



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicopedagogía**

Título

Prácticas docentes e inclusión en las instituciones educativas privadas de nivel primario, de la ciudad de Pigüé.

Rectora: Arq. Ruth Fische.

Vicerrector Regional: Lic. Christian Kreber.

Vicerrector Administrativo: Dr. Adalberto Luege.

Autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales y Psicología:

Decana: Lic. Beatriz Labrit.

Vicedecana: Dra. Silvia Mainou.

Autoridades de la carrera de Psicopedagogía:

Lic. Laura Waisman.

Dra. Sonia Iguacel.

Tutora temática de la Tesina: Lic. Karina Sambataro.

Tutora metodológica de la Tesina: Mg. Talía Gómez Yepes.

Nombre y Apellido del autor: Nair Rodríguez.

Nº de Legajo: 21.786

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	4
1. Marco Teórico.....	7
1.1 Educación. Breve desarrollo histórico.....	7
1.1.1.La educación como derecho.....	8
1.2 Inclusión/Integración.....	13
1.3 Prácticas docentes e inclusión.....	17
1.4 Escuela inclusiva.....	18
1.5 Perspectiva psicopedagógica sobre inclusión.....	21
2. Antecedentes.....	22
3. Planteo del Problema de investigación.....	25
4. Objetivos de la investigación.....	26
4.1 General.....	26
4.2 Específicos.....	27
5. Método.....	27
5.1 Diseño.....	27
5.2 Participantes.....	27
5.3 Técnicas de recolección de datos.....	28
5.4 Procedimiento.....	28
6. Resultados.....	29
7. Discusión.....	32
8. Conclusiones.....	38
Referencias.....	42
Anexos.....	46

Resumen

La presente investigación, es de índole cualitativa, de diseño teoría fundamentada, y se propuso como objetivo principal conocer cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión. Para tal fin, se analizaron 10 entrevistas realizadas a docentes de escuelas privadas de la ciudad de Pigüé, provincia de Buenos Aires. Se trata de docentes mujeres de entre 25 y 50 años de edad, que desarrollan su labor en el Nivel Primario de tales instituciones. Los principales resultados obtenidos demuestran que los docentes tienen en cuenta la heterogeneidad de las aulas a la hora de preparar sus clases, utilizando para esto variedad de recursos de presentación. Sin embargo, se pudo observar que esto se encuentra más bien asociado a una mirada asistencialista más que a una forma de trabajo inclusiva, pues estas prácticas responden a necesidades de manera momentánea, no son parte de un cambio general y significativo. Además, los resultados hallados muestran que una de las ventajas de la inclusión se encuentra asociada con la posibilidad de potenciar la individualidad de los estudiantes, como así también que todos se beneficien de la heterogeneidad del alumnado, pudiendo percibir en esto último que a veces genera que la inclusión se piense vinculada a la discapacidad, sin tener en cuenta que se trata de un derecho de todas las personas. Pues la conclusión principal que permitió obtener esta investigación es la falta de formación y capacitación que existe respecto al tema.

Palabras claves: Inclusión, Docentes, Educación, Derechos.

Abstract

The present investigation is of a qualitative nature, of grounded theory design, and the main objective was to know what are the teaching practices that are carried out in private institutions in the city of Pigüé, in relation to inclusion. To this end, 10 interviews with private school teachers in the city of Pigüé, province of Buenos Aires, were analyzed. These are female teachers between 25 and 50 years of age, who develop their work at the Primary Level of such institutions. The main results obtained show that teachers take into account the heterogeneity of the classrooms when preparing their classes, using a variety of presentation resources for this. However, it could be observed that this is more associated with a welfare perspective rather than an inclusive form of work, since these practices respond to needs in a momentary way, they are not part of a general and significant change. In addition, the results found show that one of the advantages of inclusion is associated with the possibility of enhancing the individuality of the students, as well as that everyone benefits from the heterogeneity of the students, being able to perceive in the latter that sometimes generates that inclusion is thought to be linked to disability, without taking into account that it is a right of all people. Well, the main conclusion that allowed to obtain this research is the lack of education and training that exists on the subject.

Keywords: Inclusion, Teachers, Education, Rights.

Introducción

La educación inclusiva ha sido reconocida por organizaciones, pactos, y agencias internacionales, como la mejor manera de brindar educación a los niños de un país. Se trata de un modelo reconocido para mejorar la calidad de la educación y la accesibilidad a esta para todos los niños. Además, 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, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación. Sin embargo, según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), actualmente alrededor de 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes aún no están escolarizados. Pues los datos confirman las proyecciones recientes que muestran que uno de cada seis niños de 6 a 17 años todavía estará fuera de la escuela en 2030.

Por otro lado, se identifica que un gran porcentaje de niños que se encuentran fuera del sistema educativo además presenta una discapacidad. La educación inclusiva tiene beneficios tanto para los estudiantes con necesidades educativas especiales como para sus pares sin discapacidad. Con lo cual, es necesario recalcar que la inclusión educativa no es solo acceso en cuanto a cobertura y accesibilidad, también exige mejoras en torno a calidad educativa. Es claro que las condiciones que se requieren para facilitar una inclusión exitosa son las mismas que contribuyen a la mejora general en la calidad de una escuela y a altos niveles de rendimiento para todos los niños/as (Inclusión Internacional, 2006).

En Argentina, los datos del Relevamiento Anual (RA) 2019, demuestran que la modalidad de educación especial, dirigida a la población con alguna discapacidad permanente o temporal, exhibe una importante disminución de su matrícula en el último anuario, con una caída interanual de 2,8%. En particular, puede observarse que su matrícula viene descendiendo desde 2012. Como contracara de esta tendencia, creció de manera sistemática la cantidad de estudiantes con alguna discapacidad integrados a la educación común: 90 mil en 2017, 98 mil en 2018 y 105 mil en 2019. Estos datos tienen que ver con que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos. En los últimos años, el concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea de que todos deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. Progreso que se debe en gran medida a la evolución en la comprensión de la

discapacidad. Esto sucede (además de las investigaciones y expansión del conocimiento) gracias a que las personas con discapacidad y sus familias han rechazado la vida en instituciones apartadas (López, 2009).

Poco a poco se ha dejado de centrarse en la persona y en sus debilidades y se ha enfocado en la evaluación de necesidades. Importa lo que la persona puede llegar a hacer si se eliminan las barreras contextuales y se brindan los apoyos necesarios. En definitiva, la inclusión educativa apunta a mejorar las condiciones de los niños y niñas para estar en la escuela. Esto marca la necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. De esta manera, se puede decir que la escuela inclusiva lo que hace es romper barreras, quitar paredes, buscar las adecuaciones tanto de acceso como curriculares que permitan darle a todos una educación de calidad. Se trata de una escuela orientada por la posibilidad de enriquecerse a través de la diferencia (López, 2009).

Por otra parte, para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes. Es así que, tal como dispone la resolución 311/16 dictada por el Consejo Federal de Educación (2016), el Instituto Nacional de Formación docente debe propiciar las medidas necesarias para generar instancias de formación básica y permanente para acompañar el desarrollo de la cultura inclusiva. Teniendo en cuenta que, cuando los docentes se forman para enseñar en sus aulas a los estudiantes con las mayores dificultades, se convierten en mejores maestros para todos los alumnos (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). No obstante, son muchos y muy variados aún los obstáculos que aparecen en las prácticas, para los cuales los docentes dicen no tener estrategias, no tener conocimientos precisos para superarlos. Razón por la cual, además de la capacitación, se vuelve fundamental la idea de trabajo en red o trabajo colaborativo (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

Es así que, desde este enfoque educativo centrado en el aprendizaje, el psicopedagogo inserto en la institución, asume que la construcción de intervenciones se asienta en la participación de otros, atendiendo a las características de la situación de aprendizaje en su totalidad, siendo posible así cuestionar el entorno escolar para pensar en las posibilidades de una mejor calidad educativa a la que todos tengan acceso. Es una apuesta a prácticas colaborativas que contribuyan a la co-construcción cotidiana de la escuela (Vercellino y Ocampo González, 2018).

Por lo expuesto hasta aquí, considerando la importancia de adecuar el sistema educativo a las necesidades de la sociedad actual, en el presente trabajo se postuló conocer a través de una metodología cualitativa, de diseño teoría fundamentada, cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión. Ya que se considera sumamente importante estar al tanto sobre cuáles son las concepciones acerca de educación inclusiva que los docentes tienen a la hora de pensar sus prácticas, como así también, de qué manera consideran que contribuyen a la consolidación de aulas aptas para que todos accedan a un aprendizaje de calidad. Pues a través del presente estudio, se busca recabar información que permita generar teoría en relación a la temática elegida, pretendiendo contribuir así a la constante renovación y mejora de la calidad educativa.

1. Marco teórico

1.1 Educación. Breve desarrollo histórico

La educación no fue pensada desde sus orígenes como un derecho. La escuela como una institución especializada en la que se transmiten determinados saberes, normas y valores socialmente legitimados, fue una expresión más tardía (Abratte, 2015). Pues cuando se comenzaban a formar los primeros pueblos primitivos, mucho antes de la existencia de la escuela, se hacía necesario que determinados saberes adquiridos fueran transmitidos a los más jóvenes para la supervivencia de los grupos. Poco a poco los grupos sofisticaron su organización y de esta manera los procesos de transmisión de los saberes también se hicieron más complejos y específicos. Buscaban, además de la supervivencia, la perpetuación de una cultura y una forma de vida, propia de grupos determinados (Herrera, 2012).

El paso de saberes de los más ancianos a los más jóvenes se constituyó en un asunto cotidiano y necesario, se hacía indispensable la adquisición de ciertos saberes para convertirse en adulto. Es así que a medida que los grupos fueron creciendo, las personas encargadas de transmitir estos saberes fueron resultando insuficientes y era urgente categorizar esta compleja labor que aún no estaba organizada y conceptualizada sistemáticamente. Este valioso hallazgo es lo que le da vida al concepto de educación, como fenómeno social mediante el cual se trasmite la cultura del grupo de una generación a la otra, y las personas encargadas de transmitir estos saberes, se llamaron maestros (Herrera, 2012).

