dice *“educación inicial, primaria y secundaria, hasta allí. Para la formación profesional ya no podemos hacer adaptaciones”*. Este concepto de “asistencialismo” propuesto por la docente se puede visualizar en el análisis que propone Jiménez Sandoval (2007), el cual plantea que a lo largo de la historia de la discapacidad se fueron atravesando diferentes paradigmas y este término haría referencia a “un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima” (pág. 20). Se visualiza claramente un patrón individual en el cual este “concepto” de inclusión limita la situación personal de cada individuo, sin tener en cuenta lo que realmente condiciona su aprendizaje que es la respuesta educativa que se le brinde. A través de las expresiones de esta entrevistada se puede observar también una definición negativa de este alumnado preconcebida. Este prejuicio pondría en juego inclusive la capacidad de aprender de este, ya que se deja implícita una mirada que marca.

Para la construcción real de un vínculo entre el enseñante y el aprendiente, se deben suspender todo tipo de miradas y prejuicios estigmatizadores (Bordieu y Saint Martin; 1998; Kaplan, 1997). Inclusive, Bordieu (2000) afirma que los marcos clasificatorios adoptados por el docente generan consecuencias al no reconocer al otro capaz de transcurrir su escolarización de manera apropiada, influyendo negativamente en sus trayectorias educativas. Rechazar un abordaje político, histórico y cultural en este campo, establece el primer hecho discriminatorio sobre el cual, después, se entrelazan las demás discriminaciones sociales, lingüísticas, culturales, comunitarias, políticas y de ciudadanía (Skliar, 2000).

En relación al concepto de inclusión, surge en todas las respuestas la idea de “oportunidad”, *“apertura de la institución a todos los estudiantes”*, la *“habilitación de un espacio donde cada uno pueda aprender”*. Una de las respuestas parte de la concepción de la *“aceptación de la diversidad como base”*, lo que nos parece muy significativo ya que este es el concepto principal de la educación inclusiva: piensa la diferencia en términos de normalidad (lo normal es que todos los seres humanos seamos diferentes) – “la diferencia todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias” (Skliar, 2005 p. 21)- y de equidad, en cuanto significa el acceso a una educación de calidad para todos. La deficiencia no tiene que ver con un aspecto biológico sino con una retórica social, histórica y cultural (Skliar, 2000)

Al preguntar por la diferencia existente entre la inclusión e integración, sorprende la insistente concepción de las entrevistadas de que la integración supone un proceso más profundo, con un protocolo y una escolaridad compartida. Frente a este concepto, podemos cuestionarnos si realmente se comprende el trasfondo de la inclusión, que implica modificar todo un sistema educativo en pos de un aprendizaje cooperativo y flexible (Barrio de la Puente, 2009). Sin embargo, una respuesta se adapta perfectamente al concepto de integración abordado anteriormente en el marco teórico por Blanco (2015) en el cual es el niño el que debe adaptarse al sistema educativo: *“Habilitamos un espacio para que ese distinto venga y se amolde a nosotros, a los que funcionamos de una manera. Eso es la integración. Yo lo hago formar parte. La inclusión es ya de entrada ser parte”*.

Se les preguntó también acerca de la percepción que tenían sobre las estudiantes frente a esta cuestión, la respuesta fue que las moviliza y las inquieta en relación a si están realmente preparadas, si van a poder hacerlo, si están capacitadas para planificar, evaluar, qué harían si no estuviera la maestra integradora, etc. Se pueden comprender estas inquietudes pensando que todavía la institución está atravesando el camino desde la integración a la inclusión, y en la práctica todavía se visualizan para grupos homogéneos. Esto lo retomaremos más adelante en el análisis de las entrevistas de las propias estudiantes.

Para concluir el análisis de esta categoría resulta pertinente resumir las cuestiones más significativas abordadas hasta el momento. En lo referente a las creencias de las docentes frente a la inclusión encontramos mayoritariamente posicionamientos positivos, a pesar de que todavía existen dudas y contradicciones respecto de la aplicación del paradigma. Resulta significativo resaltar la cuestión del asistencialismo propuesta por una docente, mirada contrapuesta completamente al concepto de inclusión, lo que deja implícito su postura al respecto. En lo relativo a la conceptualización que se tiene sobre el paradigma inclusivo encontramos respuestas precisas que coinciden con el marco teórico de la presente investigación, no así cuando se les pregunta sobre la diferencia con integración ya que se cree que este proceso implica una mayor profundidad. Sin embargo, una docente sí brindó una respuesta que corresponde con lo expuesto anteriormente en la investigación.

5.1.2. Docencia inclusiva

En relación a la docencia inclusiva, comenzaremos analizando qué es lo que opinan las docentes sobre la capacitación de las estudiantes bajo el paradigma. Desde su experiencia, todas trabajan con las estudiantes en pos de educarlas para trabajar bajo este

paradigma: desde su propio ejemplo, hablándolo como algo natural, tratando de instalar la idea de que los grupos homogeneizados no existen. Entendiendo que su rol no es diagnosticar, sino estar atentos a signos o síntomas que pueden surgir en el aprendizaje. Cabe resaltar que a pesar del esfuerzo que las docentes pueden hacer, aclaran “*seguimos sin estar preparados para dar diferentes opciones*”. Esta expresión nos permite reflexionar sobre el hecho de “estar preparadas”, concepto que también es utilizado anteriormente al hablar sobre el posicionamiento. Pareciera que se utiliza este concepto en función de la información que cada docente posee sobre el tema, cuando en realidad el “estar preparado” o no, tanto para brindar una formación inclusiva como para afrontar una situación áulica de este carácter, si bien influye la información, conocimientos y formación personal previos, tiene que ver más bien con la ideología que se posee al respecto y la construcción de una mirada positiva frente al alumno. Como propone Skliar (2012) más que docentes capacitados la escuela común necesita de una transformación ética. Esta percepción sobre la preparación está relacionada con un antecedente de la presente investigación, una tesis de Vela y Vazquez (2011), en la cual se concluye que la poca “formación” que poseen los profesores con respecto a la educación inclusiva la han adquirido por asistir a algún curso (por cuenta propia), pero en su mayoría se basan en su experiencia propia y la orientación recibida en el trabajo cooperativo con otros docentes retroalimentándose mutuamente.

Las docentes entrevistadas para poder capacitar a sus estudiantes bajo el paradigma utilizan mayormente bibliografía sobre la normativa vigente que envía el Ministerio de Educación. Además, se destacan autores como: Agustín Salvia, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Inés Aguerrondo, Virginia Jaichenco, Ana María Borzone, Marta Zamero, Sara Melgar, Flavia Terigi y Carlos Skliar. Podemos decir que poseen una amplia gama de bibliografía respecto a la cuestión de la inclusión educativa, desde distintos paradigmas y modelos educativos, aunque mayormente, se aclara, trabajan con las normativas y las leyes vigentes, ya que es lo que guiará su accionar docente.