Parece que las sociedades no se conformaron gracias a la educación, sino que cada sociedad conformándose de cierta manera, constituyó la educación de acuerdo a sus necesidades (de supervivencia), valores, creencias y saberes. Ahora bien, junto a esa función reproductora, la educación también puede ser un medio para la transformación, para el cambio, ya que le otorga al individuo una serie de competencias que lo hacen capaz de pensar y repensarse en sociedad y capaz de intervenir en ella (Guichot, 2006).

Por otro lado, en esos momentos, aunque es inevitable que al mencionar la educación se piense en las escuelas, el único medio para la educación era el lazo que unía al joven con otra persona de más edad que actuaba como modelo o guía. Pues se carecía de los medios para hacer masivas las intenciones formativas. Entonces, ante la

ausencia de tan importante aparato social que, para entonces, ya se hacía esencial, comenzaron a surgir los primeros escenarios que, aunque cumplían un papel fundamental, no fueron pensados para tal fin. El asunto de la educación se empezó a complejizar, la transmisión de saberes se fue cargando de intenciones casi todas de carácter religioso, comenzaron a florecer intereses que privilegiaban a cierto tipo de sujetos. La escuela y la educación se tornaron prácticas y escenarios excluyentes, dado que el acceso a ellas estaba relacionado a personas con determinados recursos económicos (Herrera, 2012).

Si bien con el paso del tiempo los procesos educativos se han ido ajustando a los cambios experimentados por la humanidad, en sus inicios, la escuela era más un instrumento de disciplinamiento y control que una forma de hacer valer derechos. Pues parece que la educación mantuvo siempre formas institucionales diferenciadas para distintos sectores sociales siendo así un privilegio de unos pocos. Es así que, desde los orígenes del sistema educativo se trata de ampliar las condiciones de acceso y permanencia de determinados sectores sociales a la escuela pública (Abratte, 2015).

Pues en siglos pasados, la importancia de la educación estaba únicamente asociada al desarrollo de las personas y de los pueblos, sólo así se podría conseguir una ciudadanía crítica y activa. Se trataba de formar individuos aptos para vivir en sociedad. El acento estaba puesto en alcanzar una efectiva escolarización universal en la enseñanza primaria o básica, poniendo el foco en lograr el mayor número de niños escolarizados posible, sin prestar demasiada atención a la calidad de la educación. Pero de a poco, se comienza a plantear la necesidad de un cambio educativo, criticándose una enseñanza excesivamente preocupada por la productividad y el crecimiento económico (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018).

1.1.1. La educación como derecho

Contra esta imagen tan negativa de la escuela, como instrumento que segrega, excluye y controla, se hacía necesario una transformación, que la convierta en compensadora de desigualdades sociales y económicas, abogando por un sistema democrático, abierto y sin barreras sociales, preocupada por el desarrollo del pensamiento crítico, por una educación más humanizadora y respetuosa de las individualidades (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018). Una educación acorde con

los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano (Torres, 2006). Y todo ello, atendiendo al principio de igualdad, no en el sentido de dar a todos lo mismo, sino por el contrario, atendiendo a las necesidades individuales (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018).

Por tanto, es necesario reconocer la educación como un derecho de todos. Ya que la educación es un derecho en todo el mundo desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Como tal, es necesario que realmente contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Para esto, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos. Es así que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, numerosos convenios, tratados y pactos han querido reafirmar y ampliar el derecho a la educación (Torres, 2006).

En Argentina, la educación es un derecho que se encuentra jurídicamente contemplado ya en la primera Constitución Nacional sancionada en el año 1853. El artículo 14 constituye la principal referencia a este derecho, donde se garantiza para todos los habitantes de la nación el goce de los derechos tanto de enseñar como de aprender (Finnegan y Pagano, 2007). Bajo la presidencia de Julio A. Roca, en el año 1884 se promulgó la Ley 1.420 de Educación Común, la base del sistema educativo nacional. Este marco legislativo representó todo un avance en Latinoamérica, ya que posicionó al país como uno de los primeros en garantizar este derecho a la instrucción primaria en carácter obligatorio, estatal, laico y gratuito. Desde ese momento, la formación de los docentes, el financiamiento de las escuelas y el control de la educación, quedó en manos del Estado (Finnegan y Pagano, 2007). Cabe destacar que la importancia de la laicidad, como así también de la gratuidad en la Ley de Educación Común, se revaloriza aun más en la actualidad debido a la intención de consolidar un sistema educativo abierto a la inclusión, que asegure el acceso igualitario de todos los ciudadanos a todos los niveles de enseñanza.

Con el correr del tiempo, la regulación de la educación por parte del Estado desarrollada hasta aquí, comenzó a ser insuficiente para atender a las demandas de una sociedad que cambiaba y crecía abruptamente. Sucede que, la sociedad argentina se volvió más compleja debido a la diversificación productiva y el desarrollo industrial, a las migraciones, a la conformación de asociaciones profesionales, estudiantiles,

sindicales, académicas, a la gestación de nuevos campos técnico profesionales, etc. Razón por la cual era necesario gestionar una educación más moderna, que superara el analfabetismo, la deserción, el desgranamiento, la repitencia y exclusión de algunos sectores sociales (Finnegan y Pagano, 2007).

Es así que, a lo largo de los años, se ha dado causa a una serie de normas orientadas a abordar y remediar algunas de las problemáticas relevantes del sistema educativo. En 1949, fue reformada la Constitución Nacional de 1853 y, si bien las modificaciones rigieron hasta que fue derogada en 1957, resulta relevante referirlas en tanto introduce el principio de subsidiariedad del Estado, dando origen al desarrollo de la educación privada. Esta última poco a poco, conforme a las reformas en materia jurídica, fue adquiriendo mejores condiciones para “equipararse” a la educación pública, que hasta entonces era de mayor calidad y prestigio (Finnegan y Pagano, 2007).

En el año 1993 surge la Ley Federal de Educación N° 24.195, ésta proponía algunas reformas al sistema educativo argentino; al establecer una nueva estructura académica, la renovación de los contenidos curriculares, y la extensión de la obligatoriedad. Sin embargo, el mayor conflicto que se presentó frente a esta reforma, tiene que ver con la amenaza de que paradójicamente se disminuya en la práctica los años de escolarización de los sectores sociales más pobres, al generar un abandono anticipado al término del segundo ciclo de la Educación General Básica. Además, la equiparación entre educación pública y educación privada junto al derecho que tienen las familias de elegir la educación para sus hijos, reforzó el aumento de la diferenciación socioeducativa (Finnegan y Pagano, 2007).

Pero de a poco las cosas iban cambiando en el país en materia de educación, es así que, la Constitución Argentina es reformada en el año 1994, donde se establecen, en el artículo 75, algunas precisiones con implicancias en el derecho a la educación. Como, el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos garantizando el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; la sanción de leyes que consoliden la unidad nacional, que aseguren la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal (Constitución de la Nación Argentina, 1996).

Además, en el inciso 22 del mismo artículo, declara de jerarquía constitucional algunos tratados internacionales de derechos humanos que se refieren a la educación.

Entre ellos, La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1948. La misma establece en el artículo 26, que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. Además, la instrucción elemental será obligatoria. Y el acceso a los estudios superiores deberá ser igual para todos. También menciona que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y que deberá favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. Y finalmente que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de Derechos Humanos, 2015).

Por su parte, El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU del año 1966, en el artículo 13, retoma y amplía un poco más lo expuesto anteriormente por la Declaración Universal; proponiendo que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, y que la misma además deberá tener cuatro características fundamentales e interrelacionadas:

- a. Disponibilidad: las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.
- b. Accesibilidad: las escuelas deben ser accesibles (física, comunicacional y económicamente) a todos, sin discriminación.
- c. Aceptación: las personas deben tener acceso a una educación de calidad.
- d. Adaptabilidad: la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Es evidente que poco a poco, en el camino a la inclusión, la regulación de la educación fue adecuando sus lineamientos a las cuestiones propias del contexto histórico en el que se vivía. Otorgando progresivamente mayor importancia al desarrollo de la personalidad y la dignidad humana, y acercándose a la idea de educación como espacio privilegiado para la aparición de prácticas que permitan, desde la participación, eliminar las barreras sociales para el aprendizaje (López, 2009). Se trata de un intento

por humanizar la educación, por alejarla de una visión mercantilista y preparar así a los niños/as y jóvenes para la vida. Se trata de ir más allá de las competencias básicas numéricas y lingüísticas, acercándose a una educación de carácter humanista, preocupada por la persona, por sus talentos y aptitudes (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018).

Finalmente, constituyéndose como norma fundamental en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993, surge la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, y vigente hasta el día de hoy. Es un marco que se fue alimentando de las leyes sancionadas anteriormente y que se fue enriqueciendo con los diferentes escenarios que se presentaron a lo largo del tiempo. Además, es complementada o modificada por numerosas normas (López, 2009).

Se trata de una ley que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional, poniendo el acento en la educación como derecho social garantizado por el Estado. Donde algunos de sus pilares fundamentales enunciados en los primeros artículos son: la construcción de una sociedad más justa, el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales, y la obligación (por parte del Estado) de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. Otro aspecto central de esta ley es el planteo de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta completar el nivel secundario y la modificación de la estructura académica del sistema educativo, que fuera establecida por la Ley Federal de Educación, avanzando hacia una estructura unificada en todo el país que asegure la organización y articulación de los niveles y modalidades y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan (Ley 26.206, 2006).

Habiendo llegado a este punto, la escuela se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación a la diversidad. Se trata de que la escuela reconozca la diversidad de su población, de las problemáticas de ésta, para garantizar la posibilidad a todos, de que, al finalizar el período de obligatoriedad de la enseñanza, puedan en igualdad de oportunidades, delinear su futuro proyecto de vida. Es así que a partir del conocimiento de la ley 26.206, se plantea la posibilidad de aplicar nuevos recursos pedagógicos, estrategias y herramientas que tienen el objetivo de fortalecer la inclusión educativa y construir los apoyos que

necesitan los estudiantes, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

En relación a esto, parece importante destacar que el derecho a la educación (reconocido por nuestra Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos) es atravesado por dos principios básicos sin los cuales perdería su significado y su esencia: la universalidad y la no discriminación. De manera que, para que el Estado pueda garantizar esto, la educación inclusiva resulta ser la modalidad más adecuada, percibiendo la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

1.2 Inclusión / Integración

La UNESCO (2008) define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización (Convención relativa a la Educación inclusiva, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2008).

Sucede que, en la escuela, históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes, la igualdad de oportunidades que promueve el concepto de inclusión, muchas veces se ha confundido con la idea de homogeneidad, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de los niños escolarizados (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

Por lo que, en la escuela del siglo XXI, comenzó a plantearse la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades. Se empezó a notar, que no era

suficiente apostar por integrar al alumno y favorecer que aprendiera competencias diferentes para compartir espacio y curriculum en la educación general, sino que se observó que la integración no podía funcionar si no se modificaban aspectos ambientales de los contextos en los que se integraba la persona. Así surge el concepto de inclusión (López, 2009).

Es por esto que, antes de avanzar aun más en el concepto de inclusión, resulta necesario mencionar algunas cuestiones del concepto de integración, con el fin de establecer una diferenciación entre ambos conceptos. Pues el concepto de integración ha sido muy importante, habiendo estado asociado con el derecho de los estudiantes de ser admitidos y permanecer en los mismos espacios, además de que todos gocen de los mismos servicios. Sin embargo, esto solo era posible siempre y cuando los estudiantes se adapten al sistema con el acompañamiento de profesionales que los asistan (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Parece que la integración se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar. Bajo esta idea, son las personas las que deben adaptarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). Entonces durante años, bajo la premisa de la integración se ha asumido que por ejemplo la exclusión de las personas con discapacidad, siendo éstas las más desfavorecidas en materia educativa, podía resolverse desde la exclusividad de la Educación Especial. No obstante, percibiéndose ésta como un destino de marginación (López, 2009).

Pues es esta una de las cuestiones, que intentan “resolver” -si se quiere- las disposiciones establecidas en la nueva ley de educación; ya que, al modificar la estructura académica, se da origen a las llamadas modalidades del sistema educativo, entre las cuales se encuentra la educación especial. De esta manera, se busca ver el sistema como unidad, resultado del trabajo compartido entre niveles y modalidades. La educación especial como modalidad, se rige por el principio de inclusión siendo la articulación y la coordinación fundamentales para el funcionamiento educativo, posibilitando desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad, y así evitar procesos y experiencias diseñadas e implementadas sólo desde un ámbito como lo fue hasta ahora (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Es decir, el enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios. De acuerdo a los nuevos marcos, las propuestas que se comunican a las familias deberían realizarse desde el sistema educativo, de tal forma que madres y padres puedan visualizar la complementariedad entre el nivel y la modalidad educativa. En el concepto de INCLUSIÓN, no se espera que todos hagan lo mismo y de la misma manera, sino que teniendo en cuenta las diferencias individuales, se busca cambiar las propuestas. Se espera que cada alumno desarrolle al máximo sus posibilidades, ofreciéndole a cada uno los medios y apoyos necesarios para que transiten sus caminos (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos. Es decir, la concepción de inclusión según la resolución 1664/17, se diferencia respecto de la integración, desde el momento en que la Inclusión educativa como derecho contiene a todos los sujetos. Por tal motivo requiere de dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales desarrollar una enseñanza para todos (Resolución 1664/17, 2017). La educación inclusiva debe centrar su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos/as participen y se beneficien de una educación de calidad (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). Pues inclusión e integración comienzan a vincularse y repensarse en las prácticas. Siendo la inclusión un proceso, una acción social, colectiva, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos; y la integración, un medio, una estrategia educativa que hace posible la inclusión (López, 2009).

Esta implicancia entre ambos conceptos, acentúa el avance en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos. En los últimos años, el concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea de que todos deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. Progreso que se debe en gran medida a la evolución en la comprensión de la discapacidad. Esto sucede (además de las investigaciones y expansión del conocimiento) gracias a que las personas con discapacidad y sus familias han rechazado la vida en instituciones apartadas, conformando el denominado Modelo Social de la Discapacidad (Convención relativa a la Educación inclusiva, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2008).

Bajo este modelo, se considera que existen diversos elementos (lenguaje, cultura, actitudes, etc.) en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida. Se concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la vida en sociedad, que como una consecuencia de las condiciones particulares del individuo. Pues la discapacidad, desde el modelo social sostenido por la OMS y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos, no es un atributo de la persona, sino el resultado de la interacción entre las características del individuo y el contexto social (Resolución 311/16, 2016).

La introducción de los factores contextuales es de gran relevancia. Poco a poco se ha dejado de centrarse en la persona y en sus debilidades y se ha enfocado en la evaluación de necesidades. Importa lo que la persona puede llegar a hacer si se eliminan las barreras contextuales y se brindan los apoyos necesarios. En definitiva, la inclusión educativa apunta a mejorar las condiciones de los niños y niñas para estar en la escuela. Esto marca la necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. De esta manera se puede decir que la escuela inclusiva lo que hace es romper barreras, quitar paredes, buscar las adecuaciones tanto de acceso como curriculares que permitan darle a todos una educación de calidad. Se trata de una escuela orientada por la posibilidad de enriquecerse a través de la diferencia (López, 2009).

Además, muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Ya no sólo deberá prestarse especial atención a los alumnos con dificultades sensoriales, físicas, intelectuales y/o emocionales; también pueden tener necesidades especiales “los chicos de la calle”, los provenientes de minorías lingüísticas y étnicas, los “superdotados”. Por lo que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, teniendo en cuenta que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. Las escuelas que se centran en el niño son además la base de una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

Teniendo en cuenta lo antedicho, es importante resaltar lo expuesto en el anexo de fundamentación de la Resolución 1664/17, donde se afirma que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas; y por lo tanto no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da

cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos (Res. 1664/17, Anexo IF-2017-05131178-Documento de Fundamentación, 2017). De esta manera, en las aulas el foco se desplaza del alumno a los materiales y recursos didácticos en particular, y al diseño curricular, en general.

1.3 Prácticas docentes e inclusión

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes. Es así que, tal como dispone la resolución 311/16 dictada por el Consejo Federal de Educación en Diciembre de 2016, el Instituto Nacional de Formación docente debe propiciar las medidas necesarias para generar instancias de formación básica y permanente para acompañar el desarrollo de la cultura inclusiva. Teniendo en cuenta que, cuando los docentes se forman para enseñar en sus aulas a los estudiantes con las mayores dificultades, se convierten en mejores maestros para todos los alumnos; pues durante el proceso de construcción de las configuraciones didácticas, se trata de planificar, organizar e implementar la enseñanza considerando la singularidad de todos y cada uno de los estudiantes de la clase. Las intervenciones pedagógicas deberán estar orientadas a impedir que las diferencias se conviertan en desigualdades. Es preciso reconocer en la heterogeneidad y la diversidad la oportunidad de enriquecer prácticas y potenciar aprendizajes (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Sin embargo, cotidianamente se encuentran prácticas docentes con ausencia de mirada hacia el niño que aprende como sujeto de derecho. Con lo cual, la capacitación debería favorecer la desnaturalización de ciertas prácticas discriminatorias. Son muchos y muy variados aún los obstáculos que aparecen en las prácticas, para los cuales los docentes dicen no tener estrategias, no tener conocimientos precisos para superarlos. Razón por la cual, además de la capacitación, se vuelve fundamental la idea de trabajo en red o trabajo colaborativo incluso entre docentes, de esta manera pueden brindarse entre sí los apoyos necesarios a la hora de tomar decisiones en el aula (Devalle de Rendo y Vega, 2006). En una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y se llevan a cabo en forma de trabajo colaborativo, de manera que no se trata de que un docente deba dar respuesta a todo su alumnado de forma individual, sino que esta posibilidad estará dada gracias a la planificación conjunta.

Pues esto implica poner en marcha el nuevo rol del maestro, que deja la tradicional función de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus alumnos, quienes ahora tienen la tarea de construir con su conducción, con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de los medios y recursos adecuados, no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas que serán de suma importancia para el desenvolvimiento en la vida diaria (Seibold, 2000).

No obstante, se debe empezar por la existencia de un currículum común, pues la educación inclusiva así lo exige. La inclusión supone un sistema unificado para todos, en el que sea posible introducir las adaptaciones correspondientes a las particularidades de cada estudiante. Estas adaptaciones si bien son parte de la tarea diaria del docente, requieren llevar a cabo un trabajo colaborativo entre todos y cada uno de los actores intervinientes: familia, docentes, profesionales, directivos; de manera que las estrategias utilizadas en el contexto áulico por el docente, respondan efectivamente a las necesidades de los estudiantes. Se trata de desarrollar una pedagogía centrada en el niño (López, 2009).

Esto último resulta de suma importancia aplicado al Nivel Primario, donde se apunta a la formación de la identidad de los niños, partiendo siempre desde sus derechos y desde sus características individuales; para que puedan alcanzar así el máximo desarrollo de su persona, y la construcción de saberes significativos que luego les permitirá el desenvolvimiento autónomo en la vida social. Con tal fin, las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en las aulas, tendrán como objetivo fundamental potenciar las capacidades y minimizar las barreras con el mayor grado de autonomía posible (Orientaciones curriculares, Configuraciones didácticas y apoyos-Nivel Primario-Anexo 2, 2018).

1.4 Escuela inclusiva

Las escuelas inclusivas, trabajan permanentemente para identificar y vencer todas las formas de exclusión. Exclusión es tanto la negación a un alumno de su derecho a asistir a una escuela común, como implementar apoyos individuales. Es decir, tales apoyos realizados de esa manera, se convierten en una acción que excluye, segrega, margina y no construye una mirada social con el sentido de equidad esperable

(COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). El sistema educativo necesita construir espacios educativos comunes y no diferenciados para el conjunto de la población escolar, donde el currículum común consista en encontrar las mejores vías para que todos accedan al conocimiento. Por cierto, en Argentina, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24) impone crear sistemas de educación inclusivos en donde se reconozca el derecho de todos a asistir a las escuelas comunes. Esto implica que está prohibida cualquier práctica que excluya a un alumno con fundamento de su supuesta imposibilidad de ajustarse a los contenidos (Ley 26.378-Anexo I, 2008).