Se les pregunta también si brindan herramientas a sus estudiantes para planificar bajo este paradigma y trabajar con maestros integradores. Proponen que desde la mayoría de los espacios e incluso en los primeros años se enseña a planificar de una manera más flexible, se aclara también que muchos de esos lineamientos son enviados desde el Ministerio de Educación, prestar atención a lo estratégico y metodológico, sino “*queda como vacío*”. Sin embargo, se hace más hincapié en la concientización que en los lineamientos en sí, “*después el material se lo encuentra... a planificar se aprende, pero para incluir tenes que tener una actitud ética social*”. También es necesario observar que

surgieron respuestas tales como *“es una deuda que tenemos pendiente”*, y en lo referente a trabajar en conjunto con maestros integradores, el mismo sujeto aclara que desde su espacio no lo hace. La mayoría de las docentes entrevistadas expresaron que no enseñaban lineamientos específicos sobre cómo trabajar con maestros integradores, sino que daban el ejemplo, dando clases en pareja, trabajando con ayudantes de cátedra. Promoviendo la importancia de trabajar en equipo, de que el docente no planifique solo, de acompañar y de ser acompañada. Según Kuhry (2014) existen ciertas imprecisiones y dudas respecto de cuál es el rol específico del maestro integrador dentro del aula, por lo tanto, sería gratificante que se trabaje esta cuestión en la formación docente con la idea de que el maestro integrador es un andamiaje que debe ir retirándose gradualmente, el cual favorece los procesos de inclusión y provee apoyos al mismo tiempo al alumno y al maestro de aula. Desde la materia *“integración escolar”* sí se brindan lineamientos para trabajar con un equipo integrador y con maestros integradores. Otra de las cuestiones a destacar, es que se plantea el hecho de que *“las chicas sienten alivio con el maestro integrador”*. Aquí se ve la importancia de la práctica de parejas pedagógicas, del maestro integrador como un igual dentro del aula, y de que tanto el docente en particular como el maestro integrador son maestros de todos. Sin embargo, no se debería sentir *“alivio”* sino más bien un sentimiento de *“apoyo”*. Un antecedente de esta investigación se relaciona con lo expresado anteriormente, la investigación de Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (2001) concluye que la posibilidad de establecer acuerdos entre el docente común y el docente integrador permite articular la programación general del aula con las necesidades educativas especiales de los alumnos. Y a su vez, este trabajo conjunto permite la capacitación del docente común, el cual debería ser el objetivo del intercambio.

Como conclusión y para resumir lo expuesto en esta categoría relativa a la docencia inclusiva: La mayoría de las docentes refiere que capacitan a sus estudiantes bajo el paradigma, pero surgen aún dudas respecto del *“estar o no preparadas para”*. La bibliografía que utilizan para capacitarlas es muy rica y variada e incluye en su mayoría normativas vigentes y lineamientos que se envían desde el Ministerio de Educación. En lo referente a las cuestiones que tienen que ver con si capacitan a sus estudiantes para trabajar con maestros integradores, se concluye que no les brindan lineamientos específicos, pero se trabaja de una manera informal y *“dando el ejemplo”*. En relación a si se brindan herramientas en pos del aprendizaje de una planificación flexible, se responde que sí, aunque se centra más bien en la concientización sobre el paradigma.

5.1.3. La inclusión dentro del plan de estudios

Teniendo en cuenta lo analizado hasta el momento sorprende destacar que al momento de preguntar si existía un real correlato entre el plan de estudios de la carrera y lo que plantea la ley nacional de educación n° 26206 la mayoría expresó que no, refiriendo que *“la ley lo plantea muy bien, pero los programas todavía siguen siendo en formación homogénea”*. Incluso, se habló de un cambio de plan que parece ser un *“paso hacia atrás en la cuestión de la inclusión”*, expresando que antes se abordaban cuestiones que tenían que ver con las dificultades en el aprendizaje, se planteaban problemáticas, se trabaja con psicopedagogas y a partir del cambio en el plan de estudios esto cesó. Lo interesante de estas expresiones radica en que la Ley establece el derecho a una educación de calidad y garantiza las condiciones de igualdad, inclusión y permanencia en el sistema educativo de todos los niños por igual, y en función de estas expresiones se puede reflexionar que la opinión de estas profesionales coincide en que no hay una concordancia entre la Ley y la práctica docente. La minoría que respondió que sí existe un correlato, aclara posteriormente *“no sé si será suficiente o todo lo que necesitan”* y *“una cosa es lo escrito y otra cosa es cuando entras en la práctica”*, es decir, a pesar de que creen que existe un correlato, todavía hay dudas de si la ley es totalmente respetada en los planes de estudio.

El párrafo anteriormente referido se relaciona con lo que expresaremos a continuación, en función de si pensaron hacer cambios en los programas de asignatura. Todas consideraron, en algún momento, agregar contenidos en lo referente a inclusión. Responden que los programas son viejos, con autores viejos, y ellas les acercan la nueva normativa y nuevas investigaciones que van surgiendo. Teniendo en cuenta esto y la no existencia de un correlato, podemos concluir que faltaría la regulación desde el Estado con la implementación de políticas innovadoras dentro de los profesorados que incluyan un cambio en el plan de estudios que tenga coherencia con lo expresado por la Ley Nacional de Educación n° 26206

Para dar cierre a esta categoría se hace pertinente hacer hincapié en algunas cuestiones significativas. En relación a la existencia entre un correlato entre la Ley Nacional de Educación n° 26206 y el plan de estudios de la carrera de formación docente de nivel primario, la mayoría de las entrevistadas expresa que no existe un correlato entre las mismas. En función de esto, se les pregunta si pensaron a lo largo de su trayectoria educativa agregar más contenidos al programa de la asignatura que enseñan, y la respuesta de todas las entrevistadas coincidieron en que no sólo lo pensaron, sino que generalmente lo llevan a cabo.

5.2. Entrevistas a las alumnas

5.2.1. Posicionamiento de las estudiantes de formación docente frente al paradigma inclusivo

Al comenzar la entrevista se les preguntó qué creían que significaba la inclusión. Sorprende observar que la mayoría de respuestas son tautológicas a la palabra “incluir” y además se utiliza como sinónimo de inclusión la integración; sin embargo, esto se modificó con la segunda pregunta: ¿cuál es la diferencia existente entre integración e inclusión? A continuación, se citan diferentes tipos de respuesta: *“Es incluir a un niño que quizás tiene algún tipo de patología en un aula normal”*; *“Integrar a chicos en el aula”*; *“la inclusión (...) no solo abarca el incluir al niño dentro del aula, sino también hacerlo partícipe del grupo”*. Podemos observar cómo todas estas respuestas aluden al mismo concepto con el que fue realizada la pregunta: la inclusión. También surgieron otras controversias, tales como *“la docente sola no puede, necesita de un equipo”*, o *“atender a los niños tan demandantes con todos estos diagnósticos”*. Es extraño pensar que todas estas respuestas, que deberían tener como función esclarecer el posicionamiento de las estudiantes, no hacen más que generarnos interrogantes. ¿Existe realmente un concepto claro sobre lo que implica la inclusión en el sistema educativo?, si tenemos en cuenta lo establecido en el marco teórico de esta investigación, en el cual se propone que la inclusión es principalmente la aceptación de la diversidad como base y donde es la institución y el sistema educativo que ésta brinda la que debe modificarse en función del niño (Soto Calderon, 2003), la respuesta a esta pregunta pareciera ser: no.