Es así que el derecho a la educación inclusiva, debe ser asegurado no solo por las escuelas públicas, sino también por las privadas. Como la educación es un derecho regulado por el estado, la educación privada también debe hacerse eco de esto, con lo cual, no podrá elegir quien si y quien no. Asimismo la resolución 311/16 establece de modo expreso que las familias tienen derecho a elegir la institución educativa de su preferencia (Res. 311/16-Art. 4, 2016). Es decir que las escuelas están obligadas a realizar todas las modificaciones, ya sean pedagógicas, curriculares, edilicias, o de cualquier otro orden, que sean necesarias para que todos los alumnos puedan continuar su trayectoria educativa; como así también, brindar los apoyos adecuados en caso de ser necesarios. La educación inclusiva es un derecho, no una decisión de las escuelas. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos (López, 2009).

Parece que la unión entre los movimientos de “derechos humanos” y los de “discapacitados”, con el fin de reaccionar ante la exclusión, ha promovido el paradigma educativo actual de educación inclusiva. Pues es claro que todas las personas tienen derecho a la educación, y que la educación tiene un carácter humanizador en sí misma, por lo que se constituye en derecho humano fundamental para todos. Siendo el pleno desarrollo de la persona humana, la principal finalidad establecida por los instrumentos de derechos humanos (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

En síntesis, desde la perspectiva del desarrollo humano, todos debemos tener la posibilidad de construir nuestro propio proyecto de vida. Para esto, la sociedad debe ofrecer a todos las oportunidades para incrementar sus capacidades y poder tomar decisiones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una

sociedad debe contar con estas ofertas en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación. Se trata de generar una sociedad mas humana y justa, una sociedad realmente democrática en la que exista una escuela verdaderamente inclusiva, que no expulse ni excluya. La escuela es el ámbito privilegiado para el aprendizaje de la heterogeneidad y la diversidad social. Es necesario ampliar la comprensión de la diversidad y poder considerar a cada uno de acuerdo con lo que es y, además, reconocer lo que puede y necesita (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

El respeto y la atención a la diversidad son los dos pilares fundamentales que caracterizan al modelo de educación inclusiva, para poder concebir así una sociedad verdaderamente democrática, en la que se pueda responder de manera satisfactoria a las demandas sociales. Pues se trata de que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta educativa de calidad, equitativa e inclusiva; en la que participen la gran mayoría de sectores sociales (Convención relativa a la Educación inclusiva, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2008). En relación a esto último, en el artículo 8 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, puede leerse que la educación brindará a las personas las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer su formación integral a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley 26.206, 2006).

En definitiva, la educación inclusiva es importante fundamentalmente porque es un medio para hacer efectivo el derecho a la educación. Pero además es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas, para mejorar la calidad de la educación y la formación de los docentes, y como si fuera poco, para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad (Convención relativa a la Educación inclusiva, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2008). El papel de la inclusión educativa está asociado con una estrategia que promueve el desarrollo humano, este último entendido como un proceso que permite a las personas conocer todas sus posibilidades, donde la educación no se reduce a proveer al mundo económico de personas calificadas, sino que favorece el desarrollo de los talentos y aptitudes de cada individuo; la inclusión educativa es vista como un factor que capacita a todos los

estudiantes para actuar como agentes de cambio en la actual sociedad del conocimiento (Elizalde, Arrieta, y Figueroa, 2015).

1.5 Perspectiva psicopedagógica sobre inclusión

La inclusión educativa no es un punto de llegada, no es algo que se elige y se aplica y ya. Por el contrario, la educación inclusiva implica un proceso, un proceso dinámico en el que hay innovación, mejora y reformas educativas en todos sus vértices: aula, sistema educativo, escuela, docentes (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Estos cambios se expresan, muy a menudo, en sentimientos de malestar educativo cuya comprensión pone en evidencia ciertos límites u obstáculos en el accionar de los diferentes actores escolares. Es así que estos obstáculos muchas veces originan pedidos de intervención por parte del psicopedagogo y este debe considerar el modo singular y único en que son procesados los nuevos significantes de la cultura inclusiva en la escuela (Vercellino y Ocampo González, 2018).

La intervención del psicopedagogo no se reduce a una simple aplicación de conocimientos técnicos e instrumentales, sino que por el contrario, requiere de una mirada crítica y reflexiva. Existen formas de intervención que centran su atención en el alumno que no aprende, sin tener en cuenta la totalidad del contexto educativo. Aquí la escuela y las condiciones de la situación pedagógica no son objeto de reflexión, por lo que se mantienen inmutables. Pero en el otro extremo, se ubican las prácticas psicopedagógicas desde las cuales la educabilidad de los sujetos es entendida como una interacción entre las individualidades de los mismos y las características del contexto, y el psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador procurando cambios en aspectos vinculados a las prácticas educativas (Vercellino y Ocampo González, 2018).

Desde esta perspectiva, se asume que la construcción de intervenciones se asienta en la participación de otros, atendiendo a las características de la situación de aprendizaje en su totalidad, es posible cuestionar el entorno escolar para pensar en las posibilidades de una mejor calidad educativa a la que todos tengan acceso. Es una apuesta a prácticas colaborativas que contribuyan a la co-construcción cotidiana de la escuela (Vercellino y Ocampo González, 2018). Se trata de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, en el que se considera fundamental el aprendizaje colaborativo como el principal regulador que permite generar desde las aulas espacios

inclusivos (Elizalde, Arrieta y Figueroa, 2015). De esta manera, los psicopedagogos, asumen el desafío de configurar condiciones y oportunidades de aprendizaje para los alumnos, pues con su accionar pueden acompañar las transformaciones necesarias para que la escuela pueda alojar a todos, al mismo tiempo que promover aprendizajes valiosos a cada uno (Vercellino y Ocampo González, 2018).

2. Antecedentes

En la actualidad, la inclusión se ha vuelto un desafío para el sistema educativo, siendo un tema de interés en numerosas investigaciones.

Al respecto, una investigación llevada a cabo por Muñoz Villa, López Cruz y Assaél (2015), tenía como propósito principal identificar y analizar cuáles son las concepciones, respecto de la diversidad, que orientan a los docentes en su quehacer. Al mismo tiempo tratando de clarificar cuáles son los cambios necesarios en torno a estas creencias, para promover transformaciones coherentes con la nueva política educativa inclusiva. Se trabajó con una muestra total de seis participantes. Para esto, se utilizó un diseño metodológico descriptivo analítico de carácter cualitativo. Seleccionando tres duplas de docentes de segundo ciclo, cada una de ellas compuesta por un profesor de educación general y uno de educación especial. Al inicio, se realizó una entrevista a cada dupla, y posteriormente, una segunda entrevista grupal.

Los principales resultados obtenidos muestran que existe una tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, centrando todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes. Los profesores señalan que no tienen las herramientas para atender la diversidad en grupos tan numerosos. Del mismo modo, los profesores de educación especial manifiestan que no pueden realizar de manera eficaz los acompañamientos específicos en estas aulas. Además, ambos docentes, expresan que se sienten más cómodos trabajando solos porque no saben cómo hacerlo de manera conjunta.

De igual modo, en los estudios realizados por Maselli, Molina y Pimenides (2015), se plantea el objetivo de analizar las representaciones sociales de los docentes acerca de los procesos de inclusión educativa en el nivel secundario. El diseño metodológico utilizado aquí, es de carácter cualitativo. Trabajando con docentes en

centros educativos de nivel secundario (C.E.N.S.) de gestión pública. A través de seis entrevistas (3 varones y 3 mujeres) semiestructuradas realizadas de forma individual.

Los hallazgos de esta investigación, conducen a afirmar que las representaciones sociales de los docentes respecto de la inclusión, están asociadas a la idea de “igualdad” frente a la “diversidad”. Pues la mayoría confía en las posibilidades de mejoramiento de las oportunidades de vida que ofrece la educación. Sin embargo, estas visiones se encuentran atravesadas por concepciones contradictorias; ya que la inclusión también aparece asociada a otros significados, como el incremento de la matrícula en las escuelas, la baja de la calidad de la educación ofrecida y el deterioro de las condiciones de trabajo docente.

Otro de los estudios seleccionados, llevado a cabo por Ramírez Valbuena (2015), buscó analizar los resultados del proyecto de Inclusión Educativa implementado en la Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano (Boyacá). En la misma, de carácter cualitativa con método etnográfico; se realizaron sondeos, mediante diferentes instrumentos, como son: entrevistas semi-estructuradas, algunas encuestas y la observación directa. Cuyos participantes fueron docentes, directivos y estudiantes de esta comunidad educativa.

Las principales conclusiones muestran que hace falta mayor capacitación e información sobre estos programas, tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familias. Ya que se observa, por ejemplo, que los estudiantes que no son parte del mismo consideran que se les presta menos atención a ellos que a los niños del programa.

En la misma línea, Navarro Montaña (2013), llevaron adelante una investigación cuyo objetivo principal fue conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, para así poder encontrar indicadores de calidad que orienten su formación.

Se trató de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. En la misma, se utilizó, un cuestionario de pregunta abierta, cercano a un enfoque de investigación cuantitativo y otro instrumento más próximo a un enfoque cualitativo, la entrevista. Seleccionando para esto, once profesores de los distintos niveles del sistema educativo exceptuando el universitario.

Las conclusiones más significativas demuestran que, si bien la voluntad del profesorado es fundamental para lograr una educación en línea con la atención a la diversidad, no es suficiente; pues se requiere también una formación adecuada a los nuevos paradigmas de inclusión.

Así mismo, los estudios realizados por Krichesky (2014), tuvieron como objetivo último comprender la dinámica de los procesos de inclusión/exclusión que se dan en las escuelas que reciben a los jóvenes más vulnerables.

A partir de un encuadre metodológico cualitativo, para reunir el material empírico se hizo uso de entrevistas a jóvenes que concurren a diferentes escuelas secundarias, a los docentes y directivos, y a jóvenes que interrumpieron su trayectoria escolar. Además, para acceder a las prácticas de enseñanza se llevaron a cabo observaciones de clases.

Los resultados obtenidos demuestran que no basta con abrir las puertas del establecimiento para hablar de inclusión. Aún hace falta generar procesos de reflexión y preparación para la inclusión.

Otro estudio que cabe destacar, es el de Menghi, Saavedra y Bascuñan (2017), que tiene como fin describir, interpretar y comprender prácticas educativas de distintos actores escolares en relación con educar para la inclusión. Para esto, la investigación se posiciona en un paradigma cualitativo, centrándose en dos escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar. Se recogió información desde un enfoque etnográfico, a través de la observación participante y de registros escrito y fotográfico. Se observó cada comunidad durante 12 jornadas, en ambos casos, un tercero básico.

Concluyendo que, muchas de las prácticas educativas observadas, implican que algunos actores escolares, flexibilizan sus prácticas para atender a la diversidad del alumnado; pero la mayoría de estas prácticas responden a necesidades de manera momentánea, no son parte de un cambio general y significativo. Lo que estaría más bien asociado con el asistencialismo más que con la inclusión.

Por otra parte, Gómez-Hurtado (2012), se propuso analizar las prácticas directivas inclusivas que atiendan a la diversidad en diferentes escuelas. Se trata de una investigación cualitativa en la que participaron 22 escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria acogidas al Plan de Educación Compensatoria de Andalucía. El carácter etnográfico de la investigación determinó el uso de los siguientes instrumentos:

entrevistas semiestructuradas (66), al equipo directivo, el o la maestro/a de Educación Compensatoria y el o la maestro/a de Educación Especial; análisis de documentos y registros observacionales.

Las conclusiones obtenidas muestran que, en general, los equipos directivos presentan una actitud comprometida con la atención a las necesidades de todo el alumnado. No obstante, algunos pocos directores, muestran actitudes aún segregadoras y conciben la diversidad como un obstáculo.

Por último, la investigación llevada a cabo por Rubio Aguilar (2013), centró su atención en la educación superior. Aquí se evaluó los sistemas de creencias y valores, y por tanto las prácticas pedagógicas y sociales, que es necesario reconstruir, reforzar o transformar, para el logro de una educación superior verdaderamente inclusiva de las personas en situación de discapacidad.

Esta investigación correspondió a un estudio descriptivo de metodología cualitativa. La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad del tipo enfocada, entrevistando a ocho de los académicos que tenían a su cargo algún estudiante en situación de discapacidad. Los resultados obtenidos, demuestran que existen prácticas educativas individuales, centradas en el déficit del alumno, que apuntan al asistencialismo por lo que, tienden a la integración más que a la inclusión. Pues los académicos expresan confusión en torno a estos términos, llegando incluso a presentarlos como sinónimos.

3. Planteo del problema de investigación

El derecho a la educación, es un derecho reconocido por nuestra Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos. De esta manera, en los primeros artículos de la actual ley de educación (26.206), se enuncian sus pilares fundamentales: la construcción de una sociedad más justa, el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales, y la obligación (por parte del Estado) de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho.

Por consiguiente, la educación inclusiva, modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión, ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que el Estado garantice la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación.

Según la UNESCO, en los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica una multiplicidad de cambios que abarcan a la totalidad del sistema educativo. Uno de esos cambios tiene que ver con la formación de los docentes, ya que en numerosos estudios realizados en torno a este tema, se puede observar que existe una tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, centrando todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes. Lo que demuestra que se requiere además una formación adecuada a los nuevos paradigmas de inclusión.

Es importante no quedarse sólo en cambiar rótulos y seguir, de esta forma, distanciando cada vez más el decir del hacer, la teoría de la práctica, el deber ser, del ser. Es indispensable salir de un mero juego o recambio de significantes. Pues no basta con abrir las puertas del establecimiento para hablar de inclusión. Aún hace falta generar procesos de reflexión y preparación para la inclusión.

Es por esto que, la presente investigación busca responder a la pregunta: ¿Qué prácticas docentes se llevan a cabo en instituciones educativas privadas de nivel primario, de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión?

4. Objetivos de la investigación

4.1 General

- Conocer cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión.

4.2 Específicos

- Indagar acerca de cuáles son, según los docentes, las tareas que llevan a cabo de manera inclusiva.
- Detectar si los docentes manifiestan algún tipo de necesidad en torno a esta nueva forma de trabajo y cuáles serían.
- Investigar si existen, desde la escuela, posibilidades de capacitación y/o espacios de reflexión con respecto al tema.
- Conocer qué mirada tienen los docentes sobre la inclusión y si creen que la escuela en la que trabajan está preparada para recibir a todos, brindándole a cada uno una educación integral de calidad y equitativa.
- Averiguar cuáles son las características que los docentes piensan que debe tener la escuela para recibir a todos en igualdad de condiciones.

5. Método

5.1 Diseño

El presente trabajo de investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, con diseño de Teoría fundamentada, debido a que se busca generar teoría que emergerá a través de una recopilación sistemática de datos, y análisis de los mismos. Es decir, la fundamentación de los conceptos se sostendrá en los mismos datos (Strauss y Corbin, 2016). Lo cual permitirá generar conocimientos, y aumentar la comprensión en relación a la temática anunciada en la presente investigación.

5.2 Participantes

Se trabajó con una muestra total de 10 participantes, docentes de escuelas privadas de la ciudad de Pigüé, provincia de Buenos Aires. Se trata de docentes mujeres de entre 25 y 50 años de edad, que desarrollan su labor en el Nivel Primario de tales instituciones.

5.3 Técnica de recolección de datos

Para la recolección de la información se utilizará como instrumento la entrevista. El modelo de entrevista que se planteará en principio, es el de entrevista abierta, haciendo que sea lo menos estructurada posible, con guías generales referidas a la temática; ya que tales características “dan a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos” (Strauss y Corbin, 2016, p. 224).

En caso de que el entrevistado requiera de la realización de ciertas preguntas más dirigidas, el entrevistador efectuará las preguntas que puedan alentar a que el entrevistado exprese su postura en relación a la temática. O en caso de ser posible, el entrevistador construirá las interrogaciones basándose en respuestas obtenidas en indagaciones anteriores.

5.4 Procedimiento

En el momento de la realización de las entrevistas (instrumento elegido para la recolección de la información) se les informará a los participantes el objetivo de la investigación, como así también de su derecho a rehusarse a participar o a abandonar la entrevista en cualquier momento.

A su vez, se mantendrá reservada la identidad de los docentes a quienes se entrevistará, como así también el nombre de las Instituciones a las que pertenecen. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por la investigadora, en el contexto de la investigación.

Antes de la realización de la entrevista se les presentará un consentimiento informado. Ver anexo I.

Además, las entrevistas durarán aproximadamente una hora y se realizarán en contextos informales acordados con los docentes seleccionados; ya que no se realizarán intervenciones en el ámbito laboral donde los mismos se desempeñen. Ver anexo II.

6. Resultados

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar las diferencias y/o coincidencias entre lo que piensan los participantes acerca de cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en relación a la inclusión. No se encontraron diferencias significativas ya que todos los entrevistados concuerdan en que es necesario utilizar más de un recurso para presentar la clase. Esto queda claro en la respuesta dada por una de las participantes, quien opina que “Sí, creo que siempre es bueno ofrecer diversidad de recursos, por lo tanto, trato para mis clases incluir por lo menos más de uno siempre.” (Participante 2, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020). Otra de las participantes, en la misma línea de la anterior, informa que “Generalmente, se piensa desde los recursos, hasta las formas de redactar las consignas y las formas de evaluar. Esto implica hasta dos o tres planificaciones para un mismo grupo. Es indispensable, las aulas hace mucho que no son homogéneas y, además, debemos respetar las posibilidades individuales.” (Participante 4, comunicación personal, 28 de Septiembre de 2020).

De igual modo, todas las entrevistadas estuvieron de acuerdo en que, a pesar de utilizar variedad de recursos en la presentación de las clases, muchas de ellas deberían ser adaptadas para las posibilidades de algunos niños. Esto puede verse en la respuesta dada por una de ellas, quien menciona que “Adaptar los contenidos sería lo ideal, pero no supe hacerlo.” (Participante 5, comunicación personal, 28 de Septiembre de 2020). Otra participante menciona que “Creo que para algunos casos aunque no estén diagnosticados sería bueno adaptar algunos contenidos.” (Participante 2, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020).

Conforme al primer eje, inclusión, el 80% de los participantes coincidieron de forma significativa en que las ventajas de la inclusión tienen que ver con la posibilidad de potenciar la individualidad de los estudiantes, como así también que todos se beneficien de la heterogeneidad del alumnado. Esto puede evidenciarse en la respuesta de una de las participantes, la cual afirmó “(...) que cada niño pueda potenciar sus habilidades y enriquecerse de experiencias nuevas gracias a un aula diversa.” (Participante 8, comunicación personal, 30 de Septiembre de 2020). Así mismo, otra de las entrevistadas expresó “Me parece que lo más importante es poder ver a cada

estudiante desde su singularidad y características particulares. Que todos se sientan parte (...)” (Participante 3, comunicación personal, 26 de Septiembre de 2020). Otra de las participantes agregó “(...) enseñarnos a todos a convivir y ver nuestras propias virtudes y carencias. Lograr la empatía y la buena convivencia” (Participante 5, comunicación personal, 28 de Septiembre de 2020).

Además, dentro del mismo eje, el 100% de los participantes estuvo de acuerdo en que existen ciertas características propias de las instituciones que dificultan la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza de manera inclusiva. Esto se ve reflejado en la respuesta dada por una de ellas, donde menciona que “sería óptimo que se modifiquen ciertas condiciones tales como la cantidad de alumnos por aula, la mirada institucional (...)” (Participante 9, comunicación personal, 30 de Septiembre de 2020). Así mismo, otra participante indicó “Cada niño merece su tiempo, espacio y atención. Las aulas multitudinarias requieren varias estrategias de enseñanza, planificaciones, metodologías, entre otras, para los cuales no hemos sido preparados. La sola buena voluntad, no basta para llevar a cabo esta tarea.” (Participante 7, comunicación personal, 29 de Septiembre de 2020). Por su parte, otra entrevistada agregó “Debería haber espacios de arte, música, expresión corporal, teatro, aulas espaciosas, grupos reducidos.” (Participante 5, comunicación personal, 28 de Septiembre de 2020).