En el primer interrogante (¿cuál es el concepto de inclusión?) las entrevistadas no pensaron la respectiva respuesta teniendo en cuenta las diferencias con la integración. Cuando se presenta la pregunta sobre la diferencia entre ambos conceptos, es recién entonces cuando se reconoce que existe una discrepancia. Sin embargo, hay respuestas que permiten un análisis más positivo respecto del posicionamiento y que se acercan en parte a nuestra definición de integración, la cual apunta al concepto de que es el niño el que debe modificar sus propias estrategias y métodos de aprendizaje en función de satisfacer un grupo homogéneo, y adaptar estrategias didácticas y metodológicas exclusivas que fueron en realidad pensadas para una normalidad en función de su manera de aprender (Blanco, 2015): *“La integración tiene que ver con lo formal, con lo conceptual”*; *“un niño integrado comparte el aula con los demás pero realiza tareas diferenciadas, pero eso no quiere decir que esté incluido”*, *“implica adaptar ciertas actividades”*.

También en este interrogante surgen respuestas del tipo “*para mí sería lo mismo*”, “*es lo mismo integrarlo, porque es que sea parte del grupo*”. Lo que sugiere que no se conoce la distinción existente entre estos conceptos por parte de estas dos entrevistadas. Es interesante también que nacen manifestaciones de incapacidad para manejar la cuestión dentro del aula: “*Yo creo que para ambas necesitás una maestra integradora o alguien que te ayude a hacerlo*”.

En lo referente a las creencias que poseen frente a la inclusión se puede observar mucha incertidumbre respecto del accionar docente y de la propia capacidad para realizar el ejercicio de la inclusión. Se percibe una sensación de importancia respecto al tema, aunque acompañada de sentimientos de ambivalencia. Se adjuntan citas de distintas alumnas para ejemplificar lo expresado anteriormente: “*No lo veo como mal, pero por ahí ves situaciones y decís... No se... ¿se sentirá cómoda?*”, “*Me parece bueno, considero que me gusta, por ahí... depende, a veces la maestra se siente muy sola*”, “*Yo creo que está bien, y... hay que ver también... no sé... hay que ver la situación*”, “*me parece que hay que atenderlos, que es su derecho, pero a la vez no descuidar tampoco a los otros niños, ¿no? por atender a estos chicos con problemas de personalidad, terminan perjudicados otros nenes sin ningún tipo de problema*”. Citando estas respuestas podemos analizar 2 cosas: Hay una intención positiva frente a este paradigma que, sin embargo, se contradice con la manera en que utilizan el lenguaje. Cuando hablan de “*situaciones*”, “*depende*” o simplemente dando a entender que son niños con problemas, se retrocede en cuanto a progresos históricos de la educación inclusiva, no se contempla la inclusión como un “*derecho*” sino como una especie de asistencialismo o favor. Como manifiesta Skliar (2005) “en el mismo momento en que algunos alumnos, y no otros, son considerados como los diferentes ya inscribimos ese proceso de separación y disminución del otro” (p. 17). Solo una de las respuestas de las futuras docentes fue completamente constructiva al respecto: “*Es algo muy importante (...), creo que necesitan de nosotros y nosotros tenemos mucho para brindarle, pero también necesitamos aprender de ellos. Yo creo que, si uno quiere, puede.*”. Como plantea la entrevistada, podemos concluir este párrafo considerando que, a pesar de tener todas la misma formación, las respuestas son muy heterogéneas, lo que lleva a analizar que tal vez el foco de la docencia inclusiva y la actitud con la que se posicionan frente a ella esté más ligada a la “*voluntad*” y experiencias personales y subjetivas que lleven a desarrollar una mirada positiva frente a la diversidad que existe en un aula, además de tener en cuenta la respectiva capacitación.

Cuando se indagó sobre su expectativa laboral inclusiva o si se imaginaron alguna vez trabajando con alumnos con discapacidad sólo una de las entrevistadas respondió que

sí. El resto respondió que jamás se imaginó trabajando con discapacidad o por lo menos no cuando inició la carrera, tal como se observa en el siguiente fragmento de una de las entrevistas:

No. La verdad que no, cuando uno elige la carrera se imagina el grado ideal, donde todo está bien, homogéneo, cero problemas... y no, no me lo imagino, pero es una realidad, así que... creo que es un desafío más que nada que tenemos, no lo podemos evitar.

Muchas hicieron referencia a que con el pasar de la carrera comenzaron a darse cuenta de que iban a tener que trabajar con discapacidad, como una especie de “obligación” y no tanto como “vocación”. También, probablemente, esto tenga que ver con el “imaginario” que tendrían de la profesión, el cual parece estar arraigado por una concepción de escolaridad propuesta por Dubet (2006) la cual se encarna en un espacio donde lo que pasa dentro de la institución se refiere pura y exclusivamente a lo escolar y lo privado de la condición de cada estudiante queda fuera de este espacio.

En pos de cerrar este apartado es menester hacer hincapié en algunas cuestiones significativas que se observaron a través del análisis. Para comenzar, no existe un concepto claro sobre lo que es la inclusión educativa. Tampoco se consideraron diferencias entre inclusión e integración hasta que se les preguntó por las mismas. En lo referente a sus creencias frente al paradigma se puede evidenciar incertidumbre respecto del accionar docente y de la propia capacidad para llevar a cabo una situación áulica de tipo inclusivo. Se puede concluir a través de varias respuestas que no se vivencia la inclusión como un derecho sino como una especie de asistencialismo o favor que se le brinda a los alumnos, así como tampoco se contempla un imaginario laboral futuro relacionado a la diversidad.