Al mismo tiempo, en torno al eje uno, el 50% de las docentes entrevistadas coincidió en que las condiciones edilicias de las instituciones aún no se encuentran preparadas para recibir a todos de manera inclusiva, quedando esto demostrado en los comentarios realizados por una de ellas, donde expresa que “No está preparada. Se puede observar desde lo edilicio (...)” (Participante 1, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020). Otra de ellas agregó “Creo que va por ese camino, pero que hay algunos aspectos sobre todo en la parte del edificio que faltarían para poder lograrlo.” (Participante 2, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020).

Por otra parte, conforme al segundo eje, prácticas docentes, el 100% de las entrevistadas coincidió de manera contundente en que existe una gran falta de formación docente respecto al tema. Esto se ve claramente reflejado en la siguiente respuesta expresada por una de ellas, donde afirma que “No alcanza la buena voluntad, no estamos preparados académicamente en el tema de inclusión, siempre quedó como un tema de las docentes de especial. Creo que por más que uno lo intente no logra

trabajar desde la inclusión.” (Participante 1, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020). Otra entrevistada opinó, “Creo que me faltan más herramientas, más capacitaciones para poder atender a cada alumno como es debido.” (Participante 10, comunicación personal, 1 de Octubre de 2020). Así mismo, otra de ellas sentenció, “(...) lo poco que sé de inclusión es por mi otra formación. Desde que trabajo como docente poco he escuchado de inclusión, capacitaciones, debates, etc. Suele aparecer la palabra inclusión cuando ingresan a los colegios estudiantes con discapacidad.” (Participante 3, comunicación personal, 26 de Septiembre de 2020).

Además, el 75% de las docentes entrevistadas estuvo de acuerdo en el desconocimiento que hay sobre normativas vigentes como así también en la necesidad de formar a los docentes en las diferentes patologías que puedan presentar los alumnos. Esto queda demostrado en la respuesta que dio una de ellas donde afirma “Si, sumamente necesario, no solo brindando información sobre diferentes patologías y normativas vigentes, si no también pensar la formación desde la inclusión, el armado de clases, variedad de recursos de exposición. La formación docente está pensada para aulas homogéneas, aulas ideales, está totalmente desfasada a la realidad que encontramos en las escuelas.” (Participante 8, comunicación personal, 30 de Septiembre de 2020). De igual modo, otra de las entrevistadas dijo “Si, totalmente, lo creo muy necesario. Con variedad de recursos para poder aplicarlos, más información sobre las patologías y cómo acompañarlas.” (Participante 2, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020). Y otra de ellas agregó “Es fundamental la formación desde la carrera, por el alumno, por los otros que están en el aula y por uno mismo, para poder tener las herramientas (pensar las tareas para todos), cómo trabajar con los AE, cómo acompañar a la familia y la ;normativa! Esta queda sin considerar y por desconocimiento se puede tener un problema legal.” (Participante 4, comunicación personal, 28 de Septiembre de 2020).

Finalmente, bajo este mismo eje, el 60% de los entrevistados presentó acuerdo en el hecho de sentirse acompañados por la institución en su labor para la inclusión. Esto se vislumbra en la respuesta que dio una de las participantes, afirmando que “si, con el acompañamiento del equipo del EOE.” (Participante 6, comunicación personal, 29 de Septiembre de 2020). Otras de ellas dijo “Si, pensando propuestas en conjunto.” (Participante 3, comunicación personal, 26 de Septiembre de 2020). Además, otra de las

docentes manifestó “Directivos y EOE colaboran en pensar las actividades (lluvia de ideas) y cómo presentarlas a los alumnos. La información necesaria se transmite también a los docentes especiales para que todos seamos parte de la red que sostiene a esos alumnos. En especial respetar acuerdos y formas de trabajo para que las reglas sean claras e iguales para todos.” (Participante 9, comunicación personal, 30 de Septiembre de 2020).

No obstante, en el otro extremo, algunas de las docentes entrevistadas afirmaron no sentirse acompañadas por la institución, es así que una de ellas agregó “No siempre. En algunas instituciones sí y en otras no. No alcanza con que el EOE te de fotocopias de las nuevas leyes o resoluciones, o que simplemente te mencionen que hay algo nuevo y que lo busques y lo leas. Tampoco sirve ir a una charla de inclusión y que de lo único que se hable es de lo mal que se trabaja en la escuela.” (Participante 1, comunicación personal, 25 de Septiembre de 2020). De igual modo, otra participante afirmó “(...) no está preparada por falta de información y formación, al igual que el poco acompañamiento de los directivos, es tu alumno, así que te arreglás como podés” (Participante 10, comunicación personal, 1 de Octubre de 2020).

7. Discusión

El objetivo general de este estudio fue conocer cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión. Los resultados obtenidos muestran que los docentes tienen en cuenta la heterogeneidad de las aulas a la hora de preparar sus clases, ya que todos los entrevistados mencionaron que tratan de prepararlas haciendo uso de varios recursos (visuales, auditivos, audio-visuales) para así tener llegada a todos los niños por igual. No obstante, algunos de ellos expresaron que muchas veces es necesario adaptar sus propuestas para las posibilidades de algunos niños e incluso uno de ellos dijo no saber cómo hacerlo. De lo anterior se puede inferir que los docentes, insertos en las aulas y al tanto de las nuevas configuraciones en carácter de educación, desde su posición tratan de colaborar en la mejora de la calidad educativa, sin embargo, desconocen muchas

veces a qué apunta la inclusión y cómo llevarla a cabo, cayendo en una mirada asistencialista hacia el niño integrado.

Autores como Navarro Montaña y otros. (2013), quienes llevaron adelante una investigación sobre las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, sustentarían éstas afirmaciones al ser sus conclusiones más significativas, la muestra de que si bien la voluntad del profesorado es fundamental para lograr una educación en línea con la atención a la diversidad, no es suficiente; pues se requiere también una formación adecuada a los nuevos paradigmas de inclusión. De igual modo, Menghi, Saavedra y Bascuñan (2017), buscaron interpretar y comprender prácticas educativas de distintos actores escolares en relación con educar para la inclusión. Concluyendo que, muchas de las prácticas educativas observadas, implican que algunos actores escolares, flexibilizan sus prácticas para atender a la diversidad del alumnado; pero la mayoría de estas prácticas responden a necesidades de manera momentánea, no son parte de un cambio general y significativo. Lo que estaría más bien asociado con el asistencialismo más que con la inclusión.

Con respecto al primer eje, los resultados hallados muestran que una de las ventajas de la inclusión tiene que ver con la posibilidad de potenciar la individualidad de los estudiantes, como así también que todos se beneficien de la heterogeneidad del alumnado. Esto refleja la importancia que los docentes otorgan a la posibilidad de que todos los niños puedan aprender junto a sus pares, atendiendo las individualidades y otorgando recursos para potenciarlas. Pues es claro que, en el concepto de INCLUSIÓN, no se espera que todos hagan lo mismo y de la misma manera, sino que teniendo en cuenta las diferencias individuales, se busca cambiar las propuestas. Se espera que cada alumno desarrolle al máximo sus posibilidades, ofreciéndole a cada uno los medios y apoyos necesarios para que transiten sus caminos (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

La inclusión educativa apunta a mejorar las condiciones de los niños y niñas para estar en la escuela. Esto marca la necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. De esta manera se puede decir que la escuela inclusiva es una escuela orientada por la posibilidad de enriquecerse a través de la diferencia (López, 2009). Es así que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, teniendo en cuenta que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. Las escuelas que se centran en el niño

son además la base de una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

Teniendo en cuenta lo antedicho, es importante destacar que las escuelas inclusivas, debieran trabajar permanentemente para identificar y vencer todas las formas de exclusión. Exclusión es tanto la negación a un alumno de su derecho a asistir a una escuela común, como implementar apoyos individuales. Es decir, tales apoyos realizados de esa manera, se convierten en una acción que excluye, segrega, margina y no construye una mirada social con el sentido de equidad esperable (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). El sistema educativo necesita construir espacios educativos comunes y no diferenciados para el conjunto de la población escolar, donde el currículum común consista en encontrar las mejores vías para que todos accedan al conocimiento. De esta manera, conviviendo y aprendiendo juntos es que los niños podrán enriquecerse de las singularidades de los demás, preparándose para vivir en sociedad; una sociedad absolutamente diversa donde todos y cada uno puedan desarrollar sus potencialidades, respetando los derechos de todos.

Así mismo, conforme al primer eje, los resultados obtenidos confirman que existen ciertas características propias de las instituciones que dificultan la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza de manera inclusiva. De esto podría decirse que aun el sistema educativo está en vías de transformación. Esto podría deberse a que las normativas, leyes y teorías han avanzado más rápido que la realidad misma y se requiere aun mayor preparación para ajustarse a tales disposiciones. En relación a esto, los estudios realizados por Krichesky (2014), tuvieron como objetivo último comprender la dinámica de los procesos de inclusión/exclusión que se dan en las escuelas, arribando a resultados que demuestran que no basta con abrir las puertas del establecimiento para hablar de inclusión. Aún hace falta generar procesos de reflexión y preparación para la inclusión.

Además, en otra investigación al respecto, llevada a cabo por Muñoz Villa, López Cruz y Assaél (2015), los principales resultados obtenidos muestran que existe una tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, centrando todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes. Los profesores señalan que no tienen las herramientas para atender la diversidad en grupos tan numerosos. Del mismo modo, los profesores de educación especial manifiestan que no pueden realizar de manera eficaz

los acompañamientos específicos en estas aulas. Además, ambos docentes, expresan que se sienten más cómodos trabajando solos porque no saben cómo hacerlo de manera conjunta. Esto mismo se ve expresado en las entrevistas realizadas, donde se menciona reiteradas veces lo problemático que resultan las aulas tan numerosas a la hora de llevar adelante una enseñanza de manera inclusiva. Esto último sigue siendo propio de algo que está en proceso. La escuela comienza a repensar sus prácticas y modos de conformación por lo que difícilmente se vea de manera inmediata ajustada a las demandas de la sociedad actual.