5.2.2. Formación docente

A pesar de que suene contradictorio con el hecho de que ninguna de las entrevistadas se imaginó alguna vez trabajando en un contexto de inclusión, al preguntarles si sentían que su formación les permitiría llevar el paradigma a la práctica la respuesta mayoritaria fue que sí. Sin embargo, se observa en algunas respuestas incertidumbre o miedo respecto de la labor dentro del aula, y, sobre todo, el temor de tener que afrontar solas la situación. *“Si, pero no es fácil. O sea, al verlo ahora, uno*

dice... ‘Si, voy a poder’ pero hay que poner mucho de uno también. (...) De poder se puede, está en uno.” en respuestas de este estilo puede analizarse oculta la incertidumbre que genera la situación. Es positivo pensar que al no sentirse plenamente preparadas se pueda considerar trabajar en equipo para lograr una construcción eficaz, tal como sostuvo otra estudiante:

Yo creo que me lo voy a permitir siempre y cuando la institución lo permita. Se trabaja en conjunto, por ahí para el docente la ayuda de un psicopedagogo es muy importante, y de un gabinete pedagógico en donde un directivo te permita tener un currículum flexible. Yo creo que si se trabaja en conjunto sí es posible, digamos.

Esta respuesta hace referencia al más importante eslabón de la inclusión: una institución que habilite, así como propone Blanco (2015) se modifica lo que hay en el currículo, en las maneras de evaluar, en la organización institucional, de manera tal que sea la escuela quien se adapte a la diversidad del alumnado. Luego, encontramos respuestas en las cuales es muy delgada la línea que separa el trabajar cooperativamente con el hecho de delegar esa responsabilidad docente a otros. *“Yo creo que por eso está tan implementado hoy en día lo que son las maestras integradoras. Uno no está, no se siente capacitado hoy, pero capaz que cuando te toca, uno se va formando”*. Existe un imaginario en el cual la maestra integradora es la encargada de educar a ese niño, mientras la docente del aula se encarga de los demás. Sin embargo, la entrevistada plantea la opción de formarse al respecto, lo que resulta positivo en su accionar docente frente a una posible situación áulica inclusiva.

Al preguntarles sobre su opinión en relación a su propia formación desde un paradigma inclusivo la respuesta unánime fue que es *“muy buena”*. Todas las entrevistadas coincidieron en que desde primer año se les habla de *“aceptar la diversidad cultural, incluir... siempre nos están formando para la inclusión”*. Y la mayoría coincidió en que es en el último año en que más se hace hincapié al respecto. Una de las entrevistadas sugirió *“hay otras cuestiones que deberíamos tratar (...) la inclusión en el lenguaje de señas, o empaparnos con otras ideas más que tengan que ver con la diversidad propia de muchas culturas”*.

Se les preguntó si habían pasado por experiencias previas de situaciones inclusivas en las que ellas tengan que actuar como docente protagonista, es decir, experiencias brindadas por la propia institución para acercarse a un aula inclusiva. Solo dos alumnas

vivieron esa experiencia. La misma fue muy diferente para ambas, y podemos observar incluso en una de ellas un atisbo de prejuicios negativos respecto al alumno incluido:

En un primer momento es como que uno cree que esos niños nunca van a alcanzar o aprender o a lo que uno plantea poder... Por ejemplo, nosotros habíamos planteado en un primer momento actividades muy básicas (...) En el caso de esta niña nosotros hacíamos de la misma manera las actividades que a principio de año ella las hacía. Cuando nosotros vamos a presentar la carpeta a la psicopedagoga para poder trabajar con ella, ella ya había avanzado. Y nosotros nunca tomamos en cuenta sus avances para... y bueno, sí, eso cuesta. Uno cree que estos niños no tienen avances y sí, esto es satisfactorio por un lado... A ella le pasaba que siempre por ahí solo pintaba, o siempre con acompañante, con una maestra integradora. Y le gustó mucho nuestra propuesta porque nosotros hacíamos la misma actividad, pero de manera más sencilla, ella no hacía nada diferente de lo que hacían sus compañeros.

En base a las experiencias expuestas en este párrafo podemos visualizar como la misma transforma la mirada hacia una perspectiva más positiva y enriquecedora respecto de las capacidades del alumno y también, revisar y reflexionar sobre el propio juicio explicitado en la respuesta. Esta “transformación ideológica” que se produce en contacto con la interacción con estos sujetos tiene una base en un antecedente de este trabajo, una investigación realizada por Ruiz (2010) en la cual se concluye que, a más frecuencia de interacción con personas con discapacidad, mayor es el grado de aceptación de políticas de educación inclusivas. Teniendo esto en cuenta se hace evidente la importancia de las prácticas en estos contextos, lo que nos llevaría a lo que propone Skliar (2005), formar maestros que no posean sólo un “discurso racional” acerca del otro, sino, que vivencien la experiencia que es del otro. Resulta significativo destacar que las dos respuestas hacen alusión a la maestra integradora como una “problemática” dentro del aula, implícitamente como algo perjudicial para el alumno, pero beneficioso para el acompañamiento del propio docente. El objetivo está en distinguir los roles que cada uno cumplen dentro del aula y la importancia del trabajo cooperativo. En relación a la segunda experiencia, citando:

En mi caso, que yo trabaje en dos lugares donde sí había maestro integrador, sí había acompañante, estaba la Maestra Orientadora Integradora, estaba todo el

equipo técnico, pero también hay niños que no están acompañados y que necesitan mucho, y que por ahí está en rol docente enfrentarnos a eso y poder acompañarlos de la mejor manera. Como te decía, nosotros estamos capacitados, pero a veces se necesita de algún acompañamiento que sea más específico para ellos. Es difícil, en el caso de una de las nenas que tuve... ella no me lograba reconocer como su maestra porque tenía su maestra integradora, y ella decía que su maestra era su integradora, su acompañante. Fue difícil, pero a la vez, con el tiempo, con los días, fui logrando esa confianza y la pude hacer participar con el grupo. (...) Entonces de a poquito buscamos que se desprenda de la maestra integradora y logre independizarse a pesar de su dificultad. Yo también, para mí fue todo un desafío pero me encantó porque aprendí mucho de esa nena, aprendí que a pesar de que ella tenía Asperger podía lograr mucho, de hecho ella iba y venía con su aprendizaje... pero ella logró compañerismo, logró estar incluida en ese grupo y también poder hacer algunas actividades que hacíamos grupales que creo que la hacían sentir bien, a ella y al grupo, y eso es importante, para los docentes es una satisfacción que todo el grupo pueda hacer lo que nosotros planteamos.

Como vimos hasta ahora, la importancia de que le sean brindadas herramientas para trabajar con maestros integradores y cooperativamente es fundamental. Se les preguntó a las entrevistadas si habían recibido en su formación diferentes estrategias y/o delimitaciones para trabajar colaborativamente. La mayor parte de las respuestas fueron negativas, es decir, que nunca habían tenido ese contenido en la carrera, y si lo tuvieron fue de manera informal. *“Por ahí más de charlarlo, pero teoría y eso no... es más informal”*; *“Siempre hablamos de trabajar en equipos, de consultar, pero más informal”*. Sin embargo, dos de las entrevistadas respondieron que sí recibieron información al respecto, aunque una de ellas sólo una vez llevada a la práctica.

“Cuando hicimos las prácticas, bueno, ahí fue cuando me tocó trabajar con una maestra integradora y bueno, sí, acá la institución me ayudó mucho (...) También nuestra docente nos abrió las puertas de la escuela especial, nosotras fuimos a conocer y ella nos proporcionó mucho material para poder trabajar con la inclusión, y también el acompañamiento de una maestra integradora o de una MOI”.

Teniendo en cuenta la minoría que dijo haber recibido material teórico para trabajar en conjunto con una maestra integradora, se hace necesario encuadrar esta práctica de manera teórica ya que probablemente la presencia de estos acompañantes se vivencian como una problemática o una situación que causa incertidumbre y es fundamental que los futuros docentes tengan pautas claras sobre el trabajo cooperativo porque el hecho de tener que trabajar en conjunto hoy es una realidad que se vive en casi todas las aulas del país, necesaria para asegurar el desarrollo de las escuelas inclusivas en la actualidad (Gómez y Valdez, 2015).

Se les hicieron varias preguntas sobre cómo imaginarían su labor a futuro. Entre ellas, si deseaban seguir formándose en inclusión una vez finalizada la carrera. Dos de las entrevistadas dijeron no interesarle esto, lo que resulta preocupante si se tiene en cuenta que la inclusión es una realidad y está en constante cambio, además nos conduce a inferir en la percepción que las mismas poseen del paradigma, la cual parecería ser indiferente o incluso ignorado. Sin embargo, la mayoría de las estudiantes respondió que sí piensan hacerlo y además les parece necesario e importante. Se puede observar aquí la importancia que se le da a la propia formación recorrida (valoración) y al hecho de adaptarse a un mundo en constante cambio y aprendizaje. *“Yo siento que nos hace falta a todas por igual, por más de que tengamos las cátedras acá, siempre hay algo nuevo por aprender, siempre”*.

Otras de las preguntas en relación a su futuro tenía que ver con el posible abordaje de una situación áulica inclusivo y el hipotético apoyo en distintos profesionales. La respuesta unánime fue que siempre trataron de apoyarse en otros profesionales, especialmente en un psicopedagogo e investigando sobre estrategias o diferentes metodologías pedagógicas. El hecho de “buscar ayuda” es muy positivo porque implícitamente da cuenta de dos cosas: primero, que el docente no sabe absolutamente todo y tampoco tiene por qué hacerlo; y segundo, el hecho de poder dejar de lado el ego propio de cada profesión y refugiarse en otro profesional en pos del bienestar de todo el alumnado (Buey Fernández, 2015). Estas características a tener en cuenta son muy importantes en cualquier profesión, especialmente en la docencia, donde se es un ejemplo para muchos niños.

Un antecedente de la presente investigación realizado por Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (2001) hacen referencia también a esta circunstancia; proponen que es fundamental institucionalizar instancias de encuentros entre los docentes y los equipos de integración para proyectar la labor en equipo y desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en un marco de mayor intercambio. Resulta

pertinente citar expresiones extraídas de las entrevistas que dan cuenta de las diferentes perspectivas a la hora de pedir un apoyo o acompañamiento.

Sí, yo creo que sí, que en todas las instituciones siempre hay alguien te va a ayudar, que te va a tender la mano y no te va a dejar solo con ese niño o con ese grupo de niños, siempre está o el directivo o las instituciones que tienen MOI, si tienen una maestra integradora mejor... pero hay padres que no pueden pagar una, entonces siempre hay alguien, equipo técnico, MOI, alguien de la escuela que siempre te va a dar una mano. También tiene mucho que ver con la voluntad propia, de decir 'yo estoy con este niño y yo tengo que poner mi voluntad, y quizás no tengo las herramientas... pero hay que buscarlas'.

De la siguiente cita se destaca el hecho del trabajo docente como algo “amenazante” o “peligroso” al referirse al trabajo cooperativo como algo que les “salva”:

“Yo creo que esa es la clave: pedir ayuda, pedir consejos, opiniones, sobre todo a gente que trabaje, que esté especializada en el tema, yo creo que el trabajo en equipo es lo que nos salva a los docentes”

En la cita que se expresa a continuación podemos visualizar la importancia que se posee en el imaginario, primero de la docente como “autoridad” en el aula (palabra que nos remite a un concepto de escolaridad moderna según Dubet (2006), en el cual las interacciones entre docente y alumno estaban marcadas por una asimetría de poder: el docente es portador de todo lo que el alumno no posee y este nunca podría ser un igual en la diada didáctica) y luego de la psicopedagoga escolar como la profesional capacitada para brindarle herramientas.

Yo recurriría, sobre todo, si la escuela lo tiene, a la psicopedagoga. A la docente, primero, para ver cómo trabaja ella porque es la autoridad en el aula, y después a la psicopedagoga. Yo creo que, si bien nosotros estamos formados en esto, la psicopedagoga es la que más herramientas nos puede brindar en cuanto a que el niño aprenda.

La siguiente cita hace referencia a la importancia del trabajo en equipo con las maestras integradoras, con los compañeros de trabajo, como acompañamiento de la propia labor. *“Yo creo que hoy con las maestras acompañantes, manteniendo el diálogo*

con ellas o con tus propios compañeros, yo creo que planificar en equipo, trabajar en equipo, creo que esa sería la mejor manera”.

Para finalizar se utiliza esta cita que se incluye a continuación en pos de evidenciar que la percepción que se tiene de la labor (en este caso, que el objetivo del docente es la enseñanza, no importa a quién ni como) es la que condiciona el propio ejercicio docente,

“Mi formación es enseñar y enseñaría desde otro paradigma, desde otra forma, o tratando de incluir a ese chico en mi aula, con otras estrategias, recursos o metodologías, pero incluir.”

Para concluir este apartado es pertinente resaltar que los principales inconvenientes referidos a la formación docente que observamos en el análisis de los presentes datos coinciden con los recabados por una investigación realizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), en la cual se encontraron como principales problemas la falta de formación de los docentes en torno a los temas relacionados con la educación inclusiva, ya que a pesar de que las entrevistadas manifiestan que su formación es buena y suficiente, en la conceptualización se encuentran fallas estructurales. También en la investigación de UNICEF se propone que el tipo de gestión del equipo directivo y el nivel de compromiso de los docentes en un trabajo colaborativo y en equipo son imprescindibles para direccionar prácticas de educación inclusiva, así como lo expresan las futuras docentes.

5.2.3. La inclusión dentro del plan de estudios

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos específicos de esta investigación radica en detectar referencias vinculadas a la inclusión en el plan de estudio de la carrera y en los programas de la asignatura, resulta sumamente importante indagar acerca de las asignaturas desde las cuales se les brindaron conocimiento respecto de la educación inclusiva.