Es así que, cotidianamente se encuentran prácticas docentes con ausencia de mirada hacia el niño que aprende como sujeto de derecho. Son muchos y muy variados aún los obstáculos que aparecen en las prácticas, para los cuales los docentes dicen no tener estrategias, no tener conocimientos precisos para superarlos. Razón por la cual, además de la capacitación, se vuelve fundamental la idea de trabajo en red o trabajo colaborativo incluso entre docentes, de esta manera pueden brindarse entre sí los apoyos necesarios a la hora de tomar decisiones en el aula (Devalle de Rendo y Vega, 2006). En una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y se llevan a cabo en forma de trabajo colaborativo, de manera que no se trata de que un docente deba dar respuesta a todo su alumnado de forma individual, sino que esta posibilidad estará dada gracias a la planificación conjunta.

La inclusión supone un sistema unificado para todos, en el que sea posible introducir las adaptaciones correspondientes a las particularidades de cada estudiante. Estas adaptaciones si bien son parte de la tarea diaria del docente, requieren llevar a cabo un trabajo colaborativo entre todos y cada uno de los actores intervinientes: familia, docentes, profesionales, directivos; de manera que las estrategias utilizadas en el contexto áulico por el docente, respondan efectivamente a las necesidades de los estudiantes. Se trata de desarrollar una pedagogía centrada en el niño (López, 2009).

Los resultados relacionados al segundo eje, demuestran que existe una gran falta de formación docente respecto al tema. Esto se encuentra en gran medida asociado a lo expuesto anteriormente ya que, al necesitar reestructurar el sistema educativo en su totalidad, son muchas las cuestiones que aún quedan por repensar y/o resolver para poder brindar una verdadera educación de calidad a todos los niños por igual. La formación y capacitación docente es una de esas grandes cuestiones. De hecho, la investigación llevada a cabo por Rubio Aguilar (2013), demostró que existen prácticas

educativas individuales, centradas en el déficit del alumno, que apuntan al asistencialismo por lo que, tienden a la integración más que a la inclusión. Pues los académicos expresan confusión en torno a estos términos, llegando incluso a presentarlos como sinónimos. Por tanto, esto refleja el desconocimiento que hay al respecto por parte de los docentes, quienes como ya se dijo necesitan más que buena voluntad para llevar a cabo su tarea de manera inclusiva.

Por otro lado, no es casual que se presente confusión en torno a los términos inclusión e integración y a lo que ambos implican. En un determinado momento se hablaba sólo de integración, concepto que ha sido muy importante, habiendo estado asociado con el derecho de los estudiantes de ser admitidos y permanecer en los mismos espacios, además de que todos gocen de los mismos servicios. Sin embargo, esto solo era posible siempre y cuando los estudiantes se adapten al sistema con el acompañamiento de profesionales que los asistan. De a poco, con el paso del tiempo y a fuerza de prueba y error, inclusión e integración comienzan a vincularse y repensarse en las prácticas. Siendo la inclusión un proceso, una acción social, colectiva, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos; y la integración, un medio, una estrategia educativa que hace posible la inclusión (López, 2009).

Es decir, en la escuela del siglo XXI, comenzó a plantearse la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades. Se empezó a notar, que no era suficiente apostar por integrar al alumno y favorecer que aprendiera competencias diferentes para compartir espacio y curriculum en la educación general, sino que se observó que la integración no podía funcionar si no se modificaban aspectos ambientales de los contextos en los que se integraba la persona. Así surge el concepto de inclusión (López, 2009). Sin embargo, aunque ambos conceptos intenten implicarse, aún existe confusión respecto de ellos, lo que da como resultado prácticas o modos de abordaje que tienen que ver más con el asistencialismo que con la inclusión propiamente dicha. Parece que en este proceso de transformación de la educación, aún abundan más los conceptos, teorías, normativas y leyes que los hechos.

Así mismo, otro de los resultados obtenidos refleja el desconocimiento que hay sobre normativas vigentes como así también la necesidad de formar a los docentes en las diferentes patologías que puedan presentar los alumnos. De esto podría concluirse que los docentes asocian el concepto de inclusión con el de discapacidad,

desconociendo que se trata de un concepto que busca brindar mayor calidad educativa a todos los niños en edad escolar. Es así que resulta importante resaltar lo expuesto en el anexo de fundamentación de la Resolución 1664/17, donde se afirma que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas; y por lo tanto no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos (Res. 1664/17, Anexo IF-2017-05131178-Documento de Fundamentación, 2017). Por cierto, en Argentina, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24) impone crear sistemas de educación inclusivos en donde se reconozca el derecho de todos a asistir a las escuelas comunes. Esto implica que está prohibida cualquier práctica que excluya a un alumno con fundamento de su supuesta imposibilidad de ajustarse a los contenidos (Ley 26.378-Anexo I, 2008).

Esto último queda claro además en la definición propuesta por la UNESCO (2008), quien define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

Finalmente, otro de los resultados alcanzados en las entrevistas realizadas a los docentes, muestran que una parte de ellos se siente acompañados por la institución en su labor para la inclusión pero otra parte no. De aquí se desprende el hecho de que tal vez muchos directivos aún creen tener la potestad de decidir quién puede ingresar a “su” escuela y quien no, o más bien, muestra que muchos de ellos se ven obligados a cumplir las normativas pero sin intención de adentrarse en el tema. En relación a esto, Gómez-Hurtado (2012), se propuso analizar las prácticas directivas inclusivas que atiendan a la diversidad en diferentes escuelas, concluyendo que en general, los equipos directivos presentan una actitud comprometida con la atención a las necesidades de todo el alumnado. No obstante, algunos pocos directores, muestran actitudes aún segregadoras

y conciben la diversidad como un obstáculo. Lo que demuestra que aún queda mucho camino por recorrer.

Además, la resolución 311/16 establece de modo expreso que las familias tienen derecho a elegir la institución educativa de su preferencia (Res. 311/16-Art. 4, 2016). Es decir que las escuelas están obligadas a realizar todas las modificaciones, ya sean pedagógicas, curriculares, edilicias, o de cualquier otro orden, que sean necesarias para que todos los alumnos puedan continuar su trayectoria educativa; como así también, brindar los apoyos adecuados en caso de ser necesarios. La educación inclusiva es un derecho, no una decisión de las escuelas. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos (López, 2009).

8. Conclusiones

La evidencia obtenida en este estudio, ha permitido conocer cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión. El análisis realizado, bajo la metodología teoría fundamentada, permitió identificar que existe por parte de los docentes, cierto compromiso e interés por llevar adelante una tarea educativa de manera inclusiva. Todos los entrevistados coincidieron de manera contundente en la necesidad de utilizar variedad de recursos en la presentación de las clases, haciendo referencia a que la diversidad de las aulas así lo requiere. Sin embargo, también se pudo constatar que muchas veces no saben cómo hacer esto, o terminan adaptando algo para alumnos puntuales, cayendo en una mirada asistencialista de la inclusión.

Tales apoyos realizados de esa manera, se convierten en una acción que excluye, segrega, margina y no construye una mirada social con el sentido de equidad esperable (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017). El sistema educativo necesita construir espacios educativos comunes y no diferenciados para el conjunto de la población escolar, donde el currículum común consista en encontrar las mejores vías para que todos accedan al conocimiento. La educación inclusiva debe centrar su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos/as participen y se beneficien de una educación de calidad (COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017).

Por otro lado, parece que la idea de inclusión se encuentra en gran parte asociada a la posibilidad de potenciar la individualidad de los estudiantes. Es que la inclusión en sí misma se sustenta en dos pilares fundamentales, el respeto y la atención a la diversidad. El papel de la inclusión educativa está asociado con una estrategia que promueve el desarrollo humano, este último entendido como un proceso que permite a las personas conocer todas sus posibilidades, donde la educación no se reduce a proveer al mundo económico de personas calificadas, sino que favorece el desarrollo de los talentos y aptitudes de cada individuo; la inclusión educativa es vista como un factor que capacita a todos los estudiantes para actuar como agentes de cambio en la actual sociedad del conocimiento (Elizalde, Arrieta, y Figueroa, 2015).

En relación a esto, queremos destacar que sólo uno de los docentes entrevistados asoció la inclusión con un derecho de todos. Pues queda claro aquí cuanto camino queda aún por recorrer. Parece que por mucho tiempo se focalizó la atención sólo en cambiar rótulos, en generar teorías y normativas que mucho hablan de lo que se debe hacer pero poco de lo que se hace. De nada sirven esas teorías si no se llevan a la práctica. No basta con abrir las puertas del establecimiento para hablar de inclusión. Aún hace falta generar procesos de reflexión y preparación para la inclusión. Por cierto, en el artículo 8 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, puede leerse que la educación brindará a las personas las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer su formación integral a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley 26.206, 2006).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, y vigente hasta el día de hoy. Es un marco que se fue alimentando de las leyes sancionadas anteriormente y que se fue enriqueciendo con los diferentes escenarios que se presentaron a lo largo del tiempo. Lo más importante de esta ley es que establece la obligación (por parte del Estado) de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, junto con la premisa de la construcción de una sociedad más justa, el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales.

Pues es claro que todas las personas tienen derecho a la educación, y que la educación tiene un carácter humanizador en sí misma, por lo que se constituye en derecho humano fundamental para todos. Siendo el pleno desarrollo de la persona

humana, la principal finalidad establecida por los instrumentos de derechos humanos (López, 2009). Para esto es necesario hablar de educación inclusiva, ya que ésta es importante fundamentalmente porque es un medio para hacer efectivo el derecho a la educación. Pero además es un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas, para mejorar la calidad de la educación y la formación de los docentes, y como si fuera poco, para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad (Convención relativa a la Educación inclusiva, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2008).