Las materias nombradas por las estudiantes en la que se incluyen herramientas e información respecto de la educación inclusiva son: Integración escolar (en la cual hacen hincapié que la docente es directora de la escuela especial de la ciudad, por lo que trabajan mucho desde la inclusión), Filosofía, Pedagogía, Sujetos de la Educación, Problemáticas Contemporáneas, Ciencias Sociales, Derecho, y Educación Física. Vale la pena destacar el hecho de que la materia más nombrada y en la que más se trabaja el paradigma sigue nombrándose “Integración Escolar”, esto hace notar que inclusive en los planes de estudio

todavía se habla de integración y no de inclusión, a pesar de lo que dicta la Ley de Educación n° 26206.

En lo referente también a la inclusión dentro del plan de estudios se les preguntó si creían que eran necesarias más asignaturas que refieran sobre este paradigma. La mitad de las entrevistadas respondieron que eran necesarias más materias que brinden herramientas para la labor inclusiva. Entre estos pedidos se destacan explícitamente que serían indispensables más prácticas desde primer año, que se dedique más tiempo de cursado a ciertas materias, citando *“Este año en integración escolar tenemos 40 minutos semanales: ¡nada!, tenemos que abarcar dos o tres cuestiones en 40 minutos, nada más”*. También surge la necesidad de agregar el lenguaje de señas como asignatura. La otra mitad, que propuso que no eran necesarias más asignaturas al respecto, se fundamentó en que estaban bien formadas en lo referente al paradigma, y una de ellas responde: *“No, porque si no estaríamos formándonos para la educación especial, me pareció suficiente lo que vimos”*. Se puede visualizar que en esta respuesta se separa completamente a la educación especial de la educación común, cuando una debería alimentar a la otra (Ruiz, 2010), trabajando conjuntamente para lograr una inserción común de escolaridad. Esta expresión se contradice completamente con uno de los antecedentes recabados para esta investigación, un trabajo de Ruiz (2010) en el cual se concluye que el 75% de los docentes de la escuela común y el 69% de los docentes de la escuela especial encuestados en su investigación manifiestan la necesidad de que se modifique el actual sistema de formación docente –pasando de la actual diferenciación total entre las carreras de educación especial y común, a la misma base para todos-.

Ya que uno de los objetivos de esta investigación consiste en analizar las implicancias de la ley Nacional de Educación n° 26206 en cuanto a la formación docente y la inclusión, se les preguntó si creían que existía un correlato entre la misma y su trayectoria educativa en la institución. Fue unánime la respuesta en que todas las entrevistadas creen que sí existe una relación positiva entre la Ley y su propia formación. Resulta contradictorio pensar que, asimismo, en el apartado donde se analizaron las creencias respecto del accionar docente frente a la inclusión todas las respuestas fueron ambiguas y muchas de las entrevistadas dijeron no estar preparadas para afrontar la labor inclusiva. Dos respuestas hacen referencia a que la Ley puede verse reflejada en la formación docente pero no en la realidad de las instituciones educativas, que deberían habilitar la entrada a todos los niños por derecho. Además, se puede observar que la percepción sobre el accionar docente frente a la inclusión sigue siendo una especie de “obligatoriedad”, citando: *“Yo creo que sí, la verdad que no sabría responderte bien con*

exactitud, tenemos una obligación... pero, ya que se le dé acceso a un niño a una educación de calidad como dice la Ley, no te podría asegurar bien". Este sentido de "obediencia debida al texto" lo propone Skliar (2005) cuando expresa que de nada sirven las excesivas reformas, leyes, cuando sólo nos apegamos a ellas porque hay que hacerlo, porque es lo "políticamente correcto". "Cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista" (Skliar, 2005, p. 16)

En pos de conocer la importancia que las entrevistadas le dan al paradigma y en respuesta también a nuestro objetivo acerca de las implicancias de la inclusión en el plan de estudios, se indagó sobre bibliografía referente. Al igual que las entrevistas de las docentes de la institución, se hace mucho hincapié en el trabajo con las leyes y normativas respecto de la educación inclusiva. Sin embargo, la única autora que coincide entre la bibliografía docente y la nombrada por las estudiantes es Flavia Terigi. Esta discrepancia es muy importante ya que evidencia la falta de consenso entre el material que resulta interesante para las estudiantes y las docentes. La autora más mencionada por las entrevistadas fue Rosa Blanco, quien no fue citada por las respectivas docentes. Además, se citó a Silvia Dubrovsky, Galeano, Carina Kaplan y Sebastián García como escritores que dejaron marca en ellas.

Para darle un cierre a esta categoría resulta pertinente citar las cuestiones más importantes a destacar: La materia en la que más se trabaja el paradigma es Integración Escolar. Es necesario hacer hincapié en que se aborda la inclusión educativa en una materia que se llama "integración". La mitad de las entrevistadas ponen de manifiesto que son necesarias más asignaturas referidas al paradigma, así como más prácticas y más horas cátedra de las respectivas materias. La totalidad de las estudiantes expresa que sí existe un correlato entre la Ley Nacional de Educación n°26206 y el plan de estudios, lo cual resulta paradójico teniendo en cuenta que inclusive la materia en la que más se informa sobre el paradigma inclusivo se nombra como "Integración". En relación a la bibliografía referente, existe una coincidencia en la entrevista de las docentes y las estudiantes cuando se nombra a las leyes y normativas vigentes respecto del paradigma inclusivo. Asimismo, la mayoría de los autores expresados por las alumnas no coinciden con los manifestados por sus docentes.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo principal indagar sobre la relación existente entre el paradigma inclusivo y la formación docente de nivel primario en Chajarí, Entre Ríos.

En relación a los resultados en función de los objetivos, comenzaremos analizando las creencias de las docentes en formación frente al paradigma. Se evidencian en las entrevistas incertidumbres, miedos y prejuicios frente al accionar docente en una situación áulica inclusiva y ponen en duda reiteradas veces su propia capacidad para poder hacerlo. También se vivencia la inclusión desde la óptica de una “obligación” y no como parte de la vocación inherente a la profesión. Además, se pudo constatar que el hecho de llevar a cabo una experiencia áulica inclusiva provoca una transformación ideológica positiva respecto de los prejuicios que tienen sobre los alumnos. Sin embargo, las docentes de estas estudiantes poseen creencias mayoritariamente positivas frente al paradigma, a pesar de que también se vislumbran ciertas incertidumbres frente a la aplicación del mismo.

De la percepción que poseen sobre su propia formación en relación a la inclusión, las estudiantes piensan que la misma es muy buena. Sin embargo, no fueron capaces de conceptualizar el paradigma inclusivo ni consideran existente una discrepancia entre la inclusión e integración. Sus propias docentes tampoco pudieron conceptualizar la integración en función de lo expresado en el Marco Teórico del presente estudio. Además, manifiestan no haber recibido información para trabajar colaborativamente con maestros integradores y otros profesionales del área, existiendo así incertidumbre sobre las limitaciones de los roles del maestro integrador y del docente. Las mismas docentes entrevistadas dicen capacitar a sus estudiantes bajo el paradigma, expresando que a pesar de no brindarles teoría concreta sobre ciertas cuestiones pertinentes a la educación inclusiva (planificar flexiblemente y trabajar en conjunto con maestros integradores) se facilita la misma a través del “ejemplo”. Todo esto pone en evidencia que no existe un reconocimiento de las carencias relacionadas al paradigma en su propia formación.

En relación a las implicancias de la Ley Nacional de Educación en la formación docente y las opiniones encontradas sobre el plan de estudio de la carrera y programas de asignatura, resulta paradójico concluir que las docentes de la institución plantean que no existe un correlato real entre la Ley y los planes de estudio, frente a lo cual deben modificar los programas de sus asignaturas en pos de brindar información más innovadora y acorde a la realidad actual del sistema educativo en relación a la inclusión. Asimismo, las estudiantes manifiestan que sí existe un correlato entre la Ley Nacional de Educación

y su formación, expresando que la misma es suficiente para llevar el paradigma a la práctica.

Frente a estos datos debemos tener en cuenta que el proceso que conlleva un cambio de paradigma procura tiempo y en este contexto lo más importante es la implementación y adopción de políticas educativas inclusivas por parte de las distintas instituciones ya que esto proporcionaría una transformación social en pos de la aceptación de la diversidad como base. Se hace evidente frente a los resultados obtenidos en el presente estudio la necesidad de modificar los planes de estudio de la carrera para potenciar así una formación más realista, que brinde más herramientas y promueva la seguridad entre los futuros profesionales, ya que son ellos quienes posibilitarán la aplicación del paradigma o se convertirán en una barrera para el mismo.

Los datos recabados son fundamentales para el ámbito psicopedagógico ya que proporcionan un punto de partida para el acompañamiento y una óptica frente a la cual comprender muchos de los problemas que surgen en el ámbito escolar en procesos de inclusión. También se hace referencia a la falta de formación existente para trabajar en conjunto con maestros integradores, gran porcentaje de los cuales son psicopedagogos.

En relación a las limitaciones del presente trabajo se podría sugerir ampliar el rango de participantes para la obtención de mejores resultados, así como también llevar a cabo la investigación en varias Instituciones distintas para analizar si las fracturas encontradas tienen que ver específicamente con los lineamientos utilizados para la carrera en cuestión. Asimismo, se podría trabajar con sujetos de todos los años de la carrera, para analizar si la percepción respecto al paradigma se va transformando con los años de formación.

Resulta pertinente finalizar este trabajo recordando la importancia social de la inclusión. Es sabido que estos procesos inclusivos no responden únicamente a un contexto educativo, sino que implican a toda una sociedad, modifica el carácter e imaginario social que se tiene sobre un grupo de personas, transformando así la cultura. En otras palabras, la inclusión es humanizante. Es un deber como psicopedagogas recordar que nuestra función no se trata únicamente de acompañar estas trayectorias escolares; todo aprendizaje se funde con la vida cotidiana de cada individuo y así esta misma vida se enraiza con una comunidad transformándola. Enseñar-aprender a convivir, a tolerar, a aceptar, a modificar maneras de ver el mundo: estos también son objetivos de la psicopedagogía. Como diría Nietzsche, (2001) “el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, Mel & Booth Tony (2000). *Index para la inclusión (Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil)*. Reino Unido: CSIE
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arrebola, Inmaculada y Villuendas Giménez, María Dolores (2004), “Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales”. Toluca, México. *Revista Convergencia*.
- Asociación por los derechos civiles (2014) *Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad*. Disponible en: <http://educacioninclusiva.com.ar/wpcontent/uploads/2015/10/ManualPadresEducaci%C3%B3nInclusiva.pdf>
- Barrio de la Puente, José Luis (2009) “Hacia una Educación Inclusiva para todos”, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, *Revista Complutense de Educación Vol. XX N° 1* pp. 13-31
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO
- Blanco, Rosa (2015) *Integración no es inclusión*. Recuperado el 26/08/2015 de <https://www.ucc.edu.ar/noticiasucc/integracion-no-es-igual-a-inlcusion/>
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. “Las categorías del juicio profesoral”. En: *Propuesta Educativa*, N° 19, Año 9, Buenos Aires: FLACSO, 1998.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La distinción*, Bogotá: Taurus
- Buey Fernández, Mercedes (2015) *La labor docente: Saber y saber hacer. La necesidad de formarse como docente. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Vol. 25 N° XXV*
- Clough P, Corbett J. (2000) *Theories of inclusive education*. London: Paul Chapman Publishing.

- Contreras, J. (2002) *Educar la mirada y el oído*. Cuadernos de Pedagogía N° 311, marzo
- Corbetta, P. (2003) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- Damm Muñoz, Ximena, (2011) “Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad?” FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Diez Patricio, Antonio (2017) Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol.37, n.131, pp.127-143
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa
- Dubrovsky, Silvia (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Argentina: NOVEDUC Editorial
- Dubrovsky, Silvia, Navarro, Alejandra Y Rosembaum, Zulema (2001), “*Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*”, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.
- Duran Gisbert, David y Gine i Gine, Climent (2012) *La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva*. Edetania, 41, 31 – 44.
- Dussel, I; (2005). *Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente*. En: Seminario internacional - La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires.IIPE-UNESCO.
- Elizondo, Coral (2017) Empatía e inclusión. Un tándem necesario. Disponible en: <https://coralelizondo.wordpress.com/2017/08/>
- Garay, Lucia (2015) *Así, ¿Quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Argentina: Comunicarte Editorial.
- García, Mercedes & García, Diana (2009) De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), São Paulo

- Gimeno S, J. (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. En: Alliaud, A; y Duschatzky, L (Compiladoras) (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. (113-144). Buenos Aires. Miño y Dávila Editores S.R.L
- Gómez, Liliana y Valdez, Daniel (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- González Gil, Teresa & Cano Arana (2010) Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II) *Revista Nure Investigación* N° 44
- González Manjon, Daniel (1995) *Adaptaciones curriculares guía para su elaboración*. Argentina: ALJIBE Editorial
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2006) *Metodología de la investigación* 4ta edición. México: McGraw-Hill
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. 5ta. Edición. España: Prentice Hall.
- Hopkins, D.; Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 5, 501-517.
- Infante, M y Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses, *Disability and Society* (en prensa).
- Infante, Marta (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1): 287-297.
- Jiménez Sandoval, Rodrigo. *Las personas con discapacidad en la educación superior (una propuesta para la diversidad e igualdad)* San José: Fundación Justicia y Género