Tal es así que se consideró sumamente importante investigar sobre el tema, concluyendo que los resultados obtenidos quizá sirvan para conocer en qué dirección vamos, en qué punto nos encontramos y cuánto falta por recorrer aún. Mucho se habla de inclusión en las escuelas, pero poco se sabe sobre la falta de información y apoyo que reciben los docentes a la hora de llevar adelante su tarea en las aulas. Tal como expresó una de las docentes entrevistadas, “(...) no alcanza con que el EOE te de fotocopias de las nuevas leyes o resoluciones, o que simplemente te mencionen que hay algo nuevo y que lo busques y lo leas. Tampoco sirve ir a una charla de inclusión y de lo único que se hable es de lo mal que se trabaja en la escuela.”. De esta manera, creemos que a partir de la investigación realizada y de los resultados obtenidos, es factible sugerir a las escuelas la posibilidad de generar propuestas de formación hacia los docentes, la importancia de fomentar el trabajo en equipo, como así también de consolidar redes de trabajo en la comunidad, promoviendo así escuelas en vías de transformación hacia la inclusión.

En definitiva, hace falta un Estado presente que no sólo se encargue de bajar línea y hacer cumplir decretos o normativas, que por cierto muchas veces es casi imposible, sino que es necesario un Estado que acompañe los procesos de transformación en los que la escuela se encuentra inmersa. Comenzando por mejorar las instalaciones de los establecimientos educativos, flexibilizando leyes y normativas en relación a la inclusión que muchas veces poco tienen que ver con la realidad de los estudiantes, y cambiando de manera urgente la formación de los nuevos docentes, de manera que esté a tono con la realidad con la que luego deberán encontrarse en las aulas. Claramente, la inclusión educativa no es un punto de llegada, no es algo que se elige y se aplica y ya. Por el contrario, la educación inclusiva implica un proceso, un proceso dinámico en el que hay innovación, mejora y reformas educativas en todos sus

vértices: aula, sistema educativo, escuela, docentes (Echeita, Simón, López, y Urbina, 2013).

Para concluir, es preciso mencionar que el presente estudio buscaba responder la pregunta: ¿Qué prácticas docentes se llevan a cabo en instituciones educativas privadas de nivel primario, de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión? Encontrando que las mismas aún se encuentran ligadas al concepto de integración, razón por la cual tienen más bien un carácter asistencialista, un tanto alejado de los ideales desde los que se pretende trabajar en una escuela inclusiva. Éstos tienen que ver con un intento por humanizar la educación, por alejarla de una visión mercantilista y preparar así a los niños/as y jóvenes para la vida. Se trata de ir más allá de las competencias básicas numéricas y lingüísticas, acercándose a una educación de carácter humanista, preocupada por la persona, por sus talentos y aptitudes (Sanz Ponce y González Bertolín, 2018).

Referencias

- Abratte, J. (2015). La educación como derecho: historia, política(s) y desafíos. Repositorio digital UNC, 1-9.
- Circular Técnica n° 2, Anexo 2- Nivel Primario. *Orientaciones curriculares, Configuraciones didácticas y apoyos*. Dirección de Educación Especial, Provincia de Buenos Aires, 2018.
- Constitución de la Nación Argentina. (1996). Primera Parte, Capítulo Primero: *Declaraciones, derechos y garantías*. Buenos Aires.
- COPIDIS & Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Grupo Art. 24.
- Devalle de Rendo, A. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C., (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. Capítulo 14. Salamanca. Amaru.
- Elizalde, M.L., Arrieta, D. & Figueroa, E., (2015). Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica. En Ocampo González, A. (Comp.), *Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (101-110). Chile: CELEI.
- Finnegan, N. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: FLAPE.
- Gómez Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 51(2), 21-45.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), (11- 51).

- Herrera M., J. (2012). La educación y sus inicios: una práctica de modelación y formación de las conciencias: una posible línea de fuga ante el desesperanzador escenario social. *Sophia*, (8), 47-59.
- Inclusión Internacional, Federación Mundial de organizaciones de base familiar. *La educación inclusiva como un modelo para la Educación para Todos*, 2006. En: <http://www.inclusioneducativa.org/>
- Krichesky, G. (2014). La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 23(42), 101-103.
- Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26378. Anexo I, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art 24). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, 6 de junio de 2008.
- López, D. (2009). Anexo II, El modelo social: una definición de la discapacidad. En López, D. (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina* (51-55). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, D. (2009). Anexo IV, Metas educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (extracto). En López, D. (2009) *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina* (57-61). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Manghi, D., Saavedra, C. & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Maselli, A., Molina, M. & Pimenides, A. (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa*, 19(3), 53-61.

- Ministerio de Educación, Argentina. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. *Anuario estadístico educativo 2019. Datos destacados.*
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- NACIONES UNIDAS, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 2015.
- Navarro Montaña, M. J., Gordillo Gordillo, M. D., Navarro Montaña, A. & Gordillo Solanes, T. (2013). Indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado hacia la inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 695-702.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- Resolución CFE N° 311/16. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.
- Resolución conjunta N° 1664/17 (1-20). Anexo IF-2017-05131178, Documento de Fundamentación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires, 1 de diciembre de 2017.
- Resolución conjunta N° 1664/17. RESFC-2017-1664-E-GDEBA-DGCYE. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Buenos Aires, 1 de diciembre de 2017.
- Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista latinoamericana de Educación inclusiva*, 11(2), 199-216.
- Sanz-Ponce, R. & González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 157-174.

- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, (23), 215-231.
- Strauss, A. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11.
- UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra, 25/28 de noviembre de 2008, cuadragésima octava Conferencia.
- UNESCO, Instituto de Estadísticas. Lanzamiento del resumen de datos del ODS 4 de 2019, Canadá, 13 de Noviembre de 2019.
- Vercellino, S. & Ocampo González, A. (Comp.), (2018). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Chile: CELEI.

Anexo I

Consentimiento informado

Información para los participantes de la investigación

Título del Proyecto de Tesina: *“Prácticas docentes en las instituciones educativas privadas de nivel primario, de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión”.*

La tesina a realizar forma parte del trabajo final de una psicopedagoga y estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía a distancia, de la Universidad de Flores, Provincia de Buenos Aires; quien explorará acerca de cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en relación a la inclusión.

El objetivo del presente trabajo es conocer: *¿Cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en las instituciones privadas de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión?*

En pos del mencionado objetivo, se realizarán una serie de entrevistas a docentes, residentes en la ciudad de Pigüé. Cada una de las entrevistas será llevada a cabo por la investigadora, previo acuerdo con el docente en razón de tiempo y lugar. La duración de la misma será de aproximadamente una hora. Se grabarán las entrevistas con el consentimiento de las personas a entrevistar, ya que esto mismo contribuirá en el análisis de la información de la presente tesina. Las personas podrán abandonar la entrevista, en el momento que lo deseen.

Toda la información que se obtenga será confidencial. Es decir, se preservará la identidad de los docentes y de las instituciones en las que se desempeñan. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por la investigadora (Nombre: Rodríguez, Nair), en el contexto de esta investigación y con el fin de conocer cuáles son las prácticas docentes que se llevan a cabo en relación a la inclusión.

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista, habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descritos del proyecto *“Prácticas docentes en las instituciones educativas privadas de*

nivel primario, de la ciudad de Pigüé, en relación a la inclusión". Acepto mi participación en este trabajo final.

Firma.....

Aclaración.....

DNI.....

Anexo II

Instrumento

Entrevista al docente

-¿Cuál es tu opinión, como docente, sobre la inclusión?

-¿Te sentís preparado para enseñar en un aula inclusiva?

-¿Cuáles creés que son las ventajas de la inclusión?

-¿Creés que hay suficiente asesoramiento hacia los docentes respecto de la inclusión?

-¿Recibiste algún tipo de formación respecto al tema?

-¿Creés que es necesario comenzar a preparar a los docentes desde su formación para desempeñarse en aulas inclusivas?

Rp: ¿Qué aspectos creés que no pueden faltar en esta formación? Por ejemplo: variedad de recursos de exposición, información sobre diferentes patologías, información sobre normativas vigentes, etc.

-¿Qué características creés que debe tener una escuela inclusiva?

-¿Considerás que la institución en la que te desempeñás, están dadas las condiciones para brindarle a todos una educación integral de calidad?

Rp: ¿En qué aspectos lo podés ver?

-¿Tuviste la experiencia de tener en el aula algún niño que presente alguna necesidad educativa?

Rp: ¿Ese niño contaba con acompañante o concurría solo? (Rp: ¿Cómo era tu relación con el acompañante? ¿Trabajaban de manera conjunta?)

Rp: ¿Qué tipo de necesidades educativas presentaba? ¿Necesitaba que las clases estuvieran adaptadas a sus posibilidades?

Rp: ¿Sentiste que tus clases estaban preparadas para ese niño también o debían ser adaptadas luego para él?

Rp: ¿Trabajabas de manera colaborativa con otros docentes?

-Cuándo prepararás la clase, ¿Pensás si es necesario utilizar más de un recurso (visual, auditivo, audiovisual) para presentarla?

-¿Creés que tus clases deberían ser adaptadas para las posibilidades de algunos niños?

-¿Qué tipo de actividades presentás que crees que podrían realizar todos los alumnos por igual?

**-¿Te sentís apoyado y acompañado por la institución en tu labor para la inclusión?
¿De qué manera?**

-¿Pensás que en tu escuela existen aspectos -ya sea edificios, de organización y/o conformación de los grupos, etc.- que dificultan que la tarea docente se lleve a cabo de manera inclusiva?

-¿Pensás que habrá diferencias en la modalidad inclusiva de trabajo entre tu escuela y una escuela pública?

-¿Creés que la modalidad inclusiva de trabajo se da de igual modo en el nivel primario que en el secundario?

Anexo III

Cronograma de actividades

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contactar a los docentes.	■									
Firma de consentimiento.		■	■	■						
Realización de entrevistas.		■	■	■						
Desgrabación de entrevistas.					■	■				
Análisis de la información.							■	■		
Resultados, discusión y conclusiones.									■	■