- Kaplan, Carina V. La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- Kuhry, Andrea (2012) El rol del docente integrador, *Extraído de EDIBA, Año II N° 4*
- Palamidessi, M. (2006). *Las escuelas y las tecnologías, en el torbellino del nuevo siglo. En: La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.* (13-33). Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Pesce, Monica (2016) *Neurodesarrollo Infantil. Manual de Terapias. Intervenciones tempranas, estrategias.* Argentina: Corpus Editorial
- PNUD (2014) *Humanidad Dividida: Cómo Hacer Frente a la Desigualdad en los Países en Desarrollo.*
- Rambur, M. (2015). Ser docente hoy: *Una aproximación a las razones que fundamentan la elección.* Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Rodríguez Sabiote (2003) *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.* Seminario internacional titulado “El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ruiz, Cecilia (2010), “Educar en la diversidad: Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad”.
- Sinisi Liliana (2010) *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, N° 01.
- Skliar, C; Stubrin, F; Gentili, P. (2008). La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa. *Revista Voces de la alteridad de las diferencias*, Universidad Nacional Autónoma de México, número 2, pp. 3-28.

- Skliar, Carlos (2000) “Discursos y prácticas sobre la Deficiencia y la normalidad. La exclusión del lenguaje del cuerpo y de la mente”. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana p.109-122
- Skliar, Carlos (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N°. 41, pp. 11-22
- Skliar, Carlos (2012) “No hay qué estar preparado sino disponible” *Revista Saberes* N°. 22 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
- Skliar, Carlos (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*. Vol 11 (1) p 33-43
- Skliar, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Soto Calderón, Ronald (2003) La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. vol. 3, núm. 1. pág. 3
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart & Winston.
- Stainbacks, S., & Stainbacks, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones
- Tadeus da Silva, Tomaz (1998). *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro: Espaço,
- Tenorio, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Tailandia

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. España

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar*. Senegal

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Paris

UNESCO (2015) *Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Corea del Sur

UNICEF (2014), “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Elena Duro, especialista de Educación de UNICEF.

Vela Bravo, Julia y Palma Vázquez, Verenice (2011), “*Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica*”. México, D.F.

Warnock, M. (1978): *Special Education Needs: Report of the Commite of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO

ANEXOS

Anexo n° 1: Entrevista para docentes de la institución

- 1) ¿Podrías describir lo que crees que es la inclusión? ¿Y la integración?
- 2) ¿Posee una opinión formada respecto a esta problemática? ¿Podría explicitarla?
- 3) ¿Considera que capacita a los estudiantes para trabajar bajo este paradigma? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué bibliografía utiliza en lo referente a inclusión, integración y/o necesidades educativas especiales?
- 5) ¿Cree que a los estudiantes los moviliza esta problemática?
- 6) ¿Considera que les brinda herramientas a los estudiantes para poder “planificar para todos”?
- 7) ¿Crees que la ley nacional de educación 26206, que promueve un paradigma inclusivo en la medida en que cualquier niño tiene derecho a una educación común, se ve reflejado en los planes de estudio de la carrera?
- 8) ¿Crees que le brindas a los estudiantes herramientas para trabajar junto con maestros integradores?
- 9) ¿Consideró hacer algunos cambios en el programa de la asignatura para incluir más información sobre este paradigma?
- 10) ¿Consideras que formas al docente común como “maestro de todos”?

Anexo n° 2: Entrevista para estudiantes de la institución

1. ¿Podrías describir lo que crees que es la inclusión? ¿y la integración?
2. ¿Cómo consideras tu propia formación en relación a la atención de la diversidad?
3. ¿Desde qué asignaturas se te brindan herramientas para atender esta problemática?
4. ¿Consideras que tu formación te permitirá educar a niños con alguna discapacidad y/o dificultad en el aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Te imaginaste alguna vez trabajando con alumnos con discapacidad? ¿Cómo abordarías la situación?
6. ¿Crees que la ley nacional de educación 26206, que promueve un paradigma inclusivo en la medida que cualquier niño tiene derecho a una educación común, se ve reflejado en los planes de estudio de la carrera?
7. En tu práctica, ¿tuviste alguna situación en donde hayas presenciado esta problemática? ¿Cómo fue esa experiencia?
8. ¿Cómo considerarías tu actitud frente a este paradigma?
9. ¿Consideras que son necesarias más asignaturas que brinden herramientas respecto de esta problemática?
10. ¿Recuerdas alguna bibliografía o algún autor que te haya marcado en el transcurso de la carrera en lo referente a inclusión educativa?
11. ¿Se te ha brindado, a lo largo de tu formación, alguna herramienta para trabajar en conjunto con maestros integradores?
12. ¿Has pensado en seguir formándote en inclusión una vez finalizada la carrera? ¿Por qué?
13. ¿Considerarías pedir ayuda a algún colega o profesional de la educación si tus herramientas para tratar con esta problemática fueran escasas?



Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “La formación docente de nivel primario en relación al paradigma inclusivo” cuya responsable es Camila Linares, DNI n° 38388386. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciada y Profesora en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es analizar el abordaje del paradigma inclusivo dentro de la formación docente de nivel primario. Para el cumplimiento de dicho objetivo se le realizará una entrevista, la cual se centrará principalmente en la percepción que posee sobre la formación docente y sus implicancias en relación a la inclusión. Tendrá una duración aproximada de 10 minutos y será grabada.

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley n° 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por la investigadora en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo
..... DNI acepto
participar de la presente investigación.

Firma y aclaración

Lugar y fecha: _____

Anexo n° 4: Autorización de los directivos responsables de la institución



Autorización de los directivos responsables de la institución

Por el presente documento se solicita su autorización como directivo del Instituto elegido para realizar la investigación titulada “La formación docente de nivel primario en relación al paradigma inclusivo” cuya responsable es Camila Linares, DNI n° 38388386. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciada y Profesora en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es analizar el abordaje del paradigma inclusivo dentro de la formación docente de nivel primario. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a la totalidad de alumnos de 4to año de la carrera de formación docente de nivel primario y a 6 docentes de dicha institución, las cuales se centrarán principalmente en la percepción que poseen sobre la formación docente y sus implicancias en relación a la inclusión. Previamente a la realización de dichas actividades se les pedirá el consentimiento a cada uno de los sujetos involucrados en la investigación, alumnos y docentes.

Ninguno de los procedimientos mencionados genera ni generarán algún tipo de perjuicio físico, psicológico o social para los participantes. La confidencialidad de toda la información será mantenida acorde a lo establecido en la Ley n° 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán tratados como confidenciales y sólo serán utilizados por la investigadora en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo DNI, directivo del Instituto autorizo la realización del presente proyecto de investigación en el marco de la mencionada institución.

Lugar y fecha

Firma

Aclaración